

A kisiskolás kor áramlata

Flow és flow-közeli élmények az általános iskola alsó tagozatában

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
I. A flow-élmény és az ahhoz kapcsolódó irodalmak ismertetése	4
1.1 A flow fogalma	4
1.1.1. Az öröm és a flow közötti különbségek	5
1.1.2. A flow általános jellemzői	6
1.2 Az ideális és a flow- pedagógus	7
1.3 Az iskolai légkör fogalma	9
1.3.1. A pozitív érzelmek hatásai (N.Kollár, Szabó, 2004)	10
1.4. Kapcsolódó kutatások.....	10
1.5. Az iskoláskor fejlődéslélektani sajátosságai	12
II. Módszerek és eszközök.....	14
2.1. Problémakörök és hipotézisek az általam alkalmazott módszerek során	14
2.2. A mintaválasztás módja, a minta bemutatása	15
2.2.1. A 9-12 éves korcsoport kvantitatív kutatásának mintaválasztása	15
2.2.2. A 9-12 éves korcsoport kvalitatív kutatásának mintaválasztása	16
2.2.3. A 18-22 éves korcsoport kvalitatív kutatásának mintaválasztása	16
2.3. Módszerek, eszközök.....	16
2.3.1. Kvalitatív módszerek.....	16
2.3.2. Kvantitatív kérdőíves kutatás	18
2.4. Az adatfeldolgozás módja	22
III. Az eredmények bemutatása, elemzése.....	22
3.1. A gyermekrajzok elemzése	23
3. 2. A csoportos interjúk elemzése	26
3.3. A reflektív fogalmazások elemzése	29
3.4. Narratív életinterjúk elemzése	32
3.5. A kérdőívek eredményei	36
3.5.1. Vélekedés a flow ról.....	36
3.5.2. A flow- élmény.....	38
3.5.3. Az egyes befolyásoló tényezők flow- élményre való hatása	44
3.5.4. Háttérkérdések	48
3.6. A kombinált kutatási stratégia felhasználásának eredményei	49
Összegzés.....	49
Eredményeim szerepe a pedagógia tudományterületén.....	51

Bevezetés

Rohanó világunkban egyre fontosabb életcélá vált az örömteli életvezetés, és ez az irányzat megjelent az iskolákban is. Tudvalevő, hogy a flow-érzés, a folyamatos áramlatban lét elősegíti a boldogságot (Csíkszentmihályi, 2001), a hatékony tanulást, és az önmegvalósítást. A felismerést követően egyre több kutatás foglalkozik a flow-élmények iskolai jelenségeivel, s azal is, hogy mi az, ami elősegítené ennek a gyakoribb előidézését. Nemcsak leendő pedagógusként, de egykori, az áramlatélmények tengerében hullámozó gyermekként is kimondottan fontosnak tartom azt, hogy minél alaposabban megismerjük ezt a jelenséget, és kutatásaink eredményeit ki is használjuk a tanulás megszerettetéséhez, hiszen csak így segíthetjük elő a gyermek számára, hogy eleget tegyen a XXI. századi új világfelfogásnak, a „life-long learning” koncepciójának. Ez pedig csakis és kizárólag úgy működhet, ha a gyermek örömet lel a tanulásban, az önművelésben, önfejlesztésben.

Fő indítatásom eredetileg a kisiskoláskori depresszió kutatása volt, azonban amikor felkerestem a témavezetőmet, hogy segítsen ötletem megvalósításában, ő felhívta a figyelmet a másik oldal érdekességeire is; és felkeltette érdeklődésemet a flow-élmény kisiskoláskori vizsgálatára. Felismerése, miszerint ezt a témát az alsó tagozatos gyerekek körében eddig nem, vagy csak speciális területeken kutatták, arra inspirált engem, hogy magamra vállaltam ezt a nemes feladatot. Eldöntöttem, hogy ha másért nem, legalább saját jövőbeni munkám, és a gyermekek hatékonyabb, és élvezetesebb tanítása érdekében tüzetesebben megvizsgálom a jelenséget. Ehhez először a következő kérdésekre kellett választ kapnom: Miért nem kutatták eddig ebben a korosztályban a flow-élményeket? Milyen módszerekkel közelítek meg a 9-12 éves gyerekeket annak érdekében, hogy hiteles és valós képet kapjak korosztályuk örömet adó tevékenységeiről? Eltér-e a kisiskolás korú gyerekek flow-élménye bármiben más korosztályokétól, és ha igen, akkor miben?

Elsőként arra döbbsentem rá, hogy a téma kutatása valóban nagy kihívást jelent, hiszen ebben a korban a gyerekekkel a hagyományos módszerek önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy hiteles képet kapjunk korosztályuk jellegzetességeiről. Ezért döntöttem úgy, hogy vegyesen alkalmazok kvalitatív és kvantitatív módszereket, és ez volt az oka annak is, hogy felnőtteket is megkérdeztem a gyerekkori flow-élményeikről. Az általam vizsgált felnőtt pedagógushallgatók jelentették a kontrollcsoportot is, akik alátámaszthatták a gyerekekkel vég-

zett vizsgálatok eredményességét. A két korosztályban végzett kutatás ugyanis csakis akkor hatásos, ha eredményeiben harmonizál egy mással, s egymást kiegészítőként tud működni. A módszerválasztásában nagy segítségemre volt Falus Iván pedagógiai kutatással foglalkozó könyve (Falus, 1996). Kutatásom során régi, jól bevált módszerek ötvöztetésével újakat hoztam létre, mint a „bemelegítő beszélgetés” kérdőív, ami során a gyerekekkel a kérdőív kitöltése előtt ráhangoló és motiváló beszélgetést folytattam, melyben a flow- jelenség lényegét sikerült megértetnem velük. Természetesen ennek a módszernek is megvan a hátránya: a minta elemszám csökkentésének szükségessége. Alkalmaztam még rajz-, és csoportos interjút gyermekekkel, írásos reflektív interjút pedagógushallgatókkal, illetve lehetőségem nyílt a főiskolai kutatócsoport tagjaként narratív életinterjúk másodelemzésére.

Kutatásommal célul tűztem ki, hogy megismerjem a kisiskolás korú gyermekek flow-élményeire jellemző sajátosságokat, és jól érzékelhető kontrasztot tárjak az olvasó elé, mely megmutatja, hogy mennyiben tér el a kisiskolás kor áramlata a serdülő-, és felnőttkor azonos jelenségeitől. Emellett szerettem volna kutatásommal megbízható alapot nyújtani olyan módszerek kidolgozására, melyek segítségével a gyermek számára a tanulás örömtelibbé tehető. Dolgozatom felépítésében a következő logika rend szerint járok el: ismertetem a flow fogalom jelentését, és annak sajátosságait, majd röviden bemutatom a közelmúlt témához kapcsolódó kutatásait, ezzel is szemléltetve a téma népszerűségét, fontosságát. Az általam olvasott szakirodalom összegzése után a módszerek és eszközök ismertetését végzem el. Ezt azért tartom fontosnak, mert így az olvasó számára is érzékletes lehet, hogy az egyes módszerek után levont konzekvenciák alapján hogyan léptem tovább, mire volt szükség a hatékonyság növelésére, és mire lenne még további kutatásaim során. A legnagyobb fejezetet tölti ki dolgozatomban az eredmények bemutatása, amiben a módszereket és az azokkal kapott eredményeket összevetem. Végül pedig összegzem a tapasztalataimat, legfőbb felfedezéseimet, és jövőbeli terveimet a téma kutatásával kapcsolatban.

I. A flow-élmény és az ahhoz kapcsolódó irodalmak ismertetése

1.1 A flow fogalma

A flow fogalma Csíkszentmihályi Mihály nevéhez fűződik; a következőkben az ő könyvei alapján fogom ismertetni annak jelentését és jellemzőit. A „flow” angol szó, amely folyást, áramlást jelent, ma már világszerte ismert fogalom, melyhez egy teljesen új jelentés is társult. A flow „az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltölpül mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron foly-

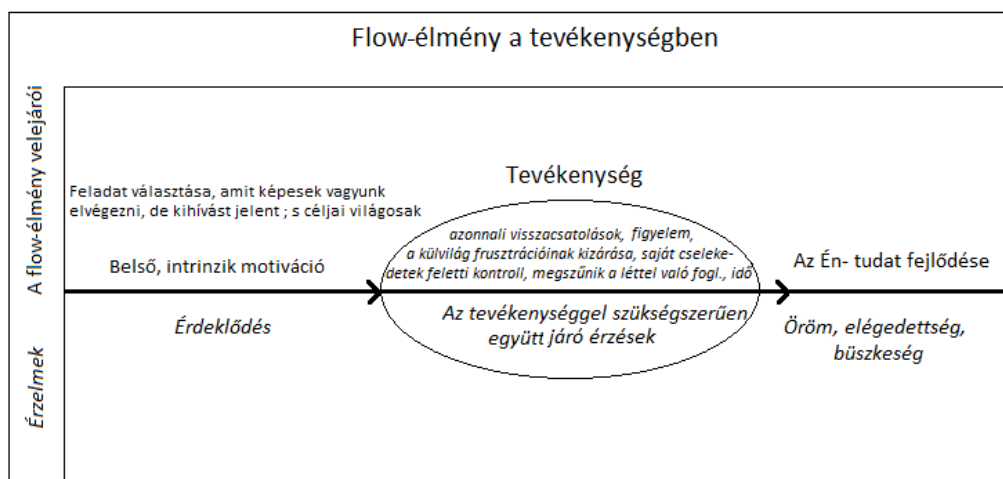
tatni akarjuk, pusztán magáért.” (Csíkszentmihályi, 2001, 23. o.) Csíkszentmihályi szerint a flow tehát egy olyan –a puszta érzésnél összetettebb- állapot, melyben az adott tevékenység végzésére az egyént maga a tevékenység motiválja- éppen ezért Csíkszentmihályi a flow, avagy áramlat- élményt *autotelikus*, azaz önmagáért való élménynek is nevezi. Így tehát az élményt átélő személyt nem külső célok elérése (pl.: jobb fizetés, vagy jó osztályzat), hanem belső motívumok ösztönzik a tevékenység elvégzésében. Ezeket a belső motiváló erőket Deci és Ryan (2000) intrinzik, azaz belső motivációknak nevezi. Séra László Eccles és Wigfield elmélete alapján azonban egy másfajta megközelítést is megfogalmazza a flow- élmények és az intrinzik motiváció kapcsolatának. Leírja, hogy ezen elmélet alapján az intrinzik motivációt és az áramlat- élményeket az az apró eltérés különbözteti meg egymástól, hogy az intrinzik motivált viselkedés a távoli célok eléréséhez vezet, ezzel szemben Csíkszentmihályi flow- ja a viselkedés közvetlen okait helyezi előtérbe. Ezen megközelítés alapján tehát az intrinzik motiváció nem alárendeltségi viszonyban áll a flow- élményekkel szemben, hanem egy tőle különálló, egyedi motívumként jelentkezik (Séra, 2007).

Az önjutalmazó (intrinzik) motivációt elősegítő fogások az iskolában az együttműködést és az autonómiát egyaránt támogató nevelés, illetve a kompetenciaérzet erősítése felesleges jutalmazások nélkül, ugyanakkor fontos a szorongást kiváltó tényezők csökkentése és a tanulók érdeklődéséhez igazított tananyag (Kim, 1998) Ezek szem előtt tartásával optimalizálhatjuk az osztályban a gyermekek flow- élményre való hajlamát. Ahhoz azonban, hogy pontosan tudjuk, mi is az a flow, először fontos tisztáznunk, hogy fogalma nem azonos sem az örömmel, sem pedig a boldogság fogalmával. Mind az örömmel, mind a boldogságnak létezik a köztudatban egy általánosan elfogadott jelentése, s jól látható, hogy a flow bár sok motívumban egyezik ezekkel az érzésekkel, ennél mégis jóval gazdagabb.

1.1.1. Az öröm és a flow közötti különbségek

„Az öröm érzete belsőleg felszabadít, kitárulkoztat, derűssé tesz és melegít.” Az öröm érzetnek különböző fokozatait különböztetjük meg. A boldogság is egyike ezeknek, amely olyan sikeres események nyomán keletkezik, amelyeknek részese voltunk. A flow-hoz legközelebb álló az öröm meghatározásai közül a *hilaritás* élménye, amit Bensch úgy értelmez, mint egyfajta örömezzést egy szívesen végzett tevékenység közben (Bensch, 1999, 229. o). Számos pszichológiai irányzat létezik, amelyek különböző álláspontokat képviselnek az egyes érzelmekek egyetemességéről, és az alapérzelmekek számának meghatározásáról, de mindegyik meg egyezik abban, hogy az öröm az alapérzelmekek egyike, és születésünktől fogva képesek vagyunk érezni (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1994).

Az örömteli élmény - amikor az egyén előzőleg megfogalmazott elvárásain túl valami váratlant, pozitívat ér el - keletkezésének fontos feltétele, hogy olyan célt tűzzünk ki magunk elé, melyet képesek vagyunk elvégezni, ugyanakkor kihívást jelent számunkra. A feladatra való teljes figyelmet igénybe veszi, s fontos, hogy a feladaton belül a célok világosak legyenek. A tevékenységen belül lehetőségünk van az azonnali visszacsatolásra, amely nagyban segíti az öngeneráló folyamat létrejöttét. Az örömteli élmény közben a külvilág, s annak minden frusztrációja megszűnik létezni, énképünk háttérbe szorul, ugyanakkor érdekes paradoxona a jelenségnek, hogy fejlődik is. Tehát én- érzésünk erősebben tér vissza az áramlatélményből történő kilépés után. S ami a leginkább szembetűnő jelenség, amikor „repül az idő”, megszűnik tér- és időérzékelésünk, illetve teljesen szubjektívvá válik. Egyesek az idő lomha múlásáról, mások pedig rohanó gyorsaságáról számolnak be az élmény átélésekor (Csíkszentmihályi, 2001). A flow-élmény átéléséhez különösen fontos a figyelem, melyet Csíkszentmihályi a következőképpen definiál: „A figyelem pszichés energia, amely nélkül nem lehet munkát végezni, és munkavégzés során elhasználódik.” (Csíkszentmihályi, 2001, 63. o.) Éppen ezért a figyelemzavar nem csak a tanulást nehezíti meg, de az áramlat- élmény létrejöttét is gátolja. A valóságban tehát az öröm és a flow nem egyenlő egymással, és az sem szükségszerű (sőt többségében nem is alakul úgy), hogy a flow élményt öröm kísérje. Az öröm és elégedettség érzete csupán az élményből való kilépés után jelentkezik.



1. ábra. A flow-élménnyel együtt járó tényezők és érzések

1.1.2. A flow általános jellemzői

Csíkszentmihályi külön figyelmet szentel a flow szempontjából a játékra, a munkára, s a tanulásra is. Előbbiek azért tartoznak a flow leggyakoribb tárgyai közé, mert esetükben beszélhetünk kihívásokról, tiszta, elérhető célokról, és világos szabályrendszerrel is. Ugyanakkor a monoton munka, és tanulás könnyen unalom, szorongás, apátia; *anti-flow* tárgyává válhat

(Oláh, 1999). A flow szociális aspektusában is nagyon érdekes jelenséget mutat, hiszen csoportban, családban, sőt egymaga is hajlamos lehet az egyén az autotelikus élmény átélésére a figyelem megfelelő koncentráltóságától függően. Az egyedül átélt flow egy viszonylag ritkább, ugyanakkor legalább akkora élvezetet nyújtó folyamat mint a művészetek, sport természettudományi tárgyak stb. által átélt egyéb élmények. Az ember genetikailag kódoltan társas lény, így teljesen természetes, hogy áramlatot adó tevékenységeink nagy részét embertársaink között éljük meg. Különös paradoxona a társadalomnak, hogy nemcsak legszebb élményeinket, de a legkellemetlenebbeket is szociális környezetben tapasztaljuk (Csíkszentmihályi, 2001).

Csíkszentmihályi sokat foglalkozik könyvében a munka áramlatával is, s ha a tanulást, mint munkát tekintjük, ez nagy segítséget adhat a jövő pedagógusainak. „Minél jobban hasonlít egy munka a játékra- változatosság, megfelelő és rugalmas feladatok, világos célok, azonnali visszacsatolás- annál élvezetesebb, függetlenül a munkás fejlettségi szintjétől.” (Csíkszentmihályi, 2001, 215. o.) Ha ezt a megállapítást vesszük alapul, és a „munka”, illetve „munkás” szavak helyére „tanulás” és „tanuló” szavakat illesztünk, láthatjuk, hogy a játék, mint didaktikai módszer nagyon fontos szerepet tölt be a tanulás és tanítás folyamatában. Hiszen ha a felnőtt munkás számára fontos a játékszerűség, miért ne lenne az egy kisiskolás gyermek számára? Ezt a felismerést támasztja alá a szerző a Tehetséges gyerekek című könyvében is: „A gyerek számára nem elég, hogy az információk értelmesek. Az is fontos, hogy érdekesek legyenek.” (Csíkszentmihályi, 2010)

Csíkszentmihályi egy egész könyvet szentel az áramlat kreativitásban való megnyilvánulására. Kreativitás című könyvében leírja, hogy kreatív személyek különösen fogékonyak a flow élményére, hiszen „az evolúció során génjeinkbe lett programozva, hogy az új, újszerű megoldások örömmel töltsenek el minket. Ez az emberiség fejlődését segíti” (Csíkszentmihályi, 2008, 116. o.)

1.2 Az ideális és a flow- pedagógus

Ahhoz, hogy tudjuk, milyen az ideális pedagógus, illetve a tanári minta, előbb érdemes értelmeznünk ezen kifejezés jelentését. A tanári minta a pedagógusi magatartás azon elemeinek összessége, amelyek a különböző pedagógiai szerepek gyakorlása közben visszatérő jelleggel, karakterizálható vonásként megfigyelhetők (Dombi, 1999).

Az ideális pedagógusról kultúránként és nevelési irányzatonként eltérőek az elképzelések, azonban mindig van egy általánosan elfogadott, értékrendszerünkbe észrevétlen beépülő kép, melyet számos formában próbáltak már megfogalmazni. Dr. Tóth László könyvében megállapítja, hogy a pedagógusok megítélése a századfordulón és napjainkban teljesen eltérő

volt, s hogy az új meglátás a jó pedagógus pszichológiai jellemzőit fogalmazza meg. Az ideális pedagógus általános jellemzői szerint a tanítónak a társadalom megbízottjaként kell magára tekintenie; fejlettebbnek kell lennie növendékeinél; jó közlő- képességekkel kell rendelkeznie, amiket nem csak információ-, hanem érzelemátadásra is alkalmaz, s legalább ilyen fontos, hogy legyen humánus is (Dr. Tóth, 2001).

Andelson 3 jól elkülöníthető pedagógus- típust állapít meg, melyek közül a csodált, és magasztalt *sámán* típusú és a túlzottan ragaszkodó, szigorú mintaadó *lelkész* nem alkalmas pedagógus modellnek, míg a diákközpontú *misztikus gyógyító* a megfelelő, őszinte altruista magatartás társításával célravezető lehet (Andelson, 1976). A tanár- diák kapcsolat fontosságát hangsúlyozza Thomas Gordon is híres könyvében, s ezen alapszik egész módszere is, melynek segítségével a tanár és a diák között létrejöhet az ideális kapcsolat, ezzel is elősegítve a tanulás és tanítás hatékonyságát (Gordon, 1988).

Csikszentmihályi „Tehetséges gyerekek” című könyvében részletesen kifejti a flow-pedagógus személyiségének alapvető jellemvonásait, és szükséges képességeit a tudás örömet nyújtó átadására. A szerző szerint a flow- pedagógus maga is gyakran kerül áramlatba, érzékeny, érzéke van ahhoz, hogy mikor kell az elbizonytalanodott gyermeknek erőt adni, biztató kedvességgel fordul tanítványaihoz, s benne van a természetes segíteni akarás. Az autotelikus élményt elősegítő pedagógusok sokat várnak el diákjaiktól, de ezek az elvárások előreviszik a gyermeket fejlődésében. A tanítónak ugyanakkor ügyelnie kell, hogy a gyermekek képességei alkalmasak legyenek a feladat elvégzésére, és az elvárások érthetőek, reálisak legyenek.

„Ha egy tanár támogató és harmóniát biztosító hozzáállásával elősegíti az *integrációt*, elfogadó és szabadságot biztosító hozzáállásával pedig elősegíti a *differenciálódást*, akkor várhatóan bármilyen gyerek nevelésében sikeres lesz az autisztikustól kezdve a csodagyere-
kig... „ (Csikszentmihályi, 2010, 266. o.) A flow- pedagógus ráébreszti a tehetséges gyermeket arra, hogy tehetséges, ugyanakkor hagyja őt a saját útját járni. A diákok elmélyült bevonására törekvő tanítás tehát autotelikus élményt eredményez. Ezt a fajta élményt nyújtó tanítást flow-oktatásnak nevezzük. A flow oktatás folyamatosan lehetőséget teremt a tanulás során az áramlat megélésére, belső ösztönzésekkel és a tanulók igényeinek figyelembevételével. A flow-oktatás – mint a flow élmények általában – magában foglalja az integráció és a differenciálódás paradox, mégis koherens egységét.

Összevetve az ideális tanári mintát és a flow- pedagógust, láthatjuk, hogy az alaptulajdonságok, a külső normák által meghatározott elvárások megegyeznek a két kategória esetében, azonban a flow-pedagógus egyes jellemzőit nem lehet elsajátítani. Épp ahogy egy tehetséges gyermeket csak egy tehetséges tanító tud megfelelő szinten fejleszteni, a flow-érzést is

csak az a pedagógus tudja minél sűrűbben megtapasztaltatni tanítványaival, aki maga is nap, mint nap részese annak. Feltételezhető egyes személyiségkomponensek kombinációja nagyobb valószínűséget ad az áramlat minél sűrűbb átélésére, ami pedig annyit jelent, hogy bizonyos személyiségű emberek nagyobb flow- hajlamossággal rendelkeznek. Ha ez a plusz nincs is meg egy pedagógusban, azzal még mindig hatékonyan segítheti tanítványai munkáját, ha ideális pedagógusként a flow-ra hajlamos gyermekek előtt szakmai és személyiségbeli kiválóságával szabad utat enged az örömet adó tanulás felé.

1.3 Az iskolai légkör fogalma

A klíma szó eredetileg a légkörrel, s az atmoszférával szinonim, a meteorológiából átvett fogalom, ami valamilyen környezeti tényezőt jelent. A klíma hatást gyakorol a szervezetben élő egyedekre, de az egyedek is alakítják azt (Szabó, 2000). A klíma definiálásában két fő megközelítési irányzat létezik. A szociális, amely magában foglalja az iskolai normákat, célokat, és elvárásokat, és az instrumentális, ami ezen kívül tartalmazza az iskola kapcsolattartási rendszerét, az iskolán belüli hierarchia- rendszer kialakítását, együttműködési feltételeket, kommunikációs hálózat kiépítését és a vezetést. Itt tehát a személyek diszpozícióján, és egymás közti kapcsolatán van a hangsúly (Horváth, 2009).

Egy, az iskolai légkört befolyásoló tényezőket vizsgáló kutatás során megállapították a gyermekek és a tanárok közérzetének általános mutatóit. Kutatásom szempontjából a fontosabb a gyermekek közérzetét befolyásoló tényezők megismerése lehet, hiszen ezek kérdőívem elkészítésében is fontos szerepet játszottak. A gyermekek közérzetének mutatói - az iskolához való viszony, a teljesítmény- szorongás, a tanulási motiváció, az énkép, és önértékelés, és az észlelt konfliktuskezelési stratégiák- mind fontos szerepet játszanak a gyermek iskolához és tanuláshoz való viszonyának kialakításában. (Szabó és Lőrinczi, 1998). Az iskolai közérzet ugyanakkor összefügg az élet más színterein - család, szabadidő, baráti együttlétek- tapasztalt érzésekkel is (Imre, 2002).

A gyermekek iskolához való viszonyát az iskolán belül nemcsak a tanulás színtereinek minősége, helyisége, és egyéb tényezői, hanem az iskolában eltöltött szabadidős tevékenységekre való lehetőségek, ezeknek helyszínei és minőségei is legalább annyira befolyásolják, mint az előbbiek. (Kósáné, 1998. 8.o.) A pedagógus feladata a pozitív légkör megteremtésében, hogy olyan hangulatot indukáljon, amelyben a diákok képesek megnyílni a tananyag előtt, a tananyag így képes lehet belsőleg motiválón hatni (Kyriacou, 2009).

1.3.1. A pozitív érzelmek hatásai (N.Kollár, Szabó, 2004)

Életben maradásunk szempontjából a negatív érzelmeknek egyértelmű a fontossága, azonban a pozitív érzelmek életünkben betöltött szerepe egy kis magyarázatra szorulhat. A pozitív érzelmek azon túl, hogy motivációt adnak számunkra az életben maradáshoz, számos személyiség-, és képességbeli területet fejlesztenek.

Tágítják a figyelem látókörét, a kogníciót, s ebből következően a kreatív ötletek megszületését is nagyban pozitív élményeink inspirálják. Szélesítik a cselekvések körét, tehát változatosabb és hosszabb játékok lesznek megfigyelhetőek gyerekeknél, ezáltal fizikai készségeik is fejlődnek. Erősítik az intellektuális és társas erőforrásokat is, ami az együttműködés, és segítségnyújtás valószínűségét növeli meg az egyes csoportokban. A pozitív érzelmek mindezek mellett segítenek megküzdenni a mindennapok nehézségeivel, segítenek megőrizni mentális és fizikai egészségünket is.

A pozitív érzelmeken túl a boldogság (szubjektív jóllét) kérdése is fontos szempont a gyermekek iskolai életében. Mitől függ a gyermek iskolai boldogsága? *N.Kollár Katalin és Szabó Éva* (2004) könyvében *Konu* (2002) nyomán összefoglalják azokat a tényezőket, amelyek a gyermek iskolai jóllétét befolyásolhatják. *(mellékletek 84. o.: 1. táblázat)*

1.4. Kapcsolódó kutatások

A *Csikszentmihályi Mihály* által megalkotott új fogalom még elég friss felfedezésnek számít a pedagógia történetében, maga a jelenség mégis már évezredek óta létezik. A kínaiak például már sok száz évvel ezelőtt „jü” néven emlegették a nyugati kultúrákban flow- ként ismert autotelikus élményeket (*Csikszentmihályi, 2001*).

Csikszentmihályi munkássága számos magyar és külföldi kutatót ihletett meg az áramlat- élmények különböző területeken történő kutatására. Ezek közül szeretnék néhányat röviden ismertetni. *Oláh Attila* átfogó kutatást végzett a különböző személyiségtényezők áramlat-élményt befolyásoló hatásáról, melynek során kidolgozott egy kérdőívet, amivel a serdülők flow- élményeinek körülményeit és összefüggéseit vizsgálta. Kérdőíves felmérésében a flow, unalom, szorongás, és apátia skáláját alakította ki. Utóbbi hármat együttesen *anti-flow* élményekként definiálja. Eredményei azt mutatják, hogy a serdülők flow- élményeinek leggyakoribb színtere a baráti közösségek és a család, ugyanakkor az apátia érzését is e két színtér kelti leginkább (*Oláh, 1999*). Nyilvánvaló felismerés ma már, hogy a közösségi szellem kialakítása szükséges az iskolákban, osztályokban, ennek alapja pedig a kölcsönös bizalom. Ezek segíthetnek a gyermeknek növelni iskolai eredményességét, és jóllétét is (*Ranschburg, 2010*).

A modern gondolkodás, ahogy az élet többi területein, úgy a pedagógiában is támogatja a pozitív pszichológia alkalmazását, sőt bizonyosan állítható, hogy a pozitív pszichológiának van jövője a pedagógiában (Reinhardt, 2009). Hunyady Györgyné és M. Nádas Mária már korábban szembesült azzal a problémával, amivel én is küzdöttem saját kutatásom során, hiszen vizsgálatukban arról számolnak be, hogy a megkérdezettek nagy részének nehezebb esett, vagy egyáltalán nem sikerült elkülönítenie pozitív emlékeit a flow-élményektől.

1.4.1. Áramlat-élmények a pedagógus tükrében

Az áramlat élmények nem csak a gyermek, de pedagógus részéről is létrejöhetnek, illetve az is valószínűsíthető, hogy a gyakrabban áramlat-élményt átélő pedagógusok nagyobb eséllyel idéznek elő tanítványaiknál is hasonló élményeket.

Fűzi Beatrix a tanórai áramlatélményeket kutatta, s azon belül is elsősorban a tanár személyiségére, módszertani felkészültségére, és lelki egészségére helyezte a hangsúlyt. Kutatása során szakközépiskolai diákokat és tanárokat vizsgált, mindkét mintán az órai áramlat-élmények megismerését tűzte ki célul. Eredményeiben leírja, hogy a tanár aktivitást serkentő tevékenysége, módszertani választása – mint a vita, vagy projekt módszer – hozzásegítik a tanulókat és a tanárt is a flow-élményhez. A gyakran áramlatba kerülő tanárok elégedettebbek munkájukkal, pályaválasztásukkal, jövőképük is derűsebb (Fűzi, 2010). Egyes kutatásokból az is kiderül, hogy az optimista tanár- személyiségek védettebbek a stressztől, kevésbé fenyegeti őket a kiégés veszélye (Kalamár, 2002).

Kádár Annamária és Somodi Hajnal (2011) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógus-hallgatók körében kiemelkedően fontos a gyakori áramlat-élmény, hiszen ez az, ami megteremtheti számukra a hivatástudat, és a belső motiváció, az állandóan megújulni tudó pedagógusi munka feltételeit.

1.4.2. Tanórai áramlatélmények

Elképzelhető, hogy az egyes szintereken átélt élmények mélysége, jellege, és kiváltó okai nem megegyezők, ezért számos kutatás kimondottan egy adott részterületre koncentrált. Ahogy az áramlatélmények más szintereken egyedi sajátosságai is vannak, úgy a tanórai áramlat-élmény esetében is megfigyelhetők bizonyos általános jelentkező tényezők. Ezek a következők: Sem a tanár, sem pedig a diákok nem veszik észre a kicsengetést. Pozitív feszültség érezhető, jól érzékelhető a gyermekek és a tanár koncentrált figyelme az adott tevékenységre. A tanár és a diákok szemkontaktusainak száma megnő, az együttműködős hatékonyabbá válik. A flow-élményt átélő személyek aktív részesei az órának, s az óra elteltével feldobott érzésről számolnak be (Fűzi, 2010). Janurik Márta és Pethő Villő kutatása kimondottan az énekórai

áramlat-élményekre specializálódott, azon belül is a többségi és a Waldorf-iskolák kerültek összehasonlításra. Másik ilyen tantárgy- specifikus munka *Tölgyessy Zsuzsanna* összefoglaló elemzése *Zalay Szabolcs* könyve alapján a drámapedagógia jelentőségéről a gyermekek iskolai életében, „elveszett boldogságélményük” visszaszerzésében (*Tölgyessy, 2011*)

Imre Nóra vizsgálati eredményei is alátámasztják a drámapedagógia és ahhoz hasonló tárgyak szükségességét: „Az elemzések eredményei ugyanakkor arra utalnak, hogy a tanárok az újabb tanításszervezési módszerek segítségével (szerepjátékok, kiselőadások tartása, stb.) nagyobb »flow«- érzést képesek elérni tanulóiknál...” (*Imre, 2002*) Érdekes felfedezés, hogy a 6 osztályos gimnáziumok 7. osztályának és a hagyományos általános iskolai 7. osztály összehasonlítása esetén a hatosztályos gimnáziumok 7. osztályában családi légkörben, és az érettségi tárgyak mindegyikén nagy gyakorisággal fordul elő flow- élmény a tanulók életében (*Forrai, 2010*). Az iskola, és az iskolai munka (mind a pedagógusok, mind a diákok részéről) még több öröm forrásává válhatna, ha az oktatásba beépítenénk a legfrissebb pedagógiai kutatások eredményeit, s módszereket (*B. Nagy, 2005*).

1.5. Az iskoláskor fejlődéslélektani sajátosságai (Atkinson, Atkinson, Smith, és Bem, 1994; Cole és Cole, 2003)

Ahogy a gyermekek elérik a kisiskolás kort, életük minden terén nagy változások következnek be. A különböző pszichológiai irányzatok más és más szerepet tulajdonítanak ennek a korszaknak, amely körülbelül 6 éves kortól kezdődik, és a kamaszkor kezdetéig tart. Freud pszichoanalitikus elmélete szerint látens szakasról van szó, amely az ödipális konfliktus rendezése utáni ösztönök lenyugvásával jár. Az erikssoni neoanalitikus megközelítés szerint a korszak a teljesítőképeség és csökkentértékűség krízisének megoldását hordozza magában, az iskola megkezdésével a gyermekre bizonyos feladatok és felelősségek hárulnak, melyeket teljesítenie kell. A Piaget-féle kognitív fejlődéstudomány ezt a korszakot a gyermek életében a konkrét műveletek szakaszának nevezi (*Atkinson, Atkinson, Smith, és Bem, 1994*).

A gyermek eszerint már képes mentális műveletek elvégzésére, de elvont gondolkodásra még nem – az majd a serdülőkor hozománya lesz. Éppen ez a tény adja kutatásom legnagyobb problémáját, hiszen az általános iskolás gyermekkel ezen elvekre építve nem értelmeztem meg egy kifejezés jelentését anélkül, hogy szemléltetném (például az bemelegítő beszélgetés során elmesélt saját élménnyel) számukra azt. Ez a felismerés volt az, ami arra ösztönzött, hogy főként kvalitatív módszereket használjak kutatásom során.

A konkrét műveleti szakaszra jellemző, hogy a gyermekek képesek a szociális nézőpontváltásra, tehát egészséges önértékelésük kialakulása ebben a korban kezdődik el, ami

majd a későbbiek során a serdülőkorban teljeseedik ki. A gyermekek agyi működése bonyolultabbá válik, felgyorsul a mielinizáció, fejlődik az emlékezőképesség, s a gyermek képes lesz egyszerre több dolog észben tartására. Az iskola megkezdéséhez alapfeltétel, hogy a gyermek összpontosítani tudjon az általa végzett tevékenységre, és bár tény, hogy a gyermek hat éves korára hosszabb ideig tartó figyelemre képes, de kérdéses, hogy ez 45 percig is kitart-e. Az óvodában a kisgyermek már hozzászokott szülei távollétéhez, és társai mindennapos közelségéhez, azonban még nem volt elég érett ahhoz, hogy tartósabb barátságokat is kialakítson kortársaival. Bár igazi és tartós barátságok még nem alakulnak ki egy darabig, de folytatódik a leválás a szülőktől, a gyermek egyre sűrűbben keresi kortársai társaságát (Cole és Cole, 2003).

A kisiskolás korú gyermek legkedvesebb elfoglaltsága a kortársaival való játék. Mint ahogy a fantáziát igénybe vevő szerepjátékok már óvodában jellemzőek voltak, ezeknek jelentősége nem csökkent, sőt, egyre bonyolódnak a játékon belüli szerepek, s játékaik között már megjelennek a szabályjátékok is. Játék közben a gyermekek szabálytudata nagyon erős, és természetesen ezek a játéktípusok fejlesztik is azt. A játék szerepe az identitás kialakulásában, az egyes szerepek és normák elsajátításában megkérdőjelezhetetlen, tehát a játék a gyermeket az életre készíti fel, s mivel ilyen fontos szerepe van az egyed életében, nem csoda, hogy az evolúció az öröm érzésének társításával motiválja a gyermeket arra, hogy minél többször ismételje a játéktevékenységet. A gyermek elkezd társaihoz alkalmazkodni, egoista világra egyre határozottabban eltörpül, viselkedése pedig elindul a proszocialitás útja felé (Cole és Cole, 2003).

Az iskoláskorú gyermek kapcsolata a szülőkkel igen sok téren megváltozik. A gyerekek nyílt ragaszkodása a szülőkhöz csökken, és a szülők elvárásai is megváltoznak a gyermekkel szemben. A gyermekek megnövekedett autonómiájával, több feladatával és kötelességével új problémák is adódnak, melyek korábban nem merültek fel. Bár elsősorban a gyermek kortársai társaságát keresi, ettől még nem él elszeparáltan családjától, sőt családjára irányíthatja társas kapcsolatait, és szabadideje beosztását, s a családon belüli feladatait is fokozatosan sajátítja el a gyermek: bepakolás esténként órarend szerint, elmosogatás, takarítás a szobában stb. A szülők nevelési feladata is sokrétűbb lesz, bizonyos dolgokban újszerű döntéseket kell hozniuk (például, hogy elengedjék-e egyedül a baráthoz, mennyire irányítják tanulási szokásait stb.) A gyermek számára tényleges fejlődést biztosító családi háttér csakis az lehet, ahol a szülők következetes és támogató nevelésben részesítik őt.

II. Módszerek és eszközök

2.1. Problémakörök és hipotézisek az általam alkalmazott módszerek során

Az általam olvasott irodalmak alapján a továbbiakban kialakult kérdésköreimet, előzetes feltevéseimet fogom ismertetni. Először szeretném pár szóban kifejteni, hogy miért nem írtam hipotéziseket a kvalitatív kutatásaimhoz. E téren a tudományos álláspont is megoszlik, több irányzat létezik annak meghatározására, hogy szükséges-e egyáltalán a hipotézisek megléte a kvalitatív módszerek alkalmazása esetén (Sántha, 2006). Én személy szerint a kvalitatív kutatás induktív irányzatát követem, ami szerint nem feltétlen szükséges előzetes feltevések megfogalmazása a kvalitatív kutatásokban. Úgy gondolom, hogy e kutatások legfőbb pozitívuma az, hogy eredményei folyamatosan alakulnak, gyakran meglepőek, nem vártak számunkra. S ha csakis a hipotézisek szerint elemeznénk az eredményeinket, úgy félok, hogy nem bukkannánk rá a sorok mögött rejlő információkra. Természetesen az induktív kvalitatív elemzéseknek is vannak kiinduló pontjai. Én első lépésben néhány problémakört vázoltam fel, amelyek kutatásom során fontosak lehetnek: Kutatható-e a flow kisiskolás korban? Miért nem kutatták eddig ebben a korosztályban a flow-élményeket? Milyen módszerekkel közelítem meg a 9-12 éves gyerekeket annak érdekében, hogy hiteles és valós képet kapjak korosztályuk örömet adó tevékenységeiről? Eltér-e a kisiskolás korú gyerekek flow-élménye bármiben más korosztályokétól, és ha igen, akkor miben?

Bár a kvalitatív módszerekhez nem volt szükséges hipotéziseket felállítani, hiszen problémaköröket fogalmaztam meg, melyek végül újabb kérdéseket vetettek fel bennem, a kvantitatív szakaszban, kérdőívem elkészítésekor mégis fontosnak tartottam tisztázni azt, hogy pontosan mit szeretnék kideríteni. Elsősorban azokra az eltérésekre voltam kíváncsi, amelyeket csak a kisiskolás korú gyermekek produkálnak, s nem megtalálhatóak a serdülők, vagy felnőttek flow-élményei során. Kérdőívem összeállításakor tehát a következő hipotézisek vezéreltek:

- A kisiskolás korú gyerekek kimagasló gyakorisággal élnek át flow-élményeket.
- A kisiskolás korú gyerekek élvezetesebb tevékenységnek tartják a tevékenykedtető, készségfejlesztő tantárgyakat.
- A kisiskolás korú gyermekek sűrűbben élnek át flow-élményeket tanórákon kívüli tevékenységek alkalmával.
- A közösségi életnek, az osztálytársaknak hangsúlyos szerepe van a flow-élmények átélésében.
- A fiúk és lányok között eltérések mutatkoznak az örömet adó tevékenységek szerint.

- A gyermekek egyes személyiségtényezői befolyással vannak a flow átélésének hajlámára, gyakoriságára.
- A gyerekek gyakran élnek át flow-élményeket kisállataik társaságában.
- A pedagógus pozitív személyisége elősegíti a flow-élmény létrejöttét.

2.2. A mintaválasztás módja, a minta bemutatása

Mintámat egyrészt három 4. és 5. évfolyamos osztály, másrészt aktív hallgatói viszonyt folytató főiskolai pedagógushallgatók voltak. Azért tartottam fontosnak ezt a két korosztályt egymással párhuzamosan vizsgálni, mert feltételeztem, hogy a 9-12 éves gyermekek képe a flow-élmények jelentéséről eltér azon hallgatókétól, akik legalább 10 évet tekintenek vissza a múltban áramlatot adó élményeikre. Arra is kíváncsi voltam, hogy mi az, ami a felnőtt korosztály számára legmaradandóbb, legemlékezetesebb gyermekkori élmény, hiszen közismert, hogy a hosszú távú memóriánkban elraktározott emlékeink torzulnak, idealizálódnak, az idő múlásával pedig csak a legmeghatározóbb emlékeket tudjuk pontosan felidézni. Ezzel szemben a 9-12 éves korosztály számára ezek az emlékek még frissek, s a bőség zavarában olykor az okoz számukra nehézséget, hogy egyszerre csak egy ilyen élményt elevenítsenek fel.

2.2.1. A 9-12 éves korcsoport kvantitatív kutatásának mintaválasztása

Kutatásom mintaválasztása során egyelőre nem volt módomban reprezentatív mintát választani (anyagi források híján), de talán ez korai is lett volna még, hisz nem állt rendelkezésemre megbízható kérdőív. Így a szakértői mintaválasztás módszerét alkalmaztam (Babbie, 2003). Olyan csoportokat választottam, amelyek jól reprezentálják azokat a tipikus iskolákat, amelyek szocio-ökonómiai feltételrendszere, a gyermekek összetétele és pedagógiai programja jelentősen különbözik egymástól. Azért választottam a később bemutatásra kerülő három csoportot, mert feltételeztem, hogy az adott iskolák és osztályok sok szempontból való jelentős különbözőségei miatt különbségek lehetnek az egyes szintereken átélt flow-élmények aránya között, így nem csak az összehasonlításokhoz, hanem a kérdőív majdani továbbfejlesztéséhez reményeim szerint megfelelőek. Választásom részben kényelmi minta is: a három iskolát ismeretségi körömből választottam. Erre azért is volt szükség, hogy az adatfelvétel objektivitási kritériumának meg tudjak felelni. A téma speciális, és az adatfelvételi körülményekre érzékeny volta miatt volt szükség az intézmények és a tanítók pozitív hozzáállására. Az általános iskolai korosztályban kérdőíves kutatásom során megkérdeztem, egy kis alföldi község 23 fős osztályát, egy alföldi város kertvárosi iskolájának 13 fős osztályát illetve egy nyugat-dunántúli megyeszékhely lakótelepi iskolájának 28 fős osztályát.

2.2.2. A 9-12 éves korcsoport kvalitatív kutatásának mintaválasztása

Előzetes kutatásom során kényelmi mintával dolgoztam, kvalitatív rajzinterjúmhoz öt, csoportos interjúmhoz pedig hét gyermek segítségét kértem. Mivel a gyerekeket jól ismertem, volt rá lehetőségem, hogy olyan gyerekeket kérdezzek meg, akik reprezentánsai lehetnek kutatásom populációjának. Igyekeztem ugyanis különböző személyiségtípusoknak megfelelő gyerekeket választani annak érdekében, hogy ez a módszer is minél hitelesebb legyen.

2.2.3. A 18-22 éves korcsoport kvalitatív kutatásának mintaválasztása

Ez esetben a kényelmi mintaválasztás módszerét alkalmaztam (Babbie, 2003). Egy évfolyamnyi elsőéves nappali és levelező tagozatos pedagógushallgató készített reflektív életútinterjút egy nagyobb kutatás részeként, melyek szempontjaihoz mint a Kutató-műhely tagja én is hozzáadhattam a flow-élményre vonatkozót. A fogalmazások közül csak azt a 69-et használtam fel, amelyekben a hallgatók említést tettek flow-élményről, flow-pedagógusról, vagy pedagógus példaképről.

2.3. Módszerek, eszközök

Empirikus kutatásom során kvalitatív és kvantitatív módszereket vegyesen alkalmaztam, úgynevezett kombinált módszertani stratégiával dolgoztam, ezzel is arra törekedve, hogy témám legszéleskörűbb bemutatását, megfigyelését biztosíthassam (Sántha, 2006)

Kutatásom megkezdése előtt mérlegeltem a fennálló lehetőségeket, és sorra véve az egyes módszerek pozitívumait, illetve negatívumait döntöttem úgy, hogy módszerkombinációval dolgozom. Tudván, hogy a kérdőív nem adhat számomra átfogó képet arról, hogy a gyerekek hogyan élik meg az áramlat folyamatát, fontosnak tartottam, hogy mindenképpen megvizsgáljam a jelenséget kvalitatív oldalról is. Ez viszont önmagában azért nem nyújtott elegendő információt, mert bár megismerhettem, hogy az egyes gyermekek számára hogyan zajlik le a flow élménye, azonban semmi számszerű adatra nem engedtettem következtetni azzal kapcsolatban, hogy mely színtereken, milyen más tényezőkkel összefüggésekben élik át leggyakrabban örömteli pillanataikat.

2.3.1. Kvalitatív módszerek

Rajzinterjú

Az általam megkezdett vizsgálati folyamat első színtere egy napközis tábor volt 2012 júliusában. Itt kétféle kvalitatív módszert próbáltam ki, az egyiket 5, a másikat pedig 7 gyermekkel. Először arra kértem meg 5 gyermeket, hogy gondolják végig, mi az az iskola tevékenység, ami teljesen leköti őket, s végzése közben úgy érzik, repül az idő. Miután mindenkinek siker

rült felidéznie az említettnek megfelelő élményt, megkértem őket, hogy rajzolják le magukat ezen tevékenység közben. A rajzok befejezése után mindenki elmondta, hogy mit ábrázol az övé, és azt is, hogy miért pont azt a momentumot választotta, amit végül lerajzolt.

Csoportos interjú

Kutatásom következő mozzanata egy csoportos interjú elkészítése volt. (Seidman, 2003; Szabó, 1992). A hagyományostól eltérő tematikus interjú két részegységből állt, melyeket ugyanabban a táborban bonyolítottam le hét 8 és 12 év közötti gyermekkel. Az első részben a gyerekeknek egy csoportként kellett három különböző kategóriába elhelyezniük az egyes kifejezéseket, amiket kártyákra írtam fel. A cél az volt, hogy közös döntés alapján tegyék ezeket a „pozitív”, a „negatív”, vagy az „is-is” kategóriába. Ezeknek a kategóriáknak az asztalunkon külön helye is volt. A kártyákra felírt kifejezések a gyermekek értékrendjét és az egyes, általam felírt jelenségekhez való viszonyát voltak hivatottak vizsgálni.

Előzetes kutatásnak azért ezt módszert választottam, mert az interjú mélyebb elemzésével (Sántha, 2009) a kérdőívek eredményeit is megérthettem olyan információk tükrében, melyek azokból nem, de az interjús beszélgetésekből beigazolódnak. (Ilyen gondolkodóba ejtő eredmény volt például a kérdőíves elemzésem során az, hogy a gyermekek többsége a csoportmunkát és versengést nem állította egymással szembe, sokan mindkettőt magas pontszámra értékelték, vagy épp ellenkezőleg, mindkettőt alacsonyra. Az előzetes interjú elemzése után azonban volt egy elképzelésem arról, hogy valószínűleg ezek a gyermekek is társfüggővé teszik a csoportmunka illetve a versenyhelyzet megítélését, ezért vélekednek ilyen módon róluk.) (3. számú melléklet)

Az interjú másik részében a gyerekeknek mondatokat kellett befejezniük, melyek közt volt kedvenc tantárgyra, flow-élményekre és az iskolához való viszonyra vonatkozó is. Az interjúnak ezt a részét a gyermekek láthatóan jobban élvezték, mint az előzőt, itt volt lehetőségük egyenként az egyéni megnyilvánulásokra, véleményük kifejtésére.

A két interjú a gyerekekkel egymás után, hosszabb szünet nélkül zajlott le körülbelül 1 óra leforgása alatt. Ahogy a beszélgetés végére értünk, a gyerekeken már látszott, hogy elfáradtak, megunták figyelmük folyamatos igénybevételét. A jövőben tehát, ha lenne lehetőségem egy újabb kutatás során ezt a módszert használni, minden bizonnyal időben is két részletben ülnék össze ugyanazokkal a gyermekekkel.

Reflektív interjúk pedagógushallgatókkal

Miután kissé jobban elmélyültem a témában, eszembe jutott, hogy anélkül is rákérdezhetek egy-egy személy átélt flow-élményére, hogy el kellene magyarázzam neki annak jelentését.

A pedagógia módszertanából átvett induktív módszert alkalmaztam, amikor néhány pedagógushallgatóval reflektív interjút készítettünk el írásos formában. Módszerem alapjául az induktív módszer azon jellegzetessége szolgált, hogy esetében az egyéni példából általánosítunk szabályszerűségek felé. Ezáltal rövidebb időt vett igénybe a „flow” kifejezés ismertetése, és életszerű képük lett a hallgatóknak is arról, hogy valóban mit jelent ez. Az interjú első fázisában a hallgatók meghallgatták az egyéni (általam írt) példát, amelyet asszociációs szöveggént ők is megkaptak. (4. számú melléklet) Ez alapján kellett nekik is ilyen jellegű élményeket írniuk. A narratív fogalmazás-elemzés nem számít új módszernek, hiszen már a 80'-as években is felismerték ennek hasznosságát (Szekszárdi és Kiss, 1992), azonban saját káromon tapasztaltam meg, hogy ennek a jól bevált módszernek is akadhatnak nehézségei. Az interjúk előolvasásakor azt éreztem, hogy a hallgatók számára nem jelentett elég ráhangolódást, motivációt a szöveg, hiába voltak tisztában azzal, hogy mit kellene írniuk, az adott pillanatban nem jutott eszükbe ilyen jellegű élmény. Ennek ellenére az alapötletet jónak tartom, egy esetleges ráhangoló beszélgetés bizonyosan sokat segített volna megkérdezettjeimnek az emlékezésben.

Narratív életútinterjúk részleteinek másodelemzése

A fentieken túl lehetőségem nyílt a főiskolai kutatócsoport tagjaként egy évfolyamnyi pedagógushallgató narratív életinterjújának másodelemzésére. A megírt fogalmazások közül kiválogattam a kutatásom szempontjából lényegeseket, tehát amelyek tartalmaznak utalásokat a gyermekkori flow- élményekre, illetve az ideális és / vagy flow- pedagógusokra (9. számú melléklet). Ezen életinterjúk kis része tartalmazott szemléletes leírást az általam kutatott jelenségekről, annak ellenére, hogy a fogalmazások megírásakor a hallgatók tájékoztatást kaptak a flow- élményekről, melyeket „elvarázsolt” momentumokként jelennek meg az egyes munkákban. Ezen tapasztalatokat összesítve kijelenthetem, hogy egy következő kutatásom alkalmával valószínűleg hasonló módon végezném a kvalitatív módszerek válogatását, és alkalmazását, azzal a kis változtatással, hogy a két általam használt írásbeli interjú módszerét ötvözném, s egy gazdagabb kontextusban elhelyezett „bemelegítő beszélgetés” és asszociációs szöveg segítségével segíteném a ráhangolódást.

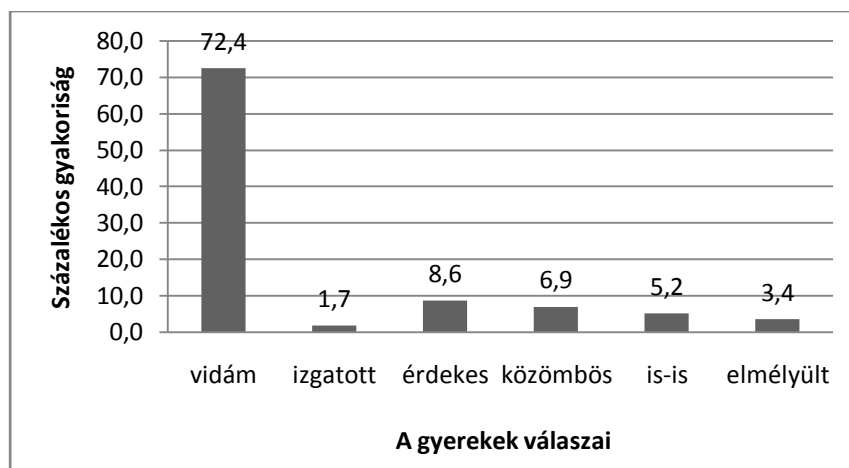
2.3.2. Kvantitatív kérdőíves kutatás

Kutatásom következő állomása a kérdőív elkészítése volt. Amikor összeállítottam a kérdőívem első verzióját, a következő problémákkal találkoztam: 1. Mivel a gyerekek nem ismerték a flow fogalom jelentését, a kérdőívbe sok olyan kérdést kellett tennem, ami megkerüli a fogalommagyarázatot, és az élmény egyes kritériumaira kérdez rá. Emiatt a kérdőív egy általános iskolás negyedikes gyermek számára megírhatatlanul hosszú lett, és unalmas. 2. Bár a

kérdőívem érintette a flow élmény egyes kritériumait, azonban mivel a gyermekek nem ismerték meg a fogalom jelentését, így a számomra legérdekesebb kérdéseket nem tudtam feltenni nekik (mint például a flow élmény gyakorisága), és a kérdőívem összképében inkább egy boldogságot, örömet vizsgáló feladatlap lett, mintsem hogy ténylegesen az adott élmény- típusra koncentrálna.

Miután rájöttem az általam csak „bemelegítő beszélgetésnek” nevezett előzetes, ráhangoló megbeszélés fontosságára, úgy döntöttem, hogy átalakítom a már meglévő kérdőívet is egy olyan formába, aminek az elején helyet kaphat a bemelegítő beszélgetés, így csak és kimondottan a felidézett flow élményre koncentrállhattam kérdéseim megtervezésekor, nem kellett felesleges kérdéseket feltennem. Ennek azonban sajnos a sok előnye mellett, egy áthidalhatatlan hátránya is van: a módszerrel dolgozni ugyanis sokkal időigényesebb, mint egyszerűen kitölteni a kérdőívet a gyerekekkel, illetve itt nem megoldható az, hogy más pedagógusok is kitöltessék diákjaikkal a kérdőíveket, csak abban az esetben, ha a pedagógus maga is jól ismeri a flow fogalmát.

A bemelegítő beszélgetés fő feladata volt egyrészt megértetni a gyerekekkel a fogalom jelentését, másrészt segíteni őket a felidezésben, végül, de nem utolsó sorban pedig motiválni szerettem őket a kérdőív kitöltése előtt a témában való érdekeltségre (ezért neveztem el „bemelegítőnek” a beszélgetést).



2. ábra: A gyermekek hangulata a kérdőív kitöltése közben

A bemelegítő beszélgetéshez egy rövid vázlatban foglaltam össze azokat a lépéseket, amiket fontosnak tartottam a beszélgetés struktúrájába beletenni (5. számú melléklet). A beszélgetést azzal kezdtem, hogy elmondtam a gyermekeknek, mivel foglalkozom, milyen témájú kérdőívet hoztam nekik. Ekkor még csak annyit mondtam, hogy az iskolában átélt örömeikkel kapcsolatos lesz a kérdőív, és hogy ezen belül még pontosítani fogjuk, hogy miről. A gyerekek már ekkor nagyon örültek, hiszen maga a téma is pozitív. Ezután elmondtam, hogy ezek nem

akármilyen örömök, hanem különlegesek, és néhány dologban másak, mint a többiféle öröm. Itt elmondtam nekik, hogy áramlat- élményről lesz szó, és megkértem őket, hogy figyeljék meg a történetemet, utána megbeszéljük, miben különbözik ez a többi örömtől. Elmeséltem nekik az élményemet (4. számú melléklet), majd sorra vettük a megkülönböztető jegyeket. A gyerekek már itt elkezdtek jelentkezni, aki pedig nem, az csak spontán kijelentette, hogy ilyet már átélt ő is. A gyerekeknek kiosztottam a lapokat, amiken az emlékeztető szöveg olvasható a flow élmény jelentéséről (6. számú melléklet), majd egyenként meghallgattam minden gyermeket, és aki megemlített egy- egy kritériumot, azét hangosan megismételtem, hogy a gyermekekben rögzüljenek az egyes tényezők. A gyerekek nagyon lelkesek voltak, mindenki egyszerre több pozitív élményt is meg akart osztani velem és társaival. Ez a kérdőívek kitöltésénél is látszott, hiszen többen jelentkeztek a kitöltés közben és kérték, hogy többet is írhasanak a tanórai, vagy szakköri áramlat- élményre vonatkozó kérdésekhez.

Több iskolában is jártam a kérdőív kitöltetésének céljából, azonban – bár a segítő szándék valamennyi intézményben megvolt - sajnos nem mindenhol kaptam visszajelzést, engedélyt, és időt arra, hogy véghez is vigyem. Az általam megkérdezett egy osztály mellett szerencsére volt módon 2 olyan pedagógustól is segítséget kérni, akik ismerték a fogalmat, és szívesen áldozták idejüket és energiájukat a kérdőív kitöltetésére. Az ő számukra készítettem egy rövid leírást arról, hogy pontosan hogyan zajlik a munka menete (5. számú melléklet), a gyerekek pedig kaptak egy rövid összefoglalót a bemelegítő beszélgetés tartalmáról (6. számú melléklet). Így összesen 64 tanulóval sikerült kitöltetnem a kérdőívet (7. számú melléklet), ami bár nem enged messzemenő következtetések levonására, azonban érdekes összefüggéseket adhat, jó alapja lehet egy következő kutatásomnak.

Kérdőívem felépítésekor két különböző részegységet alakítottam ki, melynek során ügyeltem arra, hogy a gyermeket elgondolkodtató, véleményét igénybe vevő kérdések minél inkább a kérdőív második részébe kerüljenek, ezzel is a fokozatosságra alapozva, hiszen eleinte az is elég nehéz feladat volt számukra, hogy az „áramlat” szó jelentését megértsék. Az első részben a gyermeknek egy konkrét élményt kellett felidéznie saját iskolai életén belül bármilyen szinterről, ezt a bemelegítő beszélgetés alkalmával meg is osztottuk egymással. Ezen a részen belül a gyermekek erre az élményre vonatkozóan válaszoltak kérdéseimre. A második részben egy tanórai élményt kellett felidézniük, s itt már általánosabb kérdéseket is tettem fel nekik (mint például a hetes, és a kilences kérdés). Ami a kérdőív kitöltése során a legtöbb időt igényelte tőlük az a 10. és a 11. kérdés volt, ami saját személyiségükre vonatkozott. Ennek kitöltése során a gyerekek elkezdtek beszélgetni, egymást kérdezték az egyes személyiségekről; arról, hogy vajon mennyire illenek rájuk. Ez egyértelműen arra enged következtetni,

hogy még nincs reális képük saját magukról, nem tudnak személyiségükre objektíven, külső szemlélőként tekinteni. Számukra az önértékelés még egyenlő a mások által alkotott ítéletekkel, de tudjuk, hogy később ezekre a mások által alkotott véleményekre fogják alapozni a saját énképüket is (Vigotszkij, 1971).

Különösen fontosnak tartottam kérdőívemben a család megemléztetését, mint flow-élmények lehetséges színterét, hiszen ahogy Horváth György is írja, „a harmonikus családban az életöröm, az aktivitás, és a bizakodás... mindennapossá teheti a »tisztá gyermeki örömet«” (Horváth, 1998). Emellett érdekesnek tartottam a csoportmunka, mint didaktikai módszer megítélését vizsgálni a gyerekek szemszögéből, s csupán egyéni kíváncsiságomat szerettem volna kielégíteni azokkal a kérdésekkel, amelyek a háziállat okozta flow-élményekre vonatkoznak. Kérdőívem összesen 20 kérdést tartalmazott, melyek között egyaránt volt zárt (Likert-skálás is) és nyílt kérdés. Mivel tisztában voltam vele, hogy kérdőívem hosszúsága miatt a gyerekek a kitöltést hamar meg unhatják igyekeztem érdeklődésüket és motivációjukat színezős, vidám feladatokkal felkelteni. Kérdőívemhez egyes kérdéseinek összeállításakor segítségül hívtam Csíkszentmihályi flow-kérdőívének egyes részeit, melyet „Tehetséges gyerekek” című könyvében találtam meg (Csíkszentmihályi, 2010).

Kérdőívemet 4 fő témára építettem fel, melyek a következőek voltak: a gyermekek vélekedése a flow-ról, s annak feltételeiről; az átélt flow-élmény; lehetséges befolyásoló tényezők, illetve a hagyományos háttérkérdések. Kérdőívem elkészítése, és az adatok SPSS rendszerbe való bevitele után fontosnak tartottam, hogy valamilyen módon megbizonyosodjam kérdőívem megbízhatóságáról, ezért a 108 ítemes kérdőívre reliabilitás tesztet végeztem el, aminek eredményeképpen a Cronbach- α 0,737-es megbízhatóságot mutatott, tehát megbízhatónak számít. Ezt a lépést fontosnak tartottam megtenni, hiszen egy kérdőív vagy teszt magas szintű megbízhatósága a következetességről, és megismételhetőségről tanúskodik (Falus és Ollé, 2008; Székelyi és Barna, 2002). Ezzel az eredménnyel nem csak arról kaptam bizonyosodtam meg, hogy a kérdőívem hiteles képet adhat a kutatott témában, hanem arról is, hogy esetleges további kutatásim során is felhasználhatom.

A kérdőíves vizsgálat menete

Kérdőívem eredményeinek bemutatása a kérdőívstruktúra egyes pontjai szerint zajlik majd, tehát elsőként a gyermekek flow-ról való véleményét dolgozom fel, majd azt követi a flow-élmény, végül pedig a befolyásoló tényezők és háttérkérdések bővebb kifejtése (mellékletek 84. o.: 2. táblázat)

A kitöltött kérdőívek eredményeit az SPSS 20.0 statisztikai elemző program segítségével dolgoztam fel *Falus és Ollé*, illetve *Székellyi és Barna* ezen témáról szóló könyvei alapján (*Falus és Ollé*, 2008; *Székellyi és Barna*, 2002).

2.4. Az adatfeldolgozás módja

Kvalitatív és kvantitatív módszereim során eltérő adatfeldolgozási módszerek szerint jártam el. Az életinterjúk, a reflektív interjúk és a gyerekek csoportos interjúi esetén a narratív elemzés módszerét választottam. Választásom azért esett erre a módszerre, mert átfogó, egységes képet kaphatunk az interjúkról úgy, hogy kérdéseinkre akár sorok között is kaphatunk választ. A rajzok elemzését pedagógiai szemszögből végeztem el, hiszen esetünkben kimondottan csak erre volt szükség, bár érdekes lenne egy mélyebb pszichológiai elemzés által megvizsgálni a rajzokat, a kutatásom szempontjából nem ez az oldal a lényeges. A bemelegítő beszélgetéssel egybekötött kérdőívek eredményeit SPSS statisztikai elemző program segítségével elemeztem, melynek során használtam gyakoriság -, átlagszámítást, korrelációs mátrixot, variancia- analízist Tukey-b próbával, klaszter-, és faktoranalízist is.

III. Az eredmények bemutatása, elemzése

Mint az dolgozatom szakirodalmat összefoglaló részében is felfedezhető, a korábbi, gyermekek iskolai flow- élményeit kutató vizsgálatok eredményei nagyjából egy tendenciába mutatnak. A gyermekek ezen felfedezések szerint közösségekben, barátaik közt, és családjukban élnek át leggyakrabban flow- élményt. (*Oláh*, 1999) *Csikszentmihályi* könyvében flow- élményeket adóként jelölte meg a képzőművészetet, a sportot és a legtöbb játékot is. Vizsgálatom során arra voltam kíváncsi, hogy ezek a megállapítások érvényesek- e az általános iskolai korosztály alsó tagozatára is. Emellett pedig arra, hogy vannak- e eltérések a más korosztályok által átélt flow- élmények között, és ha igen, ezek milyen területen tapasztalhatóak, és mi lehet a hátterében. Elemzésem során először egyenként szeretném ismertetni az egyes módszerek, eljárások eredményeit, végül pedig összehasonlítom őket. Első ízben a kvalitatív jellegű vizsgálataim eredményeit ismertetném a következő sorrendben: a rajzok elemzése, majd a reflektív interjúk, végül pedig a narratív életinterjúk általam kiemelt részleteit szeretném mélyebbre hatóan elemezni. Ezeket követi majd kvantitatív jellegű kérdőívem eredményeinek ismertetése, aminek során feltárom az általam talált és érdekesnek talált összefüggéseket, gyakoriságokat.

Eredményeim összegzésében arra vállalkozom, hogy párhuzamit vonjak a kvalitatív és a kvantitatív vizsgálataim eredményei közt, és átfedéseket, illetve eltéréseket keressek közöttük. Az eredmények bemutatásának azért ezt a módját választottam, mert úgy véltem, érdekes lehet az egyes módszerek tükrében feltárni, hogy mi az, ami jól felismerhető általános jelenség valamennyi kutatásban, és mi az, ami az egyes kutatási módszerek hiányosságai miatt nem kimutatható az egyik, de jól kivehető a másik módszer eredményeiből.

3.1. A gyermekrajzok elemzései

Mivel tudtam, hogy a gyerekek (főleg ebben a korosztályban) többsége szeret rajzolni, úgy gondoltam, hogy hasznos lehet egy örömet adó tevékenységben lerajzolniuk örömet adó tevékenységüket. Emellett pedig fontos szempont volt az is, hogy a rajzok által a gyerekek könnyebben kommunikáljanak, s aki visszahúzódóbb, az is megkapja a lehetőséget arra, hogy mindent „elmondjon” rajzában. S ami leginkább a módszer mellett szólt, az az volt, hogy a rajzok nem hazudnak, hiszen tartalmuk mellett számos más árulkodó tényező is alátámasztja, vagy megcáfolja a lerajzolt élmény örömteliségét. Mindemellett fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy bár kutatásom előtt az alapok szintjén tájékozódtam a rajzelemzések módjáról, egyes tartalmak jelentéséről (Kárpáti, 2001), nem a rajzok mögöttes jelentésének megértése, pszichológiai vizsgálata, mint inkább a pedagógia oldalról történő elemzése volt a célom.

A képet rajzoló kislány jól láthatóan élvezte a tevékenységet, amit ábrázolt, hiszen az emberalak mosolyog a rajzon, és az eszköz, amivel a tevékenységét végzi, ki van emelve vastagságával, és erős színével. Az is észrevehető, hogy rajz nagy részét a gyermek halványan színezte ki, ő maga és a közepén álló



fa viszont erősen rányomott ceruzával lett kiszínezve. A színek arányából is a pozitív jelleg ütök ki; a kislány élénk, ugyanakkor egymással jól harmonizáló színeket választott. Kortársainál láthatóan fejlettebb kézügyességgel rendelkezik, ez különösen jól az emberalak meg-rajzolásán vehető ki. A rajzlap teljes felületét befedi a rajz, ugyanakkor néhol kissé szellős, a

gyermek koránál és fejlettségi szintjénél fogva átfedéseket még nem rajzol meg. A kép összbenyomása mindenképpen pozitív a kért témát nagyon érzékletesen megrajzolta, valószínűsíthetően ténylegesen flow, de legalább örömet adó élmény volt az, amit a lány megrajzolt.

A következő rajz készítője úgyszintén egy nyolc éves kislány, azonban jól láthatóak az előzőhöz képest szembetűnő különbségek. Míg az előző rajz egyszerre tartalmaz felül- és előlnézeti részeket, ez egyértelműen oldalnézetből készült, és valószínűleg türelmetlen, kissé összezecsapott munka lehet (a színezés lendületéből ítélve). Mindezekből csupán arra lehet következtetni, hogy a kislány nem szeret rajzolni, vagy egyszerűen ez alkalommal nem volt türelme hozzá. Az emberalakok ugyanakkor itt is boldogok, sőt külön ki van emelve filctollal a mosolyuk. Bár a figurák szellősen vannak elhelyezve a képen, annak közepén van a központi téma, a labda, ami az örömet adó tevékenység eszköze, és kicsit tőle jobbra egy színes pillangó, ami tipikusan vidám szimbólumnak számít. A kislány valószínűleg mind a labdázást, mind a másik kislány társaságát élvezhette, még ha a rajzolást nem is.



A következő rajzot utólagosan Adobe Photoshop CS5 program segítségével kissé kiélesítettem, mert annyira halvány volt, hogy nem voltak kivehetők az egyes vonalak. (Ez a probléma bár kissé enyhült, sajnos további élesítés a minőség rontása nélkül nem volt lehetséges) A rajzot készítő kislány 12 éves, láthatóan már önmagát keresi, a kamaszkorba lépett, hiszen rajzán a teljesség igénye látszik, a kisebb részleteket is a lehető legnagyobb pontossággal igyekezett visszaadni, s érettsége abból is látszik, hogy már keresővonalakat használ, ezeket ugyan még nem erősíti meg, de lát-

A rajzok közül talán a legérdekesebb és legmegfoghatatlanabb ez az udvart ábrázoló kép. A képet egy 8 éves szellemileg visszamaradott kisfiú készítette. A rajz a nyári tábor udvarát ábrázolja, a kék vonalak az eget, a zöld pontok a fűvet, a vörös kör a tűzrakó helyet, mellette jobbra egy pad van, balra pedig térburkoló kövek. Látható, hogy a kisfiú nagy kézmozdulatokkal színezt, nem alakult ki nála a szem és kéz koordinációjának a megfelelő fejlettsége.



A tornaóráról a rajzot egy 11 éves kislány készítette. Az ő számára a leginkább örömet



25

nem mindenhol egységesen arányos, a kosárlabdázó kislánynál például aránytalanul nagy a figura, ott az a hangsúlyosabb, viszont a többségében látszik, hogy a valós arányoknak lelően igyekezett rajzolni. A figurák a lapot szellősen töltik ki, és a lapon elhelyezett kon és tornaszereken kívül nincsen semmi más szín, vagy folt, számára valószínűleg csupán ezek megrajzolása volt lényeges. A rajz mind témájában, mind színösszeállításában vidám, elképzelhető, hogy ebben az osztályban ténylegesen flow- élménynek adnak helyet az iskolai tornaórai tevékenységek.

A rajzokról összességében

A gyerekek komolyan vették a kérésemet, és igyekeztek a lehető legjobb képet készíteni az általuk választott tevékenységről. A rajzok körülbelül megfelelnek a korosztályi átlagnak, a az első, és az utolsó rajz készítője a korosztályánál kissé fejlettebb ilyen téren. A kertet és a hátat fordított kislányt kivéve minden rajz határozottan vidám hangulatú, nem csak témájában, hanem színhasználatában is, és a figurák elhelyezését tekintve is. Erre példa, amikor a tevékenység tárgyát a rajzoló középre helyezi el, a két egyenrangú felet pedig egymással szemben két oldalt. Erre volt példa az ugrókötelező kislány is, akinek alakja ugyanolyan magas volt, mint a mellette álló fa, és ezt próbálta érzékeltetni a teljes lapot betöltő, rajzoló kislány is.

Összességében a rajzokon többnyire meleg színeket használtak, a tevékenység szempontjából fontos dolgokat pedig jól érzékelhetően részletgazdagabban dolgozták ki. Ilyen volt a két röplabdázó pálcikaember esetén az arc és a színes labda, illetve a vastagon megrajzolt ugrókötel. A rajzok témáját tekintve nem meglepő, hogy közülük 3 (a kisfiú rajzával együtt 4) sporttevékenységet, az ötödik pedig a rajzolást ábrázolja. A élmény lerajzoltatásának mód-szere is alátámasztotta eddigi eredményeimet, miszerint az általános iskolás gyermekek leggyakoribb áramlatot adó színtere a képzőművészeti-, és a sporttevékenységek.

3. 2. A csoportos interjúk elemzése

Első kísérletem a kvalitatív kutatás megkezdésére egy csoportos interjú volt, ami eredetileg fókuszcsoportos interjúnak indult, de akadtak sajnos nehézségeink. Az első probléma, ami feltűnt, hogy a gyerekek nem tudtak huzamosabb ideig egy témáról beszélgetni anélkül, hogy külsőleg irányítottam volna a beszélgetést, a téma ugyanis időnként félresiklott. A másik, nyomatékosabb problémám egy technikai gond volt, hiszen addig minden a tervezettek szerint ment, amíg a gyerekekkel lebonyolítottuk a beszélgetést. A nehézség a hangfelvétel lehallgatásakor lépett fel, ugyanis nem lehetett megkülönböztetni a gyerekek hangját, sokszor még a fiúkét sem a lányokétól. Amikor pedig sikerült elérni, hogy a gyerekek huzamosabb ideig irá-

nyitás nélkül beszéljenek a témáról, a felvételtől nem hallatszanak ki egymástól az egyes gyerekhangok.

Az első interjú ideje alatt általános jelenség volt, hogy a fiúk sokkal többször szólaltak fel, mint a lányok, és a fiúk közül is kiválasztódott egy vezető, aki mintegy képviselte a csapatot az első feladatnál. Ez a személy Martin volt. Ahol a többiek nem értettek egyet, ott felszóltak ők is, de többségében Martin volt az, aki az első megszólalásokat tette az egyes kifejezések elhelyezésekor. A kifejezések a következők voltak: „valami maradandót készíteni”, „másokat bántani”, „valami újat, érdekeset tanulni”, „írásbeli-, szóbeli dolgozat”, „csoportban dolgozni másokkal”, „versengeni másokkal”, „sport”, „ebédszünet”, „ének”, „rajz vagy technika óra”, „matematika”, „játszani az osztálytársakkal”, „osztálykirándulás”, „szünetek”. Meglepő volt számomra, hogy a „mások bántása” végül az is-is kategóriába került, s meglepő volt az indoklás is, amit a gyerekek mondtak. Olyannyira, hogy hirtelen nem is tudtam mit reagálni rá, hiszen végtére is elfogadható a válasz, hogy a gyermeknek örömet okoz a feszültség másokon való levezetése. Az, hogy így meg tudták magyarázni a döntésüket, nagyon érett gondolkodásra vall.

A „valami újat, és érdekeset tanulni” kártyájának elhelyezésekor a gyerekek a „tanulni” szóból egyből a negatívra asszociáltak (ezt onnan lehet nagyon jól látni, hogy példának a gyerekek az írás megtanulását hozták fel, amiről később azt nyilatkozták, hogy nem volt érdekes), és a többi szót figyelmen kívül hagyva próbálták kategóriába sorolni. Látszik az is, hogy a gyerekek számára az érdekes dolog és a tanulni ige már összeférhetetlen fogalmakká váltak, ugyanis számukra a tanulás egyet jelent a magolással, amit az iskolával tesznek kapcsolatossá.

A csoportmunkával szemben is teljesen más válaszokra számítottam; azt feltételeztem, hogy maga a csoportmunka nagyobb eséllyel teszi örömtelivé a gyermek számára a tanulást, azonban a gyerekek válasza arra enged következtetni, hogy némelyek számára kimondottan teher, ha másokkal kell együtt dolgoznia (attól függően, hogy a társa nálánál jobb, vagy gyengébb képességekkel rendelkezik). Az egymással való versengést is attól tették függővé, hogy kivel, milyen képességű gyermekkel szemben kell versenyezniük. Ezek alapján arra tudok következtetni, hogy az adott feladat, tevékenység minél tökéletesebb elvégzése fontosabb a gyermek számára, mintsem hogy élvezze azt. Ezt a hozzáállást is valószínűleg a szocializáció során alakították ki magukban a gyerekek.

A sport, az alkotás, és a rajz egyértelműen a pozitív kategóriába kerültek, míg az ének (ami az előzőekhez hasonlóan készségfejlesztő tantárgy), egyöntetűen, és talán a legnagyobb ellenszenvet kiváltva került a negatív kategóriába. Amikor megkérdeztem, hogy zenét hallgatni szeretnek-e, a válaszok megint csak eltérőek voltak: „Hát nem mindenki örülhet a rock-

zenének”, majd elhangzott az is, hogy „valaki utálja a zenét, valaki meg nem”. A válaszoknak ezen jellegéből azt állapíthatjuk meg, hogy a gyerekek még nem képesek az általánosításra, mindenki egy kimondott példára gondol, esetünkben a kisfiú a rockzenére, mert épp azt szerette. A matematikával kapcsolatban a gyerekek véleménye megoszlott. Aki sikeres benne és szereti, az nagyon élvezi. Persze érdekes lenne azt is megvizsgálni, hogy vajon tényleg azért szereti-e a gyermek az adott tantárgyat, mert sikeres benne, vagy pedig azért lesz sikeres a tárgyból, mert szereti csinálni, ezáltal sokat gyakorolja. Az ő válaszaikból és lelkesedéséből is az érezhető, hogy igazán örömteli elfoglaltságot jelent számukra, azonban aki nem tud eligazodni a számok világában, annak számára maga a tantárgy is csak unalom tárgya.

A gyerekek válaszaiból kiderül, hogy szeretnek a társakkal lenni, s a válaszok jellegéből két tevékenységet állapíthatunk meg az „osztálytársakkal lenni” kategória alkategóriájaként. Az egyik, elsősorban a fiúk által preferált tevékenység a játék, főként a sport, és mozgásos játékok, mint a foci, a másik pedig a társalgás, amit a lányok szeretnek inkább. A második csoportos interjú során a beszélgetés indításához előre elkészített tematikus kártyákat adtam a gyerekeknek, melyeket olvasás után továbbadtak, s végül minden gyermek kezében járt minden kártya. Ennek a feladatnak a lényege az volt, hogy megismerjem a gyermekek iskolához, tanuláshoz, tanárokhöz való viszonyát, s ráhangoljam a beszélgetésre. A mondatok a következők voltak:

„Az idő akkor telik gyorsan, ha...” „Az én iskolámban az a legjobb, hogy...”

„Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a mostanitól, hogy...”

„Szeretem az iskolámat, mert...” „Elégedetten dőlök hátra egy kiadós... után.”

„Boldog vagyok, amikor...”

Többen, és több alkalommal megemlítették, hogy az iskolában, vagy az adott tantárgyban leginkább a tanárt szeretik, mert „jófej”. A mondatok közé betettem néhányat, amelyek kimondottan a flow élmények kritériumait tartalmazzák. Ilyenek voltak a következők: „Az idő akkor telik gyorsan, ha...”; „Elégedetten dőlök hátra egy kiadós... után”, és részben ide tartozik a „Boldog vagyok, amikor...” feliratú kártya is.

A gyerekek válaszaiból az állapítható meg, hogy leginkább a barátok, az osztálytársak társasága jelent számukra örömet az iskolában, és nagyon fontos szerepe van a tantárgyak és az iskolához való viszony kialakításában a tanítók személyisége, s az, hogy a gyerekek mennyire tudják megkedvelni őt. Az idő gyors múlására érdekes, hogy az egyik gyermek azt válaszolta, hogy akkor érzi ezt, amikor a „legjobb órán ül”. S amikor visszakérdeztem, hogy melyik ez, a drámát és az irodalmat választotta. Így elmondhatjuk, hogy a fiú számára a flow-

élményt adó tevékenység (ugyanis az idő gyors múlása a flow egyik legszembetűnőbb ismérve) a dráma és az irodalom óra.

Kedvenc tantárgyuként legtöbbször a rajzot választotta, még az a kisfiú is, aki az előbb említett mondatot úgy fejezte be, hogy „akkor telik gyorsan az idő, ha a legjobb órán ülök.” Ami ugyebár a dráma és az irodalom volt. A kedvenc tantárgyaként a rajzot nevezte meg, és hozzátette, hogy azért mert a tantárgy is tetszik neki, és a tanárt is szereti, aki tartja. Lehetséges, hogy hiába a dráma és az irodalom a leginkább flow-élményt nyújtó óra a számára, a rajztanár iránti szimpátia mégis annyira meghatározó, hogy kedvenc tantárgya is az lett, amit ő tanít. Az „elégedetten dőlök hátra egy kiadás... után” mondatot a legtöbben valamilyen sport megnevezésével fejezték be, mint a foci, futás, stb. Így elmondhatjuk a rajz, és a társasági élet mellett a gyerekek többsége a sporttevékenységeket is flow-élményt adónak tartja. Különös volt számomra, hogy az egyik kisfiú az idő gyors múlására példaként a könnyű feladatokat hozta fel, s ezt azzal indokolta, hogy „azért, mert akkor nem kell gondolkodni”. Elképzelhetőnek tartom, hogy a gyermek számára fontos a sikerélmény, ezért szeret számára könnyű feladatokat megoldani; nehezebb feladatok esetén az esetleges kudarcától tarthat. Úgy tűnik, hogy a gyerekcsoport válaszai alapján a matematika is kiérdemli helyét az áramlat-élményeket adó tevékenységek sorában: „Elégedetten dőlök hátra egy kiadás fejtörős matek után” –válaszolta az egyik kislány, illetve egy kisfiú a matekot mondja kedvenc tantárgyának, mert „jó fej számok vannak” benne.

Összességében flow élményekként a gyerekek az elképzeléseimnek megfelelően a sportot, társas tevékenységeket, rajzot nevezték meg, ugyanakkor egy gyermek kiemelte a drámát és az irodalmat, egy másik pedig a matematikát szintén flow élményt adó tevékenységekként.

3.3. A reflektív fogalmazások elemzése

A fogalmazások közül az általam valószínűsíthetően flow-élménynek vélteket dőlt betűkkel emeltem ki, ám teljes bizonyossággal nem jelenthető ki, hogy ezek valóban flow-élmények voltak, illetve az sem, hogy a többi élmény nem generált ilyen jelenségeket, hiszen ezek a fogalmazások túl rövidek ahhoz, hogy ilyen téren messzemenő következtetéseket vonhassunk le, mégis alkalmasak annak megfigyelésére, hogy pedagógushallgatók milyen módon emlékeznek vissza gyermekkori pozitív élményeikre.

Érdekes észrevételt tehet az olvasó már első pillantásra is, miszerint az óvó hallgatók nagy része az óvodai évekből idézett fel pozitív, illetve flow-élményt. Jól észlelhető az is, hogy a fogalmazásokat megíró hallgatók nagy része (akiknek pedig mindegyike 20 év felett

van már!) nem tudta határozottan elkülöníteni belső fogalomvilágában a flow- élményt az egyéb kellemes, pozitív élményektől. Sokuk a legmaradandóbb kellemes élményeiket idézték fel ahelyett, hogy ténylegesen a kritériumoknak megfelelő áramlat- élményekre koncentráltak volna. Már ez is nagyon jól tükrözi kutatásom problematikus pontját, miszerint a témában való komolyabb elmélyülés nélkül a jelenség felismerése nagyon nehéz, szinte lehetetlen. Kutatásom során éppen ezért igyekeztem induktív módon, először egyedi példából kiindulva tudatosítani a flow egyes jól elkülönülő elemeit. Így látható azonban az is, hogy az asszociációs szöveg jól használható alapot adott egyes megkérdezettjeinknek, hiszen sokuk fogalmazásában szépen kirajzolódik a Flow egyik-másik kritériuma. Ezt szóhasználatukban is kitűnően érzékelhetjük. A flow-élmények többségében találhatunk egy jól elkülöníthető pontot, amikor az adott tevékenységen belül a külső és belső körülmények megváltoznak, és elkezdődik, vagy éppen befejeződik az áramlat. A hallgatók többsége az áramlatból hirtelen kizökkenve (mint például amikor jöttek érte az óvodában) döbben rá, hogy valami különleges történt vele. Erre utaló szavak a fogalmazásokban: „azon vettem észre magam...”, „egyszer aztán...”, „amikor magamhoz tértem”

Égészen a kizökkenés pillanatáig az alkotó egy olyan szinte önmagától is zajló folyamat részese, aminek nincsen tudatában (Csíkszentmihályi nem véletlen hívja ezt áramlatnak). A fogalmazások közül ez alapján jól kiszűrhető, hogy melyek azok, amik valódi flow leírását tartalmazzák. Erre utaló szavak voltak: „ha nem szólt volna..., estig kutattam volna...”, „gyorsan telt az idő”, „közben megszűnt minden”, „észre sem vettem, hogy...” „belemerül”, „megszűnik az időérzéke”, „megszűnt létezni” ...

Ha az összes kritérium nem is található meg az egyes fogalmazásokban, a fent felsorolt jelzők és szókapcsolatok egyértelmű utalást jelentenek az áramlat- élmény jelenlétére, hiszen tudjuk, hogy az áramlat átélésekor az egyén nincs tisztában a külvilággal és saját énképével, így azt sem várhatjuk el, hogy határozottan kijelentse az élmény utáni én- fejlődést. Ugyanakkor a „sorok mögött” találhatunk ezekre is utalásokat. A kettes számú fogalmazásban (8. számú melléklet) például egyértelműen kijelenthetjük, hogy az illetőnek nem csak kézügyessége, és írásmozgás- koordinációja fejlődött, de az élmény által nyújtott sikerélmény növelte önbizalmát, és énképét is fejlesztette. A tízesben is érzékelhető az énkép fejlődése, hiszen egyértelműen megfogalmazza, hogy a többiekhez képest le volt maradva, amikor elkezdte a munkát, azonban mire végzett, a lemaradást behozta, tehát énképe bővült azzal a felismeréssel, hogy képes aktív, intenzív és hatékony munkára, önbizalma nőtt.

A 11. fogalmazás (8.számú melléklet) egy igazán különleges, és tisztán értelmezhető formája a flow-élményeknek. Írója az élményt úgy írja le, mint az érzékszervek felerősödését;

utazást egy belső fantáziavilágba. Leírja, ahogy elhalkult a pedagógus hangja, és feléledtek a történetben szereplő (a valóságban nem létező) zajok, s nem csak időérzékét, és én-tudatát, hanem kapcsolatát a külvilággal is. A legtöbb fogalmazásban megjelenik a flow-élmény során a pedagógushoz való pozitív viszony, illetve a pedagógus pozitív személyisége. Ilyenek például a kettes, ötös, és hetes fogalmazások is. Emellett a legtöbb pozitív, de nem flow-élményre történő visszaemlékezés egyik fő eleme a tanító, vagy óvodapedagógus személyéhez köthető. Érdekes, hogy ezen fogalmazások alapján az a pedagógus bizonyul alkalmasnak a „flow-pedagógus” szerepére, aki egyénre szabottan, differenciáltan nyújt támogató segítséget diákjainak, mégpedig nem kisértés- szerűen, hanem mint mentor, egyfajta segítőtárs. Ilyen tanító lehetett nagy bizonyossággal a 2. fogalmazás (8. számú melléklet) írójának tanítója. Erre utal a következő fogalmazási mód is: „a tanító néni már nincs mögöttem” Eddig tehát a tanító néni mögötte állt, nem csak fizikai valójában, de segítő támogatásával is. Ez a mondatrész kitűnően jelképezi a tanító mint mentor szerepét. Hiszen a fontos, hogy a tanuló dolgozik, míg a tanító a háttérből segíti őt hozzá munkája sikerességéhez, s mikorra a tanuló képes lesz a feladatát teljesen önállóan is elvégezni, a pedagógus egyre inkább háttérbe szorul, végül észrevétlen eltűnik mint segítő.

A hatos fogalmazásban megemlíti a hallgató, hogy magára a mesére már nem emlékszik, viszont a hatásra, amit keltett nagyon jól felidézhetően igen. Ez is jellemzően a flow-élményre utal; a tevékenységet (a rajzolást) nem egy külső célért végezte a gyermek, s nem is emlékezett külső célra, hanem egy saját belső indíttatásból, melyet a mese inspirált. A következő szókapcsolat: „megszűnt minden” is azt igazolja, hogy a gyermek időérzéke, sőt térérzéke is megszűnt, csak az adott tevékenységre koncentrált, s „amikor magához tért” a rajz befejezésekor, akkor zökkent ki a flow-élményből.

A fogalmazások közül talán a leginkább figyelemre méltó az utolsó, a tizenegyes számú, amely részletesen leírja az átélt jelenségeket. Itt határozott képet kapunk arról, hogy egy óvodás korú gyermek hogyan élhet át egy ilyen élményt, hiszen élénk fantáziájuk miatt esetükben elképzelhető, hogy a valóságtól való elrugaszkodás érzése sokkal intenzívebb, már-már valóságnak tűnő élményeket nyújt. A hallgató leírása alapján ez is hasonló élmény lehetett, a mese átélése közben fizikai jellegű változásokat élt át gyermekként (mint például a fázás, és a csilingelés hallása), melyeket a többi gyerek nem. A fogalmazásból kivehető, hogy az áramlatból az „óvó néni férje” zökkentette ki a gyermeket, s az is, hogy a télapó megérkezése korántsem tűnt olyan szórakoztatónak, mint egy másik világban járni. Érdekes, hogy sok hallgató fogalmazásában a legemlékezetesebb a mesehallgatás, és a leginkább flow-élményt generáló foglalkozásnak is ez bizonyul az óvodai évekre való visszatekintés során.

Összességében elmondható, hogy a hallgatók meglepő élénkséggel idézték vissza egészen kiskori emlékeiket, ami azt igazolja, hogy azok igazán maradandóak, életre szólóak voltak. A legtöbben a rajzot és kézműves tevékenységeket említették meg áramlatot adó tevékenységként, de előfordult a mesehallgatás, mint fantáziavilágban való utazás is. Érezhető a fogalmazások olvasása során, hogy a megkérdezettek az általuk említett gyermekkori élményeket nagyon intenzíven élték át (legalábbis így emlékeznek vissza), azonban nem jelenthetjük ki, hogy ez egyenlő a kisgyermekkori intenzívebb flow- élménnyel.

3.4. Narratív életinterjúk elemzése

Kutatásomban eredeti terveim szerint csupán az asszociációs szöveggel indított reflektív interjú módszerének alkalmazása szerepelt, azonban az idő előrehaladtával rá kellett jönnöm, hogy az nem lesz elegendő, s nem lehet stabil alapja a kvalitatív elemzés következtetéseinek levonásához. Épp ezért döntöttem úgy, hogy egy másik, igen hasonló módszert is beleillesztek kutatásom ezen részébe.

Főiskolánk pedagógia – pszichológiai kutató műhelyének egyik kiemelt kutatási témája a pedagógusképzésbe kerülő hallgatók nézeteinek feltárása. A kutatócsoport tagjaként lehetőségem nyílt a 2012/ 2013-as tanév első évfolyamos hallgatói által írt életinterjúk másodelemzésére. A félig strukturált életútinterjúk megírásához csupán néhány szempont volt adott, ezek közül is számomra a flow- élményre, és a pedagógus személyére vonatkozó az, ami igazán lényeges. Ezeket a részeket kiemeltem a szövegekből, majd az elemzés során csupán ezekkel dolgoztam. Jól észrevehető különbség a reflektív interjúkhoz képest, hogy a hallgatók nagy részének a fogalmazás könnyebben, gördülékenyebben ment. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy a téma nem volt görcsös keretek közé szorítva, s az életútinterjú során a figyelem elkalandozhatott, majd újra visszatérhetett. Ezt a reflektív interjú szoros keretein beleül nem volt lehetőség megtenni, azonban a hallgatók mindegyike biztosan írt – ha flow-élményről nem is, de pozitív élményéről igen. Ezt az életútinterjú esetében nem mondhatjuk el, sok megírt fogalmazás emiatt nem kerülhetett be a mintánkba sem, hiszen egyes egyéb részek olyan nagy hangsúlyt kaptak, hogy a flow élmény, és a flow-pedagógus személye nem került kifejtésre. Az általam idézett részek megtalálhatóak a 9. számú mellékletben, a feltüntetett sorszám alatt.

Először a flow-élményekre térnek ki, majd a flow-pedagógusok megjelenését vizsgálom a fogalmazásokban, végül az élmény és a pedagógus kapcsolatát figyelem meg. A felidézett élmények között egyaránt találunk óvodai és kisiskolás kori élményeket is. Ezeknek legtöbbje jól kategorizálható, s viszonylag jól láthatóan magán hordozza a flow sajátosságait. Ál-

talánosan, hogy a hallgatók olyan foglalatosságokat neveztek meg flow-élménnyel járó tevékenységként, melyeket szokásszerűen ismételgettek; ilyen például a rajzolás, illetve a szerepjáték is. E tevékenységtípusok egyébként jó alkalmat adnak ismétléses jellegükkel a flow-ra, hiszen tudjuk, hogy a flow-t a folyamatosan növekvő kihívások és ezzel párhuzamosan fejlődő képességek jellemzik. Tipikus példa a kihívás és képességek arányos növekedésére: „hosszú ideig tökéletesítettem, hogy a legszebb csigát csináljam” (3. fogalmazás) „az új előadás egyenlő volt egy új kihívással”(18. fogalmazás)

Ha bizonyos élmények gyakoriságát nézzük a fogalmazások között, nagyon meglepő felismerést tehetünk, miszerint az általánosan flow-ra lehetőséget adó élmények - mint a rajzolás, festés, éneklés és sport- mellett igen előkelő helyen szerepel a szerepjáték vagy dráma. Óvodás korból a hallgatók nagy része a szerepjátékban való teljes elmélyülésről számol be, majd később kisiskolás korból igen nagy számmal írják a drámát, színjátszást, mint flow-élményük tárgyát. „A vizuális alkotásokon kívül, volt más is, amibe bele tudtam feledkezni. Ezek voltak a szerepjátékok. Amikor elképzelttem magamat valakinek. Például királylánynak. Sokszor előfordult, hogy hosszú fátylat készítettem magamnak és elképzelttem, hogy én vagyok a legszebb.” (3. fogalmazás)

„Tudom, drámán mindig gyorsan eltelt az idő sajnos.” (18.fogalmazás)

A drámapedagógia mint tantárgy egyre nagyobb népszerűségnek örvend, s úgy tűnik, nagyon hatásos is. *Tölgyessy Zsuzsanna* (2011) szemléletesen összefoglalja *Zalay Szabolcs* könyve alapján a drámapedagógia szerepét mai oktatási rendszerünkben, s nagy hangsúlyt fektet a drámapedagógia élményt adó szerepére:

„A drámapedagógia számára nagy kihívás, hogy tud-e olyan komplex alternatív rendszert kínálni a ma élő embereknek, ahol visszakapják elveszített boldogságélményüket a tanulás öröme által, kielégítve ezzel a tudás iránti vágyukat és a megismerés alkotó izgalma utáni sóvárgásukat egyszerre.” (*Zalay Szabolcs In: Tölgyessy, 2011*)

Érdeemes kissé alaposabban is szemügyre venni ezt az egy területet, hiszen korábbi kutatások eredményeiben a dráma, illetve szerepjáték mint a flow- élményeket előidéző tevékenység, nem szerepel. Ennek a magyarázata is természetesen igen egyszerű, hiszen tudjuk, hogy a korábbi kutatások alanyául elsősorban kamaszok és pedagógusok, illetve hallgatók szolgáltak – többek között *Oláh* (1999), *Fűzi* (2010), *Janurik és Pethő* (2002), *Forrai* (2010), *Hunyady és M. Nádas* (2008), *Kádár és Somodi* (2011) és természetesen maga *Csikszentmihályi* esetében is - , így életkori sajátosságaiknál fogva ez a korosztály már nem foglalatoskodott a szerepjátékkal mint hobbitevékenységgel. Azonban tudjuk, hogy egy kisiskolás, de leginkább óvodás korú gyermek életében a szerepjátékoknak fontos szerepe van, hi-

szen segítik az identitás kialakulását és gyakorolják a felnőttektől ellesett szerepeket (Cole és Cole , 2003). Fejlődéslélektani szempontból tehát teljesen logikus az a jelenség, miszerint a gyermekek flow-élményeinek meghatározó részét a szerepjátékok teszik ki.

Az óvodai és iskolai áramlat-élmények között hasonlóan nagy arányban megjelenik a rajzolás, azonban a rajzolás mint tevékenység célja a fogalmazások alapján két csoportra osztható: míg sokan arról számolnak be, hogy a társak „legyőzése”, az óvó néniénél szebb rajz készítése a fontos, mások számára a rajzolás célja a képességek fejlesztése, és maga a tevékenység végzése. A pedagógus túlszárnyalásának motivációjára jó példa a következő írás: „... megkértem rá, hogy segítsen [a rajzolásban], mert az enyém sosem sikerült úgy, mint az övé.” (45. fogalmazás) A rajz mellett párhuzamosan jelennek meg a kreatív, kézműves foglalkozások; a legtöbb rajzolást kedvelő a kézműves foglalkozásokat is megemlíti mint a flow forrását. A rajz és egyéb kézműves foglalkozások ugyanis ilyen téren szoros kapcsolatban állnak, hiszen megannyi kellő összpontosítást, türelmet, és kézügyességet igényel, ugyanakkor ezeket a területeket a flow folyamán erőteljesebben fejleszti is.

Mind az óvodai, mind pedig az iskolai flow-élmények között megtalálhatóak az olvasás, mesehallgatás adta emlékek, melyek újonnan alátámasztják, hogy a gyermeknek életkorából adódóan szüksége van a külső mintára, aminek egy részét mesékből, történetekből sajátítanak el. A gyermek fantáziája ebben a korban olyan élénk, hogy egy történet hallgatása is elegendő alapot ad számára az áramlat átélésre belső képi világában.

„Szabadidőmben az egyik kedvenc időtöltésem volt, hogy mesét olvastam a babáimnak, és a plüssállataimnak, éppen úgy mint anyukám tette azt kiskoromban” (28. fogalmazás) Érdekes, ugyanakkor nem meglepő az a felfedezés, hogy a hallgatók nagy része a farsangi ünnepséget és főleg a beöltözést jellemzi flow-élményként. A farsang már önmagában hordozza az újdonság izgalmát, hiszen egy nem mindennapi eseményről van szó, évente egyszer rendezik meg. Emellett lehetőséget ad a versengésre, s ami talán a legfontosabb, hogy a beöltözéssel lehetőséget ad valaki más bőrébe bújni, ismét visszatértünk a szerepjátékokhoz. A vártnál kevesebben számoltak be házi kedvencel átélt áramlat-élményről, bár egyéni véleményem, hogy egyrészt az állattal átélt flow-élmény kifejtése talán túl triviális lenne, másrészt a hallgatók a kutatás iskolai jellege miatt nem gondoltak arra, hogy kisállataikkal átélt élményeikről is írjanak. Mindenesetre a későbbiekben egy ilyen témájú kutatás nagyon érdekes lenne.

A flow- pedagógus személyiségének fontossága

A hallgatók nagy része rögtön az élmény részletezése után, esetleg előtte jellemzi pedagógus-példaképét, aki általában megegyezik a flow-élményhez hozzásegítő személlyel. A pedagógus-példaképek legtöbbje megközelítőleg azonos tulajdonságokkal rendelkezik. Majdnem minden hallgató segítőkésznek, kedvesnek, elhivatottnak, széles látókörűnek, ugyanakkor következetesnek ítélte meg kedvenc pedagógusát, legyen szó óvónőről, vagy tanítóról. A kedvenc pedagógussal általában együtt jár egy legkedvesebb élmény is, ami többnyire a gyermek és a tanító kizárólagos kapcsolatán alapszik.

Sokan a pedagógust mint „pótmamát” tekintik, s ennek megfelelően sorolják fel érényeit is, mint a gyakori fizikai kontaktus (pl.: ölelés). A pótmama szerepe természetesen nem tartozik a pedagógus kötelezettségei közé, sok gyermek mégis ezt igényli. Nagyon jól érzékelhető ez a 15. fogalmazásban: „Rengeteget mesélt magáról. Megölelt minket és megvigasztalt, ha valami baj történt velünk.”

A visszaemlékezésekben különösen szép emlékekről számolnak be a hallgatók azokról a pedagógusokról, akik maguk is vidámak, élvezik a munkájukat, és szeretik a gyerekeket. A 25. fogalmazásban a hallgató leírja, hogy kedvenc tanára „úgy kezelte őket, mint kislányokat”, hogy komolyan vette őket, és nem tekintette alacsonyabb rendűnek a gyerekeket:

„Mikor már elkezdünk nőni, a legnagyobb dolog volt, hogy gyerekként is úgy kezelt minket, mint kislányokat.” Ez az „elvárás” a flow- pedagógus iránt a többi fogalmazásban is megjelenik, a következő formákban:

„...és hozzá is lehetett bármilyen problémával fordulni.” (19. fogalmazás)

„Bárkit bármikor meghallgatott.” (39. fogalmazás)

A fent olvashatóak már azon túl, hogy nem csupán gyerekként kezelik a diákokat, de magukban foglalják a jó pedagógusnak azt a tulajdonságát, hogy tanulói számára biztos támaszt nyújtanak az iskolán kívül is. Azonban még mindig az egyik legfontosabb és alapfeltétel a tanulók számára is, hogy a pedagógus szeresse a gyerekeket, és ki is tudja azt valamely módon mutatni. Az egyik legtisztábban értelmezhető példa a flow- élmény és a pedagógus szoros kapcsolatára a 25. fogalmazás, melyben jól érzékelhető, hogy a pedagógus személyiségéből fakad a sok lehetőség az áramlatélményre. A hallgató a pedagógust (a korához képest is) nagyon energetikusnak, jó kedvűnek és kreatívnak írja le.

„... ott ugrált velünk együtt, benne volt minden játékba, sőt ő találta ki a legpörgösebb játékokat is, akkora életenergiát hozott magával mindig hogy az irigylésre méltó.” Ez persze nem azt jelenti, hogy minden pedagógusnak ilyennek kell lennie, hogy osztályát áramlat- élményhez juttassa, csupán azt, hogy a pedagógus pozitív személyiségjegyeit hatékonyan bele tudta

építeni a tanítás- nevelés folyamatába olyan természetes módon, hogy az a gyermekek számára élvezhető, sőt flow- élményt generáló legyen.

Az életinterjúk előnye akkor vált nyilvánvalóvá számomra, amikor rádöbbsentem, hogy ez a módszer is képes olyan hatásos eredményt produkálni, mint egy asszociációs szöveggel indított reflektív interjú. Az oka ennek talán az lehet, hogy a reflektív életinterjú már eleve elindítja a válaszadót gondolkodásában, és képzeletbeli utazásában az emlékeik között. Itt tehát magának a módszernek is van egy ráhangoló, motiváló ereje.

3.5. A kérdőívek eredményei

3.5.1. Vélekedés a flow ról

Ebben a kérdéscsoportban a gyermekek flow-élményről, s annak előidéző tényezőiről való vélekedésére voltam kíváncsi. Ez a kérdéscsoport tehát a gyermek véleményét volt hivatott feltárni az adott témában. Megkérdeztem őket, hogy szerintük minek volt köszönhető az, hogy az adott tanórán áramlatélményt élhettek át. A gyermekek egyszerre több választ is megjelölhettek, így a százalékos gyakoriságok azt mutatják, hogy az adott tényezőt a kérdőívet kitöltő gyerekek közül hányan jelölték meg. Az adatok számítása után a jobb átláthatóság érdekében három kategóriát hoztam létre, s ezeknek is kiszámítottam a gyakoriságát.

3. táblázat. A tanórai flow- élményt elősegítő tényezők százalékos gyakorisága

Kategóriák	Az áramlat- élményt elősegítő tényezők	Százalékos gyakoriság (%)	Kategóriánkénti átlagos gyakoriság (%)
Munkaforma	csoportmunka	54	39,6
	ülérend	16	
	mozgási lehetőség a tanórán	49	
Tananyag	tananyag érdekes	41	47,5
	újyszerű tananyag számára	54	
Tanító	szemléltetőeszközök	42	39
	tanítói módszerek (érdekesek)	36	

A kérdőív adatai közül kitűnik a nagyon alacsony százalékban megjelölt „ülérend”, ami a hagyományostól eltérő ülésrendet jelentette. Ez alapján látható, hogy hibás elképzelés azt hinni, hogy a megváltoztatott ülésrend már önmagában is hozzájárul a tanóra eredményességéhez. Legmagasabb százalékszámokkal a „csoportmunka” és a „gyermek számára újyszerű tananyag” rendelkezik. Tehát kijelenthetjük, hogy ez a két tényező valószínűleg hozzájárult a tanóra élvezetességének, és az áramlat átélésének eléréséhez. A csoportmunka preferálása is a

társas kapcsolatok fontosságát támasztja alá. Tehát amit Csíkszentmihályi a mindennapi életben a flow társakkal való átélésének tekint, azt mi a tanórákon a csoportmunkán keresztül tapasztalhatjuk meg. Igen magas százalékszámot kapott a tanórai mozgás lehetősége, ami magában foglalja a táblánál való szereplést, és bármi nemű olyan megnyilvánulást, ami a padtól való elszakadással jár. Ez az eredmény is teljesen érthető, hiszen tudjuk, hogy a gyermek, s valljuk be őszintén, még a felnőttek számára is unalmas 45 perc végigülése, és a tanító prédikációjának hallgatása. Amikor a gyermek felállhat a padból, szervezete is felfrissül, a keringése felgyorsul, s általa a vér teste minden pontját bejárja, így agya is felfrissül, kitisztul, és képes lesz új információk befogadására.

A kategóriánkénti gyakoriságokat megnézve láthatjuk, hogy bár a százalékszámok közötti különbségek nem nagyok, mégis kiemelkedik a tananyag jelentősége a munkaforma és a tanító személyiségének fontossága mellett. A gyermek számára tehát a tananyagon kívüli körülmények kevésbé olyan fontos befolyásoló tényezőknek számítanak, mint maga a tananyag. Az „egyéb” nyílt kérdésre (*mellékletek: 85. o.: 5. táblázat*) a gyermekek 11%-a írt olyan választ, ami valamilyen módon az óra rendhagyóságára, az iskolai keretek közül való kilépésre utalt (pl.: tanulmányi kirándulás). Ezen kívül a gyermekek 6% mondta azt, hogy a tanórai érdekes tevékenység segítette elő az áramlatélmény létrejöttét, és ugyanennyien választották a tanulmányi, iskolai versenyeket is. 3% válaszolta azt, hogy nagyon lefoglalta valami, valami-be teljesen belemerült. A többi, gyermekek által írt egyéb tényező elenyésző arányban jelenik meg, de érdekes megoldás volt a „boldog tanító” és a „humoros tanító” mint flow- élményt elősegítő tényezők. A gyermekek „kívánságaira”, elvárásaira voltam kíváncsi, amikor a kilencses kérdésben a felől érdeklődtem, hogy mi az, ami szerintük elősegítené a többi gyermek számára is a flow- élmény átélését (*mellékletek 85. o.: 5. táblázat*). Ennek eredményeképpen a gyermekek számára az segítené elő leghatékonyabban a minél gyakoribb flow- élményt, ha több játékos feladat, érdekes kép stb. lenne. Ez a változó lényegében a szemléltetést, és szemléltetőeszközöket foglalta magában. A szemléltetőeszközök nemcsak az örömtelibb, de a hatékonyabb tanulást is lehetővé teszik, hiszen általa az információ több csatornán érkezik a befogadó felé. Az érdekesebb tananyag 50, a csoportmunka szükségessége pedig 39 %-kal áll a második, illetve harmadik helyen e téren. Ez az eredmény jól tükrözi, hogy a gyermekek valóban megértették az egyes kérdéseket, és gondolkodva válaszoltak, hiszen aki a flow- élményt elősegítő tényezőként a csoportmunkát és a tananyag érdekességét nevezte meg, az logikusan következik, hogy elvárásaiban is ezek szükségességét fogalmazza meg.

3.5.2. A *flow*- élmény

Az első részben arra kértem a gyermeket, hogy idézzon fel egy bármilyen helyzetben átélt élményt, és annak tükrében töltsse ki a kérdőívet, míg a második részben kimondottan a tanórai élményekre voltam kíváncsi. Szükségesnek éreztem mindkét részt beletenni a kérdőívbe, mert az iskolai áramlat- élmények nem egyenlők a tanórai áramlatélményekkel. Nem minden iskolai áramlat- élmény tanórai is egyben, viszont minden tanórai iskolai is, így kutatásom szempontjából mindkét színtér vizsgálata érdekes lehet. Az első kérdésben a gyermekeket arra kértem, hogy idézzenek fel egy élményt iskolai életükből.

Az eredmények a 16. táblázatban láthatók. Jól kivehető, hogy a legsűrűbben a gyerekek tanórák alkalmával idéztek fel áramlatélményt, hiszen a kitöltött kérdőívekben összesen 64 tanórai megnevezés szerepel. A második leginkább *flow*- élményre lehetőséget adó iskolai tevékenység a gyermekek válaszai alapján az osztálykirándulás volt, ezt 27 gyermek jelölte meg *flow*- élményt adó tevékenységként. Nem meglepő, hogy csupán egyetlen gyermek állítja azt, hogy korrepetáláson áramlatot adó élményben volt része. Érdekes megfigyelni a tanórai élményeket – aminek egyébként a későbbiekben kiemelt figyelmet szentelek - , hiszen a matematikai itt is előkelő, sőt első helyen szerepel az áramlatot adó tanórai tevékenységek között. Azt követi szorosan a testnevelés óra, majd pedig a környezetismeret és az irodalom. A rajzot azonban csak 5 gyermek nevezte meg itt *flow*-élményt adóként. A matematikához viszonyítva ez számomra meglepő. A szakkörök között, akárcsak a tanórák esetén, úgyszintén első helyen állnak a sporttevékenységek. Érdekes megfigyelni, hogy míg a tanórák között mindössze egyetlen válaszadó említette meg az éneket, a szakkörök között mint énekkart, hárman is a leginkább *flow*-tevékenységnek ítélték. Az egyes változókat (16. táblázat) három kategóriába soroltam be. Ezek a tanulási folyamat, a szabadidős tevékenységek, és ezeknek a metszete. A kategóriák szerinti gyakoriság alapján a legnépszerűbbek a tanulási folyamat áramlatélményei, majd pedig a szabadidős tevékenységek. Bár nagy az eltérés a két gyakoriság között, fontosnak tartom megemlíteni a szabadidős tevékenységeket, hiszen a tanulási folyamatok jóformán csak a tanórai élményekből állnak, és ha ezektől eltekintünk, a szabadidős tevékenységek egész szép számosságot mutatnak a többi tevékenységhez képest.

Azt is megkérdeztem a gyermekektől, hogy a fentiekben tárgyalt felidézett élményt a nap mely szakában élték át. Az általam megkérdezettek legnagyobb része délután (47,6%) éli át áramlat-élményeit, illetve mivel a gyerekek többsége egynél több napszakot is bejelölt, létrehoztam egy új változót, ami az „egész nap” lett. Ez a gyermekek 31,7%-át érintette. A különbségek az egyes napszakokban átélt élmények között elenyészőek, így véleményem szerint nincs meghatározó befolyása a napszagnak a *flow*-élmény valószínűsíthetőségére.

16. táblázat. A gyermekek által felidézett élmény alkalma:

	Szinterek	Gyakoriság	Gyakoriság (%)	Összgyakoriság
Tanulási folyamat	<i>Tanórán:*</i> (Σ)	64*	100	65
	- matematika	13	20,3	
	- testnevelés	11	17,2	
	- környezetismeret	8	12,5	
	- irodalom	7	10,9	
	- rajz	5	7,8	
	- informatika	4	6,3	
	- történelem	4	6,3	
	- technika	3	4,7	
	- angol nyelv	2	3,1	
	- nyelvtan	2	3,1	
	- ének-zene	1	1,6	
Tanulási folyamat és szabadidős tevékenység	<i>Korrepetáláson</i>	1	1,6	36
	<i>Szakkörön:*</i> (Σ)	25*	100	
	- foci	7	28	
	- tánc	5	20	
	- floorball	4	16	
	- kosár	3	12	
	- gyógytestnevelés	3	12	
Szabadidős tev.	- ének-zene	3	12	44
	<i>Napköziben</i>	11	17,5	
	<i>Szünetben</i>	17	27	
	<i>Osztálykiránduláson</i>	27	42,9	

*Megjegyzés: A tanórai/szakköri áramlatélmény előfordulása esetén az órán átélt élményeken belül értelmezendők az egyes százalékos gyakoriságok. Mivel a gyermekek több tantárgyat/szakkört is megjelöltek flow- élményt adóként, ezért a százalékos gyakoriságunk csak egy mutatószám, az elemszám megemlékezésének számát reprezentálja. A táblázatból hiányzó adatok a gyakorisága elenyésző, szerepeltetésük szükségtelen.

A 6. kérdés kimondottan a tanórai áramlatélményeket vizsgálja, azon belül is arra helyezi a hangsúlyt, hogy mely tanóra az, ami leginkább áramlatot adó tevékenységként is funkcionál. Érdekes ellentmondás, hogy az itt kapott eredmények (6. táblázat) szerint a leginkább áramlatot adó tanóra a rajz (59,7 %), s csak azt követi a testnevelés (47%), majd a matematika (40,3). Ezek a számok persze túl nagy különbségeket nem jelentenek, és lényegében ugyanazok a tantárgyak vannak kiemelve leginkább flow- élményt adó tárgyakként, de mégis különös, hogy a sorrend teljesen felborult. Lehetséges, hogy míg a gyermekek az első kérdésben konkrét alkalmakat idéztek fel, itt általánosságban gondolkodtak az egyes tantárgyakról? Úgy tűnik erre a választ csak egy következő kutatásom alkalmával kaphatom meg. Az énekóra megítélése mindenesetre az előbbiekhöz hasonló igen alacsony (16%), és a magyar irodalom és nyelvtan itt is viszonylag jó helyen áll (31 %).

A tantárgyakat humán, természettudományi és készségfejlesztő kategóriákba rendeztem. Ezeknek is kiszámítottam az átlagos gyakoriság, ami alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a gyermekek számára a készségfejlesztő tantárgyak (41%) sokkal termékenyebbek flow-élmények szempontjából, mint a természettudományos (36%), vagy humán (29%) tárgyak. A válaszadóknak tehát kis túlzással majdnem a fele készségfejlesztő tantárgyak alkalmával éli át áramlatot adó élményeit.

Kérdőíves elemzésem során szerettem volna azt is kideríteni, hogy a gyermekek által átélt flow-élmények során melyek azok az érzelmek, amik jelentkezhetnek és milyen arányban. Az átláthatóság érdekében a kérdőívben (7. számú melléklet, 5. kérdés) szereplő hét érzést nagyobb kategóriákba kellett rendeznem. Ehhez klaszter-analízist (mellékletek 85. o. 3. ábra) használtam, ami alapján két jól elkülöníthető dimenziót alakítottam ki; melyek közül a pozitív érzelmek az elégedett, erős, energikus, vidám, és az elmélyült, a negatív dimenzióba pedig kimerült és a komor változó került. Mivel a gyermekek a pozitív tényezők nagy részét átlagban is magas pontszámra értékelték, ezért olyan erős a kapcsolat e változók között, hogy további alkategóriákra nem bontható, illetve nem lenne érdemes bontani. A táblázat a gyermekek flow-élményt kísérő érzelmeinek két-dimenziós csoportosításban mutatja az egyes érzelmek átlagos megítélését.

7. táblázat. A flow élményeket kísérő érzések gyakoriságának átlagos megítélése

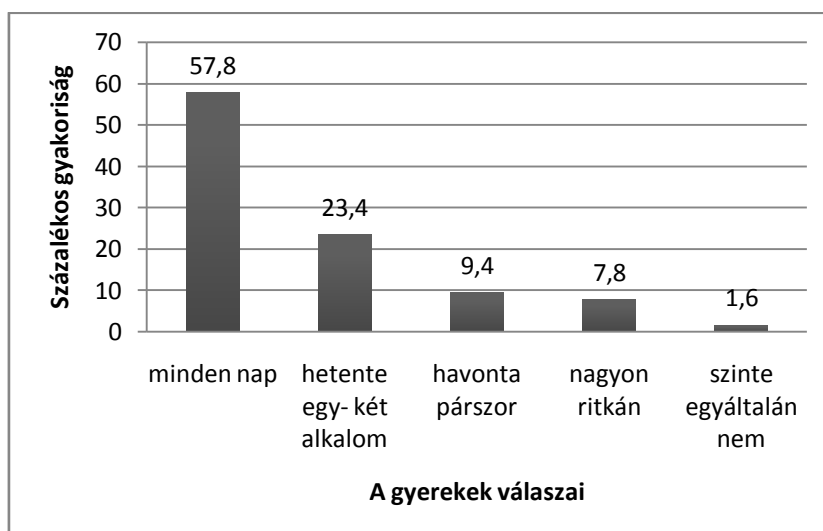
Dimenziók	Élményt kísérő érzelem	Átlag	Szórás
Pozitív kísérő érzelmek	Vidám	4,5	1,02
	Elmélyült	4,1	1,45
	Elégedett	4,0	1,34
	Feltöltődve energiával	4,0	1,43
	Erős	3,5	1,43
Negatív kísérő érzelmek	Kimerült	2,9	1,63
	Komor	1,8	1,25

Egyértelműen kivehető a táblázatból (7.táblázat), hogy a pozitív érzelmek mind magas pontszámot kaptak, és a vidám, illetve elmélyült – ami a kérdőívben „teljesen leköti a figyelmet, amit csinálok” kifejezésként található meg – a két legmagasabb pontszámmal rendelkező az összes közül. Ez azért érdekes, mert az „elmélyült” kategóriát kifejezetten a flow élmény egyik fő kritériumaként tettem bele, ezzel is azt próbálván ellenőrizni, hogy az élmény, amire a gyermekek gondoltak, valóban flow-élménynek számít-e. Ebben a tekintetben a 4,1-es átlag kimondottan jónak mondható, hiszen ez azt jelenti, hogy átlagosan a 'gyakran előfordul' kategória szerint értékeli ennek az érzésnek a jelenlétét a flow-élmények átélése közben. El-

mondható tehát, hogy a gyerekek többsége valóban flow- élményeket idézett fel a kérdőív kitöltésekor, ami pedig a módszerem alkalmasságát is bizonyítja.

Kérdőíves elemzésem következő részében arra szeretnék kitérni, hogy a gyermekek életében milyen gyakoriak ezek az élmények, illetve arra, hogy az egyes szintereken milyen gyakorisággal éli meg őket a gyermek.

Először arra voltam kíváncsi, hogy maga az élmény – lehet az órán, vagy otthon családi légkörben – milyen gyakoriságban jelentkezik a gyermekek életében. Előfeltételezésem az volt, hogy az általános iskolás alsó tagozatos gyermekek életében nagyon gyakoriak ezek az élmények. Ahogy az a diagramon is látszik, feltevésém beigazolódott, sőt a gyermekek 58%- a, tehát több mint a fele nap mint nap áramlatot adó élménybe kerül valamilyen tevékenység végzése közben, s mindössze 1,6% állította azt, hogy ilyen élményekben szinte egyáltalán nincs része.



4. ábra. Az átélt flow-élmény gyakorisága (%)

Kutatásom során az élmény gyakoriságát tekintve az SPSS statisztikai adatfeldolgozó program segítségével új változókat hoztam létre, melyeket 2 dimenzióba csoportosítottam. Ezek közül az egyik a szociális közösségben átélt, illetve az egyéni élményeket, a másik pedig a tanórán, vagy tanórán kívüli élményeket foglalja magában.

8. táblázat. Az élmény szintér szerinti gyakoriságának dimenziói

Dimenziók	Kategóriák	Átlag	Szórás
Szocialitás	Közösségi	3,8	1,20
	Egyéni	3,3	0,96
Iskolai szintér	Tanórán kívüli	3,4	1,24
	Tanórai	3,1	1,31

Jól látható, hogy bár a gyermekek átlagos megítélése szerint nagy eltérések az élmények átélésének helyszínei között nincsenek, mégis a legtöbbször közösségben élnek át áramlat- élményt. Hasonlóan magas az átélt élmények átlaga a tanórán kívüli tevékenységek alkalmával, mint a sport és művészetek. Az átlagtól való eltérést tekintve láthatjuk, hogy az egyéni flow-élményekben egységesebb a gyerekek meglátása, ezzel szemben a tanórán átélt áramlat- élményekről a gyermekek véleménye megoszlik.

Az új változók segítségével kiszámoltam az egyes kategóriák százalékos gyakoriságát, ami során kiderült számomra, hogy a csoportosítás elvégzésének volt haszna, hiszen jól láthatóan szembeállíthatóak az egyes dimenziók elemei egymással. A szocialitás dimenzióján belül a gyermekek túlnyomó többsége közösségben, az iskolai szintér dimenziója szerint pedig tanórán kívül él át flow- élményt. (Ezeknek tökéletes ötvözte az osztálykirándulás, ami kérdőíveim elemzése során igen magas értéket kapott a flow- élmények gyakorisága szempontjából.)

9. táblázat. Az egyes kategóriákon átélt élmények gyakorisága

		Százalékos gyakoriság (%)		
Dimenziók	Kategóriák	szinte soha	alkalomszerűen	gyakran
Szocialitás	Közösségben	13	13	74
	Egyedül	13	36	51
Iskolai szintér	Tanórán	24	25	51
	Tanórán kívül	19	17	64

Megjegyzés: Az átláthatóság érdekében a százalékos gyakoriságot egész számra kerekítettem.

A táblázatot tüzetesebben szemügyre véve felfedezhetjük, hogy míg szocialitás terén hatalmas különbségek vannak a „szinte soha” és a „gyakran” átélt élmények között, addig az iskolai szintér tekintetében ilyen nagy eltérések nincsenek; a tanórákon átélt élmények terén a gyermekek véleménye megoszlik.

Az egyes szintereken átélt gyakoriságot megvizsgáltam variancia-analízissel az általam megkérdezett iskolatípusok szerint is. Céлом ezzel az volt, hogy kiderítsem, van-e valamilyen különbség az egyes iskolák tanulói között az adott szintereken átélt gyakoriság szerint.

A táblázatban a Tukey-b vizsgálat eredményei láthatóak, a csillagok az egyes iskolatípusok között szignifikáns különbséget mutatják szinterek szerint.

10. táblázat: Az iskolatípusok és a szintér szerinti gyakoriság összefüggései variancia-analízissel és Tukey-b próbával

	Tanórán kívüli			Egyedül			Közösség			Jelmagyarázat
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Átlag	2,8	3,6	4,2	3,1	3,3	4,1	2,8	4,3	4,4	*: a két csoport között szignifikáns különbség van 1: kertvárosi iskola 2: községi iskola 3: lakótelepi iskola
1										
2	*						*			
3	*			*	*		*			

Megjegyzés: (1) $N_1 = 23$ fő; $N_2 = 13$ fő; $N_3 = 28$ fő, a harmonikus minta 19 fővel számol, a különbségek $p < 0,05$ szignifikancia szinten értendők.

Látható, hogy a tanórán kívül átélt flow-élmények gyakoriságának átlaga szerint a kertvárosi iskola eltérést mutat mind a községi, mind pedig a lakótelepi iskolától. Ebben az iskolában a gyerekek átlagban jóval alacsonyabbra ítélték a tanórán kívüli élmények flow-szerűségét, mint a másik két iskolában. Ez tehát azt mutatja, hogy az általam megkérdezett kertvárosi iskolai osztálya az iskolai tanórán kívüli elfoglaltságokat, mint a szakkörök, sportolási lehetőségek stb. nem élvezik annyira, mint a másik két megkérdezett osztály. Egyedül átélt élményeket tekintve a lakótelepi iskola tanulói mutatják a legnagyobb átlagszámot, mely szignifikáns különbséget jelent a másik két iskolatípustól. Az itteni gyerekek elég magasra (4,1) ítélték átlagosan az egyedül végzett tevékenységek flow- szerűségét. Ez összefüggésben lehet azal is, hogy ez az osztály rendelkezett a legnagyobb létszámmal, s ezek a gyerekek nem alakítanak ki olyan szoros kapcsolatot osztálytársaikkal, hogy szabadidejükben is az ő közelségükre legyen szükségük. Egy másik lehetséges ok, hogy ezek a gyerekek többet vannak otthon egyedül, s megtanulták élvezni a magányt is. Váratlan eredmény volt számomra, hogy a kertvárosi iskolába járó gyerekek számára a közösségben átélt flow- élmények nem olyan hangsúlyosak mint a másik két csoportban. S hogy ez nem véletlen egybeesés, azt bizonyítja, hogy nagy az eltérés a kertvárosi (2,8) és másik két iskola (4,3 és 4,4) között.

Kíváncsi voltam a flow- élmények gyakoriságán belül arra is, hogy azok a gyerekek, akiknek van háziállata, milyen gyakran élnek át általa flow- élményt. (11. táblázat) Az eredmények elemzése során azt tapasztaltam, hogy a gyermekek több mint fele nap, mint nap áramlatot adó tevékenységet folytat kisállata társaságában. Ezek az eredmények megtévesztőek lehetnek, ugyanis elképzelhető, hogy a gyermek kisállatához való erős kötődése miatt jelölte be a számára legpozitívabb válaszlehetőséget, nem pedig azért mert tényleg ilyen élményekben részesíti a jelenléte. Rákérdeztem arra is, hogy a gyermek osztályában van-e valamilyen kisállat, és ha van, az milyen hatással van az osztályra, azonban sajnos az általam meg-

kérdezett osztályok egyikében sem volt. Nem meglepő annak tekintetében, hogy a gyermekek több mint fele nap mint nap flow-élménybe kerül kisállata jóvoltából, hogy az osztályállat beszerzését is szükségesnek tartanák (bár ez különféle jogszabályok miatt nehezen kivitelezhető).

3.5.3. Az egyes befolyásoló tényezők flow-élményre való hatása

Kérdőívem struktúrájába azért tettem be ezeket a változókat (gyermek személyisége, szociális tényezők, háziállat), mert úgy gondoltam, ezek valószínűsíthetően a gyermek flow-élményének gyakoriságát, színtereit és egyéb mutatóit befolyásolják.

Első lépésben a gyermek egyes személyiségjegyeit vettem górcső alá, ezekkel végeztem el a számomra fontosnak, érdekesnek tartott számításokat. A gyermek pozitív személyiségjegyeinek kapcsolatait faktoranalízissel, ötforgatásos varimax rotációval vizsgáltam meg. Ez alapján három csoportot hoztam létre: a tehetséges személy, jó szociális képességekkel rendelkező, illetve az introvertált személyiségtípus csoportját.

12. táblázat. A gyermekek pozitív személyiségjegyeinek kapcsolata a faktoranalízis alapján

Tényezők	Faktorok			
	1. faktor: Univerzális tehetség	2. faktor: Jó szociális képességek	3. faktor: Introvertált személyiség	Kommunalitás
Kreatív	,824			0,706
Jó kézügyességű	,810			0,658
Intelligens	,661			0,466
Vidám		,818		0,670
Kedves		,700		0,700
Kommunikatív		,660		0,508
Segítőképző		,439		0,489
Szerény			,745	0,622
Komoly			-,714	0,568

A pozitív személyiségjegyeket a faktoranalízis alapján a gyermekek iskolai életében előnyös személyiségtényezői szerint kategorizáltam. Meglepő volt számomra, hogy a kérdőívbe én eredetileg a szerény és komoly jelzőket is pozitívnak szántam, ezek közül a gyerekek azonban a komolyságot egységesen negatívnak ítélték meg. A faktoranalízis eredménye alapján ezt a két személyiségtényezőt az introvertált személyiségtípus sajátosságaiként neveztem meg.

A negatív személyiségjegyeket nem tudtam szemléletesen faktorok alapján kategorizálni, hiszen az egyes személyiségjegyek annyira egységes negatív megítélésben részesültek, hogy minden item között szoros kapcsolat mutatkozott. Érdekes megfigyelni egymással összehasonlítva is a pozitív és negatív személyiségjegyek gyakoriságát, illetve átlagos megítélését.

13. táblázat. A gyerekek pozitív és negatív személyiségjegyeinek átlaga

Személyiségjegyek		Átlag	Szórás
Negatív személyiségjegyek	Türelmetlen	2,4	1,47
	Hazug	2,1	1,24
	Hirtelen haragú	2,1	1,35
	Szétszórt	2,1	1,28
	Szomorkás	2,1	1,20
	Hanyag	2,0	1,18
	Ügyetlen	1,9	1,20
	Önfejű	1,8	1,18
	Lusta	1,7	1,07
Pozitív személyiségjegyek	Vidám	4,6	0,75
	Kedves	4,4	0,81
	Segítőképz	4,3	0,91
	Kommunikatív	4,2	0,87
	Jó kezűgyességű	4,1	1,18
	Intelligens	4,0	1,08
	Kreatív	4,0	1,11
	Komoly	3,2	1,41
	Szerény	3,1	1,43

Ha csupán egyetlen gyors pillantást vetünk a táblázatra, már akkor is jól láthatjuk, hogy a gyermekek átlagosan és összességében igen pozitív képpel rendelkeznek saját magukról, ami ebben a korban teljesen természetesnek számít. Ezen felül feltűnik, hogy a negatív személyiségjegyek megítélésénél nagyobb a szórások aránya, tehát az amúgy sem magas átlagértékeket a kevés eltérő válasz torzíthatja. A gyerekek körülbelül egységesen vidám, kedves, segítőkész, és kommunikatív embereknek tartják magukat. Ebben az az érdekes, hogy ezek a személyiségjegyek a jó szociális készségekre utalnak, s ebben a környezetben azt mutatják meg számunkra, hogy a gyermekek leginkább e téren értékelik magukat pozitívnak.

A pozitív személyiségjegyek kategóriái és a gyermekek által átélt élmények szintéri gyakorisága között korrelációt számítottam, melynek során meglepő eredményekre jutottam. Kisebb mértékű szignifikáns összefüggés mutatkozik az introvertált személyiség és a tanórai áramlat- élmények gyakorisága között ($p < 0,05$ szignifikancia szinten). Ez talán azzal magyarázható, hogy a kissé magukba forduló gyermekek jobban elmélyülnek a tananyagban, mintsem hogy társakkal beszélgetsenek az órák alkalmával. A rajzolás során átélt élmények gyakorisága nagyobb mértékű összefüggést mutatott a jó szociális képességekkel (0,01 szintű szignifikancia szinten), és kisebb mértékűt ($p < 0,05$ - szignifikancia szinten) az introvertált személyiségjegyekkel. Látható tehát, hogy a rajz mind az extrovertált, mind pedig az introver-

tált gyermekek számára egy örömteli élményt nyújtó tevékenységet jelent. Az egyik legérdekesebb jelenség az volt, hogy az introvertált személyiségtípust képviselő tulajdonságok és a csoportmunka között is mutatkozott összefüggés ($p < 0,05$ szinten). A kérdések összeállításakor úgy gondoltam, hogy a visszahúzódó gyermekek leginkább a magányos tevékenységeket kedvelik, azonban elemzésem során rá kellett jönnöm, hogy a szerény és komoly gyerekek nem azért introvertáltak, mert nem szeretnek társaik közt lenni, sőt az ezekkel a személyiségjegyekkel rendelkező gyerekek tanulása során kimondottan előnyös a csoportmunka, hiszen érezhetik fontosságukat, nélkülözhetetlenségüket. Sokszor komolyságuk és szerénységük kimondottan a csoport javát is szolgálhatja.

Korrelációs vizsgálat segítségével összefüggéseket kerestem a negatív személyiségjegyek és a színterek szerinti gyakoriság között is, melynek során azt tapasztaltam, hogy a szomorkás tulajdonság alacsonyra értékelése kisebb összefüggést mutat a tanulás alkalmával átélt élmények gyakoriságával ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) és erősebb összefüggés fedezhető fel a természettudományi tárgyakon átélt flow- élmények gyakoriságával ($p < 0,01$ szignifikancia szinten). Ezeken a színtereken ugyanis kisebb az esély a flow-élmény átélésére (hiszen a hagyományos iskolai környezetben sem a tanulás, sem pedig a természettudományi tárgyak nem rendelkeznek a játékszerűség jellemzőivel). Így ahhoz, hogy ezeken a színtereken a gyermek flow- élményt tudjon átélni, nagyon hajlamosság kell, ami együtt jár azzal, hogy személyisége alapvetően vidám – a szomorkás ellentéte. Nem szorul magyarázatra az az eredmény, miszerint összefüggésbe hozható a hanyag tulajdonság alacsonyra értékelése és a házimunkai flow gyakorisága ($0,05$ szignifikancia szinten). Hasonló kapcsolat fedezhető fel a magát ügyetlennek nem tartó gyermekek válaszai és a házimunkai élmény gyakorisága között. Rajzolás terén összefüggéseket mutatott a program az ügyetlenség és hirtelenharagúság alacsony értékelése között is. ($0,05$ szignifikancia szinten). Ha jobban belegondolunk, és az ügyetlenség, illetve a hirtelenharagúság negáltját vesszük, azaz ügyes és türelmes, toleráns; akkor logikusan átgondolva is nyilvánvalóvá válik a kapcsolat oka. Ahhoz ugyanis, hogy a rajzolás egy élvezhető tevékenység legyen, sok türelem, és a jó kezűgyesség szükséges.

A gyerekek megítélése a tanórai élményt tartó pedagógusról nagyrészt megegyezik. Mivel a pedagógus személyiségére, hangulatára, módszereire is rákérdeztem a tanórai flow- élménnyel kapcsolatban, feltételeztem, hogy a gyerekek a tanító azon személyiségjegyeit fogják kiemelni, amik hozzásegítették őket az órai áramlat- élmény megéléséhez.

Az eredmények elemzése során az egyes tanító személyiségjegyek megítélésének gyakoriságát számoltam ki, majd ezeket csökkenő sorrendbe tettem a jobb átláthatóság érdekében.

14. táblázat. A flow- élményt elősegítő tanító személyiségjegyek gyakoriság szerint

Személyiségjegyek	Gyakoriság	Gyakoriság (%)
Kedves	56	87,5
Segítőkész	48	75
Vidám	45	70,3
Engedékeny	36	56,3
Következetes	18	28,1
Szigorú	10	15,6
Unott	2	3,1
Zsémbes	0	0

Érdekes megfigyelést tehetünk, amikor összehasonlítjuk, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek a gyerek megítélése szerint a flow- élményt adó órát tartó pedagógusra jellemzőek, és melyek azok, amiket önmagukra leginkább jellemzőnek ítélték. Az első három helyen a vidám, a kedves és a segítőkész áll, ami nagyon hasonlatos arra, az eredményre, amit a gyerekek személyiségével kapcsolatban kaptunk (13. táblázat). Itt csupán annyi az eltérés, hogy első helyen a kedves, majd a segítőkész, s azt követően a vidám áll. A gyerekek többsége tehát a flow- órát tartó pedagógust olyan személyiségjegyekkel ruházta fel (legalábbis ezeknek fontosságát emelte ki), amelyek a sajátjaival megegyeztek. Ezek alapján azt a következtetést vontam le, hogy az általam megkérdezett gyerekek a hozzájuk hasonlóbbnak ítélt pedagógusok óráin voltak felszabadultabbak, s ezeken a legvalószínűbb a flow- élmény átélése is. Az, hogy embertársunk hozzánk hasonló személyiségjegyekkel rendelkezik, már eleve növeli a szimpátia esélyét, ha pedig ez egy nálunk magasabb rangon lévő személy, akkor ez még inkább érvényesül (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az egy háztartásban élők számát egy új változóban kalkuláltam át oly módon, hogy egyke, kis-, illetve nagycsaládos kategóriákat hoztam létre. Így varianciaanalízissel, és Tukey-b próbával megvizsgálhattam, hogy az egyes családtípusok között van-e különbség olyan téren, hogy a gyermekek milyen tevékenység közben élik át leggyakrabban flow- élményeiket. Az eredmény tüzetesebb átvizsgálása során azt a meglepő felfedezést tettem, hogy a család méretétől nem függ a közösségi színtereken átélt flow- élmények gyakorisága, tehát sem a családon belül, sem a barátok, sem pedig osztálytársak között nem élnek át sűrűbben flow-élményt a nagycsaládos gyerekek. Ezen színterek megítélése a gyakoriság szempontjából meglehetősen egységes.

Az egyedül átélt flow- élmények esetén az látható, hogy a nagycsaládos gyermekek (tehát ahol öten, vagy annál többen élnek együtt) sűrűbben élnek át magányos tevékenységek közben flow- élményt, mint egyke társaik. Az egyke gyerekek valószínűleg már hozzászoktak a magányhoz, számukra az tehernek számít, míg elképzelhető, hogy egy nagycsaládban élő gyermek hatékonyan ki tudja használni azt az időt, amikor egymaga lehet.

15. táblázat. A család mérete és a színtereken átélt gyakoriság összefüggése

	Egyedül			Házimunka			Jelmagyarázat
	egyke	kiscs.	nagycs.	egyke	kiscs.	nagycs.	
Átlag	2,6	3,2	3,9	2,5	3,0	4,4	*: a két csoport között szignifikáns különbség van
Egy gyermekes							
Kiscsalád							
Nagy család	*			*	*		

Megjegyzés: A Tukey- b próba harmonikus átlaggal számol, mely jelen esetünkben 17 főt jelent.

A különbségek $p < 0,05$ szinten értendőek

Rövidítés értelmezése: cs.:család

A házimunka terén sokkal szembeötlőbb a különbség; a nagycsaládos gyerekek többsége kimondottan örömtelinek ítélte meg a házimunkát, míg a kiscsaládban élők közepesen örömtelinek, az egykék pedig inkább kellemetlennek, mint örömet adónak. Az eredmény tehát egyfajta fokozatosságot mutat a kisebb családtól a nagyobbig növekszik házimunkai élmények átlagos gyakorisága. Bizonyossággal itt sem jelenthető ki a szignifikáns különbség oka, azonban feltételezhetjük, a nagyobb családokban a munkát a család tagjai megosztják egymás között, s együttműködve élvezetesebbé is teszik azt.

A flow- élmény gyakorisága szempontjából kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltam azt is, hogy van-e összefüggés a háziállat és élmény gyakorisága között, de szignifikáns különbséget a program nem talált. Azonban mivel a gyerekek túlnyomó többsége azt vallotta, hogy van háziállata, így az eredmény hitelessége erősen megkérdőjelezhető.

3.5.4. Háttérkérdések

A háttérkérdések alapvető befolyásoló tényezőkként működtek kérdőívemben, ezek voltak azok a döntő fontosságú kérdések, amikről úgy véltem, hogy valamilyen módon befolyásoló hatást fejtenek ki az élmények színterére, gyakoriságára. Az első lépésem a lakóhely és az egyes színterek gyakoriságának összevetése volt variancia analízissel, illetve Tukey-b próbával. Ezen vizsgálat során az egyes lakóhelytípusok között nem volt szignifikáns eltérés annak tekintetében, hogy a gyermek milyen színtéren éli át leggyakrabban flow-élményeit.

Mivel a gyermekek szándékosan egy korosztályból lettek kiválasztva, így ennek a befolyásoló hatását vizsgálni feleslegesnek tartottam. A lakóhelyhez hasonlóan a nemek szerint sem mutatkozott szignifikáns különbség a felidézett élmények, és a gyakoriság között sem, azonban az élmények napszak szerinti megítélése terén a kétmintás T-próba szignifikáns különbséget mutatott a reggeli ($p=0,001$) és az esti ($p=0,02$) élmények között. Mindkét napszakra az a jellemző, hogy elsősorban a fiúk élnek át e két szélsőséges napszakban flow- élményeket, szemben a lányokkal, akik átlagosan igen alacsonyra értékelték mindkét napszakban a flow jelenlétét.

3.6. *A kombinált kutatási stratégia felhasználásának eredményei*

Kutatási módszerek széles skáláját használtam, melyek részben a kvantitatív, részben kvalitatív metodológia körébe tartoztak. A módszerkombináció hatásosnak bizonyult, hiszen összevetve az eredményeket kiszűrhetem azokat az információkat, amelyek minden módszer használatakor egyeztek, s azokat is kiemelhettem, amelyekre csak egy-egy módszer mutatott rá. Az első, és leginkább feltűnő egyezés az egyes módszerekkel történt adatfelvétel eredményei között a kisiskolás gyermekek által átélt *élmények színtere*. Módszereim mindegyikében feltűnt a legnépszerűbb flow-tevékenységek között a matematika óra, a rajz, a testnevelés vagy sport, a csoportmunka, a barátokkal és családdal eltöltött idő, azonban a dráma és szerepjáték mint flow- élményt adó tevékenység kizárólagosan a kvalitatív módszerek lebonyolítása során jelent meg. Ennek oka lehet az is, hogy a kérdőívben mivel nem volt kérdés, ami erre a tevékenységre rákérdezett volna, a gyermekek csakis a „szakkör” nyílt kérdésre válaszolhatták ezt. Ilyen szakkörük pedig vagy nincsen az iskolában, vagy a konkrét tanóra való koncentráció miatt nem jutott eszükbe ezt írni.

Mind a kvalitatív, mind pedig a kvantitatív módszerek elemzése során kiderült, hogy a gyermek örömteli élményének elérésében nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak, sőt a pedagógus személyiségének is. Azokban a módszerekben, amelyekben a gyermeket kérdeztük (kérdőív, illetve csoportos interjúk) a közelmúlt élményeiről, azt tapasztaltam, hogy a gyerekek annyira bővelkednek ezekben az élményekben, hogy nem tudnak választani, melyiket tartsák fejben, egyszerre többről is beszámoltak inkább. A módszerek eredményei összhangban vannak egymással, s látható, hogy egyes pontokon kiegészítik egymást.

Összegzés

Kutatásom témája a kisiskolás korú gyermekek flow-élményeinek megismerése és ismertetése volt, amely során törekedtem a lehetőségeimhez mérten a legváltozatosabb kutatási módszerek felhasználására, ezzel is elősegítve a téma minél szélesebb látókörben való bemutatását. Vizsgálatom elméleti háttérében a flow- élménnyel, az ideális pedagógussal, az iskolai légkörrel, illetve a kisiskolás korú gyermek fejlődési sajátosságaival foglalkozó irodalmak fontosságát emeltem ki.

Kutatásom elsődleges célja az volt, hogy megmutassam az olvasó számára az alsó tagozatos gyermekek flow- élményeinek sajátosságait, és a többi korosztálytól való eltéréseit. Mivel tisztában voltam azzal, hogy kutatásommal eddig ismeretlen vizekre eveztem, célul tűztem ki azt is, hogy a későbbiekben további felmérések alkalmával a témában mélyebben elmerülve

tovább vizsgálódjak, ezzel is hozzásegítve a jövő pedagógusát tapasztalataimmal, és eredményeimmel a hatékony és élvezetes iskolai munkavégzéshez. A minta megválasztásakor 2 korosztályra összpontosítottam. Az egyik alsó tagozatos, 8-12 éves gyerekekből, míg a másik felnőtt hallgatókból tevődik össze. A felnőttekből álló részmintám mintegy kontrollcsoportként is működött, hiszen kutatásom megkezdésekor még közel sem volt biztos, hogy egyáltalán eredménnyel járhat a kisiskolás gyerekek vizsgálata. Előzetes kutatásom során 5, illetve 7 gyermek segítségét kértem, akikkel rajzinterjút, majd csoportos interjút készítettem. A későbbiekben 69 főiskolai pedagógushallgató írásos formájú reflektív, illetve narratív életinterjúinak elemzését végeztem el szintén kvalitatív módon, végül pedig összesen 64 alsó tagozatos gyermekkel töltöttem ki a „bemelegítő beszélgetéssel” egybekötött kérdőívemet. A kvalitatív módszerek elemzése narratív mélyelemzéssel történt. Itt elsősorban az átélt élmény és a flow-pedagógus személyisége, támogató magatartása került előtérbe. Kérdőíves kvantitatív vizsgálatomat az SPSS 20.0 statisztikai elemző program segítségével végeztem el. A matematikai statisztika segítségével kiszámítottam az egyes szintereken, tanórákon átélt élmények gyakoriságát, illetve átlagos megítélését, a gyermekek vélekedését a flow-ról, és összefüggéseket kerestem az áramlatélmény gyakorisága és egyes befolyásoló tényezők között, mint a gyermek személyisége, vagy az egy háztartásban élők száma. Már a kvalitatív módszerek elemzésekor kiderült számomra, hogy a flow-élmények igenis kutathatók az alsó tagozatos korosztályban, csupán sokrétűbb és jól megválasztott módszerek használatára van hozzá szükség. Kérdőíves elemzésem során bebizonyosodott, hogy a gyermekek valóban nagy gyakorisággal élnek át flow-élményeket, hiszen a megkérdezettek több mint fele (58%) azt állította, hogy minden nap kerül áramlatélménybe. Sejtelmeim beigazolódtak, miszerint a gyerekek gyakran élnek át háziállataikkal is ilyen jellegű élményeket, bár kutatásom ezen része már egy másik útra terelné a témát, így egyelőre ezzel tüzetesebben nem foglalkozom. Mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív kutatási módszerek alátámasztották az elképzeléseimet arról, hogy a gyerekek gyakrabban élnek át flow-élményt társaik közt, készségfejlesztő órák, és néhány tanórán kívüli tevékenység -mint a szakkörök, vagy kirándulások- alkalmával, mint a többi szintéren. Ezen felül kiderült számomra az is, hogy a gyermekek számára a sokkal élvezetesebbek a természettudományi tárgyak mint a humán beállítottságúak, sőt az egyik leginkább flow-élményt adó órának a matematikát jelölték meg. Ez az eredmény a kvalitatív előzetes vizsgálataim során is mutatkozott. A felnőttekkel végzett vizsgálat során flow-élménnyel együtt járó tevékenységként megjelentek ezek mellett a kisgyermekkor szerepjátékai, melyeket később a drámaszakkör váltott fel. A kvalitatív csoportos interjú lebonyolítása során is találkoztam ezzel tevékenységgel, s úgy gondolom a matematika mellett ez a tantárgy meg-

említése jelenti az egyik legnagyobb eltérést a többi korosztálytól. Meglepő volt azonban számomra, hogy a fiúk és lányok között nem mutatkozott eltérés az átélt élmények gyakoriságát, vagy színterét illetően, viszont a család mérete befolyásoló tényezőként hatott a gyerekek egyedül átélt élményeire. Kiderült ugyanis, hogy a nagycsaládos gyermekek sűrűbben élnek át flow-élményeket, mint kiscsaládban élő, vagy egyke társaik. Az egyes személyiség típusok és az élmény színterének gyakorisága között is találtam néhány összefüggést korreláció számításával. Kérdőíves kutatásom számomra egyik legmeglepőbb eredménye, hogy a gyermekek ugyanazokat a tulajdonságokat ítélték legmagasabb pontszámra saját személyiségükkel kapcsolatban, mint a flow-pedagógus kérdésében. Kiderült tehát, hogy a gyermekek számára az ideális, és örömteli órát tartó pedagógus az lesz, aki hozzájuk leginkább hasonlít személyiségében. A kvalitatív vizsgálataim elemzése során ugyanakkor kiegészül ez az idilli kép a pedagógus következetességével, és kellő szigorával is. (Ez főképpen felnőtt korúak interjúiból derül ki, a gyerekek valószínűleg azért nem vallják szigorúnak és következetesnek legkedvesebb tanítóikat, mert ezeket rossz tulajdonságnak vélik.)

Összességében tehát igenis érdemes megkülönböztetni a kisiskolás gyermekek flow-élményeit idősebb társaiktól, hiszen láthattuk, hogy igen sok tekintetben jelentős eltérések mutatkoznak. Ha pedig úgy próbáljuk meg élvezetesebbé tenni egy kisiskolás iskolai életét, hogy az idősebeknél jól bevált módszereket alkalmazunk, azzal nagy hibát követünk el. Fontos, hogy a gyermek fejlődési (és természetesen értelmi és érzelmi) sajátosságainak megfelelően részesüljön az áramlatot adó tevékenységek tengeréből.

Eredményeim szerepe a pedagógia tudományterületén

Kutatásom az általam választott korosztályon újszerű, s emellett olyan nem várt eredményekkel szolgált, melyek nagyban megváltoztatták elképzelésemet a gyermekek számára örömet adó tevékenységekről. S mivel már tudjuk, hogy a kisiskolás korú gyerekek számára mi az, ami áramlatélményt okoz, ezen ismeretek felhasználásával a gyerekek számára az iskolai életet örömtelibbé tehetjük, sőt magát a tanulást is megszerettethetjük velük. Az egyes tantárgyakkal való szimpatizálás nagyban függ a pedagógus személyiségétől is. Ezt támasztja alá kérdőíves kutatásom eredménye, miszerint a gyermekek számára az a tanító képes leginkább flow-élményt adó órát tartani, kinek jelleme ötvözi a gyerekekben is megellelhető pozitív személyiségjegyeket. A kapcsolat tanító és tanuló között tehát igen szoros, s ezt kihasználva a jövőben pozitívan befolyásolhatjuk a gyerekek tanórai áramlatélményeit is.

Hatalmas előrelépést jelenthetne az iskolai légkör pozitív alakításában, ha minden pedagógus számára elérhető lenne valamilyen módon egy „flow-tréning”, melynek során megismerné a fogalmat, és kialakíthatna egy olyan stratégiát, aminek segítségével az gyermekek flow-élmények gyakoriságát növelheti. Mivel a közeljövőben erre még nagy valószínűséggel nem lesz lehetőségünk – hiszen a fogalom Magyarországon kevéssé ismert- , így első ízben azt javasolnám, hogy a pedagógusok képzésében megjelenjen a pozitív pszichológia, és a flow-orientált életvezetés. Ha a pedagógus is tisztában van a jelenség létezésével, és az abban rejlő lehetőségekkel, akkor a gyermekek számára is képes lehet átadni saját képességét ezen a területen. Hiszen ha már pedagógusok vagyunk, akarjuk azt is megtanítani, hogy hogyan élvezhető a tanulás.

Irodalomjegyzék

1. Andelson, J. (1976): A tanár mint modell. In: Pataki Ferenc (szerk.) : *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Bp. 712- 726
2. Atkinson R. L., Atkinson R. C., Smith E. E., Bem D. J., (1994): *Pszichológia*, Osiris századvég, Budapest
3. B. Nagy Éva (2005): *Minőségi oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról* Letöltés: <http://oktatas.gallup.hu/Opinion/bnagye021107.htm> (Megtekintve: 2012. szeptember 17.)
4. Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest
5. Bensch Hellmuth (1999): *Atlasz Pszichológia*. Athenaeum kiadó
6. Cole, M., és Cole, S. R (2003): *Fejlődéslélektan*. Második, átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
7. Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow*. Akadémiai Kiadó, Budapest
8. Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest
9. Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely
10. Dombi Alice (1998): *Tanári minta- mintatanár*. Pedagógus mesterség I. (szerk.: Dr. Varga István, Fáyiné Dr. Dombi Alice), APC kiadó, Szeged
11. Dr. Tóth László (2001): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus tankönyvkiadó, Debrecen
12. Dr. Vidovszky Gábor (2009): *Örömréning*. Pilis-Print Kiadó
13. Falus Iván (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Kereban Kiadó, Budapest
14. Falus Iván, Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
15. Forrai Márta (2010): *Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és tanulmányi eredményességgel történő összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanuló serdülő diákok körében*. témavezető: Dr. Oláh Attila; Pécs. Letöltés: http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/D-2010-Forrai%20Marta.pdf (Megtekintve: 2012. augusztus 24.)
16. Füzi Beatrix (2010): *Áramlatélmény a tanórán*. Letöltés: http://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/11206/15_FMTU2010%20%20Fuzi%20Beatrix%20%20111-114%20old.pdf?sequence=1 (Megtekintve: 2012. augusztus 19.)
17. Gordon, Th. (1988): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest
18. Horváth György (1998): *Pedagógiai Pszichológia*, Veszprémi Egyetemi Kiadó,

19. Horváth Kinga: *Az iskolai szervezet klímája.* - In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807, 2009. (59. évf.), 4. sz., 43-50. p.
20. Hunyady Györgyné és M. Nádas Mária: Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk., 2008): *Új kutatások a neveléstudományokban.* MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest
21. Imre Nóra (2002): *Öröm, unalom és szorongás a tanórákon.* Letöltés: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterheinek/orom-unalom-szorongas> (Megtekintve: 2012. augusztus 19.)
22. Janurik Márta és Pethő Villő: *Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése* In: Magyar Pedagógia 2009. (109. évf.) 3. sz. 193-226. o.
23. Kádár Annamária és Somodi Hajnal: *Örömet adó tevékenységek áramlatában; Flow élmény megélése diákok és pedagógusok körében.* In: Fordulópont, 2011. (13. évf.) 3. (53.) sz. 71-86. o.
24. Kalamár Hajnalka (2007): Az iskola mint örömforrás. In Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban,* Eötvös József Könyvkiadó Budapest
25. Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák.* A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig. Nordex Kft., Dialog Campus Kiadó
26. Kim Rita (1998): *A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában* In: Új Pedagógiai Szemle, március
27. Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk.* Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány
28. Kyriacou Chris (2009): *Stresszoldás tanároknak.* Műszaki Kiadó, Budapest.
29. N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak,* Osiris Kiadó, Budapest
30. Oláh Attila (1999): *A tökéletes élmény megteremtését elősegítő tényezők serdülőkorban* In: Iskolakultúra 6-7. szám
31. Ranschburg Jenő (2010): A kölcsönös bizalom és a közösségi értékek nevelése (összefoglaló videó); ; elérhetőség: <http://www.youtube.com/watch?v=BMcYHXP-Hrs> (Megtekintve: 2012. október 7.)
32. Reinhardt Melinda (2009): *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez,* In: Iskolakultúra 9. szám. XIX. évfolyam, szeptember, 24- 25. o.

33. Ryan Richard M. and Deci Edward L. (2000): *Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being* The American psychologist ; 55. évfolyam 1. szám 68-78. oldal
34. Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
35. Sántha Kálmán: *Kvalitatív kutatás*. Hasznos útmutató a kvalitatív módszertani elvekről és technikákról In: Új pedagógiai szemle 56. évf. 5. sz. 2006. május., elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-kf-Santha-Kvalitativ.html> (Megtekintve: 2012. október 8.)
36. Sántha Kálmán: *Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásokon?* In: Új pedagógiai szemle 57. évf. 11. sz. 2006 november, elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-ta-Santha-Letezik.html> (Megtekintve: 2012. október 8.)
37. Seidman, Irving (2003): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
38. Séra László (2007): Motiváció az osztályban avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell In Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
39. Szabó Éva és Lőrinczi János: *Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói*. In: Magyar Pedagógia, 98. évf., 3. szám, 211-229. (1998)
40. Szabó Ildikó: Csoportos beszélgetés. In: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné (szerk.) *Az osztálytükörtől a falfirkáig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. ALTERN füzetek 4. Módszerek., Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, 1992 Bp.
41. Szabó Károly: *A tanítási klíma mérése* . - In: Új Pedagógiai Szemle, ISSN 1215-1807 , 2000. (50. évf.), 3. sz., 61-71.
42. Székelyi Mária- Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS- hez*; Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára, Typotex Kiadó
43. Szekszárdi Ferencné, Kiss Ágnes: Fogalmazások sorai mögött. In: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné (szerk.) *Az osztálytükörtől a falfirkáig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. ALTERN füzetek 4. Módszerek., Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, 1992 Bp.
44. Tölgyessy Zsuzsanna: A megértés élménye. Zalay Szabolcs könyvéből, 2011; letöltés: http://www.tani-tani.info/a_megertes_elmenye (Megtekintve: 2012. augusztus 11.)
45. Vigotszkij L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat Kiadó

Mellékletek

1. melléklet: Táblázatjegyzék

1. táblázat. Az iskolai jóllét modelljének összetevői (Konu et al., In: N.Kollár és Szabó, 2004).....	84.
2. táblázat. Kérdőívstruktúra.....	84.
3. táblázat. A tanórai flow- élményt elősegítő tényezők százalékos gyakorisága	36.
4. táblázat. A gyermekek számára flow- élményt elősegítő egyéb tényezők.....	85.
5. táblázat. A gyermekek javaslatai a több flow- élmény elérésére:	85.
6. táblázat. A gyermekek tanórai áramlatélményei	85.
7. táblázat. A flow élményeket kísérő élmények gyakoriságának átlagos megítélése	40.
8. táblázat. Az élmény szintér szerinti gyakoriságának dimenziói	41.
9. táblázat. Az egyes kategóriákon átélt élmények gyakorisága	42.
10. táblázat: Az iskolatípusok és a szintér szerinti gyakoriság összefüggései variancia- analízissel és Tukey-b próbával.....	43.
11. táblázat. A gyermek kisállattal átélt flow- élményének gyakorisága.....	86.
12. táblázat. A gyermekek pozitív személyiségjegyeinek kapcsolata a faktor-analízis alap- ján	44.
13. táblázat. A gyerekek pozitív és negatív személyiségjegyeinek átlaga.....	45.
14. táblázat. A flow- élményt elősegítő tanító személyiségjegyek gyakoriság szerint ..	47.
15. táblázat. A család mérete és a színtereken átélt gyakoriság összefüggése	48.
16. táblázat. A gyerekek által felidézett élmény alkalmá	39.

2. melléklet: Ábrajegyzék:

1. ábra. A flow-élménnyel együtt járó tényezők és érzések.....	6.
2. ábra: A gyermekek hangulata a kérdőív kitöltése közben.....	19.
3. ábra. Az egyes személyiségjegyek kapcsolata klaszter- analízissel.....	86.
4. ábra. Az átélt flow-élmény gyakorisága.....	41.

3. melléklet: A csoportos interjúk

1. interjú

Az interjú előtt tudattam a gyerekekkel, hogy mit szeretnék csinálni, miről fogunk beszélgetni, és mind beleegyeztek abba, hogy ezt fel is vegyem. Cetlikre írtam fel fogalmakat, és ezeket kellett közösen csoportosítaniuk aszerint, hogy tetszik nekik, vagy sem. Tehát lé-

nyegében csoportmunkát végeztek, és közösen szavazták meg, hogy melyik kifejezés hova kerüljön.

Az interjúalanyok:

Dávid (11,5 éves)

Martin (11,5 éves)

Máté (9)

Szeréna (9)

Patrik (8,5)

Dzsennifer (8)

Zolika (9)

-Oké, akkor az első szavunk az, hogy „valami maradandót készíteni”. Tegyétek el; helyezzétek el bárhová. (elhelyezték a pozitív kategóriába) Mindenki így gondolja?

- (f)Én nem.

- És miért nem?

- (f)Mert az is maradandó, ha valakinek eltörik az orra.

-Hát, végülis igen, de most valami olyasmire gondoltunk, mint ajándékot készíteni anyának, vagy hasonló.

- (f)Jaa, akkor igen. Akkor egyetértetek.

- Tehát ez akkor mindenki szerint pozitív?

- (f)Szerintem igen.

-, „Másokat bántani” – Akár szóban, vagy megütni.

- (f)Negatív

- (többiek) Negatív (egyszerre többen is)

- Miért negatív ?

- (f) De lehet semleges is, mert hogyha, hogyha valaki megüti a másikat, az neki jólesik.

- (f) Az már bűnözés!

- Az miért jó neked, ha megütöd a másikat?

- (f) De nem, hanem annak rossz, akit megütnek. Annak meg valamennyire jó, aki megüti, mert levezeti rajta a dühét.

- Ez végülis igaz.

- (f) De főleg ha csapatban vannak. Mert ha van egy, azok meg ketten vannak, az egyik megüti, akkor a másik örül neki.

- Lehetséges ez is, igen. És miért örültök annak, hogyha a másiknak fáj?

- (f) De neem, csak bosszúból.

- Jó, értem. Akkor ez mindenki szerint így van?

- (mindenki) Igen

- Tehát az is- is kategóriába teszitek?

- (mindenki) Igen

-Hát akkor tegyétek oda.

(pár szó beszélgetés, ami nem hallatszik ki a diktafonból. A kiérthető szavak: Mint mondjuk a rendőrök.... kocsi...)

- A következő: „ Valami újat, érdekeset tanulni” .

- (f) Hát ez negatív... Vagy nem negatív, hanem is- is. Mert ha unalmas, akkor...

- De ott van, hogy érdekes. Tehát ez nem vonatkozik az unalmasra.

- (f) Jaa, akkor pozitív, pozitív. (többiek még miközben M mondja, bólogatnak, pozitív.)

- Ti emlékeztek valami olyasmire, amit az iskolában hallottatok, és illett ez rá? Nem feltétlen tanártól, órán.

- (f) A betűk.
 - És az érdekes volt?
 - (f) Nem.
 - (f) Hááát, nem.
 - De olyat mondjatok nekem, hogy emlékeztek olyanra, ...
 - (egy kisfiú közbevág) Amikor tévét néztünk!
 - És az számodra új volt, és érdekes?
 - (f) Igen!
 - No, hát az jó! Valakinek még valamilyen élmény?
 - (f) A lapon játszottunk. (nevet)
 - (Elkezd mindenki egyszerre beszélni, a hangzavartól csak egy-két hang hallatszik ki)
 - De valami olyasmi, amit tényleg ott a tanító nénitől, vagy társaitoktól hallottatok.
- Mondjuk valami szépet hajtogatni, vagy bármi, ami megfogott.
- (f) Én megtanultam pókhálót meg karkötőt csinálni. (kiegészítés: A kisfiú a táborban tanulta ezeket, és egy hét alatt kb. 40 pókhálót és több mint 10 karkötőt csinált).
 - Az is elég. Az is nagyon jó. És az is érdekes volt?
 - (bólogat)
 - Jólvan, a következő: „Írásbeli dolgozat”
 - (f) Az negatív!
 - Negatív? Akkor tegyétek oda! Mindenki úgy gondolja, hogy negatív?
 - (mindenki) Igen.
 - És mit szerettek jobban, írásban dolgozatot írni, vagy szóban felelni.
 - Szóban!
 - Semelyik!
 - Szóban könnyebb sokkal.
 - Igen, igen.
 - Miért könnyebb szóban?
 - (f) Hát mert, mert akkor nem kell leírni.
 - (f) Mert akkor a tanárok hallják, hogy .. írásban szinte mindent le kell írni. (kislány közbeszól: „meg ott nézik a helyesírást”...) Itt meg viszont visszakérdez a tanár, ha valamire nem emlékszel, és ott kell megmondani.
 - (kisebb fiú gy.) Nekem én nekem szóban jobb.
 - A szóbeli akkor a pozitív?
 - pozitív
 - az pozitív
 - Mindenkinek az a pozitív?
 - (f) Nekünk még nem volt szóbeli.
 - Igen, nektek majd később lesz. A következő az, hogy „csoportban dolgozni másokkal”.
 - Az jó! (nevet)
 - Az nagyon jó! (mindenki nevet)
 - És mikor volt olyan, hogy csoportban dolgoztatok másokkal?
 - Magyaron, matekon.
 - Nálunk sokszor volt.
 - Nálunk egy egész napig.
 - És miket csináltatok például? Kézműves dolgokat, vagy...
 - Nem ilyen volt, hogy kézműveskedtünk, meg matekon, meg magyarban.
 - Én magyaron ilyen összefoglalást ... (a háttérzaj miatt nem hallatszik a mondat többi része)
 - És úgy élvezetesebb volt? Jobb volt mint egyedül?

- Könnyebb volt.
- Mindenkinek jobb úgy?
- Igen.
- Mi pont a legjobbakhoz kerültünk. Nekem az volt a szerencsém.
- De te is dolgoztál, nem?
- Igen. Én is, de nem olyan sokat.
- Akkor ezt hova teszitek, hogy csoportban dolgozni?
- Is-is
- Is- is?
- (tanácstalanul egymásra néznek)
- Ki az, aki az is- is –re szavaz?
- Hát végülis ha rossz tanulóval vagyunk együtt. Egy csapatban.
- Hát az igaz!
- De nálunk épp ezért a tanár csinál.
- Jól van. Akkor a következő az az, hogy „versengeni másokkal”.
- Negatív!
- Az negatív!
- Az mindkettő.
- Miért?
- Mert aki nyer, az örül, aki meg veszít, annak meg nem.
- De ha még nem tudod, hogy nyerni vagy veszíteni fogsz, akkor szeretnél valakivel versengeni?
- (f) A lányok... A lányokkal.
- Hát ha tudom, hogy a másik az erősebb, akkor annyira nem .
- Tehát akkor ez szerintetek lehet mindkettő. Így gondoljátok?
- Igen (egyszerre mindenki)
- Következő az, hogy „sport”
- (f)Hát az egyértelmű, hogy...
- (l) Hát lányoknál nem, de a fiúknál igen.
- Pozitív.
- Mindenki pozitív?
- Igen (mindenki)
- És ti szoktatok sportolni?
- Igen
- Én karatéra járok és focizok.
- Többiek? Ti mit sportoltok?
- (Elkezdenek beszélgetni, a kisfiú meséli a karatés élményeit, és megkérdezi egy társát, aki szintén a karatét mondta sportnak, hogy ő milyen öves. Ők erről beszélgetnek, a lányok a háttérben valami másról. A sok hangból nem hallatszik ki, hogy ki mit mond.)
- És te sportolsz valamit?
- Én kosarazok.
- Lányok ti valamit?
- (A többiek beszélgetésétől nem hallatszik ki a lányok válasza)
- A következő az „ebédszünet” . Azt mennyire szeretitek?
- Nagyon!
- (f.) Nekünk olyan nincs.
- Amikor elmentek ebédelni?
- Igen, mert mi ebéd után egyből megyünk haza.
- Nekem inkább olyan is- is.
- De én nem is ebédelek ott.

- Én se.
- (f) Hát valamikó' igen, valamikó' nem.
- Miért is- is?
- Hát mert valaki akar kajálni, valaki meg nem.
- Vagy ha valaki éhes.
- Igen, akkor ezt elfogadjuk is- isnek. És az „ének”.
- Nemnemenemenemnemnem nem nem nem nem. (fiú)
- Aaaaajjj.
- (A többiek hasonlóan nemtetszésüket nyilvánítják mosollyal és fejrázással. A két lány szereti az éneket.)
- (f)Az éneket rühellem.
- Akkor ez is- is? Mert valaki szeret énekelni, valaki nem. Lányok ti?
- Én nem.(fiú szólt közbe)
- (f.) Én utálok. Nem érdekel, utálok énekelni.
- (A két lány elmondja, hogy ők szeretik, de nem az iskolában.)
- És szeretitek, ha más énekel? Azt szeretitek hallgatni?
- (f.) Óóó, én igen!
- Igen.
- Tehát zenét szerettek hallgatni.
- (f.) És hogyha valami rockzene?
- Hát nem mindenki örülhet a rockzenének. (nevet)
- Néha.
- Is –is. Azért is-is, mert valaki utálja a zenéket, valaki meg nem.
- Akkor berakjuk a közösbe?
- Igen.
- „Rajz óra, vagy technika óra”
- (Hangzavar, mindenki helyesli)
- Az jóóó
- Az jöhet!
- Pozitív.
- Akkor szerintem egyértelmű. (betettem a pozitív kategóriába) És miért szerettek rajzolni?
- (f.) Mondjuk a technika az nagyon unalmas.
- Ja
- (fiatalabb f.) Nálunk a technikába sok minden van.
- Hát úgy minden.
- (fiatalabb f.) Hát olyan 3 órát dolgozunk technikából.
- (A technikáról beszélgetnek, hajtogatásról, és arról, hogy az unalmas.)
- A rajz az nagyon jó!
- Igen. (lányok)
- Mindenki szeret rajzolni?
- Igen
- Nekünk ugyanannyi rajz van, de a technika nagyon rossz. Az a legrosszabb tantárgy.
- Hát ez szomorú.
- Az egész osztály utálja.
- (f.) Nálunk meg az olvasást.
- Ja, én olvasásból hármás vagyok.
- A következőt szeretni fogjátok: „matematika”
- Jaj de jó!
- (f.) Úúúúhhh

- (f.) Nekem a matematika a kedvencem.
- Szeretitek?
 - Igen (ketten)
 - Én utálom.
 - Azt én főleg utálom.
 - Is- is
- Miért is – is a matematika?
 - Hát szerintem jó.
 - Valakinek tetszik, valakinek nem.
 - Én utálom a számokat.
 - Én szeretem.
- Mit szerettek a matematikában?
 - A számokat.
 - Kiszámolni a számokat.
 - Én dicséretes ötös vagyok belőle.
- (beszélnek a matekról, amit én nem tudok kiértetni a hangzavar miatt)
- A következő az, hogy „játszani az osztálytársakkal”.
 - Egyértelmű, hogy pozitív.
- (az egyik lány mond valamit, amit megint csak nem hallok, de a többiek és, ők is nevetnek rajta)
- És mit szoktatok játszani, mondjuk egy szünetben?
 - Focit!
 - Amerikai focit! (nevet)
 - Nekünk nincs szünet.
 - Mi már azt is játszottunk. (az amerikai focira gondol)
 - (l.) Én nem szoktam játszani.
- Mit nem szoktál?
 - (l.) Beszélgetni szoktam.
- (Beszélgetés...)
- A következő: „osztálykirándulás”.
 - Az nagyon jó!! (mindenki)
 - Az jó!
- Mi a jó az osztálykirándulásban?
 - (fiatalabb f.) Hogy elmegyünk mondjuk Budapestre...
 - Nem kell tanulni.
 - (fiatalabb f.) Mi voltunk Budapesten
 - Mi is.
 - (l.) Mi is
 - Mi az Aquaparkba.
 - (l.) mi meg Harkányba voltunk.
 - Én kétszer voltam a budapesti állatkertbe.
- (beszélgetnek egymással az ottani élményekről.)
- És mit csináltok egy olyan osztálykiránduláson, amit nagyon élveztek?
 - (f.) Én tudod mit szeretek a legjobban? Aludni
 - Én egyszer délig aludtam.
- Ti mit szerettek csinálni osztálykiránduláson?
 - (f.) Én meg a szülinapomat végigaludtam
 - (l.) Attól függ, hogy hova megyünk.
 - Mondjuk a strandot azt jobban szeretem.
 - Mi egyszer voltunk a moziban itt.

- Na még egy maradt. A „szünetek”.
- Hát egyértelmű.
- Egyértelmű.
- Egyetértek azzal, hogy egyértelmű.
- Kell a szünet.
- Kell a szünet azt mondjátok?
- Igen.
- Még több is.
- Milyen hosszúak legyenek a szünetek?
- Fél óra! (nevet)
- Legyen egy óra!
- Az egész nap szünet legyen!
- Hát legalább fél óra.
- Fél év.
- Nálunk általában... Nálunk csak 5 perces egy szünet.
- (Beszélnek még arról, hogy mi lenne az ideális szünet, és hogy kinek hány perces)
- Jól van, akkor mit változtatnátok még azon, amit így feltettünk a csoportokba.
- Hááááát.
- Semmit.
- Semmit sem.
- Ez így marad? Ez így jó mindenkinek?
- Igen.

2. interjú

Előre elkészített kis kártyák mentek körbe a gyerekek között (az interjúalanyok ugyanazok, mint az előző interjúban). Minden gyermekhez eljutott minden kártya. Megkezdett mondatok szerepeltek rajtuk, amiket nekik kellett befejezniük.

A gyerekek megkapták az első kártyát.

- Ha mindenki kész, akkor leteszitek a kezeteiket az asztalra, és nem fogjátok a papírt, jó?

- Én még nem vagyok kész.

Várakozás

- Oké, mehet? Akkor kezdjük innen, Patrik, jó?

- (P) Szeretem az iskolát, mert... Jó fejek a tanárok.

- Na, jó, ez nagyon jó mondat volt. Dávid.

- (D) Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a mostanitól, hogy ... hosszabbak lennének a szünetek, és ugyanaddig tartana a aa, ameddig bent kell maradni.

- Jó.

- (M) Ki jön most?

- Te.

- Ja. Elégedetten dőlök hátra egy kiadás... futás... után.

- Ühüm. Szeretsz futni?

- Nem.

- Akkor miért ezt választottad?

- Hát mert abban nagyon elfáradok.

- De utána elégedett vagy?

- Igen.

- Na, hát akkor az a lényeg.

- (Z) Boldog vagyok, hogy... amikor... sportolhatok.

- Ühüm, ez jó.
- (Máté) A kedvenc tantárgyam a kör, ... azt nemtom, hogy miért.
- Nem tudod, hogy miért?
- Ühüm. Azt tudom, hogy az, de nem tudom, hogy miért.
- (Sz) Az idő akkor telik gyorsan, ha a barátokkal lógok.
- Az nagyon jó.
- (Dzs) Az én iskolámban az a legjobb, hogy vannak barátok.
- És akkor most cserélünk, megy tovább a kör.
- (Továbbmennek a cetlik.)
- És akkor most azt gondolja végig mindenki, ami nála van.
- (Segítek elolvasni annak a cetlit, akinek nem megy. – Megjegyzés: valószínűleg kissé kicsi a kézírásom, ez okozhat számukra gondot.)
- (M) Én kész vagyok.
- Várakozás, hogy mindenki kész legyen. Patrik még a kör elkezdése előtt elmondja a megfejtését:
- Az én iskolámban az a legjobb, hogy focizhatok.
- Megvan? (egy másik gyermektől kérdezem)
- (Dzs) Az idő akkor telik gyorsan, ha tanulok. (fiúk nevetnek)
- Ha tanulsz? Szeretsz tanulni?
- (Dzs) Igen.
- Ó, hát én ennek nagyon örülök. Szeréna.
- (Sz) Kedvenc tantárgyam a rajz, mert rajzolhatok.
- (Máté) Boldog vagyok, amikor játszok.
- Mit játszol? Mit szeretsz játszani?
- Mmm... Foci.
- Ühüm. Zoli?
- (Z) Elégedetten dőlök hátra egy kiadós... sportolás után.
- És mit sportolsz?
- Hát, például kosár.
- Ühüm, jó. Martin?
- (M) Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a mostanitól, hogy... ott jobb lenne az ebéd.
- Ott az nem jó? Akkor minden más jó így, ahogy van?
- Igen, csak az.
- Dávid?
- Szeretem az iskolát, mert tele van jófej gyerekekkel.
- Oké, akkor most ugyanarra, amerre az előbb. (Megint kártyát cserélnek).
- Patrik ismét rögtön elmondja a maga megfejtését.
- (P) Akkor telik gyorsan az idő, ha sportolok.
- Te is sportolsz?
- Ühüm.
- És mit?
- Karate, foci, háromtusa.
- Az igen. Dávid?
- Az én iskolámban az a legjobb, hogy jó az osztályfőnök.
- Na ennek biztosan nagyon örülne, ha hallaná.
- (P) Én kihagytam valamit.
- Patrik, mit hagytál ki?
- (P) ping-pong.
- Jó. Az is nagyon klassz. Zoli.

- (Z) Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a mostanitól, hogy.. jobb tanárok lennének.

- Mert most nem jók a tanárok?

- Hát nem annyira.

-(M) Nekem megvan.

- Ühüm, Martin?

- Szeretem az iskolámat, mert sok túrát szervez. Az nagyon jó szokott lenni.

-(Máté) Elégedetten dőlök hátra egy kiadós karate után. Karatemeccs után inkább.

- A meccs az az, amikor megküzdötök az övért?

-(máté) Az verseny inkább.

- Ja, értem.

-(Sz) Boldog vagyok, amikor szüleimnek rajzot csinálhatok.

- Ez kedves. Dzsennifer.

- (Dzs) A kedvenc tantárgyam a rajz, mert rajzolhatok.

- Ühüm, jó. Akkor most megint mehet egy kör. (Újabb csere)

-(P) Kedvenc tantárgyam a matek, mert jófej számok vannak.

Megint segítek elolvasni

- Mindenki kész? Dávid?

-(D) Az idő akkor telik gyorsan, ha hülyéskedhetek órán.

-Igen.

-(m) Az én iskolámban a legjobb, hogy a legtöbb tanár jó fej.

- (Z) Szeretem az iskolámat, mert jó az ebéd.

-(Máté) Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a mostanitól, hogy finom lenne a... az ebéd.

- Na ott is az ebéddel van probléma?

- Igen.

-(Sz) Elégedetten dőlök hátra egy kiadós tanulás után.

- (Dzs) Boldog vagyok, amikor a barátnőimmal lehetek.

Felszólítom a következő kisfiút, de ő már volt, újabb kört tesznek a kártyák.

-(P) Boldog vagyok, amikor a barátaimmal lóghatok.

- (Dzs) Elégedetten dőlök hátra egy kiadós fejtörős matek után.

- (Sz) Ha én építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a másiktól, hogy rövidebbek lennének az órák.

- (Máté) Szeretem az iskolámat, mert szünet van.

-(Z) Az én iskolámban az a legjobb, hogy sok a szünet. Hogy van szünet.

-(M) Az idő akkor telik a gyorsan, ha a legjobb órán vagyok.

- És melyik a legjobb óra?

- Az irodalom. Meg a dráma.

- Drámán mit csináltok?

csönd

- Ilyen szerepjátékokat játszottok?

- Igen. Meg... Hát olyasmit.

- Dávid?

- Kedvenc tantárgyam a rajz, mert mert... nem tudom.

- Oké, akkor mehet még egyet.

Körbemeleg mégegyszer .

-(P) Elégedetten dőlök ki ? (nem hallatszik a hangzavartól)

- Oké, neked?

- (Dzs) Ha építhetnék egy iskolát, az abban különbözne, hogy mindent eldönthetnék?

- Te döntenél mindenben?

- Igen.
 - (Sz) Szeretem az iskolámat, mert jók a barátok.
 - (Máté) Az én iskolámban az a legjobb, hogy szünet van. Nekem csak a szünet tetszik benne.

- Jó, Zoli?
 - (Z) Az idő akkor telik gyorsabban ha szórakozhatok.
 - Mit szórakozol? Mi az, ami szórakoztat?
 - Karate. Sport. Matek.
 - Martin.
 - Kedvenc tantárgyam a rajz, mert a tantárgy is tetszik, meg a tanár is jó fej.
 - (D) Boldog vagyok amikor, könnyű feladatot csinálhatok.
 - Az tesz boldoggá, ha könnyű feladatot csinálsz?
 - Igen, mert akkor nem kell gondolkodni.
 - Jó. Na ez lesz az utolsó kör.
 Újabb csere.

- (P) ha építhetnék egy iskolát, az abban különbözne a másiktól, hogy én lennék a főnök.

- És mi lenne, amit másképp csinálnál ehhez a sulihoz képest?
 - Hááát. Hogy lenne buli.
 - Buli?
 - Igen.
 (Máté) Nálunk van sulidisco.
 (D) nálunk is.
 (Máté) De csak a fősököknek.
 - (Dzs) Szeretem az iskolámat, mert aranyosak a tanárok.
 Kezd hangzavar lenni, a körülöttünk levők is beszélnek, a gyerekek is türelmetlenebbek, mert érzik, hogy nemsokára vége a beszélgetésnek. Láthatóan unják már.
 (Sz) Az én iskolámban az a legjobb, hogy vannak szünetek.
 (Máté) Az idő akkor telik gyorsan, ha sokat röhöghetek.
 (M) Boldog vagyok, amikor keveset kell csinálni.
 A gyerekek elkezdik azt kérdezgetni, hogy mennyi az idő. Türelmetlenek. Nyüzsögnek.
 - Valaki szeretne még hozzáfűzni valamit? Az iskolához? Vagy hogy mit szeret legjobban? Mit szeretne legjobban? Mit változtatnátok?
 - (M) Jaaa, ahhoz igen.
 - Mihez?
 - Hát hogy kevesebb leckét kéne adni a suliban.
 - És miért lenne jó, ha kevesebb lenne a lecke?
 - Hát mert nem bírom, ha sokat kell tanulni.
 A többiek egyetértenek. Ők is kevesebb leckét akarnak.
 - (Sz) Ha jobban szeretnék a tanárok.
 - A tanárokkal mi a baj?
 - (Sz) Állandóan kiabálnak.
 - Mi az amit úgy gondoltok, hogy nagyon jó? És csak a ti sulitokban jó.
 - (M) Nálunk a tanárok.
 (Nyüzsögés, amiből én semmit nem hallok ki.)
 - Jó, hogyha senki nem szeretne már mondani semmit, akkor köszönöm szépen a segítségeket.

4. melléklet: Asszociációs szöveg

„Első osztályból nem sok emlékem maradt már. Erre az egy alkalomra azonban nagyon tisztán emlékszem még mindig. Az év elején lehattunk még, mert a kettes hullámvonalának rajzolását gyakoroltuk napköziben.

Aznap apukám elfelejtett eljönni értem, és a tanító bácsi ott maradt velem az iskolában, amíg anyut sikerült elérnie. Hogy ne unatkozzak, kaptam a feladatot, hogy rajzoljak hattyúvonalakat, és hullámvonalakat.

Több mint három oldalt „teleírtam” ezekkel a vonalakkal, minden egyes vonalat alaposan és gondosan vezetve, és mindegyikben találtam olyat, ami a következőben még jobb lehetett. Egyre jobbakat rajoltam, és egyre gyorsabban sikerült megrajzolnom egy-egy görbületet; egyre kevesebb és kisebb hibát vétettem. Csak vitte a kezemet az ihlet, és mintha nem is ebben a világban lennék, egy teljesen más dimenzióban, ahol csak egyenes és görbe vonalak léteznek, én mentem az áramlattal, és hagytam, hogy a kezeim vezessenek. Teljesen belefeledkeztem a munkába, és mire feleszméltem, már ott állt előttem anyukám, és kész volt hazavinni. Csak ekkor zökkentem vissza a valóságba, pedig az utolsó sort még be sem fejeztem. Így kértem, hogy várjon. A munkám végére (a saját képességeimhez és elvárásaimhoz mérten) tökéletes kettéseket írtam. Nagyon meg voltam elégedve, és kifejezetten büszke voltam arra, amit elértem. Egy tökéletes élmény volt ez.”

5. melléklet: Rövid útmutató a kérdőív kitöltéséhez

A bemelegítő beszélgetés menete:

A beszélgetés lényege, hogy a gyermekek tisztában legyenek a Flow jelentésével, és ennek tükrében sikerüljön felidézniük a saját iskolai életükben is egy- egy ilyen alkalmat. Ennek elérése kell magyarázó, ráhangoló beszélgetéssel kezdeni a kérdőívünk kitöltését.

Első lépésben meg kell értetni a gyerekekkel, hogy mi az a Flow- élmény (nekik inkább csak áramlat- élményként emlegetjük, ez talán nem zavarja össze őket annyira). Ezt, ha elég érett gondolkodásúak a gyerekek, megtehetjük egyszerű magyarázattal, és egyszerű rövid, akár saját példával is illusztrálhatjuk.

Ha a gyerekek számára a magyarázat túl távoli volna, megtehetjük azt is, hogy egy jól illusztráló, a Flow minden kritériumát tartalmazó példa elmesélésével kezdjük a történetet, és abból vezetjük le a gyerekeknek az egyes kritériumok jelenlétének fontosságát. Például a végén elmondhatjuk, hogy onnan tudjuk, hogy ez a lány/ fiú áramlat élménybe került, hogy elfeledkezett a külvilágról stb... Akár a táblán is összegyűjthetjük ezeket. Ezeken kívül persze bármilyen plusz elemmel segíthetjük a megértést, amit úgy érzünk, hogy az osztály számára a célnak megfelelő lesz.

A legfontosabb, hogy lássuk a gyerekeken, hogy felfogták, megértették. Ha elkezdnek a saját élményeikről szót rogni, beszélgetni, az mindenképpen jó jel lehet. Ha úgy érezzük, hogy sikeresen megértették a gyerekek az áramlat élmény jelentését, hagyjuk őket gondolkodni, majd hallgassuk meg egymást. Hallgassuk meg egymás történeteit, majd ha mindenki sikeresen felidézte a maga pozitív élményét, elkezdhetik kitölteni a kérdőívet.

A kérdőívhez elég annyit elmondanunk, hogy a felidézett élménnyel kapcsolatban kell válaszolni minden kérdésre. A többi szerintem magától értetődő.

Ha úgy látjuk, hogy a flow élmény felidézésére nem minden gyermek alkalmas az osztályból, megtehetjük azt is, hogy csak néhányukat választjuk ki.

Nagyon köszönöm a segítségét! Hasznos munkát kívánok!

6. melléklet: Kis emlékeztető a bemelegítő beszélgetésről

A Flow fogalma: „ Az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörlődik mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért. „ (Csíkszentmihályi, 2001, 23. o.)

„ Az a jelenség, amikor tudatunk harmonikusan rendezett, és magának a tevékenységnek a kedvéért szeretnénk folytatni, amit csinálunk. „ (Csíkszentmihályi, 2001, 26. o.)

A Flow, avagy áramlat- élmény velejárói tehát:

- a tevékenységet önmagáért végezzük
- elveszítjük időérzékünket
- a feladat nehézsége, és a képességeink szintje összhangban van egymással
- az élmény ideje alatt nem törődünk azzal, hogy mások, vagy mi magunk, milyennek látjuk magunkat
- az élmény átélése hozzáad valami pluszt az önünkhöz
- **teljesen elvarázsolódva érezzük magunkat**

7. melléklet: A bemelegítő beszélgetéssel egybekötött kérdőív

Kedves Segítőtársam!

Az alábbi kérdőív kitöltése előtt volt alkalmunk megbeszélni az áramlat- élmény jelentését, megosztottuk egymással pozitív élményeinket. Ennek tükrében, és ezeket a pozitív élményeidet szem előtt tartva szeretnék egy pár kérdést feltenni neked. Szeretném, ha megpróbálnál teljesen őszinte lenni, ugyanis senki nem fogja leellenőrizni, hogy ki töltötte ki a kérdőívet.

Hasznos munkát kívánok Neked!

1. **Mikor történt az általad felidézett élmény?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Ha valamely tanóra, szakkör, vagy korrepetálás alkalmával, kérlek azt is írd oda, hogy milyen óra volt!*
 - a) tanórán: _____
 - b) iskolai szünetben
 - c) napköziben
 - d) osztálykiránduláson
 - e) szakkörön: _____
 - f) egy korrepetáló órán: _____
2. **A nap melyik szakában történt az általad átélt élmény?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be!*
 - a) reggel
 - b) délelőtt
 - c) körülbelül délben
 - d) délután
 - e) este

3. **Milyen gyakran élsz át ilyen élményt?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be!*
- a) szinte minden nap
 - b) hetente egy- két alkalommal
 - c) havonta párszor
 - d) félévente egyszer
 - e) nagyon ritkán
 - f) szinte egyáltalán nem
4. **Értékelj egytől ötig az alábbi helyzeteket aszerint, hogy milyen gyakran élsz át áramlat-élményt általuk!** *Válaszodat a vonalra írd! 1- egyáltalán nem szoktam, 5- nagyon sűrűn*
- | | |
|---|------------------------------------|
| a) ___ családi légkörben | j) ___ rajzolás, festés alkalmával |
| b) ___ baráti társaságban | k) ___ ének, vagy hangszeres játék |
| c) ___ egymagam | l) ___ tanulás közben |
| d) ___ tanórák alkalmával | m) ___ osztálytársakkal |
| e) ___ tévénézés közben | n) ___ házimunka közben |
| f) ___ sportolás közben | |
| g) ___ amikor másokkal együtt gozhatok | |
| h) ___ matematika, természetismeret, földrajz, fizika stb..) | |
| i) ___ amikor másokkal versenghetek | |
5. **Értékelj az alábbi érzéseket aszerint, hogy mennyire jellemzőek rád egy áramlat élmény átélésekor!** *Válaszaidat a vonalra írd! 1- egyáltalán nem fordul elő, 5- szinte mindig így érzek*
- a) ___ elégedett vagyok
 - b) ___ kimerült vagyok
 - c) ___ vidám vagyok
 - d) ___ fel vagyok töltődve energiával
 - e) ___ erősnek érzem magam
 - f) ___ teljesen leköti a figyelmemet, amit csinálok
 - g) ___ komor vagyok

KÉRLEK, IDÉZZ FEL EGY OLYAN TANÓRÁT, AMIKOR ÁRAMLAT ÉLMÉNYBE KERÜLTÉL! HA SIKERÜLT, ENNEK TÜKRÉBEN VÁLASZOLJ A KÖVETKEZŐ KÉRDÉSEKRE!

6. **Az általad felidézett élmény milyen órán történt?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be!*
- | | |
|---------------------------------------|-----------------------|
| a) matematika | d) testnevelés |
| b) irodalom vagy nyelvtan | e) rajz vagy technika |
| c) természetismeret, környezetismeret | f) ének |
| g) idegen nyelv: _____ | |
7. **Mi az, ami szerinted elősegítette azt, hogy az órán áramlat-élménybe kerülhess?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Egyszerre többet is karikázhatsz!*
- a) csoportokban dolgoztunk a társaimmal
 - b) nem hagyományos ülésrendben ültünk
 - c) a tanítóm nagyon érdekesen adta át a tananyagot
 - d) a tanítóm érdekes szemléltetőeszközöket használt

- e) a tananyag önmagában is nagyon érdekes volt
- f) az órán nem a padban ültünk, mozoghattunk is
- g) amit tanultunk, teljesen újszerű volt számomra
- h) egyéb: _____

8. **Milyen volt az általad felidézett órát tartó tanító néni/ bácsi?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Egyszerre többet is jelölhetsz!*

- | | |
|-------------------------------------|---------------|
| a) zsémbes | f) segítőkész |
| b) kedves | g) unott |
| c) engedékeny | h) szigorú |
| d) következetes | |
| e) vidám (ő maga is élvezi az órát) | |

9. **Mit gondolsz, mi az, ami segítene, hogy a te iskolában mindenki minél többször átélhesse az áramlat élményt?** *A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Egyszerre többet is jelölhetsz!*

- a) többször kellene csoportokban dolgozni, tanulni
- b) érdekesebb tananyag, kevesebb magolnivaló kellene
- c) a tanító néni/ bácsi tanítási módján kellene változtatni, mégpedig:

-
- d) több kép, játékos számítógépes feladat, érdekesség stb. kellene
 - e) nem kellene osztályozni
 - f) egyéb: _____

10. **Mennyire igazak rád a következők? Értékelj őket a körök segítségével! Színezz be egy-egy kört minden szó mellett! A legkisebbet, ha egyáltalán nem igaz rád... a legnagyobbat, ha teljesen igaz!**

- | | | | |
|--------------------------|-----------|--------------------|-----------|
| a) kreatív | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | f) jó kezűgyességű | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| b) intelligens | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | g) szerény | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| c) segítőkész | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | h) vidám | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| d) másokkal jól szót ért | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | i) komoly | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| e) kedves | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | | |

11. **Mennyire igazak rád a következők? Értékelj őket a körök segítségével! Színezz be egy-egy kört minden szó mellett! A legkisebbet, ha egyáltalán nem igaz rád... a legnagyobbat, ha teljesen igaz!**

- | | | | |
|-------------------------|-----------|--------------------|-----------|
| a) szomorkás | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | f) önfejű | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| b) türelmetlen | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | g) hirtelen haragú | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| c) kissé hanyag | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | h) ügyetlen | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| d) néha hazudik | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | i) lusta | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ |
| e) feledékeny/szétszórt | ◦ ◦ ◦ ◦ ◯ | | |

12. Színezd, vagy karikázd be azt a képet, ami leginkább hasonlít lakóhelyedre! Egyet válassz!



13. Hányan éltek együtt a lakásokban vagy a családi házatokban? A megfelelő választ a vonalra írd! Magadat is számold bele!

14. Van háziállatod? Milyen? A megfelelő választ írd a vonalra!

15. Milyen gyakran élsz át áramlat élményt kisállatod társaságában?

A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Ha nincs háziállatod, ezt a kérdést húzd át!

- a) nap mint nap
- b) heti kb. egyszer
- c) havi kb. egyszer
- d) nagyon ritkán
- e) egyáltalán nem szokott ilyen lenni

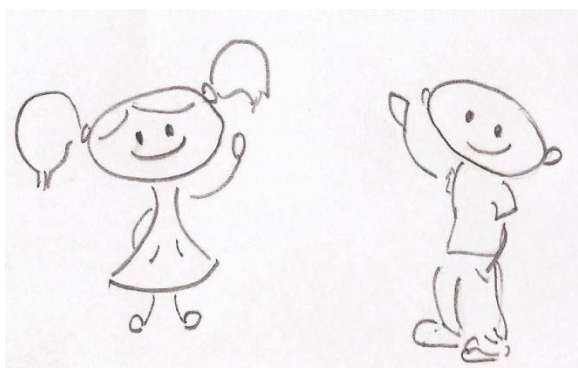
16. Osztályodban van-e valamilyen kisállat? Ha igen, milyen hatással van osztályod légkörére? A megfelelő válasz betűjelét karikázd be! Egyszerre csak egyet jelölj!

- a) igen van, és nagyon jó hatással van ránk
- b) igen van, és csak teher, hogy foglalkozni kell vele
- c) nincsen, de nagyon jó lenne
- d) nincsen, de feleslegesnek is tartanám

17. Ha osztályodban van kisállat, mi az? Írd ide! _____

18. Hány éves vagy? Írd ide: _____

19. Színezd, vagy karikázd be a veled azonos nemű gyermeket!



20. Milyen hangulatban voltál a kérdőív kitöltése közben? Írd le néhány szóban a vonalra!

Köszönöm szépen a segítségedet!

8. melléklet: A reflektív interjúk

1. Talán első osztályos lehettem, emlékszem napközi volt és szabadfoglalkozás. Azt tettem amit, a többi gyermek. Futkároztam, próbáltam ellesni, mit is csinálnak a nagyobbak. Egyszer aztán amikor a fűben éppen szöcskék és más állatok után kutattam, egy fűkupac alatt találtam pár aprópénzt, pár méterrel később még párat. Tudtam, hogy nem elvesztette valaki, hanem elrejtették oda. Ha nem szól a tanárnő, estig kutattam volna a többi pénz után.

2. Nekem olyan élményem volt az első osztályban, hogy egy nagyon kedves tanító néni volt, aki engem nagyon szeretett. Ő tanított nekünk mindent., többek között az írás alapjait is. Nekem ezzel olyan problémám adódott, hogy az O betű nem akart kerekedni sehogy sem. Erre ő odajött, és megfogta a kezem a két ujjam, ahogy a ceruzát fogtam, és az ő segítségével kerekítettem a karikát. Egyszerre azon vettem magam észre, hogy a tanító néni már nincs mögöttem és magamtól gyönyörűen kerekedtek a betűk. Nagyon pozitívan éltem át.

3. Első osztályban volt, hogy egy órára kistányért kellett vinnem, nagyon szegények voltunk, ezért édesanyám nagyon rám parancsolt, hogy vigyázzak nagyon a tányérra. Az első padban ültem. A tanító néni egyszer csendet legyen az osztályba rácsapott a tányéromra, ami széttört elkezdtem a sírást, megkérdezte miért sírok, én elmondtam mit mondott anyukám. Ő megvette nekem a tányért és én büszkén vittem haza a tányért azzal a mondattal, hogy nagyon vigyáztam rá.

4. Amikor ügyes voltam, a tanító néni megsimogatott és az illatára még mindig emlékszem.

5. Amikor az óvó nénivel együtt rajzoltunk, vagy ő rajzolt valamit és azt próbáltuk lemásolni. Azt szeretttük volna, hogy olyan szép legyen mint az övé és szebb mint a csoporttársé. Ez volt jó, mert ilyenkor gyorsan telt az idő és csakis erre koncentráltam. (mert egyébként nem szerettem oviba járni.)

6. Péntek délutánonként a tanáraink klubnapközit szerveztek. Több típusú foglalkozásból lehetett választani: testnevelés, kézimunka, mesehallgatás rajzolással. Én az utóbbit választottam. A tanító néni elkezdte a mesét. Már nem emlékszem a történetre, de tudom, hogy egy olyan tündérmese volt, aminek hallgatása közben megszűnt minden. Amikor magamhoz tértem, már elkészültem a rajzzal, ami pontosan tükrözte a hallott mesét.

7. Délben nem tudtam kényszerből elaludni. az egyik óvónő odahívott magához és megengedte, hogy csendben rajzoljak, amíg a többiek aludtak. Nagyon gyorsan elszaladt az idő, észre sem vettem, hogy körülöttem már felébredtek a többiek.

8. Sajnos én ilyen emlékre nem emlékszem, általában mindig az volt rám jellemző, hogy figyeltem a körülöttem lévő dolgokat, és nem zökkentett ki semmi. Viszont a húgom ilyen, még a mai napig, akár egy jó könyv olvasása közben is úgy belemerül, olyan élményekben van része, ami teljesen kizökkenti az időből, megszűnik az időérzéke. Óvodás korában is volt olyan eset, mikor akár nekem, akár a szüleimnek is várnia kellett rá hazamenéskor, mert annyira játszott, be akarta fejezni a játékát.

9. Nem elvarázsolódás, de pozitív: a délutáni foglalkozás alatt odamentem a tanító nénihez és elkezdtünk beszélgetni, pár mondat után szóba került, hogy nagyon szeretek énekelni. A tanító néni erre azt mondta, hogy énekeljem el a kedvenc dalomat neki. Én elénekeltem és neki annyira tetszett, hogy elmosolyodott. Ezután nagyon megdicsért. Ez azért volt pozitív, mert utána az ő észrevétele után mondta anyának, majd ő beíratott zeneiskolába. Nagyon hála vagyok neki.

10. Hosszú betegség után mentem először óvodába. Nagyon le voltam maradva a feladatokkal, mivel a többiek közben anyák napjára készültek és rongyokból szőttek szőnyeget. Sokaké már kész volt, az enyém nem. Óvó néni leültetett, hogy én is kezdjem el csinálni az enyémet, úgy belemerültem, hogy mire anyukám jött értem, addig már a nagy részével kész voltam.

11. Óvodai télapó ünnepségen diavetítés történt. Egy téli meséről szólt a történet, a címe nem emlékszem, csak a sok óra. A rengeteg óra, ami a mesében szerepelt. Tátott szájjal figyeltem a mesét, az óvó néni hangja hosszan- hosszan megszűnt létezni számomra. Éreztem, hogy fájni kezdek, vacogtam, a fülem hegye majd' lefagyott. Csilingelést hallottam, de nem történt semmi. Körbenéztem, de nem láttam tekerő nyakakat, akik a csilingelés hangja felé fordultak volna. Aztán belépett az óvó néni férje fehér, hosszú szakállban, hosszú, piros ruhában.

9. melléklet: Narratív életútinterjúk

1) „Szinte meg tudtam volna örülni az óvodáért. Reggelenként kipattant a szemem és már izgatottan vártam.... Sokszor mi voltunk az utolsók, akikért jöttek a szülők. De mi ezt nem is bántuk, mert addig is az óvoda káprázatos világában maradhattunk és játszhattunk azokkal az izgalmas játékokkal. ... A legkorábbi élményem az volt, hogy egyszer a szüleimnek nagyon korán kellett bemenni dolgozni és minket hét óra előtt bevittek az oviba. Akkor még az óvó nénik sem voltak bent. A takarító nénire bízta, hogy addig vigyázzon ránk. Persze neki dolgoznia kellett, ezért megkért minket, hogy segítsünk neki. A segítségünk nem ért sokat, de a szándékot díjazták. Meg lettünk dicsérve és ez olyan jó érzéssel töltött el. Büszke voltam magamra, hogy tisztává tettem a mesesarkot. A díjam, pedig az volt, hogy a kedvenc mesémet mesélte el aznap délelőtt az óvó néni és kiemelte, hogy milyen ügyes voltam, hogy segítettem. Az átváltás ovi és általános iskola között óriási volt. A legnagyobb problémám mégis az volt, hogy az iskolában nem állhattam fel és nem mehettem el, ha nem tetszet valami és negyvenöt percen keresztül ülnöm kellett és a tanító nénire figyelni. ...Az igazi példaképem a harmadikos és negyedikes tanító nénim volt. Az ő ösztönzésére választottam a kecskeméti főiskolát is. Ő volt az a személy, akire hasonlítani szerettem volna és a mai napig is szeretnék. El tudta hitetni velem, hogy bár gyenge voltam olvasásból, de ha sokat gyakorlok, mindenre képes leszek. A számok világában elkalauzolt és megszeretette velem a könyvek világát is. Bármilyen problémám volt, ő ott állt mellette és segített, ha nem értettem a feladatot vagy nem tudtam megoldani a matek példát. Megvárta, hogy végig gondoljam és nem sürgetett, ha kicsit lassabban ment az eredmény megtalálása. ... mennyi történetet tud mesélni és mennyire élvezi azt a tananyagot, amit éppen mond nekünk. Mi is sokkal jobban élveztük az órát, mert láttuk rajta, hogy ez izgalmas lesz és vártuk, hogy mikor bontakozik ki, mikor lesz a csúcspont. Persze mivel mi is jobban odafigyeltünk, így tudtunkon kívül is beleszívárgott az agyunkba a tudás és nem éreztük magunkat kényszeríve. A gyermek életében a legfelszabadultabb, legboldergabb, legjobb időszak az az óvodás évek, mikor semmi sem köti a realitás talajához, nyugodtan szárnyalhat a fantáziájuk és felszabadultan nevelhet, játszhat, futkározhat.”

2) „Egy 3-4. o.-s tanító néniről: Nagyon kreatív volt, tapasztalata is volt már az évek során. Rengeteg kirándulást szervezett az iskolában, túrákat, volt biciklis és gyalog túra is. Nagyon szerettem ezekre járni, mindig jók voltak. Nagyon tetszett, ahogy a gyerekekkel bánt, látszott rajta, hogy szeret bennünket és azt, amit csinál. Jó ötletei voltak, például terem díszítésnél vagy farsangi mulatságnál, ő is beöltözött velünk. Mikor felsősök lettünk, akkor is gyakran bejártunk hozzá, mindig érdekelte, hogy mi van velünk, hogy vagyunk, hogy megy a tanulás. Én még mostanában is szoktam vele beszélni, néha össze is futok vele a városban, mindig érdeklődik, hogy mi van velem.”

3) „Imádtam rajzolni. Lehet, hogy túl sokat beszélek ugyanazokról a dolgok, emlékekről, de csak mert ezek voltak a legmeghatározóbbak számomra az óvodai életben. Amikor rajzoltam, teljesen megfeledkeztem mindenről, a többiekről is, hogy ki ült éppen mellettem, ki mit csinált. Nem számított. A rajzolás „testvére”, a kifestő volt a második kedvencem. Szerettem, hogy olyan szépen meg voltak rajzolva az éles kontúrok, mert abból sokkal egyszerűbb volt szebbet varázsolni, mintha én rajzoltam volna meg. A rajzolást követte a gyurmázás. No, azzal minden félét elkövettem. Volt, hogy bele is kóstoltam. De gondolom ezzel se voltam egyedül. Nagyon tetszett, hogy bármit lehet belőle csinálni, de legjobban trancsírozni imádtam. Szétnyomni a kezemmel. A leg-egyszerűbb dolog számomra, a csiga készítése volt. Tulajdonképpen a két kezemmel sodortam az asztalon, amíg el nem szakadt a vastag gyurma – többnyire persze elszakadt – majd ha már megfelelőnek találtam összetekertem. És a csiga két része – a teste és a háza – tulajdonképpen ugyanaz-

zal a technikával készült, de én nagyon hosszú ideig tökéletesítettem, hogy a legszebb csigát csináljam mindenki közül. Most így belemerülve a kedvenc dolgaimba - a következő dolog a festés lenne a sorban – rá kell jönnöm, hogy ezek eddig mind a képzőművészettel van kapcsolatban. Ebben viszont az a furcsa, hogy tehetségem egyáltalán nincsen. Ebből az következik, hogy legfőképpen a magam szórakoztatására csináltam és az se tántorított el, hogy nem sikerült az alkotás tökéletesre. De élvezettel csináltam/készítettem. A festésben azt szerettem a legjobban, hogy szétkénhettem a szép színeket a fehér papíron. Ami elvarázsolt, az maga a szín volt. Az, hogy harsány, étellel teli. A vizuális alkotásokon kívül, volt más is, amibe bele tudtam feledkezni. Ezek voltak a szerepjátékok. Amikor elképzeltem magamat valakinek. Például királylánynak. Sokszor előfordult, hogy hosszú fátylat készítettem magamnak és elképzeltem, hogy én vagyok a legszebb. És volt egy hercegem is. Valójában is volt, ugyanis az egyik fiú a csoportból volt az én szerelmem. Én meg az övé. Így belegondolva teljesen idilli óvodás korszak volt. Szerettem még papásmamásat játszani. Volt egy kedvenc babám is, amit egy babakocsiban tologattam és „mindenhova” elvittem, elmagyaráztam neki mindent.”

4) „Nem sok emlékem van azzal kapcsolatban, hogy óvodás koromban lett volna, ami „elvarázsoljon”. De amibe nagyon belemerültem és sokáig csináltam az a rajzolás, barkácsolás és egyéb kézügyességi dolgok voltak. Az óvodában és itthon is nagyon szerettem rajzolni. Érdekes, hogy most már így felnőtt létemre nem szeretek annyira, mert érzem, hogy nem vagyok benne ügyes. Akkor még ez nem volt probléma. Nekem nagyon kedves óvó nénim volt, akinek szép hosszú göndör volt a haja. Nagyon szerettem őt, velem mindig kedvesen bánt. Nem voltam túl rossz gyerek, ezért nem kellett rám szólni szinte soha. Pedagógus-példaképem mégis talán édesanyám. Ő is óvónő volt, ma már nyugdíjas. Nagyon szereti a gyerekeket és a gyerekek is szeretik őt. Szerintem nagyon jó pedagógus volt, mindig igazságos és állandóan foglalkozott a gyerekekkel. Mindig elérte céljait. A szülőkkel is jól bánt, ők is szerették.”

5) „Nagyon szerettem már kiskoromban is nép táncolni, ezáltal a népdalokat mindig már előre megtanultam, ha volt rá lehetőségem. Kisiskolás élményeim közé tartozik az is, hogy Édesanyámék már elsős koromba beíratk a zeneiskolába, ami nagyon sokat jelentett számomra. Erre nagyon büszke voltam és a Tanárnőm is az volt rám. „

6) „Kiskoromba nagyon szerettem rajzolni, és ebbe tudtam teljesen belefeledkezni. Volt az ovi-ban mindenkinek külön kis füzet és abba rajzoltunk. A rajzolást még kisiskolásként is nagyon szerettem, emlékszem másodikos voltam, amikor a barátnőmmel előadhattunk egy mesét. Egy gesztenyepárról szólt, akik a természetben élnek. Én rajzoltam meg a figurákat, meg háttérként az erdőt is. Kívágtam, felragasztottam hurkapálcikára és ezekkel a kis figurákkal adtuk elő a mesét. Az iskolatársaimnak nagyon tetszett és még a tanító néni is megdicsért. Erre a munkámra akkor nagyon büszke voltam.”

7) „Édesanyám szerint, hosszú órákon át képes voltam egyedül eljátszani. Erre emlékszem is. De ha, társaságban volt lehetőségem, akkor úgy jobb volt. Sokkal érdekesebb, vidámabb játékokat lehet csoportban játszani, mint egyedül. „

8) „Nagyon szerettem a foglalkozásokat is, főleg a vers,-mondóka és mesemondás. Nagyon gyorsan tanultam (Anyukám szerint), sokat szerepeltem is, biztos azért szerettem mert sikerélményem volt! Ez kitartott kisiskolás koromig, vers és mesemondó versenyekre vittek és rendszerint nyertem is. Kisiskolás voltam, amikor egy országos versenyre készültem, sajnos tüszös mandulagyulladásra kaptam, de ekkor sem mondtuk le a versenyt én nagyon akartam. Elmentünk. Sajnos csak vigaszdíjas lettem, de a legjobb 5-be nem kerültem be! Két nap volt edzés, hazarohantunk, letettük az iskolatáskát, felvettük az edzős táskát és rohantunk vissza. Rengeteg versenyre eljutottunk, a közeli települések versenyekre, hatalmas élmény volt! Sok ismerősrre tettünk szert, megismerkedtünk más gyerekekkel. Nagyon sok érmet gyűjtöttem. A sport iránti szeretetem innen fakad. Általános iskolában is valahogy jobban kedveltem a másodikos tanító néninket. Kedves, de picit szigorúbb, határozott.”

9) „Szerintem az egészben ez volt a jó, hogy akkor még tudtam úgy tanulni, hogy érdekelt, hogy élveztem, nem teherként éltem meg, mint később, hogy mennyi felesleges dolgot kellett a fejembe verni és nem erőltették ránk. Nem éreztem semmi újdonságot nyűgnek, hanem kíváncsian vártam a többi dolgot, amit megismerhettem. Kisgyerekként minden óra külön élmény és tanulság volt. Még a

farsangi beöltözések varázsoltak el. Egyszer farsangkor is pillangó voltam. Anyukám csinálta a jelmezem, nagyon helyes kis szárnyaim voltak.”

10) „Imádtam kint lenni a szabadban a kutyáimmal. Imádtam kint lenni a hóban, anyáék messziről látták a kutya farkát és a sapkám bojtját és onnan tudták, hogy hol vagyok éppen. A kutyáim voltak a lelki társaim, ha volt valami bajom elmondtam nekik, vagy ha tanultam az oviban vagy iskolában valami verset mindig elmondtam nekik, később már olvastam is nekik. Vagy tanárnénisét játszottam, és ők voltak a diákok, és magyaráztam nekik. Nagyon állatbarát vagyok, ha láttam egy kis elveszett állatot mindig segitettem neki, ha pókot találtam soha nem öltem meg, hanem kivittem az udvarra, és ez még mindig így van. Vagy ha másan kellett segíteni, mindig segitettem lelkiismeretesen.”

11) „Általános iskola első osztályában tanultuk a fecskefarkat, és nagyon nem ment, de a tanító nénivel addig gyakoroltuk ameddig nem sikerült, és nagyon örültem neki, hogy sikerült megtanulnom. Szintén elsőben készültünk a farsangra, és a tanítónéni kitalált nekünk egy nagyon frappáns produkciót, csecsemőknek öltöztünk be, mindenki pólyában volt, másztunk mint a kisbabák, nagyon nagy sikert arattunk, és akkor is nagyon büszke voltam, nemcsak magamra, hanem az egész osztályra. Volt egy kedvenc tanárom az általános iskolában de ő már a felső osztályban tanított nekünk történelmet, annyira jó kiállása volt, határozott volt, és hatással volt ránk de mégis kedves volt. Fegyelmet tudott tartani, az óráján mindenki figyelt. Nagyon tiszteltük Mónika nénit, és felnéztünk rá. Szeretném, ha én is ilyen hatással tudnék lenni a gyerekekre mint ő. Volt egy másik tanárom is aki nem a kedvenc tárgyakat tanította. Az elején annyira nem is szerettem mert idős volt, földhözragadt és szigorú. A végén rájöttem, hogy osztályfőnökként és tanárként ha kívántuk volna se kaphattunk volna jobbat.”

12) „A bátyám egy ideig asztalosnak tanult. Egyszer épített egy bunkert fából. A bunker be volt rendezve emeletes volt és föliával volt befedve. Ott játszottam mindig a barátnőimmal. Általában babáztunk. A babákat különböző szerepekkel ruháztuk fel és ennek megfelelően öltöztettük. De olyan is előfordult, hogy elhatároztuk a bunker kifestését. Hoztuk az ecseteket és a temperát és el is kezdtük kifesteni, majd természetesen feladtuk. Bármit is játszottunk a bunkerben voltunk, az volt a mi helyünk. Oda csak a barátnőim és én mehettünk be. Az iskolai évek során sűrűn változtak az osztályfőnökeim, így egyik se vált példaképemmé. Az óvodában viszont volt egy tanító néni, akit Zsuzsa néni-nek hívtunk, őt mindenki nagyon szerette. Ha tehettük, mindig ott voltunk körülötte. Pontosan nem tudom megmondani, már nem emlékszem, hogy ezt miképpen sikerült elérnie.”

13) „Az óvodában mind a három évem alatt más volt az óvónőm, aztán az alsó tagozatban egy – szerintem – nem gyerekek közé engedhető nő kezei közé kerültem. Felsőben pedig már nem nagyon foglalkoztak a diákokkal.”

14) „A másik emlékem az első osztályos osztályfőnököm: Nándi Bácsi. Egy fiatal férfi volt, akire mindig úgy emlékszek rá vissza, hogy a motorján ül, és jön reggel az iskolába. A másik nagyon erős emlékem, mikor Nándi bácsi elment az iskolából, akkor egész délután sírtam anyukámnak, hogy én a következő évbe már nem akarok iskolába menni. Emlékszem arra is, hogy volt egy tanár néni: Erika néni, aki imádta a lovakat, és amikor csak tudott kivitt minket a tanyára ahol ő is lovagolt. Emlékeim szerint második voltam amikor édesanyám beíratott kerámiaszakköre. Először egyáltalán nem akartam menni, tudom, hogy anyukám nagyon nehezen beszélt rá, de végül elmentem. Minden kedden délután mentünk, és egy nagyon kedves tanár néni járt át a foglalkozást tartani a szomszédos városból, Kunszentmiklósról. Mindig 5 órára kellett menni, és 7 óra fél 8-ig tartott egy foglalkozás, attól függ, hogy haladtunk a munkáinkkal. 3 évig folyamatosan jártam a foglalkozásra, annyira megszerettem, hogy nem is gondoltam volna akkor, mikor édesanyámnak kellett rábeszélnie. Minden héten alig vártam már, hogy kedd legyen és hozza a Rita néni, amit kiégetett és mindig olyan büszkén vittem haza. Ahogy visszagondolok olyan gyorsan elment az közel 3 órahossza és úgy le tudott kötni, pedig én kiskoromban nem sokat tudtam egyhelyben maradni, de az agyagozás teljesen lekötött. Amire a legjobban emlékszem, hogy imádtam a olyan dolgot készíteni, amihez kellett a korongot használni.”

15) „1. és 2. osztályban Ildikó néni volt a magyar tanárunk. Nagyon szerettem őt. Sokat bábozott, a betűket is úgy tanította nekünk, hogy mindig bábozott hozzá (pl.: kisautó - T betű). Mindig igazságos volt velünk és nagyon közvetlen. Rengeteget mesélt magáról és a családjáról. Megölelt

minket és megvigasztalt ha valami baj történt velünk. Én még az illatára is emlékszem. Szeretnék én is annyira kedves lenni a gyerekekhez, mint ő és mindig mindenkre mosolyogni, akármi is történjék.”

16) „Annyira szerettem óvodába járni, hogy mondtam anyukámnak, hogy nem kell sietnie értem, mivel én nem voltam napközis és így a foglalkozások után haza kellett mennem. Amikor jött értem anya és épp az udvaron voltam, mindig felálltam a kerítés beton alapjára és kinyitottam a kis zárat a kapun. Amikkel nagyon szerettem játszani, azok a parafakockák és a babák voltak. Sose untam meg a toronyépítést, csak sajnos nekem kevés volt a kocka és nem tudtam olyan hatalmasat építeni amekkorát szerettem volna, de azért jó játék volt. Babázni is szerettem, mert kitalálhattam mindenféle történetet amit eljátszottam velük. A többi gyerekkel is sokat játszottam, jól éreztem magam velük. A barátaimmal a főzőcskézést és a csúszdázást tartottuk a legjobb szórakozásnak.”

17) „A legkedvesebb emlék számomra egy énekverseny volt, amit én nyertem meg. Nagyon nagy örömmel és büszkeséggel töltött el. Emlékszem apa utána elvitt a mekibe hát az maga volt a paradicsom számomra 6 évesen. A babakonyha volt a kedvencem. Megvolt a kis „családunk” a lányokkal és a fiúkkal is. Apuka, anyuka és a gyerekek. Beleélhettem magam a szüleim helyébe ami szerintem nagyon nagy élmény a gyerekek számára. A kirándulások is nagy hatással voltak rám. Ha épp bábszínházba mentünk, vagy csak az arborétumba”

18) „Első emlékem iskolából a tanító néni kedvessége és játékosága volt. Emlékszem mindenki félt, hogy most mi is lesz velünk, viszont amikor bemutatkoztunk és beszéltünk, mesélt magáról, akkor teljes nyugodtság árasztotta el a testemet. Azt az arcot sosem feledem, hiszen alsós éveim meghatározó személye volt az osztályfőnököm. Sokat segített nekünk, és mindig kiállt értünk, jóban - rosszban, mint egy pótmama. Mi mind testvéreként szerettük, kezeltük egymást. Az egyik legjobb napunk emlékszem az volt, amikor nem volt tanítás, - azt hiszem elsősök, vagy másodikosok voltunk - és egész álló nap csak játszottunk. Azt az önfeledtséget és vidámságot, amit láttam az arcukon és éreztem magamban is, az leírhatatlan. Mindig egy élmény volt, ha együtt játszhat a „nagy csapat”. Akkor, azon a napon, mintha nem telt volna az idő, csak nevettünk, bolondoztunk és mindannyian ott voltunk, együtt és csak játszottunk. Sosem feledem el, hogy akkor mennyire jó is volt. Továbbá az osztály java járt már elsőtől kezdve drámára. Ott is sok tanító jellegű játékot játszottunk, és persze vicces gyermek darabokat próbáltunk Emlékszem már másodikosok voltunk, amikor elsőként felléptünk. Aztán évről évre egyre több és komolyabb darabokat adtunk elő. Tudom, drámán mindig gyorsan eltelt az idő, sajnos. Az egyfajta kikapcsolódás volt számomra. Nagyon szerettem a tanáromat is, a csoportot is és persze az elfoglaltságokat is. Mindig nagy élmény volt, amikor egy új darabot próbáltunk. Új előadás egyenlő volt egy új kihívással. Sokan mondták, hogy nem lennének képesek iskola mellett drámára járni és még ott is tanulni. Viszont számomra ez nem tanulás volt, hanem egy jó dolog. Nem bírom megfogalmazni, hogy mit is jelentett számomra, de azt tudom, hogy büszke vagyok magamra, mert sosem adtam fel, és gazdagabb lettem sok dologgal, mint például emberileg. Amióta oda jártam, más-képp kezdtem el látni a világot. Ez egy nagy és örök élmény marad a számomra. Boldoggá tette az iskolás éveimet.”

19) „Mikor én jártam az Általános Iskolába még az alsó és felső tagozat külön épületbe volt. Elsősök, másodikosok és harmadikosok voltak külön épületbe és külön udvar is volt ahol a szünetekben játszottunk például fogócskáztunk. Ezzel abból a szempontból volt jó, hogy nem voltunk oly sokan egy udvaron, és kevesebb baleset történt. Mikor eljött a negyedik osztály átköltöztünk a nagyépületbe, nagy udvarra és máris mi voltunk a kicsik, akiket lehet piszkálni, akikkel lehet viccelődni. Majd mikor ötödikesek lettünk felsőévesekké váltunk. Ekkor a mi évfolyamunk esetében kevesen voltunk ahhoz, hogy a két osztály megmaradjon, így ötödik osztályban a két osztályból már csak egy volt. Ekkor kezdődött az, hogy már nem szerettem iskolába járni. Hisz a 15 fős osztályból hirtelen 28 fős lett, voltak olyan diákok, akik már nagynak képzelték magukat, így a visszahúzódó lányokat, mindig piszkálták. Én is e lányok közé tartoztam, akiket egyfolytában piszkáltak valami miatt. Az alsó tagozatos tanár nénimet imádtam. Bár mindig szigorú volt, de ezt mégse lehetett így észrevenni. Mikor felsős lettem, új osztályfőnököt kaptunk, aki egy tanárnő volt. Ő mindig nagyon sok helyre vitt bennünket, például ha jött egy olyan ötlet, hogy menjünk biciklizni akkor elvitt minket, de nem csak ezért szerettem. Mikor kellett szigorú volt, mikor kellett humoros, és bármilyen problémával meglehetett keresni, ő segített. A kémia tanárt is szerettem. Ő is szigorú tanár volt, de mikor volt valami vicces, akkor nem tagadta meg a jókedvet és hozzá is lehetett bármilyen problémával fordulni. Ezen kívül még a magyar, tör-

ténelem tanár volt olyan, akit szerettem. Benne azt szerettem, hogy az órán fegyelem volt, és mégis egy laza, jókedvű órára ültünk be. Ezt én is szeretném majd megvalósítani, hogy fegyelem legyen, mikor kell, de mégis egy nagyon jó hangulatú óra, foglalkozás legyen az, amit épp tartok. Nem szerettem kirándulni, bicajozni, de mikor kirándultunk, bicajozni voltunk, vagy kint voltunk a természetben, így megszerettem, és attól fogva nagyon szeretek bicajozni, vagy sétálni.”

20) „Amikor második osztályba jártam Detti néni a tanító nénink bejelentette, hogy egy meglepetése van számunkra. Nagyon izgatottak lettünk, hogy mi is lehet az. Körülírta a helyet és nekünk ki kellett találni, hogy mi is lehet az és a végén rájöttünk, hogy az Ország Házába megyünk. Mielőtt elmentünk volna Budapestre nagyon sok érdekességet tanultunk a jogarról, az országalmáról és a koronáról. Elmesélte, hogy milyen alakommal és mikor vitték át a koronázási ékszereket a Magyar Nemzeti Múzeumból a Parlamentbe. Elérkezett az utazás napja. Nagyon izgalmas volt a közlekedés, mert metrózásban még nem volt részünk. Megérkeztünk az Ország Házához és csodálkozva néztük milyen szép és hatalmas ez az épület. Sok érdekességet mondtak el a szülők és a tanító nénik, hogy mit szoktak itt csinálni a politikusok. Rövid várakozás után olyan élményben volt részünk, mint még soha. Először egy detektoros ellenőrző kapunk mentünk át. Az oszlopcsarnokban lenyűgözött minket a sok csodálatos, hatalmas oszlop és ólomüveg ablak. Két ülésterem található, de csak az egyiket használják ülésezésre, a másik részében pedig a turisták tekinthetnek be. A legjobb az egészben az volt, hogy testközelből láthattuk a jogart, a koronát és az országalmát. Még ma is élénken él az emlékeimben ez a csodálatos nap.”

21) „Első osztályba, még Budapesten jártam. Az első emlékem az, amikor bementünk az iskolába anyáékkal. Megpusztilt, leültetett a helyemre, és elköszönt. Utána kivittek minket az iskola udvarára, ahol olyan játékok voltak, mint pl. a mókuserék, hinta, homokozó, tehát teljesen olyan érzés volt, mintha csak az óvodában lennék. Nem volt semmi negatív tapasztalat, semmi olyan élmény, ami miatt rosszul érezném magam, amikor az alsós iskolai éveimre visszaemlékezek. Óvodában jártam logopédiára, így nem alakult ki nálam semmilyen zavar, illetve nehézség, ami az iskolai éveimre kihatott volna. Szerencsére ahova jártam, ott felkészítettek minket az olvasásra, a számolásra, az idegen nyelvre, tehát mire odakerültem első osztályba, már folyamatosan tudtam olvasni, és ismertem a betűket is.”

22) „A másik ilyen emlékem, már kisiskolás koromból való. Ekkor egy előadást tanultunk meg, az osztállyal és azt a volt óvodámban kellett előadni. Sosem felejttem el, hogy milyen néma csendben hallgattak minket a kicsik, és milyen örömmel töltött el, hogy így lekötöttük a figyelmüket. Ekkor már kialakulóban volt bennem, azaz érzés, hogy egy nap gyerekekkel szeretnék foglalkozni.”

23) „Nagyon szerettem rajzolni és színezni. Nagyon szerettem meséket hallgatni, sőt mikor már nagycsoportosok voltunk mesemondó versenyt is rendeztek. Itt nem a versengés volt a lényeg, hanem, hogy önállóan a szülők segítségével megtanuljuk a mesét és a többi óvodai gyerek előtt el is mondjuk. Hála az égnek már akkor is könnyen tanultam. Nagyon kedves tanító nénim volt. Nagyon szerettem őt és minden nap örömmel mentem iskolába, mert tudtam, hogy a tanító néni bármiben segít. A későbbiek folyamán sem jelentett gondot az átmenet. Könnyen barátkoztam, és az évek során rengeteg baráttra tettem szert. Az iskolában, legjobban a kézműves foglalkozásokat szerettem. Az újonnan elkészített rajzokkal bővíthettem rajzkészleteimet. Ezek a mai napig valahol megvannak.”

24) „Az általános iskolában nagyon szerettem a tanító nénit, mint minden gyermek által kedvelt tanító néni, nekem is már akkor példaképemmé vált, így felnőttként visszagondolva pedig valóban őt nevezném meg pedagógus-példaképemmé. Ő valóban azok közé a pedagógusok közé tartozott, aki mellett, hogy nagyon szerette a gyerekeket, tudott is bántani velük, értett a nyelvükön. Mindig színes, csoportos, külön programokkal tette érdekesebbé iskolai napjainkat. Minden lehetőséget megragadva benevezte az osztályt különféle versenyekre, rengeteg tanulmányi kirándulást, illetve nyári környezetvédő tábort szervezett, ahol egy hetet szabad levegőn, túrázással, illetve múzeumokban tölthettünk el. A kézműves foglalkozásokon készített tárgyakkal pedig mindig örömet tudtunk okozni szüleinknek. Úgy gondolom, hogy amellyel, hogy színezebbé tette napjainkat, olyan ismeretekhez juttatott minket, amelyekre minden gyermeknek abban a korban szüksége lenne. Emellett természetesen az elismerés sem maradt el, hiszen rengeteg oklevelem, emléklapom, dicséretem van ebből az időből. Nagyon hálás vagyok neki mindazért a tudásért, amit tőle kaptam és én is szeretnék ilyen jó pedagógussá válni. Azt

tanultam tőle, hogy nem lehet az alapkövetelménnyel megelégedni, hiszen egy jó pedagógus mindig többet tesz a diákok érdekében, plusz munkákkal teszi érdekesebbé a gyermekeknek a tanulást.”

25) „Már akkor nagyon szerettem kreatívosodni, elvarázsolt, ha valamit el kellett saját kezűleg készítenem és egyszerűen elveszítettem az időérzékemet, ami mai napig igaz rám. Úgy bele tudok feledkezni, ha valamit saját kezűleg gyártok, és közben azt nagyon élvezem. Egyszerűen akkor megszűnik a tér és az idő, csak az a dolog létezik, amit épp készítek, gyártok, festek, rajzolok, formázok, egy szóval amin épp munkálkodom. Szerencsére már kisiskolás koromban bekerültem egy olyan társulatba, ami nekem csak hasznomra vált. Ez volt a színjátszó csoport, aminek a működési vezetője egy olyan néni, aki mamám helyett mamám volt, tiszteltem, becsültem, mert egy olyan kis szeretetre méltó asszony volt, hogy csak úgy sugárzott belőle a szeretet a gyerekek iránt. Az Ő neve Kovács Andrásné Rozika néni. Sajnos mamám nagyon korán meghalt, ezért ő helyettesítette, mint példamutatásával, törődésével, tanításával és szeretetével. Nagyon nagy hasznomra vált, mivel minden héten egyszer, pénteki napon találkoztunk. Ő tanított meg, hogy hogyan fejezzem ki a gondolataimat, már nem beszéltem annyira zárt szájjal, nem volt félelem, ha valaki előtt szerepelni kellett és az improvizálnom. Amit ő tanított a színjátszó foglalkozások alatt, az valami elképesztő volt. Imádtam egyszerűen a színjátszó szakkört, ami nem történhetett volna meg ha nem ilyen pedagógus tanít minket. Mai napig nagyon tiszteltem és szerettem azért, amit velem tett és az önzetlen szeretetét, amiért nem várt cserébe semmit. Különböző produkcióval léptünk fel, amiket ő rendezett, bejártuk a darabjainkkal egész Jász-nagykun Szolnok megyét, amire ő nagyon büszke volt. Ahhoz képest, hogy már nem egy fiatalasszonyról beszélünk, ott ugrált velünk együtt, benne volt minden játékba, sőt ő találta ki a legpörgösebb játékokat is, akkora életenergiát hozott magával mindig hogy az irigyelésre méltó. Mikor már elkezdtünk nőni a legnagyobb dolog volt, hogy gyerekként is úgy kezelt minket, mint kisleányokat. Meghallgatott minket, adott a véleményünkre, egy szóval nem gyerekeként kezelt minket. Ezért ő bennem nagyon kellemes érzéseket hagyott, akire jó visszaemlékezni és kijelentem, hogy igen Ő az a személy, aki a példaképem.”

26) „Az első-, második-, harmadik osztály volt a kedvencem, ahol írni, olvasni, és számolni tanultunk, ami számomra nagyon érdekesnek tűnt. Miután az iskolából hazaértem, délutánonként nagyon szívesen készítettem el a házi feladatokat, rajzoltam, vagy éppen a matematikai feladatokat számoltam, és oldottam meg. Kitűnő tanuló voltam egészen hetedik osztályos koromig.”

27) „Varázslatos emlékeim az általános iskolához fűződnek. Hatodik, hetedik és nyolcadik osztályban kitűnő sporteredményeinknek köszönhetően, országos atlétika és kézilabda versenyeken vettünk részt. Büszke vagyok rá, mert mindig is szerettem sportolni, mindig egyre jobb és jobb akartam lenni. Jó érzés volt, mert a barátnőim és én alkottuk az összetartó csapatot, és, mert egy kiváló edzőnk volt.”

28) „Amikor iskolás lettem, és megtanultam olvasni nagyon tetszett, hogy mostmár egyedül is el tudom olvasni azokat a meséket, amiket annyira szerettem. Szabadidőmben az egyik kedvenc időtöltésem volt, hogy mesét olvastam a babáimnak, és a plüssállataimnak, éppen úgy mint anyukám tette azt kiskoromban. A nővéreim ebben az időben kezdtek hangszereken játszani, és ez engem is nagyon megfogott. Hosszasan hallgattam a gyakorlásukat, és egyáltalán nem untatott az, hogy sokszor játszáuk ugyan azt, sőt nagyon élveztem és anyukám elmondása szerint még táncoltam is rá. Pedagógiai példaképemnek az óvónénimet tartom. Kisgyerekként mindig őt utánoztam, és olyan szerettem volna lenni mint ő, kedves, segítőkész és jószívű. Ha valamit nem tudtam, pl: rajzolás festős feladatoknál, sírva mentem hozzá, és ő készséggel segített, és vigasztalt meg engem. Mindig mosolygott, jókedvű volt, soha nem mutatta, ha rossz napja volt, hogyha valami bántotta.”

29) „Egész kicsi koromtól kezdve nagyon szerettem rajzolni. Óvodában szinte minden nap rajzoltam valamit, és ah ott nem sikerült megcsinálni, akkor otthon fejeztem be. Mindig szívesen rajzoltam anyunak, apunak, testvéremnek. Ez nagyon lekötött, elvarázsolt és nagyon boldog voltam amikor elkészültem egy-egy 'alkotással'. A legbüszkébb arra voltam, hogy nagyjából megtanultam olvasni mielőtt iskolába mentem. Pedagógus példaképem csak iskolás éveim során volt. Ő volt az egyik kedvenc tanárom, nagyon szerettem. Jó pedagógus volt, érdekesek voltak az órái, nagyon megszerettem az általa tanított tantárgyat. Kedves volt, de szigorú is egyben. Mindig megkövetelte azt, amit kellett. De én mindig próbáltam megfelelni az elvárásainak.”

30) „Nagyon szerettem iskolába járni, hatalmas izgalommal mentem be minden egyes nap a tanterembe, várva azt, hogy milyen új dolgokat tanulhatok meg. Szorgalmasan vittem nap, mint nap a füzeimet és könyveimet a kék csatos kistáskámban.”

31) „A tanító nénim szerint koromhoz képest hamar megtanultam a számokat és az abc valamennyi betűjét. Anyukámtól tudom, hogy ő is és a tanító nénim is nagyon büszke voltak rám, mert jó volt a tanulmányi eredményem, valamint számtalan feladatban meg tudtam mutatni kez ügyességemet. Legjobb emlékem a kisiskolás éveimből az volt, amikor rajzórán azt a feladatot kaptuk, hogy fessünk le egy leopárdot. Nehéz feladatnak tűnt, de mindenki remekül megoldotta. Az óra végén a tanító néni megdicsért minket, hogy ügyesen dolgoztunk, majd elkérte az én rajzomat és kitette a faliújságra. Nem értettem, miért pont az én festményemet választotta ki, számomra az is pont ugyan olyan volt, mint az osztálytársaimé. Végül, mikor jöttek értem a szüleim, elmondta nekem és anyukámnak, hogy azért emelte ki pont az én rajzomat, mert az tetszett neki a legjobban és megdicsért, hogy nagyon ügyes vagyok. Ez az élmény azért maradandó emlék számomra, mert ez volt az első olyan helyzet, amikor egy családomon kívüli ember ismerte el a munkámat.”

32) „Farsangot élveztük az összes ünnep közül a legjobban, mindenki nyerni akart a jelmez versenyen ahol csak olyan ruhával vehettünk részt amit magunk és szüleink segítségével készítettünk el, így ugyanúgy nyerhetett az is akinek nem volt pénze ruhát kölcsönözni, persze a versenyt mindig egy táncos est követte ahol mindig nagynak éreztük magunkat akik szórakozni járnak. És nem utolsó sorban ennek az iskolán az igazgatója az édesanyám volt. Ő az én példaképem, teljesen lenyűgözött ahogyan a gyerekekkel bánt, hogy mindenki szerette az első osztálytól egészen a végzős nyolcadikosokig. Egyszerűen kitűnt a tanárok közül, mindenkit jól ismert, nem csak a személyiségüket de családi hátterüket is. Figyelt mindenkire és anyáskodott felettük, (mivel sokan közülük rossz családi háttérrel rendelkeztek) nem egyszer előfordult, hogy a gyereke személyes problémáikkal őt keresték meg és nem a szüleiket.”

33) „7 éves voltam, amikor iskolába mentem. Az első pozitív iskolai emlékem, rajzórán volt, amikor is mindenki azt festhette le, amit csak elképzelt és szeretet volna. A tanító néni az én rajzomat mutatta fel az osztályba, ez a dicséret a legkedvesebb emlékem maradt. Édesanyám ezt a rajzot azóta is őrzi. A kézműves foglalkozások, mint például az origami és a festés a másik kedvenc időtöltésem volt. Ha ilyen tevékenységet folytattam abba nagyon belemerültem és csak arra koncentráltam Édesanyám elmondása szerint minden olyan dolog elvárásolt, ami színes egyedi volt. Amikor festettem minden színt használtam órákon át képes voltam lefoglalni magam.”

34) „Nagyon szerettem főleg nyáron az esőben kint állni, természetesen anyu rám adott gumicsizmát, bunda bugyit, esőkabátot és esernyőt, így órákig képes voltam figyelni az esőcseppek kopogását. A fantáziám is igen dús volt már akkor is, így kitalált személyekkel kitalált szituációkat játszottam, főleg a szabadban. Egy kellékem volt egy kis időben, anyukám rózsaszín rúzsja. Szerettem még Republictól a 67-es úton című dalt olyan 6-7-8 éves koromban, nagyon sokat énekeltem hintázás közben. Persze nagyon sokat játszottam anyukását és kifejtettem a véleményemet a gyerekneveléssel kapcsolatban, hogy mit hogyan és mennyit kell. Ezeket diktafonra is felmondtam és nagyon bele tudtam élni magam. Pedagógus-példaképem az alsóosztályos némettanáromat nagyon szerettem, főleg a gyöngybetűi tetszettek, és nagyon szigorú volt, de következetes. Mindenkinben találtam valamit, ami tetszett: egy grimasz, egy mosoly, egy gesztus vagy csak a stílusa. De sokat beszélgettem anyuval az emberekről, a világról, a pedagógusokról, a felnőttekről és gyerekekről, és Istenről is. Sokat hallottam különböző pedagógiai módszerekről, fejlesztési módokról, mert anya tanító néni. És én mindig azt kerestem, hogy mi lenne a legjobb.”

35) „Szuper tanító nénim volt alsó tagozatban. Nagyon szerettem. Mai napig ha találkozunk, üdvözljük egymást, kérdez felőlem kedvesen. Azt hiszem Ő is szeretett engem. Ebben biztos közre játszott az is, hogy anyukám a suliban volt tanító néni és mindenki jól ismert engem, de talán magam miatt is szeretett a tanító néni. Első meghatározó emlékem a suliból, hogy a tanító néni állandóan rám szólt, hogy ne beszélgessek a padtársammal. Pedig mi nagyon szerettünk beszélgetni. Egyszer már annyira beszélgettünk, hogy a tanító néni el is ültetett. Szerencsére csak azon az órán nem ülhettem a barátnőm mellett. Következő órára már visszaülhettem a helyemre. Ezek ellenére nagyon szerettem a sulit alsó tagozatban.”

36) „Nagyon büszke voltam az okleveleimre, emléklapjaimra. Az osztályunkban jó képességűnek számítottam, így mindig én mentem minden versenyre. Szerencsére nagyon sok sikeres volt. Számtalan versenyt nyertem meg. A kedvenc versenyeim közé tartozott a népdal éneklő verseny, a Kisokos c. verseny és a Kazinczy-verseny. Az utóbbit azért szerettem annyira, mert egy másik általános iskolából, minden évben ugyan az a lány volt az ellenfelem, így mindig nagyon sokat készültem rá. Egyszer ő nyert, egyszer én nyertem. A felkészülést is nagyon élveztem. Anyukám sokat segített. Mindig nagyon elvárásolt a díjak tanulmányozása, elemzése. Sokszor kaptam könyv jutalmat, de általában oklevelet kaptam. Sokáig példaképként tekintettem a tanító nénimre. Olyan hatással volt rám, amit én is szeretnék majd elérni a gyerekeknél. Tiszteltem, becsültem, és szó szerint oda voltam érte. Mindig nagyon kedves volt, de ha valaki nem tudott viselkedni, akkor arra igen is erőteljesen rászólt. Sokat jutalmazott. Kaptunk sok matricát. Nagyon szívesen gondolok rá.”

37) „A pedagógus, akit nagyon szerettem az a harmadikos tanárnő, aki keményen küzdött, hogy a bizalmamba férközzön. Tudott róla mi történt velem így szép apránként minden nap mondott egy kedves szót. Szép lassan áttörte azt a falat, amit magam elé állítottam, hogy nehogymint bántsanak. De ő soha egyetlen rossz szót, nem szolt hozzám pedig volt hogy nem voltam kis bárány. Ha nem tudtam valami, akkor sem mondott semmi olyat, ami fájdalmat okozott volna nekem. Rá szeretnék hasonlítani, szeretnék olyan türelmes, kedves lenni minden gyerekhez. Mindenki csak a jót nézni és keresni.”

38) „Amibe még teljesen belemerültem az a rajz volt vagy valamilyen kézműves foglalkozás. Anyukámnak köszönhetően jártam sok nyári táborba vagy csak egy-egy délutános foglalkozásra. Táborok kapcsán mindig eszembe jut milyen nehéz volt az elején elszakadnom anyukámtól. Kisiskolás koromból egy nagyon meghatározó emlékem van. Nagyon szerettem „csavarogni”, az utcán játszani, szomszédolni. Így ismerkedtem meg egy nálam sokkal fiatalabb lánnyal aki szinte akkor még nem is tudott beszélni. Mindig vele voltam. Jóformán végig kísérhettem amint megtanulta kifejezni magát. Mellette voltam amikor óvodás lett és egészen addig amíg iskolába nem készült.”

39) „Ami engem elvárásolt és készítése közben elvesztettem az időérzésem az egy karácsonyi gyertya volt. Ezt a gyertyát a szüleimnek készítettem karácsonyi ajándéknak az óvodában. Miközben a gyertyát készítettem arra gondoltam, hogy én nagyon szépen szeretném megcsinálni, hogy örömet szerezhsek ezzel szüleimnek. Amikor odaadtam nekik ők, nagyon örültek és meg is dicsérték, hogy milyen szép lett. Nekem két példaképem volt az egyik az óvó nénim a másik, pedig az első és a második osztályfőnököm. Mindkettőjük különösen nagy szeretettel és kedvességgel bánt velünk, még ha rosszak is voltunk. Róluk mindig is sugárzott a melegség és a kedvesség. Én ezt a példát szeretném követni. Szeretném, ha velem is ilyen jól éreznék majd magukat a gyerekek.”

40) „Reggelenként óvodánknak különleges, meleg illata bűvölt el. Ezt nem lehet megfogalmazni. Egyszerűen csak „óvoda illat”. Legszívesebben a mese foglalkozásokon vettem részt, mivel óvónőnk előszeretettel bábozott nekünk. A mese után pedig kézbe is vehettük a színesebbnél színesebb figurákat, sokszor játszhattunk velük. A verseket elsőként tanultam meg és nagyon boldog voltam, amikor egyedül elmondhattam a csoportnak. Időérzésem ilyenkor elveszett. Többször le is ültetett az óvónő, mivel mindig szerepelni akartam. Pedagógus-példaképem egyértelműen a nagymamám. Negyven évig volt óvodavezető, mindamellett, hogy mindig volt saját csoportja. Számomra Ő a tökéletes óvodapedagógus. Óvodai ünnepségeire saját versekkel, beszédekkel készült. Néhány anyák napjára írt sorait kincsként őrzöm. Ma is tisztelettel beszélnek róla, mert ő volt Erzsike óvó néni, akinek szava „szent”. Bárkit, bármikor meghallgatott. A szülők bátran fordultak hozzá segítségért. Mindig megoldást, bátorságot, erőt nyújtott. Szolidan, egyszerűen öltözött, haja lazán omlott a vállára. Foglalkozása-ihoz díszes szemléltető eszközeit mindig maga készítette”

41) „Mikor kicsik voltunk öcsémrel, sokszor kitaláltuk, hogy legoból és duploból várat és hadsereget építünk, aztán a végén majd harcol a két csapat egymás ellen. Átlagban befoglaltuk egyikünk szobáját, és nekiálltunk az építésnek. Átlagban csak mikor anya hívott minket ebédelni, akkor tértünk észhez, hogy elment a délelőtti az építgetéssel, és a rendetlenség csinálással. Az építés legvégén előke-rült már általában öcsém tömérdek mennyiségű dinoszaurusza is. A másik dolog ami, még a mai napig el tud varázsolni, és bele tudok feledkezni az időbe, az gyermekkorom kedvenc meséje. Az orosz-lánkirály. A kis orosz-lán történetét óvodáskoromban naponta több-

szőr néztem, meg öcsémmel együtt, és a mai napig, már nem ugyan olyan szinten, de még mindig leköti órákra. Habár azt még a mai napig nem tudom, hogy mi oka van annak, hogy egy –egy gyerek, miért kötődik annyira egy –egy meséhez, és, hogy miért pont ahhoz a meséhez. Számomra pedagógus példakép, aki benne maradt az emlékezetemben az a fent említett elsős tanárom volt Mara néni. Mivel nem csak új ismeretekkel ismertetett meg bennünket, de meg könnyítette az átváltást óvoda és iskola között is. Segített annak, akinek valami oknál fogva valami nehezebben, ment és a szülők, is nyugodtan fordulhattak hozzá. Nagyon jó érzéke volt a gyerekekhez, főleg ahhoz, hogy mindenkit lefoglaljon. Még az osztály „bohócai” is le tudta foglalni, és elvarázsolni a betűk és a számok világával. Tízórai szünetekben, mindig a Ludas Matyit hallgattuk kazettáról. Szerencsénk, volt, hogy ez ilyen jó tanárt kaptunk, mert nálunk a fiúk nem voltak könnyű esetek, szegény Mara nénnel futottak pár kört, mire rájöttek, hogy ki az erősebb. Ez kevés tanárnak tud úgy sikerülni, szerintem, hogy közben a gyerek ne sérüljön, és ne szerezzen egy nagy pofont az élettől már rögtön, és ne alakuljon, ki az a képe a tanárokról, hogy gonoszak, és zsarnokok. Másik nagyon kedves tanárom, már gimnáziumban volt az irodalom tanár. Szerintem ő egy kiváló pedagógus, volt, mivel nem csak az érettségire készített fel, úgy, hogy mindenki erőfeszítés nélkül megszerezte, a hármast is, de közben, főleg velem megszerettette magát, az irodalmat. A legfontosabb, amit tőle tanultam, hogy merjem kimondani a véleményemet, nem számít, hogy mi is az. Főleg irodalomnál, és verselemzésnél nem volt olyan, hogy valami rossz vélemény, ha megtudta, magyarázni, és érvekkel alátámasztani, akkor minden jó volt. Szerintem nagyon fontos, az, hogy ne csak az anyagot adjuk, le egy –egy órán, hanem valamilyen pozitív nyomot is hagyjunk a diákokban, valami olyat is adjunk számukra, amit tudnak hasznosítani az életükben.”

42) „Nagyon szerettem az alsós tanító nénimet. Nagyon tetszett, ahogy játékosan vezette be nekünk a különböző tantárgyakat. Teljesen elvarázsolta, amikor együtt tanultunk olvasni. A határtalan türelmével, kedves hangjával és a csöppet sem unalmas óráival ő volt a kedvenc tanító nénim.”

43) „Ennek ellenére mindez sikerült, az új hely mellett az osztályt és a tanítónénimet is nagyon megszerettem, akiről már akkor is láttam, hogy egy igazi vezető, nagyon sokat köszönhettem neki, mivel mindig igyekezett, hogy minden képességünkből a maximumot tudjuk kihozni. Rengeteget kézműveskedtünk és tornáztunk, és részt vettünk minden iskolai szervezésű versenyen, a sportnapról a „Ki mit tud?”-ig... Ő elérte azt, amit szerintem minden tanárnak el kéne tudnia: hogy bízzunk magunkban. Semmiben sem voltam különösen tehetséges, de mindenhez kaptam egy jó alapot az óvoda után, és már ekkor megtanultam küzdeni valamiért. A tanítónőm mellett azonban még volt egy tanárom, akitől talán még többet kaptam, szerencsésnek mondhatom magam, hogy előttem tényleg áll már egy olyan pedagógus példakép, amilyenné én is válni szeretnék később.”

44) „Nagyon sok jó emlékem van az óvodás éveimből. Amikor az időjárás engedte, folyton az udvaron játszottunk. Három része volt az udvarunknak. Volt egy úgynevezett „csigás”, aminek azért ez volt a neve, mert a bokrok aljában rengeteg csiga lapult. Szerettünk velük játszani. Figyeltük, ahogy csúsznak másznak, gyerekként ez nagyon érdekes volt. Összeszedtük őket kis vödörkbe, és figyeltük, hogy hogyan másznak ki. Volt, mikor szurkoltunk nekik, hogy könnyebben menjen a menekülés, vagy volt, mikor versenyeztettük őket, hogy melyik ér fel leggyorsabban a vödör tetejére. Az óvoda előtt lévő udvart egyszerűen első udvarnak hívtuk, ami új fa játékokkal volt felszerelve. Az épület mögötti udvart pedig régi udvarnak neveztük, mert ott régi, vas játékok voltak, illetve ott volt a sportpálya is. Mindhárom udvarban volt homokozó, amiben szerettünk „homok sütitet” készíteni. Ha viszont rossz volt az idő, akkor bent, a csoportszobában játszottunk. Nagyon jól felszerelt csoportok voltak az óvodánkban. Minden csoportban volt galéria. A galéria alatt egy konyha volt berendezve nekünk, a galérián pedig egy babaszoba. Nagyon élveztük ott a játékot, vagy főzőcskéztünk a konyhában, vagy babáztunk a galérián. Ilyenkor repültek az órák, nem is vettük észre, hogy telik az idő. Ugy gondolom, hogy a babázás segített megtanulnom a gondoskodás fontosságát, a főzőcskézés közben pedig eljátszhattuk azt, hogy mi már felnőtt háziasszonyok vagyunk, és főznünk kell a családunknak. Szerintem ez nagyon fontos egy kislány életében. A mesés foglalkozásokat is élveztük. A délutáni alvás volt a „mumus”, azt nagyon nem szerettem. Nagyon emlékeztetése a gyereknapiak, mert azokon a napokon az egész család ott lehetett az óvodában. Olyankor palacsintát sütöttek az apukák, az anyukák pedig részt vettek a megszervezett vetélkedőkön. Nagyon sokat nevettünk, és jót szórakoztunk. Az én példaképem óvónőként és édesanyaként is az Anyukám. Ha valaha el tudom érni azt, hogy olyan pedagógus és anya legyek, mint, amilyen ő volt, akkor én elégedett leszek az életemmel, és önmagammal is. Ő hihe-

tetlen türelmes volt a gyerekekkel, nagyon jól tudott bánni velük. Határozott volt, és elérte, hogy tekintélye legyen a gyerekek szemében. Imádtam a gyerekeket. Én is ugyanilyen pedagógus szeretnék lenni, akire felnéznek a gyerekek, és még 80 évesen is emlékezni fognak rám, és emlegetni fognak.”

45) „Ősszel és tavasszal mindig lenyűgözött az eső. Az illata, az ahogyan esik, az ablakon "versenyeztek" az esőcseppek. Imádtam mikor az arcomra esett, és mindig játszottam, futkároztam, ha megengedték, hogy kint legyek. A nyári meleg eső volt a legjobb, az a nagy zuhé ami olyankor esett lehűtött. Jó érzés még most is rágondolni, ma már nem nagyon szeretem az esőt, szerintem kinőttem, ha lehet ilyen mondani erre. A másik ilyen dolog, ami nagyon lekötött, a felhők bámulása. Főleg, mikor szétfújta a szél őket és különböző alakokat képzeltem bele, mint a kacska vagy a mackó. Bárányokat is ott számoltam, végtére is oda képzeltem el őket. Mindig vártam valamit, hátha leesik onnan, nem tudom micsoda, de valamit vártam. A bárányfelhők voltak a kedvenceim, mert olyan szép nagyok voltak és fehérek. Volt oviban egy Anyáknapi ajándékunk amit egy műsorral együtt adtunk oda az édesanyánknak, mégpedig az volt, hogy agyagból csináltunk napraforgó szerű virágszirmokat és ebbe beleragasztottunk magunkról egy képet. Ez volt, az az ajándék, amit nagyon meg akartam csinálni és nagyon izgatott voltam anyukám mit reagál, vagy mégis mit fog szólni, mikor meglátja. Emlékszem, kb. fülig ért a szája, én meg puszilgattam, mert láttam rajta, hogy boldog és ez engem is boldoggá tett. (B) Volt-e olyan tanár néni, akit nagyon szerettem? Igen, volt. Az alsós osztályfőnököm, Edit néni volt az a személy, akit imádtam és csak úgy szívtam magamba minden egyes mondatát, amit elmondott órán. Hogy mégis miért? Mert volt egy fajta kisugárzása, látszott rajta, hogy szereti azt, amit csinál, de persze, ezt még akkor nem tudtam felfogni, csak azt éreztem, hogy akármit csinálok nem büntet meg érte, hanem szeret úgy ahogy vagyok. Nagyon szeretnék én is ilyen kisugárzó egyéniség lenni, de nem abban, ahogy kinézek vagy éppenséggel abban, hogy mennyire rossz vagyok, hanem hogy megtudom szerettetni magammal a gyerekeket és hogy látszódjon rajtuk, hogy ők is szeretnek engem. Jó lenne, ha ez lenne a jövőben.”

46) „Nagyon sokat rajzoltam. A legjobban azt szerettem, mikor Piroska néni odaült mellém és megmutatta, hogy hogyan kell szép királykisasszonyt rajzolni. Onnantól kezdve akárhányszor ott volt a közelben megkértem rá, hogy segítsen, mert az enyém sosem sikerült úgy, mint az övé. Fantáziából nem tudtam rajzolni, de bármilyen képet leraktak mellém azt azonnal lemásoltam. A zene és a tánc szeretetét ott ismertem meg az oviban. Nagyon sokat énekeltünk, játszottunk, és néptáncoltunk. Minden egyes ünnepre, mint például az anyák napja, Húsvét, Mikulás, vagy a Karácsony mindig készültünk a szülőknek valamilyen műsorral, ahol énekeltünk, verset mondtunk, vagy néptáncoltunk. Már akkor is nagyon szerettem szerepelni és nagyon örültem neki, amikor az óvó néni azt mondta, hogy nekem kell majd verset mondanom vagy énekelnem”

47) „Az óvodában teljesen elvarázsolt mikor az óvó nénik elvittek minket a Kecskeméti Cirkó Bábszínházba. Nagyon élveztem az előadást, hatalmas élmény volt számomra, a mai napig tisztán emlékszem rá. Az iskolában is vártuk még a mikulást, örültünk mikor első osztályban mindenki kapott egy csoki mikulást. Második osztályban karácsonykor mindenki készített egy kis díszet, amelyet a szünetre hazavihettünk, felakasztottuk a karácsonyfára, és nagyon büszke voltam hogy az én díszem is rajta lehetett a fán egész ünnepek alatt. Nagyon szerettem az óvó nénimet, Andi nénit. Mindig kedves volt mindenkivel, nagyon szerette a gyerekeket. Jó példát mutatott nekünk. Imádtam a foglalkozásait, sokat énekeltünk és sokat szép mesét mesélt nekünk, melyeket mindig figyelmesen hallgatunk. Az iskolában Márta néni volt a kedvenc tanító nénim, igaz szigorú volt, de amellett nagyon figyelmes, kedves és gyerek centrikus volt. sok kreatív feladatot kaptunk, melyeket örömmel végeztünk el. Sokat segített nekünk a tanulásban, könnyebbé és gördülékenyebbé tette a mindennapokat.”

48) „Ami engem nagyon elvarázsolt az óvodai éveimben a gyurmázás, később pedig a só-liszt keverékből készíthető figurák. Ha valamit kitaláltam nem volt elég elkészíteni, de ki is kellett száritani, hogy befesthessem. Anyukám hamar megtanított a gyúrás mozdulataira. Mikor nagyobb lettem a nagymamámnál a varrás látványa nyűgözött le. A babáimnak nála készültek az új ruhák, türelmesen tanított, én meg ámulva figyeltem. Szépen vart, és gyönyörű terítőket hímzett. Még ma is őrzök belőlük párat. A bátyámtól a rajzolás szeretetét látva sokat gyakoroltam. Bosszantott, hogy nekem nem sikerül olyan szépre, mint neki. Bár alkotásnak nem nevezhető, de amikor én elvesztettem az időérzékemet azok a nagy beszélgetések voltak. Mindegy, hogy családtag, vagy barát, ha a téma szívből jött órákig beszélgettünk. b: Példaképem elsősorban az anyukám, mert az, ahogy ő a kicsikkel bánt az,

példa értékű. Ő viszont nem pedagógus. Aki még nagy hatással volt rám az, Erzsike óvó néni és a Kis Terike néni. Mindkettő végtelen türelemmel, szeretettel fordult felém, mindig meghallgattak és figyeltek rám. Engedték, hogy szerepeljek, plusz verseket tanítottak, ha kértem. Ők az állandó közlés igényemen sem akadtak fenn. Ha volt is problémájuk soha nem látszott rajtuk, velünk, gyerekekkel nem éreztették. A tanulás mindig játékos formában volt, nem éreztük nyomásnak. Nem emlékszem olyanra, hogy esetleg valaki gyengébb képességű lett volna, mert ilyet nem éreztettek velünk. Egyszerűen szerettem az ovis éveket”

49) „Amikor ötödikes lettem kaptunk egy csodálatos magyar tanárt. Tanulószoza helyett, mindig nála voltunk páran a könyvtárban, és délutánig beszélgettünk. Imádtuk őt. Felnőttként kezelte, és vele mindig mindent megbeszélhettünk, az ajtaja mindig nyitva állt előttünk. Ő egy nagyon jó példakép nekem. Túl azon hogy tudást, mérhetetlen sok szeretetet kaptunk tőle. Volt még pár pedagógus, akit szerettem, de senkit sem úgy, mint őt. Sok pedagógust csak elfogadtam, mert muszáj volt.”

50) „Ezek a pillanatok mindig játék vagy egyéb kreatív foglalatosság alatt jöttek. Öcsémrel, aki 3 évvel fiatalabb nálam, nagyon jól együttműködtünk a játékainkban. Gyakorlatilag lemodelleztük a felnőttek életét néhány apró baba és dobozból készített lakások bútorok segítségével. Annyira magunkkal ragadtuk néha a felnőtteket, hogy ők is segítettek ruhákat, bútordarabokat készíteni. Szinte minden szituációt eljátszottunk és eközben rengeteget nevtünk. Öcsém (42 éves)bevallotta, hogy nála még mindig megvannak a pici babák☺A másik jó játékunk a riport készítés volt, amihez egy BRG magnóval és egy mikrofonnal valós műsorokat játszottunk el. A magnó egy alkalommal komoly fegyverré is vált, mivel anyuék vitatkozását meghallva, bizonyítandó, hogy nekünk van igazunk és „micsoda veszekedések vannak nálunk” a csukott ajtót kicsit kinyitva, kidugtuk a mikrofont és próbáltuk felvenni a vitát. Akkorát nevettek anyuék, hogy minden vitázhatnékjuk nyomban elmúlt! Kisiskolás koromban kezdtem angolt tanulni és Ildikó néninek hatalmas szerepe van abban, hogy ma angol tarár vagyok. Minden tekintetben példaképem volt. Mindig csinos, kedves, ötletes. Inkább humorral, mint hangos szóval tartott rendet. A metodikai fogásai pedig zseniálisak voltak. Soha olyan inspiráltnak nem éreztem magam, mint akkor. Órákat foglalkoztunk angollal és észre sem vettük mennyit tanulunk. Tőle tanultam a dalok fontosságát a nyelvtanításban, a szituációs játékok alkalmazását. Egész kis kortól a felnőttekig működik☺”

51) „Óvodában a kedvenc foglalkozásom a rajzolás volt, teljesen belemerültem a színekbe. Iskolában végül a rajzkézügyességem elkezdett romlani, ezért inkább a zongorát választottam. Így lett a példaképem a zenetanárom. Nyugodt és türelmes volt velem, mellette biztonságban éreztem magam. Tetszett a finom kecses mozgása. Mind amellet, hogy voltak elvárásai, megvolt a humorérzéke is, de a kellő tiszteletet meg tudta tartani. Szeretnék én is közvetlen kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel.”

52) „Jártam néptáncra is amiben mindig nagy örömet leltem volt hogy annyira belefeledkeztem a táncolásba hogy lekéstem a buszt. Az éneknél és a táncnál jobban már csak a rajzot szerettem. A rajztanár örök példakép a számomra. Férfi léttére iszonyatosan ért az összes gyerek nyelvén korosztálytól függetlenül. Az óráin úgy éreztem magam mintha egy családi összejövetelen lennék. Lehetett beszélgetni a társaimmal,sokszor néztünk filmet illetve minden rajz órán zenét hallgattunk amit ő választott ki és így különböző zenei stílusokkal ismertetett meg minket. Az órák lazasága ellenére mégis mindig megvolt a fegyelem,elkészültek a rajzok és általában jó jegyek születtek. Nekem ezekből az órákból sosem volt elég így rajz szakkörre is járni kezdtem.A tanár sokszor versenyre vitte a rajzaimat és nekem ez jó érzés volt hogy értékeli a munkámat.”

53) „Sokat rajzoltam, mert mindig jobb és jobb akartam lenni. Mindig gyakoroltam, másoltam vagy magamtól alkottam. Próbálgattam, mit hogyan rajzoljak le, hogy szép legyen. Másik nagy szenvedély az úszás. Apukám megtanított, így amikor az iskolával elmentünk én mindig a víz alatt búvárkodtam. Állítólag ezzel szegény tanító nénim idegeire mentem, mert mindig figyelnie kellett.”

54) „Az osztályfőnökünket szerettem a legjobban. Az ő oktatásában, ami figyelemre méltó volt, hogy senkit sem hagyott kívülállóként az osztályban. Volt az osztályunkban két gyerek, egy enyhén fogyatékos, és egy súlyos fogyatékos. Ők természetesen nem tudtak velünk lépést tartani a tanulásban, mégis a tanárunk arra biztatott minket, hogy vegyük be őket is a játékba, foglalkozunk velük. Persze ezt nem tudatosan mondta el nekünk, hanem úgy próbált minket terelgetni, hogy egyenrangúként ke-

zeljük őket. Ez megmaradt bennem, és tervezem, hogy így viselkedtetek majd én is a leendő kis óvodásaimmal.”

55) „Kisiskolás koromban rajzsakkörre jártam péntek délutánonként. Szerettem festeni a pasztellkrétával színezni. Elvárásolt, amikor a rajztanárom behozott egy kitömött állatot vagy egy csendéletet helyezett az asztalra. Kíváncsian figyeltem miként tudom majd az adott tárgyat a rajzlapra meg-eleveníteni. Első években csak figyeltem és másoltam. Saját tudásom nem volt meg hogy egyedül egy festményt elkészítsek. Minél többet rajzoltam, gyakoroltam annál önállóbban tudtam dolgozni. Később versenyeken is részt vettem, már saját egyedei alkotásokkal. Amikor nagyobb lettem az egyik nyáron elmehettem rajztáborba. Nagyon nagy élmény volt, mert még nem voltam külön 1 hétig a szüleimtől, ötödikes koromban. Tőserdőben voltunk és minden nap a Tiszára mentünk le alkotni. Délutánonként pedig fürödhettünk. Az első napokban csak összecsaptam a munkáimat, hogy minél hamarabb mehessek fürdeni. Utána viszont a rajztanár elvitt minket egy gyönyörű helyre a Tisza parton. Bármit lerajzolhattunk, amit láttunk. Nekem gyönyörű részletek csillogtak meg a szememben nem is tudtam, hogy hol kezdjem. Annyira elvárásolt a mesés környezet, hogy estig, sötétedésig ott rajzoltam. Már nem volt fontos a fürdés, játszás inkább a rajzolás vette el a figyelmemet”.

56) „Volt, felső tagozatban a biológia és földrajz tanárom. Szinte mese volt vele tanulni, mindenről élvezettel tudott nekünk mesélni, úgy adta elő a dolgokat, hogy egy pissenés nélkül figyeltünk oda rá. Soha nem kellett rossz szóval fegyelmeznie minket, mert, ahogy belépett a terembe minden szem rá szegeződött. Neki köszönhetem, hogy azóta is érdekelnek a természettudományok, az ELTE TTK Természettudományi kar környezettan szakos hallgatója vagyok 3 éve, és emellett miatta is alakult ki bennem egy olyan vágy, hogy szeretnék gyerekeket tanítani, a helyes környezettudatos életre.”

57) „Kisiskolás emlékeim közt legjobban a farsangok élnek. Első osztályban anyukám készítette nekem a jelmezet. Hópihe voltam. Annyira szerettem, mert anya varrt mindenféle pántokat a csuklómra és a fejemre, amikre vattagombócokat tett. Mindenkinek tetszett az iskolában is. A csúcspont az volt, amikor kivonulhattam benne (és helyi szokás szerint, versenyt rendeztek) és megnyertem a fődíjat. A fődíj egy dobostorta volt. Amikor vittük haza, megkértem tesómat, hogy menjen előre és szóljon anyának, hogy siessen elém, mert hatalmas csomag van nálam és nem bírom bevinni a házba. Anya rohant is, hogy segítsen. Mikor kiért meglepődött, és boldog is volt, mert elmeséltem neki, hogy az általa készített ruha lett a győztes. Pedagógusok közt a példaképem számomra az alsó tagozatos osztályfőnökünk volt. Mindig is a legjobb tanító néninek tartottam. Sok okos dolgot tanított, és nem csak az iskolában, hanem az élet dolgairól is. Mikor kellett tudott szigorú is lenni. Ha kellett leszidott minket, ha kellett, akkor megdicsért. Törődött velünk, nem csak az érdekelte, hogy leadja az épp aktuális tananyagot, hanem ha látta, hogy valakinek baja van vagy nagyon visszahúzódó, akkor segített. Elég volt csak pár kedves szó, és sokszor minden jobb lett. Nagyon jól tudott velünk és minden emberrel bánti. A mai napig felnézek rá és tisztetem. Ha egyszer nekem is sikerül olyan pedagógussá válnom, akkor már megérte ezt a szakmát tanulni.”

58) „Az óvodai farsangokra úgy emlékszem, hogy bárminek öltöztem, nagyon szépnek éreztem magam. Voltam balerina, tigris. A fényképeket megőriztem. A farsang mellett jelentős esemény volt a karácsonykor. Sok szép játék volt a fa alatt. Másodikosok voltunk, amikor délutáni foglalkozáson adventi ajtókopogtatót készítettünk. Nagyon elégedett voltam a dísszel. Következő évben kerámia képet készítettem. Píramist ábrázolt. Anyukámnak ajándékoztam karácsonyra. Nagyon büszke voltam, mert mutatósra sikerült, pedig még nem ismertem előtte ezt a technikát.”

11. melléklet: A dolgozatban fel nem tüntetett táblázatok

1. táblázat. Az iskolai jóllét modelljének összetevői (Konu et al., 2002. In: N.Kollár és Szabó, 2004)

Az iskolai jóllétet modelljének összetevői	
<u>Iskolai körülmények:</u> - környezet - tantárgyak és az iskola, mint szervezet - órarend, osztályok mérete - büntetés, biztonság - szolgáltatások, egészségügy - iskolai étkeztetés	<u>Önmegvalósítás lehetőségei:</u> - a diák munkájának értékelése - lehetőségek - irányítás, bátorítás - az iskolai döntéshozatalban való részvétel - az önértékelés erősítése - a kreativitás használata
<u>Társas kapcsolatok:</u> - társas hangulat - csoportfolyamatok - tanár- diák viszony - kortárskapcsolatok - cikizés, erőszak - családdal való együttműködés	<u>Egészségi állapot:</u> - pszichoszomatikus tünetek - krónikus vagy más betegségek - megfázás stb.

2. táblázat. Kérdőívstruktúra

Főtémák	Kérdéscsoportok	Kérdéskörök	Kérdések (változók) száma
<i>Vélekedés a flow-ról</i>		feltételek elvárások	7 (42-49) 9 (58-63)
<i>Flow élmény</i>	Felidézett élmény	felidézett élmény alkalma napszak együtt járó érzések tanórai élmény	1 (1-6); 6 (35-41) 2 (7-12) 5 (28-34) 6 (35-41)
	Az élmény gyakorisága	élmény gyakorisága színterek szerinti gyakoriság élmény kisállattal	3 (13); 4 (14-24) 15 (85-90)
<i>Befolyásoló tényezők</i>	Gyermek személyisége	pozitív személyiségjegyek negatív személyiségjegyek	10 (64-72) 11 (73-81)
	Szociális tényezők	élmény gyakorisága szerint elősegítő tényezők tanító személyisége egy háztartásban élők	4a,b,c,i,m,(14,15,16,27,24) 7 a,(42) 8 (50-57) 13 (83)
	Háziállat	saját háziállat osztályállat élmény gyakorisága állattal	14(84), 15(85-90) 16(91-94), 17(95) 16(91-94)
<i>Háttér-kérdések</i>		lakóhely típus egy háztartásban élők nem kor hangulat	12 (82) 13 (83) 19 (97) 18 (96) 20 (98)

4. táblázat. A gyermekek számára flow- élményt elősegítő egyéb tényezők

Az élményt elősegítő egyéb tényezők	Gyakoriság	Százalékos gyakoriság
Rendhagyó óra, kilépés az iskola keretei közül	7	11,1
Érdekes tevékenység az órán	4	6,3
Verseny	4	6,3
Nagyon lefoglalt valami	3	4,8
Humoros tanító	1	1,6
Kreatív alkotás közben	1	1,6
Rendezvény	1	1,6
Tanító egyénre szabott segítségnyújtása	1	1,6
Fegyelmezett tanórai keretek	1	1,6
Boldog tanító	1	1,6

5. táblázat. A gyermekek javaslatai a több flow- élmény elérésére:

Lehetséges elősegítő tényezők	Százalékos gyakoriság
Több szemléltetőeszköz kellene	64,1
Érdekesebb tananyag	50
Csoportmunka	39,1
Nem kellene osztályzás	20,3
Tanítási mód változtatás:	20,4*
játék	6,3
szabad beszélgetés az órán	3,1
érdekesebb tanítási mód	3,1
kedvesebb tanító	3,1
Egyéb:	11,1*
több idő az osztálytársakkal	3,1

*Megjegyzés: A csillaggal jelölt részekben a gyermekek több alternatívát is írtak, de ezeknek a gyakorisága 1, jelentőségük az eredmények szempontjából elenyésző.

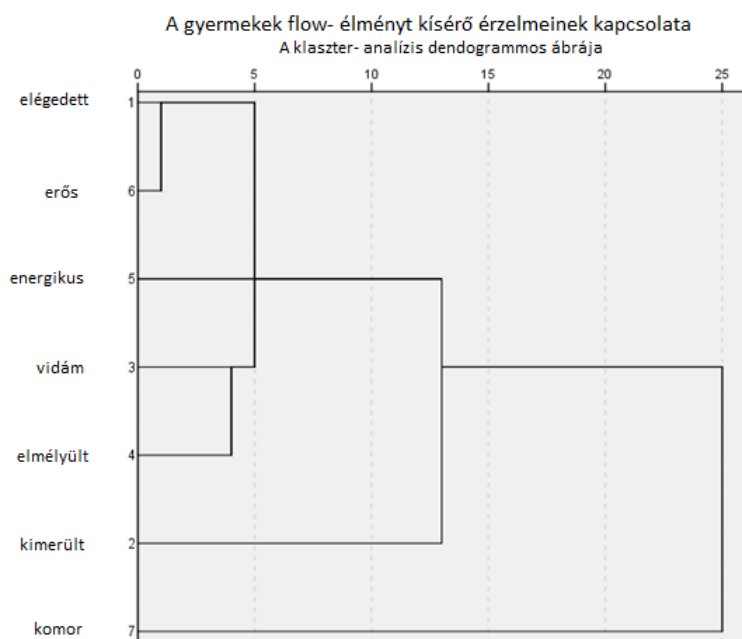
6. táblázat. A gyermekek tanórai áramlatélményei:

Kategóriák	Tanórák	Gyakoriság (%)	Kategóriánkénti általános gyak. (%)
Természettudományi tárgyak	matematika	40,3	36,3
	természetismeret, környezet	32,3	
Humán beállítottságú tárgyak	magyar irodalom és nyelvtan	30,6	29,0
	idegen nyelv:	27,4	
	- angol	11,3	
	- német	16,1	
Készségfejlesztő tárgyak	testnevelés	46,8	40,9
	rajz vagy technika	59,7	
	ének	16,1	

11. táblázat. A gyermek kisállattal átél flow- élményének gyakorisága

Az állattal átélt élmények gyakorisága	
Szinte minden nap	31
Heti egyszer	11
Havi egyszer	5
Ritkán	5
Egyáltalán nem	3

12.melléklet: A dolgozatban fel nem tüntetett ábrák



1. ábra. A gyermekek flow- élményt befolyásoló érzelmeinek kapcsolata