

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVIII. évfolyam 2018. október – november

Bérczy Dóra Judit

- PhD-hallgató, Nyugat-magyarországi Egyetem

Dancs Katinka

- egyetemi tanársegéd, SZTE Neveléstudományi Intézet

Fehér Orsolya

- SZTE Neveléstudomány MA

Fűz Nóra

- egyetemi tanársegéd, SZTE Neveléstudományi Intézet

Gáspár Csaba

- PhD-hallgató, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Habók Anita

- egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi Intézet

Hegedűs Szilvia

- egyetemi tanársegéd, SZTE Neveléstudományi Intézet

Kárpáti Andrea

- egyetemi tanár MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

Kasik László

- egyetemi docens, SZTE Neveléstudományi Intézet

Klima Gábor

- PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

Magyar Andrea

- tanár, Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola

Manxhuka Afrodita

- doktorjelölt, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Nagy Krisztina

- PhD-hallgató, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Pikó Bettina

- magatartáskutató, egyetemi tanár, SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet, Szeged

Pincesz Tamás

- adjunktus, Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE) Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Testnevelési tanszék

Sárospataki Barnabás

- doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Géczy János (főszerkesztő)

e-mail: janos.geczy@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

„A hazai tehetségsegítés
eszközrendszerének bővítését
segítő országos hatókörű
nyomatott folyóiratok, kiadványok
megjelenésének támogatása”

NTP-LAP-M-18



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKÉZELŐ



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

 Nemzeti
Tehetség Program

Felelős kiadó:
**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar** dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Bérczy Dóra Judit

A kompetencia alapú oktatás,
avagy Erdőpedagógia –
Környezetpedagógia – Komplex
Természettudományos tantárgy 3

Fehér Orsolya – Kasik László

A szociálisprobléma-megoldás és a
perfekcionizmus kapcsolata 12,
15 és 18 évesek körében 9

Magyar Andrea – Habók Anita

Olvasási stratégiák vizsgálata angol
nyelvű szövegértési feladatokban
10-14 éves nyelvtanulók körében 22

Fűz Nóra

Az iskolán kívüli tanórák
hatékonyságának megítélése
általános iskolás diákok és
pedagógusok körében 38

Pinczés Tamás – Pikó Bettina

Szenzoros élménykeresés és
egészségmagatartás kapcsolata
pedagógusjelöltek körében 54

Klima Gábor – Kárpáti Andrea

A vizuális nevelés és
a médiapedagógia szinergiája
– problémák és lehetőségek 63

Manxhuka Afrodita

A queer szubkultúra vizuális kódjai 72

szemle

Sáropataki Barnabás

„Majd írj rám Fészen,
és megdumáljuk...”
Tanár–diák kommunikáció
a Facebookon, az iskolai kapcsolat
online kiterjeszhetőségének
lehetőségei és kockázatai (II. rész) 79

Hegedűs Szilvia – Nagy Krisztina – Gáspár Csaba

Az ENSEC (European Network
for Social and Emotional Competence)
hatodik konferenciája 107

kritika

Dancs Katinka

A képzelet pedagógiája 115

Bérczy Dóra Judit

PhD-hallgató, Nyugat-magyarországi Egyetem

A kompetencia alapú oktatás, avagy Erdőpedagógia – Környezetpedagógia – Komplex Természettudományos tantárgy

tanulmány

A 21. század elejétől az oktatás új irányba fordult országunkban is. Előtérbe került Európában a kompetencia alapú oktatás (Tóth, 2010). A környezeti neveléssel foglalkozók körében viszont már korábban is egyértelmű volt, hogy a gyermek kompetenciáit valóságos, hasznos ismeretekkel és leginkább projekteken lehet oktatni. A közoktatásban ezt 2007-ben a 202. Kormányrendelet határozata alapján fogalmazták meg a kulcskompetenciákkal. A tanártársadalom „megkeserítésére”, mivel erre a tanárok nem voltak szakmailag felkészítve, viszont a rendeletről kezdve kompetencia alapú oktatást kellett végezni. De hogyan? Erre legjobban a projekttel, a környezeti neveléssel, a környezetpedagógiával foglalkozók tudják megadni a választ, akik az 1990-es évtized óta ennek tudatában oktatnak.

A Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola és az Erdőpedagógia projekt

Az erdészetek munkájának megismertetése céljából az erdészeti igazgatóságok a fiatalok ismeretbővítésének irányába fordultak. Tették azért is, hogy az erdő minél inkább betöltse közjóléti szerepét. Ezt pedig a diákok és a természet kapcsolatának közelítésével lehetett elérni. Létrejöttek az első erdei iskolák az erdészetekben is. 1996. október 2-3-án a Szolnokon rendezett közgyűlésen megalakult az Országos Erdészeti Egyesület Erdészeti Erdei Iskolák Szakosztálya. Ezt követően külföldi tanulmányutakat szerveztek az erdészeknek, hogy minél hatékonyabban tudjanak dolgozni a fiatalokkal a gyakorlatban (Kováts-Németh, 2010).

A Kisalföldi Erdőgazdálkodás Ravazdi Erdészetének akkori igazgatója, Kocsis Mihály tervei között is szerepelt egy erdei iskola életre hívása. Az Apáczai Csere János Főiskola dékánhelyettese, Dr. Kováts-Németh Mária már 1995-ben a Soproni Egyetemen kidolgozta az Erdőpedagógia projektet, s 1996-ban – Győrbe érkezésekor – partnert keresett a megvalósításra. Kocsis Mihály örömmel fogadta a megkeresést, s az erdészeti erdei iskola terve, amelynek helyszíne az erdő, s alapja, tartalma az erdőpedagógia lett már a következő évben működött. A konferenciákon, továbbképzéseken megismert projekt a főiskola bevont oktatóival, az erdészekkel, az egészségügy képviselőivel – orvosokkal, védőnőkkel – és a pedagógusokkal kezdte meg működését. A „ravazdi erdei iskola” ezt követően először nyáron fogadta a közoktatás diákjait, majd a tanítóképzős hallgatók gyakorlati bevonásával

tavasztól ősziig. A terv sikeres megvalósulását jól reprezentálja, hogy a működő erdei iskola már 1999-től akkreditált erdészeti erdei iskolaként működik (Szákoviczné Bérczy, 2016).

Az Erdőpedagógia projekt megvalósításához a Ravazdi Erdészet évről évre egyre gazdagabb feltételt biztosított: a nomád tábortól az 1999-ben átadott foglalkoztatóig, majd az igényesen kialakított 25 férőhelyes szállásig. A foglalkoztatások oktatási stratégiája a projektoktatás volt a hagyományos oktatási stratégia alternatívájaként. A Ravazdi Erdészetben működő Erdőpedagógia projekt nemcsak Magyarországon, hanem nemzetközileg is ismertté vált. Az erdőpedagógia gyakorlati terepe lett a Környezetpedagógia doktori programnak, melyet nemcsak kidolgozott Kováts-Németh Mária, hanem 12 éven át vezetett. A 20 év múltán is működő Erdőpedagógia projekt elméleti koncepcióját és gyakorlatát a nemzetközi projekteken kívül ez év tavaszán Dr. Robert Vogl személyes látogatásával is elismerte, s Kováts-Németh Máriának átnyújtotta kutatása eredményét, a Bajor Minisztérium által elismert és támogatott „kapcsos könyvét” (Vogl, 2017), melyet Kováts-Németh Mária koncepciója alapján épített fel a pedagógusok és az erdészek közös együttműködésének szükségességére.

Remélhetőleg közismert, hogy „Az erdőpedagógia projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek gyakoroltatásával.” (Kováts-Németh, 2010. 149.). Elméleti koncepciója a „harmónia-elmélet”, mely egy személyiségfejlesztő program, ahol a testi-lelki egészség, a viselkedéskultúra és környezetkultúra segítségével formálja az egyént a harmonikus életre. Mivel az Erdőpedagógia projekt megvalósítása projektben történik, ezáltal egy tantárgyakon átívelő tananyagtartalmat foglal magában (Kováts-Németh, 1997; 2006). Az Erdőpedagógia projekt segítséget nyújt a mai napig a többi erdészeti erdei iskolának és a közoktatás tantárgyaihoz is szorosan kapcsolható. A tevékenységeken keresztül a diákok a már megtanult, vagy éppen nem tanult, nem értett elemeket itt gyakorlati feladatokon keresztül alkalmazzák és közben elsajátítják.

Az Erdőpedagógia projekt három fő modulja az *Erdő és természet, Környezet és egészség, Helyidentitás- viselkedéskultúra*. Itt integrálódik valamennyi közoktatási tantárgy úgy, hogy minél többet tudjanak meg a gyerekek az erdészeti munkáról, erdei életéről és élővilágról, valamint az adott hely múltjáról, történelméről. A saját egészségük védelméhez hozzátartozó testmozgást, táplálkozást és gyógyító növényeket is megismerhetik egy-egy foglalkozás alkalmával. Kialakul a diákokban a harmóniára való törekvés. Felfedezhetik a fiatalok az új tanulási környezetben, hogy az erdőben eltöltött idő alatt milyen vidámak, s mennyivel könnyebben megy a munkáltató foglalkozásokon keresztül a tananyag elsajátítása. Mindenki a saját erősségeiben, kompetenciáiban, jeleskedhet, amiben pedig kicsit gyengébb, abban társai segítő kezet nyújtanak a csoportos feladatok alkalmával. (Kováts-Németh, 1997; 1998; 2010; 2011; Bodáné Kendrovics, 2015; Szákoviczné Bérczy és Schläffer, 2017)

Kompetencia alapú oktatás és a környezetpedagógia

„Kompetencia alapú oktatáson a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudás középpontba helyező oktatást értjük, amely lehetővé teszi, hogy a külön-külön fejlesztett kompetenciák szervesüljenek, és alkalmazásuk életszerű keretet, értelmet nyerjen a gyerekek számára.” (Tóth, 2010. 43.)

„A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári élethez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához.” (1)

A kulcskompetenciák mellett kiemelt fejlesztési feladatokat is megfogalmaz a NAT annak érdekében, hogy a kulcskompetenciák fejlesztését elősegítsék. A kiemelt fejlesztési

feladatokra való koncentráció az egyén személyiségfejlődését segíti elő. „A környezettudatos nevelés az egyik kiemelt fejlesztési feladat. Céljai között szerepel:

- környezetmegóvó, az élő természet fennmaradását, a társadalom fenntartható fejlődését elősegítő magatartás, életvitel kialakítása;
- egész életen át tartó tanulás fontosságának felismertetése;
- kreatív gondolkodás
- eligazodás a természet és a környezet, társadalom, a jog és a gazdaság területén;
- felelősségvállalás az egyéni és közös tettekért;
- a természettudományos gondolkodás fejlesztése;
- a környezet természeti és ember alkotta értékeinek felismerése és megőrzése;
- a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlása;
- környezetkímélő magatartás;
- a fenntartható fogyasztás elvének megértése;
- a környezeti értékek megőrzésében, gyarapításában való részvétel” (Kováts-Németh, 2010. 103.)

A környezetpedagógia célja a környezettudatos magatartás kialakítása az egyénben. Ennek hatására kialakul az értékvédő magatartás, melyben az egyén rendszerszemléleténél fogva felismeri a gazdasági, ökológiai és társadalmi kapcsolatokat, kölcsönhatásokat. A környezetpedagógia egy integrált tudomány, mely társtudományai között megjelenik a pedagógia, ökológia, magatartástudomány, környezetpszichológia. Többek között ezen társtudományok eredményeire támaszkodva éri el, hogy az egyénben kialakuljon a konstruktív gondolkodás, mely képessé teszi a globális problémák megoldására (Kováts-Németh, 2010).

A környezetpedagógia oktatási stratégiája a projektoktatás, melyet az iskolán kívüli oktatásban a környezeti nevelők egy része már több mint két évtizede alkalmaz. Ma törvény írja elő (1785/2016 [12.16] Kormányhatározat: „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016”) a projekt szerepét, megvalósítását a közoktatásban. Tapasztalatom alapján a diákok vágnak az új oktatási stratégiára, már nem képesek a 45 perces tanári monológok végighallgatására. Ennek elkerülésének érdekében nemcsak lehet, hanem kell, hogy alkalmazzuk a projektoktatást, mely munkáltató módszereinek segítségével, saját tapasztalataikon keresztül való ismeretszerzésre ösztökéli a diákokat.

Fertő-táj a határ mentén projekt és a komplex természettudományos tantárgy

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a Környezetpedagógia Doktori Program vezetőjének, Kováts-Németh Máriának a tanítványa lehetek. A tanulmányaim során

A környezetpedagógia célja a környezettudatos magatartás kialakítása az egyénben. Ennek hatására kialakul az értékvédő magatartás, melyben az egyén rendszerszemléleténél fogva felismeri a gazdasági, ökológiai és társadalmi kapcsolatokat, kölcsönhatásokat. A környezetpedagógia egy integrált tudomány, mely társtudományai között megjelenik a pedagógia, ökológia, magatartástudomány, környezetpszichológia. Többek között ezen társtudományok eredményeire támaszkodva éri el, hogy az egyénben kialakuljon a konstruktív gondolkodás, mely képessé teszi a globális problémák megoldására (Kováts-Németh, 2010).

megismerkedhettem ezzel a kidolgozott koncepcióval. Az Erdőpedagógia projekt megismerése hasznos lehet és vezetheti a közoktatásban szereplőket, amikor saját tantárgyaikat szeretnék élménygazdaggá, gyakorlatorientálttá szervezni. Mintát ad, mert kerek egészben, az élethez igazodva, társakra támaszkodva szervezi a tananyagot. Az elméleti felosztás, modulok, az élet területeit lefedik, valamennyi tantárgyban alkalmazható. Gyakorlatorientált feladatok kitalálására serkentik mind a tanárokat, mind a diákokat a modulok témái.

A szakgimnáziumokban a komplex természettudományos tantárgy a 22/2016 (VIII.25.) EMMI rendelettel bevezetésre került. Ezt a tantárgyat legjobban az Erdőpedagógia projekt mintájára lehet megismertetni a diákokkal. A Kerettanterv előírásában olyan elvárások szerepelnek, amelyek a projektoktatással megvalósíthatóak (Szákoviczné Bérczy, 2017).

Ilyenek például:

- rendszerszintű gondolkodás
- „olyan tudást kínál és olyan képességeket fejleszt, amelyek a mai világban elengedhetetlenek” (2)
- önálló tanulói ismeretszerzés
- ok-okozati összefüggések meglátása
- cselekvésre ösztönzés
- egyéni és csoportos munka
- produktum létrehozás
- tervezés (2)

2016 szeptemberében Fertődön, a Soproni Szakképzési Centrum Porpáczy Aladár Szakgimnáziumban a turisztika szakágban kísérleti jelleggel projektoktatásban történt a tananyag oktatása. Az Erdőpedagógia projekt mintájára három modult alkottunk (1. ábra).



1. ábra. A Fertő-táj a határ mentén projekt modulegységei

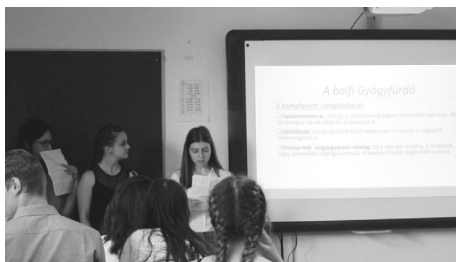
A modulok tartalmi egységei megfeleltek a kerettantervi elvárásoknak és a szakmacsoportnak is. A tanórákon egy-egy modulegység feldolgozása történt meg csoportosan. A csoportokon belül a diákok meghatározták a célokat, megtervezték a feladatokat, majd szétosztották a csoporttagok között az elvégzendő feladatot. A produktumok sokfélék voltak: írásos, prezentációs bemutató, rajz, montázs, térképes ábrázolás, makett. A projektbemutatón a meghívott vendégek nagyon pozitívan értékelték a tanulók munkáit. A projektbemutatót természetesen megelőzte sok érdekes feladat, valamint évközi kirándulások a diákok szervezésében.

Év végére eljutottunk a tananyag végére, amikor elvárható volt, hogy a tanulók egy-egy egészen egészben lássák a három nagy modulegységet. Az éves anyag újból feldolgozásra került a szakmacsoportos, turisztikai szempont szerint. A három modul valamelyikéből választottak a csoportok, majd azt komoly munkával kiviteleztek és prezentációs bemutatóval egy független zsűri előtt szemléltették a munkájukat (1-4. kép). A saját bemutatójukhoz készítettek plakátot, ételeket, kérdőíveket is, amivel bizonyíthatták, hogy mennyire bele tudták magukat élni a feladatba.

A csoportok értékelték saját magukat, társaikat és a zsűri is értékelte a feladatokat.



1. kép. Helyi alapanyagokból készített szendvicsek



3. kép. Az egyik modul kiselőadása



2. kép. A Fertő-táj jellegzetes süteményei



4. kép. Az osztály a Projektnapon

Összefoglalás

A Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola létrehozása és az Erdőpedagógia projekt megalkotása segítséget nyújt az erdei iskolák elméleti tananyagának szervezéséhez 20 év múltán is. A közoktatásban 2007-ben megjelenő kompetencia alapú oktatás bevezetésével az Erdőpedagógia projekt elméleti hátteret biztosíthat az oktatási intézményekben tevékenykedő tanároknak is. A projektoktatás kiteljesedhet a közintézményekben is, hogy a diákok minél inkább megtapasztalják az őket körülvevő világot.

A Porpáczy Aladár Szakgimnáziumban végrehajtott kísérlet pozitív tapasztalatai alapján valamennyi intézmény alkalmazhatja a komplex természettudományos tantárgy oktatásánál az Erdőpedagógia projekt elméletét.

Irodalom

- 785/2016 (12.16) Kormányhatározat: „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A16H1785.KOR×hift=ffffff4&txrefere=00000001.TXT Utolsó megtekintés: 2017. 05. 08.
- 22/2016 EMMI-rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII.21) EMMI-rendelet módosításáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600022.EMM×hift=ffffff4&txrefere=00000001.TXT Utolsó megtekintés: 2017. 05. 08.
- 202/2007(VII.31). Kormányrendelet. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700202.KOR&txrefere=A0300243.KOR Utolsó megtekintés: 2017.09.11.
- Bodáné Kendrovics R. (2015). A projekt módszer alkalmazása a vízminőség-védelem tantárgy oktatásában. In Kováts-Németh Mária & Bodáné Kendrovics R. (szerk.), *A környezetpedagógia elmélete és gyakorlata*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft. 103-168.
- Kováts-Németh Mária (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kft.
- Kovátsné Németh Mária (1998). *Erdőpedagógia*. Győr: ATFK.
- Kovátsné Németh Mária (2011). Az erdőpedagógia projekt a fenntarthatóságra nevelés életmód-stratégiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 61, 1-5.
- Szákoviczné Bérczy Dóra Judit (2016). *Riport a farádi származású Kováts-Németh Mária kutató professzorral*. <https://www.youtube.com/watch?v=anZe-kwby40> Utolsó megtekintés: 2016. 12. 20.
- Szákoviczné Bérczy Dóra Judit (2018). Ökológia, mint jelenség a Fertő-tájon. *XX. Apáczai Napok Tanulmánykötet*. Győr. 26-31.
- Szákoviczné Bérczy Dóra Judit & Schlöffner R. (2017). *A Környezetpedagógia megjelenése a közoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem.
- Tóth L. (2010). *Kompetencia alapú oktatás – segédlet a kompetenciaalapú pedagógusképzés módszertani megújulásához*. http://pszk.nyme.hu/downloads/TMOP%204.1.2/Kpzk%20kpze%20tananyagok/kompetencia_alapu_pedagogia.pdf Utolsó megtekintés: 2017. 09. 10.
- Vogl, R. (2017). *Erdőpedagógiai vezérfonal nemcsak erdészeknek - továbbképzési program*. Bajor Erdészeti Igazgatóság.

Absztrakt

2016-ban bevezetésre került az új tantárgy, a Komplex természettudományos tantárgy a szakgimnáziumokban. A tantárgy oktatásának többen, többféleképpen láttak neki. Kutatásunkban megmutatjuk, hogyan lehet ötvözni a Kerettantervi elvárásokat és a környezetpedagógia oktatási módszerét. Az Erdőpedagógia projekt felhasználásával, átalakításával azt tételleztük fel, hogy a diákok a tananyagot megértik és kutatásokat fognak majd végezni az adott témákban. Kérdőíves elő és utóvizsgálatokat végeztünk, valamint folyamatosan szóbeli és írásbeli interjúkat készítettünk a diákokkal. Az átalakított Erdőpedagógia projekt segítségével pedig a tananyag teljes mértékben lefedésre kerül olyan szinten, hogy a diákok közben több nézőpontból tudják megvizsgálni az adott területet. Egyéni kutatásokat végeznek a témában, amit a csoporttársaikkal megvitatnak és az osztálynak együttesen bemutatnak. Ezen vizsgálatok után és a diákok által tartott év végi projektzárón a meghívott független zsűri véleménye alapján megállapítható, hogy a tananyag feldolgozásához használható a környezetpedagógia oktatási stratégiája, amely a diákok legtöbb kompetenciáját együttesen tudja fejleszteni.

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi MA² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében

A szociálisprobléma-megoldás működését és változását egyrészt a személyiség kognitív, emocionális és társas jellemzői (mediátorváltozók), másrészt a környezet tényezői (moderátorváltozók) befolyásolják (D’Zurilla és mtsai, 2002; Kasik, 2015a). A mediátorváltozók körébe tartozik a perfekcionizmus, aminek a személyközi problémák megoldásával való összefüggése az eddigi kutatási adatok alapján igen változatos, sőt több vizsgálati eredmény egymásnak ellentmondó (Chang, 1998; Frost és mtsai, 1990; Hewitt és mtsai, 2011). E kapcsolat serdülőkori jellemzőiről – tudásunk szerint – nincsenek hazai adatok. A tanulmányban bemutatott pilot kutatás során 12, 15 és 18 éves diákok körében tártuk fel e kapcsolat jellemzőit.

Szociálisprobléma-megoldás és serdülőkori jellemzői

A szociálisprobléma-megoldás egy kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat, melynek célja az adott társas helyzet, feladat vagy viszony megoldása (vagy nem megoldása), az általában negatív érzelmek csökkentése az egyénnek önmagáról, a másiktól és a helyzetről birtokolt információk alapján, melyek lehetnek hiányosak vagy tévesek is (Chang és mtsai, 2002). D’Zurilla és munkatársai (2002) a problémamegoldó folyamatot egy orientációs (pozitív vagy negatív) és egy megoldási részfolyamatra (racionális, impulzív, elkerülő) osztották fel. Az orientációs részfolyamatban érzékeljük és észleljük a problémát, majd döntünk arról, akarunk-e ezzel foglalkozni vagy sem, illetve értékeljük szándékainkat, eddigi tapasztalataink és céljaink alapján problémamegoldó lehetőségeinket (meg tudom/akarom oldani vagy sem). Mindez tekinthető a problémamegoldás motivációs bázisának. Ezt követően lehetőségeket keresünk, döntünk, melyik a legjobb, majd megvalósítjuk azt különböző módokon. A problémamegoldó folyamat többnyire tudatos, kontrollálható, ám számolni kell nem várt eseményekkel, illetve működnek nem tudatos folyamatok is (pl. belső negatív gondolatok), meghatározva a problémamegoldás folyamatát és kimenetelét egyaránt (Frauenknecht és Black, 2010).

A három legáltalánosabb kivitelezési, megoldási mód a racionális, az impulzív és az elkerülő, illetve ezek kombinációi akár egyetlen problémahelyzetben is (D’Zurilla és mtsai, 2002). A racionális problémamegoldó a tényeket tartja szem előtt, számol a megoldási lehetőségek pozitív és negatív következményeivel, döntését alapos mérlegelés előzi

meg, ami ezért többször lassúnak tűnhet. Az impulzív problémamegoldó érzelmei, gyakran negatív érzelmei által vezérelt. Döntései gyorsak, gyakran kapkod, kevésbé figyel a másokra, önmagát helyezi középpontba a problémahelyzetben, sokszor sértődött, bántó viselkedése. Az elkerülő problémamegoldó vagy eleve menekül a problémák, problémás helyzetek elől, vagy amennyiben szemben találja magát egy problémával, nem vállalja fel a helyzetet, nincs szándékában megoldani azt, vagy hamar kilép a helyzetből, és gyakran másoktól várja a megoldást. Utóbbi esetében jellemző a probléma megoldásával kapcsolatos felelősségvállalás legalacsonyabb szintje (Kasik, 2015; Kasik és mtsai, 2016). A problémamegoldás pozitív és negatív orientációjának, valamint a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldási stílus vizsgálatára az egyik legelfogadottabb, számos külföldi és összehasonlító vizsgálatban alkalmazott eszköz a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla és mtsai, 2002) – kutatásunk során mi is ezt alkalmaztuk. Az e kérdőívvel végzett nemzetközi mérések (12–16 és 20–24 évesek) eredményei alapján –eltekintve kisebb kulturális különbségektől – serdülőkor elejétől fokozatosan csökken a problémák sikeres megoldásába vetett hit és nő az elkerülés, ami kapcsolatban áll a szorongás mértékével (minél szorongóbb valaki, annál gyakoribb az elkerülő magatartás). Mindkét életkori szakaszban a fiúkra nagyobb mértékben jellemző a racionalitás. A negatív viszonyulás a fiatal felnőttekre kevésbé jellemző, mint a serdülőkre (D’Zurilla és mtsai, 1998; Chang és mtsai, 2004), és a serdülők körében több fiú számolt be arról, hogy nem akarják vagy nem tudják megoldani társas problémáikat. A fiatal felnőtteknél ennek az ellenkezőjét tapasztalták: ők nagyobb mértékben voltak optimisták problémáik megoldásával kapcsolatban, bíztak a sikeres megoldásban. Ptacek és munkatársai (1994) kimutatták, hogy serdülőkorban a magas negatív viszonyulás mellett lehetséges a magas racionalitás is, mely kapcsolat inkább a fiúk sajátossága. E kapcsolat azt jelenti, hogy az elkerülő magatartás tudatos és alaposan átgondolt döntés eredménye (Kasik és mtsai, 2016).

Ciarrochi és munkatársai (2009) szintén az SPSI–R-rel végeztek kutatást serdülők körében. Adataik alapján azok, akiket magas pozitív orientáció jellemez, szituációs helyzetekben több empátiát és pozitív érzelmet mutatnak, mint azok, akik magas értéket érnek el a negatív orientáció faktoron. Ez a kapcsolatrendszer azoknál a diákoknál a legerősebb, akik meleg, szeretetteljes családi légkörről, valamint számukra jó, kielégítő kortársi kapcsolatokról számolnak be. D’Zurilla és Nezu (1990) szerint serdülők esetében a racionalitás mértékéből szintén számos más területre lehet következtetni. Vizsgálataink alapján ez a terület áll szoros kapcsolatban a tanulmányi sikerességgel, a csoportban elfoglalt státusszal, illetve az együttműködés és a segítség megnyilvánulásaival. Ezt az összefüggést Shure (1999) kutatásai is alátámasztották, ám Cooper (2011) adatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a racionális problémamegoldói stílus nem feltétlenül proszociális viselkedésmóddal áll szoros kapcsolatban, az általa vizsgált 10–14 évesek körében jelentős volt azoknak az aránya, akiknél magas racionalitás közepes vagy erős (gyakori, intenzív) verbális és fizikai agresszivitással párosult.

A hazai keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok (pl. Gáspár és Kasik, 2015; Gál és Kasik, 2017; Kasik, 2008, 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik és Gál, 2014; Kasik és mtsai, 2016) alapján – melyek során az SPSI–R (D’Zurilla et al., 2004), az SPSI–A-t (Frauenknecht & Black, 2010), valamint a NEGORI-t (Kasik és mtsai, 2018) alkalmazták – a szociálisprobléma-megoldás pozitív megítélése 8–10 éves korban jellemzőbb, mint a serdülőkorban. Az SPSI–R-rel való mérések alapján a negatív orientáció változása ezzel ellentétes, és gyakorisága nő a serdülőkor alatt, vagyis egyre pesszimistábban tekintenek társas problémáikra, kevésbé bíznak abban, hogy azokat hatékonyan meg tudják oldani, képesek megfelelő döntéseket hozni. Azonban a NEGORI-mérések alapján van a negatív problémaorientációnak olyan faktora (pl. a problémával való nem foglalkozás pozitív következménnyel jár), amely nem tekinthető maladaptív tényezőnek.

A negatív problémaorientáció más összetevőinek vizsgálata mentén kevésbé drasztikus növekedését mutatja a problémákkal szembeni bizonytalanságnak és a negatív énhatékonyságnak. A racionalitás, az impulzivitás és az elkerülés egyaránt nő a serdülőkor kezdetétől, ám eltérő ütemben: a racionális problémamegoldás gyakorisága 10-11 éves kortól fokozatosan nő, az impulzivitás már 12 éves korban nagyon magas és 17-18 éves korig hasonló, és az elkerülés mértéke igazán 13-14 éves kortól nő. A lányokra összességében jobban jellemző a negatív, a fiúkra a pozitív orientáció, a fiúkra a racionális, a lányokra az impulzív problémamegoldás jellemzőbb serdülőkorban, ám az elkerülés esetében nagyon változó életkori sajátosságokat azonosítottunk, egyértelmű nem szerinti különbséget egyik serdülőkori szakaszban sem tártunk fel, sőt az elkerülés a fiúk körében gyakran szoros kapcsolatot mutat a racionális problémamegoldással.

A perfekcionizmus és jellemzői serdülőkorban

Horney (1950) a perfekcionizmusra a „the tyranny of the shoulds” kifejezést használta, ami mindazon kötelességeinknek a terhe, ami vállunkat nyomja, és aminek igyekszünk eleget tenni az életünk szinte minden percében. Burns (1980) szerint a perfekcionista elérhetetlen és olykor értelmetlenül magas elvárásokat támasztanak maguk elé, lehetetlen célokat tűznek ki, melyek végrehajtásához – gyakran erőszakosan – ragaszkodnak, valamint saját magukat a produktivitás és az elért teljesítmény alapján mérik. Mindezek eredménye az ember számára önpusztító lehet.

Frost és munkatársai (1990) a perfekcionista személyt leginkább a hibátlanságra való törekvés és a teljesítményre vonatkozó túlzottan magas – elsősorban önmagával szembeni – és több területre kiterjedő elvárással jellemezték, ami lehet adaptív és maladaptív egyaránt. Az adaptív perfekcionista feladatvégzéskor a töle telhető legjobbat akarja teljesíteni. A maladaptív perfekcionistaánál arra vonatkozó érzések és gondolatok alakulnak ki, hogy az erőfeszítésük nem elég jó, még a legjobb erőfeszítéseik sem megfelelőek. Mindig úgy érzik, többre képesek, illetve többre kell, hogy képesek legyenek (Hamachek, 1978).

A serdülőkorúak tökéletességre való törekvéséről csekély külföldi empirikus adattal rendelkezünk, főként egyetemistákat és felnőtteket vizsgálnak (Stoerber és Rambow, 2007). Az adaptív perfekcionista diákok magas elvárásokat támasztanak maguk

A serdülőkorúak tökéletességre való törekvéséről csekély külföldi empirikus adattal rendelkezünk, főként egyetemistákat és felnőtteket vizsgálnak (Stoerber és Rambow, 2007). Az adaptív perfekcionista diákok magas elvárásokat támasztanak maguk elé, a hibázás miatti aggodalom alacsonyabb a körükben, a mindennapjaik során kevesebb interperszonális nehézségekbe ütköznek, valamint kevésbé aggódnak a szülői elvárások miatt. Ezzel szemben azok a gyerekek, akiket maladaptív perfekcionistaaként azonosítottak, szintén magas elvárásokkal rendelkeznek, ám sokkal nagyobb problémát jelent nekik a hibázás, az interperszonális nehézségekkel való megküzdés, valamint a szülői elvárások miatti aggodalom jóval magasabb fokú körükben (Gilman és Ashby, 2003; Parker, 1997; Parker és Adkins 1995).

elé, a hibázás miatti aggodalom alacsonyabb a körükben, a mindennapjaik során kevesebb interperszonális nehézségekbe ütköznek, valamint kevésbé aggódnak a szülői elvárások miatt. Ezzel szemben azok a gyerekek, akiket maladaptív perfekcionistaaként azonosítottak, szintén magas elvárásokkal rendelkeznek, ám sokkal nagyobb problémát jelent nekik a hibázás, az interperszonális nehézségekkel való megküzdés, valamint a szülői elvárások miatti aggodalom jóval magasabb fokú körükben (Gilman és Ashby, 2003; Parker, 1997; Parker és Adkins, 1995).

Rice, Kubal és Preusser (2004) vizsgálata alapján nincs szignifikáns különbség a serdülőkorú lányok és fiúk perfekcionizmusa között, azonban Uz-Bas (2011) kutatása alapján a lányokra jellemzőbb a hibák feletti aggodalom és a kényszeresség. DeKryger (2005) szerint a nők sokkal többet aggódnak, mint a férfiak, a férfiak pedig több esetben mutatnak maladaptív perfekcionizmust, mint a nők.

Szociálisprobléma-megoldás és perfekcionizmus

A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolatának vizsgálataiban a magas önmagával szembeni kognitív (teljesítménybeli) és társas elvárásokkal, hibátlan feladatvégzésre törekvéssel – amennyiben ez nem teljesül, annak titkolásával vagy a helyzet előli meneküléssel – jellemzett személyeket tekintik perfekcionistaaknak (pl. Chang, 1998; Hewitt és mtsai, 2011).

Chang (1998) az elsők között vizsgálta a szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus közötti kapcsolatot serdülők és 18–28 év közöttiek körében. A problémamegoldást az SPSI–R-rel, a perfekcionizmust a Frost Multidimensional Perfectionism Scale (Frost, 1990) segítségével mérte, ami a hibák miatti aggodást, a személyes elvárásokat, a szülői kritikát és elvárásokat, a saját tettekkel kapcsolatos kételkedést méri, valamint tartalmaz egy pozitív perfekcionizmust reprezentáló faktort, a szervezethez való elkötelezettséget. A kutatás alapján a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés szoros kapcsolatban áll a saját tettekre vonatkozó kételkedéssel, illetve a pozitív orientáció és a racionalitás a szülői elvárásokkal mutat szoros összefüggést. Azoknál, akik hosszú távon úgy érezték, hogy nem tudnak az elvárásoknak megfelelni, a pozitív orientáció és a racionális problémamegoldás gyakorisága fokozatosan csökkent. A perfekcionista körében ritkábban fordult elő elkerülő problémamegoldó mód, mint a nem perfekcionista körében, aminek Chang szerint az egyik lehetséges magyarázata a kudarcotól való félelem elkerülése („Ha abbahagyom, nem oldom meg, és én nem tehetem meg, hogy abbahagyjam.”) (Kasik, 2015). Ugyanakkor Sagar és Stoeber (2009) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a perfekcionizmus egyik jelentős velejárója a problémás helyzetek elkerülése abban az esetben, ha az egyén úgy érzi, nem fog tudni helyt állni, ami számára kellemetlen, szégyennel teli lesz, megalázottnak érzi majd magát. Az elkerülésformák közül a leggyakoribb a menekülés, a halogatás és a helyzetből való gyors kilépés (Kasik és mtsai, 2016). Ezzel rövid időre eléri a szégyen, a megalázottság érzésének elkerülését, ugyanakkor mégis szégyent és megalázottságot élnek át, mivel nem tudták teljesíteni, amit elvártak maguktól vagy amit elvártak tőlük.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Kutatási célok és hipotézisek

A kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus életkori, nem szerinti jellemzőinek és kapcsolatrendszerének vizsgálata volt 12, 15 és 18 évesek körében. A hipotézisek megfogalmazásakor a szociálisprobléma-megoldás esetében a közel hasonló külföldi és hazai kutatások eredményeit vettük alapul (pl. Chang és

mtsai, 2004; D’Zurilla és mtsai, 2004; D’Zurilla és mtsai, 2011; Gáspár és Kasik, 2015; Gál és Kasik, 2017; Kasik, 2008, 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik és Gál, 2014; Kasik és mtsai, 2016). Azt feltételeztük, hogy a serdülőkor előrehaladtával egyre jellemzőbb a NO, R I, kevésbé a PO, illetve az E változó életkori jellemzőkkel bír. A fiúkra jellemzőbb a racionalitás és a pozitív orientáció, a lányokra az impulzivitás, az elkerülés és a negatív orientáció.

A külföldi vizsgálatok eredményei alapján a perfekcionizmussal kapcsolatban azt feltételeztük, hogy a tanulók a serdülőkorban egyre többet aggódnak iskolai teljesítményük miatt, mivel a tanulmányi sikerek elérése egyre nagyobb elvárás számukra nemcsak iskolai, hanem szülői nyomásra is (pl. Gilman és Ashby, 2003). A magas elvárások miatt egyre nagyobb problémát jelent számukra a hibázás, az interperszonális nehézségekkel való megküzdés, valamint a szülői elvárások miatti aggodalom (Gilman és Ashby, 2003; Parker, 1997; Parker és Adkins, 1995). Egyes külföldi vizsgálatok következtetései alapján nem feltételezhető szignifikáns eltérés a fiúk és a lányok pontszámai között (pl. Rice és mtsai, 2004), azonban DeKryger (2005) és Uz-Baş (2011) tanulmánya szerint a lányok sokkal többet aggódnak az esetleges hibázás miatt, mint fiú kortársaik.

A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolatának eddigi vizsgálatai (Chang, 1998; Frost és mtsai, 1990) alapján azt feltételeztük, hogy a perfekcionista pozitív orientációja jelentősen nem tér el a nem perfekcionistaétól, azonban racionalitásuk magasabb és impulzivitásuk alacsonyabb mértékű, továbbá az elkerülő probléma-megoldó viselkedés ritkábban fordul elő köreikben.

Minta és adatfelvétel

A vizsgálatra 2018-ban került sor 12, 15 és 18 évesek (N=165) körében (a lányok aránya a teljes mintán 58%). Az életkor kiválasztásakor a serdülőkor lefedése (eleje, közepe, vége) volt a cél, figyelembe véve a korábbi vizsgálatok tapasztalatait (l. Kasik, 2015). A 12 évesek általános iskolai tanulók, a 15 és 18 évesek gimnazisták voltak. A diákok a kérdőívet egy tanítási órán töltötték ki, munkájukat a pedagógusok felügyelték. A kérdőív kitöltéséhez minden esetben igazgatói engedélyt kaptunk, a vizsgálat alatt és az adatkezelés során betartottuk a vonatkozó etikai szabályokat.

Mérőeszközök

A mérés során két kérdőívet, valamint egy háttérkérdőívet alkalmaztunk. A szociálisprobléma-megoldás mérésére az SPSI-R (D’Zurilla és mtsai, 2002) magyar változatát (Kasik és mtsai, 2009), mellyel a problémamegoldás öt tényezője tárható fel: (1) pozitív orientáció, mely során a társas probléma megoldása a cél, az adott személy pozitívan viszonyul a problémához; (2) negatív orientáció, negatív viszonyulás a problémához és annak megoldásához, az adott személy nem látja értelmét a probléma megoldásának vagy úgy érzi, nem képes mit kezdeni a problémával; (3) racionális megoldói stílus: leginkább tényeken alapuló, több megoldási lehetőséggel számol az egyén; (4) impulzív stílus: főként érzelmek alapján történik a megoldás, negatív érzelmek kifejezése történik; (5) elkerülő stílus: a megoldási folyamatot nem kezdi meg, esetleg megkezdést követően megszakítja, kilép abból. A kérdőív 25 itemből áll, a kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelní (1=egyáltalán nem jellemző rám – 5=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív Cronbach-alfa értéke a teljes mintán 0,75, ami az eddigi kutatásoknál kapott adatoknál (pl. Kasik, 2014; Kasik és mtsai, 2016) jóval alacsonyabb, aminek – minden bizonnyal – az alacsony elemszám az oka. A kérdőív reliabilitása az alminták esetében 0,61–0,70 közötti.

A perfekcionizmus vizsgálatára a Frost és mtsai, 1990) skála (Multi-dimensional Perfection Scale) magyar változatát (Dobos és Pikó, 2017) használtuk fel,

ami a perfekcionizmus hat dimenzióját méri: (1) hibák feletti aggodalom, ami a hibázás lehetőségére vonatkozó negatív reakciókra irányul, (2) személyes standardok, ami az önmagunktól való magas elvárásokat foglalja magában, (3) szülői elvárások, minden követelmény, amit a szülők állítanak fel a gyermekeik számára, (4) szülők kritikája, ami a gyermek teljesítményére vonatkozik, (5) cselekedetekkel kapcsolatos kételyek, minden olyan fenntartás, ami a gyermek saját tevékenységére irányul, (6) szervezethez, ami magában foglalja a pontosságra és az összeszedettségre való törekvést. A kérdőív 35 itemet tartalmaz, a kijelentéseket szintén ötfokú skálán kell értékelni (1=egyáltalán nem jellemző – 5=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív Cronbach-alfa értéke teljes mintán 0,91, illetve 0,90–0,92 közötti az alminták esetében.

A kérdőívek mellett háttérkérdőívet is kitöltöttek a diákok, ebben nemükről, életkorukról és szüleik iskolai végzettségéről kérdeztük őket. Az anya és az apa iskolai végzettségének jelölésére öt kategóriát használtunk (1=nyolc általános; 2=szaktanárképző/szakiskola; 3=szakközépiskola; 4=érettségi; 5=főiskola/egyetem). A három életkori csoport szülői háttere között nincs jelentős különbség, mindegyik almintában hasonló a végzettségek megoszlása mind az apák ($\chi^2=3,68$, $p=0,75$), mind az anyák esetében ($\chi^2=2,88$, $p=0,82$).

Eredmények

Szociálisprobléma-megoldás: faktorstruktúra és életkori jellemzők

E vizsgálatban is kirajzolódott a kérdőív eredeti faktorstruktúrája ($KMO=0,72$). A szociálisprobléma-megoldás életkorok közötti különbségének feltárására varianciaanalízist használtunk. Ennek eredményeit az 1. táblázat tartalmazza. A vizsgált öt faktor közül csak az impulzivitásnál szignifikáns az életkori különbség, a 12 éves korosztályra nagyobb mértékben jellemző, mint a 15 és a 18 évesekre. Ez az eredmény igazolja Kasik (2015a) vizsgálatának eredményeit. Nem szignifikáns, de tendenciaszerű különbség mutatható ki a 15 évesek elkerülésének értéke és a 12 és a 18 évesek értéke között. Ez az eredmény ellentmond az eddigi hazai adatoknak (Kasik, 2015a), miszerint a probléma elkerülése, megoldásának halogatása, a helyzetből való kilépés a 18 éveseknél gyakoribb, ennél ritkábban fordul elő a fiatalabbaknál. A pozitív orientáció, a negatív orientáció, valamint a racionalitás esetében nincs szignifikáns életkori eltérés, ami szintén eltér a korábbi keresztmetszeti és longitudinális kutatási eredményektől: életkorral csökkenő pozitív orientáció, növekvő negatív orientáció és racionalitás (Kasik, 2015a).

1. táblázat. Az *SPSI-R* faktorainak életkori mérőszámai

| Faktor | 12 évesek | | 15 évesek | | 18 évesek | | ANOVA | |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | F | p |
| Pozitív orientáció | 3,50 | 0,46 | 3,51 | 0,63 | 3,65 | 0,52 | 1,17 | 0,31 |
| Negatív orientáció | 2,11 | 0,76 | 2,17 | 0,73 | 2,12 | 0,58 | 0,11 | 0,89 |
| Racionalitás | 3,77 | 0,81 | 3,77 | 0,67 | 3,83 | 0,75 | 0,109 | 0,89 |
| Impulzivitás | 2,77 | 0,63 | 2,52 | 0,69 | 2,43 | 0,75 | 3,23 | 0,04 |
| Elkerülés | 1,97 | 0,76 | 2,21 | 0,91 | 1,84 | 0,78 | 2,64 | 0,07 |

A szociálisprobléma-megoldás nem szerinti eltérései

Egy-egy életkori részminta esetében a lányok és a fiúk közötti különbségek azonosítására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. *A szociálisprobléma-megoldás nem szerinti különbségei*

| Faktor | 12 évesek | | | | 15 évesek | | | | 18 évesek | | | |
|--------------------|-----------|------|------|------|-----------|------|------|------|-----------|------|------|------|
| | Fiú | | Lány | | Fiú | | Lány | | Fiú | | Lány | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Pozitív orientáció | 3,54 | 0,41 | 3,46 | 0,52 | 3,46 | 0,76 | 3,54 | 0,55 | 3,49 | 0,49 | 3,71 | 0,52 |
| Negatív orientáció | 1,97 | 0,64 | 2,25 | 0,86 | 2,03 | 0,54 | 2,26 | 0,82 | 1,96 | 0,50 | 2,18 | 0,60 |
| Racionalitás | 3,80 | 0,76 | 3,74 | 0,87 | 3,53 | 0,50 | 3,92 | 0,72 | 3,87 | 0,91 | 3,81 | 0,68 |
| Impulzivitás | 2,80 | 0,60 | 2,73 | 0,67 | 2,58 | 0,48 | 2,48 | 0,79 | 2,34 | 0,90 | 2,47 | 0,69 |
| Elkerülés | 1,91 | 0,74 | 2,04 | 0,80 | 2,25 | 0,77 | 2,18 | 0,77 | 2,35 | 0,94 | 1,64 | 0,60 |

Kizárólag a 18 éves korosztályban azonosítható szignifikáns különbség (2. táblázat) a lányok és a fiúk elkerülésében ($t= 3,33$ $p=0,007$). A 18 éves fiúkra jellemzőbb, hogy problémáik megoldását hátrítják, hamarabb feladják, vagy el sem kezdik a probléma megoldását. Mindenképpen figyelemreméltó ez az eredmény, hiszen a legidősebb korosztály mintájában 40 lány és 17 fiú szerepelt, és még ekkora létszámkülönbség mellett is jelentős az eltérés. Ugyanakkor ez az eredmény ellentmond korábbi hazai vizsgálatoknak (Kasik, 2015a), miszerint a 18 éves fiúkat leginkább a racionalitás, valamint a problémák felé megnyilvánuló pozitív viszonyulás, a lányokat az impulzivitás és a negatív orientáció jellemez inkább. Mindenképpen a mintába tartozók egyéb jellemzői adhatnak magyarázatot erre (pl. a szorongás mértéke), ám más jellemzőt nem vizsgáltunk. Korábbi vizsgálatokkal (pl. Kasik, 2015a) egybeeseng a lányok magas értéke a negatív orientáció faktoron, ám se ezen, se a többi faktoron nem jelentős a fiúk és a lányok értékének különbsége. Mindennek szintén oka lehet a minta alacsony száma vagy összetétele.

Perfekcionizmus: faktorstruktúra és életkori jellemzők

A perfekcionizmus vizsgálatára alkalmazott Frost-féle perfekcionizmus skála eredetileg hat faktorból áll (hibák feletti aggodalom, személyes standardok, szülői elvárások, szü-lők kritikája, cselekedetekkel kapcsolatos kételyek, szervezettség). A hat faktorból álló kérdőív KMO-értéke 0,83. Feltehetőleg a minta alacsony száma miatt az eredeti faktorstruktúra nem rajzolódott ki, így egy Portugáliában végzett kutatás (Amaral és mtsai, 2013) mintájára az elemzést négy és öt faktorra is elvégeztük. Ennek eredményeit a 3. táblázatban foglaltuk össze. Feltüntettük az itemek eredeti helyét, illetve boldval emeltük ki azokat a tételeket, amelyek mindkét esetben ugyanabba a faktorba tartoznak.

3. táblázat. A perfekcionizmus skála eredeti, négy- és ötfaktoros szerkezete

| Faktor | Eredeti kérdőív: tételek helye | Faktor | Négyfaktoros kérdőív: tételek helye | Faktor | Ötfaktoros kérdőív: tételek helye |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------|
| I. | Hibák feletti aggodalom: 4, 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 34 | I. | 4, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 32, 33, 34 | I. | 4, 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 34 |
| II. | Személyes standardok: 1, 3, 5, 11, 15, 22, 26, 35 | II. | 1, 3, 5, 11, 15, 20, 22, 26, 35 | II. | 1, 3, 5, 11, 15, 22, 26, 35 |
| III. | Szülői elvárások: 2, 7, 8, 27, 29, 31 | III. | 2, 7, 8, 27, 29, 31 | III. | 2, 7, 8, 27, 29, 31 |
| IV. | Szülők kritikája: 6, 12, 19, 20, 30 | IV. | 6, 12, 16, 19, 30 | IV. | 6, 12, 16, 19, |
| V. | Cselekedetekkel kapcsolatos kételyek: 17, 32, 33 | – | – | V. | 17, 20, 30, 32, 33 |
| VI. | Szervezettség: 16 | – | – | – | – |

A faktoranalízis (3. táblázat) alapján a négy- és az ötfaktoros struktúra esetében a KMO értéke egyaránt 0,83, ami azt jelzi, hogy a kérdőív alkalmas a faktorelemzésre. A négy- és ötfaktoros struktúránál az itemek nem rendeződnek tisztán az eredeti faktorok egyikébe sem. További, nagyobb mintán történő, illetve más eljárással végzett (pl. Mplus) elemzések szükségesek az eredetitől eltérő kérdőív szerkezet pontos jellemzőinek feltárására.

Az életkori jellemzők közötti különbségek vizsgálatát mindegyik – eredeti, négy- és ötfaktoros – szerkezettel elvégeztük, ám e tanulmányban csak az eredeti faktorszerkezettel végzett elemzés eredményeit ismertetjük (4. táblázat).

4. táblázat. A perfekcionizmus faktorainak életkori mérőszámai

| Faktor | 12 évesek | | 15 évesek | | 18 évesek | | ANOVA | |
|--------------------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Hibák feletti aggodalom | 4,47 | 0,97 | 4,54 | 0,89 | 4,33 | 1,00 | 0,62 | 0,53 |
| Személyes standardok | 3,08 | 1,00 | 3,20 | 1,12 | 2,84 | 0,98 | 1,64 | 0,19 |
| Szülői elvárások | 1,74 | 0,83 | 1,84 | 0,88 | 1,76 | 0,79 | 0,18 | 0,83 |
| Szülők kritikája | 2,22 | 0,47 | 2,18 | 0,40 | 2,21 | 0,53 | 0,96 | 0,90 |
| Cselekedetekkel kapcsolatos kételyek | 1,93 | 0,67 | 2,13 | 0,63 | 1,90 | 0,60 | 1,87 | 0,15 |
| Szervezettség | 2,83 | 0,86 | 2,74 | 0,69 | 2,71 | 0,70 | 0,38 | 0,68 |

A 4. táblázat alapján a hat faktor egyikénél sincs szignifikáns életkori különbség. Tendenciaszerű eltérést mutat a személyes standardok és a cselekedetekkel kapcsolatos kételyek faktor: a 15 évesek nagyobb elvárásokat támasztanak saját maguk felé, félnek a hibázás

lehetőségétől, továbbá kételkednek cselekedeteikben és döntéseikben, sokszor úgy érzik, hogy még ha valamit körültekintően is csináltak, az sem elég jó. A korábbi empirikus és elméleti munkák (pl. Gilman és Ashby, 2003; Parker, 1997; Parker és Adkins, 1995) alapján a perfekcionizmus maladaptív jellemzőivel bírnak: magas elvárásokkal rendelkeznek, és sokkal nagyobb problémát jelent számukra a hibázás, az interperszonális nehézségekkel való megküzdés, valamint a szülői elvárások miatti aggodalom. Magyarázat lehet az is, hogy új iskolában (középiskolában) tanulnak, másként és máshogyan kell megfelelniük önmaguknak és a környezetükben lévő kortársaknak és pedagógusoknak.

Perfekcionizmus: nem szerinti eltérések

A nemek közötti különbségek azonosítására kétmintás t-próbát végeztünk. Az eredményeket az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. Nem szerinti különbségek a perfekcionizmus esetén

| Faktor | 12 évesek | | | | 15 évesek | | | | 18 évesek | | | |
|--------------------------------------|-----------|------|------|------|-----------|------|------|------|-----------|------|------|------|
| | Fiú | | Lány | | Fiú | | Lány | | Fiú | | Lány | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Hibák feletti aggodalom | 4,69 | 0,75 | 4,18 | 1,17 | 4,56 | 0,71 | 4,53 | 1,00 | 4,02 | 1,02 | 4,46 | 0,98 |
| Személyes standardok | 3,21 | 0,87 | 2,92 | 1,14 | 3,31 | 0,90 | 3,13 | 1,25 | 2,69 | 0,91 | 2,90 | 1,02 |
| Szülői elvárások | 1,69 | 0,67 | 1,81 | 0,99 | 1,71 | 0,71 | 1,92 | 0,97 | 1,54 | 0,63 | 1,85 | 0,84 |
| Szülők kritikája | 2,24 | 0,38 | 2,19 | 0,57 | 2,26 | 0,43 | 2,12 | 0,37 | 2,13 | 0,61 | 2,25 | 0,50 |
| Cselekedetekkel kapcsolatos kételyek | 1,93 | 0,62 | 1,93 | 0,73 | 2,12 | 0,53 | 2,14 | 0,69 | 1,85 | 0,67 | 1,92 | 0,57 |
| Szervezett-ség | 2,94 | 0,85 | 2,71 | 0,87 | 2,79 | 0,54 | 2,71 | 0,78 | 2,60 | 0,72 | 2,75 | 0,70 |

A 12 évesek körében szignifikáns a lányok és a fiúk közötti különbség a hibák feletti aggodás faktoron ($t=1,82$ $p=0,02$), ami alapján a fiúk sokkal többet aggódnak a lehetséges hibázás miatt, mint a lányok (5. táblázat). Ez az eredmény ellentmond Dobos és Pikó (2017) serdülőkkel végzett hazai kutatásának, ahol a hibák miatti aggodalom faktor esetében a lányok mutattak magasabb értéket. A többi faktor esetében nincs számottevő különbség. Általánosságban a fiúkra és a lányokra is nagymértékben jellemző a hibázástól való félelem, melynek főbb okai lehetnek a szigorú szülői normák és családi háttér, vagy éppen a magas elvárások, melyekkel kapcsolatban a diákok úgy érzik, szükségszerűen meg kell felelni (Abd-El-Fattah és Fakhroo, 2012; DiPrima és mtsai, 2011).

A perfekcionizmus és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata

Korrelációelemzéssel megvizsgáltuk a perfekcionizmus és a szociálisprobléma-megoldás közötti kapcsolatokat életkori bontásban, mely elemzésből okságra nem, csak együttjárásra, annak mértékére és irányára lehet következtetni. A 6. táblázat tartalmazza az elemzés eredményeit.

6. táblázat. Az SPSP-R és az MPS faktorainak korrelációja életkor szerinti bontásban

| Életkor (év) | Faktor | Hibák feletti aggodalom | Személyes standardok | Szülői elvárások | Szülők kritikája | Cselekedetekkel kapcsolatos kételyek | Szervezettség |
|--------------|--------------------|-------------------------|----------------------|------------------|------------------|--------------------------------------|---------------|
| 12 | Pozitív orientáció | -0,08 | 0,26 | 0,04 | -0,06 | 0,27 | 0,21 |
| | Negatív orientáció | 0,39** | 0,48** | 0,35* | 0,46** | 0,44** | 0,44** |
| | Racionalitás | 0,40** | 0,41** | 0,15 | 0,24 | 0,36** | 0,45** |
| | Impulzivitás | 0,07 | 0,20 | 0,06 | 0,15 | 0,25 | 0,10 |
| | Elkerülés | -0,04 | 0,00 | 0,36* | 0,03 | 0,06 | 0,01 |
| 15 | Pozitív orientáció | 0,20 | 0,20 | 0,04 | 0,25 | 0,09 | 0,14 |
| | Negatív orientáció | 0,19 | 0,33* | 0,31* | 0,01 | 0,40** | 0,28* |
| | Racionalitás | 0,38** | 0,32* | 0,38** | 0,32* | 0,17 | 0,36* |
| | Impulzivitás | -0,29 | -0,33 | -0,19 | -0,24 | -0,09 | -0,30* |
| | Elkerülés | -0,14 | 0,03 | 0,03 | -0,12 | 0,20 | -0,07 |
| 18 | Pozitív orientáció | 0,38** | 0,38** | 0,24 | 0,12 | 0,35** | 0,38** |
| | Negatív orientáció | 0,23 | 0,009 | 0,14 | 0,35** | 0,02 | 0,09 |
| | Racionalitás | 0,46** | 0,26 | 0,03 | 0,39** | 0,30* | 0,36** |
| | Impulzivitás | -0,15 | 0,05 | -0,05 | -0,16 | -0,06 | -0,14 |
| | Elkerülés | -0,08 | -0,08 | 0,10 | 0,10 | -0,003 | -0,02 |

Megjegyzés: *p <0,05; **p<0,01

Az adatok (6. táblázat) alapján a 12 éveseknél a negatív orientáció és a perfekcionizmus hat faktora között is közepesen erős pozitív kapcsolatok vannak. Ebből arra következtethetünk, hogy azok a tanulók, akik sokat aggódnak az esetleges hibázás miatt, és magasabb elvárásokat tűznek ki maguk elé, azoknak fontos a szervezettség, továbbá szigorú szülői normáknak kell megfelelniük, amit folyamatos ellenőrzés és kritika követ, negatívan viszonyulhatnak az életükben felmerülő problémákhoz és azok megoldásához, jellemző lehet rájuk a problémák megoldásának hamarabb feladása, valamint gyakrabban érezhetik úgy, hogy idegesek és bizonytalanok, ha egy társas problémával szembesülnek.

A 12 évesek körében pozitív a kapcsolat a racionalitás, valamint a hibák feletti aggodalom, a személyes standardok, a cselekedetekkel kapcsolatos kételyek és a szervezettség faktorok között. Azok a tanulók, akiket a racionális problémamegoldás jellemez, hajlamosabbak lehetnek a felmerülő hibák, valamint a cselekedeteik következményei miatt aggódni, illetve fontos számukra a rendszerezettség és a szervezettség és a kiemelkedő teljesítmény elérése. Mindezek összefüggnek, hiszen a racionalitásra is jellemző a probléma, a helyzet és a felek jellemzőinek több szempontú értelmezése, elemzése, valamint a több megoldási lehetőség számbavétele, a döntések meghozatala előtti hosszas – az impulzívhoz képest több időt igénylő – gondolkodás (D’Zurilla és mtsai, 2002).

A 15 éveseknél a racionalitás és a hibák feletti aggodalom, valamint a szülői elvárások faktorai között pozitív az összefüggés, akárcsak a 12 éveseknél. Ebből az a következtetés vonható el, hogy a racionális problémamegoldók is félhetnek a hibázástól, illetve a szülői elvárások is fontosak számukra, és arra törekedhetnek, hogy ezeknek az

elvárásoknak minél jobban megfeleljenek, továbbá nem kizárólag a szülei, hanem más emberek dicséretét és tiszteletét is szeretnék kivívni maguknak. Ezt alátámasztja az a kutatási adat, miszerint a racionális problémamegoldó serdülők egy része egyben jelentős mértékben elkerülő is (Kasik, 2015a).

A 18 évesek körében a racionalitás mellett a pozitív orientáció és a perfekcionizmus faktoraik között található néhány szignifikáns kapcsolat. A pozitív orientáció, valamint a hibák feletti aggodalom, a személyes standardok, a cselekedetekkel kapcsolatos kételyek és a szervezethez való tartozás összefügg, ami alapján a tanuló a problémáihoz pozitívan irányul, és egyidejűleg összeszedett és pontos, magas célokat állít fel maga elé, fontos számára, hogy mindenhez alaposan értsen, azonban nagyon fél a hibázástól.

Zárszó

A pilot kutatás célja a perfekcionizmus és a szociálisprobléma-megoldás életkori, nem szerinti jellemzőinek és kapcsolatrendszerének vizsgálata volt 12, 15 és 18 éves általános iskolás és gimnáziumi diákok körében. Az alacsony elemszám miatt az eredmények jelzésértékűek, csak a vizsgálatban részt vevő diákokra jellemzőek, általánosításra nem adnak lehetőséget. A kutatás eredményeit tekintve jövőbeni célunk a perfekcionizmus mérésére szolgáló kérdőív szerkezetének nagyobb mintán történő feltárása, továbbá a két terület kapcsolatrendszerének részletesebb vizsgálata. A perfekcionizmus és a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek és kapcsolatának további vizsgálata nagyobb mintán további hasznos eredményekkel szolgálhat a serdülőkorúak problémamegoldását és tökéletességre való törekvését, illetve ezek kapcsolatát tekintve egyaránt.

Irodalom

- Abd-El-Fattah, S. M. & Abdulrahman Fakhro, H. (2012). The Relationship among Paternal Psychological Control and Adolescents' Perfectionism and Self-Esteem: A Partial Least Squares Analysis. *Psychology*, 3(5), 428–439. DOI: [10.4236/psych.2012.35061](https://doi.org/10.4236/psych.2012.35061)
- Amaral, A. P. M., Soares, M. J., Pereira, A. T., Bos, S. C., Marques, M., Valente, J., Nogueira, V., Azevedo, M. H. & Macedo, A. (2013). Frost Multidimensional Perfectionism Scale: the Portuguese version. *Revista De Psiquiatria Clínica*, 40(4), 144–149. DOI: [10.1590/s0101-60832013000400004](https://doi.org/10.1590/s0101-60832013000400004)
- Ashby, J. S. & Kottman, T. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3, 182–188.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Anthony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. DOI: [10.1016/s0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00235-6)
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34–52.
- Chang, E. C. (1998). Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in college population: Does social problem solving still matter? *Cognitive Therapy and Research*, 22(3), 237–254.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association. DOI: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Ciarrochi, J., Leeson, P. & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 441–449. DOI: [10.1037/a0015765](https://doi.org/10.1037/a0015765)
- Cook, L. C. & Kearney, C. A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 325–330. DOI: [10.1016/j.paid.2008.10.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.029)
- Cooper, J. O. (2011). *Aggression and Rational Problem-Solving Skills of Early Adolescence*. UMI Dissertation Publishing.
- DeKryger, N. A. (2005). *Childhood perfectionism: measurement, phenomenology, and development*. Nem publikált doktori értekezés. Kentucky: University of Louisville.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Sol-

- ving Inventory (SPSI). *Psychological Assessment*, 2, 156–163. DOI: [10.1037//1040-3590.2.2.156](https://doi.org/10.1037//1040-3590.2.2.156)
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241–252. DOI: [10.1016/s0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00029-4)
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- DiPrima, A. J., Ashby, J. S., Gnilka, P. B. & Noble, C. L. (2011). Family relationships and perfectionism in middle-school students. *Psychology in the Schools*, 48(8), 815–827. DOI: [10.1002/pits.20594](https://doi.org/10.1002/pits.20594)
- Dobos, B. & Pikó, B. (2017). A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 241–256. DOI: [10.17670/mped.2017.3.241](https://doi.org/10.17670/mped.2017.3.241)
- Frauenknecht, M. & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123. DOI: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. DOI: [10.1007/bf01172967](https://doi.org/10.1007/bf01172967)
- Gilman, R. & Ashby, J. S. (2003). A First Study of Perfectionism and Multidimensional Life Satisfaction Among Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(2), 218–235. DOI: [10.1177/0272431603023002005](https://doi.org/10.1177/0272431603023002005)
- Hamacheck, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27–33.
- Hewitt, P. L. & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. DOI: [10.1037//0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.3.456)
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*. New York: Norton.
- Kasik László (2008). A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(8–9), 15–27.
- Kasik László (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai A. & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: tanulmánygyűjtemény*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 97–114.
- Kasik László (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 243–263.
- Kasik László (2015a). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kasik László (2015b). A szociálisprobléma-megoldás fejlődése serdülőkorban – két longitudinális vizsgálat tapasztalatai. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 139–153.
- Kasik László, Gutí K., Tóth E. & Fejes J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – az Elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. DOI: [10.17670/mped.2016.2.219](https://doi.org/10.17670/mped.2016.2.219)
- Kasik L., Nagy Á. & Füzy A. (2009). Szociálisprobléma-megoldás Kérdőív. *Kézirat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545–562. DOI: [10.2307/1163249](https://doi.org/10.2307/1163249)
- Parker, W. D. & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17(3), 173–175. DOI: [10.1080/02783199509553653](https://doi.org/10.1080/02783199509553653)
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. & Dodge, K. L. (1994). Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(4), 421–430. DOI: [10.1177/0146167294204009](https://doi.org/10.1177/0146167294204009)
- Rice, K. G., Kubal, A. E., & Preusser, K. J. (2004). Perfectionism and children’s self-concept: Further validation of the Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. *Psychology in The Schools*, 41(3), 279–290. DOI: [10.1002/pits.10160](https://doi.org/10.1002/pits.10160)
- Rich, A. R. & Bonner, R. L. (2004). Mediators and moderators of social problem solving. In Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (szerk.), *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington: American Psychological Association. 29–45. DOI: [10.1037/10805-002](https://doi.org/10.1037/10805-002)
- Shure, M. B. (1999). *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. Washington: National Institute of Mental Health.
- Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379–1389. DOI: [10.1016/j.paid.2006.10.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015)
- Uz-Baş, A. (2011). Dimensions of perfectionism in elementary school-aged children: Associations with anxiety, life satisfaction and academic achievement. *Education and Science*, 36(162), 261–272.

Fehér Orsolya a tanulmány megírása alatt Kőrösi Csoma Sándor Ösztöndíjban részesült.

Kasik László a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. A kutatást a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Innovációs Hivatal K16 119591 (OTKA) pályázata támogatta.

Absztrakt

Az utóbbi években egyre gyakrabban vizsgálják a szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus serdülőkori kapcsolatát, hiszen a korábbi kutatási eredmények nem egyértelműek, számos kérdést felvetnek. A perfekcionista személyt leginkább a hibátlanságra való törekvés és a teljesítményre vonatkozó túlzottan magas – elsősorban önmagával szembeni, illetve több területre kiterjedő – elvárás jellemez. Ez lehet adaptív és maladaptív is, és leginkább e két forma mentén azonosíthatók igen különböző mintázatok a szociálisprobléma-megoldás mint folyamat motivációs bázisával és a megoldási stílusokkal (Chang et al., 2004; Frost et al., 1990). Kutatásunk célja e két terület életkori jellemzőinek és kapcsolatrendszerének feltárása volt 12, 15 és 18 évesek (N=155) körében. A mérés során az SPSI–R (D’Zurilla et al., 2002; magyar változat: Kasik et al., 2009) általunk adaptált változatát és a Frost-féle (Frost et al., 1990; magyar változat: Dobos & Pikó, 2017) perfekcionizmus kérdőívet használtuk. Az SPSI–R mindegyik életkori mintán jó megbízhatósággal működött. A perfekcionizmust mérő skála megbízhatósága elfogadható, ami felveti a kérdőív factorszerkezetének jövőbeni felülvizsgálatát is. Az eredmények alapján más-más mintázatok rajzolódnak ki a három életkori csoportban, ugyanakkor a perfekcionizmus faktorainak negatív problémaorientációval való pozitív kapcsolata mindegyik csoportban markáns. A 15 éveseknél a racionalitás és a hibák feletti aggodalom, valamint a racionalitás és a szülői elvárások közötti pozitív összefüggés a legerősebb, míg a legidősebbek körében a pozitív orientáció és a hibák feletti aggodalom, a személyes elvárások, a cselekedetekkel kapcsolatos kételyek és a szervezettség közötti pozitív kapcsolat a legerősebb. Azok a 12 évesek, akikre magas perfekcionizmus jellemző, igen negatívan viszonyulnak társas problémáik megoldásához, holott korábbi vizsgálatainkban ebben a korosztályban magas pozitív orientáltságot azonosítottunk. A korábbi elemzéseknél tapasztalt racionalitás és elkerülés igen ritka erős kapcsolatának értelmezését segítette az az eredmény, miszerint a 15 és a 18 évesek körében azok, akik nagyon magas mércét állítanak fel önmagukkal szemben, illetve félnek a hibázástól, kivétel nélkül magas értékkel bírnak a racionalitás faktoron.

Magyar Andrea¹ – Habók Anita²¹ Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola² SZTE Neveléstudományi Intézet

Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében

Az idegen nyelvek elsajátításával foglalkozó kutatások többször rávilágítottak arra, hogy a sikeres nyelvelsajátítás folyamatában kiemelt szerepe van a nyelvtanuló által alkalmazott hatékony olvasási és szövegértési képességeknek, készségeknek. Az olvasási és szövegértési képességek értelmezése az utóbbi években jelentős változásokon ment keresztül. Az OECD PISA vizsgálat (2009) definíciójában „a szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázsi, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010. 25. Eredeti: OECD, 2009. 23.).

A szövegértés definíciója tehát olyan stratégiai komponenseket is magában foglal, melyek azt segítik, hogy a készségeket és képességeket a saját célok elérése és tudása fejlesztése érdekében használja a tanuló.

A nyelvészeti elméletek rávilágítottak arra, hogy az anyanyelven elsajátított szövegértési készségek, képességek és stratégiák idegen nyelvi szövegeknél is használhatóak, azonban a szövegértés folyamatát nagyban befolyásolja az idegen nyelv lexikális és grammatikai struktúrájának alacsonyabb szintű ismerete, melynek kompenzálása további stratégiák bevonását teheti szükségessé (Habók, Magyar és Nagy-Pál, 2018).

Tanulmányunkban az idegen nyelvi olvasási és szövegértési készségeket az idegen nyelvi olvasási és szövegértési stratégiákkal való összefüggésben vizsgáljuk. Célunk, hogy rövid áttekintést adjunk az idegen nyelvi olvasási elméletekről, az olvasási stratégiák különböző csoportosításairól, valamint a kapcsolódó kutatási eredményekről. A tanulmány második részében az általános iskola felső tagozatát érintő pilotmérés eredményeit mutatjuk be, amelynek célja a mintát jellemző olvasási stratégiák feltárása volt. Ezen túl vizsgáltuk a tanulók olvasás teszten nyújtott teljesítményét és a stratégiákkal, valamint az angol osztályzattal és attitűddel való összefüggéseit. Kutatásunkban kitértünk az alacsonyan és magasan teljesítő tanulók nyelvi stratégiái közötti különbségek elemzésére is.

Anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási elméletek és modellek

Attól függően, hogy az olvasás folyamatát kognitív pszichológiai, szociokulturális vagy társadalmi-kulturális aspektusból közelítik meg, sokféle elmélet született. Az újabb pszichológiai megközelítések az olvasási készséget olyan komplex folyamatként tekintik, amely számos részkészségből tevődik össze, és amelyek folyamatos interakcióban állnak egymással (Grabe, 2009). Az olvasási képesség legteljesebb pszichikus komponensrendszerét Nagy József (2010) alkotta meg. A rendszer szerint az olvasási képesség számos rutinból, részkészségből és ismeretből szerveződik, amelyek kritikus előfeltételei az olvasási készségek optimális elsajátíthatóságának és használhatóságának.

A RAND csoport (*Reading Study Group*, 2002) az olvasási tevékenységet szociokulturális oldalról közelíti meg. Olyan háromdimenziós modellt állít fel, amelynek elemei az olvasó, a szöveg és az olvasási tevékenység, melyek a tágabb szociokulturális kontextusba illeszkednek és folyamatos interakcióban állnak egymással. A szövegértést olyan folyamatként definiálja, amely során „egyidejűleg jelentés kinyerése és megalkotása történik az írott szöveggel való interakción és együttműködésen keresztül” (Kirby, 2003. 1.).

Az olvasás és szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott az OECD PISA (2009; 2015) felfogása, amely a szövegértést olyan folytonosan bővülő tudás-, készség- és stratégiakészletnek tekinti, amely alapvető feltétele az egyén tudásának és a lehetőségek fejlesztésének, a társadalomban való részvételének és a saját céljai elérésének. A szövegértés folyamatában az egyének különböző készségek és stratégiák alkalmazásával az előzetes szövegértési tapasztalataik és háttértudásuk aktiválásával hozzák létre a jelentést, amelyet nagyban befolyásol az elérni kívánt saját céljuk és az őket körülvevő társadalmi, szociális és kulturális közeg (OECD, 2016). Ehhez még hozzájárul az IKT-eszközök használata, amelyek kiszélesítik az olvasott szövegek típusait és ezek feldolgozását (Nagy és Habók, 2018).

Amióta Alderson (1984) feltette elhíresült kérdését, hogy az idegennyelvi olvasás nyelvi vagy olvasási probléma-e, azóta számos kutatás tűzte ki célul annak megválaszolását, hogy az idegen nyelvű szövegek megértésében az anyanyelvi olvasási készségek szintje vagy az idegen nyelvi ismeretek játszanak-e nagyobb szerepet (Li McBride-Chang, Wong, és Shu, 2012; Genesee, Geva, Dressler, és Kamil, 2006; Royer és Carlo, 1991;). A kérdés megválaszolására két elmélet született; a

nyelvi küszöb hipotézis (Linguistic Threshold Hypothesis; Clarke, 1979) és a nyelvi interdependencia hipotézis (Linguistic Interdependence Hypothesis, Cummins, 1979). A nyelvi küszöb hipotézis szerint bizonyos szintű nyelvi kompetencia előfeltétel a még az anyanyelvükön kiválóan olvasók számára is ahhoz, hogy anyanyelvi olvasási készségeiket az idegen nyelv esetén használni tudják.

Clarke (1979) ezt a szintet plafonszintnek (Language Competence Ceiling) nevezi. Amíg az olvasó ezt a szintet nem éri el, nyelvi „rövidzárlat” (Short-Circuit-Hypothesis; Clarke, 1980) áll be, és az idegen nyelvű szövegértési szintje átlagos szintre esik vissza.

Amióta Alderson (1984) feltette elhíresült kérdését, hogy az idegennyelvi olvasás nyelvi vagy olvasási probléma-e, azóta számos kutatás tűzte ki célul annak megválaszolását, hogy az idegen nyelvű szövegek megértésében az anyanyelvi olvasási készségek szintje vagy az idegen nyelvi ismeretek játszanak-e nagyobb szerepet (Li, McBride-Chang, Wong, és Shu, 2012; Genesee, Geva, Dressler, és Kamil, 2006; Royer és Carlo, 1991:). A kérdés megválaszolására két elmélet született; a nyelvi küszöb hipotézis (*Linguistic Threshold Hypothesis*; Clarke, 1979) és a nyelvi interdependencia hipotézis (*Linguistic Interdependence Hypothesis*, Cummins, 1979). A nyelvi küszöb hipotézis szerint bizonyos szintű nyelvi kompetencia előfeltétel a még az anyanyelvükön kiválóan olvasók számára is ahhoz, hogy anyanyelvi olvasási készségeiket az idegen nyelv esetén használni tudják. Clarke (1979) ezt a szintet plafonszintnek (*Language Competence Ceiling*) nevezi. Amíg az olvasó ezt a szintet nem éri el, nyelvi „rövidzárlat” (*Short-Circuit-Hypothesis*; Clarke, 1980) áll be, és az idegen nyelvű szövegértési szintje átlagos szintre esik vissza. Az elmélet legfőbb kritikusi rámutatnak az elmélet paradoxon voltára; mivel az elmélet nem határozza meg pontosan a küszöbszint határait, ami viszont lehetetlen is lenne, mivel az idegen nyelvi szint és az idegen nyelvi, illetve anyanyelvi olvasási készségek között dinamikusan változó kapcsolat áll fenn (Baker, 2002; Jiang, 2011; Takakuwa, 2003). A nyelvi interdependencia hipotézis ezzel szemben azt állítja, hogy az idegen nyelvi szövegértés szintje szoros kapcsolatot mutat az anyanyelvi szövegértési képességgel, és az anyanyelvi készségek, képességek a kezdetektől transzferálhatóak az idegen nyelvre (Cummins, 1979). Cummins (2012) a későbbiekben hangsúlyozza, hogy a transzfer nem automatikus, hanem nagyban függ az egyén anyanyelvi metakognitív készségeitől és képességeitől. E két elmélet ötvözeteként jöttek létre a közös kognitív alapkészség (CUP = *common underlying cognitive processes*) és a specifikus nyelvi készség (SUP = *separate underlying proficiency*) modellek, amelyek szerint léteznek olyan kognitív készségek, melyek közősek minden nyelvben, és léteznek olyan specifikusan bizonyos nyelvekre jellemző nyelvi készségek, melyek nem transzferálhatóak, hanem csak az adott nyelvre jellemzőek (Baker, 2002). A transzfert segítő modell (*transfer facilitation model*) szerint a metalingvisztikai tudatosság nagyban segíti a két nyelv közötti átvitelt (Koda, 2008).

Az elméletek megegyeznek abban, hogy az anyanyelven megszerzett szövegértési képességek transzferálhatóak az idegen nyelvre, a viták fókuszát az képezi, hogy mikor és milyen feltétellel, mely készségek, képességek vihetők át. A kutatások szerint a lexikai és szintaktikai tudás nem minden nyelv esetén transzferálható, tehát az idegen nyelvi olvasás fejlesztésének az idegen nyelvi szókincs és lingvisztikai ismeretek fejlesztése előfeltétele (Droop és Verhoeven, 2003). A nyelvi szinttől függetlenül az idegen nyelvű szövegek olvasásánál az egyének gyakran szembesülnek ismeretlen szavakkal, nyelvtani szerkezetekkel, illetve olyan idegennyelvi szövegkontextussal, amelyek nem illeszkednek előzetes elvárásaikhoz, olvasási céljaikhoz. Ezek az esetek az olvasási folyamat tudatos és aktív kontrolljával és a megfelelő stratégiák alkalmazásával áthidalhatóak. Az idegen nyelvi szövegértés során ezért meghatározó jelentőségűek a metakognitív készségek és az ezekhez kötődő olvasási stratégiák (Baker és Beall, 2009; Furnes és Norman, 2015).

Idegen nyelvi olvasási stratégiák és csoportosításuk

A 70-es évektől napjainkig számos vizsgálat tárgyát képezte a nyelvi stratégiák különböző aspektusokból történő feltárása és a tanulási-tanítási folyamatba való integrálásának módszertana. Az általános idegen nyelvi stratégiák fogalmi meghatározása és taxonómiáinak kidolgozása széles körű, és többféle nézőpontot tükröz. A kutatók egy része viselkedési formaként értelmezi (O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Weinstein és

Mayer, 1983), melyek a tanulási folyamat könnyebbé, hatékonyabbá és önirányítottabbá válásában segítenek, mások pedig választható technikákként, eszközökként tekintik őket, melyeket a tanulók az információ-elsajátítás céljából használhatnak (Bialystock, 1978). A stratégiák kategorizálásai is különböző felfogásokat tükröz (Cohen és Weaver, 2006). Cohen (2011) megkülönböztet nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat, mások a nyelvi stratégiákat a különböző nyelvi készségekhez kötödvé csoportosítják. Az egyik legszélesebb körben elfogadott csoportosítás Oxford nevéhez fűződik (Oxford, 1990; Oxford és Burry-Stock, 1995), aki megkülönböztetett direkt és indirekt stratégiákat. A direkt stratégiák közvetlen a célnyelvi elsajátításban vesznek részt, ezek a memória, kognitív és kompenzáló stratégiák. Az indirekt stratégiák a nyelvtanulást közvetetten segítik, ezek a metakognitív, szociális és affektív stratégiák. A felosztás vitathatóságát mutatja, hogy Oxford maga is többször felülbíráltja rendszerét, és újraalkotta taxonómiáját. Az önszabályozó tanulási elméletek hatására létrehozta a stratégiai önszabályozó modellt (S^2R , *Strategic Self Regulation Model*), amelynek fő komponensei a kognitív, affektív és a szociokulturális interaktív stratégiák, melyeket kívülről „vezényelnek” a metakognitív, meta-affektív és a meta-SI stratégiák (Oxford, 2011).

Az általános nyelvi stratégiák taxonómiáinak kidolgozásával párhuzamosan a különböző készség- és képességtérleteken szerepet játszó nyelvi stratégiák beazonosítására is sor került. Az idegen nyelvű szövegek olvasása során használt olvasási és szövegértési stratégiákat Block (1986) olyan cselekvéseként értelmezi, amelyeket az olvasók a szövegértelmezés érdekében és a nem érthető szövegrészek kompenzálása esetén alkalmaznak. Anastasiou és Griva (2009. 283-284.) definíciója szerint az olvasási stratégiák „specifikus, tudatos és célorientált mentális folyamatok, melyek kontrollálják és segítik az olvasó erőfeszítését a szöveg dekódolása, a szavak jelentésének megértése és a szöveg értelmének megalkotása során”. Graesser (2007. 6.) szerint olyan kognitív és mentális tevékenység, mely „a szövegkontextus által meghatározott körülmények között a szövegértés javítása céljából lép életbe”.

Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi szövegértéssel foglalkozó kutatók számos taxonómiát állítottak fel arra vonatkozóan, hogy melyek a szövegértést leginkább segítő stratégiák, azonban az Oxfordéhoz hasonló részletességgel kidolgozott kategorizálás nem készült (Duke és Pearson, 2002; Grabe, 2009; Graesser, 2007; Phakiti, 2006). Grabe (2009) húsz kiemelten fontos stratégiát sorol fel. Keene és Zimmermann (1997) a következő szövegértési stratégiákat emelik ki: „(1) Előzetes tudás aktiválása, (2) az információk rangsorolása, (3) a szöveg és a szerző kérdése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz, a szöveg gondolataival kapcsolatban, (4) különböző érzékszervi képek előhívása, (5) következtetés levonása, (6) újra elmondás vagy szintetizálás, (7) javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeinek ismerete” (Keene és Zimmermann, 1997, idézi: Józsa és Steklács, 2012. 167.).

A stratégiák kategorizálásában az egyik legelterjedtebb módszer az olvasás folyamata szerinti csoportosítás. Paris, Wasik és Turner (1991; idézi: Józsa és Steklács, 2012. 167.) a következő csoportosítást javasolják:

- „(1) Felkészülés az olvasásra: (1) Az olvasás céljának tisztázása, (2) a szöveg átfutása, információszerzés a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről, (3) az előzetes tudás aktiválása.
- (2) Jelentésalkotás olvasás közben: (1) Szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása; fontos információk, nehéz, érdekes szövegrészek ismételt átolvasása, (2) legfontosabb gondolatok azonosítása, (3) jóslások, (4) következtetések, (5) értelmezés és értékelés, (6) a gondolatok integrálása a szöveg összefüggései alapján, (7) a megértés monitorozása, nyomon követése.

(3) Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre: (1) Kérdések megfogalmazása önmaga számára a szövegről, (2) A használt stratégiák felidézése a szöveg és a saját szövegértés vizsgálatára, (3) összefoglalás.”

Idegen nyelvi olvasási stratégiákkal foglalkozó kutatások

Az elmúlt 30 év során számos kutatás célozta a nyelvtanulók által legtöbbet használt stratégiák beazonosítását (Al-Qahtani, 2013; Ehrman, Leaver és Oxford, 2003; Habók, 2016; Habók és Doró, 2015; Lan és Oxford, 2003; Habók és Magyar, 2018ab; Yamamori, Isoda, Hiromori és Oxford, 2003). Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált célcsoportokban a metakognitív, a kognitív és a kompenzáló stratégiák a preferáltak, azonban rámutatnak arra is, a stratégiahasználatot számos tényező befolyásolja, mint például a nem, életkor, nyelvi szint, tanulási stílus, motiváció, attitűd (Habók és Magyar, 2018a, Magyar és Habók, 2016). Több kutatás eredménye szerint jelentős különbség van a különböző nyelvi szinten lévő tanulók stratégiahasználatát illetően. Több vizsgálat megerősítette a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók gyakoribb és magasabb szintű stratégiahasználatát, azonban a kapcsolat irányára vonatkozóan nincs egyértelmű eredmény, vagyis hogy a stratégiahasználat hat a nyelvi szintre vagy a magasabb nyelvi szint vonja magával a magasabb stratégiahasználatot (Habók, 2016; Lan és Oxford, 2003; Wong és Nunan, 2011; Wu, 2008). A stratégiák affektív faktorokkal való kapcsolatára vonatkozóan is folytak vizsgálatok, melyek egyetértenek, hogy a pozitív attitűd és motiváció nagyban hat a stratégiahasználaton keresztül a nyelvi teljesítményre (Wong és Nunan, 2011; Platsidou és Kantaridou, 2014).

Az idegen nyelvi olvasási stratégiákkal foglalkozó kutatások elsősorban a jó szövegértő olvasók által használt stratégiák beazonosítására, illetve a jó és kevésbé jó szövegértő tanulók közötti különbségek feltárására összpontosítottak (Ho és Teng, 2007; Lau és Chan, 2003; Zhang, Gu és Hu, 2008). A kutatások rámutattak arra, hogy a magasabb nyelvi szinten lévők nemcsak nagyobb számú stratégiahasználatot mutattak, de hatékonyabban is tudták azokat alkalmazni a különböző szövegértési feladatok megoldása során. Az alacsonyabb nyelvi szinten lévők gyakran a nem megfelelő stratégiahasználat miatt értek el gyengébb eredményt. Ho és Teng (2007) középiskolás tanulók angol nyelvű olvasási stratégiahasználatát vizsgálta, és az eredmények azt mutatták, hogy a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók több, és változatosabb stratégiahasználatról számoltak be, mint alacsonyabb szinten lévő társaik. Az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők leginkább a kompenzáló, és legkevésbé a metakognitív stratégiákat használták. Az olvasási stratégiák közül a fordítás és szótárzás volt az általuk használt leggyakoribb technika. Lau és Chan (2003) is hasonló eredményekre jutott magas szinten lévő szövegértő és tanulásban akadályozott tanulók összehasonlítása során. A gyengébb szövegértők nemcsak jóval kevesebb számú stratégiát használtak, de kevésbé működtek náluk a magasabb rendű kognitív műveletek is, kevésbé látták át a szövegstruktúrát és következtetéseket sem tudtak olyan szinten levonni, mint magasabb szinten lévő társaik.

Az általános stratégiahasználatához hasonlóan az olvasási stratégiahasználat is szoros kapcsolatot mutat a különböző affektív faktorokkal. Lau és Chan (2003) vizsgálata kitért a tanulók motivációjának a vizsgálatára, és azt találta, hogy az intrinzik motiváció szoros kapcsolatot mutat a stratégiahasználattal. Kirmizi (2011) olvasási attitűddel való összefüggésben vizsgálta általános iskolai nyelvtanulók stratégiahasználatát, és arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók olvasás iránti attitűdje szignifikánsan meghatározza a stratégiahasználatukat.

Kutatási kérdések

Az idegen nyelvi stratégiákra vonatkozó kutatások számos aspektusát feltárták a stratégiahasználat szerepének az idegen nyelvi szövegértés során, azonban az általános iskolai korosztály körében kevés, és csak néhány változó vizsgálatára kiterjedő elemzés készült. Kutatásunk célja, hogy a 10-14 éves korosztály körében feltárja a stratégiahasználatot és beazonosítson további faktorokat, amelyek meghatározóak a korosztály stratégiahasználatában. Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Melyek a vizsgálatba bevont tanulók által leggyakrabban alkalmazott olvasási stratégiák?
2. Hogyan alakul a vizsgált tanulók olvasás teszten elért eredménye?
3. Van-e szignifikáns kapcsolat a diákok olvasási teszten elért eredménye és az olvasási stratégiáik között, az angol osztályzat és attitűd között?
4. Az olvasási stratégiákat tekintve milyen különbségek vannak az olvasási teszten alacsonyan és magasan teljesítő tanulók között?

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A vizsgálatba bevont tanulók az általános iskola 5-8. évfolyamából kerültek ki. A vizsgálatban az 5. évfolyamból 31, 6. évfolyamon 40, 7. évfolyamon 32 és 8. évfolyamon 22 tanuló vett részt (N=125). A tanulók 4. osztályos koruk óta tanulják az angol nyelvet, jellemzően heti három órában, csoportbontásban, melyek létszáma 15-22 között van. Néhányan magánórákon is részt vesznek, ami heti egy-két plusz órát jelent. A tanulók között 17 sajátos nevelési igényű volt. A diákok közötti nagy különbségek miatt a nyelvi szintjükben is nagyban különböztek, A1 alatti kezdő és B1 szintek között változott a résztvevők nyelvi szintje. Az 5-6. évfolyamos rész minta osztályzata 4,12, a 7-8. évfolyamosoké 4,11. Az attitűdök ennél valamivel alacsonyabban alakultak, az 5-6. évfolyamon 2,87, a 7-8. évfolyamon 2,94. Az adatfelvétel a tanulók saját iskolájában zajlott, egy tanórát, 45 percet vett igénybe. A teszt kiközvetítésére az eDia online rendszeren keresztül történt, ahová a tanulók a saját azonosítójukkal léptek be. A mérés során először a képességtesztet, majd az olvasási stratégiákra vonatkozó kérdőívet, végül a háttérkérdőívet töltötték ki. A teszten elért eredményükről azonnali visszajelzést kaptak.


Mérőeszközök

A kutatásban két mérőeszközt és egy háttérkérdőívet alkalmaztunk. A tanulók nyelvi szintjének meghatározására a Cambridge YLE Movers teszt eDia rendszerbe rögzített online változatát használtuk¹. Az A1 KER szintű teszt az általános iskolai korosztály számára készült három nyelvi szintet lefedő tesztsorozat második része. Az olvasás-írás részesztéből öt olvasás-szövegértést mérő feladatot választottunk, melyek mindegyike hat itemből állt. Az első feladatban nyolc megadott kép közül kellett kiválasztani, hogy a megjelenő definícióhoz melyik kép illik. A második feladat egy képet, és arra vonatkozóan hat mondatos képleírást tartalmazott (1. ábra). A tanulóknak a mondatokról el kellett dönteniük, hogy az állítás igaz a képről vagy nem. A harmadik feladatban egy hiányos párbeszédet kellett kiegészíteniük oly módon, hogy a kérdező mondatai adottak voltak,

¹ <http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/movers/>

a tanulóknak a válaszokat kellett kiválasztani a megadott mondatok közül. A negyedik feladatban egy összefüggő szöveg hiányzó szavait kellett megjelölniük, melyhez segítségül kilenc kép jelent meg képaláírással együtt (2. ábra). Az ötödik feladatban szintén egy összefüggő szöveg hiányzó szavait kellett kiválasztaniuk, de itt képi segítség nélkül.

PART 2
Read, choose and click on the correct answer.



The woman in the garden is holding a kite. yes no

The window which is above the door is round. yes no

The boy with the scarf has got short hair. yes no


The man on the balcony is taller than the woman who is next to him. yes no

The girl who is wearing a red sweater is skipping. yes no

There are some birds on top of the house. yes no

1. ábra. A Cambridge YLE Movers Teszt olvasás részteszt második feladata

PART 4
Read and choose the correct answer.




My name's Daisy. Yesterday was my first ...day... in a new class at school. In the morning I got up quickly and went to the kitchen to have my (1)...**[Choose!]**... My aunt Lucy was there with my mother. 'Can I come with you this morning?' my aunt said. 'Yes!' I said. I (2)...**[Choose!]**... a glass of orange juice and then went to my bedroom to get dressed. Then I picked up my new school books, and my aunt and I went out of the house. She came with me to the (3) ...**[Choose!]**... and then I said, 'Goodbye. See you!' and I (4) ...**[Choose!]**... to my new classroom to see my friends. A teacher (5) ...**[Choose!]**... the door and came in. My aunt was with her! 'Good morning, children!' she said. 'This is Mrs Weeks, your new teacher. She's Daisy's aunt.' I laughed. I was very (6) ...**[Choose!]**...!


2. ábra. A Cambridge YLE Movers Teszt olvasás részteszt negyedik feladata


Az olvasási stratégiák feltérképezésére a Cohen és Oxford (2002) által fiatal nyelvtanulók részére kifejlesztett kérdőív olvasási stratégiákra vonatkozó állításait alkalmaztuk. A kérdőív több ítemet is tartalmazott az Oxford (1990) által kidolgozott és széleskörűen használt (SILL, *Strategy Inventory for Language Learning*) kérdőívéből, amelynek megbízhatóságát számos kutatás igazolta (Doró és Habók, 2013; Oxford, 1990, Oxford és Burry-Stock, 1995). A kérdőív 17 állítást tartalmazott, amelyek közül négy állítás vonatkozott arra, hogy mit tesz azért a tanuló, hogy többet olvasson, kilenc állítás arra, hogy mit tesz azért, hogy jobban értse, amit olvas, és négy állítás arra, hogy mit tesz akkor, amikor nem érti a szöveget (3. ábra).


Mennyire jellemzőek rád olvasás közben a következő tevékenységek? Jelöld a téged leginkább jellemző választ!

Ezt teszem, amikor nem értem a szöveget:
Az ismeretlen szavakat szótárból kikeresem.

 + egyáltalán nem jellemző

 + nem jellemző

 + jellemző

 + nagyon jellemző

3. ábra. A kérdőív egy iteme (Cohen és Oxford, 2002)

A tanulóknak négyfokozatú Likert skálán kellett válaszaikat bejelölni, a következő négy állítás közül választva: egyáltalán nem jellemző, nem jellemző, jellemző, nagyon jellemző.

A háttérkérdőív a tanulóval kapcsolatos személyes adatokra kérdezett rá, amely a nemre, évfolyamra, továbbá arra vonatkozott, hogy mióta tanul angolul, heti hány órában, milyen volt az előző évben az angol jegye és milyen az angol nyelv iránti attitűdje.

Eljárások

Az elemzés során egyrészt klasszikus tesztelméleti eljárásokat alkalmaztunk az átlagok, szórások, gyakoriságok kiszámítására és a részminták összehasonlítására. Másrészt path analízist és illeszkedésvizsgálatot végeztünk a felállított modellünk működésének és a változók közötti összefüggések irányának és mértékének meghatározására. Az elemzésekhez az SPSS for Windows 23.0 és az SPSS Amos v24 szoftvereket használtuk. Mivel az 5-6. és a 7-8. évfolyamokon a tanulók nyelvi szintje hasonlóan alakult, ezért ennek megfelelően képeztünk részmintákat, és az elemzéseket a részmintákra vonatkoztatva végeztük.

Eredmények

Melyek a vizsgálatba bevont tanulók által leggyakrabban alkalmazott olvasási stratégiák?

Az olvasási stratégiahasználatot megvizsgáltuk a két részmintán. Először is arra kerestünk választ a faktoranalízis segítségével, hogy a két részminta eredményei faktorokba rendeződnek-e és mely faktorokat különíthetjük el. 5-6. évfolyamon nem találtunk elkülönülő olvasási stratégiákat a faktoranalízis segítségével. A 7-8. évfolyamon három stratégiacsoportot sikerült azonosítani, az olvasási gyakoriságot, a lényegkiemelést és a szövegfeldolgozást. Az olvasási stratégia kérdőív állításait megvizsgálva, megállapítható, hogy a legalacsonyabb stratégiahasználatot 5-6. és 7-8. évfolyamon a szórakozásból történő olvasás esetében találtuk. Az első részmintánál 2,35, a második részmintánál 2,39 volt az átlag. Az 5-6. évfolyamosok annál a kérdésnél mutattak alacsonyabb átlagot, amely arra irányult, mely szerint a tanulókat nem zavarja, ha nem értik minden egyes szónak a jelentését (M=2,43). A 7-8. évfolyamos részmintánál az, hogy aláhúznak a tanulók a szövegben a lényegyet (M=2,31), vagy kiemelnék a fontos részeket (M=2,26),

a legkevésbé használt stratégiák között voltak. Az olvasás gyakoriságát tekintve az mondható el, hogy a tanulók ritkábban olvasnak angolul ($M=2,41$).

A tanulók olvasási stratégiahasználata esetében az alacsony stratégiahasználatnál azt találtuk, hogy a tanulókat inkább zavarja az, ha nem minden szónak ismerik a jelentését. Az egyik legmagasabb stratégiahasználat mindkét részmintán az volt, hogy az ismeretlen szavakat kikeresik a szótárból ($M_{5-6\text{évf}}=3,15$, $M_{7-8\text{évf}}=3,00$). A két részmintára egyaránt jellemző az is, hogy megpróbálnak minden egyes szót lefordítani az olvasási feladatokban ($M_{5-6\text{évf}}=2,94$, $M_{7-8\text{évf}}=2,96$). A tanulók ugyanakkor azon állításnál is magas stratégiahasználatot mutattak, hogy megpróbálják kikövetkeztetni a szöveg jelentését az alapján, amit megértettek ($M_{5-6\text{évf}}=2,94$, $M_{7-8\text{évf}}=2,96$). A tanulóknak gyakran használt stratégiája az, ha valamit nem értenek, akkor többször átolvassák ($M_{5-6\text{évf}}=2,93$, $M_{7-8\text{évf}}=2,94$). Az 5-6. évfolyamos részminta annál a stratégiánál, mely szerint megáll olvasás közben és végiggondolja, hogy mit olvasott, magasabb átlagot mutattak. 5-6. évfolyamon a tanulók legmagasabb válaszai a képekhez kapcsolódtak, amelyeket megnéznek és elolvassák a képalírásokat. A kezdő nyelvtanulók tananyagaira jellemző, hogy több képet tartalmaznak, a kép és a szó képének összekapcsolása fontos az emlékezeti rögzítésben.

Hogyan alakul a vizsgált tanulók olvasás teszten elért eredménye?

Megvizsgáltuk az 5-6. évfolyam, valamint a 7-8. évfolyam olvasás teszten elért eredményeit az öt feladaton (1. táblázat). Az eredmények szignifikáns különbségeket mutattak négy feladaton. Minden esetben a 7-8. évfolyamos tanulók magasabb teszteredményeit találtuk.

1. táblázat. A két részminta eredményei

| | Évfolyam | Átlag (%p) | t | p |
|------------|----------|------------|--------|---------|
| 1. feladat | 5-6. | 47 | -6,533 | p<0,001 |
| | 7-8. | 82 | | |
| 2. feladat | 5-6. | 58 | n. s. | |
| | 7-8. | 65 | | |
| 3. feladat | 5-6. | 37 | -5,574 | p<0,001 |
| | 7-8. | 62 | | |
| 4. feladat | 5-6. | 26 | -5,936 | p<0,001 |
| | 7-8. | 59 | | |
| 5. feladat | 5-6. | 37 | -5,489 | p<0,001 |
| | 7-8. | 58 | | |

Az eredmények igazolták azt, hogy a tapasztaltabb nyelvtanulók tudásszintje magasabb és jobban közelít a B1-es szinthez. Ha az eredményeket részletesebben megvizsgáljuk, akkor megtalálhatjuk azokat az itemeket, amelyek a tanulónak a legnagyobb nehézséget jelentették. A második feladaton a tanulóknak irányokkal és a kép szereplőinek jellemzővel kapcsolatos állításokról kellett döntenie kép alapján. A 7-8. évfolyam az egyik legalacsonyabb ($M=44\%$ pont) eredményt érte el az 'above' használata során.

A harmadik feladatban a tanulóknak rövid párbeszéd keretében egy kérdésre kellett válaszolni a megfelelő állítás kiválasztásával. A feladat megoldását kép segítette. A 7-8. évfolyam esetében az egyik rövid válasznál találtunk alacsonyabb átlagot ($M=37\%$),

mindkét részminta, az 5-6. (M=20%p) és 7-8. (M=44%p) évfolyamosok is alacsonyabb eredményt értek el egy olyan feleletválasztós feladaton, amely a 'like' ige használatára épült.

A negyedik feladatban szöveget kellett kiegészíteni megadott szavakkal. A megadott szavak jelentését képek is mutatták. A feladaton az 5-6. évfolyamos részminta három esetben ért el alacsonyabb eredményt (M=19%p, M=20%p, M=24%p), míg a 7-8. évfolyam egy esetben mutatott alacsonyabb teljesítményt (M=39%p).

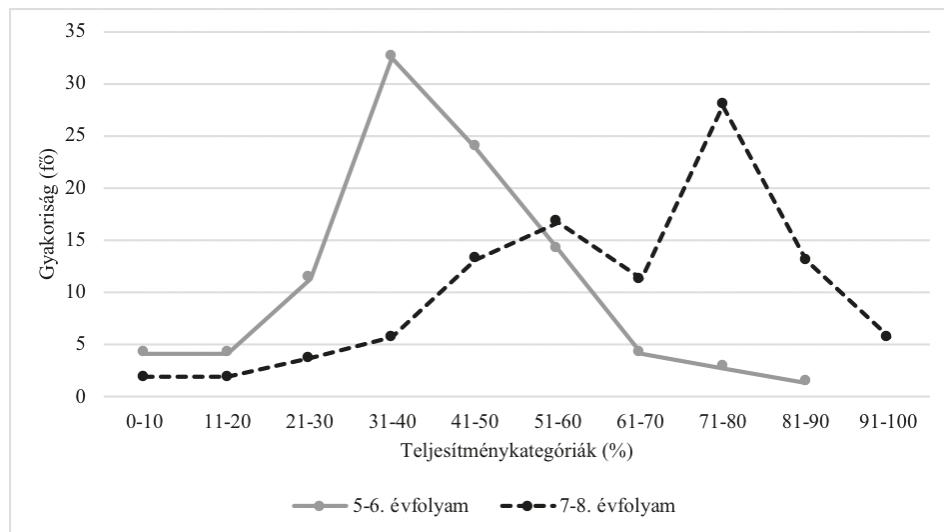
Az ötödik feladat szövegét szintén megadott szavakkal kellett kiegészíteni, azonban itt már nem segítettek képek a megoldást. Az 5-6. évfolyamosok a 'because' kötőszó használatakor mutattak alacsonyabb eredményt (M=23%p), míg a 7-8. évfolyamosok a 'help' ige kiválasztásakor.

A tanulók a legsikeresebben az első feladat első itemét oldották meg. A tanulók egy állítást olvastak, amelyre a válasz a megadott képek között volt. A képeken feliratok álltak, amelyek a képek jelentését konkretizálták. Az 5-6. évfolyamosok az első itemen teljesítettek legmagasabban (M=74%p), míg a 7-8. évfolyamosok is ezen az itemen érték el a legmagasabb eredményt (M=89%p), szinte minden tanuló meg tudta oldani ezt a feladatot. A 7-8. évfolyamon további három item is a legsikeresebben megoldott itemek között volt (M=87%p).

A második feladat képleírást tartalmazott. Az első itemet az 5-6. évfolyamosok 66%pontra teljesítették, a 7-8. évfolyam 85%pontra. A harmadik és ötödik item a képen szereplők jellemzőire kérdezett, itt az 5-6. évfolyamosok 69%pontos és 70%pontos eredményt mutattak.

A harmadik feladatnál a második item a néhány soros párbeszédben a rövid válasz helyes igéjére vonatkozott. Az 5-6. évfolyamosok 70%pontos eredményt értek el, mely az egyik legsikeresebben megoldott részfeladat volt.

Annak érdekében, hogy a tanulók eredményeinek eloszlásáról differenciáltabb képet adjunk, megvizsgáltuk a tanulók olvasás teszten elért eredményeit a két részmintán (4. ábra).



4. ábra. Az olvasás teszt eredményeinek eloszlása a két részmintán

Az eredmények azt mutatták, hogy az 5-6. évfolyamosok eredménye balra tolódik és a legtöbb tanuló a 31-40%-ig tartó kategóriába esett. A 7-8. évfolyamos részminta jobbra

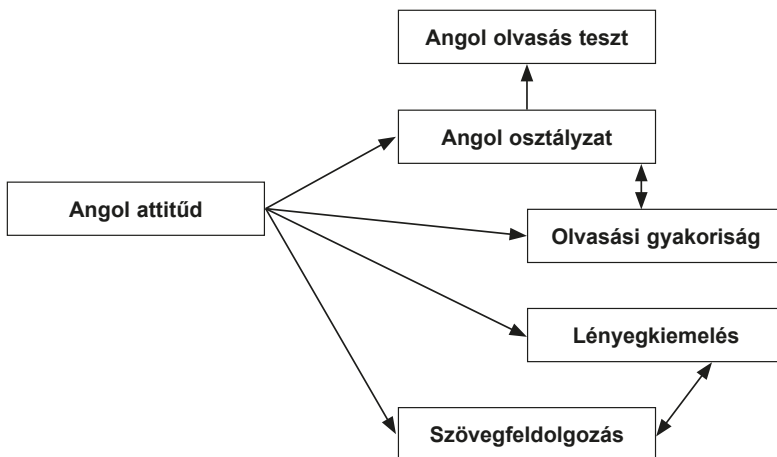
tolódott és a legtöbb tanuló az 51-60, valamint a 71-80%-os teljesítménykategóriába esett. Összességében az mondható el, hogy az olvasás tesztben a tanulók előzetes tudásának szerepe volt. Minél régebb óta tanulják a nyelvet, annál jobb eredményt tudtak elérni a teszten.

Van-e szignifikáns kapcsolat a tanulók olvasási teszten elért eredménye és az olvasási stratégiáik között, az angol osztályzat és attitűd között?

5-6. évfolyamon az olvasás teszt az osztályzattal mutat összefüggést ($r=0,32$, $p<0,001$). Az, hogy mennyire szeretik a tanulók az angolt, nem befolyásolja az angol teszten elért eredményeiket. Nem szignifikáns a korrelációs együttható, de negatív. Vagyis, akik szeretik, azok nem biztos, hogy jól teljesítenek. Az olvasási stratégiák és az angol attitűd erős, $0,43$ ($p<0,001$) korrelációt mutatnak.

7-8. évfolyamon az olvasás teszt és az angol osztályzat között szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,62$, $p<0,001$). Az olvasás teszt az angol attitűddel is pozitív, szignifikáns kapcsolatot mutatott ($r=0,38$, $p<0,001$). Az osztályzat és a tantárgyi attitűd is összefüggést jelzett ($r=0,46$, $p<0,001$). Az angol nyelvi attitűd a stratégiákkal is szignifikáns korrelációt mutatott, az olvasási gyakoriságnál ($r=0,40$, $p<0,001$), a lényegkiválasztással ($r=0,1$, $p<0,01$), és a szövegfeldolgozással ($r=0,29$, $p<0,01$). Az angol iránti attitűd minden stratégia típusal mutatott összefüggést, mégpedig az olvasási gyakorisággal ($r=0,40$, $p<0,001$), a lényegkiválasztással ($r=0,31$, $p<0,01$), és a szövegfeldolgozással $r=0,29$, $p<0,01$). A stratégiák között szignifikáns kapcsolatok találhatóak, az olvasási gyakoriság és a lényegkiválasztás között $r=0,54$ ($p<0,001$), a lényegkiválasztás és a szövegfeldolgozás között $r=0,31$ ($p<0,01$).

A 7-8. évfolyam esetében olyan modell felállítására is lehetőség nyílt, amely a változóink közötti összefüggések irányát megadja. A modell megfelelően működött, jól illeszkedett az adatokhoz (TLF=0,923, CFI=971, NFT=0,874, RMSEA=0,062, Chi-négyzet=9,625, $df=8$, $p=0,292$). A változók közül a korrelációs együtthatók az angol attitűd domináns hatását jelezték a többi változóra nézve. Eszerint az attitűd határozza meg az angol jegyet, és rajta keresztül mutatkozik a hatása az angol olvasás tesztre. Az angol osztályzat közvetlen hatása megfigyelhető angol olvasás tesztre. Az attitűd az olvasási stratégiákra hat, melyek között szoros összefüggés van (5. ábra).



5. ábra. 7-8. évfolyam eredményeinek path analízise. Az olvasási teszten elért teljesítmény szerinti összefüggések a stratégiahasználattal, az angol osztályzattal és attitűddel

Mindkét részmintán megvizsgáltuk a változók közötti összefüggéseket. Az olvasás teszt eredmények alapján két csoportra osztottuk az 5-6. évfolyamot. Eszerint 54 tanuló került az 51%pont vagy az alatt teljesítők csoportjába, míg 16 tanuló az 51%pont felett teljesítők csoportjába. 7-8. évfolyamon 14 tanulót sorolhattunk az alacsony teljesítményt nyújtó csoportba, míg 40 tanuló teljesített 51%pont felett. Az 5-6. évfolyamon az olvasás teszten alacsonyan, 51% alatt teljesítő tanulók közül a stratégiahasználat az angol attitűddel mutatott erős szignifikáns összefüggést ($r=0,53$, $p<0,001$). Az angol nyelvi osztályzat és attitűd között is találtunk összefüggést ($r=0,35$, $p<0,05$).

Az olvasás teszten alacsonyan teljesítő 7-8. évfolyamos tanulók eredményei alapján az állapítható meg, hogy aki gyakrabban olvas, annak angol iránti attitűdje is magasabb ($r=0,74$, $p<0,01$). Az is látszik az eredményekből, hogy az angol nyelvi attitűd és a szövegfeldolgozó stratégiák között is szignifikáns összefüggés található ($r=0,58$, $p<0,05$). A szövegfeldolgozó stratégiák és a lényegkiemelő stratégiák között is erős szignifikáns kapcsolat van ($r=0,77$, $p<0,01$).

Az olvasás teszten magasan teljesítő 7-8. évfolyamos tanulók esetében azt találtuk, hogy az olvasás teszt eredménye az angol osztályzattal ($r=0,47$, $p<0,01$) és attitűddel jelez összefüggést ($r=0,38$, $p<0,05$). A stratégiák közül a szövegfeldolgozó és lényegkiemelő stratégia szignifikáns összefüggése mutatható ki ($r=0,55$, $p<0,001$). Az olvasás teszten magasan teljesítő tanulók angol osztályzata és attitűdje is szignifikáns korrelációt adott ($r=0,51$, $p<0,01$).

Az olvasási stratégiákat tekintve milyen különbségek vannak az olvasási teszten alacsonyan és magasan teljesítő tanulók között?

Összehasonlítottuk az alacsony és magas olvasási teszteredményt elérő tanulók eredményeit, hogy választ kapjunk arra, hogy mely stratégiákat használják szignifikánsan kevesebbet az olvasás teszten alacsonyabban teljesítők. 5-6. évfolyamon egy esetben találtunk eltérést, mégpedig a magas stratégiahasználókra inkább jellemző ($p<0,05$), hogy először is átfutják a szöveget, hogy megértsék a lényegét.

7-8. évfolyamon már több eltérést találtunk. Összességében megállapítható az, hogy ahol voltak különbségek az olvasás teszten alacsonyabban és magasabban teljesítők között, ott minden esetben az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók javára volt. Az olvasási teszten alacsonyan és magasan teljesítő tanulóira egyaránt jellemző, hogy keveset olvasnak angolul és ritkán olvasnak angolul szórakozásból. A két csoport között azonban az a fő különbség, hogy az olvasási teszten magasabban teljesítők még mindig szignifikánsan többet olvasnak ($p<0,001$), és gyakrabban olvasnak szórakozásból ($p<0,01$). Az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban keresnek olyan szövegeket, amelyeket nem túl nehéznek ítélik meg ($p<0,05$), és így lépésről lépésre haladnak a szövegek kiválasztásában, ha erre van lehetőségük. Az olvasás teszten alacsony teljesítményt elérők olvasáskor szignifikánsan kevesebbet állnak meg, kevesebbet gondolják végig, hogy mit olvastak, mely tevékenység pedig lényeges az olvasáskor ($p<0,001$). Az olvasás teszten alacsony és magas teljesítményt elérő tanulók csoportja ugyanazon stratégiákat használja leggyakrabban, mégpedig, olvasáskor, ha nem értenek valamit, többször átolvassák ($p<0,05$), megpróbálják az szöveg jelentését kikövetkeztetni a megértett részek alapján ($p<0,05$), és az ismeretlen szavak jelentésének megismeréséhez kikeresik a szavakat a szótárból. ($p<0,01$) Az eredmények tehát összességében azt mutatják, hogy a felső tagozat elején a tanulók stratégiahasználatában között kevés különbség van, míg a felső tagozat végén fedezhetőek fel különbségek, azonban az olvasás teszten magasabban teljesítők javára. A 7-8. évfolyamosok hasonló stratégiákat használnak a leggyakrabban, azonban az olvasás teszten magasabban teljesítők ezt hatékonyabban teszik.

Összefoglalás

Kutatásunk célja az általános iskolai felső tagozatos korosztály idegen nyelvi olvasási-szövegértési stratégiáinak feltérképezése volt. A vizsgálat során a tanulók idegen nyelvi szintjének meghatározására a Cambridge YLE Movers A1 KER szintű teszt olvasási résztesztjét, az olvasási stratégiák beazonosítására pedig a Cohen és Oxford (2002) által kifejlesztett kérdőívnek olvasási stratégiákra vonatkozó állításait használtuk. A kutatás főbb megállapításai a következők:

1. A stratégiahasználat esetében azt találtuk, hogy 5-6. évfolyamon még nincsenek elkülönülő stratégiák, 7-8. évfolyamon kezdenek kialakulni azok a stratégiatípusok, melyek egy-egy feladattípushoz kapcsolódnak.
2. Az olvasás teszt eredményei azt mutatták, hogy az előzetes tudás szerepe meghatározó. A 7-8. évfolyamos tanulók szignifikánsan magasabban is teljesítettek az olvasás teszten egy feladat kivételével.
3. A stratégiahasználat, olvasás teszt, angol nyelvi osztályzat és attitűd közötti kapcsolat feltárásában megállapítható, hogy az összefüggések inkább a 7-8. évfolyamosok eredményei alapján rajzolódnak ki. Eszerint az angol nyelvi attitűd határozza meg leginkább a kognitív teljesítményt és a stratégiahasználatot is. Fontos lenne az olvasási feladatok és stratégiák közötti kapcsolat megteremtése, mely a tudatos stratégiahasználat tanításával valósulhat meg.
4. Az olvasás teszten alacsonyan és magasán teljesítő tanulók stratégiahasználatuk között 5-6. évfolyamon nagyon kevés eltérés van. A magasabban teljesítőkre inkább jellemző, hogy olvasáskor először átfutják a szöveget, hogy megértsék a lényegét. A 7-8. évfolyamosok között már több a különbség, és megállapítható az, hogy az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják stratégiáikat.

A kapott eredmények összhangban vannak a szakirodalomban fellelhető eredményekkel, vagyis bizonyos nyelvi szint elérése szükséges ahhoz, hogy a tanulók a különböző olvasási-szövegértési stratégiákat hatékonyan használni tudják (Droop és Verhoeven, 2003). A magasabb nyelvi szinten lévő tanulók hatékonyabban használják a nyelvi stratégiákat (Ho és Teng, 2007). Azonban a szókincs és a nyelvtani struktúrák elsajátítása nem elégséges feltétele az idegen nyelvi szövegértésnek, a tanulóknak azt is meg kell tanulniuk, hogy hogyan alkalmazzák ezeket hatékonyan és céljaiknak megfelelően, ezért a magasabb évfolyamokon indokolt lenne explicit stratégiatréningek beiktatása az oktatási-nevelési folyamatba (Cui, 2008). Továbbá a nyelvi attitűd szerepe meghatározó (Kirmizi, 2011) a kognitív teljesítményre és a stratégiahasználatra vonatkozóan is.

Támogató

Habók Anitát a tanulmány írása alatt a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma UNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta.

Irodalom

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (szerk.), *Reading in a foreign language*. London: Longman. 1–27.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19–29. DOI: [10.5959/eimj.v5i3.124](https://doi.org/10.5959/eimj.v5i3.124)
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283–297.
- Baker, C. (2002). Bilingual education. In Kaplan, K. (szerk.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 229–242.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In Israel, S. E. & Duffy, G. G. (szerk.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge. 373–388.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs & Szepesi Ildikó (2010). *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x)
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 163–494. DOI: [10.2307/3586295](https://doi.org/10.2307/3586295)
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(1), 121–150. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1979.tb01055.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01055.x)
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203–209. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x)
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman Applied Linguistics/Pearson Education. DOI: [10.4324/9781315833200](https://doi.org/10.4324/9781315833200)
- Cohen, A. D. & Oxford, R. L. (2002). *Young learners' language strategy use survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. [In Cohen & Weaver, 2006. 75–78.]
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cui, Y. (2008). *L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold hypothesis*. Language and Literacy Graduate Student Conference Proceedings, Victoria, BC, Canada.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. DOI: [10.3102/00346543049002222](https://doi.org/10.3102/00346543049002222)
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1973–1990. DOI: [10.1007/s11145-010-9290-7](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9290-7)
- Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 25–37.
- Droop, M. és Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103. DOI: [10.1598/rrq.38.1.4](https://doi.org/10.1598/rrq.38.1.4)
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (szerk.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association. 205–242. DOI: [10.1598/0872071774.10](https://doi.org/10.1598/0872071774.10)
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. és Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–30. DOI: [10.1016/s0346-251x\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00045-9)
- Furnes, B. & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 273–284. DOI: [10.1002/dys.1501](https://doi.org/10.1002/dys.1501)
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In August, D. és Shanahan, T. (szerk.), *Developing literacy in second-language learners: A report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 153–174.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–26.

- Habók Anita (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használat az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.10.23](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23)
- Habók, A. & Doró, K. (2015). The use of learning strategies for English as a second language. In Gómez Chova, L., López Martínez, A. és Candel Torres, I. (szerk.), *EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED). 6746–6753.
- Habók, A. & Magyar, A. (2016). Exploring gender and grade differences in language learning strategy use among secondary school children. In: *Building bridges between assessment and evaluation: 8th Biennial Conference of EARLI SIG 1: Assessment and Evaluation*. Munich, 2016. 08. 24. - 2016. 08. 26. European Association for Research on Learning and Instruction, Paper 46.
- Habók, A. & Magyar, A. (2018a). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358). DOI: [10.3389/fpsyg.2017.02358](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358)
- Habók, A. & Magyar, A. (2018b). Validation of a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire Through Multidimensional Modelling. *Frontiers in Psychology*, 9(1388). DOI: [10.3389/fpsyg.2018.01388](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01388)
- Habók Anita, Magyar Andrea & Nagy-Pál Marietta (2018). 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata. *Neveléstudomány*, 6(1), 60–77. DOI: [10.21549/NTNY.21.2018.1.4](https://doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.4)
- Ho, P.-Y. & Teng, H.-C. (2007). A study of EFL reading strategies used by vocational high school students in Taiwan. In Leung, Y. és mtsai (szerk.), *Selected papers from the 16th International Symposium and Book Fair on English Teaching*. Taipei: English Teachers' Association, Republic of China. 95–103.
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.
- Józsa Krisztián & Steklács János (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaik of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- Kırmızı, F. S. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education* 3-13, 39(3), 289–303. DOI: [10.1080/03004270903514320](https://doi.org/10.1080/03004270903514320)
- Kirby, S. N. (2003). *Developing an RAND Program to improve reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024.html
- Koda, K. & Zehler, A. M. (2008, szerk.). *Learning to read across languages: Cross-Linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203935668](https://doi.org/10.4324/9780203935668)
- Lan, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339–379. DOI: [10.1515/iral.2003.016](https://doi.org/10.1515/iral.2003.016)
- Lau, K. & Chan, D. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Readings*, 26(3), 177–190. DOI: [10.1111/1467-9817.00195](https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195)
- Li, T., McBride-Chang, C., Wong, A. M.-Y. & Shu, H. (2012). Longitudinal predictors of spelling and reading comprehension in Chinese as an L1 and English as an L2 in Hong Kong Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 286–301. DOI: [10.1037/a0026445](https://doi.org/10.1037/a0026445)
- Magyar, A. & Habók, A. (2016). Exploring the relationship between foreign language learning strategies, proficiency and attitudes among lower secondary school students. In *Building bridges between assessment and evaluation: 8th Biennial Conference of EARLI SIG 1: Assessment and Evaluation*. Munich, 2016. 08. 24. - 2016. 08. 26. European Association for Research on Learning and Instruction, Paper 47.
- Nagy József (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. & Habók, A. (2018). Attitudes and behaviors related to individual and classroom practices: An empirical study of external and internal factors of ICT use. *Libri - International Journal of Libraries and Information Studies*, 68(2), 113–124. DOI: [10.1515/libri-2017-0099](https://doi.org/10.1515/libri-2017-0099)
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264062658-en](https://doi.org/10.1787/9789264062658-en)
- OECD (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264255425-en](https://doi.org/10.1787/9789264255425-en)
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139524490](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490)
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Essex: Pearson Longman, UK.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper és Row.

- Oxford, R. L. és Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23. DOI: [10.1016/0346-251x\(94\)00047-a](https://doi.org/10.1016/0346-251x(94)00047-a)
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson P. D. & Barr, R. (szerk.), *Handbook of reading research*. New York, NJ: Erlbaum, Longman, Hillsdale. 609–640.
- Phakiti, A. (2006). Theoretical and pedagogical issues in ESL/EFL teaching of strategic reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1(1), 19–50.
- Platsidou, M. & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253–260. DOI: [10.7813/jll.2014/5/3/43](https://doi.org/10.7813/jll.2014/5/3/43)
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward a RAND program in reading comprehension*. Santa Monica, CA; Washington, DC: RAND Education.
- Royer, J. M. & Carlo, M. S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34(6), 450–455.
- Takakuwa, M. (2003). *Lessons from a paradoxical hypothesis: A methodological critique of the threshold hypothesis*. Előadás: 4th International Symposium on Bilingualism. Arizona State University, April 30 to May 3, 2003.
- Yamamori, K., Isoda, T. Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41(4), 381–409. DOI: [10.1515/iral.2003.017](https://doi.org/10.1515/iral.2003.017)
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. Innovation Abstracts. *National Institute for Staff and Organizational Development with support from the W. K. Kellogg Foundation*, 32(5), 1–4.
- Wong, L. L. C. & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144–163. DOI: [10.1016/j.system.2011.05.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004)
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75–95.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y. & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read English. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 245–271. DOI: [10.1348/000709907x218179](https://doi.org/10.1348/000709907x218179)

Absztrakt

Tanulmányunk célja egy összegzés nyújtása az idegen nyelvi olvasási elméletekről és modellekről, az idegen nyelvi olvasási stratégiák csoportosításairól, valamint a kapcsolódó empirikus vizsgálatunk eredményeiről. A tanulmányban az általános iskola felső tagozatát érintő pilotmérés eredményeit mutatjuk be, amelyek célja azoknak az olvasási és szövegértési stratégiáknak a feltérképezése volt, amelyek a leginkább jellemzik a vizsgált korosztályt. A vizsgálat kiterjedt a nyelvi stratégiák olvasás teszten nyújtott teljesítménnyel és különböző háttérváltozókkal való összefüggéseinek meghatározására, valamint a jól és kevésbé jól teljesítő tanulók nyelvi stratégiái közötti különbségek felderítését is célozta. A vizsgálatban a tanulók idegen nyelvi szintjének meghatározása egy A1 szintű validált olvasási részteszttel történt, az olvasási stratégiák beazonosítása pedig Cohen és Oxford (2002) olvasási stratégiákra vonatkozó kérdőíve segítségével. A stratégiahasználatra vonatkozóan az állapítható meg, hogy az 5-6. évfolyamos tanulók körében még nem különülnek el tudatosan a stratégiahasználat, ez inkább a magasabb évfolyamokra jellemző. Az előzetes tudás jelentősen meghatározza a stratégiahasználatot, mely szintén a 7-8. évfolyamokon mutatható ki szignifikáns mértékben; az olvasás teszten magasabban teljesítő tanulók szignifikánsan gyakrabban használják stratégiáikat. A stratégiahasználatra és az idegen nyelvi eredményekre az attitűd van a legjelentősebb hatással. Eredményeink összecsengenek a nemzetközi kutatások eredményeivel, vagyis bizonyos nyelvi szint elérése a feltétele annak, hogy a tanulók hatékonyan tudják használni az olvasási és szövegértési stratégiáikat. Ezért főleg a magasabb évfolyamokon lenne indokolt stratégiát-réningek beiktatása az idegen nyelvi oktatási-nevelési folyamatba.

Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében

A tanulási folyamatok és a tanulás fizikai, tárgyi környezete közötti összefüggés kutatására napjainkban ismét fokozott figyelem irányult, hiszen az információrobbanás valamint a gyors tudományos és technikai fejlődés hatására egyre inkább megdőlt az iskola egyeduralma az információszerzésben. Az iskolán kívüli tanulás helyszínei, mint például a tudományos központok, látványlaboratóriumok, állatkertek vagy könyvtárak olyan, iskolai oktatást kiegészítő kontextust teremtenek, ahol a személyes, szociális és mozgásos tanulás egyszerre van jelen.

Elméleti háttér

Az iskolán kívüli tanuláshoz különösen nagy szerepe lehet a természettudományos tárgyak oktatásában, hiszen míg az iskolai oktatás eszközei és módszerei sok esetben korszerűtlenné válnak (Eshach, 2007; Hofstein és Rosenfeld, 1996; Nahalka, 2003), addig a tudományos központok, látványlaboratóriumok, múzeumok funkciójukból eredően a korszak igényeinek megfelelően igyekeznek bemutatni a tudományos és technikai innovációkat, a tudományt és az élményszolgáltatást egyaránt képviselve ezáltal. Ezen színterek képesek felkelteni a tanulók tudományos érdeklődését és hozzájárulnak ahhoz, hogy megértsék a számukra gyakran megfoghatatlan, elvont ismereteket, miközben fejlesztik az egyéni felelősségvállalást a későbbi tanulmányaik, előmenetelük során is (Gardner, 1991, idézi: Eshach, 2007. 171.).

Eshach (2007) az iskolai és iskolán kívüli tanulást összevető tanulmányában empirikus kutatási eredményekre támaszkodva kiemeli az iskolán kívülre tett látogatások, foglalkozások szerepét a tantárgyi attitűdök növelésében, továbbá rávilágít arra, hogy ez a hatás különösen a lányok esetében jelentős a természettudományok iránti attitűdök erősítésében, hiszen a hagyományos iskolai oktatás ezen a téren sokkal inkább a fiúknak kedvez. Ezzel szemben az iskolán kívüli színtereken a tanulók teljesítménykényszer és tét nélkül tapasztalhatják meg a tudományok világát, mely ösztönző hatású lehet a lányok bátorságára. Ez pályaválasztási szempontból is kiemelten fontos, hiszen a tudományos területeken dolgozók többsége az adott területhez való korai, gyermekkori kötődést és érdeklődést nevezi meg a pálya melletti fő döntő érvnek (Eshach, 2007; Nazier, 1993; Rudman, 1994).

Az iskolán kívüli tanulás dimenziói

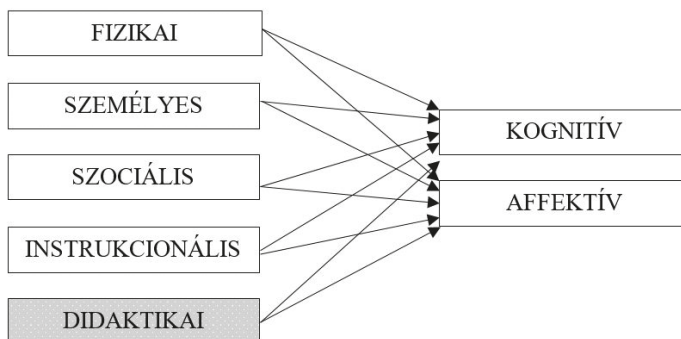
Az iskolán kívüli tanulás hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, úgymint a tanulók előzetes tudása, a szintér fizikai adottságai, az alkalmazott tanítási-tanulási módszerek, a tanulók szociális kapcsolata, vagy szabadtéri foglalkozás esetén akár az időjárási viszonyok is. Ezen tényezők mentén különböző kritikus faktorok képezhetők, melyek az iskolán kívüli tanórák, programok hozzáadott pedagógiai értékét döntően befolyásolják.

Eshach (2007) összevetve Orion és Hofstein (1994) a terepi tanulás három faktoros modelljét, valamint Falk és Dierking (2000) a múzeumi tanulás kontextuális modelljét, javaslatot tesz az iskolán kívüli tanulás lehetséges hatásmodelljére, mely négy faktort foglal magában. Ezek egyaránt tartalmazhatnak kognitív és affektív komponenseket, és a tanulási folyamatok kognitív és affektív vonatkozásaira mindegyikük hatással bír. Az Eshach által detektált négy kritikus faktor a következő:

1. fizikai: például az adott szintér környezete, berendezése;
2. személyes: például a tanuló témához kapcsolatos előzetes tudása (kognitív), a tanuló tantárgyi attitűdje (affektív);
3. szociális: például az interperszonális interakciók a tanulók között (kognitív), a foglalkozásvezető személyének hatása a tanulókra (affektív);
4. instrukcionális: az iskolán kívüli foglalkozás helyszínével, témájával kapcsolatos előkészítés (kognitív), a foglalkozáson tapasztaltak, élmények összegzése, megbeszélése (affektív).

Ezen aspektus nem terjed ki azonban az Orion és Hofstein (1994) szerzőpáros által említett „tanítási faktorokra”, melyek a foglalkozás tananyagba ágyazottságát, az alkalmazott didaktikai módszereket és célokat stb. foglalják magukban. Pedig ezen tanulásszervezési szempontok jelentősen befolyásolhatják a tanulás kimenetelét, így indokoltnak tartjuk egy ötödik, a didaktikai faktor beillesztését is az iskolán kívüli tanulás hatásmodelljébe, mely a tanítási-tanulási módszereket, célokat tartalmazza. Az ily módon kiegészített modellt az 1. ábra szemlélteti.

Bár úgy tűnhet, hogy az instrukcionális és a tanítási faktor némiképp fedik egymást, és az instrukcionális tényezőket a didaktikai faktor magában foglalhatná, mégis célszerű ezek különválasztása, hiszen az iskolán kívüli látogatás megfelelő előkészítése és lezárása legalább olyan fajsúllyal bír az eredményességre, mint a többi említett faktor (Rickinson és mtsai, 2004; Fiennes és mtsai, 2015; James és Williams, 2017; Orion, 1993; Orion és Hofstein, 1994).



1. ábra. Az iskolán kívüli tanulást befolyásoló faktorok (forrás: Füz, 2013. 24.)

Az iskolán kívüli programokkal kapcsolatos kutatások zöme beilleszthető e modellbe, hiszen általában legalább az egyik kategória mentén vizsgálják az eredményességet. Az iskolán kívüli tanulás kutatására épülő szisztematikus szemlék, metaanalízisek (Becker és mtsai, 2017; Fiennes és mtsai, 2015; Hattie és mtsai, 1994; Rickinson és mtsai, 2004; Scrutton és Beames, 2015; Waite és mtsai, 2015) is jellemzően ezen szempontok alapján, vagy ezeknek megfelelően módon rendszerezik a tantermen kívüli tanulás hatását vizsgáló kutatási eredményeket, azaz főként a kognitív, az affektív, a szociális, a személyes és a fizikális (motorikus) faktorok mentén.

*Az iskolán kívüli tanulás
hatásvizsgálatának területei*

Rickinson és munkatársai (2004) 150 kutatást áttekintve négy fő kategóriába sorolták az iskolán kívüli foglalkozások hatását: kognitív, affektív, szociális/interperszonális, valamint motorikus és viselkedésbeli hatás. A továbbiakban ezt a rendszerezési elvet követve, példákkal illusztrálva mutatjuk be, hogy a kutatási eredmények alapján mely fő területeken lehet a közoktatás hasznára az iskolán kívüli tanulás, a teljesség igénye nélkül.

A kognitív faktorra irányuló kutatások zöme elsősorban a hosszú távú memóriát említi: az iskolán kívüli programokon részt vevő tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a tanultak felidézésében a késleltetett utómérések során, mint a tantermi kontrollcsoportos társaik, ami azzal magyarázható, hogy az átélt, megtapasztalható és élménygazdag tanulás segíti az ismeretek tartós raktározását, felidézését (Dierking és Falk, 1997; Eshach, 2007; Hofstein és Rosenfeld, 1996).

Az iskolán kívüli tanulókkal foglalkozó tanulmányok többsége ugyanakkor az affektív hatást elemzi. A longitudinális vizsgálatok szignifikánsan magasabb attitűdértékeket mutatnak a programok megvalósulását követően a környezet és helyszín iránt, de az adott

tantárggyal, vagy az ahhoz kapcsolódó problémakörrel is (Fägerstam és Blom, 2013; Gilbertson, 1990; Hofstein és Rosenfeld, 1996). Ezen kívül a tanulók tanulási kedvében, intrinzik motivációjában is pozitív változást mutatnak az eredmények, főként a lemorzsolódó, alacsony belső motivációval rendelkező tanulók esetében (Dettweiler és mtsai, 2015).

Elsősorban az iskolán kívüli tanulás egyik típusának, a fizikai kihívást előtérbe helyező kalandalapú tanulás (adventure learning) kutatása során helyeződik a hangsúly a fizikális fejlesztő hatásra, de valamennyi tantermen kívüli programra jellemző a magasabb fizikai aktivitási szint, így ebben a dimenzióban sok eredményes programról számolnak be a tanulmányok (Dettweiler és Becker, 2016; Matluba és Bell, 2014; Mygind, 2007; Thompson és mtsai, 2011). Mivel a tanulók és a környezet épsége, biztonsága érdekében az iskolán kívüli programokon résztvevőknek gyakran szigorú szabályokat, előírásokat kell betartaniuk, így ezen foglalkozások sikeresen támogatják a pozitív, szabálykövető magatartás előmozdítását még azon tanulók körében is, akik a hagyományos tantermi keretek között viselkedési problémákkal küzdenek (Rickinson, 2004, Scrutton és Beames, 2015).

Az iskolán kívüli tanulásra irányuló kutatások legkevésbé a szociális aspektust érintik (Hartmeyer és Mygind, 2015). Ennek egyik oka lehet, hogy az iskolán kívüli programok nem feltétlenül a kooperatív tanulási módszerekre épülnek, s bár alapvetően közösségi élményt nyújtanak a tanulók számára (Hofstein és Rosenfeld, 1996), a szociális készségekre tett jótékony hatás csak akkor számottevő, ha a tantermen kívüli foglalkozás rendszeres, vagy huzamosabb ideig tart, és a tanulói együttműködésre is épülő feladatokat, helyzeteket kínál. Az így megvalósuló iskolán kívüli programok fejlesztik a tanulók együttműködési készségeit, megbízhatóságát, kezdeményező-készségét és motivációját (Hartmeyer és Mygind, 2016; Mygind, 2009; Scrutton és Beames, 2015).

Elsősorban az iskolán kívüli tanulás egyik típusának, a fizikai kihívást előtérbe helyező kalandalapú tanulás (adventure learning) kutatása során helyeződik a hangsúly a fizikális fejlesztő hatásra, de valamennyi tantermen kívüli programra jellemző a magasabb fizikai aktivitási szint, így ebben a dimenzióban sok eredményes programról számolnak be a tanulmányok (Dettweiler és Becker, 2016; Matluba és Bell, 2014; Mygind, 2007; Thompson és mtsai, 2011). Mivel a tanulók és a környezet épsége, biztonsága érdekében az iskolán kívüli programokon résztvevőknek gyakran szigorú szabályokat, előírásokat kell betartaniuk, így ezen foglalkozások sikeresen támogatják a pozitív, szabálykövető magatartás előmozdítását még azon tanulók körében is, akik a hagyományos tantermi keretek között viselkedési problémákkal küzdenek (Rickinson, 2004, Scrutton és Beames, 2015).

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Jelen tanulmány egy nagymintás online mérés eredményeit mutatja be arra vonatkozólag, hogy az általános iskolai intézményvezetők, pedagógusok és diákok elsősorban mely pedagógiai célok elérésében tapasztalták hasznosnak az iskolán kívüli tanulást.

Kutatási kérdések

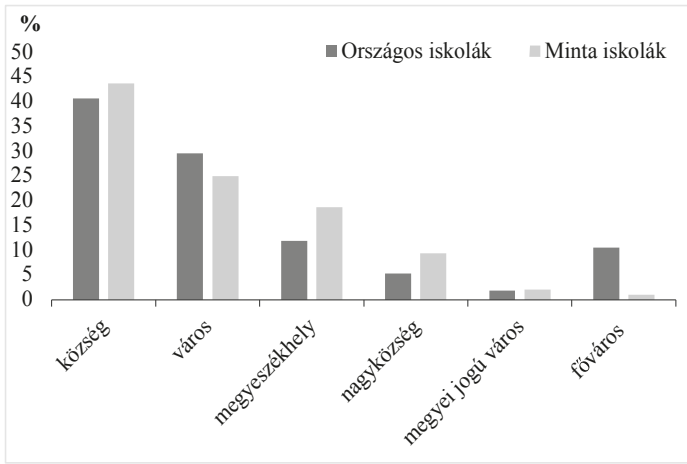
A következőket kívántuk felderíteni:

1. Milyen gyakran, mi célból és milyen formában élnek az általános iskolák az iskolán kívüli tanulással?
2. Mi az intézményvezetők, pedagógusok és diákok véleménye az iskolán kívüli foglalkozások hatékonyságáról a kognitív és nem kognitív tanulási célok elérésében?

E tanulmány elsősorban a 2. kutatási kérdés megválaszolásához szükséges eredményeket mutatja be a B kérdőívblokk válaszai alapján (lásd A kérdőív felépítése című fejezet). A kérdőív egyéb részeit csak ezzel a szemponttal összefüggésben vizsgáljuk.

A vizsgálat mintája

A kérdőívet 4680 fő, 3-tól 8. osztályos általános iskolás tanuló, 112 pedagógus és 69 intézményvezető töltötte ki 2016 májusában – júniusában. A mérésben részt vevő 96 általános iskola 18 megyéből származik, egyedül Heves megyéből nem érkezett kitöltés. Mint az a 2. ábrából is látható, az önkéntes alapon történő adatfelvétel ellenére a mintául szolgáló iskolák településtípus szerinti megoszlásának aránya közelít a KSH országos adataihoz. Mintánk egyedül a fővárosi általános iskolák tekintetében alulreprezentált.



2. ábra. A minta általános iskoláinak település szerinti eloszlása az országos adatokhoz képest

A mérésben részt vevő tanulók 47 százaléka fiú, 48 százaléka pedig lány – a fennmaradó 5 százalékba azok a diákok tartoznak, akik vagy nem nyilatkoztak a nemükről, vagy értékelhetetlen választ adtak. A tanulók évfolyam és nemek szerinti eloszlását az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A tanulók mintabeli eloszlása a nemek és évfolyamok alapján

| Nem | Évfolyam | | | | | |
|---------------|----------|------|------|------|------|------|
| | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
| Lányok | 338 | 403 | 400 | 343 | 414 | 323 |
| Fiúk | 314 | 396 | 451 | 322 | 409 | 310 |
| Összes tanuló | 704 | 838 | 894 | 718 | 865 | 661 |
| % | 15,0 | 17,9 | 19,1 | 15,3 | 18,5 | 14,1 |

A kérdőív felépítése

A kérdőív egy komplex mérés részeként az Elektronikus Diagnosztikus Rendszeren (eDia, Molnár és Csapó, 2003) keresztül került felvételre a részt vevő iskolák IKT termében. Jelen tanulmány a kérdőív azon két blokkjának eredményeit mutatja be, melyek az adatfelvételt megelőző félévben megvalósuló konkrét iskolán kívüli programokra vonatkoznak:

- A. A szintérlátogatás jellemzői kérdőív (színterenként 5 kérdés);
- B. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív (színterenként 15 kérdés).

A két kérdőívblokk az iskolán kívüli programok helyszíne szerint elágazó, így a kitöltők előtt csak ahhoz a szintérhez kapcsolódva jelentek meg a kérdések, melyet az adott félévben meglátogattak. Összesen 10 szintér vonatkozásában volt lehetőség megválaszolni a kérdéseket: (1) állatkert, vadspark, tropikárium, (2) fűvészkert, botanikus kert, arborétum, (3) gyár, üzem, (4) könyvtár, levéltár (5) laboratórium, (6) múzeum, galéria, (7) színház, koncert, (8) tanösvény, nemzeti park, (9) tudományos központ, (10) egyéb (a válaszadó által megadható szintér).

A kérdések többsége zárt végű, melyek egyszeri vagy többszöri választással, kattintással vagy a tanulók esetében izgalmasabb, vonzó (drag and drop) művelettel (bővebben lásd: Molnár és Pásztor, 2015) válaszolhatók meg. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív (B) állításait négyfokú Likert-skálán értékelhették a kitöltők.

A szintérlátogatás jellemzői kérdőív (A) a következő kérdéseket tartalmazza az említett 10 szintérre vonatkozóan: az osztály, csoport előző féléves iskolán kívüli szintér látogatásainak száma, a látogatás oka, témája, és a foglalkozáson előforduló tanítási-tanulási módszerek.

Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív (B) állításai az iskolán kívüli tanulás kognitív és nem kognitív összetevőire egyaránt vonatkoznak, melyben a pedagógusoknak és intézményvezetőknek szóló változat szempontjait a diákok számára a 2. táblázatban szemléltetett módon, állítások formájában átfogalmaztuk, ezzel segítve a megértést. Az állítások sorszámozása a továbbiakban megkönnyíti az eredmények értelmezését.

2. táblázat. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív diákoknak, valamint pedagógusoknak és intézményvezetőknek szóló változata

| Pedagógus, intézményvezető | | | Diák |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Ön szerint mennyire volt hasznos az iskolán kívüli foglalkozás / látogatás az alábbi célok elérésében? | Sorszám | Faktor | Mennyire értesz egyet az alábbi mondatokkal? Az iskolán kívüli foglalkozásokon... |
| közösségi élmény | 1 | 3 | egy jó közösségi élményben volt részem |
| kulturális örökség megismertetése | 2 | 1 | megismerhettem hazánk nemzeti értékeit |
| önszabályozó tanulás, tanulási képesség fejlesztése | 3 | 1 | segítséget kaptam a tanulásom szervezéséhez |
| az élethosszig tartó tanulás megalapozása | 4 | 3 | rájöttem, hogy az iskolán kívül is lehet hasznos ismereteket szerezni |
| kommunikációs készség fejlesztése | 5 | 1 | végzett tevékenységek segítettek abban, hogy jobban kifejezzem magam |
| új ismeretek szerzése | 6 | 3 | új ismereteket szereztem |
| szociális készség fejlesztése | 7 | 3 | való részvétel segített a társaimmal való együttműködésben |
| kritikai gondolkodás fejlesztése | 8 | 1 | kapott feladatok gondolkodásra, és a saját véleményem kialakítására készítettek |
| információsűrűs- és feldolgozás készségének fejlesztése | 9 | 1 | megtanultam, hogyan tudok utánajárni, ha többet szeretnék tudni egy témáról |
| tananyag iránti érdeklődés felkeltése | 10 | 2 | kapott feladatok felkeltették az érdeklődésemet a tananyag iránt |
| az iskolában elsajátított tudás elmélyítése | 11 | 1 | végzett feladatok segítettek megérteni az iskolában tanultakat |
| tantárgyi attitűd fejlesztése | 12 | 2 | nagyobb kedvet kaptam a foglalkozáshoz kapcsolódó tantárgyhoz |
| tanulási motiváció fejlesztése | 13 | 2 | tapasztaltak hatására megjött a kedvem a tanuláshoz |
| eszközök, vizsgálati módszerek alkalmazása | 14 | 1 | különböző eszközöket és módszereket alkalmaztunk |
| manuális készségek fejlesztése | 15 | 1 | kapott feladatok segítettek a kézügyességemet |

A kérdőív tételei két csoportra bonthatók: kognitív vagy nem kognitív jellegű szempontokra. Azonban az önszabályozó tanulásnak és az élethosszig tartó tanulásnak vannak kognitív, motivációs és társas összetevői is, ezért kognitív és nem kognitív célként egyaránt értelmezhetők az iskolán kívüli tanulásban. Elméleti modellünk szerint így a tanulási célok a kognitív – nem kognitív dimenzióban a következőképpen csoportosíthatók:

- kognitív: 2, 5, 6, 8, 9, 11, 14;
- nem kognitív: 1, 7, 10, 12, 13, 15;
- mindkettő: 3, 4.

Az elméleti modell alapján létrehozott, kognitív és nem kognitív szempontokat tartalmazó két alskála ellenőrzésére faktoranalízist alkalmaztunk, melyben a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató értéke (0,963) kifejezetten magasnak bizonyult, tehát adataink alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére. A 3. táblázat a varimax rotációt követő faktorstruktúrát mutatja be, melyben csak a 0,4-es faktorsúly-határ feletti értékek szerepelnek.

3. táblázat. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív állításain végzett faktoranalízis eredménye

| Feladat sorszám | Faktorok | | |
|--------------------|----------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1 | | | 0,788 |
| 2 | 0,606 | | |
| 3 | 0,625 | 0,47 | |
| 4 | | | 0,639 |
| 5 | 0,634 | 0,406 | |
| 6 | | | 0,748 |
| 7 | 0,65 | | 0,415 |
| 8 | 0,658 | | |
| 9 | 0,458 | 0,456 | 0,418 |
| 10 | | 0,723 | |
| 11 | 0,51 | 0,632 | |
| 12 | | 0,797 | |
| 13 | | 0,788 | |
| 14 | 0,697 | | |
| 15 | 0,782 | | |

A faktoranalízis során három faktor képződött, az általuk megmagyarázott variancia pedig összesen 66,63 százalék. Az egyes változók faktorba sorolása nem minden esetben egyértelmű, ezért azon állítások esetében, melyek a faktorsúlyuk alapján több faktorba is sorolhatók lennének, elméleti megfontolás alapján döntöttünk. Az így kialakult kérdőív faktorstruktúráját a 2. táblázat szemlélteti.

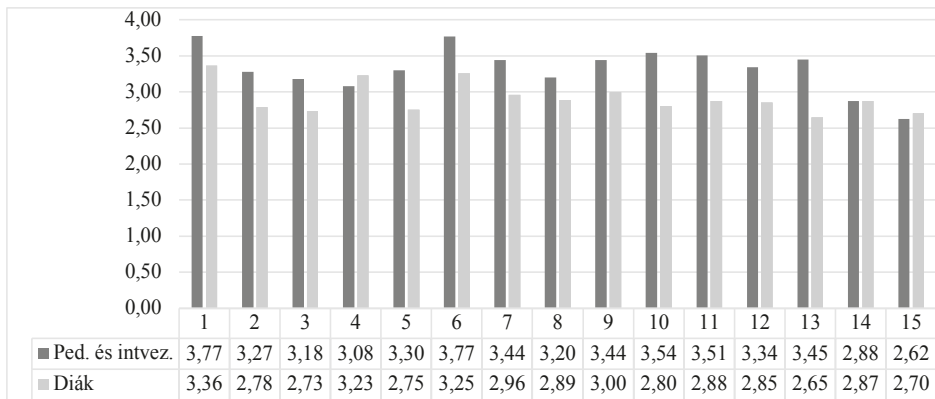
A faktorhoz a következő elnevezéseket társítottuk: kognitív (1), affektív (2) és társas tanulás (3). A kognitív faktorba tartozó 8 állítás reliabilitása (Cronbach- α) 0,91, az affektív faktor 3 állításánál 0,87, míg a társas tanulás faktor 4 állításánál 0,78 a reliabilitás értéke. A teljes mintán mért három alskála együttes reliabilitása 0,94. A kialakult faktorok tehát lehetővé teszik az elméleti modellünkben jelzett, kognitív – nem kognitív dimenzió

menti csoportosítást, és általuk megkülönböztethetővé válnak az iskolán kívüli foglalkozásokon bekövetkezett tanulás kognitív, affektív és társas összetevői.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Az iskolán kívüli foglalkozások megítélésének szempontjai

Az intézményvezetők és pedagógusok válaszai között nem volt kimutatható szignifikáns különbség, s mivel esetükben a kérdőív állításai a megfogalmazásban is azonosak voltak, így eredményeiket összevonva ismertetjük (lásd 3. ábra).



3. ábra. Az iskolán kívüli programok hatékonyságának szempontjain mérte átlageredmények a pedagógusok és intézményvezetők, valamint a diákok részmintájában

Ahogy az ábrán is látható, a pedagógusok és intézményvezetők csaknem az összes állítás esetében pozitívabban nyilatkoztak a diákoknál: csak az élethosszig tartó tanulás megalapozásának (pedagógusi változat) – iskolán kívüli ismeretszerzés lehetőségének (tanulói változat) szempontjából vélték hatékonyabbnak a diákok az iskolán kívüli foglalkozást. Az eszközhasználatban és vizsgálati módszerek alkalmazásában, valamint a kézügyesség fejlesztésében betöltött szerepének értékelésében nem mutatott a t-próba szignifikáns különbséget a két rész minta között. A többi szempontnál viszont a pedagógusok és intézményvezetők válasza pozitívabb volt a tanulókénál, minden esetben 99 százalékos valószínűségi szinten.

Az iskolán kívüli foglalkozásokat összességében mind a diákok, mind pedig pedagógusok és intézményvezetők a közösségi élmény (diákok átlaga: 3,36; szórás: 0,67 és pedagógusok, intézményvezetők átlaga: 3,77; szórás: 0,34) és az új ismeretek szerzésének (diákok átlaga: 3,25; szórás: 0,68 és pedagógusok, intézményvezetők átlaga: 3,77; szórás: 0,33) szempontjából vélték a leghasznosabbnak. A diákoknál 3,23-os átlaggal (szórás: 0,67) az iskolán kívüli ismeretszerzésben is igen sikeresnek bizonyultak a foglalkozások, míg a tanároknál 3,54-os átlaggal (szórás: 0,46) a tananyag iránti érdeklődés felkeltése, és 3,51-os átlageredményével (szórás: 0,5) az iskolában elsajátított tudás elmélyítése követi a hasznossági sort.

A szintérösszesítésben a tantermen kívüli foglalkozások érthető módon a kézügyesség fejlesztésében bizonyultak a legkevésbé hatékonyak (pedagógusok és intézményvezetők átlaga: 2,62; szórás: 0,83, illetve diákok átlaga: 2,7; szórás: 0,95), hiszen a manuális készségek fejlesztése jellemzően csak a kézműves foglalkozásokra korlátozva jelenik

meg tanulási célként. Annál érdekesebb viszont, hogy a pedagógusok és diákok értékelése közti legnagyobb különbség a tanulási motiváció növelésében (pedagógusok és intézményvezetők átlaga: 3,45; szórás: 0,51, illetve diákok átlaga: 2,65; szórás: 0,89) és a tananyag iránti érdeklődés felkeltésében adódott (pedagógusok és intézményvezetők átlaga: 3,54; szórás: 0,46 illetve diákok átlaga: 2,8; szórás: 0,82): a tanárok mindkét esetben jóval magasabbra értékelték az iskolán kívüli program hatását. Sőt, a diákok megítélésében a tanulási kedv növelése az utolsó helyre került, ami a vonatkozó szakirodalom tükrében meglepő, hiszen mint fentebb láthattuk, számos kutatási beszámoló hangsúlyozza az iskolán kívüli programok jótékony szerepét a tanulási motiváció felkeltésében. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy a diákok válaszai jóval kisebb értékintervallumot ölelnek fel, mint a tanároké, ahol az elsőnek és utolsóknak értékelt hatékonysági szempont között több, mint egy egészes az értékkülönbség. Továbbá a pedagógusok és intézményvezetők válaszainak átlaga 13 szempont esetén is nagyobb 3,00-nál, míg a diákok csupán 3 szempontot értékelték ennél magasabbra, így sereghajtóként a tanulási kedvre gyakorolt hatás sem leszakadva zárta a sort.

Az egyes szempontok értékelésében nem tapasztalható lényegi különbség a lányok és fiúk között, sem a hasznossági sorrend tekintetében, sem pedig a hasznosság mértékében, kivéve a közösségi élmény (fiúk átlaga: 3,33; szórás: 0,68 és lányok átlaga: 3,41; szórás: 0,64) valamint a az iskolán kívüli ismeretszerzés esetében (fiúk átlaga: 3,2; szórás: 0,72 és lányok átlaga: 3,27; szórás: 0,67), ahol a kétmintás t-próba alapján a lányok hasznosabbnak ítélték az iskolán kívüli foglalkozásokat, mint a fiúk, $p < 0,01$ szignifikancia szinten.

Az iskolán kívüli foglalkozások megítélése az évfolyamok bontásában

A foglalkozások összesített értékelését évfolyamonként vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a tanulók által adott értékek átlagai az évfolyamok növekedésével folyamatosan és egyenletesen csökkennek (lásd 4. táblázat).

Ha az értékelési szempontokat a három faktor mentén csoportosítjuk, a folyamatosan csökkenő tendencia leképeződik: mind a kognitív és affektív, mind pedig a társas tanulás dimenziójának értékelése fordítottan arányos az iskolai évek számának növekedésével.

A kérdőív állításait külön-külön vizsgálva kiderül, hogy a diákok kivétel nélkül minden évfolyamon a közösségi élmény tekintetében értékelték legmagasabbra a foglalkozásokat (3. évfolyam: 3,58; 4. évfolyam: 3,52; 5. évfolyam: 3,36; 6. évfolyam: 3,26; 7. évfolyam: 3,28; 8. évfolyam: 3,11), míg utolsóként évfolyamonként más és más szempontot minősítettek a tanulók. Ezek: a hazai nemzeti értékek megismerése (3. évfolyam: 2,95), közügyesség fejlesztése (4. évfolyam: 2,81), segítség a tanulás szervezésében (5. évfolyam: 2,81), valamint a tanulási kedv növelése (6. évfolyam: 2,51; 7. évfolyam: 2,42; 8. évfolyam: 2,3). A legnagyobb pontszámot tehát a 3. évfolyamos tanulók adták a foglalkozásra mint közösségi élményre (átlag: 3,58), a legkisebbet pedig a 8. osztályosok (átlag: 2,3), akik szerint az iskolán kívüli programok hatására sem jött meg igazán a kedvük a tanuláshoz.

4. táblázat. Az iskolán kívüli foglalkozás összesített értékelése évfolyamonkénti bontásban

| Évfolyam | Átlag | Szórás | N |
|----------|-------|--------|-----|
| 3 | 3,19 | 0,52 | 679 |
| 4 | 3,04 | 0,58 | 805 |
| 5 | 2,98 | 0,58 | 818 |
| 6 | 2,83 | 0,57 | 616 |
| 7 | 2,77 | 0,60 | 822 |
| 8 | 2,63 | 0,58 | 606 |

Az iskolán kívüli tanulás hatékonyságának dimenziói

Az iskolán kívüli programok hatékonyságának szempontjait a már ismertetett 3 faktor mentén vizsgálva azt látjuk, hogy a nemek szerinti összehasonlításban az eddigiekhez hasonló a helyzet: a kognitív és az affektív faktor megegyezik a lányok és fiúk értékelésében, azonban a társas ismeretszerzés átlagai közötti különbség bár kicsi, de szignifikáns, a lányok javára (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Az iskolán kívüli program specifikus megítélése kérdőív alksálainak tanulói értékelése nemek szerinti bontásban

| Faktor | Nem | N | Átlag | Szórás | Levene | | Kétmintás t/d | |
|----------------|------|------|-------|--------|--------|-------|---------------|-------|
| | | | | | F | p | t/d | p |
| Társas tanulás | fiú | 2028 | 3,18 | 0,55 | 0,89 | n. s. | -3,49 | 0,00 |
| | lány | 2073 | 3,24 | 0,54 | | | | |
| Kognitív | fiú | 2032 | 2,83 | 0,66 | 0,01 | n. s. | 0,29 | n. s. |
| | lány | 2074 | 2,82 | 0,66 | | | | |
| Affektív | fiú | 2008 | 2,76 | 0,75 | 1,59 | n. s. | -0,69 | n. s. |
| | lány | 2056 | 2,78 | 0,77 | | | | |

A tanulók válaszai alapján az iskolán kívüli program a társas tanulásban bizonyult a leghatékonyabbnak, 3,2-es átlagával (szórás: 0,56). Ezt követik a kognitív (átlag: 2,82; szórás: 0,66), végül pedig az affektív szempontok (átlag: 2,77; szórás: 0,76).

A tanárok és az intézményvezetők értékelésében a kiemelkedő 3,52-os átlagértékkel (szórás: 0,38) szintén elsősorban a társas tanulás szempontjaiból voltak eredményesek az iskolán kívüli foglalkozások, a tanulókkal szemben viszont ők az affektív célokban betöltött szerepét is közel ilyen fontosnak vélték (átlag: 3,45; szórás: 0,48). Esetükben a kognitív szempontokból bizonyultak a programok a legkevésbé hasznosnak, ugyanakkor még itt is 3 egész feletti átlagot kaptunk (átlag: 3,18; szórás: 0,47).

Befolyásoló tényezők az iskolán kívüli foglalkozás hasznosságának megítélésben

Az iskolán kívüli programok összesített megítélését számos tényező befolyásolhatja, úgymint az előzetes tapasztalatok, az iskola iránti és az iskolán kívüli programok iránti attitűdök, a látogatások gyakorisága, a helyszínek változatossága vagy a családi háttér stb. Minden, a háttérben meghúzódó okot lehetetlen volna feltérképezni, de a több

szempontra is kiterjedő, komplex kérdőív lehetőséget biztosít a hatásvizsgálatokhoz. Ezért az online kérdőív vonatkozó eredményein többváltozós regresszió-analízist alkalmazva elemeztük azokat a tényezőket, melyek hatással lehetnek az iskolán kívüli programok iránti megítélésre. A regressziós modellbe az iskolán kívüli program összeített megítélése került mint függő változó, a független változók pedig a következők: az iskola iránti általános tanulói attitűd, az iskolán kívüli foglalkozás iránti általános tanulói attitűd, a tanulók által látogatott szinterek száma és a látogatások gyakorisága. A kérdőív kapcsolódó tételeinek eredményeit külön tanulmányban ismertettük (Füz, 2017).

A 6. táblázatban összegeztük a regresszió-analízis eredményeit, mely szerint a hasznosság megítélésére a legnagyobb hatással az iskola iránti attitűd bír, de az egyes diákok által látogatott szinterek száma (a 10 szintér közül hányat volt lehetőségük felkeresni az iskola szervezésében az adott periódusban), az iskolán kívüli programok iránti általános tanulói attitűd, valamint kis mértékben a szinterek látogatásának gyakorisága (hány alkalommal látogatták meg a tanulók az egyes helyszíneket az iskola szervezésében a kérdéses periódusban) is befolyásoló tényezők. A négy változó együttesen 19,2 százalékban magyarázza az iskolán kívüli programok hatékonyságának megítélését.

Az intézményvezetők és pedagógusok részmintáján végzett regresszió-analízis ugyanakkor csak a látogatott szinterek száma esetében mutatott szignifikáns ($p < 0,001$) magyarázó erőt a programok megítélésében, ahol a megmagyarázott variancia 8,9 százalékos volt.

6. táblázat. Az iskolai és iskolán kívüli tanulás iránti tanulói attitűdök, valamint a látogatott szinterek számának és a látogatások gyakoriságának regresszió-analízise az iskolán kívüli program megítélésével mint függő változóval

| Független változók | r | β | rβ(%) | Szign. |
|----------------------------|----------|---------------------------|-------------------------------|---------------|
| Iskolai attitűd | 0,33 | 0,26 | 8,5 | 0,00 |
| Program attitűd | 0,26 | 0,16 | 4,2 | 0,00 |
| Látogatott szinterek száma | 0,27 | 0,23 | 6,3 | 0,00 |
| Látogatás gyakorisága | 0,04 | 0,04 | 0,2 | 0,01 |
| Hatás (R ²) | | | 19,2 | |

A jövőben megvalósuló iskolán kívüli programokon való részvételi szándék alakulására (bővebben lásd: Füz, 2017) mint függő változóra az előzetes elvárással ellentétben nincs hatással sem a foglalkozások összesített megítélése, sem az iskola iránti tanulói attitűd, sem pedig a látogatások száma, egyedül a program iránti tanulói attitűdök magyarázó ereje szignifikáns a regresszió-analízis szerint (megmagyarázott variancia: 16,9 százalék, $p < 0,001$).

Ami ennél is meglepőbb, hogy a foglalkozások hasznossága a pedagógusok és intézményvezetők részmintájában sem bizonyult a részvételi szándék prediktorának, ahogyan a szintérlátogatási paraméterek sem.

Összefüggések a foglalkozás jellege és megítélése között

A szinterek között hasznossági megítélés alapján nem tapasztalható nagy eltérés: a diákok 3,12-os átlagértékkel a tanösvényen, nemzeti parkban megvalósuló foglalkozásokat értékelték legjobbként, míg a gyár- illetve üzemlátogatásokat a legkevésbé, 2,93-os átlaggal. A megítélés három dimenziója közötti eloszlás szintén nagyon hasonlóan alakult az egyes helyszínek között: kivétel nélkül mindenhol a társas tanulás szempontjai

kapták a legmagasabb pontszámot, ezt követték a kognitív, s végül pedig az affektív jellegű szempontok.

Ugyanez a helyzet a pedagógusok és intézményvezetők részmintájának eredményeiben is, ahol a különböző helyszínek szintén nem differenciálják a foglalkozások megítélését: a legmagasabb átlag 3,45 (állatkert, vadspark, tropikárium), míg a legalacsonyabb 3,31 (színház, koncert) volt. Nem mutatkozott eltérés a megítélés dimenzióinak sorrendjében sem: az iskolán kívüli foglalkozások a társas tanulásban bizonyultak leghatékonyabbnak, melyet szorosan követnek az affektív, és kissé leszakadva a kognitív jellegű hatások.

Az iskolán kívüli programokon domináló tanítási-tanulási módszerek és a foglalkozás megítélése közötti összefüggést a tanulók és a pedagógusok, intézményvezetők részmintáján is vizsgáltuk. A 7. táblázatban azokat a változókat mutatjuk be, melyek között szignifikáns kapcsolat áll fenn, kiemelve a gyenge, de biztos korrelációs értékeket.

7. táblázat. Az alkalmazott tanítási-tanulási módszerek korrelációja az iskolán kívüli foglalkozások megítélésével

| Módszer | Összesített megítélés | | Kognitív szempontok | | Affektív szempontok | | Társas tanulás szempontjai | |
|------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| | Diák | Pedagógus, vezető | Diák | Pedagógus, vezető | Diák | Pedagógus, vezető | Diák | Pedagógus, vezető |
| Előadás, tárlatvezetés | 0,22* | 0,22* | 0,21* | 0,22* | 0,2* | n. s. | 0,17* | 0,21** |
| Projektmunka | 0,15* | n. s. | 0,17* | n. s. | 0,12* | n. s. | 0,1* | n. s. |
| Csoportmunka | 0,24* | n. s. | 0,25* | n. s. | 0,21* | n. s. | 0,17* | n. s. |
| Játék, szerepjáték | 0,19* | n. s. | 0,21* | n. s. | 0,16* | 0,24** | 0,11* | n. s. |
| Verseny | 0,16* | 0,33** | 0,18* | 0,37* | 0,14* | n. s. | 0,07* | n. s. |
| Önálló munka | 0,24* | n. s. | 0,26* | n. s. | 0,21* | n. s. | 0,13* | n. s. |
| Kísérlet | 0,13* | n. s. | 0,15* | n. s. | 0,13* | n. s. | 0,06* | n. s. |
| Vita | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. | n. s. |

Megjegyzés: a táblázatban *-gal jelölt értékek $p < 0,01$ szinten, a **-gal jelölt értékek pedig $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

Látható, hogy a diákoknál a vita kivételével az összes előforduló tanítási-tanulási módszer szignifikáns kapcsolatban áll a foglalkozás megítélésével, bár a korrelációs értékek gyengének számítanak. A tanárok és intézményvezetők mintáján a korrelációk többnyire erősebbek, viszont csak az előadás, tárlatvezetés, a játék, szerepjáték és a verseny módszer áll összefüggésben a megítéléssel. Ugyanakkor a pedagógusok és intézményvezetők részmintája jóval kisebb elemszámból áll, mely befolyásolhatja a korrelációs számítás eredményét.

A foglalkozás megszervezésének alkalmá, oka (pl. osztálykirándulás keretében, adott tantárgy tananyagához kapcsolódóan, tanulmányi verseny részeként stb.) a tanárok, intézményvezetők mintáján nem mutatott szignifikáns összefüggést a program megítélésével, a tanulóknál pedig minden változó esetében csak 0,2 alatti, nagyon kis mértékű korrelációt kaptunk.

Diszkusszió és összegzés

Empirikus kutatásunkban az iskola által szervezett, tantermen kívüli foglalkozások, programok hatását vizsgáltuk, kognitív és nem kognitív aspektusból egyaránt. Adatfelvételünkben 18 megyéből összesen 4681 fő vett részt: pedagógusok, intézményvezetők és 3-8. évfolyamos tanulók. Mérőeszközként egy komplex, online kérdőívet használtunk, melynek jelen tanulmányban ismertetett négyfokú Likert-skálás kérdőívblokkja saját fejlesztésű. A kérdőív 15 tételből áll, melyek az elvégzett faktoranalízis alapján 3 faktort képeznek: affektív, kognitív és társas tanulási faktort. A kérdőív célja az volt, hogy megismerjük a tanulók és pedagógusok saját tapasztalatát és véleményét az iskolán kívüli tanulás pedagógiai hatékonyságáról. A kapott eredményeket a kérdőív egyéb tételeiből származó adatokkal is összevetettük, háttérváltozó gyanánt.

A vizsgálat eredményei alátámasztják a metaanalízisek és kutatási szemlék (Becker és mtsai 2017; Hattie és mtsai, 1994; Rickinson és mtsai, 2004 stb.) által nyújtott képet, miszerint az iskolán kívüli programok a tanulás számos területén válhatnak a tantermi oktatás hatékony kiegészítőivé, így az általunk vizsgált társas, affektív és kognitív vonatkozásban is. A kérdőívben megfogalmazott 15 pedagógiai cél közül a tanárok és intézményvezetők, illetve a tanulók válaszai szerint is a közösségi élmény és az új ismeretek szempontjából voltak legeredményesebbek az adatfelvételt megelőző félév során megvalósult iskolán kívüli foglalkozások, ami megerősíti az iskolán kívüli tanulási szinterek kettős funkcióját: a szórakoztatva oktatást (Eshach, 2007; Hofstein és Rosenfeld, 1996).

Mivel a megszokott tantermi környezetben történő tanulás gyakran unalmas a diákok számára, tanulási motivációjuk és tantárgyi attitűdjeik lanyhulásának elkerülése érdekében az nem-formális tanulási szinterek iskolai oktatásba történő integrálására nagyobb figyelmet lenne célszerű fordítani. Számos tanulmány számol be az iskolán kívüli tanulás jótékony hatásáról a tanulók intrinzik motivációjának és tantárgyi vagy téma iránti attitűdjeinek növelésében (Dettweiler és mtsai, 2015; Fägerstam és Blom, 2013 stb.).

Ezt támasztja alá a megkérdezett pedagógusok általi értékelés is, akik a foglalkozások szerepét a tananyag iránti érdeklődés felkeltésében, a tanulási motiváció és a tantárgyi attitűdök fejlesztésében kiemelkedően hasznosnak vélték. Ugyanakkor a diákok eredményei ellentmondani látszanak ennek: az értékelésük alapján a tanulási motiváció szempontja az utolsó helyre került. Ez a vonatkozó szakirodalmakkal összehasonlítva meglepő lehet, azonban figyelembe kell venni, hogy a tanulók csaknem az összes szempontot alacsonyabbra értékelték, mint a tanárok és intézményvezetők. Ezen kívül nem csupán negatívabb értékelést adtak, de az egyes szempontok megítélése között jóval kisebb a különbség is a diákoknál, mint a pedagógusoknál: a legkevesbé hasznosnak értékelt tanulási motiváció sem sokkal kisebb pontszámot kapott a többi tételnél. A diákok esetében csak három állítás kaptunk 3,00-nál magasabb átlagot, míg a tanároknál ugyanez 13 szempontra is igaz.

Ismeretes, hogy a tanulók tanulási motivációja és tantárgyi attitűdjei az iskolában eltöltött évek számának növekedésével folyamatosan és jelentős mértékben csökkennek (Csapó, 2000; Józsa és Fejes, 2012). Keresztmetszeti vizsgálatunkban ez a csökkenő tendencia szintén kimutatható, hiszen az évfolyamok növekedésével fordítottan arányosan változik az iskolán kívüli foglalkozások tanulói megítélése, a tanulási motiváció utolsó helyre minősítése ezen háttértényezők ismeretében tehát nem indokolatlan. Bár a tanulók alacsony értékelést adtak a foglalkozást követő tanulási kedvükre, azonban lehetséges, hogy ha ugyanezen foglalkozások a megszokott tanteremben zajlottak volna, akkor még alacsonyabb eredményeket kaptunk volna. Az affektív dimenzióban történő pozitív hatásról beszámoló iskolán kívüli tanulókkal foglalkozó kutatások zöme ugyanis kontrollcsoportos összehasonlításban mutatta ki a változást, vagy longitudinális vizsgálatra épült,

mellyel a programok hozzáadott értéke egyértelműen körülhatárolható. Online, nagymintás kutatásunkban erre nem volt lehetőségünk, azonban következő, kisebb mintán történő, papír alapú longitudinális vizsgálatunk elő-, utó- és késleltetett utómérései lehetőséget adnak az iskolán kívüli foglalkozás hatására végbemenő változások kimutatására.

A három faktort vizsgálva kiderül, hogy a tanulók, tanárok és intézményvezetők is a társas tanulás szempontjaiból tartják leghatékonyabbnak az iskolán kívüli foglalkozásokat, majd a tanulók részmintáján ezt leszakadva követi a kognitív, és ehhez szorosabban kapcsolódva az affektív faktor. A pedagógusok véleménye szerint viszont a három faktor hasonlóan jelentős, értékelésük alapján a következő sorrendben: társas ismeretszerzés, affektív és kognitív szempontok.

Az iskolán kívüli tanulás hatékonyságának megítélésében számos háttértényező szerepet játszhat, azért elemzésünkbe bevontuk az online kérdőív egyéb, lehetséges befolyásoló tényezőként szerepet játszó tételeit is: az iskolai és iskolán kívüli program iránti tanulói attitűdöket, a látogatott szintek számát és a látogatás gyakoriságát, illetve a foglalkozáson alkalmazott tanítási-tanulási módszereket, valamint a foglalkozás szervezésének okát. Az előzetes elvárásainkkal szemben a regresszió-analízis szerint az iskolai attitűd nagyobb mértékben magyarázza az iskolán kívüli foglalkozások megítélését, mint a program iránti attitűd maga. A látogatott szintek száma szintén jelentős befolyásoló tényezőnek bizonyult, tehát annak, hogy hány különböző helyszínt látogatnak meg a tanulók, fontos szerepe van az ott zajló tanulás megítélésére, ami megerősíti a környezet változatosságának súlyát a tanulási folyamatokban.

A jövőben megvalósuló iskolán kívüli programokon való részvételi szándékra nincs kimutatható befolyással sem az eddigi foglalkozások hasznosságának tanári vagy tanulói megítélése, sem a látogatások száma vagy az iskolai attitűdök. Ellenben a program iránti tanulói attitűd a hipotézisünknek megfelelően jelentős magyarázó erővel rendelkezik a részvételi szándék alakulásában.

A tanítási-tanulási módszerek és a foglalkozások megítélésének szempontjai között kimutathatóak az összefüggések, azonban csak gyenge korrelációs értékekkel. A program

Az iskolán kívüli tanulás hatékonyságának megítélésében számos háttértényező szerepet játszhat, azért elemzésünkbe bevontuk az online kérdőív egyéb, lehetséges befolyásoló tényezőként szerepet játszó tételeit is: az iskolai és iskolán kívüli program iránti tanulói attitűdöket, a látogatott szintek számát és a látogatás gyakoriságát, illetve a foglalkozáson alkalmazott tanítási-tanulási módszereket, valamint a foglalkozás szervezésének okát. Az előzetes elvárásainkkal szemben a regresszió-analízis szerint az iskolai attitűd nagyobb mértékben magyarázza az iskolán kívüli foglalkozások megítélését, mint a program iránti attitűd maga. A látogatott szintek száma szintén jelentős befolyásoló tényezőnek bizonyult, tehát annak, hogy hány különböző helyszínt látogatnak meg a tanulók, fontos szerepe van az ott zajló tanulás megítélésére, ami megerősíti a környezet változatosságának súlyát a tanulási folyamatokban.

megszervezésének alkalma, oka még ennél is gyengébb, elhanyagolható mértékű korrelációt mutat az iskolán kívüli tanulás specifikus megítélésének tételeivel.

Összességében tehát mind a tanulók, mind pedig a tanárok és intézményvezetők számos szempontból (közösségi élmény, új ismeretek szerzése, iskolában tanult megértése, információ-szűrés, társakkal való együttműködés stb.) értékelték pozitívnak azokat az iskolán kívüli foglalkozásokat, melyeken az adatfelvételt megelőző félév során részt vettek. A nagymintás empirikus kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a tanulás környezetének változatossága nagyobb fontossággal bír a foglalkozások pedagógiai hasznának megítélésére, mint az alkalmazott tanítási-tanulási módszerek, vagy az iskolán kívüli tanulás iránti tanulói attitűdök, ami felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes lenne a tantermen kívüli tanulás adta számtalan lehetőséggel gazdagítani az iskolai oktatást. Az iskolán kívüli foglalkozások tantervbe, oktatási gyakorlatba történő integrálása nagy segítség lenne a közoktatásban felmerülő problémák csökkentésében, a tanulási környezet változatosabbá, életszerűbbé tétele által.

Köszönetnyilvánítás



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-ÚNKP-16-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Irodalom

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. DOI: [10.3390/ijerph14050485](https://doi.org/10.3390/ijerph14050485)
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Dettweiler, U. & Becker, C. (2016). Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht – Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse. In Von Au, J. & Gade, U. (szerk.), *Raus aus dem Klassenzimmer - Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz.
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Becker, C. & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within selfdetermination theory. *Frontiers in Psychology*, 6(125), 1–16. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00125](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125)
- Dierking, L. D. & Falk, J. H. (1997). School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. *Curator – The Museum Journal*, 40(3), 211–218. DOI: [10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x](https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x)
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-Formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. DOI: [10.1007/s10956-006-9027-1](https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1)
- Fägerstam, E. & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75. DOI: [10.1080/14729679.2011.647432](https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432)
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A. & Oliver, S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Research/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=2017-03-16-110244-937> Utolsó megtekintés: 2017. 05. 05.
- Füz Nóra (2013). Iskolán kívüli tanórak értékelési és mérési lehetőségei. *Módszertani Közöny*, 3(1), 20–27.
- Füz Nóra (2017). Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. DOI: [10.17670/mped.2017.2.197](https://doi.org/10.17670/mped.2017.2.197)
- Gilbertson, K. L. (1990). Environmental literacy: Outdoor education training and its effect on knowledge and attitude toward the environment. *Doktori értekezés*. The Ohio State University.
- Hartmeyer, R.D. & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary

- school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78–89. DOI: [10.1080/14729679.2015.1086659](https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659)
- Hattie, J. A., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43–87. DOI: [10.3102/00346543067001043](https://doi.org/10.3102/00346543067001043)
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87–112. DOI: [10.1080/03057269608560085](https://doi.org/10.1080/03057269608560085)
- Józsa K. & Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó. 367–406.
- James, J. & Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. DOI: [10.1177/1053825916676190](https://doi.org/10.1177/1053825916676190)
- Matluba, K. & Bell, S. (2014). *Children's development and the role of the Outdoor Environment*. Presentation: A Place of Cultivation. ECLAS Conference 2014, Porto, September 21–23, 2014.
- Molnár Gy. & Csapó Benő (2013). *Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer*. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2013. április 11–13. 82.
- Molnár Gy. & Pásztor A. (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér- és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3), 239–254. DOI: [10.17670/mped.2015.3.239](https://doi.org/10.17670/mped.2015.3.239)
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(2), 161–176. DOI: [10.1080/14729670701717580](https://doi.org/10.1080/14729670701717580)
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169. DOI: [10.1080/14729670902860809](https://doi.org/10.1080/14729670902860809)
- Nahalka István (2003). *Túl a falakon*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
- Nazier, G. L. (1993). Science and engineering professors: Why did they choose science as a career? *School Science and Mathematics*, 93(6), 321–324. DOI: [10.1111/j.1949-8594.1993.tb12253.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12253.x)
- Orion, N. (1993). A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325–331. DOI: [10.1111/j.1949-8594.1993.tb12254.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12254.x)
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119. DOI: [10.1002/tea.3660311005](https://doi.org/10.1002/tea.3660311005)
- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D. & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 112–120. DOI: [10.1002/tea.10067](https://doi.org/10.1002/tea.10067)
- Rickinson, M. és mtsai (2004). *A review of research on outdoor learning*. London, UK: National Foundation for Educational Research and King's College.
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138–141. DOI: [10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15640.x)
- Scrutton, R. & Beames, S. (2015). Measuring the Unmeasurable: Upholding Rigor in Quantitative Studies of Personal and Social Development in Outdoor Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 8–25. DOI: [10.1177/1053825913514730](https://doi.org/10.1177/1053825913514730)
- Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J. & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental Science & Technology*, 45(5), 1761–1772. DOI: [10.1021/es102947t](https://doi.org/10.1021/es102947t)
- Waite, S., Bölling, M. & Bentsen, P. (2015). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892. DOI: [10.1080/13504622.2015.1075193](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193)

Absztrakt

„A fizikai környezet, ahol a tanulás végbemegy, rendkívüli fontossággal bír, ezért a tanulást autentikus kontextusban szükséges vizsgálunk” (Rennie és mtsai, 2003). A tanulási folyamatok és a tanulás fizikai, tárgyi környezete közötti összefüggés kutatására napjainkban ismét fokozott figyelem irányult, hiszen az információrobbanás valamint a gyors tudományos és technikai fejlődés hatására egyre inkább megdőlt az iskola egyeduralma az információszerzésben. Az iskolán kívüli tanulás helyszínei, mint például a tudományos központok, látványlaboratóriumok, állatkertek vagy könyvtárak olyan, iskolai oktatást kiegészítő kontextust teremtenek, ahol a személyes, szociális és mozgásos tanulás egyszerre van jelen. Nagymintás empirikus kutatásunkkal az iskolán kívüli programok hatását vizsgáltuk a tanulás kognitív és nem-kognitív dimenziói mentén. Online kérdőívünk segítségével 3–8. osztályos diákok és pedagógusaik, intézményvezetőik véleményét kérdeztük az iskola által szervezett, a tanterem falain kívül megvalósuló foglalkozások jellegéről, hatékonyságáról.

Pinczés Tamás¹ – Pikó Bettina²

¹ Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kőlcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Testnevelési tanszék, Debrecen

² Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged

Szenzoros élménykeresés és az egészségmagatartás kapcsolata pedagógusjelöltek körében

Bevezetés

A pedagógus szakma pár évtizeddel ezelőtt magas társadalmi megbecsülésnek örvendett, a kilencvenes évektől kezdve azonban a presztízse és a pályára lépők száma fokozatosan csökkent (Kocsis, 2002). A szülők számára korábban egyértelmű volt, hogy a pedagógusoknak meghatározó szerep jut gyermekük nevelésében, fejlesztésében. Napjainkban ez megfordulni látszik, hiszen számos esetben megkérdőjelezzük a pedagógus szakmai tudását, és őket teszik felelőssé a gyermekek egyre romló teljesítményéért (Lantern, 2012). Ahhoz, hogy a jövőben e kedvezőtlen tendenciákat meg tudjuk változtatni, a jelenleg pedagógusi pályára készülő diákokat kell felkészíteni. Mindenekelőtt meg kell ismernünk, milyen a pályorientációjuk, hogyan készülnek fel leendő hivatásukra. Ők az ún. Y generáció (1980 és 1995 között születtek) és a Z generáció (1996 és 2007 között születtek) határán születtek, akik már lényegében a digitális korszakban nőttek fel, s ennek köszönhetően más szemléletmód és értékrend jellemzi őket, mint a korábbi pedagógusokat. Mint mindennek, ennek hatása is kétpólusú (Leung, 2004). Pozitív oldala, hogy sokkal gyorsabban tudnak információhoz jutni, bár hozzá kell tenni, hogy sok esetben azok releváns tartalma kérdéses. Egyértelműen negatív hozadéka a személyes kommunikáció csökkenése és az inaktív élet, valamint ide sorolható még a felgyorsult világ egyik velejárója, a stressz által okozott életérzések csökkentésére szolgáló egészségkockázati magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás) alkalmazása is. Mindez kihat a fiatalok egészségmagatartására, egészségattitűdjeire, egészséggel kapcsolatos döntéseire, s mivel a pedagógusok az egészségfejlesztés szempontjából szerepmoделlek, a hozzáállásuk meghatározó lehet az iskolások egészséghez való viszonyulásában (Járomi és mtsai, 2016).

Hazánkban kiemelten fontos, hogy az egészségmagatartás kérdésével foglalkozzunk, mert az egyik legnagyobb nemzetközi vizsgálat eredménye alapján hazánk egészségi állapota elmarad, míg a várható élettartam csak nagyon lassan növekedett az elmúlt ötven évben az OECD országok (34 tagállam) lakóihoz képest (OECD, 2011). A hazai vizsgálatok szerint társadalmunk egészségmagatartással kapcsolatos attitűdje és az egészségi állapota aggodalomra ad okot. Bár mindkét nem esetében a várható és az egészségesen leélhető várható élettartam viszonyított aránya folyamatosan nő, még így is jelentős az elmaradás az uniós átlagtól (KSH, 2015). A tények arra sarkallnak minden kompetens személyt, hogy a felnövekvő nemzedéknek olyan egészségattitűdbeli mintákat biztosítson, amelyek optimális irányba befolyásolhatják hazánk egészségi állapotát. Ilyen lépésnek tekinthetjük a mindennapos testnevelés bevezetését (lásd a Nemzeti Köznevelésről szóló CX. törvényt), amelyet a Magyar Kormány a 2011. december 23-ai ülésén fogadott el. Ennek köszönhetően a 2012/2013-as tanévtől kezdve minden köznevelési intézményben kötelező a mindennapos testnevelés (felmenő rendszerben). Ehhez kellene

társulnia a pedagógus mintaadó személyiségének, aki közvetlen kapcsolatban van a gyermekekkel. A nevelés folyamatában olyan képességekkel, ismeretekkel tudja felruházni őket, amelyek segítségével a modern társadalom által közvetített negatív értékrendekkel szemben hatékonyan tudnak védekezni.

Hazánkban az egészségkockázati magatartásformák közül a dohányzás jelenti az egyik kiemelkedő problémát. A magyar lakosság majd 65%-a aktív (2,5 millió) vagy passzív (4,5 millió) dohányzó (KSH, 2011). Mind a két forma szoros kapcsolatba hozható a tüdőrák (Taylor és mtsai, 2007) és a méhnyakrák (Zeng és mtsai, 2012) kialakulásával. Kevés azon kutatások száma, amely kifejezetten a pedagógusjelöltek egészségmagatartását vizsgálja. Az egyik ilyen tanulmányban (Veres-Balajti és mtsai, 2013) öt felsőoktatási intézmény hallgatóit (N=1010) kérdezték meg, és a válaszadók 55%-a jelezte, hogy még nem próbálta ki a dohányzást. Ha ezt az eredményt összehasonlítjuk a korban azonos átlagpopulációval (2003-as OLEF felmérés) akkor sajnos megállapítható, hogy a tanárjelöltek körében a dohányzás kipróbálása szignifikánsan magasabb. Egy másik kutatásban (Bíró és mtsai, 2010) óvodapedagógusokat kérdeztek meg a dohányzási szokásaikról. A megkérdezettek 34,7%-a jelezte, hogy még sohasem próbálta ki a dohányzást, ami a tanárjelöltekkel összevetve szignifikáns különbséget jelent az óvodapedagógusok javára. Ami viszont érdekes, hogy az óvodapedagógusok közül többen (41,4%) dohányoznak napi rendszerességgel, mint a tanárjelöltek.

A dohányzás mellett az alkoholfogyasztás a legelterjedtebb legális szerfogyasztás, ami egészségkockázati tényezőként is szóba jön. Az alkoholfogyasztás nemcsak függőségben nyilvánul meg, hanem összefüggésbe hozható további rizikómagatartások (pl. ittas vezetés, nemi betegséghez vezető kockázatos szexuális magatartás, stb.) gyakoribb megjelenésével (CDC Surveillance Summaries, 1998).

Egy, a pedagógusok körében végzett hazai vizsgálatban (Bíró és mtsai, 2010) az alkoholfogyasztást tekintve az átlagpopulációhoz (45,1%) képest szignifikáns különbséget kaptak mind a tanárjelöltek (85,1%), mind az óvodapedagógusok (77,1%) esetén. A felmérés rákérdezett az elmúlt egy évben történt alkoholfogyasztásra is, ahol a pedagógusjelöltek 40%-a jelezte, hogy ritkábban, mint havonta, 32,4%-uk havi 1-3 alkalommal, míg 18,1%-uk heti rendszerességgel fogyasztott alkoholt.

A fizikai aktivitás mint védőfaktor az egyik legfontosabb egészségvédő magatartásforma, amely az egészségi állapot mindhárom (szomatikus, pszichés, pszichoszociális)

A dohányzás mellett az alkoholfogyasztás a legelterjedtebb legális szerfogyasztás, ami egészségkockázati tényezőként is szóba jön. Az alkoholfogyasztás nemcsak függőségben nyilvánul meg, hanem összefüggésbe hozható további rizikómagatartások (pl. ittas vezetés, nemi betegséghez vezető kockázatos szexuális magatartás, stb.) gyakoribb megjelenésével (CDC Surveillance Summaries, 1998).

Egy, a pedagógusok körében végzett hazai vizsgálatban (Bíró és mtsai, 2010) az alkoholfogyasztást tekintve az átlagpopulációhoz (45,1%) képest szignifikáns különbséget kaptak mind a tanárjelöltek (85,1%), mind az óvodapedagógusok (77,1%) esetén. A felmérés rákérdezett az elmúlt egy évben történt alkoholfogyasztásra is, ahol a pedagógusjelöltek 40%-a jelezte, hogy ritkábban, mint havonta, 32,4%-uk havi 1-3 alkalommal, míg 18,1%-uk heti rendszerességgel fogyasztott alkoholt.

dimenzióját pozitív irányba befolyásolja (Frenkl, 1993). Kifejezetten tanárjelöltek fizikai aktivitásának a vizsgálata során a pedagógusjelöltek 74%-a jelezte, hogy naponta vagy heti több alkalommal végez valamilyen pulzusszám emelkedéssel járó mozgásos tevékenységet (Veres-Balajti és mtsai, 2013).

Ahhoz, hogy kedvezőbbé váljon az egészségmagatartás a pedagógusjelöltek körében, fontos megismerni a viselkedésük háttérében meghúzódó jelenségeket. Fiatal korban különösen nagy jelentősége van a szenzoros élménykeresésnek, amelyet Zuckerman (1994. 27.) a következőképpen definiál: „A változatos, újszerű, összetett és intenzív élmények keresésében megnyilvánuló vonás, amelynek jellegzetessége a fizikai, valamint a szociális, jogi és pénzügyi kockázatok vállalása”. A tevékenységeket befolyásoló tényezők jelenléte vagy éppen hiánya fontos szerepet játszik életünk számos területén. Kihat az egészségmagatartásunkra, kintartásunkra, sportágválasztásra, öltözködésünkre és étkezésünkre egyaránt. Fontos kiemelni, hogy nem lehet egy csoportba sorolni azokat az egyéneket, akikre jellemző a szenzoros élménykeresés, ugyanis nem mindegy, hogy az élet mely területein keresi ezeket az impulzusokat (Mayer és mtsai, 2012).

Tanulmányok sora számol be arról, hogy a mozgásos tevékenység bizonyos fajtái, és a szenzoros élménykeresés között pozitív kapcsolat van. A magas szenzoros élménykeresés ugyanis gyakran fokozott kockázatvállalással is együtt jár, így az ingerkereső személyek inkább választják a magas kockázattal járó elfoglaltságokat, mint például a bungee jumping, ejtőernyőzés, hegymászás, búvárkodás (Zarevski és mtsai, 1998), míg a kevésbé ingerkeresők inkább preferálják a hosszútávfutást és a kitartást igénylő sportágakat. Egy másik vizsgálat (Franques és mtsai, 2003) arra is rámutat, hogy az extrém sportok kedvelői és a drogfogyasztók közös jellemzője a szenzoros élménykeresés. Egy hazai vizsgálat is igazolta, hogy a fokozott ingerkeresés igénye gyakran vezet drogfogyasztáshoz vagy akár az extrém sportok kipróbálásához (Mayer és mtsai, 2013).

A szenzoros élménykeresés rizikófaktorként jelenik meg a különböző probléma-viselkedéseknél (Andó és mtsai, 2009), amelyek így meghatározzák az egyének egészségmagatartással kapcsolatos attitűdjét. Ide sorolható az alkoholfogyasztás (Hittner és Swickert, 2006), a dohányzás (Spillane és mtsai, 2012) vagy éppen a védekezés nélküli szexuális magatartás (Ravert és mtsai, 2009). E hatásokra leginkább a serdülők és a főiskolai/egyetemi hallgatók a legfogékonyabbak, épp a cselekvések által történő változások, valamint az érdeklődés és az újszerűség miatt. A szenzoros élménykeresés szoros kapcsolatban áll az impulzivitással, ami a gyors és sokszor meggondolatlan döntést segíti elő (Whiteside és Lynam, 2001). Az impulzív személyiségjegy így egyfajta közvetítő személyiségváltozó lehet a szenzoros élménykeresés és a szerfogyasztás, pl. az alkoholfogyasztás között (Hittner és Swickert, 2006). Pikó és Pinczés (2014) tanulmánya is ezt támasztja alá, amelyben sportoló és nem sportoló diákok egészségkockázati magatartását vizsgálták személyiségjegyük alapján. A kutatás konklúziója, hogy az impulzivitás személyiségvonás az, ami legmarkánsabbnak mutatkozik a szerfogyasztás előrejelzői között. Összességében megállapítható, hogy azok a személyek, akikre jellemző a szenzoros élménykeresés, inkább az aktív élményeket részesítik előnyben, mintsem a passzivitást vagy a szemlélődést.

A szakirodalom alapján arra következtethetünk, hogy a szenzoros élménykeresés fontos befolyásoló tényezője lehet a fiatalok szerfogyasztásának. A szenzoros élménykeresés azonban komplex fogalom, és az élménykeresésen kívül magában foglal olyan jelenségeket, mint a gátoatlanság, a kalandkeresés vagy az unalom (Mayer és mtsai, 2012). Ezért jelen tanulmányban azt a célt tűztük ki, hogy a pedagógusjelöltek egészségmagatartását a szenzoros élménykeresés egyes dimenzióinak függvényében elemezzük.

Minta

A felmérést 2015/2016-os tanév második félévében végeztük Debrecenben, ahol tanító szakos hallgatók (Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet) és Hajdúböszörményben pedig az óvodapedagógus hallgatók (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar) vettek részt a vizsgálatban. A kitöltés során az oktatói jelenlét biztosítva volt az esetlegesen felmerülő kérdések azonnali megválaszolásának érdekében. Összesen 179 kérdőívet tudtunk értékelni, akik közül 83 fő (46,4%) tanító szakos és 96 fő (53,6%) óvodapedagógus hallgató. Az életkori átlag 20,8 év. A nemek aránya a minta sajátosságát egyértelműen mutatja, hiszen 95,5%-a nő és 4,5%-a férfi (az arányok miatt nemek szerinti elemzést nem végeztünk).

Módszer

Kutatásunkban önkitöltős mérőeszközt alkalmaztunk. Ezek kiterjedtek a szociodemográfiai adatokon túl az egészségmagatartásra vonatkozó kérdésekre, ami tanulmányunk egyik alappillére. Rákérdeztünk az egészségkárosító magatartási tényezők (dohányzás, alkoholfogyasztás) gyakoriságára (Kann, 2001). Ennek viszonyában mértük az életprevalenciát (valaha), és a három-havi prevalenciát („Az elmúlt három hónapban hányszor cigarettáztál/ittál alkoholt?”). Az egészségvédő magatartásformák közül a sportolási szokásokat néztük meg. A válaszadási lehetőségeket mindkét egészségmagatartási forma esetén dichotóm (igen/nem) kategóriákra alakítottuk az esélyhányadosok kiszámításához.

A vizsgálat másik fontos kérdéskörének (szenzoros élménykeresés) feltérképezésére az eredeti kérdőívből (Zuckerman, 1989) kialakított 8 tételű BSSS-8-at (Brief Sensation Seeking Scale - Rövidített Szenzoros Élménykereső Skála) alkalmaztunk, amit Mayer és mtsai (2012) adaptált magyar nyelvre. A skála négy alszálából áll, és dimenzióként két itemből. A TAS (Kaland- és izgalomkeresés) dimenzió a veszélyes cselekvések preferenciáját (búvárkodás, ejtőernyőzés) míg, az ES (élménykeresés) az új impulzusok keresését jelenti (zene, utazás, művészet). A DIS (gátolatlanság) személyiségjegye a szabados és a társadalmi előírásokat áthágó aktivitásokat helyezi előtérbe (vad bulik), addig a BS (unalomtűrés hiánya) a monoton élmény elkerülésére, intoleranciájára vonatkozó affinitást jelenti. A válaszadási lehetőségeket egy ötfokozatú Likert-skálán lehetett megadni. Az összesített skála megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) a saját mintával 0,77 lett.

A kapott adatok feldolgozásához az SPSS 16.0 szoftvert használtuk. A szignifikanciaszint általunk elfogadott maximális értéke 0,05 volt. A gyakoriságon túl bináris logisztikus regresszióelemzést végeztünk, a függő és független változók közötti kapcsolatok megállapításához esélyhányadosokat számítottunk ki. Az 1-nél nagyobb érték rizikóhatást, míg az 1-nél kisebb védőhatást jelez. A szignifikancia megállapításához a p-értéken kívül 95%-os konfidencia intervallumot is számítottunk (amelynek értéke nem tartalmazhat 1-et).

Eredmények

Az 1. táblázatban az egészségmagatartási gyakoriságok értékeit láthatjuk. A dohányzást a többség kipróbálta (életprevalencia: 67%), ebből az aktív dohányzók aránya 39,1%. Csak alkalmanként dohányzik 14,1%-uk, és 25,4% azok aránya, akik naponta rágyújtanak. Az alkohol kipróbálása szinte általános (97,8%). Az elmúlt három hónapban 17,9%-uk nem fogyasztott egyáltalán alkoholt, az ún. nagyívás előfordulása pedig 57%. A megkérdezettek 60%-a nem sportol jelenleg aktívan.

1. táblázat. Egészségmagatartási gyakoriságok a pedagógusjelöltek körében (N = 179)

| | n (%) |
|--------------------------------------------|-------------|
| Dohányzás életprevalencia (valaha) | |
| Nem | 59 (33%) |
| Igen | 120 (67%) |
| Dohányzás az elmúlt 3 hónapban | |
| Egyszer sem | 109 (60,9%) |
| Néha egyet-egyét | 25 (14,0%) |
| 1-5 szál/nap | 16 (8,9%) |
| 6-10 szál/nap | 18 (10,1%) |
| 11-20 szál/nap | 9 (5,0%) |
| >20 szál/nap | 2 (1,1%) |
| Alkoholfogyasztás életprevalencia (valaha) | |
| Nem | 4 (2,2%) |
| Igen | 175 (97,8%) |
| Alkoholfogyasztás az elmúlt 3 hónapban | |
| Egyszer sem | 32 (17,9%) |
| 1-2-szer | 102 (57,0%) |
| 3-9-szer | 39 (21,8%) |
| 10-19-szer | 5 (2,8%) |
| 20-39-szer | 1 (0,6%) |
| Nagyívás az elmúlt 3 hónapban | |
| Egyszer sem | 77 (43,0%) |
| 1-szer | 47 (26,3%) |
| 2-szer | 36 (20,1%) |
| 3-5-ször | 17 (9,5%) |
| 6-9-szer | 1 (0,6%) |
| 10 vagy több | 1 (0,6%) |
| Aktív sportolás jelenleg | |
| Nem | 107 (60,1%) |
| Igen | 71 (39,9%) |

A 2. táblázatban a dichotomizált egészségmagatartási gyakoriságok és a szenzoros élménykeresések összefüggéseit igazoló esélyhányadosokat (OR) láthatjuk. A függő változók ebben a vizsgálatban az elmúlt három hónap különböző szerfogyasztása és a sportolás, a független változók a szenzoros élménykeresést alkotó négy dimenzió (ES, TAS, DIS, BS) és annak összesített pontszáma (BSSS) volt. Az esélyhányadosok szerint az egészségkockázati magatartások közül a gátolatlanág (DIS) személyiségvonás növeli leginkább a különböző szerfogyasztások gyakoriságát. Az élménykeresés (ES), és az izgalom és kalandkeresés (TAS) a dohányzás esélyét, míg az unalomtűrés (BS) és a szenzoros élménykeresés (BSSS) mind a három változó gyakoriságának az esélyét növeli. Az egészségvédő magatartás közül a fizikai aktivitást az élménykeresés alkálá (ES) és maga a szenzoros élménykeresés (BSSS) növeli leginkább.

2. táblázat. Az egészségmagatartási gyakoriságok összefüggése a szenzoros élménykereséssel – logisztikus regresszióelemzés

| Egységmagatartás gyakoriságok igen/nem | Teljes minta (N = 179) OR (95% CI) |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------|
| Dohányzás az elmúlt 3 hónapban | |
| ES (Élménykeresés) | 1,42 (1,06 – 1,89)* |
| TAS (Izgalom és kalandkeresés) | 1,23 (1,03 – 1,48)* |
| DIS (Gátolatlanság) | 1,65 (1,29 – 2,12)*** |
| BS (Unalomtűrés) | 1,35 (1,07 – 1,71)** |
| BSSS (Összpontszám) | 1,12 (1,05 – 1,20)*** |
| Alkoholfogyasztás az elmúlt 3 hónapban | |
| ES (Élménykeresés) | 0,95 (0,68 – 1,34) |
| TAS (Izgalom és kalandkeresés) | 1,05 (0,84 – 1,31) |
| DIS (Gátolatlanság) | 1,87 (1,38 – 2,53)*** |
| BS (Unalomtűrés) | 1,40 (1,04 – 1,88)* |
| BSSS (Összpontszám) | 1,08 (1,00 – 1,16)* |
| Nagyívás az elmúlt 3 hónapban | |
| ES (Élménykeresés) | 1,12 (0,86 – 1,45) |
| TAS (Izgalom és kalandkeresés) | 1,06 (0,90 – 1,26) |
| DIS (Gátolatlanság) | 1,93 (1,50 – 2,49)*** |
| BS (Unalomtűrés) | 1,26 (1,01 – 1,58)* |
| BSSS (Összpontszám) | 1,09 (1,03 – 1,16)** |
| Sportolás | |
| ES (Élménykeresés) | 1,54 (1,14 – 2,07)** |
| TAS (Izgalom és kalandkeresés) | 1,17 (0,98 – 1,41) |
| DIS (Gátolatlanság) | 1,11 (0,89 – 1,37) |
| BS (Unalomtűrés) | 1,17 (0,94 – 1,47) |
| BSSS (Összpontszám) | 1,07 (1,01 – 1,14)* |

Bináris logisztikus regresszió. OR = Esélyhányados; 95% CI = 95%-os Konfidencia intervallum; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Megbeszélés

Az egészségünket befolyásoló tényezők rendszerezése több kutatás (Vitrai és Vokó, 2014; Diderichsen és mtsai, 2001) központi témáját szolgáltatta, amelyek eredményei alapján kijelenthetjük, hogy az egészséget befolyásoló összetevők egy komplex egységet alkotnak. Ha ezeket a tényező-csoportokat mégis számszerűsíteni szeretnénk, akkor négy különböző komponens alakítható ki a WHO ajánlása alapján. Az életmód (43%) a legerősebb befolyással bír, de az öröklődés (27%) és a környezet (19%) is markánsnak mutatkozik az egészség alakulását illetően. Az egészségügyi ellátórendszer ugyanakkor csak kis százalékban (11%) játszik szerepet, ami több mint elgondolkodtató (Varga-Hatos és Karner, 2008). Látható tehát, hogy az ember egészségi állapotát mintegy 70%-ban közvetlenül determinálják az öröklött tulajdonságok és az egészségmagatartás. E két paraméter közül csak az életmód pozitív irányba történő elmozdítására nyílik lehetőség. Ennek egyik alappilléreként kell szerepelnie az egészségkultúra – mint az általános

kultúra része – kialakításának, ami folyamatosan és fokozatosan épül be az egyén személyiségébe. Ebben a folyamatban a pedagógusoknak kiemelt szerep jut az általuk közvetített szabályok és attitűdök kialakításával már kisiskolás kortól kezdve, ami leginkább példamutató magatartással érhető el. Ehhez arra van szükség, hogy a pedagógusképzés kellően felkészítse a leendő pedagógusokat erre a szerepre azért, hogy megismertesse velük a helyes egészségattitűdök kialakításának szabályait. Ennek első lépése, hogy felmérjük a hallgatók saját egészségmagatartását és annak befolyásoló tényezőit.

Hazai vizsgálatok alapján az egészségkockázati magatartások közül a dohányzás kipróbálása a pedagógusjelöltek körében szignifikánsan gyakoribb a korban megegyező átlagpopulációhoz képest (Veres-Balajti és mtsai, 2013). Vizsgálatunk eredménye nemcsak, hogy ezt az eredményt igazolja, hanem egy esetleges problémát vetít előre, ugyanis a négy évvel ezelőtti vizsgálathoz képest 20%-kal nőtt a kipróbálók száma (Veres-Balajti és mtsai, 2013). A napi rendszerességgel dohányzók száma egy másik hazai vizsgálathoz képest minimálisan (2%), de csökkent (Bíró és mtsai, 2010). A másik leggyakoribb tényező (alkohol) kipróbálásánál sajnálatos módon kijelenthető, hogy a pedagógusjelöltek közül szinte mindenki kapcsolatba került az alkohollal. Saját vizsgálatuk eredménye (97%) és más kutatási eredmények (tanárjelöltek: 85%, óvodapedagógusok: 77%) (Bíró és mtsai, 2010) is ezt a megállapítást támasztják alá. Ha ezt összevetjük az átlagpopulációval (45%) akkor igen mély szakadék húzódik a két minta között. Vizsgálatunk arra is rámutat, hogy a gyakori alkoholkipróbálás mellett a nagyivások rendszeressége (három-havi prevalencia) is jellemző (57%) a vizsgált mintára. A rendkívül magas szerkipróbálás és azok gyakori használata mellett a fizikai inaktivitás is jellemző a vizsgált mintára. Ráadásul eredményeink azt vetítik előre, hogy egyre csökken azon pedagógusjelöltek száma (40%), akik a felsőoktatásban eltöltött időszakban fizikailag aktív életvitelt folytatnak. Ez, egy másik hazai vizsgálattal összevetve 34%-os csökkenést mutat (Veres-Balajti és mtsai, 2013).

A vizsgált korosztályra jellemző, hogy az ingergazdag élményeket részesítik előnyben. Az élmény- és impulzusokat kereső személyiségjegyek pedig szoros kapcsolatba állnak a különböző szerfogyasztási szokások kialakulásával (Hittner és Swickert, 2006; Spillane és mtsai, 2012; Ravert és mtsai, 2009; Zuckerman, 1994). Az ún. szenzoros élménykeresés azonban összetett fogalom, ezért érdemes az egyes elemeit is megvizsgálni. Jelen kutatásban a gátolatlanság (DIS) és az unalomtűrés (BS) mint személyiségjegyek azok, amelyek mindhárom szerfogyasztási gyakoriság háromhavi prevalenciájának (dohányzás, alkoholfogyasztás, nagyivás) az esélyét növeli. Ehhez társul még az élménykeresés (ES) és az izgalom- és kalandkeresés (TIS) a dohányzás esélyének növelésére. Az élménykeresés (ES) azonban nemcsak azt egészségkockázati tényezők gyakoriságára fejt ki hatását, hanem a sportolás esélyét is növeli, ahogy maga a szenzoros élménykeresés (BSSS) is. A sportolás nagy jelentőséggel bír az egészséges életvitelhez szükséges attitűdök kialakításában, de meg kell említeni, hogy a túlzott élménykeresés akár a sporton belül (extrém sport) kapcsolatba hozható más egészségkárosító magatartásformák gyakoribb előfordulásával is (Mayer és mtsai, 2013). Saját vizsgálatunk azonban azt erősíti meg, hogy a szenzoros élménykeresés más-más elemei vezetnek az egészségkockázati (szerfogyasztás) és egészségvédő (sportolás) magatartáshoz. Tehát nem önmagában az élmények keresése a probléma, sőt, kifejezetten motiváló lehet pl. a sportolásra, amennyiben ez nem párosul függőséggel. Ha azonban egy személy emellett rosszul tűri az unalmat vagy jellemző rá a gátolatlanság, könnyen a szerfogyasztáshoz fordul. Bár vizsgálatunk más személyiségjegyekre nem terjedt ki, de amennyiben egy személynél a szenzoros élménykeresés mellett nagy valószínűséggel az impulzivitás is megtalálható a személyiségjegyek között, nagyobb valószínűséggel hozható összefüggésbe a gyakoribb szerfogyasztási szokásokkal (Pikó és Pinczés, 2014; Stautz és Cooper, 2013). Fontos tehát elérni, hogy az élményeket a fiatalok számára a sportolás jelentse, és ne a káros szenvedélyekhez vezető szerfogyasztás.

Összességében megállapíthatjuk, hogy jelenleg a leendő pedagógusok semmiképp nem szolgálnak mintaként a gyerekek előtt. Jellemző rájuk a gyakori szerfogyasztás és a fizikai inaktivitás. Ennek hátterében a gátolatlanság és az élménykeresés személyiségijegyek is állhatnak. A kutatás eredménye azonban bizakodásra adhat okot, mert az élménykeresés a sportolás (fizikai aktivitás) esélyét is növeli. Ez azt az üzenetet közvetíti a számunkra, hogy leginkább úgy szeretettethetjük meg a sportot a leendő pedagógusokkal, hogy élményszerűvé tesszük. Emellett nagy felelősség hárul a felsőoktatásban dolgozó pedagógusokra is, mert ugyanúgy mintaként kell, hogy szerepeljenek a leendő pedagógusok előtt.

Irodalom

- Andó Bálint, Kökönyei Gyöngyi, Paksi Borbála, Farakas Judit, Rózsa Sándor & Demetrovics Zsolt (2009). A 7-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála (SSS-7-HU) bemutatása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(2), 139-152. DOI: [10.1556/mental.10.2009.2.4](https://doi.org/10.1556/mental.10.2009.2.4)
- Bíró Éva, Olvasztó Lajos & Kósa Karolina (2010). Óvodapedagógus hallgatók mentális egészségének felmérése. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 285-300.
- Centers for Disease Control and Prevention (1998). *CDC Surveillance Summaries*, MMWR: 49, (No. SS-5).
- Diderchsen, F., Evans, T. & Whitehead, M. (2001). The Social Basis of Disparities in Health. In Evans, T., Whitehead, M., Diderchsen, F., Bhuiya, A. & Wirth, M. (szerk.), *Challenging inequities in health: from ethics to action*. 37-43. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195137408.003.0002](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195137408.003.0002)
- Franques, P., Auriacombe, M., Piquemal, E., Verger, M., Brisseau-Gimenez, S., Grabot, D. & Tignol, J. (2003). Sensation seeking as a common factor in opioid dependent subjects and high risk sport practicing subjects. A cross sectional study. *Drug and Alcohol Dependence*, 6(2), 121-126. DOI: [10.1016/s0376-8716\(02\)00309-5](https://doi.org/10.1016/s0376-8716(02)00309-5)
- Frenkl Róbert (1993). Testkultúra – Mentálhigiéné – Megelőzés. *I. Országos Sporttudományi Kongresszus*, Budapest, 43-46.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 55-80. DOI: [10.1017/s0021963099004965](https://doi.org/10.1017/s0021963099004965)
- Hittner, J. B., & Swickert, R. (2006). Sensation seeking and alcohol use: A meta-analytic review. *Addictive Behaviors*, 31(8), 1383-1401. DOI: [10.1016/j.addbeh.2005.11.004](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.11.004)
- Járomi Éva, Szilágyi Kristóf & Vitrai József (2016). Egészséges életmóddal kapcsolatos kutatások a hazai iskolákban. *Egészségfejlesztés*, 57(1), 2-40.
- Kann, L. (2001). The Youth Risk Behavior Surveillance System: Measuring health-risk behaviors. *American Journal of Health Behavior*, 25(3), 272-277. DOI: [10.5993/ajhb.25.3.14](https://doi.org/10.5993/ajhb.25.3.14)
- Kocsis Mihály (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66-78.
- KSH (2002). *Életmód-időmérleg*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- KSH (2011). *Magyarország, 2010*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- KSH (2015). *Statisztikai tükör: Egészségesen várható élettartam (2015/27)*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Lannert Judit (2014). A magyar tanulók digitális írástudása a 2012-es PISA adatok alapján. *Oktatás - Informatika*, 6(2), 5-18.
- Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 333-348. DOI: [10.1089/1094931041291303](https://doi.org/10.1089/1094931041291303)
- Mayer Krisztina, Lukács Andrea & Barkai László (2013). Drog vagy Sport? Szenzoros élménykeresés drogfogyasztóknál és sportolóknál. *Egészségtudományi Közlemények*, 3(1), 59-64.
- Mayer Krisztina, Lukács Andrea & Pauler Gábor (2012). A 8-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála (BSSS-8) magyarországi adaptálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(3), 297-312. DOI: [10.1556/mental.13.2012.3.3](https://doi.org/10.1556/mental.13.2012.3.3)
- OECD (2011). *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing, 24.
- Pikó Bettina & Pinczés Tamás (2014). Serdülők alkoholfogyasztása és dohányzása az impulzivitás, kockázatvállalás és énhatékonyság tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(1), 31-47. DOI: [10.1556/mental.15.2014.1.2](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.1.2)
- Ravert, R. D., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Kim, S. Y., Weisskirch, R. S. & Bersamin, M. (2009). Sensation seeking and danger invulnerability: Paths to college student risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 763-768. DOI: [10.1016/j.paid.2009.06.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.017)

- Spillane, N. S., Muller, C. J., Noonan, C., Turner Goins, R., Mitchell, C. M. & Manson, S. (2012). Sensation-seeking predicts initiation of daily smoking behavior among American Indian high school students. *Addictive Behaviors*, 37(12), 1303-1306. DOI: [10.1016/j.addbeh.2012.06.021](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.06.021)
- Stautz, K. & Cooper, A. (2013). Impulsivity-related personality traits and adolescent alcohol use: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 574-592. DOI: [10.1016/j.cpr.2013.03.003](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.003)
- Taylor, R., Najafi, F. & Dobson, A. (2007). Meta-analysis of studies of passive smoking and lung cancer: Effects of study type and continent. *International Journal of Epidemiology*, 36(5), 1048-1059. DOI: [10.1093/ije/dym158](https://doi.org/10.1093/ije/dym158)
- Varga-Hatos Katalin & Karner Cecília (2008). A lakosság egészségi állapotát befolyásoló tényezők. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, 46(2), 25-33.
- Veres-Balajti Ilona, Bíró Éva, Ádány Róza & Kósa Karolina (2013). Tanárjelöltek egészségi állapota és egészségszemlélete. *Educatio*, 22(2), 201-212.
- Vitrai József & Vokó Zoltán (2004). Egészségmodell. In Bakacs Márta & Vitrai József (szerk.), *Népegészségügyi jelentés 2004*. Budapest: Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ.
- Whiteside, S. P. & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669-689. DOI: [10.1016/s0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00064-7)
- Williams, S. S., Kimble, D. L., Covell, N. H., Weiss, L. H., Newton, K. J., Fisher, J. D. & Fisher, W. A. (1992). College students use implicit personality theory instead of safer sex. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(12), 921-933. DOI: [10.1111/j.1559-1816.1992.tb00934.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00934.x)
- Wise, R. A. (1980). Actions of drugs of abuse on the brain reward systems. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 13(1), 213-23. DOI: [10.1016/s0091-3057\(80\)80033-5](https://doi.org/10.1016/s0091-3057(80)80033-5)
- Zarevski, P., Marusic, I., Zolotic, S., Bunjevac, T., & Vukosav, Z. (1998). Contribution of Arnett's inventory of sensation seeking and Zuckerman's sensation seeking scale to the differentiation of athletes engaged in high and low risk sports. *Personality and Individual Differences*, 25(4), 763-768. DOI: [10.1016/s0191-8869\(98\)00119-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00119-6)
- Zeng, X. T., Xiong, P. A., Wang, F., Li, C. Y., Yao, J. & Guo, Y. (2012). Passive smoking and cervical cancer risk: A meta-analysis based on 3,230 cases and 2,982 controls. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 13(6), 2687-2693. DOI: [10.7314/apjcp.2012.13.6.2687](https://doi.org/10.7314/apjcp.2012.13.6.2687)
- Zuckerman, M. (1989). Ingerkeresés. In Szakács F. (szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*, 4/1. Budapest: NTK. 291-362.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge Press.
- Zuckerman, M., Ball, S. & Black, J. (1990). Influences of sensation, gender, risk appraisal and situational motivation on smoking. *Addictive Behaviors*, 15(3), 209-220. DOI: [10.1016/0306-4603\(90\)90064-5](https://doi.org/10.1016/0306-4603(90)90064-5)

Absztrakt

Korábbi vizsgálatok megerősítették, hogy a szenzoros élménykeresés kapcsolatba hozható különböző szerfogyasztási szokások kialakulásával. Tanulmányunkban az egészséggel kapcsolatos viselkedést és az élménykeresés szempontjait egy speciális csoporton (pedagógusjelöltek) vizsgáltuk, akikre kiemelten fontos szerep hárul az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartási mintáinak kialakításában, annak érdekében, hogy a felnővekvő nemzedék egy egészségesebb társadalommá váljon. Eredményeink megerősítik, hogy a szenzoros élménykeresés mögött húzódo személyiségjegyek meghatározzák a szerkipróbálásokat, és azok használatát, de növeli a sportolás esélyét is. Míg azonban az előbbi esetében az izgalomkeresés vagy a gátoatlanság játszik leginkább szerepet, az utóbbi kizárólag az élménykereséssel függ össze. Továbbá adataink arra engednek következtetni, hogy jelenleg a pedagógusjelöltek nem rendelkeznek azokkal az attitűdökkel, amivel egy példamutató személy rendelkezik. Így az oktatás utolsó lépcsőfokán nagy felelősség hárul a felsőoktatásban dolgozó pedagógusokra is.

¹ ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató² ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-pedagógia Központ

A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek

Írásunkban nemzetközi források alapján áttekintem a vizuális kultúra és a vizuális média oktatásba integrálásának lehetőségeit. Mielőtt az oktatási problémákra rátérek, érdemes meghatározni, miről szól a két műveltségterület szinergiája: mit jelent ma a digitális és az újmédia fogalma?

Az „újmédia” fogalmára Forgó Sándor (2008) ad meghatározást: „Az újmédia a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.”

Bevezetés

Az „újmédia” megjelenése az oktatásban nem csak a hagyományos rajztanítás kapcsán vet fel érdekes kérdéseket, hanem az oktatási rendszerek egészét illetően. Az alább idézett tanulmányok fókuszai a rajztanár pedagógiai státusza, az intézmény kapcsolatai és stratégiái az új/digitális média alkalmazását illetően, illetve a jó tanári gyakorlatok a média és rajz összefüggésében. A források alapján világosan látszik, hogy a közoktatás reagálása és válasza a 21. század kihívásaira globális problémát jelentenek. A digitális média megjelenése az iskolákban egyszerre lehetőség a fejlődésre/fejlesztésre, de megjelenhet a tanítás-tanulás minőségének rombolójaként is. (Érdekes adalék a témához a mobileszközök kitiltása a francia közoktatási intézményekből 14 éves kor alatt. A törvény hatalmas társadalmi vitát generált, amelynek egyelőre nem látszik megnyugtató lezárása).

A források betekintést nyújtanak elsősorban az Egyesült Államokbeli és észak-európai oktatási intézmények pedagógiai gyakorlataiba, illetve általánosságban foglalkoznak a rajzoktatás és a digitális média kapcsolatával, valamint ezeknek az oktatási rendszeren és tágabb értelemben a társadalmon belüli helyével, szerepével.

A vizuális kultúra és művészetek oktatása számos országban összekapcsolódik a tudatos állampolgárrá neveléssel, a társadalmilag érzékeny problémák képi megjelenítésével. Különösen igaz ez a vizuális kommunikáció műveltségterületre, amely a digitális technika elterjedésével domináns közlési formává és fontos oktatási tartalomává vált. A vizuális nevelést a felelősségvállalás és tudatosságra nevelés eszközeként definiálja tanulmányában Elizabeth M. Delacruz (2009). Felvetése szerint a globális társadalom

(avagy globális civil társadalom) olyan értéközösség, amelyben demokratikus elvek és ideák érvényesülnek, az általános jólét, az emberi értékek, a tudás és technológia szabad áramlása feltételek nélkül biztosított. Ennek megteremtésének egyik eszköze/segitője lehet egy olyan új tantárgyi paradigma, ami magába foglalja a digitális média, a virtuális valóság és a művészetoktatás technikai, pedagógiai eredményeit.

A művészetoktatás, szűkebb értelemben a rajz- és vizuális kultúra, valamint a médiaoktatás társadalmi felelőssége olyan téma, amely más tanulmányokban is előjön, itt azonban az írás fő fókuszát jelenti. Delacruz kiemeli a digitális média tantárgyi integrációjának nehézségét, amelyet többek között arra a jelenségre vezet vissza, hogy a tanulók tudásukban és felhasználási szokásaikban többnyire tanáraik és iskoláik előtt járnak, ha az új/digitális médiáról van szó. Ezt a tanári tudáshiány (*knowledge gap*) által keletkezett űrt hivatott betölteni a rajztanár, aki hídként szolgálhat az oktatási intézmény és a digitális, virtuális valóság között, minden esetben a diákok közreműködésével.

Szintén ezt a jelenséget vizsgálják írásukban Pamela G. Taylor és B. Stephen Carpenter (2007). Arra keresik a választ, hogy milyen kihívásoknak kell megfelelnie a tanárnak a digitális nemzedékekkel szemben. Felhívják a figyelmet a rohamosan változó és folyamatosan alakuló virtuális környezet által támasztott vizuális nevelési kihívásokra. A képpel megjelenített információkat a digitális eszközhasználatban felnőtt fiatal gyakrabban és magasabb szinten használja, mint a hagyományos technikák használatában szocializálódott rajztanára. Ez a jelenség gyakran okoz pedagógiai nehézségeket az oktatási gyakorlatokban. A pedagógiai érték itt is a felelős felhasználásban és fogyasztásban keresendő. Taylor és társa a digitális médiát, mint tanulható nyelvet írják le, amit minden művésztanárnak (*art educators*) meg kell tanulnia. Ez azért elengedhetetlen, hogy dekódolni tudják azokat a szimbólumokat és jelrendszereket, amelyeket diákjaik használnak alkotásaik létrehozása során, és amelyek segítségével világukat és személyiségüket is megteremtik. Kathleen A. Unrath és Melissa A. Mudd (2011) cikkében már konkrétan vizsgálja a „digitális gyerekek” által jelentett pedagógiai kihívásokat és problémákat. Felsorolják az iKids néhány főbb jellemzőjét:

- technológiai motiváltság
- alternatív írástudás és multimodularitás (kép és szöveg egyidejű befogadása, feldolgozása és átadása)
- egyidejű befogadás és alkotás, azaz (média)tartalomfogyasztás és -létrehozás
- a társadalmi folyamatokhoz (termelés, fogyasztás, kommunikáció) való virtuális kapcsolódás a valós, fizikai kapcsolat helyett
- a hagyományos tantermi környezet helyett egy ingerdúsabb, aktívabb környezet előnyben részesítése

A digitális írástudást fejlesztő pedagógus a különböző területek közötti szintézis megteremtésére törekszik. Ezeket a képességeket a cikkírók speciális 21. századi képességekként írják le, és hangsúlyozzák, hogy a tanárnak magának is el kell sajátítania őket, hogy be tudjon lépni a tanulók megváltozott világába. A szerzők a rajztanárt képességei és a képi kommunikációt tanító iskolai szerepe alapján erre alkalmasnak tartják, és új, vezető pozíciót ajánlanak neki az *iKids* világának megértésében és kommunikálásában, a tantárgyat pedig modellnek tekintik más tantárgyak számára.

Kreativitás és jó gyakorlatok a digitális alkotásban

Pedagógusok a kreativitásról

A kreativitás elméleti és gyakorlati megjelenése a pedagógiai gyakorlatokban megke-
rülhetetlen téma, ha művészetoktatásról van szó. Különösen érdekes ez a terület, ha a
digitális eszközök alkotó használatát tanítjuk. Bereczki és Kárpáti (2018) több mint 300
pedagógus kutatásról beszámoló közleményt elemezve ezeket a pedagógusokat a kreati-
vításra neveléssel kapcsolatban leginkább foglalkoztató kérdéseket tárta fel.

A hatalmas tanulmány alapján úgy tűnik, hogy a kreativitás alapvetően három külön-
böző aspektusban van jelen a tanári gondolkodásban:

- a kreativitás természete
- a kreatív környezet
- kreatív egyének/individuumok

Ezek az egységek természetesen tovább bonthatók. A tanítás kreativitása, vagy a kreati-
vítás tanítása, kreatív tanár, vagy kreatív tanuló stb. A tanulmány figyelemre méltó abból
a szempontból is, hogy rendkívüli alapossággal írja le az adatfeldolgozás és -elemzés
munkamódszerét.

Az általam áttekintett művészetpedagógiai írások közül több is foglalkozik a krea-
tivitással, annak fogalmi, elméleti háttérével és gyakorlati megjelenésével. Az alkotás
kreatív folyamatként történő értelmezése minden szerző számára egyértelmű. Michelle
Tillander (2011) írásában a technológia, a pedagógia és a kreativitás összefüggéseit
keresi. Véleménye szerint a kreativitásra nevelés és a már létrehozott alkotások meg-
ismerése, a kultúráközvetítés nem állhat meg a tantermek ajtajában, hanem kapcsolatot
kell keresnie és találnia a hétköznapi élettel. Ebben a kontextusban a technológia is
részét képezi a hétköznapi életnek, tehát folyamatos kapcsolatban kell állnia az oktatási
rendszerekkel, és inspiráló, megújító hatással kell lennie rá. Ez a hatás kreatív pedagógiai
folyamatokban ölt testet. A művésztanár nemcsak meg kell, hogy értse az új technológi-
ákat és azok történeti, társadalmi kontextusát, hanem tudnia kell azokat kreatív módon
importálni az oktatás keretei közé.

Egy másik írásban Joanna Black és Kathy Browning (2011) a tantermi kreatív folyama-
tok technológiai háttérét és a pedagógus felkészültségét vizsgálták. A rendelkezésre álló
digitális eszközök túlnyomórészt prezentációs célokat töltenek be, és nem az alkotás esz-
közei. Hiányzik az a felismerés a tanárok részéről, hogy a digitális eszközök és az internet a
tanulók önkifejezésének alapvető eszközeivé váltak. Véleményük szerint az is probléma,
hogy a digitális médiák megismerése és alkalmazása nagyon lassan halad az oktatásban, és
nem ritkán a pedagógusok ellenállásán bukik el. Hiányzik a kurrens szoftverek ismerete,
de még ha rendelkezésre is állnak ilyen szoftverek, akkor gyakran a technikai környezet
(eszközök, internetkapcsolat sebessége) nem megfelelő, vagy csak a pedagógus nem haj-
landó elhagyni komfortzónáját. A digitális média és általában a technológia integrációja
az oktatásba és azon belül is a vizuális kultúra és média oktatásába tehát lassan halad, a
kreativitás terepe egyelőre inkább a hagyományos médiumokra korlátozódik.

Vajon felkészültek-e a pedagógusok a digitális eszközökkel végzett kreativitás fejlesz-
tésre? Bequette és Brennan (2008) észak-amerikai minták alapján többek között erre a
kérdésre keresik a választ. Az Egyesült Államok első médiaoktatási standardja Minnesota
államban készült el, és azóta is iránymutatónak számít az USA közoktatásában. Ez alapján
vizsgálják a médiatanárok felkészültségét és a vizuális média oktatásának helyzetét az
államban. Az írás ajánlásokat is megfogalmaz, és felveti a tanártovábbképzés szükségességé-
gét a területen, amit a vizuális oktatás modernizációjának nehézségével indokol.

A tanárok továbbképzésével médiaelméleti és médiatechnológiai területen bővebben Ryan M. Patton és Melanie L. Buffington (2016) foglalkozik. Az írás elsősorban az amerikai vizuálmédia-oktatás helyzetével foglalkozik a felsőoktatás kontextusában. Szemléli a jelenlegi amerikai szabályozásokat és tanterveket, majd ajánlást fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy a vizuális média és kommunikáció egységét hivatalos formában is érdemes lenne megteremteni. Elsősorban technológiai érvekre hivatkozik, a művésztanárok képzettségére és felszereltségére, de nem vitatja a tanártovábbképzés szükségességét sem ezen a terén.

A digitális kreativitás fejlesztése a vizuális nevelésben?

A kreativitás és a technológia összefüggései, illetve a technológia jelenléte több forrásban is előkerül. A média és a rajzoktatás kapcsolata gyakran csupán technológiai területen történik meg, amely több kérdést is nyitva hagy. A legfontosabb ezek közül a média előállításának (tartalomgyártás – kreatív folyamat) és a média fogyasztásának kiválasztása (Marner, 2013). Az első terület integrálása a vizuális kultúrába viszonylag könnyen megoldható (itt érvényesül a technológiai fókusz). Az elmélet beépítése a vizuális művészetek tanításába azonban nehezebb terület. Erre is találunk különböző jó gyakorlatokat a források között. Általában elmondható, hogy igazán ott érhető el sikeres integráció, ahol a médiafogyasztást és -gyártást elméleti síkon nem választjuk külön. A *social media* és működése erre talán a legjobb példa, ahol párhuzamosan fogyasztunk és állítunk elő tartalmat (Redmond, Considine, 2012).

A technológiai fejlesztések, a vizuális média és vizuális kultúra oktatásának szintézisére, valamint a rajztanár pedagógiai pozíciójára egészen konkrét példát és leírást is találunk, jó gyakorlatokkal illusztrálva. Ching Chiu Lin (2011) írásában egy rajztanár pedagógiai és közösségi munkáján keresztül mutatja be, hogyan lehetséges szinkronba hozni a digitális média, a technológia és a hagyományos rajzoktatás hármasságát. A mintaprogram helyszíne a Newark Community High School, Chicago, Illinois, Egyesült Államok. Az írás egy olyan ideális állapotot vizsgál, amelyben rendelkezésre áll a technológia (a vizuális nevelés szolgálatába állított számítógépterem), a támogató iskolai környezet és iskolai vezetés, valamint a technológia és az új médiák használata

A technológia jelenléte a vizuális oktatásban felvet egy olyan kérdést, amelynek általános megoldása nem látszik. Ez a szoftverek használata. Eltekintve a jogtiszta szoftverek jelentette anyagi megterheléstől az iskolák számára, figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy kezelésük és oktatási célú felhasználásuk elsajátítása és begyakorlása némi időt vesz igénybe, nem is beszélve a tanári motiváltság kérdéséről. Erre kínál stratégiákat írásában Sherry Mayo (2007). A cikk egyik alapvető gondolata, hogy a szoftverhasználatot nem kell alaposan megtanulnia a sem a tanárnak, sem a diáknak. A szerző véleménye szerint különbséget kell tenni egy szoftverfelhasználást oktató tanóra, és a projekt alapú szoftverhasználat között, ahol a program csak eszköz a tanár és diák kezében arra, hogy belépjen a kreatív folyamatba. Kérdéses persze, hogy hol húzódik a határ az elégséges és elégtelen programnyelvismeret között.

íránt elkötelezett pedagógus. Egy ilyen helyzetben a rajztanár könnyedén válhat az iskola technológiai-pedagógiai fejlesztéseinek motorjává és vezetőjévé.

A művésztanár válik a közvetítő médiummá, akin keresztül az iskola és közvetve a közösség is megújul, fejlődik. A pedagógus a közösség digitális képzésének vezetője lesz, a művészetoktatásban használt kreatív, jó gyakorlatok szemlélete pedig ezáltal hat az egész intézményre. A szerző a tantárgy és a pedagógusi pozíció presztízsemelésének kiváló lehetőségét látja a digitális innováció rajztanári felkarolásában.

Érdekes kontextus a digitális média egyetemi oktatása. Trebor Scholz (2006) írásában a kritikai gondolkodás és társadalmi érzékenység erősítését sürgeti a médiaoktatásban. A technológiai nehézségekre azonban ő is felhívja a figyelmet.

A médiaoktatás szociális kontextusai egy másik írás fókuszában is jelen vannak. Egy olyan egyetemi kurzus példáján keresztül (ahol a *social media* és képalkotás összefüggéseit vizsgálták) világít rá a szerző a kritikai médiafelhasználás és az ebből következő képalkotás jelentőségére és társadalmi hatásaira (Knochell, 2013).

Összegezve tehát a kreativitásfejlesztés és a digitális média kapcsolata a vizuális nevelésben létező és fejlesztendő terület. Az intézmény technológiai fejlettségének szintje, illetve a pedagógusi hozzáállás azonban nagyban befolyásolja a pedagógiai siker mértékét. A terület iránt érdeklődő és a digitális technológiák megismerése iránt elkötelezett művészetpedagógus könnyen válhat az intézmény digitális és technológiai megújulásának motorjává, ezzel tágitva ki a rajztanár hagyományos intézményi pozícióját.

A vizuális média és vizuális kultúra szintézise: jó példák

A digitális média és a vizuális kultúra szintézisére egészen konkrét leírásokat is találni. Remek forrás az a svéd tanulmány, amely egy pedagógusi gyakorlaton keresztül mutatja be, hogy milyen lehet egy olyan új tantárgy, ahol megvalósul a két terület szintézise (Marner, 2013). A cikk alapjául szolgáló kutatás során interjúkat készítettek a tanárral és diákjaival, amelyekben feltérképezték az iskolai és az iskolán kívül médiahasználatukat. A tanulmány kiemeli, hogy az intézményi környezet kifejezetten támogatja a digitális fejlesztéseket és a művészetoktatás projektalapúságát. A digitális média használatát két irányból vizsgálták. Egyrészt mint prezentációs és dokumentációs technikát, másrészt mint a kreatív, alkotói folyamatok eszközeit. A cikk egy másik érdekes megállapítása, hogy a digitális média használata „demokratizálta” a tanórát. A diákok és a tanár közösen vettek részt a tanítási-tanulási folyamatban, a pedagógia hierarchikus struktúrája pedig átalakult egyfajta horizontális elrendezéssé (Marner, 2013). A diákok egymást és tanárukat is inspirálva haladtak előre a folyamatban, a csoport pedig elkezdett hasonlítani egy tanulóközösségre. Ez a médiahasználat demokratizáló jellegét támasztja alá. A lezárásban a szerző rámutat, hogy a digitális és vizuális média rendkívül erős és hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében az egész oktatás karakterének megváltoztatására.

A kutatás folytatásaként egy elméleti írás is foglalkozik a feltárt jelenségekkel (Marner és Örtgran, 2013). A hagyományos rajzóra eszköztárát hasonlítja össze azokkal a tanórákkal, ahol megjelent már a digitális média mint a tantárgyat támogató tényező. A vizsgált iskolák pedagógiai gyakorlatai alapján a szerzők arra jutottak, hogy gyakran maga a tanár az, aki az új médiák órai használatának akadályozója. A hagyományos rajzóra eszközei (a tanulmány szerint: rajzlap, ceruza, ecset, festék) egyfajta emelkedett princípiumként jelennek meg a kreatív eszme szolgálatában (a cikkben erre angol kifejezéssel „the sacred”-ként hivatkoznak). Az ilyen gyakorlatokban a média kifejezetten rossz, ártalmas elemként van jelen („the profane”).

A hazai gyakorlatokhoz képest fontos különbségnek tűnik, hogy a rajzterem (*art room*) és a számítógépterem (*computer room*) nem alkot két külön egységet azokban az

intézményekben, ahol megvalósult a tantárgyi szintézis. A számítógép egyenrangú eszközként jelenik meg a rajzlap és a ceruza mellett. Ehhez az is kellett, hogy a hagyományos számítógépterem koncepcióját elvessék (ahol 20-30 gép sorakozik egymás mellett, amit a szerzők meglehetősen életidegen helyzetnek tartanak), és a számítógépet egyszerű eszközként – megfosztva kiemelt jellegétől – bevezessék a rajzterembe.

A vizuális tanulóközösségek működéséről és gyakorlatairól remek nemzetközi példákul szolgál két tanulmány. A formális oktatási rendszeren kívüli vizuáliskultúra-tanuló közösségek pedagógus mentor nélkül jutnak el a hierarchikus struktúrától a horizontálisig (Freedman, Hejnen, Kallio-Tavin, Kárpáti, Papp, 2013). A tagok egymástól tanulva, egymást inspirálva fejlődnek, céljaikat közösen határozzák meg, egymást folyamatosan segítve sajátítják el a vizuális készségeket. Ezáltal jó gyakorlati modellként szolgálnak a vizuális kultúra és digitális média formális intézményi keretek között történő oktatásához (Kárpáti, Hejnen, Kallio-Tavin, Castro, 2016).

Érdekes és jó gyakorlatokat ismertet Theresa Redmond írása. A média mint tantárgy helyzetét vizsgálták meg egy amerikai középiskolában három médiatanár pedagógiai gyakorlatain keresztül (Redmond, 2012). A tanulmány azzal kezdődik, hogy a terület igen kevésbé kutatott, és a médiaoktatás gyakorlata (*classroom-based studies*) nem igazán ismert a kutatók és általában az egész pedagógiai mező előtt (ezzel hazai szempontból is csak egyetérteni tudunk).

A szerzők a médiaoktatás három különböző pozícióját különböztetik meg:

1. A védelmező attitűd a tanárt olyan pozícióba helyezi, ahol ő áll a diák és a veszélyes külvilág között. Ebben az értelmezésben a média az a mező, ahol a diák egyedül veszélyben van, mert nem érti, nem tudja használni, vagy rosszul használja (értsd: fogyasztja) a médiát. Itt a média létrehozása/gyártása háttérbe szorul a helyes, vagy helyesnek vélt fogyasztási szokások kialakítása mögött.
2. A második gyakorlat a helyes fogyasztási szokások mellett egyfajta kritikai attitűd kialakítására törekszik. Itt a hangsúly már nem azon van, hogy „mit”, hanem „hogyan”.
3. A harmadik gyakorlat a fogyasztás mellett/helyett a média/tartalom létrehozására helyezi a hangsúlyt. Ebben a kontextusban a média művészetként jelenik meg, a vizuális művészet oktatásának részeként. A kritikai attitűd itt is jelen

A vizuális média és vizuális kultúra tantárgyi szintézisére egészen konkrét kutatások is iránynak. A Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása című tantervi innovációs projektjében olyan új tananyagokat fejleszt és próbál ki, amelyekben az új- és digitális médiák tanítása szerves egységet alkot a vizuális kultúra tantárgy tanításával. Az iskolai rajzoktatás modernizációja, az utóbbi két-három évtizedben megjelent technológiák iskolai környezetbe történő bevezetése nemcsak a művészetoktatás, de tágabb értelemben az egész oktatási rendszer egyik legaktuálisabb kérdése/problémája. A kutatásban résztvevő pedagógusok országszerte különböző oktatási intézményekben fejlesztik és tesztelik a tananyagokat, eltérő intézményi környezetben.

van, de inkább az alkotás részeként. Fotó, videó és film formájában bevezeti a médiát a vizuális kultúra tantárgyba.

Jó magyar gyakorlatok

A vizuális nevelés és médiapedagógia szinergiájára természetesen hazai gyakorlatokat is találhatunk. Kárpáti és Papp (2012) tanulmányában olyan vizuális tanulóközösségeket ismertetnek, ahol a média kreatív használata a közös alkotás motorja. A közösség jó mintákkal szolgálhat a formális oktatási intézmények tantárgyi struktúrájának átalakításához is. A fotó, videó, valamint az új- és digitális médiák használata a vizuális kultúra oktatásában és a kreativitás fejlesztésében intézményi kereteken kívül, tanulóközösségekben történő megvalósulása egy új tantárgyi paradigma képét vetíti előre.

Számos kérdés merül fel a tananyagokkal kapcsolatban, ezek közül az egyik legérdekesebb a számítástechnika és a kurrens digitális technológiák megjelenése a vizuális kultúra tantárgy tanmenetében. A technológiai környezet, a pedagógusi innovációs kedv, az intézményi támogatói környezet mind olyan faktorok, amelyek konkrét esetekben befolyásolhatják a digitális és újmédiák megjelenésének mértékét a vizuális kultúra tantárgy tanmenetében.

Lezárás

Írásomban nemzetközi források alapján áttekintettem a vizuális kultúra és az új/digitális médiák szinergiájának kérdéskörét. Ezek alapján a digitális média és vizuális kultúra területei, illetve az ezen területekkel összefüggő kreativitásfejlesztés különböző aspektusokból foglalkoztatják a cikkek szerzőit.

A pedagógus intézményben betöltött szerepe és a digitális technológiai innováció kapcsolata több tanulmányban is visszatérő téma (Ching Chiu Lin, 2011; Bequette és Brennan, 2008). A terület erőteljes technológiafüggősége problémaként jelenhet meg a tanári gyakorlatok és általában véve az intézményi fejlettség miatt. A digitális kreativitást fejlesztő feladatok iskolán kívüli projektként történő értelmezése lehetséges megoldásnak látszik ilyen esetekben. Ez azonban felveti az iskolai tanóra tananyagának kérdését, illetve a média vagy vizuális kultúra szerepének kérdését az oktatási rendszerben. Láttunk rá nemzetközi és hazai példát, hogy milyen jól tud működni egy formális intézményi kereten kívüli vizuáliskultúra-tanulócsoport (Kárpáti, Heijnen, Kallio-Tavin és Castro, 2016). Ugyanakkor a tantárgyi szinergia pozitív iskolai gyakorlatai is megjelennek, méghozzá azzal az érdekes következménnyel, hogy magát a tanórát mozdítják el a hierarchikus pedagógiai struktúrából a horizontális felé (Marner, 2013).

Ez egyértelműen a vizuális kultúra és digitális kreativitásfejlesztés iskolai demokratizáló hatását támasztja alá. A pedagógus ebben a kontextusban kilép a hagyományos iskolai szerepéből, és a tanuló közösség egyenrangú tagjaként jelenik meg a kreatív folyamatban (Marner, 2013; Marner és Örtégran, 2013).

A pedagógus szerepe mellett több tanulmányban felmerül a tantárgy iskolai szerepe, helyzete is. A szerzők általában egyetértenek abban, hogy a vizuális kultúra és vizuális média tantárgyak digitális technológiai jelenléte és fejlesztése az iskolán belül hozzájárulhat a tantárgy presztízsének erősítéséhez (Bequette és Brennan, 2008; Delacruz, 2009). A vizuális kultúra és digitális kreativitásfejlesztés pedagógiai fejlesztése érdekében szükségesnek látják a pedagógus-továbbképzések szervezését is.

Több cikkben is felmerül a digitális nemzedék tanításának kérdésköre (Taylor és Carpenter, 2007; Unrath és Mudd, 2011). Vagyis a „mit” és a „hogyan?”. A közösségi médiák használata, a képmegosztó oldalak, de akár a kép- vagy mozgóképszerkesztő

szoftverek ismerete és használata, vagy az okos eszközök használata mind-mind olyan terület, ahol a tanulók naprakész ismeretekkel rendelkeznek. Problémát jelent ebben a helyzetben a pedagógusi pozíció őrzése. Visszatérő jelenség, hogy hiába lehet felkészültebb a tanár ezeken a területeken diákjainál, nehezen fogadják el őt, mint a tudás hordozóját, aminek a generációs és kommunikációs különbségek lehetnek az okai (Knochell, 2013; Scholz, 2006). Érdekes kontextusa ennek a kérdéskörnek a tanári pozíció átalakulása és elmozdulása horizontálisabb irányba.

A tanulmányokból tehát világosan kitűnnek a vizuális kultúra és vizuális média oktatása jelentette kihívások aktuális kérdései. A tantárgy és a pedagógus intézményen belüli pozíciója és a digitális kreatívásfejlesztés további kutatásra és újragondolásra érdemes területek. A tantárgyi színergia, a vizuális nevelés és médiapedagógia egysége olyan új utakat és lehetőségeket nyithat meg, ahol a 21. század vizuális nyelvének tanítása és taníthatósága egy új tantárgyi paradigmaként jelenik meg a közoktatásban. A hagyományos rajzóra és eszközhasználat kiszélesítése, a vizuális nevelés találkozása az új médiákkal javarészt felfedezésre váró terület, de pozitív hatásai a tantárgyra és tágabb kontextusban az oktatási rendszerre elvitathatatlank.

Irodalom

- Bequette, J. W. & Brennan, C. (2008). Advancing „Media Arts” Education in „Visual Arts” Classrooms: Addressing Policy Ambiguities and Gaps in Art Teacher Preparation. *Studies in Art Education*, 49(4), 328–342. DOI: [10.1080/00393541.2008.11518745](https://doi.org/10.1080/00393541.2008.11518745)
- Bereczki, E. O. & Kárpáti, A. (2018). Teachers’ beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. DOI: [10.1016/j.edurev.2017.10.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003)
- Black, J. & Browning, K. (2011). Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, 64(5), 19–24. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519140](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140)
- Ching, C. L. (2011). A Learning Ecology Perspective: School Systems Sustaining Art Teaching with Technology. *Art Education*, 64(4), 12–17. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519131](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519131)
- Delacruz, E. M. (2009). Art Education Aims in the Age of New Media: Moving Toward Global Civil Society. *Art Education*, 62(5), 13–18. DOI: [10.1080/00043125.2009.11519032](https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519032)
- Forgó, S. (2009). Az újmédia és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9, 91–96.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A. & Papp, L. (2013). Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups, *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 54(2), 103–115. DOI: [10.1080/00393541.2013.11518886](https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518886)
- Kárpáti, A., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M. & Castro J. C. (2017). Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 164–175. DOI: [10.1111/jade.12099](https://doi.org/10.1111/jade.12099)
- Kárpáti A. & Papp L. (2012). Vizuális tanuló közösségek. In Kozma T. & Perjés I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 61–69.
- Knochell, A. D. (2013). Assembling Visuality: Social Media, Everyday Imaging, and Critical Thinking in Digital Visual Culture. *Visual Arts Research*, 39(2), 13–27. DOI: [10.5406/visuartsrese.39.2.0013](https://doi.org/10.5406/visuartsrese.39.2.0013)
- Marner, A. (2013). Digital Media Embedded in Swedish Art Education – A case study. *Education Inquiry*, 4(2), 355–373. DOI: [10.3402/edui.v4i2.22078](https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22078)
- Marner, A. & Öртеgran, H. (2013). Four Approaches to Implementing Digital Media in Art Education. *Education Inquiry*, 4(4), 23–27. DOI: [10.3402/edui.v4i4.23217](https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23217)
- Mayo, S. (2007). Implications for Art Education in the Third Millenia: Art Technology Integration. *Art Education*, 60(3), 4551. DOI: [10.1080/00043125.2007.11651644](https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651644)
- Patton, R. M. & Buffington, M. L. (2016). Keeping Up With Our Students: The Evolution of Technology and Standards in Art Education. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 1–9. DOI: [10.1080/10632913.2014.944961](https://doi.org/10.1080/10632913.2014.944961)
- Redmond, Th. (2012). The Pedagogy of Critical Enjoyment: Teaching and Reaching the Hearts and Minds of Adolescent Learners Through Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 4(2), 106–120.
- Scholz, T. (2006). New-Media Art Education and it’s Discontents, *Art Journal*, 64(1), 95–108. DOI: [10.2307/20068369](https://doi.org/10.2307/20068369)
- Taylor, P. G. & Carpenter, S. B (2007). Mediating Art Education: Digital Kids, Art, and Technology. *Visual Arts Research*, 33(2), 84–95. doi: 20715451

Tillander, M. (2011). Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices. *Art Education*, 64(1), 40–46. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519110](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519110)

Unrath, K. A. & Mudd, M. (2011). Signs of Change: Art Education in the Age of the iKid. *Art Education*, 64(4), 6–11. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519130](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519130)

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek

Ebben az írásban áttekintjük a vizuális nevelés és médiapedagógia metszéspontjait, párhuzamait és esetenként ellentéteit. Nemzetközi források szemlélésével jó gyakorlatokra kerestünk példákat, a területet érintő elméleti írásokat sem mellőzve. A hazai és nemzetközi oktatás egyik legfontosabb és egyben legaktuálisabb kérdése az új- és digitális médiák jelentette kihívás, valamint a technológiai környezet gyors változása. Olyan példákat kerestünk, ahol a tanítási gyakorlat és a tanmenet érzékenyen, értő módon és aktívan reagál ezekre a jelenségekre, a vizuális kultúra és vizuális média eszköztárát segítségül hívva. A források alapján úgy tűnik, hogy a technika és technológia iskolai jelenléte gyakran jelent kihívást vagy problémát a tanítási gyakorlatok szempontjából. A rajz- vagy média tanár „digitális érzékenysége” szintén döntő fontosságú az új technológiák iskolai integrációja szempontjából. A vizuális média mint tantárgy a források alapján meglehetősen változatos képet mutat. Különböző értelmezési lehetőségei időnként mintha ellentmondásba keverednének a tantárgy szerepét és helyét illetően. A média tantárgy hazai „mostoha sora” tehát nemzetközi jelenségnek tűnik, azonban a vizuális kultúra tantárgy tanmenetébe integrálva olyan új dimenziókkal gazdagítja a hagyományos rajzoktatást, ami jó gyakorlatok számtalan lehetősége felé nyithat utat. Írásunk tehát a nemzetközi források bemutatásával arra tesz kísérletet, hogy átfogó képet nyújtson a vizuális kultúra és média tantárgyak előtt álló kihívásokról és kérdésekről.

Manxhuka Afrodita

ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A queer szubkultúra vizuális kódjai

A tradicionálisan férfiasnak vagy nőiesnek minősített viselkedés nem velünk született, hanem a körülmények, szűkebb és tágabb környezetünk és a társadalmi elvárások hatására alakul ki. A tanult nemi szerepek kérdését és azok társadalmi vonatkozásait elsőként a genderelmélet tematizálta, míg a stabil biológiai nemek, társadalmi nemek és szexualitások radikális megkérdőjelezése elsősorban a queer mozgalomhoz kapcsolódik. A nemek közötti éles határvonalak eltörlésének igénye pedig sajátos vizuális kódokat eredményez.

A serdülőkor időszaka az autonóm, felnőtt én kialakulásának egyik legmeghatározóbb állomása. Erikson (2001) ezt az életszakaszt a pszichoszociális öndefiníció korának nevezni, amelynek egyik kiemelten fontos feladata a szexuális szerep és identitás személyiségbe való beépítése. A hagyományos férfi és női viselkedésminták azonban sokkal inkább kulturális meghatározottságúak, mint biológiai eredetűek, és erre a leghatározottabban a gender- és queer-elméletek mutattak rá.

A *queer* fogalma az 1990-es években kezdett megjelenni a társadalomtudományi diskurzusokban, elsősorban a *gender* (társadalmi nem) kérdéséhez kapcsolódóan. A feminista elmélet nyolcvanas évekbeli kulturális feminista ágából indult el a társadalmi nemek új, queer kritikája (Jagose, 2003. 14–15.). Az elmélet lényegi eleme a biológiai nem, a társadalmi nem és a szexuális vágy között tételezett koherencia megkérdőjelezése. A queer szembemegy a klasszikus stabilitás-moddelllel, amely a heteroszexualitást esszenciálisnak és eredendőnek tartja, és rámutat arra, hogy nem létezik semmiféle természetes, eleve adott szexualitás. Még a látszólag olyan evidens terminusokat is kétségbe vonja, mint a homoszexuális és heteroszexuális vagy a férfi és nő kategóriája.

Az erőteljes, eleve konfrontációt hordozó *queer* szó széleskörű elterjedése már önmagában egy határozott ellenállást jelenít meg, és a hagyományos modellek érvénytelenségét jelzi. A *queer* eredeti jelentése 'furcsa, különös', de sokáig leginkább a homoszexuálisokra vonatkozó szitokszóként jelent meg. Amikor a megbélyegző kifejezést a melegek magukra kezdték használni, elismerik a róluk szóló normatív társadalmi diskurzus megkerülhetetlenségét, ugyanakkor meg is törlik a hagyományos beszédmódot, és ez újfajta kérdésfeltevést eredményez (Mészáros, 2014. 55–57.).

Elsősorban Althusser, Freud, Lacan, Saussure és Foucault munkássága adja azt a fogalmi keretet, amelyben a queer-elméletek létrejöttek (Jagose, 2003. 79–83.). A 20. században a látszólag magától értetődő, logikus Descartes-i identitás-meghatározás több szempontból is problematikussá vált. Megjelentek azok a posztstrukturalista elméletek, amelyek megkérdőjelezték a természetszerűleg racionálisnak és koherensnek tekintett identitást, és inkább annak átmeneti, kontextustól függő, feltételes jellegére hívták fel a figyelmet. Louis Althusser szerint nincs előzetesen létező szabad szubjektum, sőt magát a szubjektumunkat is az ideológia hozza létre. Sigmund Freud elmélete pedig lehetlenné teszi, hogy a szubjektivitást továbbra is stabilnak és koherensnek tekintsük. A tudattalanról szóló elmélete egyértelműen kétségbe vonja azt a feltételezést, hogy a

szubjektum teljes és önmagát megismerni képes, illetve hogy a szexualitás és a nemi identitás velünk született lenne. Freud műveinek későbbi interpretációi – elsősorban a francia pszichoanalitikus, Jacques Lacan munkái – pedig egyenesen tanult, nem eleve adott dolognak tételezik a szubjektivitást. Ferdinand de Saussure pedig azt mondja, hogy a nyelv nem annyira tükrözi, mint inkább konstruálja a társadalmi valóságot. A privát, személyes és benső énről való fogalmainkat is a nyelven keresztül alkotjuk meg (Jagose, 2003. 79–83.). Michel Foucault gondolatai azok, amelyek a leginkább meghatározzák a mozgalom szellemi hátterét. A francia történész szerint a modern szubjektivitás különböző hatalmi hálózatok eredménye, és ezáltal a szexualitás sem egy természetes állapot, hanem a diskurzus terméke: „A szexualitást ugyanis nem valami természettől adott dologként kell elképzelni... Egyszerűen ezt a nevet adhatjuk egy bizonyos történelmi stratégiának és mechanizmusnak.” (Foucault, 1999. 105),

A queer-elméletek egyik legjelesebb képviselője Judith Butler (1999), aki szakít a feminizmus nőiséget hangsúlyozó gesztusával, és a meleg mozgalmakra jellemző, védekező, a homoszexualitást mint természetes másságot kiemelő diskurzusával. Szerinte ugyanis mindkét kategória abba a diszkurzív hatalmi rendbe illeszkedik, amely létrehozta, és amelyet maga is megerősít épp azáltal, hogy harcol ellene. Butler megkérdőjelezi az összes olyan fogalmat, amely a szubjektumra és az identitásra vonatkoznak, hiszen azokat is a hatalmi diskurzusok hozzák létre. Azonban nem akarja a *queer* kifejezést sem újabb identitáskategóriává tenni, és ellenáll a queer-elmélet definiálásának is. Szerinte a társadalmi nem valójában nem a biológiai nem jele, nem abból következik, hanem inkább performatív jellegű. A test stilizált, ismétlődő gyakorlatai ezek, amelyek egy idő után valami eredeti, természetes benyomását keltik. Autentikus nemiség azonban nem létezik. A nem ilyen radikális megkérdőjelezése szerinte sokkal eredményesebb lehet a meleg mozgalmak korábbi stratégiáival szemben, mivel sokkal inkább képes dekonstruálni azt a heteroszexualitást, amely úgy tesz, mintha természetes lenne (Butler, 1999).

A stabil biológiai nemek, társadalmi nemek és szexualitások demisztifikálása, az identitás sokféle instabil álláspont konstellációjaként való felfogása a nemi szerepek tényleges liberalizálásához vezet. A queer közösség célja egy olyan csoport létrehozása, amelyet már nem a tagok és azok szexuális partnereinek a neme határoz meg. Queer az, aki annak vallja magát, aki felismeri és elutasítja a korlátozó identitás-meghatározások önkényességét (Süvecz, 2002). Éppen ezért a queer közösségekre nagyfokú nyitottság jellemző. Tagjai között homoszexuálisokat, biszexuálisokat vagy transzneműeket éppúgy megtalálhatunk, mint heteroszexuálisokat, hiszen a csoport szerves részévé válva ezek a címkék érvényüket veszítik.

A queerek vizuális reprezentációjának vizsgálatakor megkerülhetetlennek tűnik a camp fogalma. A *camp* szó ’felszínes, giccses, talmi’ értelmében már a 20. század elején megjelent; alapja egy francia zsargonyszó, a „se camper”, ami kb. annyit tesz, mint ágálni, pöffeszkedni, magát túladagolni, megjátszani (Szócs, 2008). Susan Sontag (1972) a túlfinomultság modern szemléletmódjaként, egyfajta esztéticizmusként határozza meg a campet. Annak módjaként, ahogy a világot esztétikai jelenségként értékeljük, nem szépsége, hanem stilizáltságának foka szerint. Ez a stilizáltság azonban nem csupán műalkotások vagy hétköznapi tárgyak jellemzője lehet, hanem emberi magatartásformaként is értelmezhető, egyfajta világlátásként, a „nem-az-ami szereteteként”.

Sontag definiálja, és egyben tovább generálja a szó jelentését: egyrészt meghatározza azokat a kulcsfogalmakat (mint például a játékosság, a természetellenesség, az androgün, a glamour, a teatralitás vagy a giccs), amelyek köré a camp szerveződik; másrészt leszögezi, hogy a camp egy fluid kategória, melynek nincsen stabil jelentésalapja, kizárólagos értelme. Szorosan kötődik a posztmodern művészetekhez és a popkultúrához. Sajátosan könnyed és frivol szemléletmód, a dolgok időzójelbe tétele jellemzi. A stílus győzelme a tartalom felett, az esztétikáé a morál fölött és az iróniáé a tragédia fölött. Legfejlettebb

megnyilvánulási formája a szecesszió, legtökéletesebb megtestesítője pedig Oscar Wilde és az általa képviselt dandy típusa (Süvecz, 2002).

Már Sontag is összefüggésbe hozta a homoszexualitást mint esztétikai kategóriát a campel, de ez a szoros együttállás talán még nyilvánvalóbb a queerek esetében. A nemi szerepek közötti határok lebontása a hagyományosan férfias és nőies külső jegyek egymásban való feloldódását eredményezik, megteremtve ezzel az abszolút androgün megjelenést. Céljuk tehát nem az ellenkező nem markáns stílusjegyeinek, attitűdjeinek elsajátítása vagy épp imitálása (ellentétben pl. a transzvesztitákkal), hanem a nemek közötti éles határvonalak eltörlése.



1–2. kép. Queer fiatalok az egyik legnépszerűbb ruhadarabban: elegáns ingben
(Képek forrása: 1. kép: a szerző saját képe; 2. kép: <http://www.garconsbudapest.com/>)

Megjelenésüket tekintve érvényüket veszítik az olyan hagyományos kategóriák, mint a nőies vagy a férfias. Mindkét nem stíluskellékeiből, ruhadarabjaiból, kiegészítőiből válogatnak egyszerre. A természetes hatású, szinte láthatatlan smink például éppúgy elengedhetetlen a férfiak számára, mint a gondosan elkészített frizura.

A queerek számára a tökéletes megjelenés kiemelt fontosságú, hiszen esetükben ez a vizuális önreprezentáció lényeges eleme. Figyelemmel kísérik és követik a divat legújabb irányzatait, és sok időt, energiát fordítanak a gondosan megkomponált külső létrehozására. A queer ideál az elegáns és egyben stílusos ember. Nemre való tekintet nélkül jellemző viseletük az ing és a zakó, sokszor nyakkendővel és mellénnyel, sőt olykor kalappal kiegészítve. A legaktuálisabb trendek mellett tehát megjelenésük fő inspirációs forrása az Oscar Wilde-féle dandy stílus.



3–4. kép. Queer megjelenés a dandy stílus jegyében
(Képek forrása: <http://www.garconsbudapest.com/>)

De nem ritka az extravagáns, meghökkentő, már-már jelmezszerű kinézet sem.



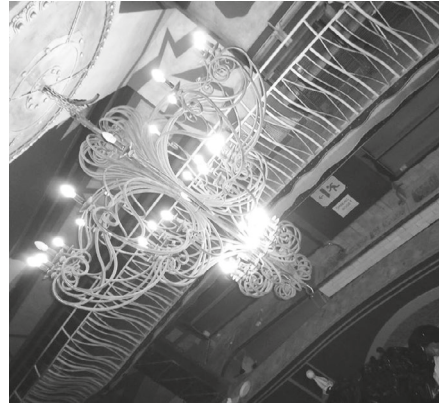
5–6. kép. Queerek teátrális öltözékben (Képek forrása: <http://www.garconsbudapest.com/>)

Az ilyen jellegű megjelenés azonban leginkább a kifejezetten queereknek szervezett, tematikus partikon gyakori. Ezek azok az alkalmak, amikor félelem nélkül, nyíltan felvállalhatják nemi identitásukat, valódi arcukat, anélkül, hogy ennek bármiféle negatív következménye volna. Míg pl. San Franciscóban külön kultúrközpont működik a queer közösség és művészet támogatásáért (Queer Cultural Center: <http://www.queerculturalcenter.org/>), addig nálunk ezek az események jelentik számukra a közösségépítés szinte egyetlen lehetőségét.

A queer partik helyszínei és díszletei is sokat elárulnak a közösség ízlésvilágáról és stíluspreferenciáiról. Az események általában olyan illusztris helyeken kerülnek megrendezésre, mint a Tőzsdepalota, a Vörösmarty téri Kaszinó vagy a Belgrád rakpart egyik impozáns épülete. Jellemzően 19. század végi vagy 20. század eleji, nagy múltú, egyedi építészeti megoldásokkal bíró épületek ezek. A gazdagon díszített külső és belső tér pedig remek háttérként szolgál ezekhez a már-már báli hangulatot idéző parikhoz.



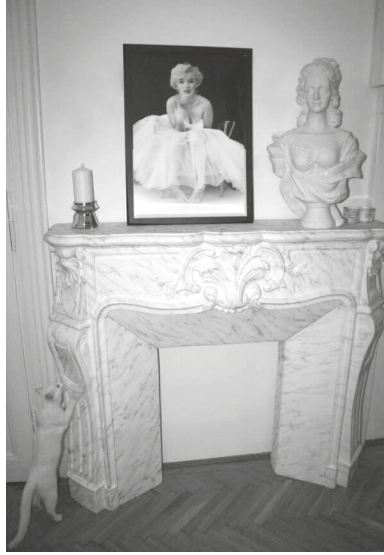
7–8. kép. A queer rendezvények gyakori helyszíne az illusztris Kaszinó
(Képek forrása: <http://www.garconsbudapest.com/>)



9–10. kép. A Belgrád rakpart egyik épülete, eklektikus belső terekkel (a szerző saját képei)

A camp tehát nemcsak a queerek megjelenésében tükröződik, hanem az általuk kedvelt szórakozó- és közösségi helyek kialakításában is. Az egyedi, elegáns és teatrális belső terek általában a szecesszió stílusjegyeit viselik magukon, de nem ritka az eklektikus berendezés sem. A helyek különleges atmoszférája, sajátos hangulata leginkább az orfeumok világát idézi.

A színházi díszletre emlékeztető berendezés azonban nemcsak a szórakozóhelyekre jellemző, hanem akár a lakberendezésre is hatással lehet; hiszen a közvetlen környezetünket is alakíthatjuk a glamour jegyében. A tárgyak pedig a díszítőfunkción túl jelképek is egyben; egy olyan stílus és egyben világnézet szimbólumai, amely minden jelenséget esztétikai szempontból értékel, és amelyben a tradicionális férfi–nő opozíció érvényét veszti. Így kerülhet egymás mellé egy fiúszoba enteriőrjében a mű kandallópárkány, a női mellszobor és egy ikonikus Marilyn Monroe-kép replikája.



11. kép. Egy queer fiúszoba enteriőrje (A kép forrása: a szerző saját képe)

Már 1949-ben Simone de Beauvoir rámutatott a társadalmi nemi szerepek, a gender létezésére. Szállóigévé vált mondata: „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik” (Beauvoir 1969. 197.) rávilágít arra, hogy a queer-elméletek alapját képező gondolatra, hogy a férfiasnak és nőiesnek minősített viselkedés nem velünk született, hanem a körülmények, szűkebb és tágabb környezetünk és a társadalmi elvárások hatására alakul ki. Biológiai tényezők nem magyarázzák vagy határozzák meg a nemi szerepkülönbségeket: mindenkiben vannak férfiasnak vagy nőiesnek tartott tulajdonságok, ezek aránya pedig egyénenként változó. A nemi szerepkülönbségek viszonylagosak, egyre inkább csökkenő tendenciát mutatnak, már-már elmosódóban vannak (Szilágyi, 2010). A férfiasság és nőieség fogalmát tehát érdemes átértékelnünk, és korszerűbb tartalommal megtöltenünk.

A serdülőkor az az időszak, amikor az identitás megszilárdul. A személyiségfejlődés során ekkor alakul ki az a nemi, társadalmi szereptudat, amely a későbbiekben az egyén cselekvését, viselkedését és jellemét is nagymértékben meghatározza. A fejlődésnek ebben a szakaszában a serdülő különféle viselkedésformákat, érdeklődési irányokat, ideológiákat fedez fel és próbál ki, hogy ki tudja választani azokat, amelyek leginkább illenek a személyiségéhez (Cole & Cole, 1998).

Fontos, hogy a serdülő maga válasszon saját értékpreferenciái alapján, és ne kényszerüljön olyan szerepekbe, amelyekkel nem képes azonosulni. A hagyományos férfias és nőies nemi szerepek, illetve az ezekkel kapcsolatos elvárások történelmileg igencsak változóak és szociokulturálisan viszonylagosak. A tradicionális nemi szerepektől való kisebb-nagyobb mértékű eltérés pedig egyre gyakoribb jelenség.

Befejezés

Az utóbbi évtizedekben egyre inkább előtérbe került a férfi és női szerepek és az ezekhez fűződő társadalmi elvárások kulturális meghatározottságának problémája. Elsősorban Freud, Lacan és Foucault gondolatai nyomán létrejövő queer-elméletek lényegi eleme a biológiai nem, a társadalmi nem és a szexuális vágy között tételezett koherencia megkérdőjelezése. A nemi szerepek közötti határok lebontása pedig a hagyományosan férfias

és nőies külső jegyek egymásban való feloldódását eredményezte. A queerek vizuális reprezentációjának meghatározó eleme a *camp*, amelyet Susan Sontag egyfajta sajátos esztéticizmusként definiált. A *camp* nemcsak a queerek megjelenésében tükröződik, hanem az általuk kedvelt szórakozó-, közösségi és lakóhelyek kialakításában is.

Irodalom

- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York – London: Routledge. Utolsó letöltés: 2018. július 10.
- Cole, M. & Cole, S. R. (1998). *Fejlődéslektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- De Beauvoir, S. (1969). *A második nem*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Erikson, E. (2001). Az emberi fejlődés nyolc szakasza. In Szakács Ferenc és Kulcsár Zsuzsanna (szerk.), *Személyiségelméletek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 127–138.
- Foucault, M. (1999). *A szexualitás története I*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Jagose, A. (2003). *Bevezetés a queer-elméletbe*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Mészáros Gy. (2011). Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében. *Iskolakultúra*, 21(1), 22–38.
- Mészáros Gy. (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Rácz J. (1998). *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Scientia Humana.
- Sontag, S. (1972). *A pusztulás képei*. Budapest: Európa Kiadó.
- Süvecz, E. (2002). Jegyzetek a Queer láthatóságáról. *Balkon*, (7-8), 12–17. Utolsó letöltés: 2018. július 10. http://balkon.art/1998-2007/balkon02_07-08/02suevecz.html
- Szilágyi V. (2010). *A nemek viszonyának jövője. Egyenrangúság, nyitottság, önmegvalósítás*. Budapest: Háttér.
- Szőcs, I. (2008). Ciki, camp – giccs? *Helikon*, március 25.

Absztrakt

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb fokú figyelem irányul a férfi és női szerepek és az ezekhez kapcsolódó társadalmi elvárások kulturális meghatározottságára. Legmarkánsabban a gender- és queer-elméletek mutattak rá arra a jelenségre, hogy a tradicionálisan férfiasnak és nőiesnek minősített viselkedés nem velünk született, hanem a szociokulturális körülmények, a szűkebb és tágabb környezetünk és a társadalmi elvárások hatására alakul ki. A hagyományos nemi szerepek közötti határok lebontása pedig sajátos vizuális kódokat eredményez.

„Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...”

Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszthetőségének lehetőségei és kockázatai

II. rész

A 2018. évi 7. számban megjelent tanulmány folytatása

A Facebookon zajló tanár–diák kommunikáció jellemző stílusa, témái és céljai

Mivel – mint azt fentebb írtam – kutatásom nem csak a Facebook használatával, hanem a tanárszerepek elbizonytalanodásával, átalakulásával is foglalkozott, kutatási kérdéseimnek megfelelően elsősorban olyan tanár–diák kommunikációs aktusokat kerestem a Facebookon (és a kapcsolatok alakulástörténetének mintegy kétszáz olyan mozzanatát elemeztem) melyekben a prototipikus tanár–diák szerepek elbizonytalanodnak, és/vagy amelyekben a kommunikációs stílus, a témák és a célok olyanok, melyek meglátásom szerint tipikusan a Facebookon jelennek meg a diákokkal való kapcsolatomban. Megállapítottam tehát jónéhány jellemző, több helyen előforduló mozzanatot – az alábbiakban ezeket mutatom be –, és az egyes eseteket ezekbe a kategóriákba csoportosítottam. Az itt bemutatott példákat csak illusztrációkként jelenítem meg, nem elemzem mélyebben az interakciókat (mint az e kutatás alapján született másik írásomban (Sárospatiki, 2018).

– **differenciált tanulás**

Mint már a fentebb is láthattuk, a facebookos kommunikáció ezzel indul leggyakrabban. Az ilyen fajta tanítási-tanulási módra (összhangban, a bevezetőben idézett szakirodalommal) jellemző az egyéni igényekhez való nagyfokú alkalmazkodás, hiszen gyakorlatilag párbeszédben történik. Ezeknek az eseteknek további érdekes és gyakori mozzanata, hogy empátiásként viszonyulok a kérdező diákhoz (például megértő vagyok a feladat mennyiségét, nehézségét illetően, respektálok az erőfeszítéseit, megnyugtatom, hogy jó kérdéseket tesz fel stb. (Függelék: 3. példa közepe és vége). Ezek az árnyalatai a kommunikációnak túlmutatnak a tanár–diák kapcsolat szakmai–pedagógiai céljain, és hangsúlyt tesznek a kapcsolat személyes aspektusára is.

– **a szimpátia explicit kinyilvánítása**

Gyakran a tanulási helyzetekbe ágyazódik be a szimpátia explicit kifejezése mind a tanár, mind a diák részéről (Függelék: 4-5. példa). Ehhez a témához kapcsolódik egy olyan tényezője is a tanár–diák viszony alakulásának, amelyre az egyik interjúalanyom hívta fel a figyelmet: hogy számos diák szeretné, hogy a kedvenc (vagy legalábbis erősen kedvelt) diákja legyek, ami azzal összefüggésben alakul ki, hogy a diák a kedvencének tekint engem, vagy a kedveltebb tanárai közé sorol. Igényli tehát, hogy a „kendvencség” viszonzott legyen. Talán nem kell bővebben részleteznem, hogy a helyzet kicsit paradox, mindenesetre fontos adalék az értelmezéshez, mivel több kapcsolatomban is megjelenik, és kinyilvánítási terepe hangsúlyosabban a Facebook (mint az iskolai közeg).

– **lazuló nyelvi stílus**

Gyakran megfigyelhető, mind az egyéni chatbeszélgetésekben, mind az osztályom csoportbeszélgetésében, a tanár–diák kommunikáció nyelvi normáinak fokozatos lebontása (Függelék: 6. példa). Például a humor erősödő szerepe, a trágár kifejezések (a diákok részéről), vagy ritkább esetben a tegezés (utóbbi persze nem a Facebookon alakul ki, hanem a közös szabadidős tevékenységek során, esetenként). Valamelyest ide tartozik a csipkelődés, egymás ugratása is, bár ez már nem annyira nyelvi kérdés, hanem a kapcsolat személyes jellegét erősítő, vagy inkább indikáló aktus.

Fontos megjegyezni, hogy (bár első ránézésre úgy tűnhet) a kommunikációs stílus megváltozása nem jelenti a szerepviszonyok alapvető átalakulását. Erről bővebben a már idézett cikkemben írtam (Sárospataki, 2018).

– **a Facebookra jellemző nyelvi stílus¹**

A fentivel szoros összefüggésben jelennek meg az emojik, a GIF-ek, a mémek (gyakran – főleg eleinte – a tantárgyhoz kötődően), szelfik, bizonyos Facebookra jellemző nyelvi fordulatok (pl. hashtagek, alternatív írásjelek), a chatfunkciók megváltoztatása: színek, alapértelmezett hangulatjel, becenevek. Ezeket azért is fontos kiemelni, mert a Facebook közegéből következnek, és valamelyest öntörvényű alakítóivá válhatnak a tanár–diák viszony jellegének.

– **azonosulás a diákokkal**

A fentiekhez részben kapcsolódik ez a téma oly módon, hogy a diákok és a köztem lévő hierarchikus különbség néha úgy épül le, hogy beleolvadok a diákhumor diskurzusaiba. Diákhumor alatt most elsősorban azt értem, hogy a vicc témája valamilyen sajátosan „facebookos” téma, vagy online tartalom (pl. egy YouTube videó), sok esetben szexualitás, vagy alkohol és más tudatmódosító szerek. Talán azért is soroljuk utóbbiakat a diákviccek kategóriájába, mert az iskolai (tehát a tanárok által képviselt) értékrendben ezek tabutémának számítanak, tehát a rendszer kikezdése, a tanári szerepem (szinte) teljes elhagyása történhet meg azáltal, hogy aktív résztvevőjévé válok ezeknek a beszélgetéseknek. Még jobban beolvastam a diák közegbe, ha (jellemzően a diákok kezdeményezésére) ezeknek a poénoknak (különösen, ha a szexualitással kapcsolatosaknak) alanyává válok, pl. (ritkán, és általában implicit módon) „összehoznak” diáklányokkal. Ezáltal egy nagyon erős, normák által rögzített határt döntenek le tanár és diák közt.

Egészen más eseteket is ebbe a kategóriába soroltam, melyek azonban szintén a diákokkal való azonosulás gesztusai, amikor explicit módon teszem egyenlővé magam a diákokkal. Például kinyilvánítom, hogy én is pont olyan helyzetben vagyok, én is pont úgy működöm, én is pont úgy viselkedtem egy adott helyzetben stb., mint ők, vagy (adott esetben) diák nézőpontból kritizálom az iskolát.

– **kapcsolatfelvétel**

Több diáknál előfordul, hogy a Facebookot arra használja, hogy felvegye velem a kapcsolatot, de aztán az érdemi kommunikációt a személyes találkozásra halasztja (Függelék: 7. példa).

– **szakmai–személyes tanácsadás**

Szintén sok szállal kötődik a tanulmányi kérdésekről folyó kommunikációhoz, de elmozdulást jelent a személyesebb kapcsolat felé, amikor a diák valamilyen szakmai, de egyben kisebb-nagyobb mértékben személyes kérdésben fordul hozzám a kérdéseivel. A következő (a gyakorlatomban is előforduló) témákat tudom példaként hozni (fokozatosan haladva a személyesebb témák felé): a környezetben

¹ Ezeket, és az ezekre vonatkozó kifejezéseket a Függelék végén definiálom.

felbukkanó állat vagy növényfaj határozása, saját versének értékelése, saját cukorbetegség, fogamzásgátlás.

Erre rezonál az egyik interjúalanyom azon kijelentése, hogy a velem kapcsolatos tisztelete (és talán valamelyest a szimpátiája is) nagy mértékben azon nyugodott, hogy benyomásai alapján széles szakmai és (hangsúlyosan) az élet egészére vonatkozó tudás birtokában vagyok.

– **lelki gondozás, tanácsadás, empátia**

Az előző kategória a tanulmányi témák és e között jelent átmenetet. Nem gyakori, de több esetben előfordul, hogy a diákok abszolút személyes témában fordulnak hozzám. Különösen figyelemreméltó a Facebook szerepének kutatásához kapcsolódóan, hogy több esetben ez olyan diákoknál fordul elő, akiknél a valós találkozások során sosem került szóba ilyen téma.

– **mediáció**

Előfordul, hogy a diák lesz mediátor diáktársai és köztem, abban, hogy az osztály kollektív véleményét, vagy gyakrabban: a tantárggyal, követelményekkel kapcsolatos kérdéseiket, igényeiket artikulálja felém (Függelék: 8. példa). Megjegyzem, ezeket nem tartom kifejezetten a Facebookhoz köthető magatartásmódoknak, ugyanakkor abban a tekintetben mégis, hogy utóbbi magában hordozza azt az üzenetet: én (mármint a diák) vagyok olyan viszonyban a tanárral (ellentétben a többiekkel), hogy ráírjak Facebookon (!), ily módon én közvetítek közte és az osztály között.

– **konfliktuskezelés**

Sok helyen előfordul a tanórákon kialakuló konfliktushelyzetek tisztázása, megbeszélése (Függelék: 9. példa).

– **kritika**

Előfordul, hogy a tanórai tevékenységemre vonatkozó kritikát fogalmaz meg a diák (Függelék: 10. példa), vagy pl. az értékelés válik egyeztetés, kompromisszumkeresés témájává (Függelék: 11. példa).

– **a személyes élettér „képeinek” megosztása**

Gyakori, hogy a tanulmányi témákkal kapcsolatos beszélgetés úgy kezd el személyesebb irányba fordulni, hogy chatelés közben reflektálunk arra a kontextusra, amely a valóságban körülvesz minket (Függelék: 12. példa). Ez egyre személyesebb témák felé terelheti a beszélgetést, például ilyen módon kezdtem beszélgetni egyes diákokkal a családjukról, „életpasztalatukról”, szeszfogyasztási szokásaikról (utóbbi főleg azért elmozdulás, mert az iskolai közegben tabutéma). Egy másik esetben, minthogy beszélgetésünk során a diák egy sorozatot nézett a „háttérben”, az ellenkező nemű színészek, és ezen keresztül férfi- illetve nőideáljaink váltak témává.

Ugyanakkor már pusztán annak (akár reflektálatlan) ténye, hogy tanár és diák egymással késő este, pl. az ágyból, vagy akár a WC-ről (tehát bár közvetetten, de valahol mégiscsak az intim, személyes térben és időben) kommunikál egymással, tudattalanul is a közvetlenség felé mozdítja kapcsolatukat.

– **csevegés**

Részben az előző kategória esetei is ide sorolhatók. Csevegés alatt azt a fajta kommunikációt értem, amikor (már) teljesen eltűnnek a pedagógiai célok, de más cél sem fogalmazódik meg, nincs konkrét téma sem. Pont ebből következik, hogy e beszélgetéseknek nem lehet más célja, csak a kommunikáció, a kapcsolat maga. Ezek tehát olyan esetek, amelyekben a tanár–diák viszony teljesen a személyes fókusz felé mozdult el, ennek ténye azonban rejtett, nem fejeződik ki explicit módon (Függelék: 13. példa). Megjegyezném, hogy ennek is magától értetődő terepe a Facebook. (Ezt már az elnevezés is mutatja, hiszen a *chat* magyar megfelelője: csevegés.) Azt gondolom, hogy online könnyebb egy ilyen (látszólag) súlytalan

beszélgetést folytatni (pl. amiatt is, hogy az esetleges szünetek nem eredményezik a „kínos csend” elbizonytalanító tapasztalatát).

– **énbemutatás**

Mint az a bevezetőből is kiderül a közösségi médián való jelenlét egyik kulcsfogalma az énbemutatás a szakirodalomban (Mazer és mtsai, 2007, 2009; Hew, 2011). A Facebookon különböző szintereken, különböző módokon teszem láthatóvá különböző arcaimat. Egyrészt a tanári profilom kialakítása során, másrészt a nyilvános, vagy nagyobb csoportokban megfogalmazott üzenetekkel, ugyanakkor a magánbeszélgetéseimben is azonosíthatók olyan mozzanatok, amikor saját éneket interpretálok valamilyen módon. E cikkben bemutatott szövegpéldák jelentős része tekinthető az énbemutatás valamilyen formájának, azonban vannak olyan esetek, amikor kifejezetten ez a célja a kommunikációmnak. Sokszor a tanítási folyamatok mögötti „kulisszatitkokba”, a döntéseim mögött meghúzódó érzésekbe avatom be diákjaimat (Függelék: 14. példa). Utóbbiak azért különösen izgalmasak, mert a prototipikus tanár–diák helyzetekben megkonstruálódó tanár szerepet árnyalják, vagy akár bontják le az ilyen énközlések.

Ahogy már láttuk, a tanár (online) énbemutatása igen fontos háttérévé, gyakran segítő tényezőjévé válhat az osztálytermi folyamatoknak (Mazer és mtsai, 2007, 2009; Hew, 2011). A szakirodalom ezen állításával vág egybe egyik interjúalanyom véleménye, aki a harmonikus és közvetlen tanár–diák kapcsolat egyik alappilléreként jelölte ki, hogy a tanárnak meg kell mutatnia önmagát. Ahogy ő fogalmazott: megnyugtató, felüdítő látni, hogy ő is egy ember, akinek van iskolán kívüli élete. Nézete szerint, ha a tanár összetettebb képet mutat magáról, akkor megelőzi azt, hogy a diákok leegyszerűsítő, adott esetben elidegenítő sémák segítségével ítéljék meg – gyakran negatívan – a viselkedését.

– **közös élmények, események tisztázása**

Kicsit általánosító és elkendőző a megfogalmazás. Leginkább azt értem ez alatt: megbeszéljük, hogy milyen volt közösen szórakozni a Duna-parton, egy kocsmában, egy szórakozóhelyen stb. Mivel tanári praxisomban nem gyakori, hogy ilyen esetek előfordultak, ezért az ilyen beszélgetések sem gyakoriak, de érdekes megfigyelni, hogy szinte minden közös szórakozás után egy vagy több résztvevővel megtörténik az eset reflexiója. Erre a Facebook egyrészt azért kínálkozó terep, mert talán könnyebb ott szövbahozni egy ilyen kérdőjelek övezte témát, mint személyesen, másrészt könnyebb az iskolán kívül, mint az iskolában, ahol maga a téma nagyon idegen a közegtől. Ezek a beszélgetések azért is izgalmasak és elemzésre érdemesek, mert a tanár–diák szerepek elbizonytalanodásának, az iskolai és az iskolán kívüli szabályok, normák ütközésének fontos kérdéseit tartalmazzák implicit és/vagy explicit módon. (L. bővebben: a másik cikkem a témában: Sárospataki, 2018.)

– **a kapcsolatunkra vonatkozó reflexiók**

Végül, számos olyan metaszintű mozzanat, vagy akár hosszabb diskurzus van, amelyek nagyon termékeny anyagai lehetnek ennek a kutatásnak. Azonban, természetesen, nem kutatási céllal íródtak, hiszen ezekben az aktusokban az adott diákkal saját magunk számára értelmezzük a kapcsolatunkat. Azt, hogy a Facebook elbizonytalanítja a társadalmi szerepmintákat és viselkedési normákat, éppen az mutatja, hogy viszonyom a diákokkal igen gyakran tematizálódik a beszélgetéseinkben. (Persze a viszonyunk kereteit nem csak a Facebook bizonytalanítja el, hanem ez jellemző ez az egész gyakorlatomra, illetve nem pusztán ez az elbizonytalanodás hívja életre az ilyen tisztázó beszélgetéseket, hanem az is, hogy kutatási érdeklődésem valamelyest begyűrűzik a tanári praxisomba is, így a tanár–diák kapcsolat tematizálódása részben szintén belőlem fakad.)

A tanár–diák kapcsolatra vonatkozó reflexiók számos típusa figyelhető meg, aszerint, hogy mely jelenség tapasztalatán keresztül közelít a témához. Az ide tartozó eseteket azért soroltam kifejezetten ebbe a kategóriába, mert nem pusztán az adott jelenség tényét teszik explicitté (pl. „milyen szóhasználatot engedsz meg magadnak?”), hanem kisebb-nagyobb mértékben mozgósítják az adott jelenség összefüggését a tanár–diák viszonytal (az előző fiktív példához kapcsolódva: „miért van ez?”).

A következő témákban fogalmazódnak meg ilyen reflexiók:

- nyelvhasználat, stílus, illem (Függelék: 2. példa)
- a beszélgetés témája (Függelék: 15. példa)
- viselkedésmód (Függelék: 16. példa)
- hatalmi kérdések (Függelék: 17. példa)
- keretek, szabályok (Függelék: 17. példa)
- szerepek (több szinten is) (Függelék: 17. példa)
- a szakmai és a magánélet közti kettős identitás (Függelék: 18. példa)
- az egyes diákokkal kialakult viszony különbözősége (Függelék: 19. példa)
- a viszonyrendszerünk hosszú, átfogó elemzése párbeszédben (ennek illusztrálására nincs mód jelen keretek közt)

A Facebookon zajló kommunikációs aktusok fent bemutatott tizenhat kategóriáját három csoportba soroltam. Az elkülönítésnek az az alapja, hogy az adott kategóriába sorolható aktusok mennyire kötődnek szorosan a Facebook közegéhez. (Az, hogy melyik kategóriát melyik csoportba soroljuk, nem egyértelmű, de azért megrajzolhatók bizonyos különbségek.) Eszerint, egyrészt vannak olyan elemzett kommunikációs aktusok, melyek alig vagy egyáltalán nem kapcsolódnak a Facebookhoz, ilyen például: a laza nyelvi stílus vagy a mediáció. Másrészt vannak olyan helyzetek, amelyek nem kifejezetten kapcsolódnak a Facebookhoz, más térben is megtörténhetnének, de a Facebook nagyon alkalmas, kínáló terepe ezeknek, ezért nem véletlen, hogy ott jelennek meg. A legtöbb bemutatott kategória, kommunikációs aktus ilyen, például tipikusan ide tartozik a differenciált tanulás, a közös élmények és a viszonyrendszerünk tisztázása, vagy a lelki tanácsadás. Végül vannak olyan kommunikációs aktusok, melyek léte szoros összefüggésben van a Facebook, mint kommunikációs közeg sajátosságaival. Ezek pl. a csevegés, az énbemutató bizonyos formái, vagy a személyes élettér képeinek megosztása.

| A Facebook jellegzetességeitől (kvázi-)független aktusok | A Facebook az aktusok kínáló terepe | A Facebook jellegzetességeivel szorosan összefüggő aktusok |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| lazuló nyelvi stílus kritika mediáció konfliktuskezelés a szimpátia explicit kinyilvánítása | differenciált tanulás kapcsolatfelvétel énbemutató azonosulás a diákokkal szakmai–személyes tanácsadás lelki gondozás, tanácsadás, empátia közös élmények, események tisztázása a kapcsolatunkra vonatkozó reflexiók | csevegés a Facebookra jellemző nyelvi stílus a személyes élettér „képeinek” megosztása |

A Facebookon zajló azon kommunikációs aktusok kategóriái, melyek a Facebook használatával összefüggnek és/vagy a tanár–diák szerepviszony kikezdésében kulcsfontosságúak. A táblázatban nem hordoz szándékolt információt, hogy mely kategóriák kerültek egymás mellé, illetve alá (bár utóbbi mutat némi összefüggést a személyesség mértékével). Természetesen ez nem valamiféle lezárt, általánosítható modell, csak az általam elemzett szövegrészeket kategorizációja.

Ez az elkülönítés abban lesz segítségünkre, hogy feltárjuk, hogy a szerepek átalakulása, a tanár–diák viszony mennyire hozható összefüggésbe a Facebookkal. Ennek részletezése, valamint az egyes kategóriák adott csoportba történő besorolásának indoklása az írásom vége felé található.

A kapcsolatok lezárása, vége

Az fenti alcímet egyből elbizonytalanítom azzal, hogy ezeknek a történeteknek nincs igazán vége. Azonban az osztálytermi találkozások megszűnésével a facebookos interakciók is csökkennek, adott esetben megszűnnek. Bár ez valahol érthető, ugyanakkor kérdéseket vet fel, hogy amennyiben a Facebookon zajló kapcsolat több szálon független volt az iskolai helyzetektől, és ha a kapcsolatok (a fent bemutatott példákban látható módon) személyes irányt vettek, és a tanulási célok háttérbe szorultak, akkor miért ne folytatódhatna egy személyes, online kapcsolat az osztály tanításának befejezése után is? Felmerül egy olyan értelmezési lehetőség, hogy a kapcsolatok talán csak látszólag voltak személyesek abban az értelemben, hogy valóban a másik személye iránt érdeklődtünk. Lehet, hogy csak a tanár–diák kapcsolatban kialakult szerepeket felvett kommunikációs félbe projektáltuk bizonyos szociális igényeinket? Kicsit érzélgősen, ámde kifejezően megfogalmazva: lehet, hogy a másik iránt érzett szimpátia és személyes kapcsolódás nem is volt „igazi”? Lehet ez, vagy ez is ott lehet a történet alakulásának háttérében. Ugyanakkor, mint egyik interjúalanyom rávilágított (s több más diákkal folytatott beszélgetésemből is kiderül), a diákok sok esetben az iskolai legjobb barátaikkal is csak ritkán találkoznak érettségi után. Tehát a magyarázat lehet az is, hogy egyszerűen bármely emberi kapcsolatnak, közösségnek szüksége van valamilyen közös aktivitásra, valamilyen apropóra, amelynek keretében találkoznak. Ha ilyen nincs, akkor az esetek nagy többségében a találkozások ritkulnak, a kapcsolatok elhalványulnak.

A másik oldalról nézve viszont éppen a Facebook teremtett lehetőséget a tanár–diák kapcsolataim továbbélésére, hiszen személyesen szinte egyáltalán nem találkoztam volt tanítványaimmal (leszámítva az interjúkat), a Facebookon viszont, ha felületesen is, de többükkel tartom a kapcsolatot. Ezt részben ők kezdeményezik, pl. rámírnak a születésnapom, vagy az ünnepek alkalmával, megosztanak velem egy eseményt, aminek kapcsán eszükbe jutottam, néha pedig én érdeklődöm afelől, hogy milyen irányt vett az életük a gimnázium után. Továbbá ott van még, hogy Facebook-ismeretségünk megmarad (illetve bizonyos esetekben kiegészül azzal, hogy ismerősök leszünk a nem tanári Facebook-profilomon is), tehát látjuk egymás képeit, üzenőfalra kitett bejegyzéseit, illetve ezeket lájkoljuk is adott esetben.

Felmerülhet a kérdés (bennem legalábbis felmerült) hogy van-e ennek relevanciája a kutatás szempontjából, már csak azért is, mert ekkor már a tanár–diák kapcsolat bizonyos értelemben (mint tanár és diák kapcsolata) teljesen megszűnt, mondhatjuk, hogy a nevelési folyamat véget ért. Ez azonban, jobban belegondolva, nem igaz. Akár egy külön kutatást is lehetne építeni az érettségén túli tanár–diák kapcsolat nevelő (vagy inkább szocializációs) hatásaira.

A Facebook hatása a tanár–diák kapcsolatra

Mint már fentebb írtam, a saját gyakorlatomban azt tapasztaltam, hogy a Facebookon folytatott tanár–diák kommunikáció aktusai során a szerepek megváltoznak, a viszony a pedagógiai fókuszról eltávolodva személyesebb tölterű lesz az esetek jelentős részében. Ennek az alakulásnak a mozzanatait, a megjelenő szerepeket, ezek egymásra gyakorolt hatását egy általam kialakított modell segítségével elemeztem részletesen, s e modell fogalmainak segítségével tettem megragadhatóbbá, egyértelműbbé a szerepviszonyokat, s azok alakulását. Ennek bemutatására itt most nincs lehetőség, azt egy másik írásomban tettem meg (Sárospataki, 2018).

A változásnak ezt az irányát kézzelfoghatóbbá teszi, hogy végigolvasva egy-egy diákkal folytatott teljes chatbeszélgetést, a mellette található jegyzeteimmel együtt, a kapcsolat alakulása során egyre több olyan megjegyzés található, amely a másik írásomban bemutatott modell partner–partner (vagy esetleg diák–diák) szerepviszony kategóriáját azonosítja, egyre szaporodnak a személyesség, közvetlenség azon aktusai, amelyeket ebben az írásban mutattam be illusztrációként, s ezek közül is egyre több olyan fordul elő melyek a többihez képest is nagyobb közvetlenséget hordoznak magukban (pl. a fentebb felsoroltak közül: szimpátia explicit kinyilvánítása, a kapcsolatunkra vonatkozó reflexiók stb.). Ennek meggyőző bemutatása csak úgy lenne lehetséges, ha itt közölnék és elemeznék legalább egy, de inkább több teljes chatbeszélgetést. Ez azonban terjedelmi és etikai okokból kifolyólag nem lehetséges. Be kell érnem azzal a megállapítással, hogy a kutatási dokumentumaimban az ilyen irányú változás nem pusztán egy szubjektív összbemutásként, hanem a fent elbeszél, kézzelfoghatóbb módon is tetten érhető. Továbbá, az interjúkban és a fókuszcsoportos interjúkban részt vett diákok értelmezése szerint is ez a személyesség, partnerré válási folyamat zajlik le a kapcsolat alakulása során.

Arra a kérdésre tehát, hogy a Facebookon zajló kommunikáció során megváltozik-e a tanár–diák viszony, a válasz elég egyértelműen: igen. Ennél azonban sokkal fontosabb kérdése ennek a kutatásnak, hogy mennyiben, milyen mértékben tekinthető ez a Facebook hatásának. Már csak azért is fontos kérdés ez, mert az arra adott válasz nagy mértékben kijelöli e kutatás általánosíthatóságának mértékét is, hiszen a Facebook használata bármely (internethasználó) tanárnál előfordulhat, míg az általam felvett szerepek, attitűdjeim, döntéseim, sokkal speciálisabban jellemzőek rám (együtt azzal, hogy természetesen ezek is besorolhatók általános működésmódokba: pl. tekinthető a pályakezdő tanárok gyakran jellemző viselkedésének).

E kérdés megválaszolására a magától értetődő mód kontrollcsoport alkalmazása lenne, azonban érthető módon nem fogok olyan döntést hozni, ami az általam célszerűnek gondolt tanári működésemet megváltoztatja tudományos célok érdekében. (Megjegyzem, etikailag is erősen kifogásolható lenne ilyen egyenlőtlen helyzetet teremteni diákok, osztályok között.) Viszont hasonló módszerrel éltem akkor, amikor megvizsgáltam (részben emlékeimre, részben etnográfiai terepnaplómra támaszkodva) hogy különbözik-e jelentősen a Facebookon és a Facebookon kívül a kapcsolatunk jellege és szerepeink egy-egy diákkal. Hiszen, ha van különbség, akkor joggal feltételezhetjük azt, hogy a viszonyukban észlelt különbség elsősorban a Facebookból következik. Igaz, ettől a módszertől csak akkor remélhetünk nagyobb eredményt, ha a Facebookon zajló és az iskolai interakciók legalább bizonyos mértékben függetlenek egymástól, és mint láttuk már fentebb: ez erősen vitatható.

És valóban: a legtöbb diákkal, a diákcsoportokkal a kapcsolatunk jellege, a szerepek gyakorlatilag azonosak a Facebookon és a való életben. Természetesen más-más interakciók jellemzőek a Facebookon mint az osztályteremben, de a kommunikációban tetten érhető szerepek lényegében azonosak minkét térben. (Ez persze nem azt jelenti, hogy a

Facebooknak nincs hatása a kapcsolatunkra, hanem azt, hogy ha van hatása, akkor az a hatás érvényesül az iskolai közegben is.)

Van azonban néhány diák, akikkel elég egyértelmű különbség azonosítható az iskolai térben jellemző szerepek és a Facebookon felvett szerepeink között. Például egyikük az iskolában a „csendes, jó tanuló” címkével jellemezhető, tehát a már idézett modellemben (Sárospataki, 2018) a behódoló diák szerepbe és a pedagógiai fókuszú viszony kategóriába sorolható. A Facebookon viszont (tanulmányi kérdésekkel kapcsolatos kommunikációnk mellett) hosszas beszélgetések találhatók, melynek aktusai az itt bemutatott típusok közül leginkább a csevegés, illetve énbemutatás kategóriába tartoznak, tehát a személyes fókuszú, partner–partner szerepek jellemzők. A Facebook, tehát valóban életre hívhat olyan szerepeket, viselkedésmintákat, melyek amúgy nem jelennek meg a tanár–diák kapcsolatban. (Persze ez nem azt jelenti, hogy pl. a csevegés csak és kizárólag a Facebook hatására alakulhat ki e diák esetében. Mondjuk, ha használnám azt a módszert, hogy egy kihelyezett postaládába írhatnak nekem üzenetet a diákok, akkor elképzelhető, hogy hasonló következménye lenne a viszonyunkra. Bár ebben is vannak kétségeim, mint azt hamarosan kifejtem bővebben, a Facebook „hatásmechanizmusának” kapcsán.)

(Visszakanyarodva a Facebook és az iskolai viszony összefüggésének vizsgálatára: bár ezek a nem túl gyakori példák azt mutatják, hogy előfordul, hogy ez az összefüggés viszonylag laza, de itt hangsúlyoznám, hogy ez csak az interakciók, a konkrétan megvalósuló kommunikációs helyetek szintjén igaz.

A viszonyunk rejtett dimenziói, pl. a másikkal kapcsolatos meg nem nyilvánuló érzések, saját magunk és másik személyének, szerepének konstrukciója lényegében azonos mindkét térben, csak ez nem válik tetten érhetővé.)

Ez a néhány példa tehát erősen valószínűvé teszi, hogy a tanár–diák kapcsolataim tapasztalt alakulása részben a Facebook „számlájára írható”. Azonban nem kaptunk választ azokra a kérdésekre, hogy miért és hogyan játszik szerepet ebben. Ennek feltárása során már nemigen tehetünk tényszerű megállapításokat, a Facebookon zajló interakciók elemzése során viszont találtam lehetséges válaszokat e kérdésekre, melyek egyben igazolják is azt, hogy a Facebooknak van átalakító ereje a tanár–diák kapcsolatokban.

Mint azt már fentebb felvillantottam, a Facebookon zajló, elemzett kommunikációs aktusok típusait osztályoztam aszerint, hogy milyen mértékben vannak összefüggésben a Facebook, mint kommunikációs közeg jellegzetességeivel. Most számunkra azok a

Van azonban néhány diák, akikkel elég egyértelmű különbség azonosítható az iskolai térben jellemző szerepek és a Facebookon felvett szerepeink között. Például egyikük az iskolában a „csendes, jó tanuló” címkével jellemezhető, tehát a már idézett modellemben (Sárospataki, 2018) a behódoló diák szerepbe és a pedagógiai fókuszú viszony kategóriába sorolható. A Facebookon viszont (tanulmányi kérdésekkel kapcsolatos kommunikációnk mellett) hosszas beszélgetések találhatók, melynek aktusai az itt bemutatott típusok közül leginkább a csevegés, illetve énbemutatás kategóriába tartoznak, tehát a személyes fókuszú, partner–partner szerepek jellemzők. A Facebook, tehát valóban életre hívhat olyan szerepeket, viselkedésmintákat, melyek amúgy nem jelennek meg a tanár–diák kapcsolatban.

példák érdekesek kiemelten, amelyeknél ez az összefüggés erős. Hiszen ezek azt mutatják, hogy a tanár–diák viszony szerepeinek változása, az alá-fölérendeltség lebontása, a személyesség kisebb-nagyobb mértékben kapcsolódik a Facebook használatához. Hogy az e csoportba sorolt kommunikációs aktusok kategóriái valóban Facebook specifikusak, az – úgy gondolom – kiderül már fentebb a bemutatásuk, leírásuk során. Most csak az egyik típust járom körbe részletesebben: a „személyes élettér képeinek megosztása” névvel jelöltet. Fentebb már felvettem, hogy hasonló kommunikáció előfordulhat pl. a „postálada-módszer” által nyújtott keretek közt. Ez részben igaz (érdekesség, hogy valóban kaptam egyszer az egyik diáktól egy kézzel írott levelet) de az ily módon elképzelhető kommunikációs helyzetek inkább sorolhatók be pl. a „lelki gondozás”, vagy a „kapcsolatra vonatkozó reflexió” kategóriáiba. A „személyes élettér képeinek megosztása” azonban több szempontból is más. Egyrészt már a kommunikációs helyzet is úgy alakul ki, hogy (gyakran) egyszerre történik tanulás, és egyszerre vagyunk egy (otthoni, tehát) személyes, intim térben, így a kapcsolat, az átváltás a pedagógiai fókuszról a személyes fókuszra nagyon kézenfekvő. A másik fontos jellegzetesség, mely szintén csak online kommunikáció során fordulhat elő, hogy valós időben történik. Ez nem annyira abból a szempontból érdekes, hogy a kommunikációban résztvevők azonnali reakciót adnak egymás megszólalásaira (hiszen ez bármilyen szóbeli kommunikációs helyzetben előfordulhat) hanem sokkal inkább azért, mert a már fentebb is említett személyes tér és idő „képeinek” megosztása emiatt fordulhat elő. Pl. a „(bocsánat, mindjárt válaszolok, csak) megetetem a kutyám” / „éppen finomat főzök” / „kiakadt anyám, hogy rakjak már rendet” / „felkapok valamit, mert nincs rajtam ruha és fázom...” stb. megszólalások csak abban az időben és térben relevánsak, amelyekbe a kommunikációs partner félig bevonódott az online kapcsolatteremtés útján. Egy hagyományos levélben e körülmények már nem a kommunikációs helyzet, csak a szövegalkotás kontextusát képeznék, így valószínűleg nem kerülnének lejegyzésre, egy szóbeli találkozás esetében pedig már idejétmúlt, jelentéktelen információknak számítának, ezért nem kerülnének szóba. Tehát a kommunikáció elsődleges célja szempontjából jelentéktelen adalékok, melyek megosztása abból következik, hogy a beszélgetés online történik, erősen elmozdíthatja a kapcsolatot egy személyesebb, közvetlenebb irányba.

Azt látjuk tehát, hogy a tanár–diák viszony tapasztalt átalakulása sok esetben szoros összefüggésben áll azzal, hogy a kommunikáció a Facebookon történik. Olyannyira, hogy a kapcsolat, a szerepek formálódása sokszor okozata annak, hogy a beszélgetést online folytatjuk. (Viszont nem egyértelmű, csak valószínű következménye, hiszen a tanár (és/vagy a diák) dönthet úgy, hogy egyáltalán nem megy bele olyan kommunikációs helyzetekbe, amelyek ilyen mértékben Facebook-specifikusak, tehát elkerüli a szűkebb értelemben vett csevegést, a Facebookra jellemző nyelvi jelek használatát stb.)

Valamelyest elvonatkoztatva a konkrét kommunikációs aktusoktól és ezek típusaitól, még felvillantom a Facebook néhány jellemzőjét, mely többé-kevésbé bármely tanári magatartás esetén a szerepek elbizonytalanítását és a személyesség fokozódását vonja maga után, amennyiben az illető pedagógus a Facebookra „merészkedik”. A Facebook prototipikusan a fiatalok, az informális kommunikáció helyszíne. Ebből adódóan a közvetlenség közegeként jelenik meg, (nyelvi) stílusa is laza. Továbbá a Messenger-üzenetek magától értetődő alkalmazása során mindenképpen egyénibb kapcsolatok kialakulására nyílik mód, mint az osztálytermi közegben. Ezek a sajátosságok is hozzájárulnak ahhoz, hogy a Facebook használata, ha csak rejtett módon is, de a fent említett irányba mozdítsa a tanár–diák viszonyt.

A Facebook használatának kockázatai, normarendszerek ütközése, szerepkonfúzió

Most, hogy szándékaim szerint rávilágítottam a Facebookon zajló tanár–diák kommunikáció következményeire, mielőtt összefoglalnám a Facebook használatának pedagógiai előnyeit, kitérnék e következmények lehetséges hátulütőire. A tanár–diák kapcsolat hierarchiájának lebontása, a partnerkapcsolat kialakítása egyrészt egy kívánatos cél, ugyanakkor sok iskolai helyzetben megnehezítheti, vagy akár el is lehetetleníti az oktatási-nevelési folyamatot, különösen abban az iskolarendszerben, amelyben én is és a (hazai) pedagógusok többsége végzi a munkáját. Nehéz (bármely, de különösen ebben a rendszerben) olyan osztálytermi folyamatokat elképzelni, amelyben a partnerség olyan szinten meg tud valósulni, mint a Facebook közegében. Különösen felforgató lehet, ha nem is annyira a *partner*, mint a inkább a *diák* szerepbe kerül a tanár a Facebookon (melyre, mint láthattuk, könnyen van esély) s ezek a szerepek örökítődnék át az osztálytermi közegbe. Például egy kevésbé tudatos diák viselkedésében zavart okozhat, hogy az a tanár szeretné előírni számára, hogy mit tegyen a tanórán, akivel tegnap együtt nevettek különböző Facebookon terjedő mémeken. E problémákban, folyamatokban az okozza a legnagyobb nehézséget, hogy gyakorlatilag visszafordíthatatlanok és kezelhetetlenek. Közhelyesen: ha a tanár elveszíti a tekintélyét, akkor nagyon nehezen (vagy egyáltalán nem) fogja azt visszanyerni.

A Facebookon kialakuló szerepek nem csak az alá-fölrendeltség dimenziójában való eltolódásuk, hanem a személyesség hangsúlyosabb megjelenése miatt is összeférhetetlenek lehetnek az osztálytermi szituációkkal. E problémáról és általában arról, hogy a különböző szerepek milyen kockázatot jelenthetnek és miért, az e kutatáshoz kapcsolódó másik cikkemben írok még bővebben. Nehéz ezek szemléltetésére konkrét eseteket hoznom (az ott bemutatottakon túl) egyrészt, mert ezek a jelenségek inkább a kapcsolat egészében, folyamatában ragadhatók meg (pl. az osztályom órai fegyelmetlenségének növekedése párhuzamos a Facebook csoportbeszélgetésünkben egyre hangsúlyosabban megjelenő közvetlenséggel), másrészt pedig, mert nem igazán leválasztható a teljes tanári működésemről, melynek során gyakran helyezkedem (a Facebooktól függetlenül is) atipikus szerepekbe.

Egy igen összetett eset viszont jól példázza az iskolai és a Facebook közegének, az intézményi és az online énkép összeférhetlenségének különböző aspektusait. Jelen kutatás során nem foglalkoztam vele mélyebben (mert a kutatás közben hozták létre), de van egy, a téma szempontjából igen izgalmas felület a Facebookon, egy olyan oldal, amelyen a gimnázium diákjai posztolják a saját maguk által szerkesztett, az őket tanító tanárokkal kapcsolatos mémeket. A csoport alakulása, működése, valamint, hogy mit keresek benne én egyedüli tanárként számos izgalmas kérdést vet fel, de ezekre most nem térek ki, csak egy innen induló esetet mutatok be, annak is csak egy fontos mozzanatát. Az egyik osztályomba járó lány posztja kapcsán (melyben mindössze annyit osztott meg, hogy őt és még két osztálytársát autóval hozom az iskolába) egy vele ismeretségben lévő öregdiák egy olyan tartalmat osztott meg, melyben a humor(?) forrása a köztem és az illető lány közti szexuális aktusra való explicit és meglehetősen vulgáris utalás volt. Én az egész esettel kapcsolatban úgy tettem, mintha nem is láttam volna. Azonban (minthogy az iskolába járó diákok jelentős része tagja a csoportnak) az eset olyan mértékű hullámokat keltett a diákok iskolai közbeszédében, hogy ennek egy része hozzám is visszajutott. Voltak, akik egyszerűen csak felháborítónak tartották az esetet, voltak, akik nem értették, hogy miért nem reagáltam rá, elvárták volna, hogy jelzem a túlzást, voltak, akik az utalás kontextusát támadták (hogy miért hozom ezeket a diákokat autóval iskolába és ők ezt miért dörgölik mások orra alá) és még olyanok is, akik elgondolkodtak azon, hogy lehet akár ennek a fiktív szexuális kapcsolatnak valóságtartalma is. Végül lépéseket kellett tennem az ügy rendezése érdekében, melyeket most nem ismertetek.

Ebben az esetben számos, iskola és Facebook közti ellentmondás rajzolódik ki. Egyrészt a helyzet kialakulása nem független a valós térben zajló folyamatoktól (a diákok fuvarozása), ugyanakkor azt más színben feltüntetve változtat annak megítélésén (akár csak árnyalatnyit, de mivel ez a szituáció már eleve iskolai élet és magánélet közötti határhelyzetben van, az árnyalatnyi változás akár döntő is lehet). Az ellentmondásokat elég jól meg lehet közelíteni a normarendszerek, a különböző szociális terek találkozásán keresztül, mely a szakirodalomban is megtalálható, mint a Facebook használatának egyik gyakran előforduló problémahelyzete (Lampinen, 2009; Binder, 2009).

Többféle normarendszer ütközik itt. Egyrészt a Facebook(-humor) és az iskola (illetve iskolai humor) normái, másrészt a diákok közti kapcsolat és a tanár–diák kapcsolat normái, valamint a különböző diákcsoportokban érvényes, egymástól különböző normák találkoznak össze. Hiszen az rajzolódott ki ebből az esetből, hogy bizonyos diákoknak (elsősorban a poén posztolójának és szűkebb baráti körének, de az oldal adminisztrátorainak is) ez a vicc teljesen belefért (és többé-kevésbé az „áldozat” lánynak is), más diákok (a további, több mint ötszáz, nagyon vegyes összetételben jelenlévő résztvevők nagy része) számára viszont felháborító volt. A különböző normarendszerek ráadásul különböző lehetséges szerepeket (haver, viccpartner, szexpartner) vagy szerepelvárásokat (fegyelmező tanár, értékeket képviselő személy) ruháznak a tanárra és e szerepek összeférhetetlensége okozza a tanár problematikus helyzetét. (Az eset természetesen még jóval alaposabb elemzésnek lenne alávetendő pl. az internet etikája, a nemi szerepek vagy a *bullying* fogalmi mentén, erre azonban itt most nincs módom.)

A fenti eset általánosításával megragadható, hogy miből ered a tanár Facebook-használatának kockázata. A Facebook részben saját közegét, részben több egymástól távol eső közeget sűrít egy virtuális térbe, s így az egymást amúgy elkerülő emberek, közösségek, helyzetek, kontextusok normáinak válik ütközési felületévé (vö. Lampinen, 2009; Binder, 2009), s ezekben az ütközésekben a tanár szerepelehetőségei széttarthatnak, kiolthatják egymást.

Részben enyhítheti ezt a szerepvárat (mint az az interjúim során is körvonalazódott), hogy a Facebook és a valós találkozások közti határ viszonylag egyértelmű, így egy tudatosabb diák fejében is jobban el tudnak különülni a Facebookon és a nem Facebookon történt esetek szabályai közti különbségek (jobban, mint a valós tér különböző helyszínei, szituációi közötti különbségek). Szemléletes egyszerűsítéssel megfogalmazva: több diák számára egyértelmű, hogy amit a Facebookon szabad, azt nem feltétlenül szabad az iskolában (még ha a szereplők ugyanazok is). (Viszont kevésbé egyértelmű, hogy amit szabad a tanárral a szünetben, azt nem biztos, hogy szabad a tanórán, vagy hogy amit szabad a csoportmunka során a tanórán, azt nem biztos, hogy szabad a frontális munka során.) Ez a viszonylag könnyebb szétválaszthatóság azonban csak bizonyos diákoknál és csak bizonyos mértékben enyhít a kockázatokon.

Tulajdonképpen, akkor miért és mire jó nekünk a Facebook?

Összességében az a véleményem, hogy azok a kommunikációs aktusok, melyek kifejezetten a Facebook sajátosságaiából következnek (l. az összegző táblázat jobb oldala) legalább annyi kockázatot jelentenek a tanár–diák kapcsolat, az oktatási-nevelési folyamat stabilitásában, mint amennyi előnyt hordoznak magukban. Ezeknél az eseteknél a pedagógus (jó esetben tudatos) döntése, hogy él-e ezekkel a lehetőségekkel, vállalva a kockázatokat, vagy nem. Azonban számos esetben (és ezekre a táblázat közepén felsorolt kommunikációs helyzetek a legjobb példák, pl. differenciált tanulás, lelki gondozás, a tanár és diák viszonyának tisztázása, konfliktuskezelés stb.) a Facebook olyan találkozásokra biztosít lehetőséget tanár és diák között, amelyeknek egyértelműen van

pedagógiai haszna, viszont az iskolai térben nehezen tudnak megvalósulni. Ugyan ezeknek a helyzeteknek nem a Facebook az egyetlen lehetséges terepe (megvalósulhatnak szünetekben, a tanórák után, közös szabadidőben, levélkapcsolatban stb.) csakhogy ezekre a szituációkra jóval kevésbé van mód, míg a Facebook a mai diákok (és számos tanár esetében) egy az életükben csaknem folytonosan jelenlévő interakciós tér. Ahogy Ellison és mtsai. (2007) megállapítják: a Facebook legegyszerűbb előnye, hogy lehetővé teszi, elősegíti, facilitálja az intenzívebb kapcsolattartást.

A Facebook azonban nem csak kibővíti az oktatási-nevelési folyamatok terepét, hanem új, sokszor termékenyebb közegbe is helyezi a pedagógiai interakciókat. Ezt az iskolai tér sajátosságai és a nevelési célok szembeállításával lehet szemléltetni. Az iskola mint formális szervezet fontos, implicit jellemzői (pl. a tanár–diák kapcsolatban lévő szociális távolság, hierarchia; az események (így a tanulási folyamat rutinizálódása); az uniformizáló bánásmód) ellentétben áll a nevelési folyamatok kívánatos feltételeivel (pl. a az érzelmileg megalapozott, belső vezérlésű identifikációval és motivációval; az önálló gondolkodási folyamatok támogatásával; és az individuális helyzetek megértésének szükségességével) (Rumpf, 1971, idézi Zrinszky, 2002. 99.). A Facebook egy kitörési lehetőség ennek az ellentmondásosságnak a feloldására, mely oly módon kezeli ezt a problémát, hogy „kiszabadítja” a tanár–diák viszonyt és az oktatási-nevelési folyamatot az iskola intézményi közegéből. Igaz, más hátrányokat magában hordoz (pl. a személyes találkozás hiánya), de a fenti problémákat hatékonyan eliminálja, az iskolai keretektől való kimozdulással.

Azonban (kissé paradox módon) éppen ezzel hozzájárulhat az oktatási-nevelési folyamatok ellehetetlenítéséhez is: legalábbis a formális, intézményi keretekben zajló hatékony működést gátolhatja (mint azt fentebb láthattuk).

Elvontabban, ámde találóan összegezve mindezt: a Facebook kitágítja a tanár–diák kapcsolatokat időben és térben, ezáltal a találkozások számát, módját, lehetőségeit

A Facebook azonban nem csak kibővíti az oktatási-nevelési folyamatok terepét, hanem új, sokszor termékenyebb közegbe is helyezi a pedagógiai interakciókat. Ezt az iskolai tér sajátosságai és a nevelési célok szembeállításával lehet szemléltetni. Az iskola mint formális szervezet fontos, implicit jellemzői (pl. a tanár–diák kapcsolatban lévő szociális távolság, hierarchia; az események (így a tanulási folyamat rutinizálódása); az uniformizáló bánásmód) ellentétben áll a nevelési folyamatok kívánatos feltételeivel (pl. a az érzelmileg megalapozott, belső vezérlésű identifikációval és motivációval; az önálló gondolkodási folyamatok támogatásával; és az individuális helyzetek megértésének szükségességével) (Rumpf, 1971, idézi Zrinszky, 2002. 99.). A Facebook egy kitörési lehetőség ennek az ellentmondásosságnak a feloldására, mely oly módon kezeli ezt a problémát, hogy „kiszabadítja” a tanár–diák viszonyt és az oktatási-nevelési folyamatot az iskola intézményi közegéből. Igaz, más hátrányokat magában hordoz (pl. a személyes találkozás hiánya), de a fenti problémákat hatékonyan eliminálja, az iskolai keretektől való kimozdulással.

megtöbbszörözi, s inentől elsősorban a résztvevőkön múlik, hogy mely eszközökkel, kommunikációs formákkal, helyzetekkel élnek, hogy kapcsolatukat menedzseljék, közös céljaikat megvalósítsák. Emiatt használata az oktatási-nevelési célok elérésében nagyon termékeny lehet, ugyanakkor tekintettel arra, hogy az online tér belső sajátosságai (és pusztán újdonsága miatt is) egy ingoványos és feltérképezetlen terep a pedagógia számára, még számos kutatás, és saját tanári gyakorlatunk körültekintő reflexiója is szükséges a tanár Facebook-használata kapcsán felmerülő kérdések tisztázására.

A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatásával,
az Új Nemzeti Kiválóság Program keretében készült.

Sárospataki Barnabás

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Függelék

1. példa

<3 hónappal az osztály tanításának megkezdése után, az első nekem címzett üzenet Facebookon>

Tanaruur.segitene nekem? 😊

A nyitva es a zarvatermoknek melyik a sporofiton es melyik a gametofiton resze? 😊

a sporofiton kb az egész növény. a gametofiton a virágpor illetve a magkezdemény belsejében van

Ertem. 😊

Es a gyakorloanyagba volt olyan,hogy noi gametofitonja par 1000 sejtbol all
Minek all par 1000 sejtbol?

Mert ez volt tobbszor de egyszer sem tudtam 😊😊

a nyitvatermők női gametofitonja

Jo tudni. 😊 koszonom

tehát ami a tobozban ottan a kis magkezdeményekben vagyon

😊Oksa

Es a nyitvatermok es zarvatermoknel mi jon létre mitozissal es mi meiozissal?
Ez az utolso kerdes igerem 😊

minden növénynél mindig csak a spóra jön létre meiozissal, a nyitvatermőknél és a zárvatermőknél is van a spórának megfelelő sejt, csak éppen nem jut ki a magkezdeményből/virágporból

Ertem 😊😊köszönöm

Most mar nyugodtan tudok aludni 😊😊😊

hálistennek 😊



amúgy grat! eddig tied a legjobb!

Tenyleg? Nem is lattam 😊

Tok jo tablazatot csinaltam

Meg rajzok is vannak rajta 😊😊

az király! esetleg megoszthatod a többiekkel, hátha ők is olyan okosak lesznek tőle mint te

XY-nek mar elkuldtem.egy A3-as lapot betoltott 😊



2. példa

Tanarur
 Tanaur
 Jajajajajaaa
 Haaaaalooooo
 Hogy kell eljurtni a ligeterdohoz?

Hivjatok fel 207753007

Mmmmmmost?

Ha meg otthon vagytok akkor nezzetek meg a feladatleirast. Reszletesen benne van.

Akkor csekkoljuk.
 Nem vetemedtunk ra h ilyen koran idnuljunk

<link a feladatleíráshoz>

Eees
 Milyen ruhaba menjunk?
 Hosszu nadrag ajanlatos?

Igen. Es gumicsizma. Vagy picσανadrag es szandal. 😊

Mieeeeert? Ez ilyen full vizes neg saros terület vagy mi?
 Elegge. Minel beljebb tudtok menni annal jobb.
 Es honnantol.ilyen rossz? Mert az 5os terzlet az csak ilyen pusztá meg legelo nem?
 Es akkor utana van az a kis kiallo csucsock a 6os terület. Es az mar full ilyen szaros?
 Meg ilyen szaraz idoben is gazos?

Meg lehet oldani a feladatot utcai cipoben is, de azert mondtam hogy gumicsizma, hogy az erdekesebb reszekre bejutni se jojjon semmilyen akadaly. Amugy XY-ék is ma mennek az 5os területre. Egyuttmukodhettek veluk (ld. feladatkiiras) osszejon.

Haaaat. Nemtudom. Atgondolando
 Szerintem utcai cipozunk. Es a 6os reszre csak az 5oson keresztul lehet bemenni vagy mashonnan is
 ?

Lehet egybol a rev felol kozeliteni. Onnan vegigmegy a szelen egy osveny.

Oooooh. Es akkor az jol.jarhato? Es at lehet maszni?

Jol jarhato. Onnan konnyen megkozelithetek egyes reszek.
 Nem kell semmin atmaszni.

Tokeletes. Wilkkomen bitte 😊

<pár óra múlva fotót küldenek magukról, ahogy ott vannak>

Haalllloo

Haaaaaalooooo

Nekunk melyik feladatokat kell megcsinalni?

<később válaszolok>

Hogyhogymelyik?

Mar mindegy. Mindegyiket kitöltöttük
Ezek a kérdések amik ligetre vagy gyepre érvényesek

Erdőre
Elvileg erdőben voltak

De volt vízi része itt
is

A kirándulás során eltevedtünk s jelenleg domoson vagyunk. Bolyongunk és felünk az ittas cigányoktól

Tanárról nem jön ide megmenteni minket?

Domosooooon?

Inkább nektek kéne engem megmenteni. Tanári kiránduláson vagyok. 😊

Leel xd részvetünk

Hol?

Igyekszünk segíteni

3. példa

jellemezni csak olyan szinten kell tudni majd mondatokat ahogy a háziban volt? mármint csak az érzelmi kifejezést, beszélő hallgató nézőpontja, szövegvilág valóvilág kapcsolata és ennyi?

egyébként Jo napot Tanár Úr

:S

egyébként jól. 😊

elnézést

semmi baj, ez már a chatkommunikáció sajátja

a kapcsolatteremtési funkció háttérbe szorul 😊
szóval igen

illetve a mai órán a mf feladatához hasonló is előfordulhat a dogában

így van, de azért a tiszteletet még meglehet adni csak fáj a fejem azt már fetrengék és így van hogy kimaarnak a hasonlóak

tehát a kommunikációs modell elemeit illetve a kommunikáció céljait, elemeit kell felismerni a dolgozatban.

továbbá jobbulást fejfájásügyileg

(...)

és köszönöm a jó kívánságot 😊

igen, de pl. a szövegvilág jellemzése, vagy a beszélő szövegalkotása olyan pontjai a kommunikációnak, ami minden mondat esetében ua. tehát sok újdonságot nem jelentenek ezek elemzése konkrét példákban

rendben van

köszönöm

mi a szövegvilág? hát az egész mondat

mi a kód? hát a magyar nyelv
ez mindegyikről elmondható

de amúgy jogos a kérdés.

hát de ha veszem a fáradságot hogy előbb megnézem és átgondolom akkor 1 fölösleges
kérdéssel kevesebb részemről, azt hiszem ez volt az egyszerűbb megoldás, elnézést

belefér
bárcsak ez lenne a leghülyébb kérdés amit feltesznek nekem 😊

4. példa

Kedvenc tanárom mennyire ér rá?

5. példa

Tanaruur
Javítsa ki az enyemet is lecccccii

Ki van zarva. Ne haragudj de most azokkal torodom akiknel van tetje. Neked mar megvan
a csillagos 5osod. 😊

Eh
Akkor hiába szavaztam a tanarurra 😊

<ti.: az Év Tanára választáson>

6. példa

Diak1

3.oram mi?
És hova kell menni

Diak2

Passz

Diak1

Annyira kurva jól kíván ez találva ... barnaba írni nem tud oke higy dolga van de tegnap se
mondta hogy mi a tokom van senki nem tudja vagy éppen baszik leírni kurva jó

Diak3

Nade<Diák1> moderald magad kedves baratom

Diak1

😊 jó na csak felbasz
Agyilag

Diak4

<like jel>

Diak3

Akkor sem alkalmazhatsz ilyen tragar nyelvezetet emelkedett csoportunkban

Diak1**Diak5**

3. Óránk matek, nem tudunk többet

7. példa

2015. 05. 28. 17:25

Kérem holnap beszéljünk!

2015. 05. 28. 18:37

A lehető leghamarabb

2015. 05. 29. 18:39

ne haragudj, de most néztem a fb-at, ha pl. szólsz ha látsz, akkor lehet gyorsíthattunk volna a dolgon sajnálom!

Ugyan már
Csak nem akarok állandóan panaszkodni
De mivel nem fészabuk téma...Hagyjuk 😊

hát jó...

Ha megtenné hogy hétfőn beszélhetnénk. 😞

jó, de szólj rám, nehogy elfelejtsem!

8. példa

Aaaah tanar ur. Biosz doga anyagaval kapcsolatosan az osztaly tudasszintje megcsappant. Legalabbis h melyik anyagreszekbol irunk. 🤖 mire szamitsunk? <matrica: egy robot kétségbeesetten integet>

A feladatgyujtemenyben talalható dolgozat utani feladatok megoldasaval kapcsolatos alapokra leszek kíváncsi. Tehat kb a zold reszek a fgy-ben.

Ertem uram. Koszonom a szivejes segedkezet.

Szüvesecskén

Csak is ugy. Ha beviszek holnapra egy andaluz gyongytyukot es egy pigmenthibas sorthorn marhat mit kapok?

2db 5ost. De csak ha igazít, es keresztezed is oket

Dunakorzon volt egy par. Felkutatom oket es a fekete erdei osvenyen vegrehajtom a keresztezest h ne artsak az emberisegnek

9. példa



BarnaBá Sárospataki

Tegnap, 14:32

#elfogyazértnéhaacérna

A mai óra és sok más óra margójára:

Nem az a baj, ha sok a problémafelvetés egy órán. Sőt! Az nagyon jó!

De amikor ehhez képest kétszer annyi az olyan kötődés, ami nyilvánvalóan félreviszi a gondolatmenetet, az baromi fárasztó tud lenni egy idő után.

Bocs a kurta befejezésért.

Csütörtökön irodalom, majd akkor feladom a házit.

Csókolom!

Tetszik

Hozzászólás



✓ 23 ember látta

Egyáltalán nem kötődésnek szántam

Tetszik · Válasz · 1 · Tegnap, 14:34

Az utóbbi órákon nem tudom megérteni a tanár úr mit vesz és mit nem vesz kötődésnek

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:35

A többértelműségről volt szó én meg felvetek egy másik értelmezést mert én nem úgy értettem mint a többiek

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:35

BarnaBá Sárospataki Lehet, hogy én vagyok a nemgyértemű. Végülis nem vagytok gondolatolvasók.

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:36

Mindenesetre egyáltalán nem szántam kötődésnek

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:36

4labda hány szimbólum kell többik azt mondják 3,ami jó. én máshogy érttem ezért azt mondtam 1, mindenki ráak valami másféle szimbólumot, kivéve talán az egyik, szóvak gyakorlatilag ugyanazt mondtam mint a többiek csak más megfogalmazással, ők: 3különböző én: fejenként 1et ami különböző

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:40

BarnaBá Sárospataki akkor bocs, a félreértésért. nem konkrétan a te megjegyzéseddel volt a problémám, hanem valahol ott kezdődött el, amikor nem sikerült egyféleképpen érteni a "verekedést" 😊

Tetszik · Válasz · Tegnap, 14:54

másik diák Elnézést Tanár Úr idegállapotban voltam 😊 ígérem visszábbveszem a kötekedést 😊

Tetszik · Válasz · Tegnap, 15:38

BarnaBá Sárospataki Na. Én is elnézést kérek. Én is idegállapotban voltam/vagyok. Legközelebb türelmesebben végighallgatom a kötődéseket. 😊

Tetszik · Válasz · 1 · Tegnap, 19:46

10. példa

Gondolkodtam azon amit (bar nem tul kifinomultan) de a figyelmembe ajánlottal az orai jegyzetek használhatóságát illetően. Holnap meg beszélünk róla, igyekszem a hibáimat kikoszorúlni.

Elnézést, nagyon nyers tudok lenni
De úgy hiszem valahol igazam van a dologban

Persze hogy
Azert gondolkodtam rajta

Arra tekintve hogy ha összeszedettebben íránk le jobb rendszerben sokkal egyszerűbb lenne, évbem első olyan jegyem ami nem 5ös és tudom hogy simán megtudnám csinálni hibátlanra akár ha összeszedetten előttem lenne

Örülök, köszönöm

És a 2 között 1 oldal lecke

Vagy pedig

<fotó a füzetéből>

Én inkább ezt választanám

Nyíllal jó következtetni, de csak ha átlátható 😊😊 egyébként köszönöm szépen egyrészt hogy gondolkozott ezen másrészt a dolgozat jobb jegyet

11. példa

nagyon jó, hogy ilyen pontosan és hitelesen leírtad, ami történt, jól visszaadva mi minden került szóba. Ugyanakkor kicsit átformálhattad volna, történeté alakítva, jobban rendszerezve a véleményeket és ellenvéleményeket, ettől áttekinthetőbb, olvasmányosabb lenne. Örülök, hogy hamar elkészítetted és igyekeztél megmutatni!

Köszönöm szépen, nem szerettem volna olvasmányosabbá, túl hivatalossá tenni, úgy éreztem ez egy osztály környezetén belül ilyeneken „vitázni” inkább játékszerű mint komoly téma, így szerintem aki olvasná jobban beletudná képzelni magát a helyzetbe és akár el is mosolyodni rajta miközben egy két komolyabb gondolatmenet is felvetésre kerül

Rendben... Ez is egy koncepció. Fontos, hogy védeni tudd. 😊

Köszönőöm

12. példa

(...) (...)

<tanulmányi kérdésekről beszélgetünk>

De amúgy hanyas lett a tzm?

még nem tudom, de ránézésre dupla5 😊

Hmm

Nem lenne rossz

minek a dupla

Mert eddig is duplakat irtam

Es most muszáj tartani a szintet

figyelj... én is így viszonyulok a saját teljesítményemhez, és hidd el (11 évvel több tapasztalattal állíthatom) hogy ez önsorsrontó magatartás néha megengedheted magadnak, hogy szimpla5öst írsz 😊
sőt, még a 4est is! 😊😊

Nem 🙄 azt tuti nem



Milyen szégyen lenne

hát nem
nem lenne az

Jojo 😊
Azert remelem nem lesz ilyen 😊

na jó... felejtsd el amit mondtam
<matrica: az arcára csapó figura>



Ertem en hogy mit akar mondani

értem én hogy érted
csak érteni kevés
dehát én meg ahogy mondain szokás
bort iszom és vizet prédikálok



Jó kis bor sose rossz

különbén most valahol buliznék, ahelyett, hogy a TZket javítom...
„mert milyen szégyen lenne nem kijavítani a következő órára”



En is buliznek valahol.de anyamek ugyse engednek el 😊

és még ki vagyok akadva magamon, hogy délután aludtam, ahelyett, hogy valami értelmeset csináltam volna

Meg amugy is holnap tori tz
Uuh

hááát

En is aludtam delutan

ezek a szülök

Ahelyett hogy csongor és tundet olvastam volna

széégyden

(...)
(...)

Es kepezlje
Most sorozatot fogok nezni
Torizes helyett



fúúúúj

(...)
(...)

és mit nézel?

Grimm otodik evad
16.resz
Imadom ezt a sorozatot



hallottam már róla... de sorozatokból teljesen alulművelt vagyok, nem merek egyet sem elkezdni, mert félek, hogy a töritanulás rovására menne



Oh hat igen
En is csak ezt az egyet nezem
Neztem a flasht is
De abbahagytam

miért?

Nincs ra idom.meg rajottem hogy a foszereplo csavo az egyetlen amit szivesen nezek benne



(...)
(...)

<ezután még hosszasan beszélgetünk arról, hogy kinek, melyik színész tetszik és miért>

13. példa

Amugy azt higy valodi szovetes e azt melyik csoportba talalom? Kultakaro?

zöldalgákat vesz fel és fotoszintetizál velük
testfelépítésnél van
mindenki valódi szövetes, kivéve a szívacsok

Aah megvaan:3

Ja amugy anyukam kerdezte hogy kolcson adjuk e a labirintust DVD-n mert ugy gondoljuk hogy alap mu es meg kell neznie 🙄

feltetlen!!!!
mikor készült?
1986?

1986 Producer George Lucas Foszereplok David Bowie

Ahha 😊

megvan, kösz!
ahogy múltkor mondtad, azt hittem régebbi
mondtad ezer éves
nem gondoltam, hogy én akkor már pajzán gondolatként megvoltam
és miért hoztad szóba a múltkor?

Haha:D jo majd holnap viszem akkor:3
Mert van benne egy resz amiben egy ilyen mely hangu szorny nyogve mondja ilyen fel halallal a buzmocsaraban hogy budos van itt
Es az osztalyba pont ezt mondta a tanar ur



Es eszembe jutott az a jelenet



csak szinkron van a DVD-n, vagy lehet eredeti nyelven is nézni?

Lehet eredeti nyelven is:D
Sot meg van olaszul is
Ha ugy tetszik



óh
már régóta meg akarok tanulni olaszul
csak előbb le kéne nyelvvizsgázni németből...
de azt hiszem már nem fogok megmenekülni előle...

és akkor jön az OLASZ! 😊

a kajákat már tudom 😊 Az a lényeg. 😊

Jokis nemet 😊 nekem is lekene nyelvvizsgaznom belole 😊 de az olasz az jo az nekem is tetszik:D meg az orosz az is meno



Nah jól haladok már csak 6 halmazos feladat van



hajrá! 😊

14. példa

(...) <kérdéseire válaszolva, küldtem neki néhány segédanyagot>
Hát, hogy őszinte legyek miközben csináltam a gyakorló feladatsort valahol a közepe táján már teljesen elegem lett és rájöttem, hogy semennyire se megy. 😊 de köszönöm, mindenképp elolvasom azért, amiket küldött a tanár úr

lel 😊

Lel?

laughing extremely loud
de igazából nem

Ez nem volt szép 😊

csak nyelem a savat: „már megint túl nehéz feladatot adtam”

Nem, én ilyet nem mondtam

attól még érezhetem ezt nem?

Csak éppenséggel az én agyi kapacitásomat haladja meg 😊

tudom, hogy nem ezt mondtad
és tudom, hogy azt gondolod, hogy te vagy a hülye
ezért duplán szarul érzem magam
szereztem egy kudarcélményt a diákjaimnak
nincs is szebb pillanat egy tanár életében
nade nem akartam itt nagyon kiönteni a kis szívemet
csak azért írom, hogy tudd: nem feltétlen az ám a hülye aki nem tudja megcsinálni a feladatot
az is lehet, aki adja

Nincs is jobb dolga pedig az embernek péntek esténként, mint kiönteni a szívét 😊 végülis,
mások ilyenkor felöntenek a garatra, de hagyjuk a fenébe 😊
De viccet félretéve



Én nem akartam, hogy szarul érezze magát a tanár úr emiatt, mert a szeribtem a lehető legjobb szándék van ebben, amikor ilyen feladatot ad. Csak kicsit lehet több idő kellene rá szólni, átfésülni jobban a dolgokat, na meg persze nem ártana, ha megérteném az összefüggéseket 😊
De ez nem a tanár úr hibája

(...)

15. példa

😊 köszi, hogy megosztottad 😊 remélem nem vagyok túl kíváncsiskodó... tegnap találkoztam egy régi tanárommal, és azt mondta: „azt mondják rám, hogy kíváncsiskodó vagyok, pedig szerintem csak érdeklődő... és az embernél nincs semmi ami érdekesebb” – egyetértek



En is rákérdeztem
Igy kvíttek vagyunk

akkó jó 😊

16. példa

Nem akarok zavarni 😊
Igazából csak azt szerettem volna mondani, hogy köszönöm, hogy tegnap kicsit vissza hoztal az életbe.

(...)

Nahh meg ha tettem vagy mondtam barmi olyat ami kellemetlen volt akkor ne haragudj 😊

Igazan nincs mit köszönni, örülök ha tudtam adni valamit. Ha neha úgy erzed es a beka segge alatt vagy, szolhatsz. Sokat nem fogok veled tudni kezdeni, de egy ket jo szoval szivesen megtamogatlak. 😊

Igen jól esett 😊

Viszont remlik egy ket dolgo amit mondtam es lehet hogy nem kellett volna ennyire oszintenek lennem 😊

Vagy nem volt olyan amit mondtam es kellemetlen volt? (...)

Az oszinteseg sosem baj, az a baj ha nem tudunk mit kezdeni a tenyekkel. Engem nehez zavarba hozni. 😊 Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy barmit benyelek. Volt ami volt, szerintem nem volt gaz semmi. Lenyeg hogy most mar ne erezd rosszul magad miatta.

17. példa

Szóval ez esetben biztosan nagyra értékeli, amikor munka közben „zaklatják „ diákok a Tanárúrat (mint pl. én)

Egyik oldalról a munkám része, másrészt örülök ha nemcsak az osztályterem négy fala közé korlátozódik a kapcsolatom velük. Sőt! Az igazán fontos dolgok nem ott történnek.

Szóval, jól értem, hogy akkor a tanulás, az okoskodás, a tudásunk tágitása nem is olyan fontos? 😊

*okosodás

De nagyon is fontos. De a személyes dolgok, a „lelki” dolgok (vagy akár idézőjel nélkül) még fontosabbak. Másik baj, hogy az osztályteremben gyakran nem tud megvalósulni a tudáskeret valódi tágitása, sajnos. Gyakran csak egyoldalú küzdelem a tanár részéről.

Ez így van igen, tudom én is pontosan..

Csak én a diák szemszögéből 😊

én is voltam ám 😊

De attól függetlenül látom, meg érzékelem ezeket, hogy a tanár sok esetben mintha a falnak beszélne, semmibe veszik stb.. De persze a tisztelet nem magától jön, azért tenni kell

Sejtettem.. 😊

hát ja, kérdés, hogy létezik-e egyáltalán közös nevező

Hogy értve közös nevező? Arany középpút?

hát olyan tevékenység, módszer, tananyag, bármi...
amit a tanár és a diák is jónak vagy legalább elfogadhatónak tart
és így kialakul a kölcsönös tisztelet és megbecsülés

Ennek kéne lennie a célnak, igen. Örülök azért, hogy tanárúr is így gondolja és így látja ezt, és úgy gondolom erre is törekszik

természetesen

Azért sajnós ennyire nem természetes ez 😊

(...) <még hosszan folytatjuk a diák és egy tanárának konfliktusa kapcsán>

18. példa

heey!

Héj. Na mi?

hat mar semmi. 😊 csak gondoltam boldogitalak pestig. 😊

O. 😊 Pedig az jo lett volna! Valamiert nem mindig kapok ertesitest errol a fb-rol. 😊

lehet be kene jelentkezni...:Ddd

😊nem konnyu kettos eletet elni

azt meghiszem:D

19. példa

Reméltem van olyan nyitott a tanárúr, hogy megérti
De talán már túl késő van az ilyen felvetésekhez

Abszolút megértem és nyitott vagyok rá, de mint látható, be vagyok kissé gyepesedve...

😊Majd legközelebb jobban tudatosítom, (ami most is eszemben volt azért) hogy nem akárkivel beszélgetek, és tágabb keretben értelmezendők az üzenetek, mint amit általában megszoktam itt ennek a FB profilnak a használata közben.

A Facebook-kifejezések jegyzéke

Messenger: A Facebook oldalnak eredetileg integráns része volt a chatfunkció, az utóbbi pár évben azonban már egy külön is használható alkalmazásban, a Messengerben futnak a chatelések. (Vannak olyan diákok, akik csak ebben a programban regisztrálnak, Facebook-fiókjuk nincs.)

Emoji: Magyarul hangulatjel, használják még az *emotikon* kifejezést is (illetve korábban, amíg az emoji még csak arckifejezések voltak, a *smiley* kifejezést is használták gyűjtőfogalomként [is].) Olyan hangulatfestő jelek, melyek jellemzően az érzelmek megjelenítésére használatosak. Eredetileg arckifejezéseket ábrázolnak (mostanában is ezek a leggyakoribbak, mint az a Függelékben is látható), de manapság már óriási a kínálata az emojioknak, találhatók pl. kézjelek, állatfigurák, ételek és számtalan más apró ikon is.

Matrica: Az emojihoz hasonló funkciójú, nagyobb méretű, gyakran ciklikusan mozgó jel, ábra, kép. A chatbeszélgetésekben lehet küldeni egymásnak, jellemzően egy humoros figurát ábrázol bizonyos tevékenység közben (pl. evés, alvás) vagy explicitebbé tesz valamilyen komplexebb érzést (pl. a fejét a falba veri, önfeledten szórja a pénzt stb.)

GIF: A GIF egy képfórmátum, amely rövidebb ciklikus mozgás megjelenítésére is képes. A Facebookon a chatbeszélgetésekben használják (funkciója hasonló az emojihoz és matricákhoz). Gyakran valamely híresebb film- vagy rajzfilmrészlet, esetleg közszereplő sokféle kontextusban, kreatívan (át)értelmezhető mondatát jeleníti meg a részlet rövid (néma) lejátszásával és a szöveg feliratozásával.

Mém: A közösségi oldalak nyelvén a mém olyan képet jelent, mely valamilyen rajzot vagy fényképet (gyakran filmrészletet) a ráírt rövid, frappáns mondattal átértelmezt. Témája gyakran közismert személyekre vonatkozó vagy sok emberre jellemző, hétköznapi helyzetekkel kapcsolatos gúny, ironia. Célja a Facebookon elsősorban a szórakoztatás, de a felhasználók néha beszélgetések kontextusában is elhelyezik, jelentését ezzel az adott szituációra aktualizálva.

Hashtag: A Facebook-bejegyzésekben használatos címke. Egy szó, amely elé *hash* (#) jelet tesznek. A szó ezáltal hivatkozássá válik, rákattintva megjelenik az összes olyan beszélgetés, melyben azt a hashtaget használták. A hashtagek azonban hamar elszakadtak eredeti funkciójuktól, és a közösségi médiát idéző laza, fiatalos társalgás stílusjelölőjévé vált, olyannyira, hogy verbális kommunikációban is gyakran használják a társalgás topikjának tréfás (gyakran ironikus) összefoglalására. (Pl. valamilyen bosszantó iskolai témáról beszélgetnek a diákok (dolgozatok nehézsége, tanárok rosszának ítélt hozzáállása, és valaki hozzáteszi, hogy „hashtag móricz”, ezzel kifejezve azt, hogy „hát, így mennek ezek a dolgok a Móricz Zsigmond Gimnáziumban... jellemző...”)

Irodalom

- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (szerk.). (2013). *Doing narrative research*. Sage.
- Binder, J., Howes, A. & Sutcliffe, A. (2009). The problem of conflicting social spheres: Effects of network structure on experienced tension in social network sites. In Wilson, R. E., Gosling, S. D. & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on psychological science*, 7(3), 203-220.
- Bobish, G. (2011). Participation and pedagogy: Connecting the social web to ACRL learning outcomes. *The journal of academic librarianship*, 37(1), 54-63.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: Emerging virtual world pedagogy. *On the Horizon*, 17(2), 109-121.

- Dhunpath, R. (2000). Life history methodology: „Narradigm” regained. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 543-551.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook „friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4), 1143-1168.
- Hew, K. F. (2011). Students’ and teachers’ use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
- Kárpáti Andrea (2004). Tanári szerepek az informatizált iskolában. *Iskolakultúra*, 14(9), 3-14.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer Netherlands. 817-869.
- Lampinen, A., Tamminen, S. & Oulasvirta, A. (2009). „All my people right here, right now”: Management of group co-presence on a social networking site. In Wilson, R. E., Gosling, S. D. & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on psychological science*, 7(3), 203-220.
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15-34.
- Lassonde, C. A., Galman, S. & Kosnik, C. M. (szerk.). (2009). *Self-study research methodologies for teacher educators*. SensePublishers.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I’ll see you on „Facebook”: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2008). Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), 1.
- Mészáros G. (2014). *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Iskolakultúra-könyvek 48.
- Mészáros G. (2017). *Pedagógiai etnográfia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Piacenti, D. J., Rivas, L. B. & Garrett, J. (2014). Facebook ethnography: The poststructural ontology of transnational (im) migration research. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 224-236.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): A fiatalok világa a posztmodern társadalomban. (Fordította: Szekszárdi Júlia). *Új Pedagógiai Szemle*, július—augusztus.
- Redecker, C. (2009). Review of learning 2.0 practices: study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. *JRC Scientific and Technical Reports*. European Commission.
- Rudd, T., Gifford, C., Morrison, J. & Facer, K. (2006). What if ... Re-Imagining Learning Spaces. *Futurelab Opening Education Reports*, 2006.
- Sároszpatki Barnabás (2018). „A troll mentor, a báStya és a span...” A pedagógusszerepekről való gondolkodás egy lehetséges módja a Facebookon zajló tanár-diák kommunikáció elemzésének példáján. (kézirat, megjelenésre vár)
- Tókos K. (2006). Énbemutató, önjellemzés és identitásp próbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(9), 48-61.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D. & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on psychological science*, 7(3), 203-220.
- Woo, Y. & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and higher education*, 10(1), 15-25.
- Zrinszky L. (2002): *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Az ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence) hatodik konferenciája

Az ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence – Szociális és érzelmi kompetencia európai hálózata) konferenciáján 2017. június elején immár hatodik alkalommal találkoztak egymással a szociális és érzelmi kompetenciával foglalkozó kutatók, szakemberek. A kétévente megrendezésre kerülő konferencia központi témája ezúttal a Diversity volt, a szakmai találkozót a svédországi Örebro Egyetem szervezte. A három nap alatt a 156 résztvevő összesen 95 prezentációt láthatott és hallhatott.

Az ENSEC-ről

Az ENSEC főként azon kutatóknak és gyakorlatban dolgozó szakembereknek ad lehetőséget a párbeszédre és az együttműködésre, akik a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésével, illetve fejlesztési lehetőségeivel foglalkoznak.

A szervezet működését több cél is vezérli. Egyrészt a szociális és érzelmi kompetencia, valamint a reziliencia területén zajló kutatásokból származó információk és adatok tárházaként az európai iskolák és óvodák számára egyfajta információforrásként kíván megjelenni a szakmai körforgásban. A friss kutatási eredményeket a szervezet az általa gondozott konferenciák és egyéb publikálási felületek segítségével kívánja megismertetni a gyakorlati szakemberekkel. Ezen kívül egy európai szintű szakmai kollaboráció kialakítása is célja a szervezetnek, amelyben az együttműködésnek köszönhetően a szakemberek tapasztalataikat egymásnak átadva különböző programokat hozhatnak létre a gyermekek fejlesztésére. Végül, de nem utolsó sorban az ENSEC fontos feladatának tekinti azt is, hogy Európa döntéshozóival és azok szakmai tanácsadó szervezeteivel megfelelő párbeszédet folytatva, elősegítse a gyermekek szociális és érzelmi fejlesztését szolgáló programok elterjedését.

Az ENSEC két alapító elnöke Paul Cooper professzor (Centre for Special Education and Inclusive Education Hong Kong Institute of Education) és Carmel Cefai professzor (University of Malta), aki 2016 novemberében a XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia egyik plenáris előadójaként hazánkba is ellátogatott. A szervezet nemzetközi jellegét az elnökségi tagok (4-6 fő) összetétele is jól tükrözi, mindig különböző országok egyeteméről választják meg őket.

Az ENSEC egy folyamatosan bővülő kutatói hálózat, melyhez első magyar tagként Zsolnai Anikó csatlakozott 2014-ben (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet), aki jelenleg is a szervezet regionális képviselője. Ezt követően az elmúlt években a magyar tagok sora folyamatosan bővült. A szervezet további magyar tagjai: Kasik László és Hegedűs Szilvia (SZTE BTK Neveléstudományi Intézet), Nagy Krisztina és Gáspár Csaba (SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola).

A konferenciáról

Az ENSEC konferenciáinak eddig számos európai ország adott helyet (Málta, Törökország, Anglia, Horvátország, Portugália), azonban a legutóbbi konferencia különleges helyszínt érdemelt, tekintve, hogy a szervezet 2017-ben ünnepelte létrejöttének 10. évfordulóját. A konferenciának a Stockholm és Helsinki között közlekedő Viking Line M/S Mariella nevű hajója adott otthont.

A konferencia témája a *Diversity*, azaz különbözőség volt. Ahhoz, hogy a résztvevők betekintést kapjanak abba, hogy miért fontos foglalkozni ezzel a témával, a konferencia szervezői két bevándorló fiatalot kértek fel, meséljenek életükről, tapasztalataikról, arról, hogy hogyan fogadták őket új hazájukban. Az ő beszámolójukon keresztül a résztvevők megismerhették, hogy a hozzájuk hasonló fiatalok milyen megpróbáltatásokon mennek keresztül és milyen kihívásokkal kell szembenéznük a befogadó országban. A két fiatal hallgatva talán mindenki számára világossá vált, miért is fontos foglalkozni a különbözőséggel, a reziliens fiatalokkal, akik szociális segítése, fejlesztése megkönnyítheti beilleszkedésüket új hazájukba.

Plenáris előadók

A konferencia színvonalát tovább emelte négy nemzetközi szinten is kiemelkedő kutató előadása. Elsőként Dan Olweus professzort hallhatták a résztvevők, akinek neve sokak számára ismerős lehet. Az iskolai bántalmazással kapcsolatos kutatások úttörője, munkáját számos országban, összesen 20 nyelven publikálták. Hazánkban *Az iskolai zaklatás* című kötete fontos irodalmát képezi a szociális területen tevékenykedő szakemberek munkájának. Olweus professzor a konferencián tartott előadásának címe *Iskolai bántalmazás: történeti kitekintések és alapvető tények* (*School bullying: Historical glimpses and basic facts*) volt, melyben többek között az általa kidolgozott prevenció program (Olweus Bullying Prevention Program – OBPP) alapját képező főbb kutatásait mutatta be, amelyet elsőként norvég általános és középiskolás tanulók körében végzett. Munkájának sikerességét jól tükrözi, hogy programját számos országban

A következő plenáris előadó ismét a bántalmazás problematikájára fókuszált. Peter K. Smith, a Londoni Egyetem emeritus professzora Online bántalmazás a fiatalok között: Áttekintés annak természetéről és hatásáról (Cyberbullying in young people: An overview of its nature and impact) című előadásában a bántalmazás legújabb formáját, az online zaklatás (cyberbullying) jellemzőit mutatta be, egyúttal hangsúlyozta, hogy a jelenség, valamint az ezzel foglalkozó kutatások száma rohamos ütemben gyarapodott az elmúlt években. A professzor bemutatta a cyberbullying élethosszig tartó folyamatának definíciós alapjait, hangsúlyait, életkori és nemi különbségeit, egyéb befolyásoló tényezőit és a negatív következményeket. Az előadás második felében a hallgatóság betekintést kapott azon eszközök és intervenciók készletébe, amelyekkel hatékonyan lehet fellépni e jelenség visszaszorítására.

(Izland, Svédország, Litvánia, Egyesült Államok) sikeresen implementálták. Előadása további részében a professzor kitért azokra a tapasztalatokra, hosszú távú hatásokra, amelyeket a program bevezetése óta eltelt 6-8 év alatt megfigyeltek és dokumentáltak.

A konferencia második napján két plenáris előadás hangzott el. Elsőként Håkan Stattin *Serdülőügynökség (On Adolescent Agency)* címmel egy igen izgalmas és szórakoztató előadást tartott, melyben az Örebro Egyetem pszichológia professzora kifejtette a politikai szocializáció fontosságát a serdülőkorú gyermekek fejlesztésében. Előadásában kiemelte, hogy a számos explicit feltétel mellett (szülők, kortársak, média, tömegkommunikáció, iskola) több olyan tényező is szerepet játszik a politikai irányultság kialakulásában, amelyek közvetett módon alakítják ezt a fejlődési folyamatot.

A konferencia utolsó napján a Norvég Gyermekjóléti Fejlesztési Központ vezető kutatója, Mari-Anne Sørli tartott előadást *Szociális készségek fejlődési útjai. Számít az iskola? (Pathways of social skills development during childhood. Does school matter?)* címmel. Az előadó hangsúlyozta, hogy a kognitív képességekkel, készségekkel szemben a szociális készségek kevésbé kapnak hangsúlyt az oktatásban, pedig ezek szisztematikus fejlesztése az iskolai sikeresség fő tényezői közé sorolhatók. Előadásában Sørli egy longitudinális vizsgálatot mutatott be, melyet 65 norvég általános iskolában végeztek annak feltárására, hogy 4. és 7. osztály között a tanulók szociális fejlődését milyen mértékben befolyásolják az iskolai évek és a különböző iskolai tényezők.

Szimpoziumok

Az ENSEC konferencia igen népszerű és szakmailag méltán elismert programjai közé tartoznak a világ összes tájáról érkező szimpóziumok is. A 2017-es konferencián összesen 18 szimpózium képviselői mutatták be kutatási és fejlesztési eredményeiket, amelyek közül 12 meghívottként vett részt a programban.

Az első két meghívott szimpózium rögtön az első plenáris előadást követte. Kathy Evans, a Dél-Wales-i egyetem oktatója és kollégái a migrációs helyzet és ennek kérdései kapcsán értelmezték előadásukban a különbözőségeket. Erica Joslyn, az Egyesült Királyság általános iskoláiban vizsgálta a kulturális különbözőségeket, aminek helyzetét a BREXIT és az amerikai elnökválasztás nagyban meghatározza. A következő előadó, Shirley Egley a vallási különbségek kérdését és ennek befolyásoló hatását elemezte az oktatásra, a gyermeknevelésre vonatkozóan. A szimpózium záró előadásában Kathy Evans az egyéni bánásmód kettős jelentésére hívta fel a figyelmet. Egyik célja a migráns diákok adott kultúrába, rendszerbe való integrálása, de az egyéni bánásmód meg is különbözteti őket a többitől, mely a rendszer hatékonyságának kérdését vetette fel.

Az ezzel párhuzamosan zajló szimpóziumban az iskola szocializációt segítő helyzetére hívták fel a figyelmet a konferencia szerzői, az Örebro Egyetem oktatói. A szimpózium három országban (Németország, Svédország és Norvégia) végzett vizsgálat eredményeiről számolt be, hogy hogyan segíti az iskola, a tanulók, illetve az osztálytermi környezet az újonnan érkezett, ám más kulturális háttérrel rendelkező tanulók beilleszkedését. Az előadások során fény derült arra, hogy milyen a fogadó ország diákjainak hozzáállása az újonnan érkezett tanulókhoz, hogyan fogadják el őket és segítik a beilleszkedésüket, hogyan hatnak egymásra a kulturális különbségek, miként befolyásolják a beilleszkedést, illetve új eredményeket tudhattak meg a hallgatók a Norvégiában kialakult, inklúziót segítő osztályok kialakításáról és működéséről.

Az első nap délutánján újabb két szimpózium szekción vehettek részt a konferencián résztvevők. Az első szimpózium a RESCUR program, vagyis a reziliencia alapú tanterv alkalmazásáról szólt horvát óvodákban, melyet a Zágrábi Egyetem kutatói mutattak be.

A második szimpózium nem az elfogadás mértékét és segítését vizsgálta, hanem a diszkrimináció és a bullying megjelenését a migránsok beilleszkedésében. A londoni

egyetem kutatói ezek jogi és morális kérdéseit vizsgálták spanyol, brit és brazil iskolák körében.

A szekció harmadik szimpóziuma az inklúzió fejlesztésének témájával foglalkozott. Az első előadásban elhangzott vizsgálat célja azon kérdés vizsgálata volt, hogy Horvátországban mennyiben különbözik az inkluzív nevelést alkalmazó intézmények tanulóinak szociális és érzelmi kompetenciája. A második előadásban tanároknak javasolt technikákról volt szó, mely után a harmadik előadásból megismerhettük a GAPRIC projektet, melynek célja a hátránnyal rendelkező tanulók integrálása és segítése azért, hogy a társadalom számára hasznos és jól beilleszkedett felnőttekké váljanak. A szimpóziium zárásaként egy olaszországi tapasztalatot hallhattak az érdeklődők arról, hogyan segíti a szociális és érzelmi tanulás az inklúziót.

Az esti szekcióban újabb három nagyszerű, de egymástól merőben különböző szimpóziiumot hallhattunk. Az elsőben német, holland és svéd eredmények alapján nyerhettünk betekintést abba, hogy hogyan hat a diákok és tanárok viselkedésére, illetve pszichológiai állapotára, illetve tanulmányi teljesítményére a különböző etnikumok keveredése, jelenléte az osztályteremben. Az előadók elmondták, hogy a tanároknak is egyre nehezebb dolguk van, hiszen igen kényes szituáció, hogy miként kezeljenek egy-egy gyermeket, akik különböző kulturális, vallási és szociális háttérrel, nézetekkel rendelkeznek, illetve szó volt arról is, hogy sokszor a bevándorlók szigetelik el magukat a fogadó ország tagjaitól, külön csoportot alkotva, mely szintén jelentősen befolyásolja az inklúziót.

A következő szimpóziium egy portugál példán keresztül mutatta be a szociális és érzelmi tanulás fontosságát. Az első részben egy elméleti bevezetőt hallhattak az érdeklődők, mely magában foglalta az érzelmi intelligencia, az empátia, és különböző érzelmi készségek tudatos működését is, majd újból betekintést nyerhettünk a RESCUR program működésébe, végül pedig a pszichomotoros készségek fejlesztése került előtérbe, mint lehetőség a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztéséhez.

Az utolsó szimpóziium során az iskolai teljesítmény, az értékelés negatív hatásáról is szó esett az érzelmi és szociális kompetenciával kapcsolatban. A vizsgálatok során az is kiderült, hogy a túlzott előzetes elvárások magas stressz, vagy mentális betegségek kialakulásához vezethetnek.

A szimpóziiumok a második nap délutánján folytatódtak, ahol újabb három szimpóziium között választhattak az érdeklődők. Az első workshop keretében Neil Humphrey és Michael Wigelsworth, a Manchester-i egyetem kutatói mutatták be SPECTRUM nevezetű projektjüket, melynek lényege a szociális, a személyes, az érzelmi, a személyiség és reziliencia kimenetelének vizsgálata, a mérések és az eredmények értelmezése. Az előadás során példa gyakorlatokkal is találkozhattunk, illetve egy internetes adatbázisba is bepillantást nyerhettünk, ahol számos mérőeszközt találhatunk.

A második szimpóziium a tanárok megfelelő képzését, felkészítését vizsgálta. Az előadók elmondták, mennyire fontos, hogy egy pedagógus képes legyen segíteni a periférián álló diákoknak is (legyen az érzelmi vagy szociális periféria), megakadályozva ezzel a diákok lemorzsolódását, kilépését az iskolákból.

Az utolsó szimpóziium az empátia, a csoportközi kapcsolatok, a család és az iskola támogatásának fontosságára helyezte a hangsúlyt, melyek segítenek az elfogadásban, beilleszkedésben, s melynek kulcsa az előítéletek visszaszorítása.

A második nap végén ugyancsak meghívott szimpóziiumok megtartására került sor. Az első egy vitát indított el a szociális és érzelmi tanulás hatásáról, annak korlátairól, lehetőségeiről. Egy program hatásának vizsgálatához hosszútávú alkalmazásra van szükség, de ezek se mindig adnak biztos eredményeket. Hány ember körében kell vizsgálni, hogy biztosat tudjanak mondani? Erre és ehhez hasonló kérdésekre adtak választ a svéd Karolinska Intézet kutatói.

Az utolsó meghívott szimpóziumban etikai kérdéseket vetettek fel, és adtak javaslatokat a kutatók azzal kapcsolatban, szabad-e a gyermekeket vizsgálni, beavatkozhatunk-e a természetes fejlődés folyamatába, hogyan befolyásolja ez a gyerekeket. Végül a nap zárásaként ismét Neil Humphrey mutatta be tanulmányát ezúttal a játék és versengés alapú oktatás témájában.

A konferencia utolsó napján olyan szimpóziumokat láthattunk, melyek jelentkezés alapján találtak érdekesnek arra, hogy bemutassák őket a konferencián. Az első szimpóziium fő témája arról szólt, hogy a tanárok hogyan tudják segíteni, alakítani a diákjaik sikerét és érzelmi jóllétét a mai változásokkal és különbségekkel teli világban. Carmen Rusu a tanárok diákok iránti érzelmi támogatásának fontosságát emelte ki, hiszen a tanulók napjuk nagy részét nem családjukkal, hanem tanáraikkal és diáktársaikkal töltik, így ez egy nagy befolyásoló erő életükben. Az érzelmi és szociális fejlettségük mellett a kognitív fejlettség is igen fontos tényező, ezért vizsgálta kutatásában Juthamas Haenjohn thai serdülők végrehajtó mechanizmusainak működését, amellyel segítette egy fejlesztőprogram kidolgozását és tesztelését. Edith Molinier szerint nem csak az egészséges diákok és őket tanító tanárok vizsgálatára kell hangsúlyt fektetni, ezért előadásában részletesen tárgyalta, hogy milyen érzelmi kompetenciabeli különbségek vannak azok között a tanárok között, akik átlagos gyerekekkel foglalkoznak, és azok között, akik autista gyermekekkel. Benedicte Gendron előadásában az érzelmi tőke fontosságát emelte ki, mely hozzájárul ahhoz, hogy a tanárok, a környezet, az iskola vagy épp a diákok egymás iránt segítőtleg tudjanak fellépni, tudják támogatni egymást, mely nagyban hozzájárul a sikeres inklúzióhoz. A szimpóziium végén az előadók egy olyan programot mutattak be, melyet a Montpellier-i Egyetem tanárképzésén vezettek be és alkalmaztak 3 éven keresztül, segítve a pedagógusok megfelelő irányú képzését. A program végezetével a tanár szakos hallgatók nagyobb önismeretre, önkontrollra, önbecsülésre tettek szert, különböző módszereket tanultak a diákok segítésére, képesek lettek elfogadni a különbözőségeket, így egy olyan támogató környezetet tudnak létrehozni, mely nagyban hozzájárul a diákok megfelelő fejlődéséhez.

Végezetül a konferencia utolsó szimpóziiumában Megan O’rourke, a Sydney-i egyetem kutatójának előadásában arról hallhattunk, milyen fontos lenne, ha a queer jelenség fogalma, az LGBTQI, azaz a nemi identitás és orientáció különböző változatai, illetve azok kialakulásának jelensége szintén megjelenne az oktatásban, már akár egészen fiatal korban is. Ennek oka, hogy az érintett fiatalok esetében sokkal kisebb lenne a mentális betegségek kialakulásának esélye, illetve a többiek számára könnyen elfogadhatóvá tudna válni ez a jelenség, szintén elősegítve a különbözőség elfogadását.

A konferencia során számos érdekes, eredményekben gazdag, hasznos és változatos szimpóziumokat hallhattak az érdeklődők, azonban egytől egyig minden előadás megtartotta a konferencia fő témáját, a különbözőségek elfogadását.

Workshopok

A konferencia résztvevői a két nap során összesen hat műhelymunkán (workshop) vehettek részt, melyekre a helyszínen lehetett jelentkezni. A 90 perces műhelymunkák a többi szekcióval párhuzamosan zajlottak, valamennyi a tanulói viselkedés, illetve az érzelmi és szociális fejlődés és fejleszthetőség témakörével foglalkoztak. A workshopok a résztvevők aktív közreműködésével zajlottak, az érdeklődők példákön (szerepjátékok, csoportmunka, páros munka) keresztül tesztelheték a saját kreativitásukat, nyelvi készségeiket, improvizációs készségeiket, vagy próbálhatták ki a workshopon bemutatott fejlesztésekhez használt eszközöket. A műhelymunkák többsége a szakirodalom által alaposan feltárt és kutatásokkal igazolt eredmények alapján kidolgozott programokat és azok első eredményeit mutatta be, illetve példákön keresztül világított rá az azokban rejlő fejlesztési lehetőségekre.

Az első workshop alkalmával az amerikai szerzőpáros Karen Harrington and Michael Krezmien (University of Massachusetts, Amherst) a STEM Career Pathway projekt keretében egy olyan programot mutattak be, melynek célja a börtönviselt, bebörtönzött fiatalok karrierfejlesztés és a társadalomba való sikeres visszahelyezése. A projekt a karrierfejlesztés elmélete által a bebörtönzött fiatalokat érintő legfontosabb szociális és érzelmi tényezők mentén építi fel a foglalkozásaikat, a fiatalok segítséget kaphatnak a későbbi munkavállalás és az arra vonatkozó döntések meghozatalában, emellett egy olyan tananyag is kidolgozásra került, amely a tanulás különböző szintjein álló tanulóknál is sikeresen kialakítja a karriertervezés szemléletét. A műhelymunka keretén belül az érdeklődők megismerhették a projekt elméleti kereteit biztosító karriertervezési és fejlesztési modelleket, a programok megvalósításához szükséges módszereket, amelyek a bebörtönzött, vagy egyéb okból a tanítási folyamattól eltávolodott tanulók karrierfejlesztését segítik elő.

A második workshopon Åsa Wallentin és Patric Bengtsson, a gőtteburgi kutatópáros többéves kutatási eredményeikre támaszkodva a gyermekek és fiatalok szociális és érzelmi fejlődését mutatták be a felnőttekkel (pl. szülők, tanárok) való pozitív interakciók összefüggésében. Kutatásuk leghatékonyabb komponensei közül a családi és az iskolai beavatkozás szükségességét és jelentőségét mutatták be konkrét példákon keresztül. Eredményeik megerősítik azt az elképzelést, miszerint a modell alkalmazása hosszú távon pozitív hatásokat eredményez a fiatalok mentális egészségére vonatkozóan. A modellek sikeres iskolai és családi alkalmazása érdekében tréningeket szerveznek, ahol a legfejlettebb és bizonyítékokon alapuló módszereket mutatnak be. A workshop résztvevői ezek közül ismerkedhettek meg néhányal.

Az első nap utolsó műhelyfoglalkozásának keretén belül Johannes Finne norvég kutató különböző eszközök segítségével a Social Perception Training (SPT) programot mutatta be. A program, amely a szociális kompetencia fejlesztését célozza a szociális interakciókban megfigyelhető perceptuális és kognitív folyamatokra koncentrálni. A programban résztvevő tanulókat különböző témakörök és szituációk feldolgozása során arra ösztönzik, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási tevékenységekben, segítik őket a szituációk tartalmának és körülményeinek megértésében, illetve különböző szempontok szerinti értelmezésében és kezelésében. A foglalkozás résztvevői szerepjátékok és különböző eszközök segítségével példákon keresztül nyerhettek bepillantást a program működésébe, alkalmazásának lehetőségeibe.

A második napon a svéd kutató, Lena Swanberg foglalkozása a résztvevők aktív közreműködésével az idegen nyelvek elsajátításának megkönnyítését célzó improvizációs színházi képzés módszereinek bemutatását célozta. A módszer az egyének már

A konferencia utolsó workshopját Maria-Pia Gottberg, mentálhigiénés tréner vezette.

Az érdeklődők betekintést kaphattak a főként óvodáskorú gyermekek számára kifejlesztett programba, melynek központjában az érzelmekkel való kommunikáció áll. A résztvevők megismerhették a program fő kellékeit, a FRIENDY babákat, melyek mindegyike a hat alapérzelem egyikét hivatott bemutatni. A program teljes körű fejlesztési módszer, eszközeivel (dalok, mesék, beszélgetőkörök) a gyermekek megtapasztalhatják, hogyan kell az érzelmeket átélni, értelmezni, kifejezni és megérteni. A programot már széles körben, főként a skandináv országokban (Svédország, Norvégia, Finnország) alkalmazzák.

meglévő kommunikációs képességeinek fejlesztése közben egy biztonságos tanulási környezet kialakítása mellett a kreativitás és az élményszerzés örömeinek megtartása mellett vezeti sikerre a tanulást. A műhelyfoglalkozást svéd nyelven tartották annak demonstrálására, hogy a módszer hogyan adaptálható a nyelvtanulás korai fázisában egy olyan nyelv esetében, amit a résztvevők alig, vagy kevésbé ismernek.

Az ausztrál Sue Roffey a szociális és érzelmi tanulást a kapcsolatok alakulásának szempontjából vizsgálja, mellyel összefüggésben a workshopon az önismeret, az önhatékonyság, a felelősségteljes döntéshozatal, a kapcsolattartás készségei és a szociális tudatosság kompetenciával (CASEL-modell) foglalkozott részletesebben. A foglalkozáson az általa kidolgozott 12 dimenzióból azokat mutatta be és értelmezte példákon keresztül, amelyeket közvetlenül az osztályteremben, vagy iskolai környezetben lehet alkalmazni.

A magyar résztvevők

Az ENSEC konferencián 32 ország képviseltette magát. A szakmai bizottság összesen 95 előadást, poszttert, szimpóziumot és workshopot választott ki. Magyarországot két egyetemről (ELTE, SZTE) összesen öt fő képviselte hat előadással (1. táblázat).

1. táblázat. A 2017-es ENSEC konferencia magyar résztvevői és előadásai címei

| Név | Intézmény | Prezentáció(k) címe | Előadás típusa |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| D. Molnár Éva ¹ / Nagy Ágnes Virág ² / Kovács Dénes ³ | SZTE BTK Neveléstudományi Intézet ¹ / SZTE JGYPK Testnevelési és Sporttudományi Intézet ² / SZTE ÁOK Gyermekklinika ³ | The family background of persistent primitive reflexes among 7–9-year-old children | előadás |
| Gáspár Csaba | SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola | Examining Teachers' and student's empathy | előadás |
| Hegedűs Szilvia ⁴ / Zsolnai Anikó ⁵ | SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola ⁴ / ELTE Neveléstudományi Intézet ⁵ | Assessing 3–4-year-old children's prosocial behaviour with face-to-face method in Hungary | előadás |
| | | Observing 3–4 year old children's social behavior in problematic situations | előadás |
| Nagy Krisztina | SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola | Characteristics of school attachment among elementary school students | előadás |
| | | Exploring social relationships of elementary school students with sociometric method | előadás |

A magyar előadók közül a konferencia első napján Hegedűs Szilvia mutatta be Zsolnai Anikóval végzett közös munkáját. Előadásában egy kiscsoportos gyermekek körében végzett megfigyeléses vizsgálatot mutatott be. Később egy közös szekcióban újabb két magyar kutató mutatta be munkáját. D. Molnár Éva társszerzőivel, Nagy Ágnes Virággal és Kovács Dénessel végzett munkájának célja az általános iskolás gyermekek perzisztáló

primitív reflexeinek dominanciája és azok összefüggésének vizsgálata a családi háttérrel. Ezt követően Nagy Krisztina mutatta be kutatását, melynek célja egy saját készítésű, az iskolai kötődés dimenzióit feltáró kérdőív alkalmazhatóságának vizsgálata mellett azon tényezők feltárása volt, amelyek a vizsgált gyermekek iskolai kötődését meghatározzák, befolyásolják. A nap zárásaként pedig Gáspár Csaba számolt be kutatásának eredményeiről, mely a tanárok és diákjaik empátiájának összefüggésével foglalkozik.

A konferencia második napján egy szekción belül ismét két előadással szerepeltek a magyar résztvevők. Elsőként Nagy Krisztina ismertette kutatását, melynek célja a korábban már bemutatott pilot vizsgálatban részt vett általános iskolás tanulók szociometriai státuszának és ezáltal az osztályközösségekben elfoglalt helyének feltárása és elemzése volt az iskolai kötődésre vonatkozó kérdőív adatainak összevetésével. A szekció második magyar előadásában Hegedűs Szilvia mutatta be a segítő, vizsgálató és osztozkodó proszociális viselkedések direkt módszerekkel történő vizsgálatára irányuló kutatását, melyet 3-4 éves gyermekek körében végzett szituációs játékok segítségével.

Közösségi programok

A konferencia a szakmai eszmecserén túl nagy hangsúlyt fektetett a kapcsolatépítés lehetőségeinek megteremtésére, egymás szakmai tevékenységének megismerésére is. A szekciók közötti kávészünetek (és ebéidők) megfelelő időt és alkalmat hagytak az előadások alatt felmerült kérdések megvitatására, vagy a korábban kialakult párbeszéd folytatására. A konferencia résztvevői a hajó éttermében tartott vacsorák alkalmával előre meghatározott ülésrend szerint foglaltak helyet, ami lehetőséget adott a korábban ismeretlen kollégákkal való megismerkedéshez és szakmai diskurzusok kezdeményezéséhez.

A szervezők választható programként a második napon, a hajó Finnországban való kikötése után városnézést szerveztek Helsinkibe. A programon résztvevők megválaszthatták, hogy idegenvezetővel, vagy fakultatív program keretében, önállóan tekintik meg a fővárost, és annak nevezetességeit, amelyre az esős idő ellenére is sokan kíváncsiak voltak.

Az étkezések során változatos és igen gazdag étel- és italkínálatból választhattak a vendégek, amelyet a hajó hangulatos, körpanorámás éttermében fogyaszthattak el. A vacsorák után az esték további részét mindenki szabadon tölthette el a hajón, ahol üzletek, bárók és táncos szórakozóhelyek álltak a vendégek rendelkezésére.

A 2019. évi ENSEC konferencia

A kétévente megrendezésre kerülő konferencia következő helyszínét 2017 december végén jelentette be az előző konferencia szervezőbizottsága. 2019 nyarán az ELTE PPK szervezésében kerül sor a hetedik ENSEC konferencia szervezésére, melynek elnöke Zsolnai Anikó, titkára pedig Rausch Attila lesz. Az eddig megrendezett konferenciák kiváló lehetőséget biztosítottak a szociális és affektív területen kutató szakemberek szakmai diskurzusára, így remélhetőleg a következő konferencián további hazai kutatókkal is bővül a szervezet.

Hegedűs Szilvia

SZTE Neveléstudományi Intézet

Nagy Krisztina

SZTE Neveléstudományi
Doktori Iskola

Gáspár Csaba

SZTE Neveléstudományi
Doktori Iskola

A képzelet pedagógiája

A Nevelj jedit! A képzelet pedagógiája című kötet egy olyan sorozat része, amely a fantasy és sci-fi univerzumok elemzésén keresztül mutatja be társadalmi jelenségek működését. A sorozat első kötete (A sci-fi politológiája) a kitalált világok politikai folyamatait vette górcső alá, a második rész (Fantasztikus világok) látóköre tágabb volt, és a kitalált politikai rendszerek elemzésén túl számos más társadalmi jelenség működését mutatta be. A Nevelj jedit! továbbhalad az előző kötetek által kijelölt úton, ezúttal a művekben megjelenő pedagógiai nézetek és gyakorlatok elemzésére vállalkozik.

A kötet szerzői a tömegkultúra alkotásaiban (pl. *Star Wars*, *Star Trek*, *Trónok harca*, *Harry Potter*, *Így neveld a sárkányodat*) megjelenő pedagógiai vonatkozásokat vizsgálják. Sokféle fantasy és sci-fi áll az elemzések középpontjában, a legnagyobb figyelmet Harry Potter univerzuma kapja, melyben a cselekmény jelentős része egy varázslóiskola falain belül játszódik. Az egyik tanulmány arra mutat rá, hogy a Harry Potter varázslótársadalmi milyen ellentmondásokkal terhelt, és ezek hogyan tükröződnek a varázslóiskola működésében. Véltetően sok olvasó eljátszott már azzal a gondolattal, hogy mennyire jó lenne a Roxfortban tanulni, egy másik fejezetben a szerzők felhívják a figyelmet arra is, hogy a varázslóiskola az alkalmazott módszerek tekintetében nem tér el sokban az általunk ismert iskoláktól. Ezt támasztja alá az elemzés is, ami az intézményben jelen lévő iskolai zaklatás jellemzőit ismerteti.

A *Harry Potter* világán túl számos más alkotást és sokféle pedagógiai jelenséget elemznek a szerzők. A *Star Trek* világában ismert vizsgahelyzet elemzése például rávilágít azokra a pedagógiai dilemmákra, amelyek a pedagógiai értékkel kapcsolatban merülhetnek fel. Az *X-Men* mutánsainak alapított speciális iskola működésén keresztül az olvasó mélyebben

megismerkedhet a szegregáció, az esélyegyenlőség és a tehetség fogalmával.

A napjainkban aktuális jelenségek mellett megjelenik a neveléstörténeti párhuzamok keresése is. Például a *Star Wars* és a *Trónok harca* univerzumában élő harcosok képzése sok hasonlóságot mutat a középkori európai lovagok és a japán samurájok nevelésével. A *Csillagközi invázió* és a *Végjáték* sci-fi világainak nevelési elvei a spártai neveléssel rokoníthatók. Az elemzés kitér arra is, hogy a reformpedagógiai mozgalomnak köszönhetően ma már egészen másként gondolkodunk arról, hogyan lehet a tanulókat felkészíteni a rájuk váró kihívásokra.

A kötet tanulmányainak többsége a kiválasztott alkotásokban megjelenő pedagógiai jelenségek azonosítására, a mindennapokkal való párhuzam kiemelésére koncentrálnak, melyeken keresztül az olvasót kívánják közelebb hozni a pedagógiai jelenségvilághoz. Azonban az utolsó két fejezet kissé eltér ettől a vonaltól, ezekkel a szerzők célja inkább a problémafelvetés és az olvasó elgondolkodtatása. Az első esetben Stephen King *Az* című regényének filmadaptációját elemzi a szerző az iskolai zaklatás szempontjából. A fejezet nemcsak a fantasy és a valóság közötti hasonlóságokra mutat rá, hanem ismerteti néhány megoldási javaslatot is. A szerző a megoldási lehetőségek esetében nem foglal

egyértelműen állást, hogy mely módszereket tartaná eredményesnek. Elemzése sokkal inkább vitaindító, felhívja a figyelmet a problémára és a megoldáshoz szükséges gondolkodásra sarkall. A másik tanulmány az Így nevelj a sárkányodat világán keresztül mutatja be a pedagógiai kultúra váltásának lehetőségeit és nehézségeit. Különösen hasznos olvasmány lehet ez a fejezet mindazoknak, akik rendre rácsodálkoznak arra, hogy habár tudjuk, mit kellene másként csinálni az oktatásban, a gyakorlatban kevés elmozdulás tapasztalható a kívánt irányba.

A tanulmánykötetben szereplő elemzések többféle célt szolgálnak. Egyrészt az elemzett alkotások alkalmat adnak az olvasó számára, hogy letisztult, a valóság komplexitását kevésbé hordozó képzeletbeli világok működésén keresztül értse meg a pedagógiai jelenségek működését. Ez egyúttal lehetővé teszi azt is, hogy a sokszor kényes témákat (pl. előítéletesség, iskolai zaklatás) a valódi hús-vér példák helyett az ismert képzeletbeli világok párhuzamain keresztül mutassák be. Különösen a tanárképzés korai szakaszában vagy a pedagógiai szakos hallgatók képzésében forgatható ilyen célokkal a kötet, de a középiskolai pedagógiaképzésben is hasznos lehet. A tanulmányaik kezdetén járó hallgatóknak sok új fogalommal kell megismerkedniük, a kötetben szereplő elemzések segíthetnek abban, hogy a diákok könnyebben vegyék ezt az akadályt, felkészüljenek a szakszövegek olvasására, a pedagógiai jelenségek komplex működésének megértésére.

Napjainkban a tanulók jellemzőivel kapcsolatban gyakran jelenik meg az a gondolat, hogy jelentős generációs különbségekkel kell az iskolának számolnia. Ha ilyen szempontból nézzük a kötetet, akkor hídként is tekinthetünk rá, ami az egyetemi képzésben tanuló diákok és oktatóik közötti távolság áthidalását segíti. Egyrészt a fejezetek jó példával szolgálnak arra, hogyan lehet olyan példákon keresztül szemléltetni a különböző pedagógiai jelenségeket, amelyek közel állnak a hallgatók előzetes tudásához és

érdeklődésükhöz. Másrészt jó inspirációs forrás szemináriumai dolgozatok témáinak meghatározásához. Például dolgozat témája lehet hasonló elemzések készítése, a művekben megjelenő pedagógiai elvek történeti előképeinek vagy aktuális kérdéseinek azonosítása. Ehhez kifogyhatatlan munícióként állnak rendelkezésre könyvek, filmek és sorozatok.

Nagyon fontos az a szemléletmód is, amit a könyv közvetít: a hallgatók képzetében a tudás alkalmazására szükséges fektetni a hangsúlyt. Nem elegendő a szakmai ismereteket megjegyezni, memorizálni, majd előhívni, hanem a megértésre és az alkalmazásra kell törekedni. A kötet fejezetei példával szolgálnak arra, hogy ez pontosan mit jelent. Nemcsak a jelenségek definícióját, típusait és jellemzőit kell a hallgatóknak ismerni, hanem képesnek kell lenniük a jelenségek felismerésére, a mindennapokban való megjelenési formáik azonosítására.

A könyv erőssége egyúttal a gyengesége is: a tömegkultúra alkotásain keresztül mutatja be a pedagógiai jelenségek világát. Habár gyakran élünk azzal az előfelvetéssel, hogy mindenki ismeri ezeket az alkotásokat, a valóság nem feltétlenül egyezik ezzel. Azok az olvasók, akik nem ismerik az egyes fejezetekben tárgyalt műveket, könnyen elveszhetnek az elemzésekben. Mindegyik fejezet kiter az elemzett alkotások ismertetésére, azonban ez nem feltétlenül elegendő ahhoz, hogy az olvasó átérezze azt az üzenetet, amit a filmek audiovizuális eszközökkel adnak át. Emellett az egyes univerzumok számos főszereplővel és sajátos társadalommal rendelkeznek, mely utóbbit saját névvel bíró társadalmi csoportok (pl. mugli, jedi, sith, mester) és intézmények (pl. Mágiaügyi Minisztérium, Csillagflotta) népesítik be. Ezért az elemzett műveket nem ismerő olvasó számára mindenképpen ajánlott, hogy mielőtt belevágna az elemzések elolvasásába, először ismerje meg az eredeti alkotásokat.

Végezetül arra érdemes kitérni, hogy kik forgathatják nagy haszonnal a könyvet. Elsőként ajánlom minden olyan laikus

olvasónak, valamint a bemutatott univerzumok rajongóinak, akik a pedagógia világával szeretnének jobban megismerkedni. Az egyes fejezetek a művek hosszabb-rövidebb bemutatását követően vezetik át az olvasót az elemzett pedagógiai jelenségekre, így a nevelés-oktatás világával ismerkedők számára is követhetők a fejtegetések. Utaltam már rá, hogy főként egyetemi hallgatóknak ajánlom a könyvet, különösen a tanárképzésben résztvevőknek lehet hasznos olvasmány. Ajánlom minden tanárnak, egyetemi oktatónak is jó példaként, ami megmutatja, hogyan lehet

megtalálni a diákokkal a közös hangot, miként lehet a tudomány és a képzelet, ezen keresztül a tudomány és a mindennapok világát közelíteni egymáshoz.

Nagy Ádám (2018, szerk.). *Nevelj jedit! – A képzelet pedagógiája*. Budapest: Athenaeum Kiadó.

Dancs Katinka

SZTE Neveléstudományi Intézet

Szerkesztőség:
Szegei Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): **Ady-értelmezések**
16. *Kéri Katalin* (2002): **Nevelésügy a középkori
iszlámban**
17. *Géczi János* (2003): **Rózsahagyományok**
18. *Kocsis Mihály* (2003): **A tanárképzés megítélése**
19. *Gelencsér Gábor* (2003): **Filmolvasókönyv**
20. *Takács Viola* (2003): **Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája**
21. *Lajtai L. László* (2004): **Nemzetkép és iskola,
1777–1888**
22. *Franyó István* (2004): **Biológiai műveltségünk**
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): **Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948**
24. *Bárdos Jenő* (2004): **Nyelvpedagógiai
tanulmányok**
25. *Kamarás István* (2005): **Olvasásügy**
26. *Géczi János* (2005): **Pedagógiai tudásátadás**
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): **Nyelvészeti
tanulmányok**
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): **Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.**
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): **Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.**
31. *Géczi János* (2006): **Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány**
32. *Kélemen Elemér* (2007): **A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítószág
19–20. századi történetéből**
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): **Filozófia!**
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): **Antik nevelés**
36. *Orbán Jolán* (2010): **Jacques Derrida szakmai
hitvallása**
37. *Boros János* (2010): **A tudomány, a tudás és az
egyetem**
38. *Géczi János* (2010): **Sajtó, kép, neveléstörténet**
39. *Révay Valéria* (2010): **A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon**
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): **4×12 mondat**
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): **A múzeumi
kultúráközvetítés változó világa**
42. *Boros János* (2011): **Demokrácia és szabadság**
43. *Érfalvy Livia* (2012): **Kosztolányi írásművészete**
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): **Oktatás, -történet,
-szociológia**
45. *Horváth József* (2012): **Íráspedagógiai
tanulmányok**
46. *Boros János* (2013): **Időszerű etika**
47. *Boros János* (2014): **Szenvedély és
szükségyszerűség**
48. *Mészáros György* (2014): **Szubkultúrák
és iskolai nevelés**
49. *Bence Erika* (2015): **Virtuális irodalomtörténet**
50. *Mekis D. János* (2015): **Auctor ante portas**
51. *Boros János* (2016): **Etika és politika**

Fehér Orsolya – Kasik László **A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében**

A szociálisprobléma-megoldás működését és változását egyrészt a személyiség kognitív, emocionális és társas jellemzői (mediátorváltozók), másrészt a környezet tényezői (moderátorváltozók) befolyásolják (D'Zurilla és mtsai, 2002; Kasik, 2015a). A mediátorváltozók körébe tartozik a perfekcionizmus, aminek a személyközi problémák megoldásával való összefüggése az eddigi kutatási adatok alapján igen változatos, sőt több vizsgálati eredmény egymásnak ellentmondó (Chang, 1998; Frost és mtsai, 1990; Hewitt és mtsai, 2011). E kapcsolat serdülőkori jellemzőiről – tudásunk szerint – nincsenek hazai adatok. A tanulmányban bemutatott pilot kutatás során 12, 15 és 18 éves diákok körében tártuk fel a kapcsolat jellemzőit.

Fűz Nóra **Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében**

A tanulási folyamatok és a tanulás fizikai, tárgyi környezete közötti összefüggés kutatására napjainkban ismét fokozott figyelem irányult, hiszen az információrobbanás valamint a gyors tudományos és technikai fejlődés hatására egyre inkább megdőlt az iskola egyeduralma az információszerzésben. Az iskolán kívüli tanulás helyszínei, mint például a tudományos központok, látványlaboratóriumok, állatkertek vagy könyvtárak olyan, iskolai oktatást kiegészítő kontextust teremtenek, ahol a személyes, szociális és mozgásos tanulás egyszerre van jelen.

Pinczés Tamás – Pikó Bettina **Szenzoros élménykeresés és egészségmagatartás kapcsolata pedagógusjelöltek körében**

A pedagógus szakma pár évtizeddel ezelőtt magas társadalmi megbecsülésnek örvendett, a kilencvenes évektől kezdve azonban a presztízse és a pályára lépők száma fokozatosan csökkent (Kocsis, 2002). A szülők számára korábban egyértelmű volt, hogy a pedagógusoknak meghatározó szerep jut gyermekük nevelésében, fejlesztésében. Napjainkban ez megfordulni látszik, hiszen számos esetben megkérdőjelezzük a pedagógus szakmai tudását, és őket tesszük felelőssé a gyermekek egyre romló teljesítményéért (Lannert, 2012). Ahhoz, hogy a jövőben e kedvezőtlen tendenciákat meg tudjuk változtatni, a jelenleg pedagógusi pályára készülő diákokat kell felkészíteni.

Klima Gábor – Kárpáti Andrea **A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek**

Írásunkban nemzetközi források alapján áttekintem a vizuális kultúra és a vizuális média oktatásba integrálásának lehetőségeit. Mielőtt az oktatási problémákra rátérek, érdemes meghatározni, miről szól a két műveltségterület szinergiája: mit jelent ma a digitális és az újmédia fogalma?

Az „újmédia” fogalmára Forgó Sándor (2008) ad meghatározást: „Az újmédia a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.”