

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM PSZICHOLÓGIAI TANSZÉK
BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

AZ ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK SIKER ÉS KUDARC
ÉLMÉNYEINEK PSZICHOLÓGIAI MEGISMERÉSE

HANITZ TIBORNÉ

SZEGED, 1986.



T A R T A L O M

I. BEVEZETÉS	1-4. oldal
II. A TÉMA ELMÉLETI ALAPJAI ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEI	5-22. old.
III. A KUTATÁS FELADATAI ÉS MÓDSZEREI	23-30. old.
IV. A TANULÓK SIKER ÉS KUDARCÉLMÉNYEINEK PSZICHOLÓGIAI MEGISMERÉSE A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN	
1. A kisiskolások érzelmi életének főbb jellemzői /különös tekintettel az él- mények szerepére/	31-38. old.
2. A gyermekek siker és kudarc élményeinek megnyilvánulásai a szülők tapasztalatai alapján	39-42. old.
3. Az iskolai sikerek és kudarcok tükrö- ződése a tanulói témarajzokban	43-55. old.
V. ÖSSZEGEZÉS	56-63. old.
VI. MELLÉKLETEK	64-95. old.
VII. IRODALOM	96-102. old.



I. BEVEZETÉS:

Az iskola társadalmi normák, tapasztalatok, tevékenységek közvetítője. A nevelési folyamatban a társadalmi viszonyok és értékek elsajátítása valósul meg. A nevelés egész tevékenység - és hatásrendszere e programnak az interiorizálódása. Az iskola fejlesztési tervének alapvető célja a hatékonyabb, eredményesebb pedagógiai tevékenység. A társadalmi elvárás jelentős szemléletváltozást feltételez. Törekvésünk olyan nevelőiskola kialakítása, amelynek feladata az egész személyiség - az értelem, a fizikum, az érzelem, a jellem - harmónikus és differenciált fejlesztése. Az alkotóképesség fejlesztése, a megismerési motiváció alakítása, a társas-közösségi tevékenység és hatások beépítése a tanulási tevékenységbe, a gyermekek saját aktivitásának integrálása az elsajátítási folyamatba mind aktuális feladatunk.

Nevelési gyakorlatunkban ugyanakkor az utóbbi években erőteljessé vált a nevelés intellektualizálódása. Az intellektuális ösztönzők azonban csak elfogadó, biztonságot és bizalmat sugárzó érzelmi légkörben hatékonyak. Ha az iskolai pedagógia megreked a "nevelési ráhatások" szintjén, akkor hatásmechanizmusa nem válhat dinamikus jellemformáló tényezővé. E problémára irányítják figyelmünket a tavalyi tanév első tagozatos eredményei is:

".... növekszik az 1. osztályos tanévvesztők száma /5,9 %-ról 6,3 %-ra/ az osztályismétlők aránya az évfolyamok között is az 1. osztályban a legmagasabb. A 3-4. osztályban a legalacsonyabb a tanévvesztés mutatója/2,6 - 3,2 %/. Az 5. osztályban

bekövetkező nagyarányú romlás azonban arra figyelmeztet, hogy súlyos pedagógiai problémák húzódnak meg a látszólagos eredmények mögött" /Kerekes, 1985./

Az új tantervek bevezetését követően emelkedő kudarcok az egyén eredménytelenségének tűnhetnek, pedig alapvetően társadalmi veszteségek. A nevelési egyoldalúság sikeresen hatástalanítja erőfeszítéseinket.

1. Önkéntelenül felvetődik a kérdés: vajon tud-e érzelmileg azonosulni a kisiskolás tanulói szerepével?

a./ Az iskolába lépő gyermek, hogy az új követelményekhez sikeresen alkalmazkodjék új magatartási vagy megoldási formát kényszerül átvenni. A szociális alkalmazkodó magatartásának előfeltétele bizonyos fokú érzelmi ellátottsága. Érzelmi alapszükséglete a biztonság, a védettség, az elégedettség és boldogság állapotának átélése.

Tudunk-e olyan kellemes érzelmi légkört biztosítani, hogy a kisiskolás képes és hajlandó legyen együttműködni, a személyiségében változásokat végrehajtani?

b./ Az iskola munkahely: az alkalmazkodás, a munkavégzés, az emberi kapcsolatok alakulásának színhelye. A tanulmányi teljesítmény értékelése az első munkaértékrendet képviseli. A kisiskolás itt ismeri meg a munka előnyös és hátrányos velejáróit.

Az iskolai környezet a munkaviszonyban állók közti "küzdelem", félreértés vagy éppen helytelen megítélés következtében sok konfliktus kiváltója lehet. Talán legsúlyosabban a tanuló interperszonális kapcsolatai szenvednek meg ezt az állapotot, amelyben konfliktus okozójává és a konfliktus áldozatává is

válhat. A feszültségek, hangulati esékenységek, kudarcok próbára teszik az alkalmazkodó képességét. S rendszerint az iskola nyújtja a gyermek számára az első lelki sérüléseket időszakos vagy tartósabb kiszolgáltatottság, kitaszitottság, igazságtalanság, kilátástalanság, stb. érzése formájában.

2. A kisiskolás érzelmi szükségletének és az iskola társas lélektani hatásának ismeretében egy újabb probléma körvonalazódik:

a./ Tudunk-e olyan kellemes érzelmi légkört biztosítani az alsó tagozaton, hogy a tanuló képes és hajlandó legyen együttműködni, a személyiségében változásokat végrehajtani? A nevelő iskola számos tényezője közvetíti e hatásokat. De talán a személyi közvetítőre hárul a legnagyobb felelősség. A pedagógus személyisége, tevékenysége, viszonyai meghatározó jelentőségűek.

b./ Fordítunk-e elég energiát a tanulói személyiség pszichés egyensúlyát biztosító emocionális kielégítettségére? Az aktivizáló hatású lelki egyensúly, a komfort érzés, a kellemes közérzet hiánya az egész pedagógiai tevékenységünk hatékonyságát áthatja alá. Az emocionális kielégítettség szerepe a szervezet egész viselkedésében, egyensúlyt helyreállító törekvésében, a lehető legjobb alkalmazkodás megtalálása segítésében van. A hiánya a tanuló küzdőképességének csökkenését és konfliktus megoldási problémát idéz elő.

Ezért vállaltam kutatási témául a kisiskolás iskolához fűződő viszonyának ill. iskolai közérzetének vizsgálatát. Mivel a tanuló közérzete az iskolában érvényesülő

érzelmi hatások, nevelési tényezők élményegyüttesében nyilvánul meg, a probléma egyik megközelítési lehetősége az élmény.

II. A TÉMA ELMÉLETI ALAPJAI ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEI

Az ember életutjának döntő mozzanatai az alapvető események, melyek jelentősnek tekintett, pontos és gyakran csak személyes vonatkozású esetek. A történés közben az egyében keletkező érzelem hatására az esemény sajátos jelentőséget kap, így válik megismételhetetlen élménnyé a személyiség lelki életében. A Pedagógiai lexikon szerint az élmény tágabb értelemben:

"... minden olyan pszichikus tartalom és jelenség, amelyről tudomásunk van, és amit tudatunkban átélünk." Szűkebb értelmében: "kiemelkedő történések hatására keletkező, erős érzelmektől kísért lelki jelenség."

Az élmény a pszichikus fejlődés döntő láncszeme, a személyiség lelki eseménye. Jelen van minden lelki funkcióban, mert élménye van minden lelki előzménynek, amennyiben közvetlenül az ÉN-en keresztül valami jelentést kap. Személyes jellegű tapasztalat, az ÉN világán kívüli világ jelenségeinek az ÉN-ben történő szándékos átélése, tudatosítása. Bozsovcics értelmezésében az élmény annak a viszonynak a visszatükröződése, amely az embert a környező valósághoz fűzi. Az élmény funkciója az egyén életében: "... tájékoztatja, hogy milyen kapcsolatban van környezetével és ennek megfelelően szabályozza a viselkedést." Az élmény önmagában is jelentőssé válik a szubjektum számára, mert a tájékozódás eszközéből öncéllá alakul át és új szükségletek keletkezéséhez vezet. Az élmény mögött az egyén szükségleteinek világa húzódik meg: törekvé-

se, vágya, szándéka. Ez a keret adja meg a személyiség értelmi erőinek kibontakozásához, érzelmi-akaratí fejlődéséhez, a személyiség formálásához az impulzusokat, bizonyos értelemben a munkavégzés feltételeit és így az azzal járó elégedettség vagy elégedetlenség fontos forrása. Visszatükrözi a szubjektum kielégültségi állapotát az őt körülvevő társadalmi környezetben. Különösen kapcsolódik az "ÉN"-hez, átfogja azt. Azonos eseményekhez különböző tartalmú és erősségű élmények társulhatnak. Az élmény ereje és értékelése függ az individum összetulajdonságától és az aktuális hatás, tevékenység tartalmától, erejétől. Az élménytartalom soha nem állandó, mégis minden élménytartalom egy más élménytartalomra utal, totális. Az élményvilág mindig sajátosan jellemzi a személyiséget és jellege elsősorban attól függ, hogy milyen szükségletet/vagy szükségletek együttesét/ tükröz, másodszorban pedig attól, hogy a szükséglet milyen mértékben elégült ki. Az élményvilág jellegéből következtetni lehet az egyén motivációs szférájának struktúrájára és viszont.

Az egyén környezetéhez való viszonyának átélése alkotja az emóciók szféráját. Az érzelem alapjai nem a tudat zárt, belső világában vannak, hanem a személyiségnek a világhoz való, a tudat határait túllépő viszonyain alapulnak. Ezért lehetséges igen intenzíven átélt és mégsem tudatosult érzelem. A nem tudatosult érzelem nem jelent egy nem érett vagy át nem élt érzelmet, hanem olyan érzést, mely belső tartalmában az objektív világgal egyáltalán nincs vagy nem adekvátan kerül vonatkozásba. Az emóciók alapjaiban érzékiek, de a szubjektum állapotát, az individum belső állapotának megváltozását

és a környezethez való viszonyának módosulását fejezi ki. Mindig a személyiség egészének aktuális vagy tartós viszonyát a környező világgal szemben. Amikor az individuum túlnyomóan passzív, akkor emóciói állapotot tükröznek, ha aktívabb, a környezethez való viszonyát. Az emocionális megnyilvánulások magasabb szintjét az érzelem az ember és a környezetviszonyának tudatosult élményben való kifejeződése. Nem minden emóció élmény, de minden, azaz minden hangsúlyozottan személyes jellegű pszichikus jelenség az emocionalitás szférájába tartozik. Az érzelem szubjektív megnyilvánulása elválaszthatatlan az egyéb tudattartalmaktól.

Az emóció szubjektív élményben önmagunk és a világ megéléséhez, a tudatban aktuálisan zajló pszichés folyamatokban való viszonyulásunk is kifejezésre jut, pozitív vagy negatív érzelmi jeggyel. Az affektivitás az individuumot többé-kevésbé fogékonnyá teszi ilyen vagy olyan ösztönzések iránt, kialakítja a receptoros és általában a megismerési, mind a motoros és általában a cselekvési, akarat funkciók alkalmazkodását, adaptációját. Meghatározott emocionális állapotban, meghatározott érzelmektől hatva az ember bizonyos ösztönzések iránt érzékenyebbé válik, másokkal szemben pedig érzéketlenebb. Az emóció tartalma a személyiség emocionális ingerelhetőségének mértéke, szilárdsága - változékonysága, ereje és mélysége. Az érzelmek intenzitási hőfoka olyan mértékű lehet, hogy felbomlasztja, megzavarja, gátló hatást fejthet ki a gondolkodásnak, az emlékezésnek a folyamatában, tehát diszruptív jellegű. Túlságosan nagy intenzitású és tartós - rendszerint negatív színezetű élményekből származó emóciók, ha

csak rövid ideig tartanak átmeneti funkcionális zavarokat okoznak, de ha állandósulnak szervlaesiókhoz is vezetnek. Az emberi érzélem a személyes élmény élő és közvetlen formája.

Azok a stimulusok, melyek kiváltják, rezonálnak az emóciót átélő személyiség egyidejű és a múltban átélt élményeivel. Az emócionális élmény tudatosságának foka különböző lehet attól függően, hogy milyen mértékben tudatosul az a viszony, amelyet az emócióban átélünk. Az érzelmek tudatosítása, hogy ahhoz a tárgyhoz vagy személyhez viszonyítjuk, amely kiváltotta, s amelyre irányul. Buda Béla megfogalmazása szerint, amikor a pszichés tartalom fogalmakkal kifejezhetővé válik. A tudatalatti érzélem a tudatból kiszorult, kellemetlen érzelmi jeggyel bíró képzetcsoporthoz tartozik. Ebben az állapotban az élmény konceptualizálás nélkül raktározódik el. Az élmény jelentőségét az ÉN számára felfogtuk az élménypillanatban, de nem voltunk tisztában annak jelentésével - nem tudtuk "saját világunkban" elhelyezni. A jelentés nélküli elraktározott élménynél másoknak kell rávezetni bennünket - ez a pszichoanalízis funkciója. Az Én önfenntartása ilyenkor ellenáll a felismerésnek. Gyakran a konceptualizált eseményekre sem emlékezünk, mert abban vagyunk involválva, hogy ne keressük vissza. Az ilyen involváltság is ÉN-ünk védelme. Ugyanaz az esemény pozitív és negatív érzelmi hatást is kiválthat a sajátosan egyéni, aktuális pszichés állapot szerint. A emócióval különösen szoros kapcsolatban van a személyiség igényének alakulása, sőt annak egyéni szerveződése sajátos érzelmi konfliktus eredményeként valósul meg. Az individuum adott pillanatban kialakult igénye és a történés eredménye határoz-

za meg az esetleges élmény jellegét, az egyén sikerességét vagy sikertelenségét. A siker vagy kudarc élménye csak akkor áll elő, ha a feladat nehézségi foka a személyiség teljesítő-képességének határzónájába esik, tehát olyan, amellyel kapcsolatban siker és kudarc egyaránt lehetséges.

Ha az egyén meg tud felelni a vele szemben támasztott elvárásnak és a teljesítményszintje egybeesik az igényszint-jével vagy túlhaladja siker élményként éli át. A siker a viselkedésben és a végrehajtásáról érkező visszajelzés egyezése, több tényező kölcsönhatása /a cselekvő személyiség, a cselekvés tartama és nehézségi foka, az elért eredmény jellege/. A hatásnál megkülönböztethető az objektív siker - kudarc /má-gának a cselekvésnek a tulajdonképpeni hatása/ és a cselekvő személyiség sikere - kudarca. Az egyén törekvéseinek elérése, szükségleteinek kielégítése pozitív érzéseket vált ki, az örömet és a megelégedettségét. A kellemes közérzet növeli a személyiség energiaszintjét, a pszichés tempóját. A saját képességében vetett bizalmát erősítve emeli mindazon elvárások, célmegvalósítások színvonalát, amelyeket a személyiség saját jövőbeli teljesítményére vonatkozóan kitűz feladathelyzetben. A mások szemében elért siker szociális motivum is, mely előse-gíti a jó szociális kontaktust. A siker élménye nagyobb mértékben emeli az egyén igényszintjét, mint amilyen mértékben a balsiker csökkenti. De a sikersorozatnak egy bizonyos ponton túl már nincs hatása. A sikertelenség élménye akkor keletke-zik ha az individuum megfelelése egy meghatározott norma-ha-tár alatt marad. Ugyanezt az élethelyzetet lehet kudarcként vagy egyszerűen csak konfliktusként is átélni. Az élmény ha-

tása attól függ, hogy a személyiség hogyan értelmezi: azt jelenti-e számára, hogy a helyzet azért még a saját kontrollja alatt áll, vagy azt, hogy a kimenetele így is, úgy is független erőlködéseitől. Az egyén objektív balsikere nem vezet kudarc élményhez, ha érdeklődés, énbevetés nélkül a tőle követelt, de az általa nem igényelt feladathelyzetben nem mozgósítja erőit az optimális teljesítés érdekében. Máskor a mások által sikeresnek vélt teljesítménnyel is elégedetlen. A kudarc élménye akkor jön létre, ha az egyén teljesítményszintje elmarad az igényszintje mögött. E negatív érzelmi állapotban a félelem, rémület, harag, düh, ingerültség érzése jelenik meg. Kudarc érzésekor a pszichés tempó lassul, a munkavégzés bizonytalanná válik, változó hangulat, érdektelenség, lehangoltság jelentkezik. Míg a személyiség a sikert saját érdemének tulajdonítja, addig a kudarcot - az énkép védelmében - hajlamos külső okokra is hárítani. A kudarc élménye esetén számolni kell az egyén szociális kontaktusának romlásával. Adott feladathelyzetben az egyszeri kudarc pozitív és negatív hatású egyaránt lehet, kudarc sorozatnál egyértelműen negatívan hat és a sorozat egy bizonyos pontján túl már közömbössé válik a személyiség. A véletlen kudarc nem okoz igénynivó változást. A kudarc emocionális vetülete a frusztráció állapota. "A frusztrációs élmény / a megfosztás, a megghiúsulás élménye/ akkor jön létre, amikor az ember akadályoztatott valamilyen intenzív szükségletének kielégítésében, holott már megismerkedett szükséglete elérésére alkalmas tárggyal, séltárggyal. Elérésére azonban külső vagy belső nehézségek miatt nem kerülhet sor: a már mozgósított bel-

ső energiák gátlás alá kerülnek" - írja Murányi - Movács Endréné.

A frusztrációs élmény erőssége függ a motívum erejétől és az akadály elhárításához szükséges pszichikus erőfeszítéstől. A frusztrációs feszültség elhárítása érdekében a személyiség redukálja emocionális igény szintjét, amely azt a látszatot kelti, mintha érzelmileg elsivárosodna. Ugyanakkor szükséges van az önerősítést szolgáló mechanizmusokra, mely lehet agresszió, regresszió, énes reakció, támaszkereső megnyilvánulás, nonkomformista viselkedés stb. A csökkent érzelmi rezonabilitás aláássa az interperszonális kapcsolatát és a mindennapi élet során szükségszerűen felmerülő konfliktus kedvező megoldásának a lehetőségétől is megfosztja az egyént. A frusztrált helyzetben megnőtt belső feszültség a személyiség tűrőképességét is meghaladja. A tolerancia alap gátlása attól függ, hogy mennyire képes a feszültséget elviselni és a feszültség levezetését elodáztatni. A mindennapi élet nem képzelhető el bizonyos mértékű frusztráció elviselése nélkül, melyet az egészséges fejlődés velejárójának, bizonyos értelemben serkentőjének, vagyis a kiegyensúlyozott felnőtté válás feltételének kell tekintenünk. Az elviselésére az egyén csak akkor lesz képes, ha az emocionális szükségletei /örömszerzési lehetőség, ösztönkésztetés kielégítése/ kielégítettek és normális körülmények között, és időnként levezetési lehetősége adott. A kiélési lehetőség nyílt formája az agresszió, szimbólikus formái a durvaság, nyafogás, dacosság, rossz kedv, általában a követelményekkel való szembeállítás. A kudarc tolerancia eltérő a személyiségnél aszerint, hogy

viselkedést meghatározó kudarc élmény vagy kudarc élmény, mely lehetne viselkedést meghatározó. Az elhúzóóó, krónikusan ható emocionális feszültség - még ha intenzitásában enyhébb is-súlyosabban hat, mint a rövid ideig tartó pszichés sokk. A kó-roz mértékű feszültség megelőzésének lehetősége a frusztrálás és kielégítés arányának optimális szinten tartása. Az egyén annál ellenállóbb, magasabb tűrőképességű lesz a megterhelések- -kel szemben, minél inkább biztosított a pszichés kiegyensúlyo-zottság.

A személyiséget feladathelyzet elé többnyire szociális környezete állítja. Az iskolás életkorban jelentős szerepet játszanak az iskolai hatások. A gyermek annyiféle konkrét vi-szonyulást hoz létre ahányféle hatás éri őt. Az első iskolai évek különösen alkalmasak az érzelemhangsúlyos benyomások fel-vételére, és nagy szerepet játszanak az emlékezés és élmény -formálásban az érzelmileg hangsúlyos élmények. Ebben a korban igen pontosan és hűségesen képesek az élményeiket reprodukálni. A gyermek iskolába lépésével megváltozik státusa és viszonya az emberekhez és a világhoz. Az iskolai környezet lesz az élet-formáját meghatározó élmény-forrás, természetes közeg. Törek-véseinek elégedettség és elégedetlenség érzéseinek szintere. A tanulóvá váló gyermeknek globális, tevékenységének, viselke-désének részleteire is kiható élménye van arról a változásról amit az iskola hozott, de magáról az iskoláról is. Ez nem any-nyira szavakban kifejezhető, mint inkább beállítódásban mutat-kozik meg. A beiskolázás után megváltozik a lelki beállítódása, nagy érdeklődéssel fordul a való világ felé. Az együttélési és együttes tevékenységi szabályokhoz és viselkedési modellekhez

való sikeres vagy kevésbé sikeres alkalmazkodása, és ezeknek a tanító és a szülők általi értékelése jelzi számára, hogy ő "mit ér". A beiskolázás a szociális élet felfedezését, a csoportba tartozás élményét kelti fel a tanulóknban. Mindenki egyenlő partner, tanuló, azonos feladatok, azonos követelmények teljesítésére kötelezett. Új viszonyulási módokat ismer meg, a vele egyenlő státusú egykorú gyermekekkel a mellérendeltségi viszonyt és a sorsközösséget is átéli. A 6-7 éves korban inkább a páros kapcsolatok és a kisebb csoportok laza, mülékony társulása a jellemző. A 7-8 éveseknél már nagyobb létszámú kiscsoportok alakulnak, s ezekben a tagok sűrűn cserélődnek. 9 éves kortól a társas kapcsolatok tartósabbá válnak. A fiúknál a testi erő, a szervezőképesség, a vállalkozás merészsége a szociális erő, míg a lányoknál az ápoltság, a szépség, az alkalmazkodás képessége. A kisiskolás fiúk erőként értelmezik a fájdalom, a sértettség érzésének visszaszorítását. Ebből adódik, hogy a fiúk 8-9 éves kortól közömbösnek mutatkoznak, ha bántja őket a kudarc, szégyellik kifejezni letörtségüket. A 9-10 éveseknél a társakhoz tartozás vágya, az összetartozás érzése megerősödik. Érzelmi biztonságát már a kortársakban keresi. Azok véleménye sokszor jelentősebb számára, mint a tanítóé, akit mind nagyobb kritikával szemlél. A kisiskolás tanítóval való kapcsolata kezdetben szülőjellegű, majd a tekintély és a hatalmi fölény lesz a meghatározója. A kisiskolásnak egy-egy kortársi társas alakzatba bejutnia és bent maradnia ambíció és személyi értékeség kérdése. A kizárás vagy elszigetelődés minden gyermek számára fenyegető érzés. A kisiskolás alá-fölé - és mellérendeltségi viszonyai tele vannak érzelmi, indulati elemekkel.



Szociális élményei megkönnyítik vagy megnehezítik az iskolai beilleszkedését. Az interperszonális kudarcai erős, de múló hatásúak kiegyensúlyozottság esetén. Az érzelmi labilitás állapotában azonban előidézhetik, hogy a tanuló szelektív módon beállítódik az iskolai környezet bizonyos elemeivel kapcsolatos passzivitásra ill. negatív viselkedésre.

A tanulással megkezdődik a gyermekek számára a feladatokkal és felelősséggel járó új tevékenységforma. A kisiskolás érzéki a társadalmi környezet követelését, a teljesítmény fontosságát, az ellenőrzés korlátozott jelenlétét. Az iskolai teljesítmény kiemelkedő értékévé válik számára, és a jó vagy rossz tanuló mivoltja személyiségvonásainak fontos elemévé lesz. A kisiskolás intellektuális érzelmei a tanulással kapcsolatos pozitív és negatív élményekben jutnak kifejezésre. A beiskolázást követően a tanulás tényéből eredő örömet felváltja az eredményességgel kapcsolatos örömezés illetve az eredménytelenségből fakadó bosszúság, bánat. Az aktivitás kísérő siker-kudarckélményeinek jellege meghatározza a tanuláshoz való viszonyát. A 6-7 évesek nehezen tudják elviselni kudarcaikat. A siker élmény motiválóbb hatású náluk, mint az elmarasztalás. Az elmarasztalás - még ha pontosan is tudja, miért kapta - ha nem foglalat magába útmutatást a hiba korrekciójára rögzíti a kudarcát. Minél több kudarc éri, annál inkább menekül a kínos élethelyzetből. A kudarc érzése az erőfeszítés csökkenését idézheti elő, mely az iskolai kommunikáció iránti közömbösséget, a passzivitás, a visszahúzó reakcióját váltja ki belőle. A 8-10 évesek - ha nem sorozatos a kudarc - képesek a nagyobb erőfeszítésre, mert élvezik a sikert. A vágyott teljesítményre tö-

rekvést a mások fölötti dominancia megszerzése is felerősíti. Crandall szerint a leány tanuló erősebb teljesítmény készítését nem elsősorban a belső kontroll vagy kompetencia motívum, hanem a külső indítású szociális tényezők folyásolják be. A 9-10 éves kortól a csökkentértékűség élménye is megjelenik. Akkor alakul ki, ha egy cél érdekében a tanuló kudarcot vallott, ha egy vele szemben támasztott pozitív igénynek nem tudott megfelelni és ez a kudarc mások előtt érte.

A kisiskolás szociális és teljesítménybeli élményei hatására tanulja meg, hogy milyen viselkedése alkalmas egy-egy motívum kiépítésére, szervezete általános aktivitásának megfelelő szinten tartására. A siker reményének és a sikertelenségből való félelmének a stratégiája már gyermekkorban megjelenik, mindenekelőtt családi befolyások hatására. Az iskolai környezettel kapcsolatos élményei nyomán "válaszadásai" megszilárdulnak. Ezek a tartóssá vált reakcióformák, viszonyulási módok jelentősen hozzájárulnak a "belső feltételeinek" kialakulásához. A jellemalakulás döntő szakasza ez az időszak, mert a kisiskolásnak elért sikereihez, vagy éppen kudarcaihoz mérten emelkedik vagy csökken önbizalma, alakul önérzete és becsvágyszintje. Siskin szerint a személyiség egyik értékmérője, hogy miben és hogyan keresi a sikert.

Az 1970-es évektől több kutatás az iskola iránti attitűd kedvezőtlen alakulásáról számol be. E kutatások megközelítési iránya a tanuláshoz fűződő viszony, a tantárgyi érdeklődés, a tanulási motiváció.

A gyermekek iskolai közérzete napjainkban nagyrészt a tanulmányi eredményességhez fűződik. Molnár Dné /1972./ a 10-14

éves tanulók tantárgyi attitűd-vizsgálat adatai alapján megállapítja, hogy az összefüggés az attitűd - és a tantárgyi átlagok közt nem szoros és állandó /nem szignifikáns/. Amikor a befolyásoló tényezők közül a tanár személye kifejezetten pozitív ill. kifejezetten negatív, a teljesítmény és attitűd kapcsolata szorosabb. A vizsgálati eredmények azt erősítették meg, hogy a pedagógus jellegzetes óravezetési módja akkor hat pozitíven a tantárgyhoz való viszonyra, ha a tanulás irányítása a tanulók aktivitását, önállóságát biztosítja cselekvésben és gondolkodásban. A vizsgálat megismétlése bizonyította, hogy az általános beállítódás iskolához, tanuláshoz nem változik jelentősen. A tantárgyakhoz való viszony állandóbb lesz, egy-egy sikertelenség csak rövid időre válik befolyásoló tényezővé. A sikerek pozitív hatása a legtöbb tanulónál tovább tart, mint a sikertelenség negatív hatása.

Az I.E.A. program /1970./ keretében arra a kérdésre is keresték a választ, hogy milyen a kapcsolat a tanulók iskolai beállítottsága és az iskolai teljesítménye között. A nemzetközi adatok alapján megállapított összefüggés: a matematika teljesítmény és az attitűd között alacsonyabb a korrekció, mint amit vártak. A japán elemzés megállapítja, hogy a matematika tanításban az érzelmi-akaratú beállítódás fejlesztése sokkal nehezebben valósítható meg, mint az értelmi fejlesztés /Nagy K.1973/. Ballér /1973./ megállapítja, hogy az I.E.A. attitűdvizsgálat iskola szeretete skála értékei az elvárás értékei szerint igen kedvező képet mutat, de fokozatosan halványul: nő a negatív választ adók aránya, s egyenletesen gyarapodik a közömbösök száma. A 18 éveseknél a magyar átlag negatív irányú eltolódása va-

lamivel magasabb, mint másutt. Az iskolai motiváció attitűdskála is kedvező és viszonylag egységes elosztást jelez. Az iskolai teljesítmény megítélése, szükséglete, az iskolai aktivitás, figyelem a 10 éveseknél a legkedvezőbb. A nemzetközi tendencia a motiváció terén hasonló a mi adatainkhoz; Magyarországi mutatói a legkedvezőbbek közé tartoznak. Az iskolai légkör skála megállapításai szerint a kedvezőbb iskolai légkör nem feltétlenül hat kedvezően az iskolai motiváció fejlődésére, s nem eredményezi önmagában az iskola szeretetét sem. Úgy látszik, hogy a kisebbek több negativumot látnak az iskola légkörével kapcsolatban, mint a nagyobbak. A tantárgyakhoz való kötődés megnyugtató, de a helyzet fokozatosan romlik az életkorral egyenes arányban. A 4. osztályosoknál az olvasás vezet, de a rangsorban előkelő helyen áll a számtan és a környezetismeret. Az 5. osztályosoknál a számtan-mértan áll az élen. Úgy tűnik, hogy az iskolát elsősorban a tantárgyakon keresztül ítélik meg a 10 évesek. Az elemzett skálák adatai azt mutatják, hogy az iskola szeretete és az iskolai motiváció /teljesítményszükséglet/nagy szerepet játszik a 10 évesek iskolai eredményeiben.

A tanulók az iskolába járás időtartamával egyenes arányban távolodnak el érzelmileg az iskolától, s ezzel a tanulási tevékenységtől is. E folyamat már kisiskolás korban elkezdődik /Szekeres Jné, 1974./

A kisiskoláskorú tanulók iskolához való viszonyában még a pozitív tendencia dominál. A tanulók legnagyobb része szívesen kezdi a tanévet és kedvező érzelmi kapcsolatokat, támaszt, biztonságot találnak a tanítóikban. A gyakori szerepléssel elegendő sikerélményhez jutnak. A többségében pozitív viszony el-

lenére a 6-10 éves tanulók kb. 15-20 %-a az iskolai kapcsolatok perifériájára kerül. A városi, a falusi osztott és részben osztott iskolák átlagértékei többségükben megegyeznek. Néhány jelentősebb eltérés: falusi osztott 1. osztályosoknak csak 75 %-a kezdi jó beállítottsággal a tanévet, a falusi részben osztott tanulónál ez még kedvezőtlenebb, 60 %. Az utóbbiak nevelőkhöz való interperszonális kapcsolata általában előnyösnek mondható, de tanulmányi problémájuk lerontja a személyes pozitív kapcsolatokat. Az évközbeli /decemberi/ vizsgálat értékei a pozitív viszony 5-14 %-os csökkenését jelzik. Az iskolai interperszonális kapcsolatok sikertelenségei, a tanulmányi célok részleges megvalósulása, az önelvárás és az önmegvalósítás közötti konfliktusok idézik elő a csökkenést. Az év végi vizsgálatban a negatív viszonyt vallók száma 6-11 %-kal növekszik. Az adatok azt mutatják, hogy év végi sikerben kevés tanulónak van része, még a részleges sikerrel együtt sem éri el a tanulók 30-35 %-át. A vizsgálati értékek alapján kitűnik az is, hogy az osztályok szerint felfelé haladva a pozitív kapcsolat csökkenő tendenciát mutat: I.o. 86 %-os, felső tagozaton 60%-os átlagérték. Az első osztálytól a felsőbb osztályokig felére csökken az iskolába szívesen járók aránya /Veczkó, 1975./

Az iskola szeretete, iskolai motiváció és az iskolai légkör kedvező megítélése különösen a tanulók teljesítményével áll összefüggésben Ballér /1979/ szerint. A természettudományi és olvasás megértés teljesítményével mutat szoros kapcsolatot, és nincs összefüggésben azzal, hogyan ítélik meg a tanulók az iskolai légkört. Az iskola és tanuló kapcsolata a vizsgálatai alapján mindenekelőtt a tantárgyaknál dől el és a tanulók kötő-

dése a tantárgyakhoz az életkorral egyenes arányban gyengül. A 10 évesek többségénél az iskolai munkánál nagyobb vonzerőt jelentenek a barátok. Elgondolkodtató Veczkó /1975/a./ figyelemztetése, hogy a 6-10 évesek 15-20 %-a a kapcsolatok perifériájára kerülve kedvezőtlen beállítódásról tesz tanúságot.

Vajon érzelmileg tud-e azonosulni a gyerek a tanulással? E kérdés egyik megközelítési lehetősége, hogy milyen előzményei lehetnek a jelenségnek az óvoda-iskola átmenet idején./Kóságá, 1984./ Az 1981-84 közötti vizsgálat szerint a "Hol jobb?" kritériumban az iskolát megjelölő gyermekek aránya a 2. osztályra nem változott. A gyermekeknek kevesebb mint fele választja második év végén az iskolát. Az egész csoportra vonatkozóan nem találtak egyértelmű összefüggést az iskolai beilleszkedés sikere és az iskola kedveltsége között. Igazolódott azonban a kapcsolat az 1. és a 2. osztályban egyaránt az iskolát választók esetében, valamint azoknál a gyermekeknél, akik az elsőben még "mindkettőt", a másodikban pedig már az iskolát jelölték meg. Nem tapasztaltak összefüggést az óvoda előnyben részesítése és az iskolai beilleszkedés eredményessége illi eredménytelensége között. Ebben a csoportban szép számmal fordulnak elő olyan értelemes, az osztály élvonalában lévő 2.-sok, akik az óvodai életet vonzóbbnak találták, pedig számos iskolai elismerést mondhatnak magukénak. Változatlanul jól teljesítenek, de érzelmileg az óvodához állnak közelebb. Úgy tűnik, az iskolához fűződő emocionális viszony nincs összhangban a jó intellektuális szint és a kötelességtudat összefonódásából adódó megfelelő teljesítménnyel. A vizsgált 6 osztályban az 1. és a 2. osztály között változás némileg eltérő arányú. Valószínű, hogy a jelenség

a tanító személyiségével hozható kapcsolatba. Az iskola választásával kapcsolatos indítékok többsége a tanulás köré csoportosítható, pl. "okosodunk", "megtanulunk írni és olvasni", "nagyobb számokat találunk". Az iskolára vonatkozó inadekvát indítékok a gyermekek csaknem 20 %-ánál fordult elő. Az óvodát, illetve az iskolát választók körében egyaránt gyakran előfordult a felnőtt és a gyerek közötti kapcsolat pozitív élményként való jelölése. Utal arra, hogy a kapcsolatok az intézménytől és beilleszkedés sikerétől függetlenül az intézmény iránti attitűd igen fontos motivuma.

Az iskola szociális klímája a közérzeti élményben jelentkezik. Bochow szerint a szociális kapcsolat megléte önmagában is serkentő. A nem megfelelő társas kapcsolatok negatív élmények kialakulásához, majd önértékelési zavarhoz vezetnek. A negatív élmények alapját - Szlavina elemzése szerint - a gyermek törekvései és valóságos lehetőségei közötti ellentmondás alakítja ki. /közli Kósáné, 1981./ Az iskolai hatásösszefüggés figyelembevétele alapján Réthy Ené /1981./ megfogalmazza, hogy a tanulók teljesítménymotiváltsága növelhető, ha az interakciós környezet emocionálisan meleg viszonyösszefüggésbe van ágyazva. Több kutató megállapítja elméleti szinten, hogy az alsó tagozatosok iskola iránti szeretetét és a tanuláshoz való hozzáállását a szociális élmények alakítják és motiválják, de vizsgálati problémaként háttérbe szorul e téma. A szociális siker-kudarc a hazai szakirodalomban áttételesen a szociális inadaptáció értelmezésében - mint a személyiség társas viszonyainak zavara - jelenik meg. /Kósáné, 1981./ A siker és kudarc élménye egyértelműen mint teljesítménybeli élmény fogalmazódik meg.

Forrainé /1972./ hívja fel rá a figyelmet, hogy a kudarc-helyzet nagyobb mértékben mozgósítja a tanulókat, mint a siker. A kudarc eleinte teljesítménynövekedésre irányuló törekvést válthat ki, csak az ismétlődés esetén vezet az igényszint esökkenésére. A kudarc nagyobb mértékű feszültséget kiváltó helyzetnek bizonyult, mint a siker. A gyermekek iskolai kudarcával kapcsolatosan a fő figyelmet Löwe /1976./ szerint az alsó tagozatra és ezen belül az 1. és a 2. osztályra kell fordítani. A kudarcos gyermekek már 6-7 éves korig érzelmileg szembeötlően elhagyatottá válnak. Az eredménytelen tanulók 43,9 %-a "utál iskolába járni" és 34,6 %-uk érzi magát rosszul a társai között. /Erőss, 1976./ A kudarcot vallott gyermekek az iskolai munkához való viszonyban a tanulási hajlandóságban, a munkában való viselkedésben különböznek elsősorban a jó teljesítményűek csoportjától. Több szerző rámutat /Lipkina, 1973; Mencesinszkaja, 1970; Müller, 1962; Spendla, 1965; Wegener, 1962./, hogy a rossz tanulmányi előmenetel igen gyakran az iskolához, tanulmányi tevékenységhez fűződő negatív viszonytal kapcsolatos /közli Kósáné, 1981./ Száz bukott tanuló vizsgálata alapján Hiebsch /1965./ megállapítja, hogy a II.-VIII. osztályban a tanulók 38,5 %-nál a bukás háttérében a negatív viszony található /közli Erőss-Löwe, 1974./ A sikertelen iskolai teljesítmény nem kizárólagosan az értelmi képességgel van szoros korrelációban, hanem függ a személyiség igényszintjétől, értékelő és motivációs rendszerétől és a helyes adaptációs készségétől. /Bagdyné, 1982./

A felső tagozatos tanulók körében 1976-ban végzett vizsgálat kimutatta, hogy az iskolai kudarc az esetek többségében a gyermek és környezete közötti helytelen viszonyoknak a követ -

kezménye. Az iskolai kudarchelyzet megjelenési formája egy tantárgyban ill. egy-egy tantárgycsoportban jelentkező tanulmányi nehézség. A készségtárgyaknál ritka a kudarc-szituáció, nagyobb a tanárok toleranciája. A reál tantárgyak közül a matematika okozza a legnagyobb nehézséget a tanulóknak. A humán tárgyak közül az anyanyelvi ismeretek elsajátítását döntően meghatározza a családi kultúrális miliő, a nyelvi kommunikációs készség szorosan összefügg a személyiségtípusokkal és a sajátos intellektuális adottságokkal. Egy-egy nevelővel, kortárssal kapcsolatos konfliktus is előidézhethet kudarchelyzetet, bár a felső tagozatban egyetlen tanárral való kapcsolat is hozzásegítheti a tanulót a szelektív viszonyuláshoz. Míg az alsó tagozatban egy-egy tanítóhoz kapcsolódó személyi konfliktus érzelmileg áttérjedhet az egész iskolai szituációra, és befolyásolhatja a tanuló viszonyulását az iskolához. A totális iskolai kudarchelyzet már állandó jellegű, a legtöbb esetben már az alsó tagozatban is tartós alulteljesítés mutatkozott valamely tantárgyból.

/Bagdyné, 1979./

A siker és a kudarc a teljesítményorientált tevékenységben olyan kritikus helyzetek, amely az egyén életvezetését jelentős mértékben befolyásolja. Rókusfalvy /1979./ szerint a siker és kudarc hatás elsősorban a teljesítménymotivációs folyamat ösztönző-szabályozó tényezőjére hat /a teljesítményelvárássra/, a szervező-szabályozó tényezőket /információ feldolgozás, döntési idő/ kevésbé vagy egyáltalán nem érinti. A siker és kudarc utólag és más természetű feladathelyzetekben is érvényesül. Inkább a kudarchelyzetnek nagy a diagnosztikai értéke, mivel egyénileg eltérő és mélyen jellemző, hogy valaki hogyan reagál az ilyen

helyzetekre.

A kutatási eredmények az iskolához fűződő emocionális viszony jelentőségére hívják fel a figyelmet. A teljesítménybeli siker-kudarccs élmény hatásmechanizmusát elemzik. Az iskolai kudarchelyzetet előidéző tényezők feltérképezésére vállalkoznak. A tanulói személyiség egyensúlyát biztosító emocionális kielégítettség problémája, elsődlegesen az alsó tagozati szinten, még feltárásra vár.

III. A KUTATÁS FELADATAI ÉS MÓDSZEREI

A tanulói személyiség egyensúlyát biztosító emocionális kielégítettségi ill. kielégítetlenségi állapot feltárásának egyik lehetősége a személyiség élménytartalmainak megismerése.

Vizsgálatom alapproblémái:

Felvetődik a kérdés, hogyan éli át a kisiskolás a ma pedagógiai hatásmechanizmusát. Az ösztönző ráhatást és a megmutató teljesítményt, viselkedést feltérképezzük, de a köztük játszódó belső folyamatot nem. Fontos lenne tudni, hogy a tanulók élményei milyen jellegűek. Az iskolai élet mely eseményei adják a kisiskolás siker-kudarc élményeinek alapját.

E probléma ismerete azért lesz jelentős számunkra, mert az iskolához fűződő siker-kudarc érzés befolyásolja a tanulót az iskolai munka vállalásában.

Kutatási feladatom:

- 1./ A pedagógiai gyakorlatban milyen eljárás alkalmas a tanulók siker-kudarc élményeinek feltárására ?
 - A szülő-gyermek viszony speciális jellegénél fogva ad-e lehetőséget arra a szülőnek, hogy gyermeke siker-kudarc érzéseit megismerje.
 - Az alsó tagozatos pedagógiai tevékenységben alkalmazható vizsgálati eljárás kidolgozása.

2./ A kisiskolás illetve harmadik osztályos tanuló siker-kudarc élményeinek ereje, eseményei.

3./ Az élményekben megjelenő szükségletek és azok kielégítettségi szintje.

1.5. Kutatási módszerek:

Az egészséges személyiség és a tanulmányi eredmény szempontjából fontos emocionális szükséglet kielégítettségének feltárására, az érzelmi élmények, a tanuló siker-kudarc érzéseinek megismerésére vállalkoztam. E probléma feltárásához az általános iskola alsó tagozatán, a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható és a tanító pedagógiai-pszichológiai felkészültségét figyelembe véve az alábbi feltáró módszereket választottam: egyéni folyamatos megfigyelés, spontán illetve irányított egyéni beszélgetés /lásd. 1. számú melléklet/. A vizsgálat-tervezés szakaszában már nyilvánvalóvá vált, hogy motivációk, konfliktusok, élménytartalmak feltárására részben adekvátak a fenti eszközök. Ez a heřyzet készített új vizsgálati eszköz kialakítására.

A feltáró módszer alapjául, a 6-10 éves tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve, a személyiség tevékenység felöli közelítését tartottam célszerűnek. Így jutottam el a gyermek spontán, természetes kifejezési formájához a rajz tevékenységhez.

A gyermekrajz a személyiségvizsgálat specifikus lehetőségét nyújtja. Az individuum dinamikus folyamatainak feltárására a projektív rajz-vizsgálat az alkalmasabb, mert:

- játékos jellege - elzárkózási tendenciák esetén is - kedvezőbb lehetőséget nyújt a közlésre,

- az alkotás öröme csökkenti a foglalkozás "vizsgálati" jellegét,
- a játékos alkotás légkörében a verbális megközelítés számos módjára nyílik lehetőség,
- az instrukció megszövegezése rugalmasan alkalmazható a gyermek fejlettségi szintjéhez.

Ez az eljárás egyesíti a projektív tesztek és a játéktechnika bizonyos vonásait.

A vizsgálat célja a projektív rajz-vizsgálat kötött, tematikus formáját határozta be. A tematikus projekciós rajz az interperszonális kapcsolatok szubjektív átélése és az önértékelés feltárására alkalmas. A projektív eljárás kialakításánál, elfogadva Allport elméleti megjegyzését /"... lehetetlen a projektív tesztek által feltárt dolgokat értékelni anélkül, hogy ismernénk a személynek közvetlen módszereken alapuló tudatos beszámolóját..."/, a tudatos élménytartalom nyelvi közlését is szükségesnek láttam. A vizsgálat menetében ezt a feladatot az egyéni irányított beszélgetés látja el.

A projekció a verbalizáció a szándékos és nem szándékos motivációk viszonyát mutatja meg. Ugyanakkor az utóvizsgálat alátámaszt meglévő tendenciákat, kiegészíti ill. gazdagítja a vizsgálati adatokat és kiemeli a frusztrációs tolerancia gyengeségeit.

A projektív témarajz alkalmas az élmény jellegének tükrözésére, mert:

- tartalmát a témarajz cselekménye és a történés verbális megfogalmazása adja,
- erejét az elsődleges kiválasztás ténye, a történés időpontjának közlése, a rajz szín-

világa és a vizsgálati szituáció spontán kommunikációja jelzi.

A visszatükrözött szükséglet- és motívumrendszert a tudatos és nem tudatos élmény viszonya fejezi ki. A személyiség emocionális szükségletének és kielégítettségének alapvető tényezője a siker-kudarckélmény. A projektív témarajz-vizsgálat instrukciója az élmény kiválasztás alábbi szempontjait tartalmazza:

- a vizsgálati személy siker ill. kudarc élménye,
- a választás területe az iskolai környezet,
- a választás időintervalluma az alsó tagozaton eltöltött évek /az első tanítási naptól a vizsgálati időpontig/,
- a vizsgálati szituációban elsődlegesnek /fontos/ minősített, spontán választás.

A vizsgálati feladat megfogalmazásában törekedtem a 6-10 éves tanuló életkori sajátosságainak és az adott osztály fejlettségi szintjének figyelembevételére /lásd.2.számú melléklet/.

A vizsgálathoz szükséges eszköz: 2 db 21x15 cm nagyságú papírlap, színes ceruza v. filc-toll.

A "Siker-kudarckélmény" témarajz egyéni és csoportos vizsgálatként is alkalmazható. Az utóbbinál mindkét vizsgálati szakasz 3. pontjától /irányított beszélgetés/ egyéni vizsgálatokkal folytatódik.

A vizsgálat menete:

I. szakasz: A siker élmény

1./ Az "A" instrukció közlése



2./ Siker élmény rajzoltatása

3./ Tudatos élménytartalom verbális megfogalmaztatása - az irányított beszélgetés szempontjai:

a/ történés értelmeztetése,

b/ a cselekmény szereplőinek megnevezése, iskolai pozíciójuk jelölése,

c/ történés időpontja tanév meghatározással,

d/ tanuló szerepe a szituációban

II.szakasz: A kudarc élmény

1./ A "B" instrukció közlése

2./ Kudarc élmény rajzolása

3./ Tudatos élménytartalom verbális megfogalmaztatása - irányított beszélgetés /szempontjait lásd a siker élménynél/.

A siker-kudarc témarajz értékelése a tematikus, projekciós rajz általános értékelési rendszerén alapul, átdolgozva a vizsgálat feladatmeghatározásának megfelelően.

A vizsgálat értékelési szempontjai:

1./ Az élmény ereje és jellege

2./ Az élmény tartalma

3./ Az élmény projekciója

Társas mező atmoszférája:

Struktúra: - az Én jelenléte ill. önlehagyása,

- a szituáció részt vevőinek jelenléte ill. elhagyása,

- az Én helye a szituációban.

Kohézió: - tárgyi és személyi környezet megjelenési formája,

- téri tagozódás,
- az ÉN térbeli pozíciója

Kapcsolatok átélése /rokonszeny-ellenszeny, indulatok
ill. társak értékelése/:

- térköz alakítás /közelítés-távolítás/
- szociális tagozódás
- az Én státusa és viszonyulásai
- az emberalakok ábrázolásmódja /kicsinyítés -
nagyítás, kidolgozottság, színhasználat/

Saját szükséglet, vágy

A "Siker-kudarc" témajajz pedagógiai alkalmazhatóságáról

a vizsgálatvezetői tapasztalatok az alábbiakban összesít -
hetők:

- 1./ Az instrukció értelmezéséhez nem igényeltek segítséget a tanulók. A siker élmény rajzolását mindenki vállalta. A kudarc élmény rajzolásánál egy-két tanulónál erősíteni kellett a feladatvállalást az instrukció megismétlésével. Végül is 140-en /97 %/ vállalták, 2 tanuló nem vállalta és ketten csak szóban fogalmazták meg. A fenti tanulók-
ból 3 lány és 1 fiú, a tanulmányi átlageredményük 4,71-
5,00.
- 2./ Az élményrajzok mindegyike értékelhető.
- 3./ Az élmények kiválasztásában 14 tanuló eltér az instruk-
ciótól és iskolai helyett a családi környezetből választ:
csak siker élménynél 5 leány, csak kudarc élménynél 6
leány és 2 fiú, siker-kudarc élménynél 1 leány.
- 4./ A vizsgálati szituációban több alkalommal figyelhető meg

a felidézett élmény újbóli átélése, a vsz. metakommunikatív és spontán verbális közlései a frusztrációs feszültség szintjét is jelzik.

- 5./ Az élmény szituáció időpontját többnyire pontosítással jelölik a tanulók, pl. évszak v. hónap, esetleg a hét melyik napján v. a tanítási nap melyik óráján történt.
- 6./ A társas kapcsolatokban /kivétel a páros kapcsolat/ a szituációban jelenlevő személyek neve helyett gyakran a személy pozícióját jelölik /pl. padtársam, osztálytársam, felsős stb./ A tanító-tanuló személyközi szituációkban szinte általánosnak mondható ez a jelenség.
- 7./ Esetenként megkülönböztethető ill. felismerhető a tükröződés jellege: beállítódása vagy egy aktuális, pszichés állapot jelenik meg. Már a szituáció időpontjának jelölése is lehet figyelmet keltő, de az utóvizsgálat verbális megfogalmazása egyértelműbbé teszi a jellegét.
- 8./ A gyengébb rajzi kifejezést kiegészíti, pontosítja a nyelvi kifejezés. A szóbeli közlés csökkentheti a tanuló saját rajzi teljesítményével szembeni elégedetlenségi érzést.

1. 6. A vizsgálatba Baja város három általános iskoláját vontam be. Az iskolák jellege beiskolázási területük szerint különböző: belvárosi ének-zenei tagozat, lakótelepi és külvárosi alsó tagozat. A vizsgálatokat az alsó tagozat 3. és 4. osztályaiban végeztem. A vizsgált tanulók létszáma 144 fő /3.oszt. 116 és a 4.oszt. 28/. A dolgozatban a 116 harmadikos tanulók adatait dolgoztam fel. A többi elővizsgálatnak tekintettem, s a feltételezések finomításához használtam fel.

IV. A TANULÓK SIKER ÉS KUDARC ÉLMÉNYEINEK PSZICHOLÓGIAI MEGISMERÉSE A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN.

1. A kisiskolások érzelmi életének főbb jellemzői /különös tekintettel az élmények szerepére/

Az iskoláskorba lépő gyermek érzelmi élete átmeneti sajátosságokat mutat, viselkedése tele van ellentmondásokkal. Míg a 4-5 éves gyermek - habár az érzelmei uralma alatt áll - kiegyensúlyozott, önmagával és a világgal megelégedett, addig a 6 éves nyugtalan, ingerlékeny, másokhoz való viszonya is ellentmondásos. A fokozott emocionális érzékenység és a könnyen kiváltható, élénk, de nem elég mély emóció jellemzi. A gyermek érzelmi fejlődésében a biológiai érés változást idéz elő, Az agykérgi fejlődés olyan szintre jut el, hogy a gátlásrendszer kialakulhat, létrejöhet az indulatok fékezésének képessége. Az indulatok egyirányu, stabil megtartásának képessége majd csak 8 éves kortól várható el. Kiegyensúlyozottabbá válik az érzelmi élete. Érzelmei fokozatosan az akarat irányítása alá kerülnek, de differenciálódva, gazdagodva és sokrétűbbé válva jelentős szerepet töltenek be a 6-10 éves gyermek életében. Mind nagyobb mértékben mutatkozik meg az egyéni, individuális különbség, különösen a szociális és erkölcsi érzelmekben.

Az érzelmi változást elősegítő tényező a biológiai érés mellett az új szociális környezet. Az iskolába lépéssel az iskola válik fő tevékenységi területévé, ahol megváltozik státusa és viszonya az emberekhez és a világhoz.

A tanulóvá váló gyermeknek globális, tevékenységének, viselkedésének részleteire is kiható élménye van arról a változásról, amit az iskola hozott, de magáról az iskoláról is. Ez nem annyira szavakban kifejezhető, mint inkább beállítódásban mutatkozik meg. A beiskolázás után megváltozik a lelki beállítódása, nagy érdeklődéssel fordul a való világ felé. Arra törekszik, hogy ő is annyit tudjon a világról és úgy tudja a való igazat, mint a felnőtt. A felnőttek társadalmát egy új tekintély, a tanító képviseli. Hamar felismeri, hogy a pedagógus tekintélyét a szülei is elfogadják és tisztelik. A kisiskolás tanítóval való kapcsolata rendszerint szülőjellegű, a tekintély és hatalmi fölény a meghatározója. A tanítóval való kapcsolat sokat ellensúlyozhat a kortáscsoport, a társakhoz való viszony megoldatlanságaiban, különösen akkor, ha a tanulónak van valamilyen eszköze, ami a tanító figyelmét és elfogadó törődését magára vonja. A tanító iránti ellenszenv viszont gátló ellentmondássá fejlődhet, mely nem azonos a konfliktussal, de azzá fejlődhet. Életkori sajátossága, hogy kapcsolatában a viszonylag gyenge ingerre is erős érzelmi reakciójával lehet számolni.

A szülők és a tanító tekintélye miatt kissé nyomasztó társas viszonyán kívül kialakul az osztálytársakhoz való szabadabb, kötetlenebb viszony is. Így válik az iskolai környezet a kisiskolás életformáját meghatározó élmény-forrássá, természetes közeggé, mely törekvéseinek, elégedettség és elégedetlenségi érzéseinek szintere lesz. Megjelenik a tanuló önállítás és önhangsúlyozás tendenciája a kortás csoportban elfoglalandó státusáért. A felnőtté válás vágya mellé az erős ön-

érvényesítési törekvése társul.

Az iskolai teljesítmények, az együttélési és együttes tevékenységi szabályokhoz és viselkedési modellekhez való sikeres vagy kevésbé sikeres alkalmazkodása, és ezeknek a tanító és a szülők általi értékelése jelzi számára, hogy ő "mit ér". A tanító személye központivá válik, tekintélye és oktatói tevékenysége új élményeket nyújt a gyermeknek. A tanítójával, mint új tekintéllyel, személyes és páros kapcsolat létesítésére törekszik. Vágyódik annak elismerésére és viselkedésének tendenciájára, hogy a szeretetét megszerezze és tartósan fenntartsa. Ugyanakkor fél is, hogy elveszitheti a megbecsülését. A tanító tekintélye lehet nyomasztó is, ha nem érzi elfogadását, védelmét, szeretetét a kisiskolás. Ezt a központi helyet a gyermek érdeklődésében, érzelmeiben azonban lassan elveszti vagy elvesztheti a tanító. A kisiskoláskor végén e viszonyban is jelentkeznek a kialakuló önállósulási tendencia ellentmondásai. Várkonyi Hildebrand ezt az időszakot a személyiség önkifejtésének hősi korszakaként jelzi.

A beiskolázás a szociális élet felfedezését, a csoportba tartozás élményét kelti fel a tanulóban. Kialakul annak tudata, hogy mindenki egyenlő partner, tanuló, azonos feladatok, azonos követelmények teljesítésére kötelezett. Új viszonyulási módokat ismer meg, a vele egyenlő státusú egykorú gyermekekkel a mellérendeltségi viszonyt és a sorsközösséget is átéli. A kisiskolás társaival való kapcsolatában meglehetősen énközpontu. Vágya, hogy a társakat megelőzve kizárólagosan csak ő révényesüljön. Előttük minden elképzelhetővel dicsek.

szik, de a társak megbecsülését is igényli: játszanak-e vele, kisháznak-e neki, "mit szólnak". A 6-7 éves korban inkább a páros kapcsolatok és a kisebb csoportok laza, mulékony társulása a jellemző. A barátság érzelme felszínes, lényegtelen jegyek alapján alakul és gyakran változik. A 7-8 éveseknél már nagyobb létszámú kiscsoportok alakulnak s ezekben a tagok sűrűn cserélődnek. A fiuknál a testi erő, az szervezőképesség, a vállalkozás merészsége a szociális erő, míg a lányoknál az ápoltság, a szépség, az alkalmazkodás képessége. A kisiskolás fiúk erőként értelmezik a fájdalom, a sértettség érzésének visszaszorítását.

Ebből adódik, hogy a fiúk 8-9 éves kortól közömbösnek mutatkoznak, ha bántja őket a kudarc, szégyellik kifejezni letörtenségüket. 9 éves kortól a társas kapcsolatok tartósabbá válnak, az erkölcsi ítélőképeség révén, megjelenik az erkölcsi magatartással kapcsolatos barát választás. Ekkor új fordulat áll be a társas kapcsolatokban: képes szimultán átélni az "én" és a "mi" élményt.

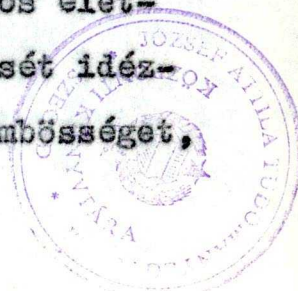
A 9-10 éveseknél a társakhoz tartozás vágya, az összetartozás érzése megerősödik. Érzelmi biztonságát már a kortársakban keresi. Azok véleménye sokszor jelentősebb számára, mint a felnőtteké, akiket mind nagyobb kritikával szemlél. Egy-egy társas alakzatba bejutnia és bent maradnia ambíció és személyi értékeség kérdése. A kizárás vagy elszigetelődés minden kisiskolás számára fenyegető érzés. A kiscsoportok vezető személyiségei bizonyos tulajdonságaik alapján tekintélyt élveznek. Az együttes élmény hatására a tanuló aktualista a maga felé forduló vágyai altruista kívánsággá válnak. Az én - és

közösségi tudata kezd összehangolódni. A nemi különbségek jelentősége mindjobban tudatosul, ami a másik nemmel való kapcsolatában az elkülönüléssel jelentkezik. A kisiskolás alafölé és mellérendeltési viszonyai tele vannak erős érzelmi, indulati elemekkel. Az interperszonális kudarcai erős, de muló hatásuak a lelki kiegyensúlyozottság esetén. Nehezen viseli el sikertelenségeit, de képes az erőfeszítésre. A lelki fájdalomra érzékenyvé válik.

A beiskolázás után a tanulással megkezdődik a gyermek számára a feladatokkal és felelősséggel járó új életforma. A kisiskolás érzi a társadalmi környezet követelését, a tanulói szerep elkötelezettségét, az irányításhoz való igazodást, a teljesítmény fontosságát, az ellenőrzés korlátozó jelenlétét. Az iskolai teljesítmény kiemelkedő értékévé válik számára és a jó vagy rossz tanuló mivolta személyiségvonásainak fontos elemévé lesz. A valóság, világ megismerése, az eddig egyedül a felnőttek kincseként felfogott tudás megszerzése szükségletévé válik. Van ebben a törekvésében veltudat és egyben vonzó perspektíva is. A kisiskolás intellektuális érzelmei a tanulással kapcsolatos pozitív és negatív élményekben jutnak kifejezésre. Az iskolába lépéskor a tanulás motivuma az iskolába járás maga, majd a tevékenység tényétől eredő funkcióöröm és az anticipált sikerélmény. A feladatvégzés élményé alakul: megszerezni olyan tudást, készséget, amit a felnőttek, a társadalom nagyra becsül. Ugyanakkor kialakulhat a feladatvégzés kínos kényszerérzete is, a büntetéstől való félelemérzés is.

A kisiskolás a felnőttek elismerését kiváltó teljesítményre törekszik. A kötelességteljesítés öröme a beiskolázást követően a 6-7 éves korban csak fejlődőben van. A tanulás tényéből eredő örömet majd felváltja az eredményességgel kapcsolatos örömezés ill. az eredménytelenségből fakadó bosszúság, bánat. A gyermek az 5. év második felétől a sikerből-kudarcból már bizonyos következtetéseket képes levonni.

Az élményei, a siker és kudarc hatására tanulja meg, hogy milyen viselkedése alkalmas egy-egy motivum kielégítésére, szervezete általános aktivitásának megfelelő szinten tartására. A siker reményének és a sikertelenségtől való félelmének a stratégiája már gyermekkorban kialakult, mindenekelőtt családi és rétegspecifikus befolyások hatására. Az iskolai környezettel kapcsolatos élményei nyomán a "válaszadásai" megszilárdulnak. Ezek a tartóssá vált reakcióformák, viszonyulási módok jelentősen hozzájárulnak a személyiség "belső feltételeinek" kialakulásához. A kisiskolás tanulással és az iskolával való viszonyát meghatározza az aktivitását kísérő siker-kudarc élményeinek sajátos jellege. A 6-7 évesek nehezen tudják elviselni kudarcaikat, a kudarcérzéseik erős, de muló hatásúak. Az elismerés, a sikerélmény motiválőbb hatású náluk, mint az elmarasztalás. Az elmarasztalás - még ha pontosan is tudja, miért kapta - ha nem foglal magában utmutatást a hiba korrekciójára nem ösztönzi, rögzíti a kudarcát. Minnél több kudarc éri, annál inkább menekül a kínos élethelyzetből. A kudarc érzése az erőfeszítés csökkenését idézheti elő, mely az iskolai kommunikáció iránti közömbösséget,



a passzivitás, a visszahúzódás reakcióját váltja ki belőle. A 8-10 évesek - ha nem sorozatos a kudarca - képesek a nagyobb erőfeszítésre, mert élvezik a sikert. A vágyott teljesítményre törekvést a mások fölötti dominancia megszerzése is felerősíti. De a teljesítménymotivációban szerepet kap a teljesítmény elérésének önmagáért való öröme, a kompetenciaigény, az elismertetés vágya, az énkép védelme, a biztonságigény. Grandall szerint a leány tanuló teljesítmény készítését nem elsősorban a belső kontroll vagy kompetencia motivum, hanem a külső indítású szociális tényezők befolyásolják. A kisiskolás korban az intellektuális érzelmek a tanulással kapcsolatos pozitív és negatív élményekben jutnak kifejezésre.

Az iskolai által felállított követelmények, a csoportok együttműködésének szabályai, a társadalmi ellenőrzés újfajta érzelmek kialakulását segíti elő a 6-10 éves korban. Megjelenik az erkölcsi tudat fejlettségi szintjét jelző felelősségérzet. 6 éves kor után a gyermek a cselekedeteket kizárólagosan aszerint ítéli meg, hogy az ok engedelmeskednek-e a lefektetett szabályoknak vagy eltérnek azoktól.

A kisiskolás 6-8 évtől kész a feladatokat, a magatartási utasításokat engedelmesen vállalni, a közösségbe beilleszkedni és együtt dolgozni. A szabályok áthágása büntudatot kelt akkor is, ha nem fenyegeti közvetlenül büntetés. A büntudat az ego félelme a felettes éntől /szülő, tanító/, a szorongás egyik fajtája. 9-10 éves kortól az elfogadott erkölcsi értékrendszer saját cselekvései megítélésének mércéjévé válik.

Megjelenik a lelkiismeret jó érzése és olykor a lelkiismeret-furdalás kínzó érzése. A lelkiismeret élménye a szégyen és félelem formájában tettenérhető. A szégyen érzete a csökkentértékűség élménye. Akkor alakul ki, ha egy cél érdekében kudarcot vallott, ha egy vele szemben támasztott pozitív igény nem tudott megfelelni és ez a kudarc mások előtt érte. A jellemalakulás döntő szakasza ez az időszak, mert a kisiskolásnak elért teljesítményeihez, vagy éppen kudarcaihoz mérten emelkedik vagy csökken önbizalma, alakul önérzete és becsvágyszintje.

A mind gazdagabbá váló erkölcsi érzelmek mellett fontos szerepet játszanak a gyermek fejlődésében az esztétikai érzelmek. A konkrét észleléseihez fűződnek kezdetben az esztétikai élményei. A formai és színharmóniában mutatkozó szépség kellemes érzelmekkel tölti el. A diszharmónia izgató, élenkítő hatása sem kellemetlen számára. A szép és csúnya között különbséget tud tenni, de önálló esztétikai értékeit a későbbi fejlődési szakaszban jelennek meg.

2. A gyermekek siker és kudarc élményeinek megnyilvánulásai a szülők tapasztalatai alapján.

A vizsgálatban 95 szülő / 82 % / vállalta gyermekének minősítését a szülői elvárás szempontjából. Kikerülte ill. nem vállalta a válaszadást 21 szülő /18 %/. Gyermekeinek tanulmányi teljesítményével elégedett 48 %-uk, részben elégedett 18 % /azaz összesen 66 %/. Elégedetlen 24 %, ill. részben /verbalitás alapján/ ill. beletörődött az alacsony teljesítménybe a szülők kb. 8 %-a. Az elégedettség a lányos szülőknél a gyakoribb /34:29/, az elégedetlenség a fiús szülőknél /17:8/. Az előbbi megállapításnak ellentmondhat az a tény, hogy a gyermek minősítésének nem vállalása a lányos szülőkre a jellemzőbb /18:8/. Gyermeke tanulmányi eredményének változathatatatlanságába beletörődő szülők száma elenyésző, de az általános elégedetlenség állapota bármikor átváltható a beletörődés állapotába. Így már a szülők 27 %-ánál lehet számolni vele. Az elégedetlen szülők az iskolai végzettségük alapján:

	fiuknál	lányoknál
főiskolát, egyetemet	2	1
érettségizett	6	3
szakmunkás	6	1
ált.isk.végzettség	3	1

A szülői elvárásokat érzékletesebbé teszik a vizsgált tanulók második osztály év végi tanulmányi átlageredménye:

- az átlagértékek 2,7-től 5,00-ig terjednek,
- helyzeti középérték: medián 4,34,

A szülők részben az iskolától kapott információ, részben

a gyermekük otthoni tanulása alapján kiemelten két tantárgyat jelöltek gyermekük tanulási problémájaként: matematika és anyanyelvi tantárgyak /79 százalék/. A szülők 10 százaléka nem tudta, nem vállalta a tanulási nehézség konkretizálását. Egyetlen egy szülő jelezte problémamentesen gyermeke tanulását. A tanulási problémaként jelölt tantárgyak:

	matematika	matematika és anyanyelv	anyanyelv	anyanyelv és körny.ismeret
fiúk	8	18	16	2
lányok	14	25	6	3
Összesen:	22	43	22	5=92 fő

A vizsgált tanulók 32 százalékánál a matematika valamelyik anyanyelvi tantárggyal /elsősorban nyelvtan/ együtt jelenti a tanulási problémát. Úgy tűnik, a matematika a lányoknál, és az anyanyelvi tárgyak a fiúknál gyakoribb probléma források. A szülői elvárás, a gyermek tanulmányi teljesítménye és tanulási nehézségei körvonalazzák a szülők által megfogalmazott siker illetve kudarc élmények jellegét és tartalmát. A szülői megfigyelési tapasztalat alapján gyermekük siker illetve kudarc élményeinek jellege:

	teljesítménybeli	szociális
siker	100 /86 %/	16 /14 %/
kudarc	91 /78 %/	25 /22 %/

A teljesítmény siker-kudarc elsősorban a konkrét tantárgyi teljesítményben jelenik meg, majd a teljesítményt minősítő osztályzat és az egyéb teljesítmények követik:

	tantárgyi telj.:	osztályzat.:	egyéb telj.:
siker	62	28	10
kudarc	41	50	-

A konkrét tantárgyi teljesítmények megoszlása:

	matematika	anyanyelvi tant:	készségtárgyak:
siker	10	12	40
kudarc	13	22	6

A siker élmény elsődleges forrásai a készségtárgyak és főként a fiúk számára /19:11/. A kudarc gyakorisága az anyanyelvi tantárgyakra jellemző /leány:8, fiú:14/. Az osztályzat mint kudarc tartalma /egyes, kettes, hármas/ jellemző mindkét nemnél egyaránt /26:24/. A siker tartalmaként a leányokra a jellemzőbb /18:10/. A szülők által jelölt élmény tartalmakban a szociális siker a vizsgált személyek 14 százalékát jelzik: leányoknál a tanító elismerése, fiúknál a magatartás megfelelése. Szociális kudarc a tanulók 22 százalékánál jelenik meg, elsősorban a társas kapcsolatokban, mely gyakoribb a leányoknál.

A tanító számára fontos lehet annak ismerete, hogy a siker-kudarc élmény viselkedésmódosító hatása hogyan jelentkezik a 6-10 éves gyermekeknél. A pozitív-negatív élmény általános viselkedésváltoztató hatása a szakirodalomban ismert. Jelen vizsgálatban az egyes viselkedésmódosulások gyakoriságának körvonalazása volt a feladat.

A szülői megfigyelési tapasztalatok alapján a siker viselkedésmódosító hatását az alábbi változásokban észlelték: hangulat /öröm érzése/, interakcióban a verbális kommuniká-

ció fokozódása, mozgékonyság, tevékenységre aktivitás fokozódása. A jellemző viselkedések gyakorisága alapján elsődlegesen az öröm érzését /47 %/, majd a közlékenységet /32 %/ jelölték a szülők. Nemi jelleg nem határolódik el. A közlés-vágy konfliktus-képző lehet az iskolában, ha a tanuló nem tudja késleltetni. Tanórai szituációban könnyen "fágyelme - zetlenség"-nek minősíthető.

A sikerhez viszonyítva feltűnően szélesebb körű és árnyaltabb a szülői megfigyelés a kudarc reakciók esetén: hangulat, interperszoniális viszonyban zártság, verbális kommunikáció változása, tevékenység illetve mozgás változása, pszichoszomatikus tünet.

Az egyént jellemző viselkedésmódosulás gyakorisága:

1. ingerültség-bánat-harag-dac-sírás, stb. /47 %/
2. elkülönülés-zárkózottság /24 %/
3. kommunikáció változása; elsősorban szótlanság, de megjelenik a közlékenység is.

Nemi sajátosságot jelez illetve jelezhet:

- a sírás reakció a lányoknál a gyakoribb, de a fiúknál is megtalálható;
- az elkülönülés mindkét nemre jellemző, az agresszivitás csak a fiúkra;
- a verbális kifejezés csökkenése a lányok gyakoribb reakciója - bár számolni kell a lányos szülők nagyobb számú tapasztalatával.

A kudarc reakciók közül a visszahúzódás és a verbális csökkenése konfliktus előidéző lehet, mert ellenállásként is értelmezhető.

3. Az iskolai sikerek és kudarok tükröződése a tanulói témaramajzokban.

Az élmények tipikus különbsége az élmény ereje és a mélysége. A témaramajzban az elsődleges kiválasztás ténye és a történés időpontjának verbális megfogalmaztatása az élmény erejének feltárását szolgálja. A választás intervalluma behatárolt a téma jellegénél fogva /iskolai 1-3.osztály/. Az időpont aktuális és korábbi eseményeket jelöl meg. Az aktuális élménytartalmak elsősorban az élmény intenzitását jelzik. De minél korábbi az időpont, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az élmény mélysége /mennyire lényeges az személyiség számára/ jelenik meg. Mivel a korai iskoláskorban általában nem nagy az élmény szilárdsága.

A vizsgálati személyek válaszadásaira a konkrét időpontok jelölése a jellemző. Az élmények gyakoriságát jelöli kifejezések két fokozatot jeleznek: "többször" és "mindig". A bizonytalan válaszadás a kudarc élményeknél lesz számottevő /negatív involváltság ?/.

A siker élménynél a tanulók 94 százaléka konkrét időpontot határozott meg. A "többször" és "mindig" egyenlő arányban a jelölések 2 százalékanál jelenik meg. A bizonytalan válaszok száma elhanyagolható /1 fő/. Az élmény időpontját nem tudja jelölni a gyermekek 3 százaléka.

A konkrét időpontok jelölésének megoszlása:

	1.oszt.	1.v.2.oszt.	2.oszt.	3.oszt.
fiúk	12	1	22	19
lányok	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>28</u>	<u>24</u>
Összesen:	13	3	50	43=109 fő

A kudarc élménynél a vizsgálati személyek 87 százaléka nevezi meg konkrétan az időpontot. Az élmény gyakoriságát a tanulók 6 százaléka jelzi, ebből 5 százaléka a "többször" kategória. A bizonytalan válaszok a populáció 5 százalékát jelölik. Nem tudja megnevezni az időpontot 1 százalék.

A konkrét időpont jelölések megoszlása:

	óvoda	1.oszt.	1.v.2.oszt.	2.oszt.	3.oszt.
fiúk	1	10	-	24	17
lányok	-	3	1	21	24
Összesen:	1	13	1	45	41=101 fő

A kudarc élménynél csökken a "nem tudom" válaszok száma, de megnövekedik a bizonytalanok csoportja. Az élmény gyakoriságát jelző "többször" kategória az előbbivel azonos nagyságrendet képvisel és tartalmukat tekintve szociális jellegűek. A konkrét időegységek közül a második osztály kap hangsúlyt a siker illetve kudarc élményeknél egyaránt /46 illetve 44 százalék/. Feltételezhető lenne, hogy magas számuk összefügg az osztályozás megjelenésével, de az élmény tartalmak elsődlegesen szociális jellegűek. Helyette az aktuális kudarcoknál tapasztalható a teljesítmény jellegű élmények növekvő száma. Külön figyelmet érdemel a legkorábbi időegység, az első osztály. A jelölések száma azonos a siker illetve kudarc élményeknél és elsősorban a fiúknál jelenik meg /12:1, 10:3/.

A legkorábbi jelölt időpontok:

óvoda: 27. számú fiú kudarc élménye:

"Dajka megvert minket, mert ráöltögettük nyelvünket. Én nem voltam benne."

első tanítási nap: 108.számú fiú kudarc élménye:

"Ott ülnek a gyerekek, hányingerem van."

"A rajzon csak a vizsgálati személy és a tanító van jelen/.

"Utálok iskolába járni."

2. Az emóciók hordozói a tudatban általában bizonyos képek: tárgy, cselekedet vagy esemény, mely kiváltja. Az élmény-rajz az emocionálisnak a képi átfordítása, mely vizuális tartalmakkal történik. Az ábrázolható tartalom vagy a tartalmat nyomatékosító tevő tartalmatlan grafikus elem téri, idői, tartalmazási viszonylatokat jelöl. A grafikusan közölt tartalom mentális eleme az esemény.

A témajajzok téri és idői viszonylatai, eseményei:

A siker élmény lehetőségét a vizsgálati személyek 6 százalékánál a családi környezet biztosítja /együttlét, együttes tevékenység/.

Az iskolai élet eseményeit az élmény 91 százaléka tartalmazza. Az iskolán kívüli, városi rendezvény a vizsgálati személyek 3 százalékánál jelenik meg.

Az iskola mint tágabb és szűkebb környezet tükröződik az élményekben. Az iskolai környezetet /széleskörű értelmezés/ az élmény tartalmak 12 százaléka jelzi, s azok egyharmadát a hagyományos ünnepek eseményei adják /télapó, farsang/. Megközelíti ezt az értéket a versengés lehetőségei: akadályverseny, mesemondó-verseny, futball bajnokság.

Az adott osztály környezet történései az élmények 71 százalékánál jelennek meg és ezek megoszlása:

1. tanórák /23 fő/

2. osztálykirándulás /22 fő/

3. tízperc /15 fő/

4. hagyományos ünnepek osztályszinten /13 fő/

A tantárgyi jelölésnél az anyanyelvi órák eseményei az elsődlegesek /9 fő/ és értékrendben matematika, testnevelés, ének, osztályfőnöki órák követik. Az osztálykirándulás kétharmada helyi és egyharmada országjárást tartalmaz. Az osztály ünnepélyek /télapó, fenyőfa/ jóval magasabb értéket képviselnek, mint iskolai vagy napközi otthonos szinten. A napközi otthon eseményei közül a szabadidős tevékenység kap jelentőséget /e kategória 8 százalékos értéket képvisel/.

A kudarc élmény a vizsgált tanulók 3 százalékánál a családi környezetre utal és személyi konfliktust jelez. Az iskolán kívüli környezetként az utca, mint a kortársi együttlét színhelye jelenik meg és 10 százalékot képvisel. Az iskola történéseit élmények 84 százaléka tükrözi. Ebből 70 százalék az adott osztály környezet eseményeit jelzi és ezek megoszlása:

1. tanórák /41 fő/

2. tízpercek /37 fő/

Az osztály történéseinek jelentősége a siker-kudarc szempontjából közel zónos, de azon belül a tanórák és a tízpercek kudarcképző lehetősége emelkedett /23:41 és 15:35/. A tantárgyak megoszlása: matematika /12 fő/, testnevelés /9 fő/ és anyanyelvi /8 fő/.

A szülők megfigyelési tapasztalata és a tanulók témarajza az alsótagozatos tantárgyak közül az anyanyelv és matematika tantárgyakat emeli ki. A siker és kudarc élmények az anyanyelvi tantárgyon belül gyakoriak. A legmagasabb gyakorisági érték egybehangzóan a kudarc élménynél jelenik meg.

Bár a közvéleményben a matematika a leggyakoribb kudarc forrása.

Az osztálykirándulások élményképző hatása közismert. A siker élmények körében elfoglalt rangja /második legmagasabb érték/ Azonban elgondolkodtató. Az évi egy-kétszeri alkalom élményhatásban szinte azonos a tanulás, a tanórák élményszerzési lehetőségeivel /22 illetve 23/. Másik figyelemfelhívó tény az ünnepélyek hatásának beszűkülése. A politikai, mozgalmi ünnepek körét egyetlen sikerélmény jelzi /kisdobos avatás/, igaz, hogy kudarc tartalomként sem jelennek meg. Az iskolai társas élet egyik színtere a tanórák közti tízpercek. A társas együttlét, az együttmozgás élményképző. Így jelenléte a siker élmények körében szinte természetes. A kudarcok közti gyakorisága azonban figyelmet érdemel. Vizsgálati adatok alapján a tízpercek eseményeiből a tanító kiszorul, a jelenléte kivételes eset /52 alkalomból 2 eset/. Jelenléte a sikerélményekben szinte elhanyagolható és ellentmondásos: egy esetben jelen van, és egy esetben akadályoztató. A kudarc élményekben jelenléte büntető szerepéből adódik: fegyelmezés, büntetés. Az iskolai élet eseményeit tükröző témarajzok száma 203, ebből 105 a siker és 96 a kudarc élmény /összes élményrajz 228/. Az élménytartalom esemény jellege szerinti megoszlása:

	teljesítménybeli:	szociális:
siker	23 /22 %/	82 /78 %/
kudarc	33 /34 %/	63 /66 %/

A szociális térben lezajló interperszonális kapcsolatoknak van elsődleges szerepe a siker illetve kudarc élmény kialakulásában.

kulásában a 3. osztályban. A szülői megfigyelési tapasztalat ennek a ténynek ellentmond, a teljesítménybeli élmény szerepét hangsúlyozza /lásd:siker-kudarc szülői megfigyelési tapasztalata/. Az ellentmondás alapja valószínűleg a szülők teljesítmény orientáltsága /lásd:szülők tanulmányi elvárása illetve tanulók tanulmányi eredménye, valamint a szociális mező eseményeiben való tájékozatlanság. Ez utóbbinál a vizsgálati adatok szerint a tanító kevésbé tölthet be közlő szerepet. Pl. 93. számú tanuló sikere: /sorozatos kudarc, bukás/ a virág locsolásáért a tanító szóbeli elismerése; 89. számú tanuló kudarc élménye:/ tanulmányi átlaga 4,3, siker-orientált/ másodszor nem sikerült kiugrania a mozgó hintából, a barátainak sikerült.

Az iskolai élet történéseinek eseménnyé illetve élménnyé válását csak megfigyeléssel nehéz tetten érni. Különösen akkor, ha a tanító nincs jelen a szituációban. A szülők körében előforduló osztályzat fetisizálása is lehet az ellentmondás alapja. A kudarc élményeknél azonban másfélszerekre emelkedik a teljesítménybeli elégtelenség. Található olyan élménytartalom, melyben a teljesítménybeli és szociális jelleg együtt jelenik meg, ok-okozati összefüggésben. A projekció pedig az okozatot emeli ki /szociális/, hangsúlyozza. Pl. 29. számú tanuló kudarc: a tanítótól szemrehányást kap a matematika egyesért. "Magamtól is tudom, hogy ki kell javítanom"; 92. számú tanuló kudarc: matematika példát nem tudta megoldani a táblán / $112+111=?$ /negyedóráig álltam szótlanul az osztály előtt."

Az élménygondolkodás tartalmaiban a mentális és az emocionális szféra találkozik. A kisiskolás korban a grafikusan közölt tartalom, az esemény élményszerűséggel, érzelmi-indulati összetevőkkel bővül. A helyzet és a hozzáfűződő emócionális tagolatlan. Az emóció a szükséglet megnyilvánulása -ként, létezésének pszichikus formájaként jelentkezik és a szükséglet aktív oldalát fejezi ki. Magába foglal törekvést, vágyat az iránt, ami az érzelem számára vonzó. Minden érzelmi állapot motivációs állapot is. A motiváció az érzelmi feszültség, a szükséglet és kielégítés lehetőségének találkozása. A cselekvésben nem megnyilvánuló motivumok áttételesen fejeződnek ki, kivetítődnek. Az élményből következtetni lehet az egyén motivációs szférájára és azok kielégítettség szintjére.

Az élményrajzokban projektált motivációs állapotok:

A s i k e r é l m é n y rajzolását minden vizsgálati személy vállalta /116 fő/. A motivációs tartalmak megoldása:

affektív motivációs dimenzió: 54 fő /46 %/

kognitív motivációs dimenzió: 23 fő /20 %/

effektív motivációs dimenzió: 39 fő /34 %/

A affektív dimenzióon belül értékrangsor: 1. társakkal való érzelmi kapcsolat /37 fő/, tanítókkal ill. felnőttekkel való kapcsolat / 17 fő/.

A kognitív dimenzióon belüli értékrangsor: 1. az aktivitás /17 fő/, 2. helyen azonos létszámmal a valóság önálló megismerésére való készletés és a tudásvágy / 3-3 fő/.

Az effektív dimenzióon belüli értékrangsor: 1. önértékelés,

megbecsülés vágya /18 fő/, 2. teljesítménymotiváció /16 fő/,
3. A kollektíva normáihoz való igazodás /5 fő/.

A siker motivuma elsősorban a társakkal való jó érzelmi kapcsolat hatásában van. Az affektív és effektív motivációsávok a kortársi társas kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozzák; a társakkal való jó érzelmi kapcsolat ill. a megbecsülés vágya. Ezt a megállapítást fogalmazta meg az egyik szülő: "A fiam a társak miatt szeret iskolába járni."

E vizsgálati eredmény összhangban áll a szovjet kutatások eredményeivel, mely szerint egyrészt az érzelmi, a felnőttekhez és a kollektíva tagjaival való jó kapcsolat, másrészt erkölcsi jellegű, önértékeléssel, önbecsüléssel kapcsolatos ösztönzések a tanulás általános motivumai. Jelen vizsgálatban a tanítóval való jó kapcsolat viszonylag alacsony gyakorisági értéke csak részben magyarázható a 8-9 éves tanulók életkori sajátosságával /lásd: a tanító jelenléte és funkciója az élmény szituációkban/. Még a kortársi kapcsolat motivuma közel azonos gyakorisággal jelenik meg a nemeknél /19 : 16/, a tanítóval való jó kapcsolat elsődlegesen a lányokra jellemző. /11:6/. A tanító-tanuló kapcsolat jellegének feltérképezése újabb vizsgálat tárgyát képezhetné. Megfigyelési tapasztalataim szerint az alsó tagozaton is gyengül a tanítóval való érzelmi azonosulás, a példakép bizalmának fenntartására való törekvés, mint ösztönző hatás.

Még az affektív dimenzió az emberekhez való viszonyt meghatározó késztetéseket tartalmaz, a kognitív az egyénnek a feladathoz való viszonyát tükrözi. A vizsgálat adatai alapján a konkrét tanulási motivumok közül az aktivitás a domináns elem



/17:3/. Tartós érdeklődéshez, kitartó tanuláshoz csak akkor vezethet, ha kíváncsiság, a felfedezés vágya egyesül az aktivitás drive-val. Az előbbi motívumok szinte elenyésző gyakorisága a passzív, receptív, epizódikus kíváncsiság létét bizonyítja /lásd: kirándulások élményeinek gyakorisága/. Valószínűleg ezzel magyarázható a közlekedési eszközök /autóbusz, hajó/ kiemelt helye a projekciós tartalmakban. Például 103. számú fiú tanuló siker-élménye: egy hajó "Bendegúz". Az irányított beszélgetés jegyzőkönyvéből: "Én mindig utáltam iskolába járni..... Olyan is lehet, ami nem az iskolában, de az iskolai kiránduláson történt? Minek rajzoltam volna oda a gyerekeket meg a tanítókat.....Itt a hajó a lényeg." Így az aktivitás a hosszú távú, célra irányuló tevékenységhez már nem biztosítja az eredményességet. Külön figyelmet érdemel az a tény, hogy a motívum szférákon belül itt jelenik meg a legnagyobb gyakoriság különbség a nemeknél, a fiúk javára /13:4/.

Az effektív dimenzióon belül a megbecsülés vágya megnyilvánulhat a teljesítményre való törekvésben is. A témaraajzokban a teljesítménymotiváció, mint mások szemében elért siker igénye jelenik meg. Valószínűleg ebben rejlik az osztályzatok szerepe a projekciókban. Pl. 17.számú leánytanuló sikerélménye: Tanító néni kiosztotta a matek dogát, ötös lett. /ülő osztálytársak, a tanító átnyújtja a felnagyított dolgozatlapot " $\frac{20}{20}$ 5", vizsgálati személy az osztály előtt veszi át./ A vágy a szükséglet tudatosulásának kezdeti szakasza. Az élménygondolkodás tartalmaiban a vágy és valóság nem különül el élesen, de a projekcióban tettem érhető. Az élmény

grafikus ábrázolását követő verbális megfogalmazás esetenként a vágytartalmat megerősítette. Pl. 6. számú tanuló siker élménye: A télapó ajándékot ad az osztály jó matematikusának. Az utóvizsgálat jegyzőkönyvéből: "A télapó osztogatja az ajándékot A gyerekek a pad mögött vannak nem látszanak télapó kihív egy gyereket"

Spontán megjegyzés rajzolás közben: "És ezután még jön hozzám az anyukám matekozni"

A vágytartalmat megerősítő egyéb vizsgálati adatok:

- tanulmányi teljesítménye változó, rontott és a jelenlegi átlageredménye 4,2.
- tanulmányi problémája van matematikából, jelenleg közepes teljesítményű
- átlagos státusú és vezetői ambícióval rendelkezik; társas kapcsolatai konfliktusosak
- hiányolja tanítója elismerését
- a szülő teljesítményorientált és részben elégedett, a tanuló sikerorientált.

A siker élményekben 9 esetben jelenik meg a vágy. A vágytartalmak csoportosítása. A tanító figyelmének az elnyerése /3.sz./, általában az elismerés / 6.sz./ társ.ill.baráti kapcsolat vágya /32, 37, 48 sz./ kortársakkal való együttlét ill. együttes tevékenység /27,42 sz./, az aktivitás ill. elismerésre való vágy együtt jelenik meg a szereplési igénnyel /62 sz./. Külön figyelmet érdemel az 52 sz. élmény, melyben a barátokkal való kedvelt játék ill. a tanítóval való együttlét ambivalens érzése jelenik meg: barátai nélküle játszanak és ő a tanítóval van együtt.

E tartalmat megerősítő egyéb vizsgálati adataim:

- tanulmányi átlageredménye 4,2
- saját teljesítményével részben elégedett, "kitűnő" eredményre törekszik /a szülő verbálisan tagadta ezt a célkitűzést: "nem" célunk a kitűnő/
- tanítóhoz érzelmileg ragaszkodik.

A k u d a r c é l m é n y rajzolását 3 tanuló nem vállalta, így 113 élményrajz készült. Az emocionális szféra alapmegnyilvánulásainak szintjei a kudarcokban:

1. szervi effektív érzékenység: 9 fő /8 %/
 - bizonytalanság, ijedtség, fájdalom, "tárgyiatlan" félelem -
2. tárgyi érzelmek: 104 fő /92 %/

A tárgyi érzelmek megoszlása motivációs tartalmak alapján:

- affektív dimenzió: 51 fő /45 %/
- kognitív dimenzió: 11 fő /10 %/
- effektív dimenzió: 42 fő /37 %/

Az affektív dimenzióon belül gyakorisági értékrend: 1. társas kapcsolatokban sérelem /34 fő/, 2. tanítóval való kapcsolatban sérelem /17 fő/.

A kognitív szférán belül értékmegoszlás: 1. Teljesítőképeségben /8 fő/, 2. aktivitásban /2 fő/, autonómiában /1 fő/.

Az effektív dimenzióon belüli gyakoriság: 1. elvással ellenkező viselkedés / 27 fő/, 2. önértékelési sérelem /15 fő/.

A személyes törekvés és az akadályoztatottság illetve siker-kudarc egyaránt az affektív szférában a leggyakoribb, a fiúknál és lányoknál egyaránt. /54:51/. A kudarc elsődlegesen a kortársi kapcsolatokban jelenik meg. A társakkal va-

lő jó kapcsolat kifejlődésének kritikus periódusa ez a kor. A vonzódás vagy a taszítás, a szembe fordulás, az agresszió a tanulói személyiség alapmotivuma lesz. A jó érzelmi kapcsolat, a csoportba való tartozás kellemes, biztonságot adó érzésére való törekvés kielégítésének lehetősége a vizsgálati személyek 45 %-ánál problémát jelent. E legemberibb szükséglet megghiúsulása az ellenségeskedés alapja, a harag és agresszió, a közösséggel szembeni érzés kialakítója lehet. A kortársi kapcsolatokban megjelenő frusztráció a lányoknál erőteljesebb /leány 21, fiú 13/. A fiúknál megközelítően fele-fele arányban a kortársi illetve a tanítóval való kapcsolat kudarc található /kortársi 13, függőségi 10/. Míg a lányoknál a kortársi kudarc magasabb értékű mint a kortársi siker, a fiúknál a függőségi kudarc gyakoribb mint a függőségi siker élménye. Pl. 86. számú lány tanuló kudarc_a: megverték az osztálytársaim, sírok. "Örül, hogy végre egyszer megvert Nem szeretett Ebben az évben is megverték" 24.számú fiú kudarc_a: A tanító néni beírta az ellenőrzőmbé, hogy anyukám menjen be, mert baj van velem. "Többen verekedtünk..... de csak nekem írt be nem is én kezdtem ... Valahogy nem csipjük egymást."

Az affektív dimenzió kudarc gyakorisági értéke valamelyest emelkedett a siker értékéhez viszonyítva /34 %-ról 37 %-ra/.

A motivum szférán belül az elvárt viselkedéstől való eltérés jelenik meg mindkét nemnél elsődleges kudarc forrásként, de a fiúknál hangsúlyozottabban /leány 12, fiú 15/. A normák megszegése a csalódottság, a szégyen, a bűntudat ér-

zését, élményét váltotta ki a tanulóknál. A kudarcokban a tanító és a tanuló normális kapcsolata is tükröződik: saját viselkedésével vétett 10 tanuló; a tanító viselkedésével nem tartotta be a követelt normát 10 élményben és hét élményben a tanulótárs szegte meg a szabályt.

A saját normaszegés következménye büntudat, szégyen, büntetés. Pl. 20. számú fiú tanuló kudarca: elfelejtettem bevenni a gyűjteményt. "A tanító néni szeretett, de csalódott bennem."

61 számú lány tanuló kudarca: Az ellenőrzőben aláírtam az egyest és a hármast. "Sirtam a többiek meg kinevettek" /A tanítónő észrevette a hamisítást"/. A normák betartására való készítés és a normák betartatásának ellentmondásossága frusztráló hatású. A mások normaszegését ha nem követi büntetés a csalódottságot az igazságtalanság érzése súlyosbítja. A megítélés és következmény állandóságát, a következetességet elvárják a tanítótól. Pl. 92. számú lány tanuló kudarca: Lányok nem engednek velük labdázni. "Megmondtam a tanító néninek, de az nem szólt rájuk."

95. számú lány tanuló kudarca: Napközis tanítója olló lopásával vádolta meg. Pedig az ollót a nevelő kartársa kérte el és vitte el, majd hozta vissza.

A viselkedési normák betartását a pedagógustól elvárják. Ha a tanító viselkedése ennek az elvárásnak nem felel meg, kudarcként élik át. Kudarccélményüket súlyosbítja, ha a szabálysértő büntetése elmarad.

Például: 45. számú leány tanuló kudarca: Tízpercen futó társa fellöki. "Sirok.... A tanító néni felküld az osztályba."

Az ÉN és mások normaszegésének aránya nemenként különböző /fiúknál 6:9, lányoknál 4:8/, de megközelítő értékű/. Az ÉN értéke fiúknál 40 %, lányoknál 33 %/. A mások megítélésében a fiúk a kortársak felé kritikusabbak, a lányok a tanító felé.

Az egyén önbecsülésének önmaga előtt való fenntartása a dimenzióon belül az értékrangsor második helyét foglalja el /dimenziós érték 36 %-a/. A nemek aránya szinte azonos/ 7 illetve 8 élmény/.

Például: 41 számú fiú tanuló kudarc: A fiúknak meg akartam mutatni, hogy én vagyok a leggyorsabb. Elgáncsoltak, eles-tem. "Hiába állították ki, akkor sem lettem az első".

49.számú lány tanuló kudarc: Négyesre feleltem . Tanultam és nem tudtam."Nem volt igazságtalan a tanító néni... Olykor mindent elfelejtetek... Az iskolában nem jut az eszembe."

Az effektív dimenzió kudarc élményei az erkölcsi tudat fejlődési tendenciáját jelzik, a normák interiorizálódását: elvárásnak megfelelő viselkedés - betartatási készítés - az elfogadott norma a saját viselkedésének megítélési mércéjévé válik. A következetlen megerősítés érzelmi feszültséget hoz létre, a normaszegés büntetésének elmaradása negatív érzelmeket alakít ki. A szégyen, a büntudat önmagában azonban nem vezet normatartáshoz.

A kognitív dimenziót képviseli a legalacsonyabb kudarc gyakoriságot /10 %/. A három szféra siker-kudarc arányát tekintve ebben a dimenzióban a legkedvezőbb az értékpár /sikertartalom 23, kudarc tartalom 11/. Ha a dimenzióon belüli rétegek-nél viszonyítunk, már megkérdőjeleződik az alábbi megállá-

pitás:

tudásvágy, teljesítménykészítetés; sikertartalom 3,
kudarca 8.

A teljesítménykészítetés az élménytartalmakban 3 tanulónál jelenik meg a 116-ból. Negatív érzésként növekszik a számuk 8-ra. Ezt a tényt erősíti meg, hogy a siker élményekben az aktivitás nem a feladathelyzetek keresését jelöli, az együttmozgás nem a tanítóval jellemző. A teljesítménykészítetés igaz összefügg a másik két dimenzióval, hiszen serkenti a tanulót az is, hogy másoktól elismerést nyerjen, saját szemében növekedjék az önértéke. A legszemélyesebb kognitív hatás azonban a tanulási tevékenységben való érzelmi kielégülés.

A tartós motivációs rendszer kialakulásához fontos lenne a három szféra egyensúlya. A társas kapcsolatokban az affektív készítés, a viselkedéstirányító morális értékrendszer alakulásában az affektív ösztönzés, a tanulási tevékenységben a kognitív tényező.

V. Hogy megállapíthassuk, mikor, milyen motiváló ráhatás eredményezhet elégedettséget, először is azt kell tudnunk, hogy mi készíti a tanulót leginkább. A késztetések és azok kielégültségi szintje a siker-kudarc élményekben tetten érhető. Az élmények jellege pedig tükrözi a tanuló iskolához való érzelmi viszonyát.

Szakirodalmi adatok arra mutatnak, hogy az iskolai munkát a környezet tagjaival való kapcsolat, maga a végzett tevékenység és a követelésnek megfelelés motiválja. Az iskola leginkább a kognitív motivációs fejlődés szempontjából hoz újat. Kozéki Béla szerint alsó tagozatban a szülővel való szoros érzelmi kapcsolat megőrzi elsődlegesen motiváló szerepét, de mellé a kognitív motívumok zárkoznak fel. Ezt követi a pedagógus motiváló szerepe. A társakkal való kapcsolat motiváló szerepe ekkor van kialakulófélben /Kozéki, 1980. 194.old./

A vizsgált harmadik osztályos tanulók témarajzaiban megnyilvánuló késztetések e életkori sajátosságokkal csak részben mutatnak egyezést. A szociális motívumok alapvetőek, az ego-integratív késztetések zárkoznak fel mellé. Az iskoláskorban domináns kognitív dimenzió pedig kialakulófélben. Az erős affektív motiváció a közösségi érzés alapja, de csak a kognitív és effektív motívumok megfelelő egyensúlyával biztosíthatja tartósan. Elfogadva Bozovics álláspontját, hogy a megismerési motívum attól kapja erejét, hogy beépül a tanuló társas kapcsolataiba és egyéni törekvéseibe, magából a tanulási tevékenységből eredő motívumok alacsony gyakorisági

értéke pedagógiai problémát jelezhet.

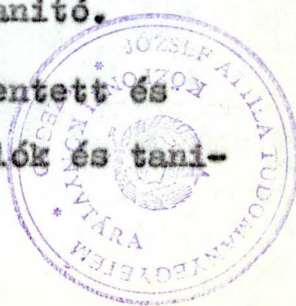
A témaraajz élményeiben az affektív késztetések az elsődlegesek és a lányoknál valamivel fontosabbak. E dimenzió erőssége kapcsolatban van a kognitív dimenzió alacsony gyakorisági értékével. A szociális dimenzióon belül a társakkal való kapcsolat hangsúlyosabb, mint a tanítóval való kapcsolat. Ez a tény látszólag ellentmond a szakirodalom megállapításának. Ugyanis az érzelmi kielégülés vágya a hiányzó elfogadás, szeretet megszerzésére ösztönzi a személyiséget. A tanítóval szembeni érzelmi kielégületlenség felerősítheti a társakkal való jó kapcsolat késztetését. Ezt a felvetést igazolhatja a vizsgálati élmények jellege ill. a tanító szerepe az élményekben. A szociabilitás érzékenysége maga után vonja a szociális kudarcok számának növekedését. Lányoknál a kortársi kapcsolat a konfliktusosabb, a fiúknál a függőségi viszony. A szeretet igény frusztrálásával függ össze a szociális ill. effektív kudarcokban megjelenő támadó, ellenséges magatartás. Az affektív dimenzió domináns volta ellenére a dimenzióon belüli értékek közti összefüggések alapján feszültségforrást jelez, A kielégítetlen érzelmi kapcsolódási szükséglet feszült, nyugtalan érzelmi állapothoz vezet, és az ambivalens tartalmakkal terhelt érzelmi feszültség rontja a közösségi kohéziót és az egyén tájékozódási, ismeretszerzési késztetését is. E szociális klíma, mely a közérzetben jelentkezik már befolyásolhatja az iskolához való érzelmi viszonyt.

A kognitív dimenzió kulcsfontosságú késztetéscsoport az iskolai életben. Vizsgálati gyakorisága a legalacsonyabb érték

és elsősorban nem magából a tanulási tevékenységből ered. A dimenzióon belüli legmagasabb érték az aktivitás, érdeklődés követésének készítése, mely a fiúknál jelentkezik hangsúlyosabban. Ez a tény nem egyezik az eddigi kutatási eredményekkel /Kozéki, 1980.,193.old./ Az élményekben az aktivitás alapja a felfedezés öröme, az újdonság keresése, mely elsődlegesen a tanórán kívül jelenik meg. Bruner szerint a bizonytalanság varázsa stimulálja e aktivitást és az életkorral haladva a jelentősége csökken. A kíváncsiság tartós és aktív formája a megismerésben, az ismeretszerzésben jelenik meg, amely az élményekben a teljesítménykudarokban tükröződik alacsony gyakorisági értékkel. Az önállóság értéke szintén elhanyagolódik e dimenzióban. A fiúk önállóság készítése, mint nemi sajátosság közvetettebb, a társas kapcsolatokban jelenik meg, az affektív dimenzió dependencia kudarc gyakoriságában. A kognitív készítése alapja a tanító-tanuló közti interakció, értelmi együttműködés. Az ismeretlen keresésére, az önálló feladatmegközelítésre a tanító ösztönöz: aktivizál, beláttat, megértet, stb. E kognitív készítéseket a tanítóval való azonosulás erősíti, illetve a hiánya gátolja. Ha az érzelmi kapcsolat gyenge, az önállóság gátolt, az aktivitás alapja a passzív, receptív, epizódikus kíváncsiság a tudásvágy készítése szükségszerűen alacsony hatékonyságú lesz. A vizsgálati adatok alapján úgy tűnik, hogy a tanulási tevékenység a tanulmányi teljesítmények ellenére nem tölti be a funkcióját. A harmadik osztályban a tanulást dominánsan külső, szociális tényezők ösztönzik. A vizsgálati adatok alapján az önintegráló készítése felzár-

kozóban az affektív dimenzió mellé. A dimenzió két rétege megközelítően azonos gyakorisági értéket mutat. Az önértékelés készítése a lányoknál valamivel hangsúlyosabb. A megbecsültség motivuma a külső hatások nyomán létrejött belső betartási készítés. Kisiskolás korban a külső szabály és a tekintélyszemély véleményének függvénye. Így a lányok erős affektív készítése felerősíti a megbízhatóság érzése megőrzésére való törekvést. Az értékkövetés készítése mindkét nemnél motivál. Ez a vizsgálati tény eltér a szakirodalmi megállapítástól, miszerint a lányok valamivel motiváltabbak. A valamivel nagyobb gyakorisági értékük megjelenik, de csak a siker élményében. A társas kapcsolatok érzékenysége, valamint azok konfliktusosságából adódóan a kudarcok mindkét nemnél jóval gyakoribbak. Az összetartozás erkölcsi alapja frusztrált / az érzelmi alapú konfliktusok nem mutatnak el nyomtalanul/. A normatartást a kontroll határozottsága, következetessége adja. A kudarc élményekben a kontroll következetlensége tükröződik. A következetlenség részben abból a helyzetből adódik, hogy a társas események főként tanórákon kívül zajlanak és a tanító, mint betartató személy nincs jelen. /pl.:tanórák közti szünetek/. A normatartás hatékonysági alapja, hogy a tanító viselkedése is megfeleljen a normáknak. A kudarc élményekben a norma ellen vétő személyek: ÉN, kortársak és a tanító. A rétegen belüli legmagasabb értékek, a nemeknél azonosak, de a vétséget elkövető személy más és más: fiúknál az ÉN, lányoknál a tanító.

Az élményekben a normatartás egyszerre serkentett és gátolt. Az affektív dimenziókban jelentkező tanulók és tani-



hoz és egymáshoz való viszonyának frusztráltsága a normák belsővé válását lassíthatja és konfliktusossá teheti.

A siker-kudarc élményrajzokban tükröződő motívum dimenzió struktúrája globálisan egyezést mutat a szakirodalomban található életkori és nemi motívum sajátosságokkal. A rendelkezésre álló személyiség vizsgálati adatok megerősítik a témarajz vizsgálati értékeit. A témarajzok projekciós tartalma és az utóvizsgálatként alkalmazott irányított beszélgetés adatai összhangban állnak egymással. Az előbbi tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy a témarajz alkalmas a kisiskolás siker-kudarc élménytartalmainak feltárására.

A siker-kudarc élmények feltérképezésére a szülői megfigyelési eljárás nem adekvát eszköz, mert az iskolai eseményeket az ösztönző hatás irányából közelíti meg, és nem az átélés aspektusából. A témarajzokban megjelent élmény jellemzően /dominánsan társas/ ismerete megerősített ebbéli álláspontomban. A szülő információja gyermeke iskolai életéről tanulás illetve teljesítményközpontú. Másrészt az élménytartalmak időpontja széles skálájú és az események aktuális jellege mellett az egy éven belüli intervallum történései kaptak jelentőséget.

Az iskolai élet eseményeiből a társas élet eseményei kaptak jelentőséget az élménytartalmakhoz. A tanulási tevékenységben az anyanyelvi illetve a matematika tantárgy tanulása foglal el központi helyet. Kudarc élménytartalmakban gyakoribb a matematika és a testnevelés, mint az anyanyelvi tantárgy eseményei. A kudarcokban a tanórai események gya-

koriságát megközelíti a tízpercek gyakorisági értéke. Úgy tűnik, hogy a tanórák közti szünet a kisiskolás társas életének jelentős színtere. Pedagógiai szempontból kihasználatlan lehetőség, mivel eseményekből a tanító kiszorul illetve távolmarad.

A projekcióban megjelenő késztetések illetve azok kielégítettségi szintje értelmezésem szerint a motivumstruktúra diszharmóniáját jelzi: dominánsá vált az affektív dimenzió egyik sávja /kortárs csoport/, melyet felerősíti az effektív sáv és nem zárkózik fel a kognitív dimenzió. Kozéki megfogalmazása szerint: "egy motivációs sáv - egyfajta ösztönzés - túlzásba vitele, bármely erős fokozása nem oldja meg a motivációs rendszer fejlesztését, sőt, eltorzíthatja azt" /Kozéki, 1980., 271. old./ Ebből adódóan a pedagógiai probléma alapját abban látom, hogy a harmadik osztályban még alig kialakulófélben lévő kognitív késztetésblokk hogyan képes betölteni majd döntő szerepet a felső tagozaton. És e vizsgálati tényben látom az iskolától, a tanulási tevékenységtől való távolodás elsődleges forrását.

Az élményrajzok alapján a vizsgált kisiskolások elégedettségi illetve elégedetlenségi érzését elsősorban a kortársi társas kapcsolatok határozzák meg és a tanulási tevékenység érzelmi hatása elhanyagolódik. Valószínűleg e tény a magyarázata annak a szakirodalmi megállapításnak, miszerint az egy-kettő osztályosok iskolához fűződő emocionális viszonya nincs összhangban a jó intellektuális szint és a kötelességtudat összefonódásából adódó megfelelő teljesítménnyel /Kósáné, 1984./ Vagyis a kisiskolások iskolához való

emócionális viszonyát nem a tanulmányi teljesítmény határozza meg elsődlegesen. Az iskolai élmények kb. egyharmadát közelíti csak meg a tanulási tevékenység köré csoportosítható élmények száma.

A vizsgált tanulók kortársi kapcsolata ellentmondásos, ez megegyezik azzal a szakirodalmi megállapítással, hogy a kisiskolás kor a kortársi kapcsolat kritikus időszaka. Ebből adódóan domináns szerepe az iskolához való emócionális viszonyban kritikus. A tanítóval való érzelmi együttműködési élmény a motívumok 15 %-át /plusz 14 illetve mínusz 16/ adja. A tanulók iskolához való viszonyát a tanítóval való érzelmi kapcsolat kevésbé alapozza meg. Az érzelmi azonosulás hatékonysága egy átfogóbb pedagógiai problémát is jelez: A tanító hogyan tölti be modell szerepét a tanulói személyiség fejlesztésében?

Az élményrajzokban megjelenő tanító-tanuló érzelmi viszony az értelmi együttműködés lehetőségét is behatárolja. A kölcsönös meleg kapcsolat, az egymás iránti tisztelet és megbecsülés az értelmi együttműködés alapja, így a tanítás-tanulás hatékonyságának alapfeltétele. Az élmények motívumstruktúrájában további együttműködést gátló tényező található: az önállóság és az aktivitás gátoltsága, a kontroll következetlensége. A siker-kudarckélmények alapján az iskola érzelmi légköre részben biztosítja a tanulói együttműködést.

A vizsgált tanulók iskolai emócionális kielégítettsége nem megfelelő, diszharmónikus, így számolni kell a kisiskolás küzdőképességének a problémájával.

A vizsgálatom alapján a tanulók iskolához való viszonyának kedvezőtlen alakulását a részbeni emocionális kielégítettség idézheti elő a 6-10 éves korban.

" A tétlenségnél minden munka kellemesebb, ha az ember eléri azt, amiért fáradozott, vagy legalább tudja, hogy el fogja érni. Viszont sikertelenség esetén minden fáradozás terhes és gyötrelmes."

Demokritosz

VI. Mellékletek

Vizsgálati terv	1.sz. mell.
Siker - kudarc témarajz instrukciója	2.sz. mell.
Gyermeke tanulmányi teljesítményével kapcsolatos szülői beállítottság	3.sz. mell.
Szülői tapasztalat alapján gyermeke tanulmányi problémájának területe	4.sz. mell.
Szülői tapasztalat alapján gyermeke siker - kudarc élményeinek jellemző területe	5.sz. mell.
Szülői megfigyelési tapasztalat alapján a siker jellemző viselkedésmódosító hatása	6.sz. mell.
Szülői megfigyelési tapasztalat alapján kudarc jellemző viselkedésmódosító hatása	7.sz. mell.
Tematikus siker rajz időpont jelölése	8.sz. mell.
Tematikus kudarc rajz időpont jelölése	9.sz. mell.
Siker élmény tartalma	10.sz. mell.
Kudarc élmény tartalma	11.sz. mell.
58. számú kudarc élmény rajza	12.sz. mell.
78. számú siker élmény rajza	13.sz. mell.
50. számú siker élmény rajza	14.sz. mell.
66. számú siker élmény rajza	15.sz. mell.
115.számú siker élmény rajza	16.sz. mell.
6. számú kudarc élmény rajza	17.sz. mell.
8. számú kudarc élmény rajza	18.sz. mell.
27. számú kudarc élmény rajza	19.sz. mell.

4.számú siker élmény rajza	20.sz. mell.
34.számú kudarc élmény rajza	21.sz. mell.
66.számú siker élmény rajza	22.sz. mell.
53.számú kudarc élmény rajza	23.sz. mell.

1. számú melléklet

Vizsgálati terv

I. Iskolai környezet:

1/ Tanuló tanulmányi munkája a tanító értékelése alapján
1-4. osztályig

m ó d s z e r: statisztikai adatelemzés

e s z k ö z: osztálynaplók

2/ A tanuló tanulási tevékenységének sajátosságai: tanulási
folyamat jellemzői, teljesítmény-beállítottsága, tanul-
mányi teljesítményével kapcsolatos viszonya, siker-ku-
darc élményei, tanulással kapcsolatos problémái

m ó d s z e r: megfigyelés

beszélgetés

e s z k ö z: 1 éves időtartamú, folyamatos, egyéni meg-
figyelés;

spontán és irányított egyéni beszélgetés

a tanulóval ill. tanítóval

3/ Iskolai osztály, mint a tanulási tevékenység környezeti
tényezője: a tanuló osztálystruktúrában elfoglalt helye,
megbízatása ill. tisztsége, társas viselkedése, tanító-
-tanuló kapcsolata, legkedveltebb tevékenysége, elismert-
sége ill. jutalmazottsága

m ó d s z e r: megfigyelés

beszélgetés

e s z k ö z: 1 éves időtartamú, folyamatos és egyéni meg-
figyelés,

spontán és irányított egyéni beszélgetés a

tanulóval ill. tanítóval

4/ Tanuló siker és kudarcélménye

m ó d s z e r: rajztevékenység eredményének elemzése

e s z k ö z: Siker-kudarc témarajz

II. Családi környezet:

Gyermeke iskolai tanulásával kapcsolatosan szülői magatartás: szülői követelmény-támasztás, ellenőrzés formái, segítségadás, értékelés ill. jutalmazás-büntetés, intellektuális szükségletei, iskolai és családi követelés kapcsolata, gyermekének sikere ill. sikertelensége, vélt v. valós szülői sérelem

m ó d s z e r: beszélgetés

megfigyelés

e s z k ö z: irányított egyéni beszélgetés a szülővel

családlátogatások alkalmával

spontán illetve tudatos megfigyelés

2. számú melléklet

Siker - kudarc témajajz instrukció:

A, instrukció:

"Harmadikos vagy, elsőskorod óta nagyon sok minden történt veled az iskolában. Válaszd ki és rajzold le azt az élményedet, esetedet, amire a legszívesebben emlékezel vissza, mert valami jól sikerült, nagyon jól éreztél magad, nagy örömet jelentett számodra."

B, instrukció:

"Harmadikos vagy, elsőskorod óta nagyon sok minden történt veled az iskolában. Válaszd ki és rajzold le azt az élményedet, esetedet, amit a legszívesebben elfelejtenél örökre, de nem tudod; mert nagyon akartál valamit és mégsem sikerült, nagyon rosszul éreztél magad, nagyon bántott valami."

3. számú melléklet

A gyermek tanulmányi teljesítményével kapcsolatos szülői beállítottság

III. osztályban:

1. elégedett:	26 L + 20 F = 46
2. részben elégedett:	8 L + 9 F = 17
3. látszólag elégedett:	3 L + 1 F = 4
4. részben elégedetlen:	2 L = 2
5. elégedetlen:	6 L + 17 F = 23
6. beletörődött:	1 L + 2 F = 3
	Összesen: 95

IV. osztályban:

8 L + 3 F = 11
4 L + 4 F = 8
2 L + 2 F = 4
5 L = 5
Összesen: 28

Nem vállalta, kikerülte a válaszadást:

$$13 L + 8 F = 21$$

12 - 13. számú melléklet

Tematikus siker - kudarc rajzokban az ÉN megjelenése

Siker élményben:

	3. oszt.:	4. oszt.:
ÉN szerepel /azonosulás/:	55 L + 49 F	13 L + 11 F = 128
Önelhagyás	: 4 L + 8 F	3 L + 1 F = 16

Kudarc élményben:

ÉN szerepel /azonosulás/:	55 L + 55 F	15 L + 12 F = 137
Önelhagyás	: 1 L + 2 F	1 L = 4

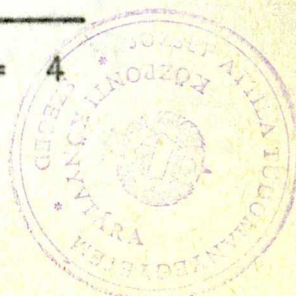
Megjegyzés: Kudarc élmény rajzolását 3 tanuló /3. oszt./ nem vállalta.

4. számú melléklet

Szülői tapasztalat alapján gyermeke tanulmányi problémájának területe

3. osztályban:

1. a/ <u>matematika</u>	14 L + 8 F	= 22 fő
b/ matematika - anyanyelv	5 L + 4 F	
matematika - olvasás	2 L + 3 F	
matematika - fogalmazás	1 F	
matematika - írás	3 L + 1 F	
matematika - nyelvtan	8 L + 1 F	
matematika - helyesírás	4 L + 8 F	= 40 fő
c/ matematika - környezetism.	2 L	= 2 Fő
d/ matematika - ének	1 L	= 1 fő
	39 L + 26 F	= 65 fő
2. a/ anyanyelv	1 F	
olvasás	2 L + 1 F	
olvasás - nyelvtan	1 L + 3 F	
nyelvtan - helyesírás	5 F	
helyesírás	1 L + 2 F	
helyesírás - írás	2 L	
írás	4 F	= 22
b/ írás - környezetismeret	1 F	
nyelvtan - környezetism.	2 L	
fogalmazás - környezetism.	1 L	
anyanyelv - környezetism.	1 F	= 5
	9 L + 18 F	= 27
3. a/ <u>környezetismeret</u>	2 L + 1 F	
környezetism.- technika	1 F	
	2 L + 2 F	= 4



4. számú melléklet folytatása

4. a/ <u>készségtárgyak</u>	1 L + 1 F	
ének	1 F	
testnevelés	1 F	
	1 L + 3 F	=4
5. a/ általános probléma	2 F	= 2

Megjegyzés: - nincs problémája 1 fiú tanulónak

- nem vállalta /tudta ?!/ 12 szülő /7 L + 5 F
esetén/

4. osztályban:

1. a/ <u>matematika</u>	12 L + 2 F	= 14 fő
b/ matematika - anyanyelv	1 L + 1 F	
matematika - nyelvtan	2 L	
matematika - helyesírás	2 L + 2 F	
matematika - helyesírás-fogalm.	2 F	= 10
c/ matematika - ének	<u>1 L</u>	<u>= 1</u>
	18 L + 7 F	= 25
2. a/ <u>anyanyelv</u>	2 F	
olvasás - környezetism.	<u>1 L</u>	<u>_____</u>
	1 L + 2 F	= 3

5. számú melléklet

Szülői tapasztalat alapján gyermeke siker - kudarc
élményeinek jellemző területe /3. osztály/

/+/

/-/

I. Tantárgyi teljesítés:

1. <u>matematika</u>	:	2 L + 3 F = 5	6 L + 3 F = 9
2. <u>mat. - anyanyelv:</u>		1 F = 1	
mat. - olvasás		2 L + 2 F = 4	
mat. - írás			1 L = 1
mat. - nyelvtan			2 L + 1 F = 3
		10	13
3. <u>anyanyelv</u>		1 L + 1 F = 2	1 L = 1
fogalmazás		1 L = 1	
olvasás		1 F = 1	2 F = 2
olvasás - írás			4 L + 7 F = 11
írás			3 F = 3
nyelvtan			1 F = 1
helyesírás			1 L + 1 F = 2
4. <u>írás - környezetism.</u>			2 L = 2
anyanyelv - rajz		6 L + 2 F = 8	
		12	22
5. <u>rajz</u>		5 F = 5	
rajz - testnevelés		5 F = 5	
		10	
6. <u>testnevelés</u>		1 L + 1 F = 2	1 F = 1
		2	1
7. <u>ének</u>		2 L + 2 F = 4	1 L = 1
		4	1
8. <u>technika</u>		1 F = 1	
		1	
9. <u>készség tárgyak</u>		8 L + 15 F = 23	3 L + 1 F = 4
/lásd. 5-8/		23	4

5. számú melléklet folytatása

II. Osztályzat:

/+ /

/- /

5 - ős $4 L + 4 F = 8$

jó osztályzat /4,5/ $14 L + 6 F = 20$

4 - es $2 L + 3 F = 5$

rossz osztályzat /3,2,1/ $23 L + 19 F = 42$

általában az osztályzat $2 F = 2$

28

49

III. Kiemelkedő telj."osztályelső"

$1 L = 1$

1

IV. Magatartás:

$4 F = 4$

$2 L + 6 F = 8$

4

8

V. Tanító szóbeli elismerése:

$10 L + 2 F = 12$

$1 L + 1 F = 2$

I. nem szólítja fel:

$1 L = 1$

12

3

VI. Társas kapcsolat:

$11 L + 3 F = 14$

VII. Egyéb teljesítmény:

mese ill. versmondás $6 L + 2 F = 8$

futball $2 F = 2$

10

6. számú melléklet

Szülői megfigyelési tapasztalat alapján a siker élmény jellemző viselkedésmódosító hatása a gyermekénél

III. osztályban:

Inferakcióban kommunikációs tünet:

a/ közlékenyvé, beszédessé válik:

$$14 L + 11 F = 25$$

a/ $8 L + 2 F = 10$

b/ dicsekvő lesz:

$$1 L + 2 F = 3$$

b/ $1 L + 2 F = 3$

c/ magabiztos: $1 F = \frac{1}{29}$

c/ szétszórt a kommunikációban:

$$1 L = \frac{1}{14}$$

Uralkodó hangulat, érzelmi állapot:

a/ vidám, jókedvű, örül:

$$21 L + 19 F = 40$$

a/ $8 L + 6 F = 14$

b/ ujjongás: $1 F = 1$

Szülő örömét várja:

$$2 L = \frac{2}{43}$$

Tevékenységekben jelentkező:

a/ aktivitás fokozódása:

$$2 L + 7 F = 9$$

Mozgás megváltozása:

a/ mozgékony, élénk, felszabadult

$$8 L + 2 F = 10$$

Összesen: 91

Összesen: 28

Viselkedésmódosulást nem észlelt:

a/ "tudomásul veszi":

$$1 L + 1 F = 2$$

b/ "nem is beszél róla":

$$1 F = \frac{1}{3}$$

Megjegyzés: L = leány

F = fiú

7. számú melléklet

Szülői megfigyelési tapasztalat alapján kudarc élmény
jellemző viselkedésmódosító hatása a gyermekénél

III. osztályban:

Inferakcióban kommunikációs tünet:

a/ csendessé, szótlanná válik:

$$11 L + 6 F = 17$$

b/ közlékenyebb /megmagyarázás,
"kibeszéli"/:

$$2 L + 1 F = 3$$

c/ kudarc jelentőségét csökkenti:

$$1 F = 1$$

d/ késleltetett közlés: $1 F = 1$

e/ visszabeszél "felel":

$$1 L = 1$$

f/ dicsekvés késleltetett

közlésként: $1 F = 1$

24

Metakommunikációs tünet:

a/ vállvonogatás: $1 L = 1$

IV. osztályban:

a/ $4 L + 1 F = 5$

b/ fél mondatos köz-
lések:

$$1 L = 1$$

d/ $2 F = 2$

8

b/ fintorog:

$$1 L + 1 F = 2$$

c/ lesüti szemét:

$$1 F = 1$$

d/ összevont szem-

öldök: $1 F = 1$

4

Uralkodó hangulat, érzelmi állapot:

a/ ingerült: $1 L + 1 F = 2$

b/ rosszkedvű: $3 L + 8 F = 11$

c/ szomorú,
bánatos: $3 L + 6 F = 9$

7. számú melléklet folytatása

d/ elkeseredett:	4 L	= 4		
e/ mogorva:	2 L + 1 F	= 3		
f/ sértődött:	1 L	= 1		
g/ durcás:	2 L	= 2		
h/ dacos:	3 L + 1 F	= 4	h/ 1 L	= 1
i/ mérges, haragos:	2 L	= 2	i/ 2 L	= 2
j/ méltatlankodik:	1 L + 1 F	= 2	j/	1 F = 1
k/ bosszankodik:	1 L + 1 F	= 2		
l/ sír:	12 L + 4 F	= 16	l/ 2 L	= 2
m/ káromkodik,	1 L	= 1	m/ szitkozódik, csapkod:	2 F = 2
n/ szórakozott:	2 L	= 2		
	61		o/ kedvetlen:	1 F = 1
				9

Tevékenységben jelentkező:

a/ lassabban tanul:	1 L + 1 F	= 2		
b/ tanulási tev. fokozódik:	2 L + 1 F	= 3		
c/ motiváltabb más tev.-ben:	1 F	= 1		
d/ játéka agresszív válik:	1 L	= 1	e/ nem játszik:	
	7		1 L	= 1
			f/ tesz, vesz szótlanul:	
			1 L	= 1
				2

Mozgás megváltozása:

a/ felgyorsult, ideges, "kapkod":	2 F	= 2		
b/ lelassul:	1 F	= 1	c/ ideges mozdulatok ke- zével:	1 F = 1
	3			

7. számú melléklet folytatása

d/ céltalan rugdosás:

$$1 F = 1$$

2

Intraperszonális viszonyban:

a/ zárkózottá válik:

$$7 L + 5 F = 12$$

b/ elkülönülés, visszahúzódás:

$$6 L + 6 F = 12$$

$$b/ \quad 2 L + 4 F = 6$$

$$c/ \text{ agresszív: } 1 L + 6 F = 7$$

$$c/ \quad 1 L \quad = 1$$

31

Pszichoszomatikus tünetek:

$$a/ \text{ aluszékonyság: } 1 F = 1$$

b/ rossz közérzet/"mintha beteg

$$\text{lenne"/: } 1 F = 1$$

2

c/ fizikai fájdalomra

$$\text{hív: } 1 L \quad = 1$$

$$d/ \text{ hasmenés: } 1 F = 1$$

2

8. számú melléklet

Tematikus siker - kudarc rajz időpont jelölése

Siker élmény

III. osztály jelölése:

Óvoda:

$$1. oszt. : 1 L + 12 F = 13$$

$$3 L + 1 F = 4$$

$$1 - 2. oszt.: 2 L + 1 F = 3$$

$$2. oszt. : 28 L + 22 F = 50$$

$$1 L + 2 F = 3$$

$$2 - 3. oszt.: \quad \quad \quad$$

$$2 L = 2$$

$$3. oszt. : 24 L + 19 F = 43$$

$$6 L + 2 F = 8$$

$$4. oszt. : \quad \quad \quad$$

$$4. oszt. 4 L + 4 F = 8$$

$$\text{Összesen: } 25$$

$$\text{Összesen: } 109$$

Egyéb:

"mindig" jelöléssel:

$$1 L = 1$$

"szektan" jelöléssel:

$$1 L = 1$$

$$\text{bizonytalan: } 1 L = 1$$

nem tudja meghatározni:

nem tudja meghatározni:

$$1 L + 3 F = 4$$

$$1 L + 2 F = 3$$

$$\text{Összesen: } 7$$

$$\text{Összesen: } 3$$

Megjegyzés: L = leány tanuló

F = fiú tanuló

.....^{9.} számú melléklet

Tematikus siker-kudarck rajz időpont jelölése

Kudarck élmény

III.osztály jelölése:

IV.osztály jelölése:

Óvoda:	1F	=	1
1.oszt.:	3L + 10F	=	13
1-2.oszt.:	1L	=	1
2.oszt.:	21L + 24F	=	45
2-3.oszt.:		=	-
3.oszt.:	24L + 17F	=	41
4.oszt.:		=	-

		=	-
	1L + 2F	=	3
		=	-
	2L + 1F	=	3
	1L	=	11
	6L + 3F	=	9
	2L + 3F	=	5

Összesen: 101

Összesen: 21

Egyéb:

"mindig" jelöléssel:	1L	=	1
"többször" -"- :	5L + 1F	=	6
bizonytalan:	2L + 4F	=	6
nem tudja meghatározni:	2L	=	2

bizonytalan:	2L + 1F	=	3
nem tudja meghatározni:	2L + 2F	=	4

Összesen: 15

Összesen: 7

Megjegyzés: L = leány tanuló

F = fiú tanuló

12. számú melléklet

Siker élmény tartalma /3.osztály/

- I.Családi környezet: - közös kirándulás /leány 2,fiú -/= 2
- ajándékozás /leány 2/ = 2
 - rokonlátogatás /leány 1 = 1
 - játék élménye /leány 2/ = 2

7 /6%/

II.Iskolai környezet:- ünnepély:télapó, farsang,

anyák napja

/leány 4, fiú 1/ = 5

- kisdobos élet:avatás /leány 1/ = 1

- versenyek:akadály-,mesemondó,-

futball/leány 2,fiú 2/= 4

- szakköri tev.: magyar, rajz,

testnevelés

/leány 1,fiú 2/ = 3

- mozilátogatás /fiú 1/ = 1

14 /12%/

III.Osztály környezet:

- ünnepély: télapó,karácsony

/leány 8, fiú 5/ = 13

- kirándulás:helyben 15

országjárás 7

/leány 10,fiú 12/ = 22

- tanóra:magyar nyelv és irodalom 9

matematika 6

testnevelés 4

12. számú melléklet folytatása

ének	2	
osztályfőnöki	2	
/leány 10, fiú 13/		= 23
-verseny: mesemondó /fiú 1/		= 1
-tanóra helyett szabad játék /fiú 3/		= 3
-bizonyítvány kiosztása/leány 2,fiú 2/		= 4
-korrepetálás /fiú 1/		= 1
-tizperc /leány 9, fiú 6/		<u>= 15</u>
		82/71%/

IV. Napköziotthon:

- ünnepély: télapó /fiú 1/	= 1
- tanuló óra /leány 2/	= 2
- Szabadidős tevékenység/leány2, fiú 4/	<u>= 6</u>
	9 /7,7%/

V. Városi rendezvény:

- napköziotthonos tábor /fiú 1/	= 1
- uttőrházi rajzpályázat /fiú 2/	<u>= 2</u>
	3 /2,6%/

Megjegyzés: 91.sz.rajz nem sorolható a fenti kategóriákba.

13. számú melléklet

Kudarc élmény tartalma /3. oszt./

I. Családi környezet:

- testvér konfliktus /leány 2/	= 2
- gyermek - szülő konfliktus /leány 1/	= 1
- baleset /fiú 1/	= 1
	4 /3,5%/

II. Iskolai környezet:

- ünnepély: télapó /leány 1/	1
- első tanítási nap /fiú 1/	1
	2 /1,7%/

III. Osztály környezet:

- kirándulás /fiú 1/	= 1
- tanóra: matematika	12
- testnevelés	9
magyar nyelv-....	8
nem jelölte tárgyát	4
technika	3
környezetismeret	2
ének	1
rajz	1
osztályfőnöki	1
/leány 19, fiú 22/	= 41
- verseny: mesemondó /fiú 1/	= 1
- tanóra helyett védőoltás	
/leány 2/	= 2
- tízperc /leány 20; fiú 17/	= 37
	82 /72,5%/

IV. Napköziotthon:- tanuló óra /fiú 2/

- szabadidős tevékenység /leány 4,	
fiú 6/	= 10
	12 /10,6 %/

13. számú melléklet folytatása

V. Város:

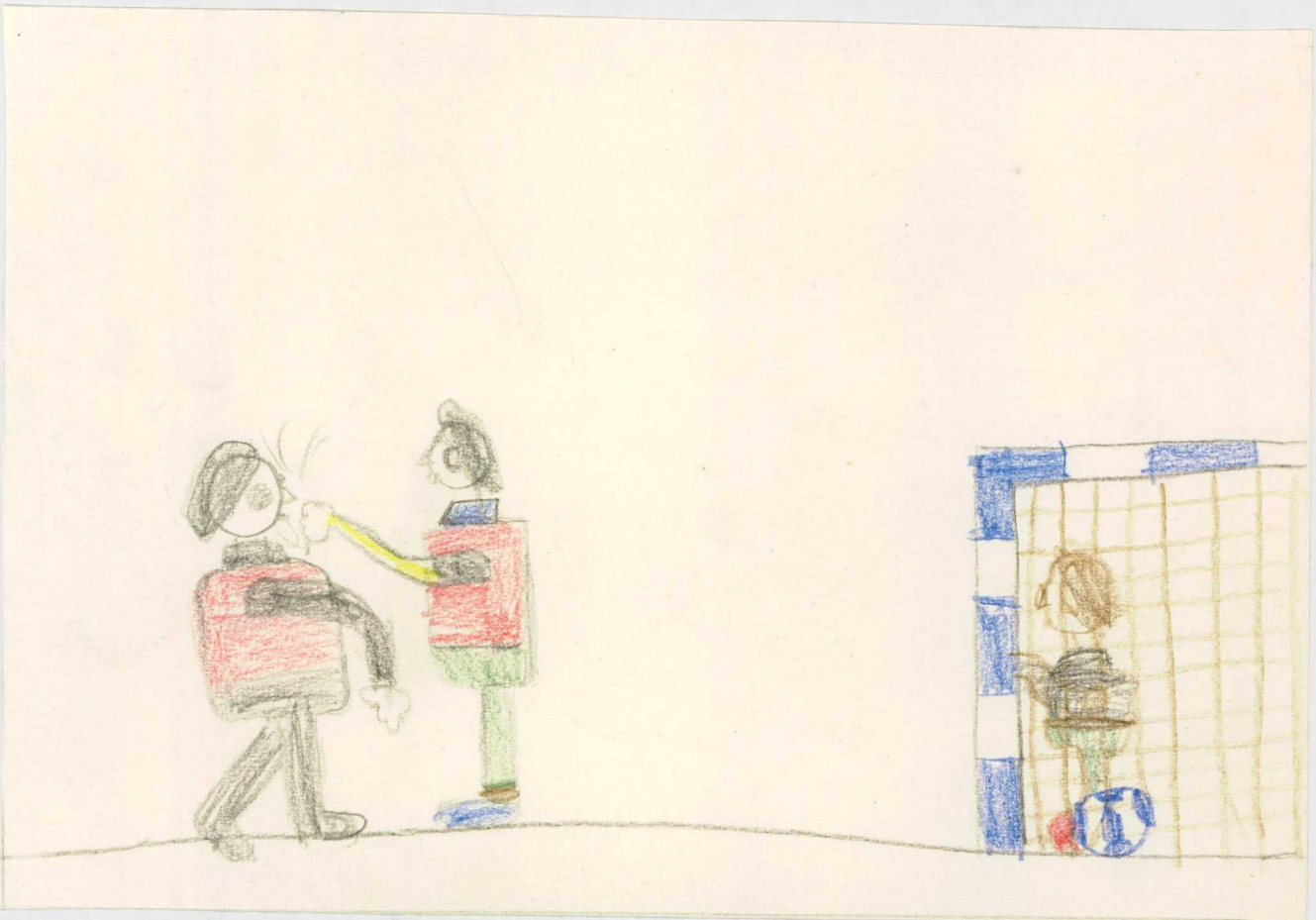
- napköziotthonos tábor /leány 1/	= 1
- óvodai játék /fiú 1/	= 1
- utca: hazafelé	5
játék színhelyeként 4	
/leány 4, fiú 5/	<u>= 9</u>
	11 /9,7%/

VI. Tanuló fiziológiás - egészségügyi állapota /leány 2/ = 2

Megjegyzés: nem vállalta a rajzolást 2 leány tanuló és 1 leány
csak vertálisan fogalmazta meg.

12.sz. melléklet

58.sz. tanuló kudarc élménye



„... megvert... nem szeretem ha megver-
nek... hagytam, csak verjett...”



13.sz. melléklet

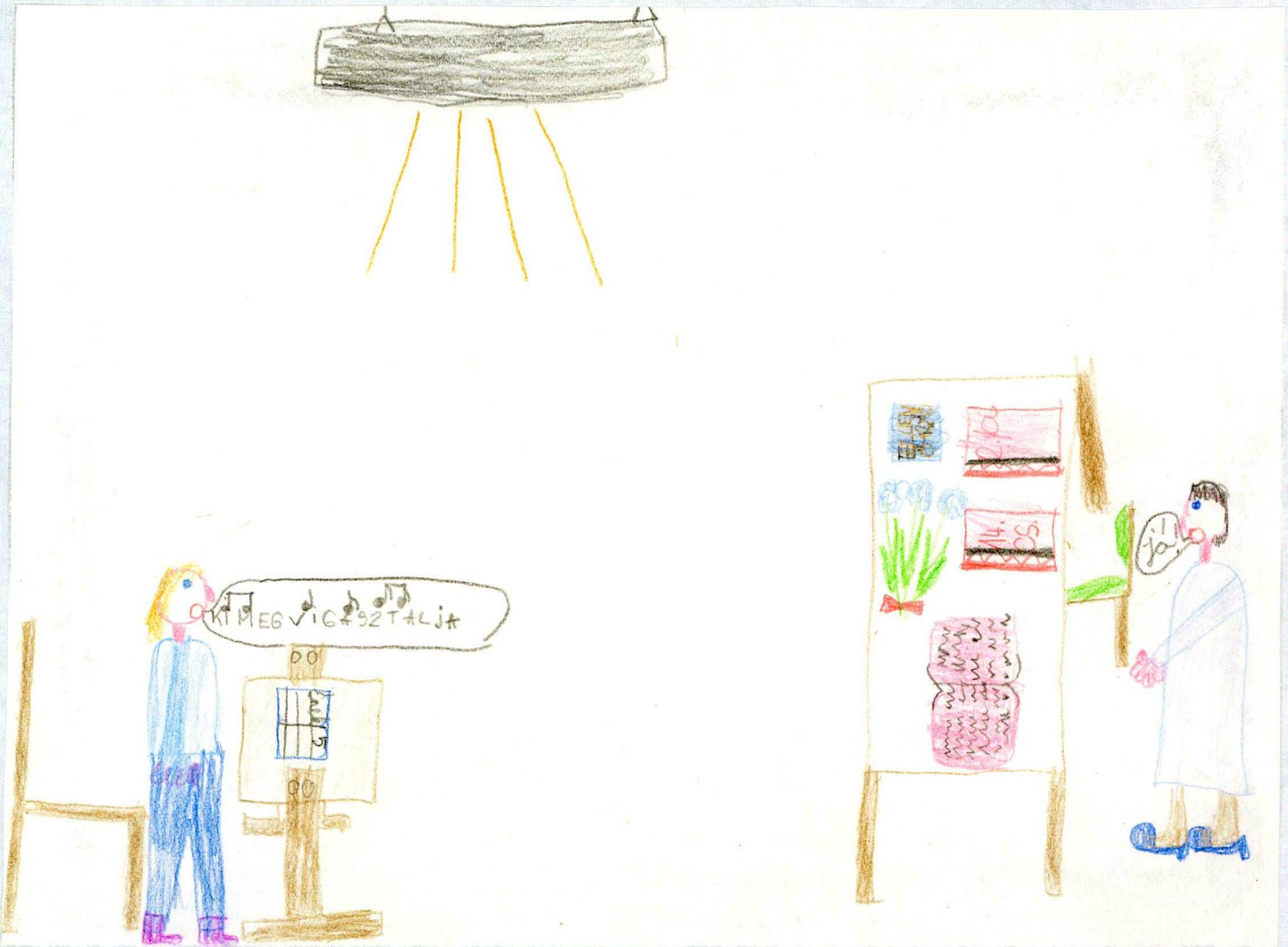
78.sz. tanuló siker élménye



„... oklevelem bevittém ... ök odajöttek hozzám ...”

14.sz. melléklet

50.sz. tanuló siker élménye



„... ötöst kaptam ... még meg is dícsért ...”

66.sz. tanuló kudarcélménye



„... lábam közé rúgott... elestem... az osztálytársaim játszottak tovább...”



16.sz. melléklet

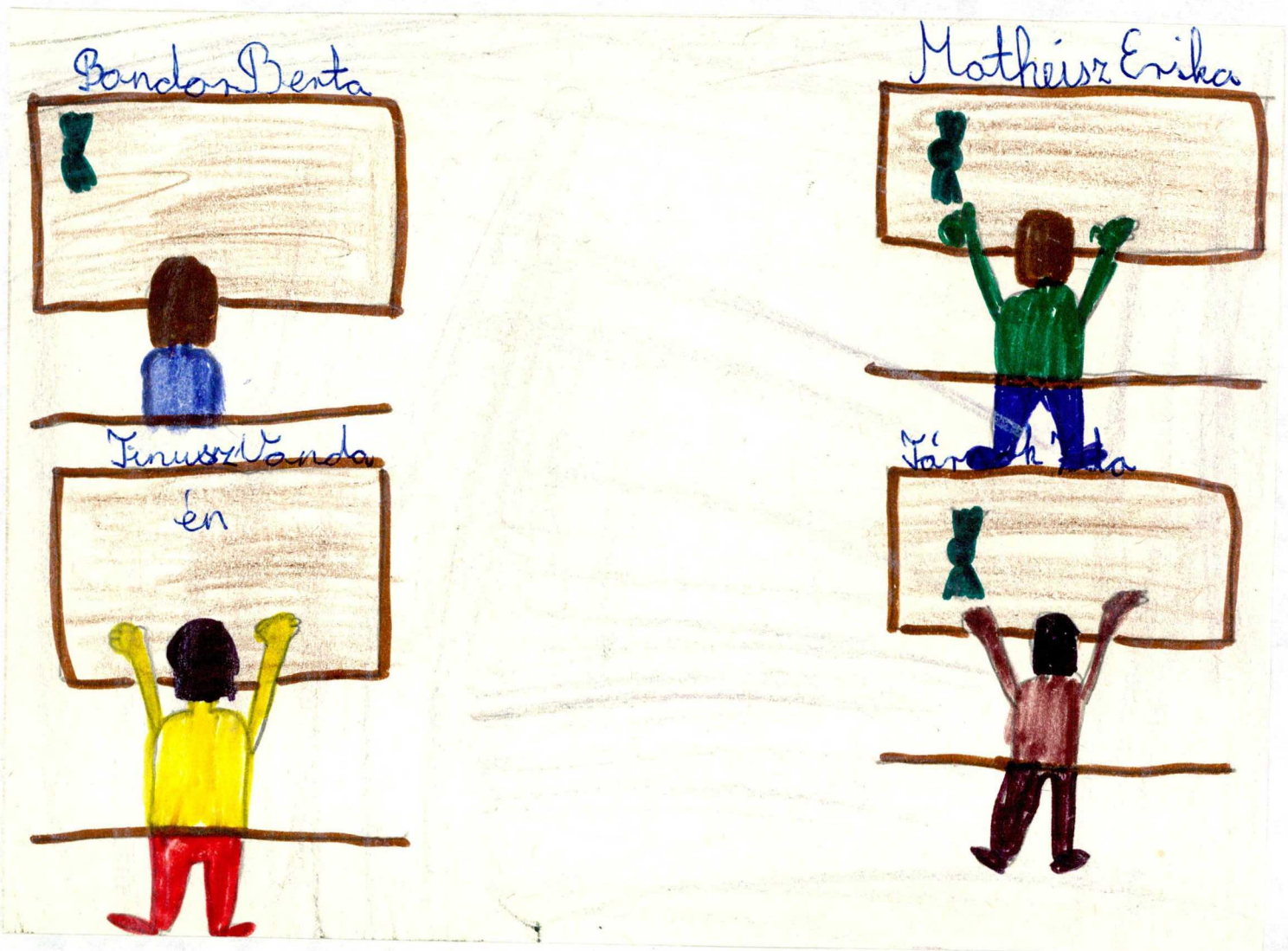
115.sz. tanuló siker élménye



"...ötös lett a matek felmérésem..."

17.sz. melléklet

6.sz. tanuló kudarc élménye



„... egyedül én nem kaptam tőle cukrot...”

8.sz. tanuló kudarc élménye



» pont nekem tudott szólni másnak nem »

19.sz. melléklet

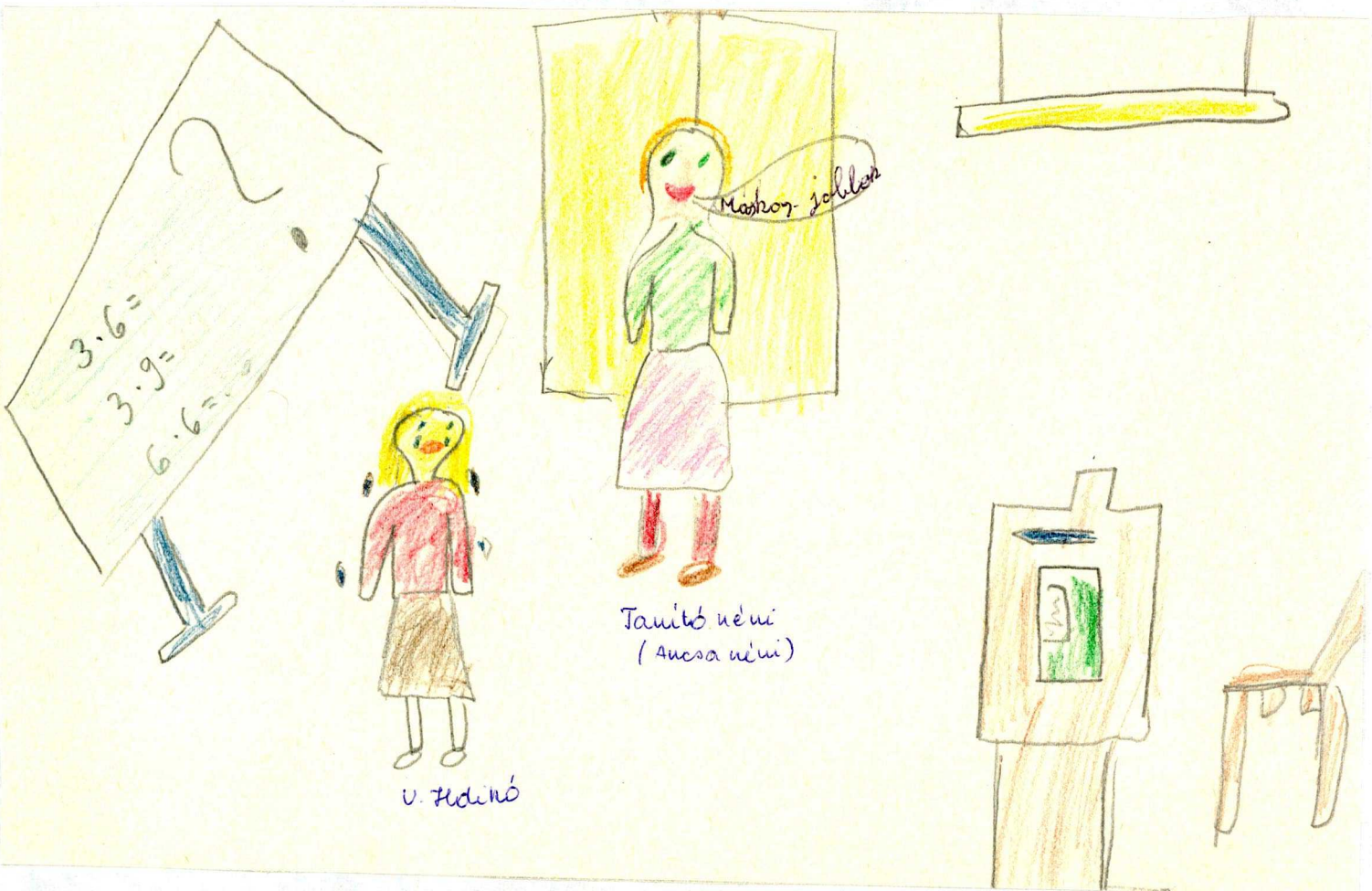
27.sz. tanuló kudarc élménye



„egyet kaptam ... jó lenne, ha eltűné az ellenőrzőből ... áthúzom, ne látszódjék ...”

20.sz. melléklet

4.sz. tanuló kudarc élménye



»... nem tudtam... sírtam... szégyeltem
magam ...»

21.sz. melléklet

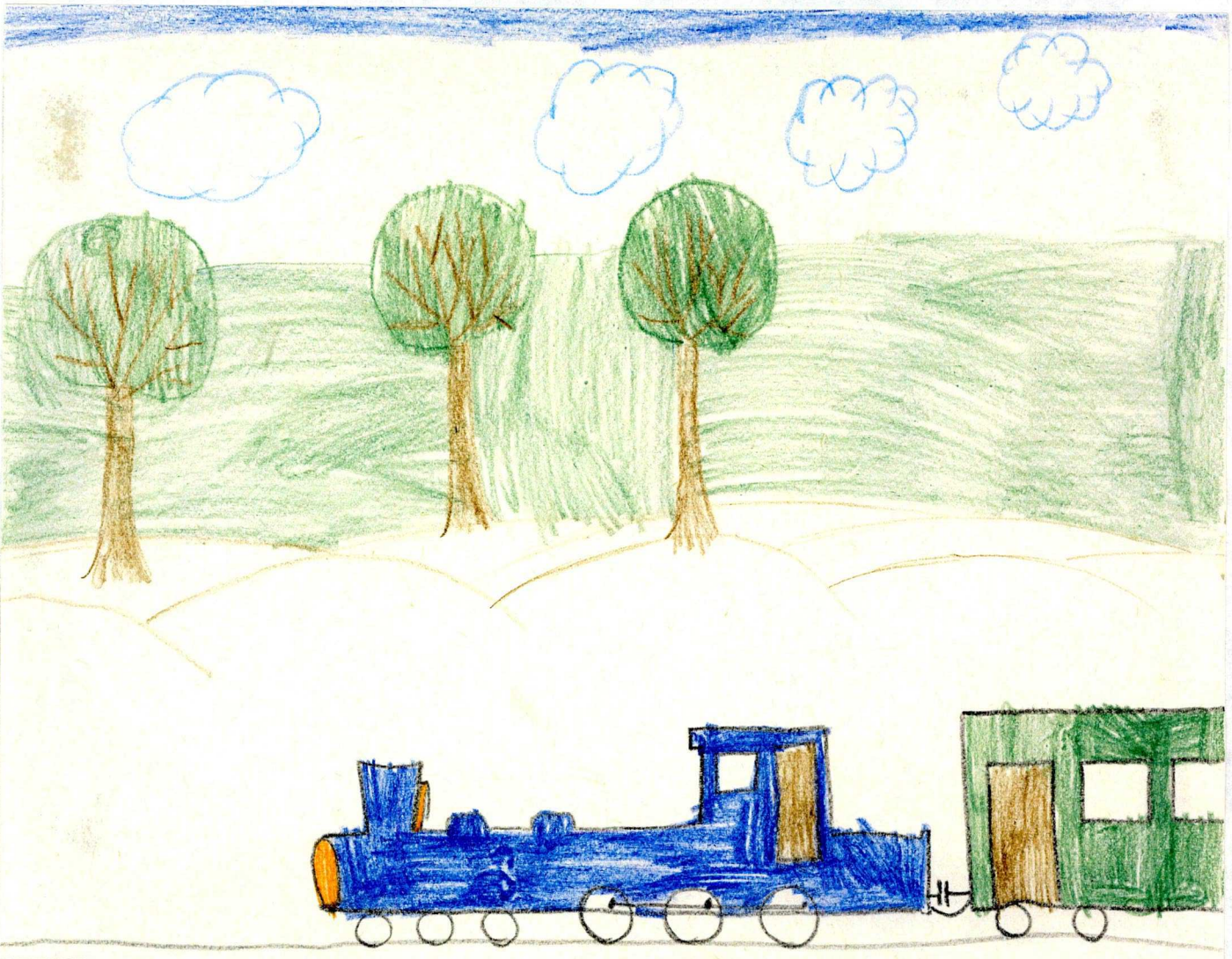
34.sz. tanuló kudarc élménye



»... azt mondta, hogy egyes ... keresem az
egyet mindenhol ... és beírás volt ... »

22.sz. melléklet

66.sz. tanuló siker élménye

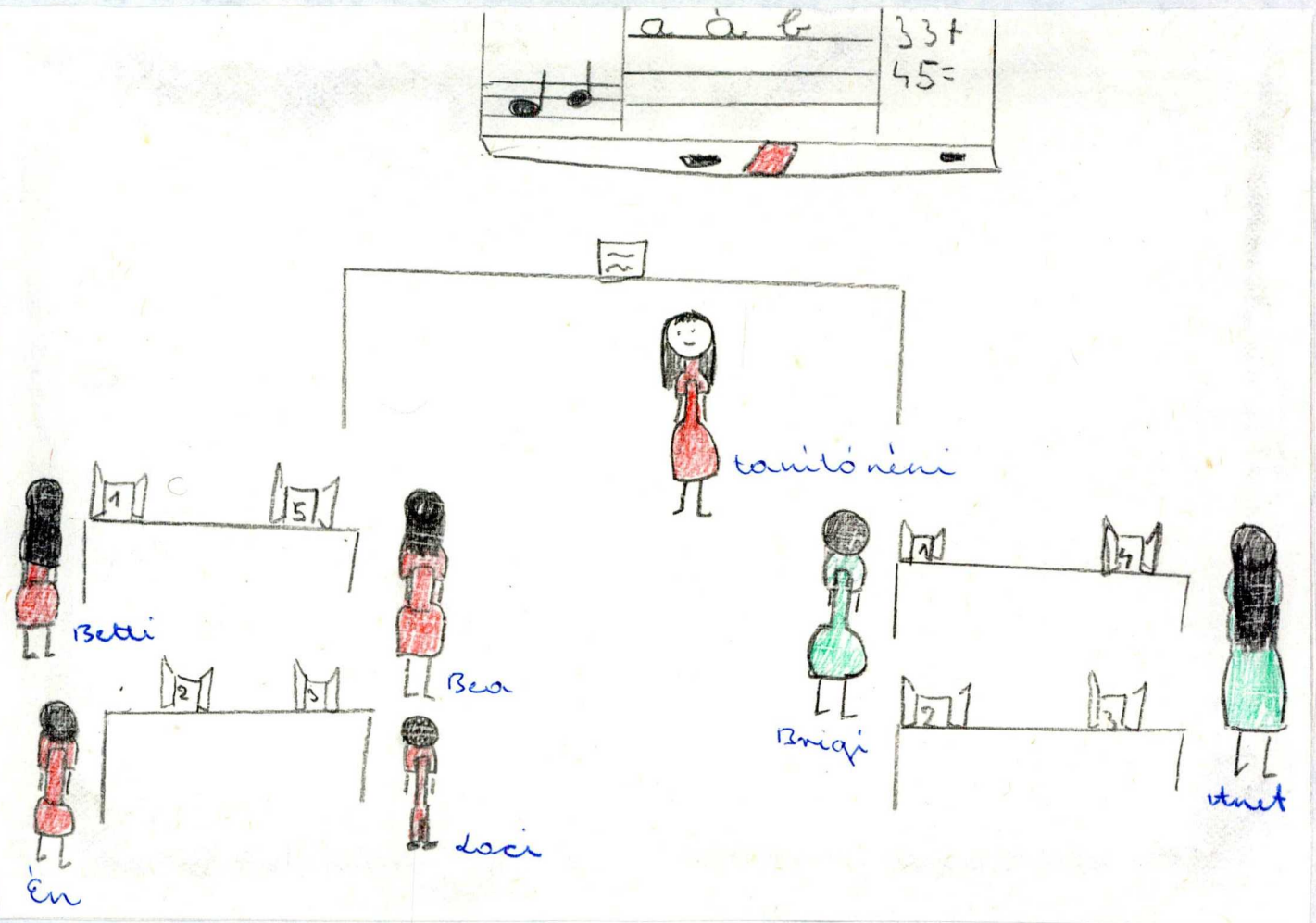


» az osztálytársaim nem rajzoltam le
hátrább voltak »



23.sz. melléklet

53.sz. tanuló kudarc élménye



» ... kettést kaptam ... 5 hibám volt ...
nekünk kellett bediktálni ... Legközelebb job-
ban figyelj! ... »

J e g y z e t

- Allport, G. W.: A személyiség alakulása Gondolat, Bp. 1980. 461.o.
- Ballér Endre: Tanulói attitűd vizsgálata. Ped.Szle, 1973. 7-8. sz. 644-657.o.
- Ballér Endre: Tanítványaink viszonya az iskolához Tan.nev. tud. köréből 1975-76. Akadémia Bp., 1979. 414-441.o.
- Bozsovcics, L. I.: A gyermeki fejlődés szociális szituációja = Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Bp. 1976. 56-82.
- Kerekes László: Az alsófoku oktatás tavalyi eredményei és ideai feladatai. Köznevelés 1985. 27.sz. 6.o.
- Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek ped. pszichológiai vizsgálata. Akadémia, Bp. 1980. 194.o.
- Ua. 193. o.
- Ua. 271. o.
- Kósáné Ormai Vera: Az óvodához és az iskolához való viszony néhány jellemzője 1-2. osztályos gyermekeknél. Óvodai Nevelés 1984. 12.sz. 415-417.
- Murányi-Kovács E.né: A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája. Jegyzet. TK., Bp., 1974.
- Pedagógiai Lexikon Akadémia, Bp. 1976. 349. o.
- Szekeres Józsefné: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái., Akadémia, Bp., 1974. 5-39.
- Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. Pszich. Tan. XIV. Akadémia, Bp. 1975. 75-86.o.

Kerekes László: Az alsófoku oktatás tavalyi eredményei és idei feladatai. Köznevelés 1985. 27.sz. 6.o.

Kósáné Ormai Vera: A pedagógus és a nehezen nevelhető /szociálisan inadaptált/ gyermek, Akadémia, Bp. 1981.,14-21.o.

Kósáné Ormai Vera: Az óvodához és az iskolához való viszony néhány jellemzője 1-2. osztályos gyermekeknél. Óvodai Nevelés 1984. 12.sz. 415-417.

Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek ped. pszichológiai vizsgálata, Akadémia, Bp. 1980. 194.o.

Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek ped. pszichológiai vizsgálata, Akadémia, Bp. 1980. 193. o.

Ua. 271.o.

Molnár Dezsőné: Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai egy általános iskolában, Pedagógiai Szemle, 1972. 9.sz. 777-787. o.

Murányi-Kovács E.né.: A gyermekkorú személyiségzavarok pszichológiája. Jegyzet, TK. Bp. 1974.

Nagy Katalin: A tanulói beállítottság vizsgálata, Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés, Akadémia, Bp. 1973. 279-294.o.

Réthy Endréné: A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei, Magyar Pedagógia 1981. 4.sz. 373. o.

Rókusfalvy Pál: A teljesítménymotiváció és a döntés kísérleti vizsgálatának néhány eredménye, Pszichológiai Tanulmányok

XV., Akadémia, Bp., 1979. 205-233..

Szekeres Józsefné: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái, Akadémia, Bp., 1974. 5-99.

Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. Pszich.Tan. XIV. Akadémia, Bp. 1975. 75-86.

I r o d a l o m:

Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései Szerk. Halász

L., Hunyadi Gy., Marton L. M. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979.

Bagdyné Szabó Erika: A 10-14 éves korú tanulók iskolai kudarcélményének pszichológiai vizsgálata. In: Változó Iskola Magyar Ped. Társaság Bp. 1979.

Bagdyné Szabó Erika: Az iskolai kudarc pedagógiai-pszichológiai elemzése = Acta Academiae Paedagogicae, Nyiregyháza, 1982. 97-113.

Ballér Endre: Tanulói attitűd vizsgálata. Ped. Szemle, 1973. 7-8. 644-657.

Ballér Endre: Tanítványaink viszonya az iskolához. Tan.nev. tud. köréből 1975-76. AK., Bp. 1979. 414-441.

Bozsovcics, L. I.: A gyermeki fejlődés szociális szituációja = Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1976. 56-82.

Erőss L. - Lőwe G.: Az iskolai kudarcokról TK., Bp. 1974.

Fenyvesi Tamás: Bevezetés az ált. - és gyermekpszichiátriába, TK., Bp. 1981. /kézirat/

Gepesi Kiss P.: Az iskolai ártalmak jelentősége a gyermek- és ifjúkori személyiségzavarokban M. Pszich. Szle. 1964/1. sz.

Gerevich J. - Ungvári G. - Karczag I.: Adalékok a spontán rajz diagnosztikai érdekességéhez. Magyar Pszichológiai Szemle XXXV. kötet. Új sorozat 19. 1979. 1. szám

Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma Akadémia Kiadó, Bp., 1974.

Gordon W. Allport: A személyiség alakulása Gondolat, Bp., 1980.

- Harsányi István: Iskolai tanulók érzelmi személyiség-szférájának megközelítése "oszt. főnöki feladatbattéria" segítségével Pszich. Tan. X. Bp. 1967. 267-274.
- Hárdi István: Bevezetés a dinamikus rajzvizsgálatba. Kandidátusi értekezés tézisei. Magyar Pszichológiai Szemle XXXV. kötet 1979. 1.szám
- Hebb. D.O.: A pszichológia alapkérdései Gondolat, Bp., 1975.
- Heller Ágnes: Az ösztönök. Az érzelem elmélete Gondolat, Bp. 1978.
- Jakobszon, P.M.: Az érzelmek pszichológiája Tankönyvkiadó, Bp. 1960.
- Kelemen László: Pedagógiai pszichológia Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- Kerekes László: Az alsófokú oktatás tavalyi eredményei és ideai feladatai Köznev. XLI. évf. 27. sz. 5-6.o.
- Kiss Tihamér: Az óvodás gyermekek rajzainak lélektani megvilágítása MO-i óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei VI. 1968. 212-231.
- Kiss Tihamér: A kisgyermek érzelméi TK., Bp., 1985.
- Kozéki Béla: Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. MPSz 1976. 4. 335-345.
- Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek ped. pszichológiai vizsgálata Akadémia Kiadó, Bp., 1980.
- Kulcsár Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői TK., Bp., 1982.
- Kulcsár Zs.: Személyiség-pszichológia Egységes jegyzet, TK., Bp., 1975.
- Kürti Istvánné: A tanulási eredményesség és a szocializáció