



2016 ÁPR. 1 1

3Fi i 74

iskola

10

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. október

Előszó

Mozaikok a szocialitás köréből

Előszó	
Mozaikok a szocialitás köréből (Kasik László)	3

tanulmány

Szabó Éva – Zsadányi Zsuzsa – Szabó Hangya Lilla Ki szeret iskolába járni?	5
D. Molnár Éva Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében	21
Gál Zita Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében	36
Gáspár Csaba – Kasik László A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében	48
Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata Szociális és érzelmi tanulás az iskolában	59
Ulicza Nikolett – Gajdos Dóra – Bóthe Beáta – Tóth-Király István – Orosz Gábor A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája	69
Lukács Fruzsina – Sebő Tamás Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata	78

kritika

Kárpáti László Tisztelgés egy kutató munkássága előtt	87
Vígh-Kiss Erika Rozália Honnan hová tartunk?	90
Forray R. Katalin Cigányrelett	94

szemle

Gomboczné Erdei Mónika Tanulói részvétel öt magyarországi iskolában	98
Radnóti Katalin Milyen magasak és milyen nehezek vagyunk?	110
Homor Tivadar Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában	126
Torgyik Judit A gyermekmúzeumok pedagógiai háttere és fejlődésének állomásai	139

ISKOLAI ÉS TANULÁSI

2015/10

Előszó

Mozaikok a szocialitás köréből

A szocialitás mint gyűjtőfogalom magában foglalja a szociális (társas, interperszonális) aktivitás különféle formáit, az ezeket meghatározó pszichikus összetevőket és működésüket, azt a társas közeget – a környezet korlátait és lehetőségeit egyaránt –, amelyben a különböző viselkedésformák megnyilvánulnak, illetve a mindezekről megszerzett ismereteket (*Grusec és Davidov, 2007; Nagy, 2000*). Az *Iskolakultúra* különszáma olyan tanulmányokat tartalmaz, amelyek mindegyike e témakörhöz tartozik, ennek egy-egy szeletét mutatja be, gazdagítva eddigi ismereteinket.

Napjainkban egyre több pedagógiai és pszichológiai vizsgálat foglalkozik a társas viselkedés különböző formáit meghatározó személyiségbeli és környezeti tényezőkkel, illetve a személyiség szociális és kognitív összetevőinek egymásra gyakorolt hatásaival. Ehhez a területhez kapcsolódik Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa és Szabó Hangya Lilla, valamint D. Molnár Éva empirikus munkája. Szabó és munkatársai szerint mind az iskolai eredményesség, mind a diákok mentálhigiénés állapota szempontjából nagyon fontos, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, pozitív érzelmekkel kapcsolódjanak az intézményhez és annak elemeihez. Kutatásukban 10. és 11. évfolyamosok körében tárták fel, milyen kapcsolatban áll az iskolához való viszony (iskolai kötődés) a tanulmányi eredményességgel, néhány motivációs jellemzővel, az énhatékonysággal, valamint az észlelt tanulmányi felelősség érzésével. Az iskolai eredményességgel, sikerességgel kapcsolatban egyre többen hívják fel a figyelmet az önszabályozás jelentőségére, a tanulmányi eredményesség és az önszabályozás fokozatos összefonódására is. D. Molnár Éva 4. osztályos tanulók önszabályozott tanulását – motívumfejlettségét és stratégiahasználatát – elemezte iskolai és családi tényezőkkel összefüggésben.

Két tanulmány a szociális kompetencia – a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer – néhány összetevőjének fejlettségét és kapcsolatuk sajátosságait mutatja be. Több külföldi vizsgálat bizonyítja, hogy a mindennapi életben és az iskolai működésben egyaránt jelentős a szerepe a tudatelmélet képességének, működése meghatározó a kortársi kapcsolatok alakulásában. Gál Zita vizsgálatának célja a szociometriai pozíció és a tudatelméleti képesség közötti összefüggések azonosítása volt 8–10 éves diákoknál. Ugyancsak jelentős hatással bír a kortársi kapcsolatokra a személyközi problémák megoldásának módja, amit – külföldi kutatások alapján – az empátia és a szorongás az életkor előrehaladtával egyre inkább befolyásol. Gáspár Csaba és Kasik László 12–19 évesek körében vizsgálta e három terület néhány részterületének kapcsolatrendszerét keresztmetszeti és longitudinális kutatás keretében.

Az utóbbi években számos kutatási eredmény hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolai évek alatt a jelenleginél jóval több időt és nagyobb energiát szükséges fordítani a szociális és az érzelmi nevelésre. A hazai és a külföldi tapasztalatok alapján a szociális és az érzelmi összetevők tudatos, tervszerű fejlesztése igen sok kognitív területre is pozitív hatást gyakorol. Zsolnai Anikó, Rácz Anna és Rácz Kata tanulmánya a szociális és az érzelmi tanulás néhány modelljét, intézményes keretek között hatékonyan *működő* – külföldi és hazai – programok főbb sajátosságait, illetve empirikus vizsgálatok tapasztalatait foglalja össze, melyek felhasználhatók nemcsak a köznevelésben, hanem a felsőoktatásban tanulóknak szánt programok kidolgozásakor is.

A különszám utolsó két tanulmánya felsőoktatásban tanulók körében alkalmazható mérőeszközök kidolgozásának folyamatát és a mérőeszközök jellemzőit mutatja be. Az általános és középiskolai tanulókhoz képest jóval kevesebb információval rendelkezünk az egyetemi és főiskolai hallgatók tanulmányi eredményességét jelentős mértékben meghatározó érzelmekről, melyek körébe sorolható az unalom. Ulicza Nikolett, Gajdos Dóra, Bóthe Beáta, Tóth-Király István és Orosz Gábor tanulmányukban egy olyan mérőeszközt mutatnak be, amellyel megbízhatóan mérhető a hallgatók tanulás közbeni, illetve tanórák alatti unalma. Napjainkban az egyetemi tanulmányok megszakítása – képzési területenként eltérő arányban – egyre jobban jellemző, aminek költségei igen magasak az érintett hallgató, a környezete, az intézmény, valamint a társadalom számára egyaránt. Lukács Fruzsina és Sebő Tamás egy olyan önértékelő kérdőív fejlesztési lépéseit ismerteti, amelynek célja, hogy a döntés meghozatala előtt pontos képet adjon a hallgatónak kilépési szándékának okairól, illetve azokról a lépésekről, amiket a hallgató tehet.

Irodalomjegyzék

Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.

Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.

Kasik László

Szabó Éva¹ – Zsadányi Zsuzsa² – Szabó Hangya Lilla²¹SZTE, Pszichológiai Intézet²SZTE, Pszichológia MA**Ki szeret iskolába járni?*****Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata***

Az iskolai eredményesség és a diákok mentálhigiénés állapota szempontjából is lényeges, hogy a diákok az iskolában jól érezzék magukat, pozitív érzelmekkel kapcsolódjanak az intézményhez és annak egyes elemeihez. Ezt a viszonyulást fejezi ki az iskolai kötődés fogalma (Hirschi, 1969; Szabó és Virányi, 2011). Kérdőíves módszerre épülő vizsgálatunkban 10. és 11. osztályos (N=157) diákok körében kerestünk választ arra, hogy a tanulmányi eredményesség, a motivációs jellemzők, az énhatékonyság és az észlelt tanulmányi felelősség érzése milyen kapcsolatban áll az iskolához való viszonytal. A 2x2-es célorientációs elmélet (Elliot és Church, 1997; Pajor, 2013) alapján megvizsgáltuk, melyik motivációs stratégia segíti elő leginkább az iskolai kötődést. Eredményeink szerint a közelítő elsajátítási motiváció, a tanulmányi eredményesség és az énhatékonyság érzése jósolja be leginkább az iskolához való kötődés mértékét. Az észlelt tanulmányi felelősség hatását ebben a vizsgálatban nem sikerült bizonyítani.

Az iskola mint szocializációs színtér kiemelkedő szerepet játszik az ember életében, hiszen hétéves kortól a munkába állásig élete egy jelentős részét valamilyen oktatási intézményben tölti. Az iskolában a tanulás mellett jelentős szerep jut a kapcsolatok kialakításának a társakkal és a tanárokkal egyaránt. Mindezek nyomán az iskolához mint közegehez és helyhez érzelmi szálakkal kezdenek kapcsolódni a diákok. Az így kialakított viszonyulást nevezi a szakirodalom iskolai kötődésnek, elköteleződésnek ('school bonding'; 'attachement to school') (Maddox és Prinz, 2003; Libbey, 2009). Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolához, társakhoz, illetve a tanárokhoz való viszony nemcsak a tanulmányi eredményre, hanem az erkölcsi fejlődésre, a szociális készségek alakulására is hatással van (Kuperminc, Leadbeater és Blatt, 2001). A nemzetközi szakirodalomban szerteágazó kutatásokat találunk ezzel a témával kapcsolatban, ám hazánkban ennek feltárása még viszonylag új kutatási területnek tekinthető.

Az iskolával való kapcsolatot számos tényező befolyásolja. Ezek egy részét már feltárták. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a belső pszichés erőforrások egyes elemeinek mely kombinációja jósolja be leg-erősebben az iskolához való pozitív viszonyt. Úgy véljük, hogy az egyéni motivációs jellemzők, az énhatékonyság érzésének megélése és a felelősségérzet erőssége egyaránt szerepet játszhat abban, hogy egy diák mennyire szívesen jár iskolába, mennyire érzi magát jól az oktatási szituációkban, ami kihat a tanulás eredményességére, valamint a szocializációra is.

Az iskolai kötődés fogalma és hatásai

Az iskola a család után az egyik legfontosabb szocializációs színtér, hiszen a diákok idejük jelentős részét ebben a közegben töltik. Ebben a szocializációs térben tanulnak meg kapcsolatokat kialakítani, társas helyzeteket kezelni, együttműködni és versengeni (Thornberry, 1987). Ezért is jelentős kérdés, hogy milyen kapcsolat fűzi őket az intézményhez és annak különböző elemeihez, beleértve a kortársakat, a tanárokat, a tantárgyakat és magát az épületet is. Az iskolai kötődés fogalmát először Hirschi (1969) határozta meg: az iskolai kötődés a tanuló részéről érzett pozitív érzelem, ami arra utal, hogy mennyire szereti a diák az iskolát, és hogy az intézmény keretein belül talál-e olyan tevékenységeket, amelyek felkeltik és ébren is tartják érdeklődését. Kutatásai során azt találta, hogy az iskolához való kötődés két faktora különíthető el egymástól. Az egyik az iskolához mint intézményhez való viszony, a másik az iskolában dolgozókhöz fűződő kapcsolat. A későbbi kutatások részben alátámasztották Hirschi elméletét, másrészt feltárták az iskolai kötődés más aspektusait is, és ennek kapcsán jelentősen át is formálták azt. Jenkins (1997) a kötődés központi elemének a szociális kapcsolatok jellegét tartotta. Úgy találta, hogy az iskolához való viszonyt elsősorban az határozza meg, hogy a diákok mennyire képesek azonosulni az intézmény elvárásaival, valamint mennyire alkalmazkodnak és köteleződnék el az iskola szabály- és szokásrendszerének.

Egy későbbi, jóval szűkebb definíció szerint a kötődésben pusztán az iskola iránt érzett szeretetnek van jelentősége (Libbley, 2004). Hasonlóan leszűkített értelmezést adott Gottfredson (2001), aki szerint csupán a tanár-diák viszony az, ami meghatározza a kötődést. Ezek a leegyszerűsítő definíciók nem adnak kellően árnyalt képet erről a valószínűleg összetett jelenségről, ezért saját kutatásunk alapjául olyan elméletet kerestünk, amely törekszik komplexebb módon megragadni az iskolához való viszony jelenségét.

Moody és Bearman (1988) elméletében három szempont szerint közelítik meg az iskolai kötődést. Egyrészt fontosnak tartották az általános értelemben vett pozitív viszonyulást az iskolához, másrészt jelentősnek tekintették az intézménnyel való azonosulás mértékét, valamint a kielégítő társas kapcsolatokat. Ezt az elméletet vette alapul Szabó és Virányi (2011) is, akik kutatásukban a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony vonatkozásában vizsgálták az iskolai kötődést. Kutatásuk eredményei azt mutatták, hogy az iskolához való viszony erősségét leginkább a tantárgyakhoz való viszony befolyásolja, ezt követi a tanárokhoz, majd az iskolai környezethez való viszony, végül a kortársakkal való kapcsolat. Saját kutatásunkban erre az elméleti megfontolásra építettünk és az általuk kifejlesztett mérőeszkővel dolgoztunk.

A definíciók és a hozzájuk kapcsolódó mérőeszközök sokszínűsége ellenére egyértelműnek látszik, hogy az iskolához és a tanárokhoz való viszony hatással van a tanulmányi eredményre, viselkedési jellemzőkre és a szociális készségek fejlődésére is (Kuperminc, Leadbeater és Blatt, 2001). A jó tanár-diák kapcsolat hozzájárul a tanulmányi teljesítmény növekedéséhez még azoknak a gyerekeknek az esetében is, akik tanulási zavarokkal vagy fejlődési rendellenességgel küzdenek (Baker, 2006). Az iskolai kötődés a serdülők esetében is pozitív hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményre, emellett protektív faktorként is működik a deviáns viselkedés kialakulásával szemben. Számos kutatás talált összefüggést a gyengébb iskolai kötődés és a fiatalkori bűnözés között (Eklund és Klinteberg, 2006; Maddox és Prinz, 2003; Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999).

Az iskolához való kötődés és a pozitív érzelmi viszonyulás elősegíti a hatékonyabb tanulást is (Havas, 2003). Egy középiskolai (16–18 éves) tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982). Amellett, hogy az erősebben kötődő diákok tanulás-hoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak

jegyeken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete mélyebben beépül az értékrendjükbe (Johnson, Crosnoe és Elder, 2001). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az iskolai motiváció és az iskolához való kötődés között érdemes kapcsolatot keresni. Mivel az iskolai motiváció is összetett jelenség, joggal feltételezhető, hogy a különböző motivációs stratégiákkal jellemezhető diákok más-más módon kapcsolódnak az iskolához is.

Az iskolai motiváció

A tanulási motiváció alapvető jelentőségű a teljesítmény létrehozása szempontjából. Az iskolában jelentős különbségeket találhatunk abban, hogy a diákok milyen okból és milyen mértékben motiváltak a tanulásra, az iskolai teljesítményre. A kutatók számára régóta megválaszolandó kérdés, hogy milyen tényezők okozzák ezeket a különbségeket, milyen egyéni sajátosságok állhatnak a háttérben. A teljesítménnyel kapcsolatos modern motivációs elméletek Atkinson (1993) munkájából indultak ki, aki felhívta a figyelmet a motiváció két, egymással ellentétes aspektusára. Szerinte a motiváció egyik csoportjába azok az erők tartoznak, amelyek egy adott cél elérésére irányulnak, azaz közelítő jellegűek, míg a másik csoportba azok tartoznak, amelyek nem valaminek az elérését, hanem annak elkerülését célozzák.

Ebben a felfogásban gyökereznek a célorientációs elméletek, melyek alapját Elliot és Dweck (1988) társas-kognitív modellje jelenti. Ebben a szerzők kétféle céltételezést írtak le. Az egyik az elsajátítási célok csoportja, ami arra utal, hogy a diákok azért tanulnak, mert bizonyos ismeretet vagy képességet meg kívánnak szerezni, erőforrásuk az elsajátított anyagban gyökerezik. A célok másik csoportja a viszonyító célok rendszere, aminek a lényege, hogy a diákok teljesítményüket másokéhoz viszonyítják, ez vezérli a tanulási folyamataikat is. Elméletüket az elsajátító célok preferenciája jellemezte. Azonban a teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek. A viszonyító és az elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket. Számos kutatás szerint a viszonyító céloknak is vannak pozitív hatásai, különösen, ami a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érinti (Cury és *mt sai*, 2006). 1997-ben Elliot és Church, továbbfejlesztve az elméletet, megfogalmazták a közelítő és az elkerülő motiváció hierarchikus modelljét. Egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a teljesítménymotiváció, azaz a siker elérésének motívuma egyértelmű összefüggést mutat az elsajátítási és a közelítő-viszonyító célorientációkkal, de nem kapcsolódik az elkerülő-viszonyítóhoz. A kudarcoktól való félelem mind a kétféle viszonyító célorientációval kapcsolatban áll, ám nem jósolja be az elsajátítási motivációt.

A hierarchikus modellből kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkotta meg Elliot és Church (1997) a teljesítménycél-elmélet módosított paradigmáját, a 2x2-es célorientációs elméletet. A módosított elméleti paradigma szerint két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycélt azonosíthatunk. A viszonyító elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy mely tényezők függvényében definiálja az egyén a képességeit. A viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni saját teljesítményét, képességeit. Az elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, vagyis az egyén belső mércéje a mérvadó, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. Az elkerülés-közelítés dimenzió azt mutatja, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai.

Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarcc) elkerülése, azaz akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai (*Elliot és Murayama, 2008; Cury és mtsai, 2006*).

A modell érvényességét hazai mintán nem sikerült teljes mértékben igazolni. Pajor (2013) kutatásaiban a négyféle célorientáció helyett háromféle célorientációt azonosított: közelítő elsajátítási, elkerülő elsajátítási (eredmény) és viszonyító. Ugyanerre az eredményre jutott korábban Elliot és Murayama (2008) is. Úgy találták, hogy a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító skálák között erős a korreláció. Rámutattak, hogy a teljesítménycélok nem önmagukban, hanem egymással összefüggésben határozzák meg a tanulmányi eredményeket. Mindhárom célorientációra igaz – még az elkerülő elsajátítási célorientációra is –, hogy aki magas értéket ér el a skálán, az jobban teljesít, mint aki nem motivált az adott cél irányában. Ez azt jelzi, hogy bármilyen cél kitűzése jobb, mint amikor a tanuló egyáltalán nem motivált. Ezt erősítették meg Pajor (2013) kutatásai is. Középszintű mintán végzett vizsgálatának eredményei szerint a közelítő elsajátítási dimenzióban elért értékek határozzák meg leginkább a tanulmányi eredményeket, és ennek a skálának az értéke jár együtt legmagasabb teljesítménnyel. Ugyanakkor az is kiderült, hogy mindhárom célorientáció megjelenik minden diáknál, csupán eltérő mértékben jellemzi az adott tanulót.

A célorientációs elmélet alapját képező társas-kognitív modell (*Elliot és Dweck, 1988*) sok tekintetben rokonítható Bandura (1994) énhatékonyság-elméletével. Mindkét elképzelés abból a feltételezésből indul ki, hogy a személy rendelkezik tudással, elképzeléssel vagy meggyőződéssel saját képességeit és azok hatékonyságát illetően, és ez befolyásolja teljesítményét is.

Az énhatékonyság és kapcsolata a motivációval

Az énhatékonyság (szelf-kompetencia) fogalmát Rotter (1954) vezette be a fejlődéslelektan szakirodalmába. Elmélete szerint a személyes kompetenciaérzése a kívánt viselkedés elérésének szabályozásán alapul. Ha a gyermek azt tapasztalja, hogy erőfeszítései valós és kívánt változásokat érnek el a környezetben, akkor erőteljesebb énhatékonyság-érzés alakul ki benne. Az elméletet az 1990-es években Bandura (1994) fejlesztette tovább, hangsúlyozva, hogy az általános énhatékonyság mellett a területspecifikus hatékonyságérzésről is beszélni lehet. Az énhatékonyság fejlődésével kapcsolatban kiemelte a korábbi siker- és kudarcélmények, a mások által nyújtott modellek, a meggyőződés és a bátorítás szerepét (*Bandura, 1994*). Ebben az értelemben az énhatékonyság befolyásolható, fejleszthető pszichológiai jellemző, ami a diákok tanulásának és teljesítményének magyarázatában is fontos szerepet játszik (*Schunk, 1989*). Azok a tanulók, akik jobban bíznak képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek a feladatok megoldására, teljesítendő kihívásként élik meg azokat. Az ilyen szemléletmód támogatja az elmélyült feladatmegoldást és fokozza az érdeklődést (*Bandura, 1994*).

Az énhatékonyság és a motiváció kapcsolatára utal, hogy a magasabb énhatékonysággal bíró tanulók inkább választanak nehéz, de teljesíthető és kihívást jelentő feladatokat, mint az alacsonyabb énhatékonyságot megélt társaik (*Zimmerman, 2000*). Akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól, és ha ez nem sikerül, akkor figyelmüket és energiáikat a személyes nehézségeikkel való megküzdés köti le, így kisebb erőfeszítést tesznek, hamarabb megelégszenek az alacsonyabb szintű teljesítménnyel is, azaz alulteljesítővé válhatnak (*Weinberg, Gould és Jackson, 1979*). Ennek következtében a tanulók egy idő után elveszítik az érdeklődésüket, ami kihát a motivációjukra és teljesítményükre is, valamint a szorongás növekedését is eredményezheti (*Schulz, 2005*).

Az énhatékonyság érzésével erőteljesen összefügg a felelősségvállalás kérdése. Joggal feltételezhető, hogy akik úgy érzik, sikeresen képesek akadályokat leküzdeni és maguk alakítják sorsukat, nagyobb mértékben élük át saját felelősségüket is a velük és a környezetükben zajló eseményekkel kapcsolatban. Azonban ezt az összefüggést eddig az iskolai tanulással kapcsolatban még nem vizsgálták.

A tanulmányi felelősség kapcsolata az énhatékonysággal és a motivációval

A felelősségérzet összetett és a kutatás számára nehezen operacionalizálható fogalom. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tettekért vállalt utólagos, valamint a jövőre vetített racionális mérlegelésen alapuló felelősségvállalás egyaránt fontos feltétele a sikeres alkalmazkodásnak és a társadalomba való beilleszkedésnek. A felelősséget meghatározhatjuk úgy is, mint egy képességet, mellyel azonosítani és szabályozni tudjuk saját gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket, valamint az arra való hajlandóságot, hogy felelősségteljes döntéseket hozunk, így csökkentve az esélyét annak, hogy helytelenül cselekedjünk (Mergler és Patton, 2007). Ennek értelmében a tanulmányi felelősség vállalása egy olyan gondolkodás- és döntéssor, amelynek eredményeként a tanulók a feladatokat a megadott időre teljesítik, készülnek a számonkérésekre, figyelembe veszik saját hibáikat, mulasztásaikat, illetve igyekeznek a legjobb képességeik szerint cselekedni és teljesíteni. A jó iskolai teljesítményhez nemcsak általános értelemben van szükség felelős gondolkodásra, hanem a tanulmányokkal kapcsolatos felelősségvállalásra is szükség van. A tanuláért vállalt felelősség megalapozza az egész életen át tartó tanulás iránti elköteleződést (Devlin, 2002).

A felelősségérzet olyan pszichológiai jellemző, amely a kognitív fejlődéssel párhuzamosan fejlődik, illetve fejleszhető egyrészt a saját kognitív stratégiák megismerése révén, másrészt az erre a tudásra vonatkozó szabályozás, ellenőrzés segítségével, a tanulással kapcsolatos tervezés és tevékenységek ellenőrzése által (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009). A tanulmányi felelősség olyan viselkedésekben nyilvánul meg, mint hogy a diák látogatja az órákat, jó és konstruktív az órai magaviselete, erőfeszítést tesz a tanulás terén, elvégzi a feladatait. Az önálló tanulás fejleszti a felelősségérzetet, és ennek kialakításában a tanároknak igen nagy a szerepe. Ennek egyik lehetséges módja a házi feladat adása és számonkérése. A diákok egy része pontosan és rendszeresen időt és energiát fordít a házi feladat megoldására, ami azt jelenti, hogy tisztában vannak azzal, hogy nemcsak a tanár, hanem a saját felelősségük is, hogy sikeresek legyenek vagy jó osztályzatokat szerezzenek (Zeheiri és Yailagh, 2012). A kutatások azt mutatják, hogy az énhatékonyság összefügg a felelősségvállalással. Azok a diákok, akik erős énhatékonysággal rendelkeznek, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (Zimmermann, 1994). A tanulmányokkal kapcsolatos felelősségvállalást eddig elsősorban a fegyelmezzéssel, a jutalmazással és a büntetéssel összefüggésben vizsgálták (Canter és Canter, 1992; Swinson és Melling, 1995; McCaslin és Good, 1992).

A tanulmányifelelősség-vállalás fontos szempontja lehet az iskolához való viszony alakulásának is, azonban ezt az összefüggést eddig még nem vizsgálták. A tanulmányi felelősség mérésére Zimmermann és munkatársai 18 itemből álló, hétfokú skálát dolgoztak ki (Zimmerman és Kitsantas, 2005). Kutatásuk során abból a feltevésből indultak ki, hogy a tanulmányi teljesítményért és a tanulás iránti motiváció alakulásáért a tanár és a diák egyaránt felelős, és a tanulmányi területen észlelt felelősség magasabb a jobban teljesítő diákok körében. Kutatásukban sikerült igazolni a felelősségérzet szignifikáns hatását a tanulmányi eredményre és a házi feladatokkal kapcsolatos elkötelezettségre is.

Célok és hipotézisek

Áttekintve a téma eddigi szakirodalmát, arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyerekek iskolai teljesítményének háttérében a kognitív képességek mellett jelentős szerepe lehet olyan pszichológiai jellemzőknek is, mint az énhatékonyság, a motiváció és a felelősségérzet. Ezek talán külön-külön is befolyásolják az iskolához való viszonyt, de feltehetően egymásra is hatást gyakorolnak. Úgy véljük, hogy a különböző motivációs sajátossággal rendelkező diákok más-más mértékben kötődnek az iskolához. Feltehetően azok, akik viszonyítási célokat részesítenek előnyben, inkább a társas környezethez kötődnek, míg az eredményorientáció erősebb tantárgyi elkötelezettséggel jár együtt. A tanulmányi eredményességet azonban nemcsak a motiváció, hanem az énhatékonyság is erősen meghatározhatja. Akik erősebben bíznak magunkban és motiváltabbak, bizonyosan jobb eredményeket érnek el, ami szintén fokozhatja az iskolához való pozitív viszonyt. Ugyanakkor mindezt befolyásolhatja, hogy a diákok milyen mértékben képesek felelősséget érezni saját teljesítményükért.

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk ezeknek a tényezőknek az egymáshoz való viszonyát és kapcsolódását az iskolai kötődéshez. A korábbi kutatások eredményeire támaszkodva az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Az erősebb iskolai kötődés jobb tanulmányi eredménnyel jár. 16–18 éves középiskolai tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (*Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982*).
2. Az iskolai kötődés és az énhatékonyság között pozitív az összefüggés. Az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak jegyeiken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete, erősebben hisznek saját képességeikben (*Johnson, Crosnoe és Elder, 2001*).
3. Az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs pontszámokkal jár együtt. Az erősebben kötődő diákok jobban teljesítenek a tanulás területén, sokkal inkább törekednek is a jobb jegyek elérésére, kialakul náluk az önmotiváció és a tudás tisztelete is, ami a továbbtanulásban is motiválja őket (*Johnson, Crosnoe és Elder, 2001*).
4. Az erősebb viszonyító célorientáció és az iskolához való kötődés társas faktorai között pozitív együttjárás van. Azok a tanulók, akik értékelésüket inkább külső standardokhoz viszonyítják, akkor szeretnek jobban iskolába járni, ha kellő társas támogatást élveznek mind a társaik, mind a tanáraik részéről (*Pajor, 2013*).
5. Az elsajátítási célorientációval jellemezhető diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint a társas környezethez, nekik a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció középpontjában a megszerzett tudás áll. A társas támogatásnak nem jut akkora szerep ezen célorientáció esetén, a tudás megszerzése a fő motivációs erő (*Pajor, 2013*).
6. A magasabb énhatékonysági pontszámmal rendelkező diákok inkább maguknak tulajdonítják a felelősséget, mint a tanároknak. Az énhatékonyság szorosan összefügg a felelősségvállalással, mivel azok a diákok, akik erős énhatékonysággal bírnak, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (*Zimmermann, 1994*).
7. Kevésbé kötődnek az iskolához azok a diákok, akik inkább a tanároknak tulajdonítják a felelősséget, mint maguknak. Azok a diákok, akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól. Egy idő után csökken az önbecsülésük, ezzel együtt csökken a felelősségérzet is, sokkal inkább fogja azt gondolni, hogy inkább a tanár a felelős azért, ha ő rossz jegyet szerez, vagy nem érdeklődik, nem csinálja meg a házi feladatot (*Weinberg, Gould és Jackson, 1979*).

Módszerek

Minta

Vizsgálatunkba két vidéki gimnázium 10. és 11. osztályos tanulóit vontuk be (N=157). A kutatásban részt vevők átlagéletkora 16,24 év (szórás=0,71). Összesen 108 lány és 49 fiú vett részt a kutatásban. A lányok aránya erősen felülreprezentált, amit az iskolák típusa nem indokolt, így a nemi különbségeket nem vizsgáltuk.

A vizsgálatot a két intézményvezető informált beleegyezésével és engedélyével végeztük. A kutatás valódi céljáról a vezetőket és az osztályfőnököket előzetesen tájékoztattuk, a diákokkal azonban csak utólag beszéltünk arról, hogy a kérdőívvel milyen területeket kívántunk vizsgálni, hogy elkerüljük a válaszadás befolyásolását. Az anonim kérdőívek felvétele 2014 novemberében, osztálytermi környezetben, tanítási időben, osztályfőnöki órák keretében történt. A kérdőíveken feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettük, meggyőződünk arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályait. Felhívtuk figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára. A kérdőív kitöltése átlagosan 20-25 percet vett igénybe. Azt az adatok elemzéséhez az SPSS 20.0 programcsomagot használtuk.

Mérőeszköz

A vizsgált változók feltárására négy kérdőívet használtunk. Ezeket kiegészítettük demográfiai adatokra vonatkozó kérdésekkel, valamint a diákoknak fel kellett tüntetniük az utolsó félévi tanulmányi átlagukat is.

Az énhatékonyságot a Kopp, Schwarzer és Jerusalem (1993) által kidolgozott mérőeszközzel vizsgáltuk. Ez az eszköz egy 10 ítemet tartalmazó, négyfokú összegző skála, melyen a magasabb pontszám erősebb énhatékonyság-érzésre utal.

Az iskolai kötődés vizsgálatához a Szabó és Virányi (2011) által kidolgozott, 20 ítemből álló kérdőívet alkalmaztuk. A mérőeszköz négyfokú, Likert-típusú összegző skála, melynek eredményeként az iskolai kötődésre, valamint az öt faktorra vonatkozó pontszámok számolhatók. A kérdőív faktorai az iskolához való általános viszonyulásra, a társakhoz való viszonyra, a tanárokhoz való viszonyra, a tantárgyak iránti érdeklődésre és az iskolai környezethez való viszonyra vonatkoznak. A magasabb értékek ebben az esetben is az erősebb pozitív érzelmekre (kötődésre) utalnak.

A teljesítménymotiváció mérésére a Pajor (2013) által létrehozott, 20 ítemből álló, 2x2 célorientációs kérdőívet használtuk, ami szintén összegző skála. Az eredeti mérőeszköz négy alskálára bomlik, melyek öt-öt ítemet tartalmaznak: a közelítő elsajátítási, az elkerülő elsajátítási, a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító célorientációs skála, amit eredményorientációnak nevez. Azonban a magyar mintán a faktoranalízis során a két viszonyító célorientáció összeolvadt, a végső faktorstruktúrában csak három faktor szerepelt, ezért az elemzés során mi is ezt az elemzési módot alkalmaztuk. A magasabb értékek erősebb motivációs jellemzőkre utalnak. A kérdőív pszichometriai mutatóit Pajor (2013) doktori disszertációjában bemutatta, így azok ismételt vizsgálatától eltekintettünk.

A tanulmányifelelősség-vállalás mérésére Zimmerman és Kitsantas (2005) 18 ítemből álló iskolai felelősségvállalás kérdőív magyarra fordított változatát alkalmaztuk*. A diákoknak azt kellett eldönteni, hogy az adott tanulmányi szituációban (pl. „hogy a diákot

* A fordítást Dudok Réka és Virágh Krisztina (az SZTE Pszichológiai Intézetében 2013-ban végzett mesterszakos pszichológushallgatók) végezték az oda-vissza fordítás protokollja alapján, majd kétnyelvű lektor vetette össze az eredeti szöveggel.

érdekelje a tanulás”) inkább a tanaré, inkább a diáké a felelősség vagy azonos mértékben felelősek. A válaszadáshoz 7 fokozat állt a diákok rendelkezésére. Az 1-es érték azt jelentette, hogy teljes mértékben a diák a felelős, míg a 7-es a tanár kizárólagos felelősségére utalt. A skála 4-es értéke jelöli a megosztott (50–50 százalékos) felelősséget. A kérdőív feltáró faktoranalízise nyomán 3 faktort azonosítottak, de ezek közül csak az első faktor tartalma volt koherens, így a szerzők javasolják az összpontszám alkalmazását.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A mért területeken elért eredmények

Az elemzés során elsőként a változók átlagértékeit és eloszlását, majd egymással való kapcsolatát vizsgáltuk. Az általunk vizsgált minta énhatékonyságának értéke 2,97 (szórás=0,40) volt. Kopp és munkatársai (1993) a hazai adaptáció során serdülő populáción 2,68-os átlagot kaptak. A t-próba eredménye azt mutatta, hogy az általunk vizsgált csoportot szignifikánsan magasabb énhatékonysági érték jellemzi, mint a korábbi magyar vizsgálatban részt vevő serdülőket ($t_{(156)}=9,028$; $p<0,0001$).

Az iskolai kötődés értéke az általunk vizsgált mintában 2,85 (szórás=0,44), ami viszonylag erős, tekintve, hogy négyfokú összegző skáláról van szó. Szabó és Virányi (2011) korábbi vizsgálatából tudjuk, hogy a kérdőív öt faktorra bomlik. Az iskolai kötődés kérdőív faktorainak átlagpontszámait és szórásait az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Az iskolai kötődés kérdőív eredményei a teljes mintán

Faktorok és összérték	Átlag	Szórás
Iskolához való általános viszony	2,70	0,62
Társakhoz való viszony	3,37	0,62
Tanárokhoz való viszony	3,13	0,51
Tantárgyakhoz való viszony	2,67	0,65
Iskolai környezethez való viszony	2,46	0,56
Iskolai kötődés – összpontszám	2,85	0,44

Az adatok (1. táblázat) alapján a legerősebben a társaikhoz és a tanáraihoz kötődnek a diákok, a tantárgyakhoz és az épülethez lényegesebben kevésbé. A faktorok átlagai közötti különbséget a Repeated measures ANOVA vizsgálat egyértelműen alátámasztotta ($F_{(3,492,537,802)}=99,128, MSE=0,235, p<0,001$). A Posthoc teszt eredménye szerint az iskolához és a tantárgyakhoz való viszony átlagértéke nem különbözik szignifikánsan egymástól, míg az összes többi eltérés szignifikáns ($p<0,001$).

A diákok motivációjának összesített átlagpontszáma 3,70 (szórás=0,60), ami viszonylag magas. Mivel a 2x2-es célorientációs paradigma négyféle célorientációs faktora helyett a magyar mintán csak három (közelítő elsajátítási, elkerülő elsajátítási, viszonyító célorientáció) volt azonosítható (Pajor, 2013), az elemzés során ezzel a faktorstruktúrával dolgoztunk. A faktorokon elért átlagpontszámokat és szórásukat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A motivációs faktorer adatok (átlag, szórás)

Faktorok	Átlag	Szórás
Elkerülő elsajátítási	4,07	0,74
Közelítő elsajátítási	3,63	0,69
Viszonyító	3,55	0,74

A Repeated measures ANOVA eljárás igazolta, hogy a faktorok átlagai közötti különbség szignifikáns ($F_{(1,891,291,144)}=43.017, MSE=12.343, p<0,001$). A Posthoc teszt alapján az elkerülő elsajátítási faktoron elért pontszám szignifikánsan magasabb, mint a közelítő elsajátítási és a viszonyító célorientációs faktoron elért pontszám ($p<0,001$). Ez az eredmény a kis elemszámú minta ellenére is elgondolkodtató. Az elkerülő elsajátítási motiváció elsősorban arra utal, hogy a diák azért tanul, hogy elkerülje a kudarcot, ebben az esetben a rossz jegyet. Tekintve, hogy a motiváció faktorai nem kizáró jelleggel jellemzik a diákokat, megvizsgáltuk, miként rendeződik a három faktor egymáshoz viszonyítva. A K-mean Cluster elemzés (10 iteráció, minimális klaszterközpont-távolság 2,87) eredményeként három, jól elkülöníthető klasztert kaptunk. Ezek középértékét és számosságát a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A célorientáció mintázata a vizsgált csoportban

Faktorok és klasztertagság	Klaszter		
	1.	2.	3.
Közelítő elsajátítási	2,93	4,04	3,34
Elkerülő elsajátítási	2,67	4,51	3,97
Viszonyító	2,41	4,07	3,29
Klasztertagság (N=155)	20	76	59

Jól látható (3. táblázat), hogy a faktorértékek a három csoportban szinte homogének. Az első klaszterbe azok tartoznak, akik mindhárom faktoron viszonylag alacsony értéket mutatnak, a második klaszterbe a legerősebben motiváltak, a harmadik klaszterben a közepes motivációs értékekkel jellemezhetőek vannak. A legnépesebb csoport az erősen motiváltak csoportja.

Az eredmények alapján a Zimmerman és Kitsantas-féle (2005) iskolai felelősségvállalás kérdőívnekünk sem sikerült létrehozni a kutatók által korábban leírt faktorstruktúrát. A kérdőív reliabilitása éppen elfogadható (Cronbach- $\alpha=0,74$), ezért az összpontszámot használtuk a további elemzésben. A hétfokú értékelést lehetővé tevő skálán elért átlagpontszám 4,77, a szórás 0,56. Az itemekre adott válaszok alapján számolt átlagokat – csökkenő sorrendbe rendezve – a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Az iskolai felelősségvállalás kérdőív tételeinek átlaga és szórása

<i>Ki a felelős azért,</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	6,10	1,22
ha a diák nem készül az órára?	6,08	1,10
ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	5,68	1,39
ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy a táblára ír?	5,61	1,33
hogya a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha kell?	5,40	1,25
ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	5,20	1,14
ha a diák hülyéskedik órán?	5,18	1,42
ha a diák többnyire rossz jegyeket kap az iskolában?	5,15	1,16
ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	5,12	1,44
ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	4,79	1,13
ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	4,79	1,16
ha a diák nem figyel órán?	4,68	1,47
hogya a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	4,47	1,34
hogya a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	4,35	1,54
hogya a diákot érdekli-e az iskola?	4,10	1,50
hogya a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	3,28	1,40
hogya a diákot érdekelle a tanulás?	3,19	1,34
ha a diák nem érti az óra anyagát?	2,78	1,23

Az adatok (4. táblázat) alapján egyértelmű, hogy a diákok elsősorban magukat érzik felelősnek a felsorolt helyzetekben. A tanárok felelősségét csak a megértés elősegítése és a motiválás kapcsán jelölték meg (ld. a dőlt betűvel szedett itemek és értékeik).

A változók kapcsolatai

Kutatásunk hipotéziseit a változók összefüggését feltáró korrelációs elemzésekkel ellenőriztük (Pearson-féle korrelációs eljárás). Az adatok a korábbi kutatások eredményéhez hasonlóan arra utalnak, hogy az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi átlaggal. Erős korrelációt találtunk a két változó között: $r_{(147)}=0,53, p<0,001$. Azok a gyerekek, akik jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, magasabb kötődési értéket mutatnak, illetve ez fordítva is igaz. Hasonló kapcsolatot mutat az iskolai teljesítmény és az énhatékonyság átlagpontszáma is: $r_{(149)}=0,24, p=0,003$. Második hipotézisünk, miszerint az erősebb iskolai kötődés magasabb énhatékonysági pontszámmal jár, szintén igazolódott ($r_{(153)}=0,30, p<0,001$). Az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs értékekkel jár együtt, ami alátámasztotta harmadik hipotézisünket ($r_{(152)}=0,45, p<0,001$).

Megvizsgáltuk, hogy a motivációs jellemzők a kötődés mely aspektusával állnak a legerősebb kapcsolatban. Negyedik hipotézisünk az volt, hogy a társakhoz és a tanárokhoz való erősebb kötődés együtt jár a viszonyító célorientáció magasabb szintjével. Az eredmények igazolták ezt az előfeltevést is, mivel a tanárokhoz való kötődés és a viszonyító célorientáció között mérsékelt ($r_{(153)}=0,30, p<0,001$), a viszonyító célorientáció és a társakhoz való viszony között gyenge ($r_{(153)}=0,28, p=0,001$) együtt járást találtunk.

Ötödik hipotézisünk szerint az elsajátítási célorientációval rendelkező diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint a társas környezethez, a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció középpontjában a megszerzett tudás áll. A kapott eredmények alátámasztják ezt az állítást. Az elsajátítási célorientációk és a tantárgyakhoz

való viszony közötti korreláció szignifikáns, ami különösen magas a közelítő elsajátítási célorientációval: $r(154)=0,58, p<0,001$. Az elkerülő elsajátítási célorientáció és a tantárgyakhoz való viszony közötti korreláció gyengébb: $r(154)=0,25, p=0,002$.

Hatodik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a magasabb énhatékonysági pontszámmal rendelkező diákok erősebben tulajdonítják maguknak a tanulmányaik kapcsán a felelősséget, mint a tanároknak. A két változó között az elemzés során nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Hasonlóképpen nem sikerült szignifikáns együttjárást kimutatni a felelősség tulajdonítása és a kötődés érzésének erőssége között.

Megvizsgáltuk az egyes változók tanulmányi eredménnyel való összefüggését is. A korrelációelemzés eredménye szerint a tanulmányifelelősség-vállalást kivéve minden változó erős kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel. A legerősebb együttjárást az iskolai kötődés összpontszámmal találtuk ($r_{(149)}=0,53, p<0,001$), ezt követte a motiváció összesített pontszámokkal való együttjárása ($r_{(149)}=0,38, p<0,001$), és gyenge szignifikáns összefüggést kaptunk az énhatékonyság pontszámokkal is ($r_{(149)}=0,24, p<0,001$).

A tanulmányi eredmény szignifikáns ($p<0,001$) kapcsolatban áll az iskolai kötődés mind az öt faktorával (5. táblázat). A legerősebb kapcsolat a tantárgyakhoz és a tanárokhöz való viszony értékei között van. A társakkal való kapcsolat és a tanulmányi átlag összefüggése nagyon gyenge.

5. táblázat. A tanulmányi eredmény és az iskolai kötődés faktorainak korrelációs kapcsolata

Iskolai kötődés faktorai	Korreláció (r)
Iskolához való viszony	0,51
Társakhoz való viszony	0,18
Tanárokhöz való viszony	0,43
Tantárgyakhoz való viszony	0,41
Iskolai környezethez való viszony	0,38

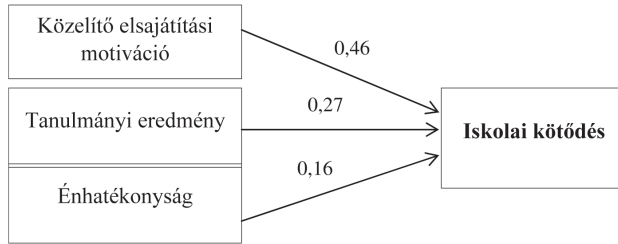
A célorientációs kérdőív faktorainak átlagértékei és az iskolai teljesítmény között szintén minden esetben szignifikáns ($p<0,001$) a kapcsolat (6. táblázat). Az adatokból leolvasható, hogy legerősebb kapcsolat a közelítő elsajátítási motiváció faktorial van, a leggyengébben pedig a viszonyító célorientáció függ össze a tanulmányi eredménnyel.

6. táblázat. A motivációs kérdőív faktorai és az iskolai eredményesség kapcsolata

Célorientációs faktorok	Korreláció (r)
Közelítő elsajátítási	0,49
Elkerülő elsajátítási	0,28
Összevont viszonyító célorientáció	0,24

Ki szeret iskolába járni?

A kutatás elsődleges kérdése az volt, hogy a vizsgált tényezők közül melyek jósolják be leginkább az iskolai kötődést. A korrelációs vizsgálatok bizonyították, hogy van kapcsolat a változók között, ezért lineáris regressziós elemzéssel elemeztük, mely tényezőknek van legerősebb hatása az iskolai kötődésre. A modellt Backward-módszerrel hoztuk létre. Az eljárás öt lépésben zajlott. A végső modell magyarázóereje 47 százalék (adj. $R^2=0,47$; $F_{(3)}=42,88, p<0,001$). A modellt az 1. ábra mutatja, statisztikai jellemzőit a 7. táblázatban foglaltuk össze.



1. ábra. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők – regressziós modell

A legerősebb hatást az iskolai kötődésre a közelítő elsajátítási motiváció gyakorolja. A következő elem a tanulmányi eredmény, ami azt jelenti, hogy a jobb eredményeket elérők pozitívabban viszonyulnak az iskolához, mint azok, akik kevésbé eredményesek. Végül az énhatékonyság gyenge szignifikáns hatással bír. A többi változónak nincs közvetlen jelentős hatása az iskolához való kötődésre.

7. táblázat. A regressziós modell értékei

Befolyásoló tényezők	Stand. Beta	t	Szign.
Közelítő elsajátítási motiváció	0,46	6,58	0,000
Tanulmányi eredmény	0,27	3,85	0,000
Énhatékonyság	0,17	2,63	0,010

Összegzés, az eredmények értelmezése

Az iskolához való viszony jelentőségét a teljesítmény és a felnőttkori sikeresség összefüggésében számos kutatás bizonyította. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az általános énhatékonyság, a tanulmányi felelősség vállalása és a motiváció célorientációs sajátosságai milyen kapcsolatban állnak az iskolához való kötődés különböző aspektusaival és általános értelemben az iskolához való viszonyal.

Kutatásunk eredményei a legtöbb vonatkozásban összhangban vannak a korábbi vizsgálatok következtetéseivel, de kisebb eltéréseket, mintázatbeli különbségeket is találunk. Az általunk vizsgált csoport a korábban mért (Kopp, 1993) értékhez képest szignifikánsan magasabb énhatékonysággal jellemezhető. Ez azonban nem feltétlenül jelent valós különbséget a pszichológiai erőforrások szintjében a két csoport között, mivel számolnunk kell az önkitalós kérdőívek esetében gyakran megjelenő szociális kívánatosság hatásával, továbbá ez a különbség tükrözheti a társadalmi változások szociális reprezentációkra gyakorolt hatását is. Az énhatékonyság élményének elvárása a rendszerváltás óta nagyon megerősödött. A sikeres ember képébe már integrálódott az önmagát minden helyzetben feltaláló, aktívan cselekvő ember képe (Szabó, 2012). Elképzelhető, hogy a kérdésekre adott válaszok esetében a diákok nem az önmagukkal kapcsolatos valós élményekre, sokkal inkább az énídeálra reflektáltak.

Az iskolai kötődés egyes elemeinek erőssége is némiképp másként alakult az általunk vizsgált csoportban, mint Szabó és Virányi (2011) eredményei szerint várható lett volna. Eredményeink szerint nem a tantárgyakkal való viszony az iskolai kötődés legerősebb eleme, hanem a társakhoz és a tanárokhoz fűződő kapcsolat.

A motiváció célorientációs elméletének módosított változata jelen mintán is igazolódott. Ahogy Pajor (2013) is hangsúlyozta, a motivációs stratégiák nem egymást kizáró, sokkal inkább egymást erősítő módon érvényesülnek. Ezt a homogén motivációs

struktúrákat kutatásunk eredményei is alátámasztják. A motiváció három eleme együtt mozog, vagyis aki az egyik orientációval kevésbé jellemezhető, az a másik kettőben is alacsony értéket mutat, és ugyanez igaz a magasabb értékekre is. Ugyanakkor a teljes mintán az elkerülő elsajátítási (eredmény)motiváció területén mértük a legmagasabb értéket. A legfőbb motivációs erő ezek szerint az érdemjegyek megszerzése, a kudarc elkerülése. Ez azért elgondolkodtató, mert a jegyek csupán azokat a diákokat tudják kellően motiválni, akik számára ez a továbbtanulás szempontjából lényeges. Azonban az iskolában jelentős számban tanulnak olyan diákok is, akik nem akarnak felsőoktatásba kerülni, így őket ezen a szálon nem lehet ösztönözni.

A vizsgált csoport válaszai alapján úgy tűnik, a diákok átérzik, hogy tanulmányaikért elsősorban ők a felelősek. Az itemenkénti vizsgálat azt mutatta, hogy a megkérdezett diákok szerint a tanár felelőssége leginkább abban van, hogy hozzájáruljanak a feladatok, a házi feladatok és az órai anyag megértéséhez. A motiváltság elérését közös és kis mértékben tanári felelősségnek tartják. Ez egyrészt jelentheti azt, hogy a serdülőkorra már a kognitív és erkölcsi fejlődés eljut arra a szintre, hogy a felelősségtulajdonítás eltolódik a személyes, belső tényezők irányába. Ugyanakkor, ahogy Krzywosz-Rynkiewicz (2009) kutatásai is mutatják, a felelősségvállalás esetében is erőteljesen számolni kell az elvárásoknak való megfelelés torzító hatásával. Eredményeink értelmezésénél ezt a tényezőt sem lehet figyelmen kívül hagyni. Érdekes eredmény, hogy a diákok a tanároktól remélik, hogy kellően érdekese teszik számukra az iskolát. Ez egybehangzik kutatásunk másik eredményével, miszerint a diákokat nem a tananyag elsajátítása motiválja elsősorban, így érthető, hogy az érdeklődés forrását sem önmagukban keresik.

Az iskolához való viszonyt számos tényező befolyásolja, ezek közül jó néhány összefüggést már feltártak. Kutatásunk eredménye szerint az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény szoros együttjárást mutat, ami egybehangzik számos korábbi kutatás eredményével (pl. Havas, 2003; Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982). Azt is megerősítik az adataink, hogy a jó tanulókat magasabb énhatékonyság jellemzi (vö. Schunk, 1989).

Az általunk vizsgált csoport a korábban mért (Kopp, 1993) értékhez képest szignifikánsan magasabb énhatékonysággal jellemezhető. Ez azonban nem feltétlenül jelent valós különbséget a pszichológiai erőforrások szintjében a két csoport között, mivel számolnunk kell az önkitöltős kérdőívek esetében gyakran megjelenő szociális kíváncsiság hatásával, továbbá ez a különbség tükrözheti a társadalmi változások szociális reprezentációkra gyakorolt hatását is. Az énhatékonyság élményének elvárása a rendszerváltás óta nagyon megerősödött. A sikeres ember képébe már integrálódott az önmagát minden helyzetben feltaláló, aktív cselekvő ember képe (Szabó, 2012). Elképzelhető, hogy a kérdésekre adott válaszok esetében a diákok nem az önmagukkal kapcsolatos valós élményeikre, sokkal inkább az élideálra reflektáltak.

Ahogy azt elvártuk, az énhatékonyság és az iskolai kötődés befolyásolja egymás erősségét, továbbá az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs szinttel jár együtt és fordítva. Vizsgálatunkban az észlelt tanulmányi felelősség mérésére egy új, hazai mintán még nem tesztelt kérdőívet alkalmaztunk. A Zimmermann és munkatársai (*Zimmerman és Kitsantas*, 2005) által kialakított mérőeszköz első kipróbálása plafonhatást eredményezett. A diákok három item kivételével minden esetben egyértelműen a diáknak tulajdonítottak felelősséget. Ez az eltolódás több tényezővel magyarázható. Egyrészt az állítások tartalma viszonylag egyértelműen a diákok felelősségét implicálja, másrészt a kijelentések nagyon direkt módon sugalmazzák az elvárt választ. A tételek közötti koherencia nem túl magas, a reliabilitás éppen elfogadható. Mindezek alapján úgy véljük, hogy a mérőeszköz további fejlesztésre szorul. Azonban annak ellenére, hogy ezzel az eszközzel ezen a mintán nem sikerült a tanulmányi felelősségérzet és az iskolai kötődés, illetve a tanulmányi eredményesség kapcsolatát igazolni, azt a feltevést, hogy az észlelt felelősségérzet szerepet játszik az iskolához való viszony és az eredményesség szempontjából, továbbra is vizsgálandó kérdésnek tekintjük.

A kutatás központi kérdése az volt, hogy lehet-e azonosítani olyan jellemzőket, amelyek vélhetően erősebben nyilvánulnak meg azok körében, akik szeretnek iskolába járni. Az adatok alapján felállított regressziós modell azt mutatja, hogy legerősebb jóslóereje a közelítő elsajátító célorientációnak van, ezt követi a tanulmányi eredményesség, valamint az énhatékonyság. A többi tényezőnek csak közvetetten van jelentősége. A modell lineáris összefüggésre utal, de vélhetően ebben az esetben a tényezők egymást erősítő vagy gyengítő kölcsönhatásaival kell számolnunk. Tehát egyrészt azok szeretnek jobban iskolába járni, akiket a tudásvágy hajt, és ezt a tudást jó eredménnyel meg is tudják szerezni (ami a képességekkel és más tényezőkkel is összefügg), és hisznek is abban, hogy bármikor képesek lesznek a kihívásokkal megküzdeni. Másrészt valószínűleg az is igaz, hogy akik valami miatt szeretnek iskolába járni, azok motiváltabbak, eredményesebbek, ami erősíti az önmagukba vetett hitüket. Azonban ezek az összefüggések – valószínűleg – fordítva is hatnak. A negatívabb hozzáállás nemcsak oka, de következménye is lehet az iskolai kudarcoknak és a motivációvesztésnek. Ahhoz azonban, hogy ezt a dinamikus összefüggést bizonyítsuk, további – reprezentatív mintán és több korcsoporton elvégzett – kutatásokra van szükség.

Korlátozott mintavételre épülő kutatásunk eredményeiből nem kívánunk általánosított következtetéseket levonni. Ez a munka mégis felhívja a figyelmet az elsajátítási célorientáció erejének szerepére, valamint arra, hogy ha szeretnénk a diákok iskolával kapcsolatos elköteleződését és motivációját növelni, akkor olyan tananyagra és pedagógiai módszertanra van szükség, amely képes felkelteni és ébren tartani érdeklődésüket, hogy ne a jegyekért, hanem az értelmes tudás megszerzéséért tanuljanak. Ez, a digitális generáció pszichológiai jellemzőinek figyelembevételével (vö. *Prensky*, 2011; *Szabó*, 2015) komoly kihívást jelent a pedagógusok és a tantervfejlesztő kutatók számára egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Baker, J. A. (2006): Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, **44**, 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York.
- Canter, L. és Canter, M. (1992): *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Canter and Associates, California.
- Cury, F., Elliot, A. J., da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**, 4. sz. 666–679. DOI: [10.1037/0022-3514.90.4.666](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666)
- Devlin, M. (2002): Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, **7**, 2. sz. DOI: [10.1080/13562510220124231](https://doi.org/10.1080/13562510220124231)
- Eklund, J. M. és Klinteberg, B. (2006): Stability of and change in criminal behaviour: a prospective study of young male lawbreakers and controls. *International Journal of Forensic Mental Health*, **5**, 1. sz. 83–95. DOI: [10.1080/14999013.2006.10471232](https://doi.org/10.1080/14999013.2006.10471232)
- Elliot, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 218–232. DOI: [10.1037//0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J. és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 3. sz. 613–628. DOI: [10.1037/0022-0663.100.3.613](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613)
- Elliott, E. S. és Dweck, C. S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 1. sz. 5–12.
- Gottfredson, D. C. (2001): *Schools and delinquency*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511720246](https://doi.org/10.1017/cbo9780511720246)
- Havas Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **3**, 39–45
- Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Jenkins, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Journal Research Crime Delinquency*, **34**, 3. sz. 337–367. DOI: [10.1177/0022427897034003003](https://doi.org/10.1177/0022427897034003003)
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. és Elder, G. H. (2001): Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, **74**, 4. sz. 318–340. DOI: [10.2307/2673138](https://doi.org/10.2307/2673138)
- Kopp, M., Schwarzer, S. és Jerusalem, R. M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Krzywoswz-Rynkiewicz, B. (2009): Children's and standing of pupils responsibility – a self-responsibility model. *Social Science Tribune*, **55**, 29–48.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. és Blatt, S. J. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, **39**, 141–159. DOI: [10.1016/s0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00059-0)
- Libbey, H. P. (2009): Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, **74**, 7. 274–283. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x)
- McCaslin, M. és Good, T. L. (1992): Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, **21**, 3. sz. 4–6. DOI: [10.3102/0013189x021003004](https://doi.org/10.3102/0013189x021003004)
- Maddox, S. J. és Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review*, **6**, 1. sz. 31–49.
- Mergler, A.G. és Patton, W. (2007): Adolescents talking about personal responsibility. *Journal of Student Wellbeing*, **1**, 1. sz. 57–70.
- Moody, J. és Bearman, P. S. (1998): *Shaping school climate: School context adolescent social networks, and attachment to school*. Kézirat. Cited in: Libbey, H.P. (2004) Measuring students relationship to school: attachment, connectedness and engagement. *Journal of School health*, **7**, 274–298.
- Pajor Gabriella (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. PhD disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR_GABRIELLA_disszertacio.pdf
- Prensky, M. R. (2010): *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. 1 edition. Corwin, Thousand Oaks, Calif.
- Rotter, J. B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. DOI: [10.1037/10788-000](https://doi.org/10.1037/10788-000)
- Schulz, W. (2005): *Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. OECD Publications, Paris. DOI: [10.1787/9789264010543-18-en](https://doi.org/10.1787/9789264010543-18-en)
- Schunk, D. H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, **1**, 173–208. DOI: [10.1007/bf01320134](https://doi.org/10.1007/bf01320134)

- Simons-Morton, B., Crump, A. D., Haynie, D. L. és Saylor, K. E. (1999): Psychosocial, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls. *Preventive Medicine*, **28**. sz. 138–148. DOI: [10.1006/pmed.1998.0404](https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0404)
- Szabó Éva (2012): Sikerfelfogás és sikerideológia a társadalmi kontraszelekció élményébe ágyazva. In: Fülöp M. és Szabó Éva (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 153–173.
- Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In: *Oktatás-informatika*. **1**. 17–32. Szabó É. és Virányi B. (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 111–125.
- Thornberry, T. P. (1987): Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, **25**. 4. sz. 863–891. DOI: [10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x)
- Weinberg, R., Gould, D. és Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, **1**. 320–331.
- Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C. R. és Wilson, D. L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review*, **47**. 151–160. DOI: [10.2307/2095049](https://doi.org/10.2307/2095049)
- Zeheiri, A. és Yailagh, M. S. (2012): The causal relationships between previous school performance, homework assignments and present school performance, with mediation of self-efficacy for learning and responsibility, in male and female high school students in Ahwaz. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **46**. 2605–2610. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.532](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.532)
- Zimmerman, B. J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ. 305–314.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 82–91. DOI: [10.1006/ceps.1999.1016](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016)
- Zimmerman, B. J. és Kitsantas, A. (2005): Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, **30**. 397–417. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2005.05.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003)

D. Molnár Éva

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelésméлет Tanszék

Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében

Napjainkban jellemzően sikerorientált megközelítés tapasztalható a tanulók iskolai előmenetelét illetően. A családi elvárások összhangban vannak azon iskolai elvárásokkal, amelyek a tanulók részéről érett, meggondolt magatartást, sikeres és önálló tanulást, képességeik és tudásuk hatékony kiaknázását tartják szem előtt. Ezzel párhuzamosan a pedagógiai kutatások hasonló területeken mozognak, a hatékony iskolai tanulás kérdése mindig is a kutatások középpontját képezte. Az utóbbi időkben egyre többen hívják fel a figyelmet az önszabályozás és az iskolai sikeresség összefonódására a korai fejlesztések kapcsán (ld. Blair, 2002; Allan, Allan, Lerner, Farringtona és Lonigana, 2015). Kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik óvodás korukban képesek érzelmeik és viselkedésük önszabályozására, könnyebben boldogulnak az iskolai kihívásokkal (Blair és Razza, 2007; Kochanska, Murray és Harlan, 2000). Ez előrevetíti az önszabályozott tanulás kutatásának fontosságát, a fejlődését befolyásoló tényezők minél alaposabb megismerését.

Az önszabályozott tanulás az egyik korai definíció alapján olyan folyamatként értelmezhető, amelyben a tanulók metakognitív, motivációs és stratégiai szempontból aktívak (Zimmerman, 2000). Ahhoz tehát, hogy magas szinten működjön a tanulás önszabályozása, metakognitív kontroll, motivációs meggyőződések és hatékony tanulási stratégiák integrált alkalmazása szükséges (Perry, Thauberger és Hutchinson, 2010). A metakogníció magában foglalja a saját tudásunkról való tudásunkat (Csikos, 2007), de emellett az adott feladatról való reflektív tudásunkat is, valamint azt, hogy mikor, hogyan, milyen tanulási stratégiát érdemes alkalmazni (Winne és Perry, 2000). A motivációnak mediációs szerepet szánnak az önszabályozott tanulásban (Linnebrink és Pintrich, 2001), hiszen a motívumok segítik a tanulás elkezdését, irányítják és fenntartják a tanulók erőfeszítéseit a hatékonyabb tanulás érdekében (Garcia és Pintrich, 1994). A motiváció és az önszabályozott tanulás kutatásai számos közös területtel rendelkeznek, ilyen az önhatékonyság kérdése (Pajares, 2008) vagy a célok (Dweck és Master, 2008; Fejes, 2011), illetve az érdeklődés (Hidi és Ainley, 2008) vizsgálata. A stratégiai aktivitás az alkalmazott tanulási stratégiák repertoárjára vonatkozik. A magas szinten önszabályozó tanulók hatékony tanulási stratégiákat ismernek és alkalmaznak (Butler, 2002).

Mindhárom tényező nagyon fontos, ugyanakkor önmagában egyik sem elégséges az önszabályozott tanulásban. Hiába rendelkezik egy tanuló metakognitív tudatossággal, ha nem motivált arra, hogy működtesse ezt tanulása során (Schraw, Crippen és Hartley,

2006). A motiváció önmagában szintén nem elégséges, ha nem társul hozzá hatékony tanulási stratégiák ismerete és tudatos alkalmazása (*Whitebread és Cardenas, 2012*). Számos kutatás összefüggést mutatott ki az önszabályozás képessége és a tanulmányi eredményesség között. Kimutatták, hogy azok a tanulók, akik óvodás korukban nem tudták kellően szabályozni emócióikat és impulzív viselkedésüket, az iskolai évek alatt alacsonyabb tanulási eredményeket mutattak (pl. *Blair és Razza, 2007*), és szociális viselkedésükben is több probléma mutatkozott (pl. *Posner és Rothbart, 2000*), valamint nehezebben sajátították el az iskolai szabályokat és rutinokat (*Rimm-Kaufman és mtsai, 2009*).

Az önszabályozott tanulás és a környezet kapcsolata

A korai értelmezések alapján az önszabályozott tanulást individuális, önálló képességként közelítették meg, melyben a tanulók egyéni képességeire, motívumaira és stratégiahasználatára fókuszáltak (*Zimmerman, 1989*). Ezzel párhuzamosan a szociokognitív nézőpont képviselői (pl. *Bandura, 1986*) az önszabályozott tanulás társas elemeit hangsúlyozták. Az utóbbi időkben egyre inkább a társas kontextus és az önszabályozás kölcsönhatását emelik ki (pl. *Zimmerman, 2008*), és ebben a folyamatban az önszabályozás képességének kialakulása és fejlődése nagyban függ a környezeti hatásoktól.

A környezeti hatások közül leginkább a szülők és a család befolyásoló szerepét vizsgálták. Többben is kimutatták az erőteljes szülői kontroll negatív hatását az önszabályozással összefüggésben. Blair, Calkins és Kopp (2010) kutatásai szerint a negatív kontrolláló szülői viselkedés agresszív, túlmozgékony, nem adaptív gyermeki viselkedést vont maga után. Mások alacsony önszabályozást mutattak ki kisgyerekeknél a magas szülői vagy tanári kontroll következtében (*Eisenberg, Eggum, Sallquist és Edwards, 2010*). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a szülői beavatkozás csökkenése együtt jár a kisgyerekek önszabályozó kapacitásának növekedésével, vagyis ha kellő mértékű önállóságot adnak a szülők a gyerekeknek, az elősegíti az önszabályozás fejlődését (*Blair és mtsai, 2010*).

Higgins és Silberman (1998) a szülők negatív, illetve pozitív szabályozásának hatását vizsgálták a kisgyerekek szociális alkalmazkodásával kapcsolatosan. A negatív szabályozás a gyerek viselkedésében csak a rossz tényezőket emeli ki, míg a pozitív szabályozás során a környezet részéről inkább a gyerek sikereinek, erősségeinek kiemelése történik. A szerzők kimutatták, hogy a pozitív szülői szabályozás jobban segíti a gyerekek szociális alkalmazkodását, a megfelelő önértékelést és az önszabályozást. Ehhez hasonlóan Jennings és munkatársai (2008) csecsemők önszabályozását vizsgálták az anyjuk viselkedésének hatásaként. Eredményeik szerint az anya viselkedése (melegséget áraszt-e, depressziós vagy szorongós) meghatározza a kisgyerekek önszabályozását. A meleg anyai viselkedés, a bátorítás, a pozitív visszajelzés a kisgyerekekben a tudatosság érzését erősíti, könnyebben vallják magukénak a mikrokörnyezet céljait, motiváltabbak a viselkedésük szabályozására is. Tyson (2004) kimutatta, hogy ezen feltételek hiányában, a hideg, érzéketlen anyai viselkedés következményeként a kisgyerekek (3–5 évesek) nem képesek vágyaik késleltetésére, érzelmeik kontrollálására és szabályozására, nem tudták összekapcsolni viselkedésüket a következményekkel. Egyetlen szabályozási utat ismernek, a környezetüket próbálták meg viselkedésükkel befolyásolni, és ha nem teljesült az akarataik, dühösek lettek, sírással és agresszíven reagáltak.

Nagy József (2000) is kitér a szülők, a szociális mikroközeg fontos szerepére a gyerekek önállóságának segítésében. Meglátása szerint akkor, ha a szülők infantilizálják a gyermeket, és a megfelelő fejlődési fázisban nem engedik önállósulási vágyának kibontakozását, a későbbiekben súlyos leválási problémák, konfliktusok adódhatnak, amelyek antiszociális viselkedést idézhetnek elő. Sem a gyerekek túlzott magára hagyása, sem a túlzott féltés, kiszolgálás a szülők részéről nem segíti a gyerekek önállóságát, egyéniség-

gük kibontakozását. Ehhez az elképzeléshez illeszkedik Grolnick (2009) elmélete, aki a hatékony önszabályozás kialakulásában szerepet játszó szülői viselkedés három alapvető tényezőjét emelte ki: (1) az önállóság segítése, (2) a következetes, strukturált viselkedés, illetve (3) az aktív részvétel a gyerek életében. Ezek azok a korai szülői hatások, amelyek révén az önszabályozás megfelelő ütemben fejlődhet.

Az egyre bővülő neurokognitív kutatások rávilágítottak a környezeti tényezők és az agyfejlődés közötti összefüggésekre. Blair és munkatársai (2010) eredményei alapján az alacsony szocio-ökonomiai státusz és a megterhelő életesemények (pl. családi traumák, válás, depresszív szülő, állandó büntetés) a stresszhormon aktiválása következtében hatással vannak a gyerek agyfejlődésére, különösen a prefrontális kéreg működésére, ami az önszabályozásért felelős agyi terület. Evans és Schamberg (2009) kimutatták, hogy a megemelkedett kortizolszint a huzamosabb ideig fennálló stresszel együtt végérvényes hatással lesz a munkamemóriára, míg Blair és munkatársai (2011) ezek meghatározó szerepét mutatták ki a végrehajtó funkciókra és az emóciók önszabályozására. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy azoknak a gyerekeknek, akiket huzamosabb ideig stresszhatás ér, sem munkamemóriájuk, sem végrehajtó funkcióik, ezen belül önszabályozásuk nem tud kellő mértékben fejlődni.

Az önszabályozott tanulás kapcsán Alvi és Gillies (2015) három fontos jellemzőt emelnek ki. Ebben a folyamatban a tanuló aktívan részt vesz (saját céljai vannak, hatékony tanulási és motivációs stratégiákat használ stb.) saját tanulásában, és ő maga a felelős a tanulás megvalósulásáért, kimeneteléért. Másodsorban ez a tanulás nem elszigetelten történik, hanem többnyire társas közegben, ahol a tanárok, osztálytársak hatással vannak erre a folyamatra, és ez szintén befolyásolja a tanulás irányát. Mindezek mellett a tanuló erőfeszítéseket tesz ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen. Ez utóbbit erőfeszítésen alapuló kontrollnak is nevezik (*Rothbart és Bates, 2006*).

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a rendelkezésünkre álló családi és iskolai tényezők közül melyek vannak hatással az önszabályozott tanulás működésére, továbbá milyen összefüggések mutathatók ki az önszabályozott tanulás egyes komponensei és a környezeti tényezők között. Feltételezésünk alapján a környezeti tényezők mindenképp befolyásolják a tanulók tanulását, de éppen az önállóság (mint az önszabályozott tanulás egyik tulajdonsága) miatt ezek hatása nem egyértelmű.

Minta és eljárás

Az elemzésbe bevont mintát a Szegedi Iskolai Longitudinális Program (ld. *Csapó, 2014*) 4. évfolyamos tanulói alkották. A nemek aránya hasonlóan alakult, közel azonos a fiúk és a lányok száma (1. táblázat). Az átlagéletkor 10,13 év.

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevők jellemzői

Minta	N	Átlagéletkor
Fiú	2253	10,09
Lány	2223	10,18
Összesen	4476	10,13

A vizsgálatot 2015 tavaszán bonyolítottuk le a programban részt vevő pedagógusok segítségével. A mérőeszközöket elektronikus úton töltötték ki a tanulók. A papír és az elektronikus alapú, affektív tényezőket vizsgáló kérdőíves módszer összehasonlítása azt mutatja, hogy nincs különbség a két mérési módszer között a kapott eredmények tekintetében (ld. Józsa, Szenczi és Hricsovinyi, 2011).

Mérőeszközök

A vizsgálatban egy, az önszabályozott tanulás mérésére kidolgozott kérdőívet (*D. Molnár, 2013*), illetve egy háttérkérdőívet töltöttek ki a tanulók. Az önszabályozott tanulás kérdőíve azt vizsgálja, hogy a tanulók milyen tanulási stratégiákat használnak, illetve hogyan és mennyire motiváltak tanulásuk során. A kérdőív két fő alskálát tartalmaz: tanulási stratégiák (42 item, Cronbach- $\alpha=0,89$) és tanulási motívumok (46 item, Cronbach- $\alpha=0,90$), melyekben a tanulók ötfokú Likert-skálán ítélték meg magukra vonatkozóan az egyes itemeket.

A tanulási stratégiákat három nagy csoportra bonthatjuk aszerint, hogy a megtanulandó információkat hogyan kezelik a diákok. A kognitív stratégiák alá azok az eljárások tartoznak, amikor a megtanulandó ismereteket egyrészt ismételtetéssel, többszöri elolvasással rögzítik (memorizálás), másrészt úgy rendezik el a megtanulandó anyagot (megszervezés/elaboráció), hogy azt a legkönnyebb legyen elsajátítani (pl. ábrák, lecke-vázlat készítése). A metakognitív stratégiák révén a tanulási folyamat kontrollálása valósul meg a tanulási idő megtervezése, a tanulási folyamat monitorozása, ellenőrzése, illetve értékelése révén (tervezés, nyomon követés, kontrollálás/szabályozás). A belső és a külső erőforrások kihasználása a harmadik nagyobb csoport, ezzel a segítségkérés és a halogatás mérhető.

A tanulási motívumokat aszerint csoportosíthatjuk, hogy mi az, ami alapján a tanulók megkezdik és fenntartják a tanulási tevékenységüket, miért tanulnak, mennyire tartják fontosnak és értéknek a tanulást, mit gondolnak magukról, mennyiben bíznak abban, hogy meg tudnak tanulni egy-egy tananyagot. Ez alapján a kérdőívben vizsgáljuk az elsajátítási motívumot (képességeinek, tudásának fejlesztése a cél), a teljesítménykereső és -kerülő motívumokat (előbbi az eredményért, jegyekért, elismerésért tanul, utóbbi a rossz eredmény, jegy elkerüléséért), a szorongást, a pozitív és negatív önhatékonyságot (mennyire hisz képességeiben, saját hatékonyságában). Mindezek mellett az amotiváció is része a kérdőív legújabb változatának, ami az általános motivátlanságot, a tanulás elkerülését tárja fel (ld. *D. Molnár, 2013*).

A háttérkérdőívben a tanulók személyes adatai (nem, életkor, osztály ismétlése) mellett a szülők iskolai végzettségére, valamint a család gazdasági hátterére vonatkozó itemek is szerepeltek. Több változó is vizsgálta az otthoni tanulást segítő szülői magatartást, valamint az otthoni és iskolai kiegészítő foglalkozások (korrepetálás, tehetségprogramban, sportkörön való foglalkozás) megjelenését. A kérdések között egyaránt szerepelt Likert-skálás (négyfokú) és dichotóm (igen, nem) megfogalmazású is.

Eredmények

Nem szerinti különbségek a tanulási motívumok fejlettségében és a stratégiahasználatban

Az önszabályozott tanulás komponensei kapcsán eltérő eredményekről számol be a szakirodalom, többségében a lányok magasabb szintű belső tanulási motívumairól (pl. *Soric*, 2009), valamint a fiúk magasabb szintű önhatékonyságáról, pozitívabb attribúcióiról (pl. *Deci* és *Moller*, 2007). A tanulási motívumok fejlettsége esetében mintánkban csupán négy esetben találtunk szignifikáns különbséget (2. táblázat). Ez alapján a fiúk teljesítménykereső és teljesítménykerülő motívumai fejlettebbek, mint a lányoké, ugyanakkor a negatív önhatékonyság és az általános motiválatlanság is jobban jellemző rájuk, mint a lányokra. Ez azt jelenti, hogy a fiúk jobban törekednek a jó jegyek és az eredmények elérésére, mint a lányok, de az is jobban jellemző rájuk, hogy tanulásuk során a rossz jegyek elkerülésére törekednek. Gyakrabban vetítik előre a tanulásuk negatív végkifejletét, és gyakrabban vallják magukat inkompetensnek a tanulás terén, mint a lányok. Az elsajátítási motívum, a pozitív önhatékonyság és a szorongás kapcsán nincs szignifikáns eltérés.

2. táblázat. A tanulási motívumok fejlettsége nem szerinti bontásban

Motívumok	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Elsajátítási motívum	fiú	1732	74,80	17,10	-2,69	n.s.
	lány	1798	76,32	16,69		
Teljesítménykereső motívum	fiú	2008	68,16	22,54	6,68	0,00
	lány	2051	63,40	22,88		
Teljesítménykerülő motíváció	fiú	1991	56,45	22,80	7,06	0,00
	lány	2023	51,45	22,05		
Szorongás	fiú	1955	48,40	23,58	-1,18	n.s.
	lány	2024	49,29	23,56		
Pozitív önhatékonyság	fiú	2113	65,64	24,91	1,45	n.s.
	lány	2140	64,54	24,79		
Negatív önhatékonyság	fiú	1999	32,98	17,82	4,60	0,00
	lány	2027	30,57	15,38		
Amotiváció	fiú	2136	46,97	28,55	427	0,00
	lány	2138	40,58	25,87		

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

Az egyes motívumok fejlettsége kapcsán hasonló tendenciák rajzolódnak ki mindkét minta esetében. A fiúk és a lányok egyaránt az elsajátítási motívumot tekintik a legfejlettebbnek, a legalacsonyabbnak pedig a negatív önhatékonyságot. Ez azt jelenti, hogy mindkét csoport a tanulás során leginkább arra törekszik, hogy megértse a tananyagot és képességeit fejlessze, ugyanakkor kevésbé vetítik előre a negatív következményeket, kevésbé jellemző rájuk a negatív önértékelés. Más nagymintás mérésünkben hasonló mintázatot mutatott az egyes motívumok fejlettsége; a vizsgált évfolyamok mindegyikén az elsajátítási motívum adódott a legfejlettebbnek, míg a szorongás és a negatív önhatékonyság mutatta a legalacsonyabb értékeket (*D. Molnár*, 2013).

A tanulási stratégiák esetében több szignifikáns különbség is kimutatható (csupán a tervezés esetében nincs jelentős különbség, ld. 3. táblázat). Ezek szerint a lányokra a legtöbb tanulási stratégia használata jellemzőbb, mint a fiúkra, kivéve a halogatást. A halo-

gatás tekintetében a fiúk rendelkeznek magasabb értékkel, ami arra utal, hogy gyakrabban halogatnak tanulásuk során, mint a lányok. Az egyes stratégiák használata között nem rajzolódik ki jelentős különbség, a halogatás kivételével (ami a legalacsonyabb értéket mutatja) hasonló szinten (50–50 százalékpont körül) alkalmazzák mindegyiket a tanulók nemtől függetlenül.

3. táblázat. A tanulási stratégiák használatának jellemzői nemek szerinti bontásban

Tanulási stratégiák	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Memorizálás	fiú	1988	59,94	22,56	-7,12	0,00
	lány	2012	64,88	21,32		
Megszervezés/Elaboráció	fiú	1959	47,40	21,26	-3,84	0,00
	lány	1981	50,04	21,84		
Tervezés	fiú	2052	57,33	21,65	-1,58	n.s.
	lány	2060	58,38	20,85		
Nyomon követés	fiú	2039	63,87	20,92	-6,31	0,00
	lány	2057	67,91	19,98		
Kontrollálás/Szabályozás	fiú	1865	65,57	16,46	-6,75	0,00
	lány	1895	69,12	15,83		
Segítségkérés	fiú	2072	60,75	25,40	-8,47	0,00
	lány	2087	67,16	23,39		
Halogatás	fiú	2095	32,04	18,62	5,70	0,00
	lány	2092	28,98	16,07		

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

A nemek szerinti különbségek kimutatása kapcsán egyéb háttérváltozók összefüggő hatását is ellenőriztük. Ez alapján kiderült, hogy a fiúkkal szignifikánsan többen foglalkozik gyógypedagógus és fejlesztő pedagógus (m=1,82), mint a lányokkal (m=1,89, p=0,00). Ugyanakkor a fiúk csoportjára jellemzőbb (m=1,47) az iskolai sportköri foglalkozásokon való részvétel, mint a lányokra (m=1,59 p=0,00). A későbbiekben ezen iskolai tevékenységek összefüggéseit a tanulási motívumokkal és stratégiákkal részletesebben elemezzük.

Az otthoni, szülői gondoskodás összefüggései az önszabályozott tanulás komponenseivel

Az otthoni segítség formáját öt itemen keresztül vizsgáltuk: „otthon segítenek a tanulásban”, „otthon gyakorolnak velem”, „otthon kikérdezik a leckét”, „otthon megbeszéljük az iskolában történeteket”, valamint „segítség nélkül tanulok” egy négyfokú Likert-skálán (1 – soha, 4 – szinte mindig). Ezek a változók az egyes motívumokkal többnyire szignifikáns, de nem erős kapcsolatokat mutattak (4. táblázat).

Az elsajátítási motívummal mutat szorosabb összefüggést az, ha otthon megbeszéljük az iskolában történeteket. Ezen kívül a pozitív önhatékonysággal legszorosabban a segítség nélküli tanulás függ össze, vagyis azok a tanulók, akik önállóan tanulnak, jobban bíznak képességeikben, és fordítva, akik magasabb önhatékonysággal rendelkeznek, gyakrabban tanulnak otthon egyedül. Ugyanakkor negatívan hat az önhatékonyságra az, ha otthon segítséget kapnak a tanulásához (r=-0,15, p=0,01), valamint ha gyakorolnak velük a szülők (r=-0,08, p=0,01). Mindemellett a segítség nélküli tanulás szintén szignifi-

káns, tendencia jellegű összefüggést mutat a szorongással és a negatív önhatékonysággal. Ez azt jelenti, hogy azon tanulók esetében, akiket szorongással tölt el a tanulás, valamint nem bíznak eléggé képességeikben, az önálló, segítség nélküli tanulás felerősíti ezeket a motívumokat. Az ő esetükben az otthoni szülői segítség megnyugtató lehet ($r=0,13$, $p=0,01$).

4. táblázat. Az otthoni segítség összefüggése a motívumok fejlettségével és a stratégiákkal

<i>r</i>		Segítség nélkül tanulók	Otthon segítenek a tanulásban	Otthon gyakorolnak velem	Otthon kikérdezik a leckét	Otthon meg- beszéljük az iskolában történeteket
Tanulási motívumok	Elsajátítási motívum	0,18**	-0,05*	0,08**	0,12**	0,21**
	Teljesítménykereső motívum	n.s.	n.s.	n.s.	0,07**	0,08**
	Teljesítménykerülő motívum	-0,10**	0,08**	0,07**	0,05**	0,05**
	Szorongás	-0,15**	0,13**	0,07**	0,04*	0,03*
	Pozitív önhatékonyság	0,23**	-0,15**	-0,08**	n.s.	0,08**
	Negatív önhatékonyság	-0,16**	0,07**	-0,00	n.s.	n.s.
	Amotiváció	-0,09**	0,06**	-0,05**	-0,07**	-0,06**
Tanulási stratégiák	Memorizálás	0,08**	0,04*	0,18**	0,19**	0,21**
	Megszervezés/elaboráció	0,05**	n.s.	0,16**	0,16**	0,17**
	Tervezés	0,10**	n.s.	0,08**	0,10**	0,14**
	Nyomon követés	0,16**	-0,09**	n.s.	0,08**	0,05**
	Kontrollálás/Szabályozás	0,19**	-0,08**	0,10**	0,15**	0,19**
	Segítségkérés	n.s.	0,12**	0,11**	0,08**	0,13**
	Halogatás	-0,12**	0,08**	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: ** $p=0,01$; * $p=0,05$; n.s.=nem szignifikáns

A tanulási stratégiák esetében hasonlóan szignifikáns, de főként tendencia jellegű összefüggéseket találtunk az otthoni segítség változóival. Összességében az iskolai történetek otthoni megbeszélése jár együtt a legtöbb tanulási stratégiával, ami azt mutatja, hogy azok a diákok, akik gyakrabban beszélnek meg otthon az iskolai eseményeket, magasabb szinten használják ezeket a stratégiákat. Külön figyelmet érdemelnek a metakognitív stratégiák (nyomon követés, kontrollálás/szabályozás), amelyek működtetése az önálló, segítség nélküli tanúlással pozitív összefüggéseket mutat, míg az otthoni, szülői segítség éppen ezen stratégiák csökkenéséhez vezet.

A további összefüggések feltárására az otthoni segítség változóit dichotóm változókká alakítottuk (1=nem, ritkán; 2=igen, gyakran). Azt vizsgáltuk, hogy azok a tanulók, akik kapnak otthoni támogatást a tanulásukhoz, milyen motívumokkal és milyen stratégiahasználattal jellemezhetők. Szinte minden esetben szignifikánsan elkülönülő csoportokat kaptunk aszerint, hogy támogatják otthon vagy sem a tanulásukat. Ezek közül csak azokat az összefüggéseket mutatjuk be táblázatos formában, amelyek a legtöbb motívumban és stratégiahasználatban eltérést mutattak a két csoport között.

A segítség nélküli tanulás – a segítségkérés és a megszervezés stratégiákat kivéve – az összes többi stratégia esetében szignifikáns különbségeket mutatott. Ezek szerint azok, akik önállóan tanulnak (minden esetben $p=0,00$), magasabb szinten használják a memorizálás ($m=63$ százalékpont), a tervezés ($m=60$ százalékpont), a nyomon követés ($m=69$ százalékpont) és kontrollálás ($m=70$ százalékpont) stratégiákat, ugyanakkor kevésbé halogatnak ($m=28$ százalékpont), mint azok, akikre nem jellemző az önálló tanulás.

A motívumok kapcsán a teljesítménykereső motívum kivételével minden esetben szignifikánsan elkülönül a két csoport aszerint, hogy segítség nélkül tanulnak-e vagy sem. Ez alapján az önállóan tanulók (minden esetben $p=0,00$) magasabb elsajátítási motívummal ($m=78$ százalékpont) és pozitív önhatékonysággal ($m=69$ százalékpont) rendelkeznek, ugyanakkor alacsonyabb szintű a teljesítménykerülő motívumuk ($m=52$ százalékpont), negatív önhatékonyságuk ($m=29$ százalékpont) és szorongásuk ($m=46$ százalékpont), mint azoknak, akik nem önállóan tanulnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a segítség nélkül tanulóknak fejlettebbek a pozitív motívumaik (a tananyag elsajátítására, megértésére, képességeik fejlesztésére törekednek, valamint jobban bíznak saját képességeikben), mint azok, akik segítséggel tanulnak. Ugyanakkor az alacsonyabb szintű negatív motívumaik (nem szoronganak annyira, nem jellemző rájuk a negatív önhatékonyság és a teljesítmény elkerülése) a tanulásukban kevésbé játszanak befolyásoló szerepet, mint társaik esetében, akik gyakrabban tanulnak segítséggel.

Az otthoni, szülői gondoskodás változói közül az „otthon kikérdezik a leckét” item mutat minden tanulási stratégia esetében szignifikánsan elkülönülő értékeket a két csoport között (5. táblázat). Az eredmények tehát azt mutatják, hogy amennyiben a szülők otthon kikérdezik a megtanult tananyagot, az pozitívan befolyásolja a tanulási stratégiák használatát. Azok a tanulók, akiknek szülei segítenek az otthoni kikérdezéssel, magasabb szinten használják a memorizálás, tervezés, nyomon követés, szabályozás stratégiákat, bátrabban kérnek segítséget, ha elakadnak a tanulásukban, ugyanakkor kevésbé halogatnak, mint azok, akiknek otthon nem kérdezik ki a leckét.

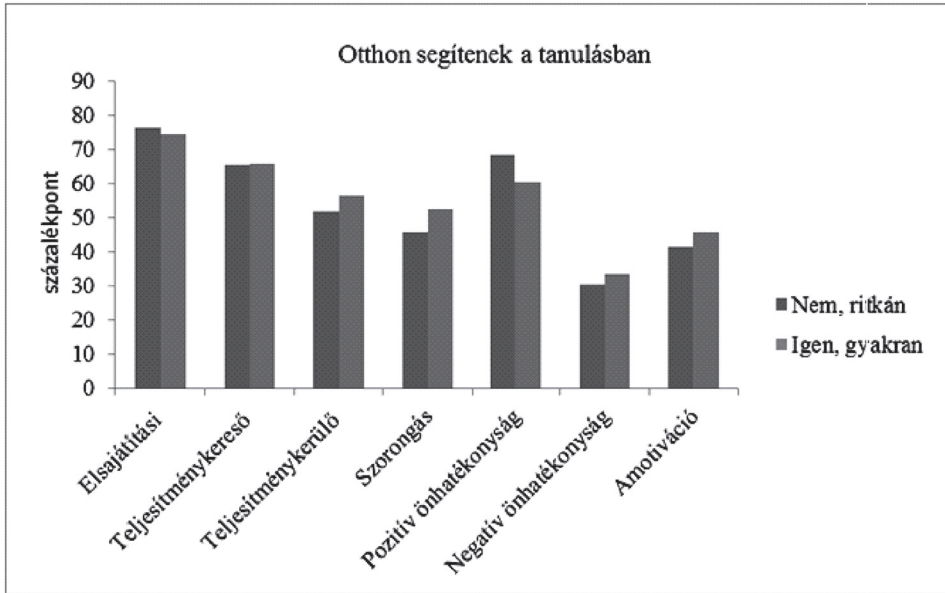
5. táblázat. Tanulási stratégiák használata az otthoni leckeikérdezés alapján elkülönülő csoportokban

Tanulási stratégiák	Otthon kikérdezik a leckét	N	Átlag	Szórás	t	p
Memorizálás	Nem, ritkán	1039	56,41	22,80	-10,21	0,00
	Igen, gyakran	2553	64,60	21,42		
Megszervezés/elaboráció	Nem, ritkán	1024	43,91	21,03	-8,33	0,00
	Igen, gyakran	2505	50,53	21,57		
Tervezés	Nem, ritkán	1067	54,96	21,55	-5,16	0,00
	Igen, gyakran	2609	58,94	21,08		
Nyomon követés	Nem, ritkán	1074	64,26	21,72	-3,91	0,00
	Igen, gyakran	2606	67,13	19,64		
Kontrollálás/Szabályozás	Nem, ritkán	970	64,29	16,76	-7,10	0,00
	Igen, gyakran	2393	68,63	15,79		
Segítségkérés	Nem, ritkán	1093	61,42	24,79	-3,98	0,00
	Igen, gyakran	2631	64,93	24,44		
Halogatás	Nem, ritkán	1101	31,36	17,63	2,43	0,02
	Igen, gyakran	2646	29,86	17,11		

A stratégiák kapcsán egy másik változó (az „otthon megbeszéljük az iskolában történeteket”) mutat még szignifikánsan elkülönülő értékeket a két csoport között. A halogatás kivételével (ez esetben nincs szignifikáns különbség) minden stratégia kapcsán magasabb értékeket mutatnak azok a tanulók, akik otthon megbeszélnek az iskolában történeteket. Ez szintén azt jelzi, hogy az otthoni (közvetett) támogatás pozitívan összefügg a tanulási stratégiák használatával. Ugyanígy működik az „otthon gyakorolnak velem” item, ami a monitorozás és halogatás stratégiák kivételével minden más esetben szig-

nifikánsan elkülönülő csoportokat eredményezett. Így azok a tanulók, akikkel otthon gyakorolnak, gyakrabban használják a memorizálás, a tervezés, az elrendezés, valamint a szabályozás stratégiákat, mint azok, akikkel nem vagy csak ritkán gyakorolnak otthon.

A tanulási motívumok fejlettsége kapcsán az otthoni támogatás változói közül az „otthon segítenek a tanulásban” ítem mutat szignifikánsan elkülönülő értékeket a két csoport esetében (1. ábra). A teljesítménykereső motívum kivételével minden esetben szignifikáns különbséget találtunk a két csoport (akiknek segítenek otthon a tanulásban, és akiknek nem) között.



1. ábra. „Otthon segítenek a tanulásban” – szignifikánsan elkülönülő értékek

Ugyanakkor nem olyan egyértelmű tendenciát láthatunk, mint a stratégiahasználat esetében. Míg azok a gyerekek, akiknek otthon segítenek a tanulásban, elsajáttítási motívumukban és pozitív önhatékonyságukban egyaránt alacsonyabb értékeket mutatnak, mint azok, akiknek otthon nem segítenek a tanulásban, addig a szorongás, a negatív önhatékonyság, valamint az általános motiválatlanság terén szignifikánsan magasabb értékekkel rendelkeznek. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók az otthoni segítségnyújtást úgy élik meg, mint akik nem elég kompetensek a tanulás terén. Ezért lehet az, hogy kevésbé bíznak saját képességeikben, jobban szoronganak, és jobban előrevetítik tanulásuk negatív kimenetelét, mint azok a tanulók, akik nem kapnak segítséget az otthoni tanulásban. A fentebb, részletesebben ismertetett önálló, segítség nélküli tanulás változója kapcsán kapott eredmények alátámaszthatják ezt az eredményt, miszerint éppen a segítség nélküli tanulással jár együtt a magasabb szintű önértékelés és pozitív önhatékonyság.

Iskolai tényezők összefüggései a tanulási motívumokkal és stratégiahasználattal

Az iskolai tényezőkhoz soroltuk az évismétléssel, valamint az iskola keretén belül működő tanítói, gyógypedagógusi külön foglalkozásokkal és sportfoglalkozásokkal kapcsolatos összefüggéseket. Az évismétlések közül (1., 2. vagy 3. osztályt ismételte-e) a 3. osztály ismétlése kapcsán találtunk szorosabb összefüggéseket a tanulás egyes komponenseivel, ezért csak ezekre az összefüggésekre világítunk rá.

Az eredmények azt mutatják, hogy a 3. osztályt ismételték 15 százaléka fiú, 10 százaléka lány, és a szülők iskolai végzettségét is figyelembe véve megállapítható, hogy az osztályismétlők 50 százaléka általános iskolát végzett vagy be nem fejezett, valamint szakmunkásképző végzettséggel rendelkező szülői háttérrel rendelkezik, ugyanakkor 22 százalékuk felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyereke. Ezek az arányok is azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége és az osztályismétlés közötti összefüggés tendenciaszerű ($r=0,18$, $p=0,01$). Megvizsgálva a 3. osztályt ismételt és nem ismételt csoport gazdaságítóke- és lakhatási körülményeinek szintjét, nem találtunk jelentős különbséget a két csoport között. Ugyanakkor az évet ismételték és nem ismételték eltérő motívumfejlettséggel rendelkeznek (6. táblázat).

6. táblázat. Tanulási motívumok fejlettsége az évismétlés alapján elkülönülő csoportoknál

Motívumok	3. osztály ismétlése	N	Átlag	Szórás	t	p
Elsajátítási motívum	igen	407	72,27	18,69	-4,30	0,00
	nem	2704	76,12	16,48		
Teljesítménykereső motívum	igen	498	66,50	22,30	1,15	n.s.
	nem	3058	65,22	22,94		
Teljesítménykerülő motívum	igen	494	58,40	21,92	5,42	0,00
	nem	3027	52,49	22,52		
Szorongás	igen	481	53,94	23,17	5,72	0,00
	nem	3011	47,37	23,42		
Pozitív önhatékonyság	igen	537	59,12	26,11	-6,00	0,00
	nem	3173	66,07	24,56		
Negatív önhatékonyság	igen	498	35,99	18,64	6,79	0,00
	nem	3041	30,63	15,93		
Amotiváció	igen	539	48,45	27,76	4,77	0,00
	nem	3199	42,40	27,14		

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

A teljesítménykereső motívum kivételével minden motívum kapcsán szignifikáns különbség található az évismétlés szempontjából elkülönülő két csoport között (6. táblázat). Míg azok, akik nem ismételték a 3. osztályt, magasabb elsajátítási motívummal és pozitív önhatékonysággal rendelkeznek, a többi, negatív előjelű motívum terén (teljesítménykerülés, szorongás, negatív önhatékonyság, amotiváció) alacsonyabb értékeket mutatnak, mint évet ismételt társaik. Ez azt jelenti, hogy magabiztosabbak, jobban törekednek a készségeik, képességeik fejlesztésére, a tananyag elsajátítására, ugyanakkor kevésbé szoronganak tanulási szituációkban, kevésbé jellemző rájuk az általános motiválatlanság, a negatív önértékelés, mint azokra, akik a 3. osztályt ismételték.

A tanulási stratégiák használatában szintén található különbséget az évismétlés szempontjából elkülönülő két csoport között (7. táblázat). Míg a metakognitív stratégi-

ák (nyomon követés, kontrollálás/szabályozás) esetében azok, akik nem ismételték évet, szignifikánsan magasabb értékekkel rendelkeznek, a megszervezés és halogatás kapcsán alacsonyabb értékeket mutatnak, mint osztályismétlő társaik. Ez azt jelenti, hogy azok, akik évet ismételték, tanulásukban kevésbé alkalmazzák a szabályozó, kontrolláló és monitorozó stratégiákat, de jobban törekednek a tananyag elrendezésére, olyanná alakítására, ami könnyebbé teszi az elsajátítást, ugyanakkor gyakrabban is halogatnak, mint azok, akik nem ismételték évet.

7. táblázat. Tanulási stratégiák használata az évismétlés alapján elkülönülő csoportoknak

Tanulási stratégiák	3. osztály ismétlése	N	Átlag	Szórás	t	p
Memorizálás	igen	493	61,02	21,58	-1,25	n.s.
	nem	3017	62,36	22,14		
Megszervezés/elaboráció	igen	487	51,96	21,50	3,98	0,00
	nem	2964	47,77	21,53		
Tervezés	igen	503	56,83	20,88	-1,04	n.s.
	nem	3090	57,90	21,29		
Nyomon követés	igen	512	62,49	21,14	-4,54	0,00
	nem	3083	66,90	20,20		
Kontrollálás/Szabályozás	igen	432	65,00	16,64	-3,27	0,00
	nem	2866	67,73	16,07		
Segítségkérés	igen	516	62,37	24,82	-1,50	n.s.
	nem	3123	64,11	24,38		
Halogatás	igen	513	33,76	18,57	4,97	0,00
	nem	3145	29,66	17,13		

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

Az iskolai, környezeti hatások kapcsán megvizsgáltuk egyrészt azt, hogy a korrepetálásra (gyógypedagógushoz vagy tanítóhoz) járás alapján van-e különbség a tanulási motívumok fejlettsége és a tanulási stratégiák használata tekintetében. Másrészt azt is ellenőriztük, hogy az iskolai tehetséggondozó programokon, valamint sportköri foglalkozásokon való részvétel hogyan befolyásolja a motívumok és stratégiák használatát.

Az eredmények azt mutatják, hogy akiket nem korrepetál a tanítójuk, azok rendre magasabb értékeket mutatnak az egyes stratégiák használatában (tervezés: $m=59$ százalékpont > $m=54$ százalékpont; nyomon követés: $m=68$ százalékpont > $m=56$ százalékpont; szabályozás: $m=69$ százalékpont > $m=60$ százalékpont; minden esetben $p=0,00$), mint azok, akik korrepetálásra járnak. Ugyanakkor az utóbbi csoport esetében a halogatás ($m=39$ százalékpont > $m=29$ százalékpont; $p=0,00$) gyakrabban megjelenik.

A tanítói korrepetálás alapján elkülönülő csoportok a motívumok terén szintén szignifikánsan különböző értékeket mutatnak (minden esetben $p=0,00$). Akik korrepetálásra járnak, a pozitív motívumok terén alacsonyabb (elsajátítási: $m=68$ százalékpont < $m=77$ százalékpont; pozitív önhatékonyság: $m=51$ százalékpont < $m=68$ százalékpont) értékeket mutatnak. Ugyanakkor náluk a negatív motívumok esetében magasabb (teljesítménykerülő: $m=61$ százalékpont > $m=52$ százalékpont, szorongás: $m=58$ százalékpont > $m=47$ százalékpont, negatív önhatékonyság: $m=42$ százalékpont > $m=30$ százalékpont, amotiváció: $m=51$ százalékpont > $m=42$ százalékpont) értékek jelentkeztek.

A tehetséggondozói programokon való részvétel mind a motívumok, mind a tanulási stratégiák terén pozitív hatást mutat. Azok a tanulók, akik tehetséggondozó prog-

ramokra járnak (minden esetben $p=0,00$), magasabb elsajátítási ($m=78$ százalékpont $> m=74$ százalékpont), teljesítménykereső ($m=68$ százalékpont $> m=64$ százalékpont) motívumokkal és pozitív önhatékonysággal ($m=69$ százalékpont $> m=62$ százalékpont) rendelkeznek, mint azok, akik nem járnak ilyen programokra, ám a szorongás esetében alacsonyabb értékeket mutatnak ($m=47$ százalékpont $< m=50$ százalékpont). A stratégiahasználat esetében – a segítségkérés és a halogatás kivételével (ahol nincs szignifikáns különbség) – minden esetben a tehetséggondozó programra járók rendelkeznek magasabb értékekkel, vagyis használják gyakrabban az egyes tanulási stratégiákat.

Azok a tanulók, akiknek otthon gyakrabban segítenek a tanulásban, kevésbé tudják nyomon követni saját tanulásukat, és ha nehézségeik vannak, kevésbé tudják szabályozni és kontrollálni azt, ráadásul gyakrabban is halogatnak, mint társaik, akik kevesebb segítséget kapnak otthoni tanulásuk során. Az otthoni segítség a tanulási motívumaikra is negatív hatással van, hiszen jellemezőbb ezekre a tanulókra, hogy a rossz jegy elkerülése miatt tanulnak inkább, szorongóbbak, hajlamosabbak a negatív önértékelésre, valamint jellemezőbb rájuk az általános motiválatlanság is.

A sportkörü foglalkozások nem mutattak a tehetséggondozói programoknál tapasztalhatóhoz hasonló mértékű összefüggéseket. A pozitív önhatékonyság kapcsán azok, akik sportkörü foglalkozásokra járnak, szignifikánsan ($p=0,00$) magasabb értékekkel rendelkeznek ($m=67$ százalékpont $> m=64$ százalékpont), ugyanakkor a stratégiák közül a megszervezés/elaboráció ($m=50$ százalékpont $> m=47$ százalékpont) és a tervezés ($m=59$ százalékpont $> m=56$ százalékpont) terén mutatnak magasabb értékeket.

Összegzés

Vizsgálatunkban 4. évfolyamos tanulók önszabályozott tanulását, vagyis motívumfejlettségét és stratégiahasználatát vizsgáltuk családi és iskolai környezeti tényezőkkel összefüggésben. Az eredmények alapján a vizsgált tényezők között szignifikáns, de inkább tendenciaszerű összefüggések mutathatók ki. Az otthoni támogatás itemeinek dichotomizálása után a két csoport (támogatják, illetve nem támogatják otthon) között több szignifikáns eltérést találtunk.

Kiderült, hogy az önszabályozott tanulás szempontjából leginkább az otthoni, segítség nélküli tanulás jár együtt a kontrolláló, metakognitív stratégiák gyakoribb használatával és a pozitív motívumok fejlettségével. Azok a tanulók tehát, akik segítség nélkül tanulnak, jobban tudják szabályozni, nyomon követni tanulásukat, gyakrabban használják a memorizálást, és jobban bíznak saját képességeikben, valamint tanulásuk során tudásuk, képességeik fejlesztésére törekednek. Ez ugyanakkor fordítva is igaz: azok a tanulók, akik magabiztosabban használják ezeket a stratégiákat, gyakrabban tanulnak segítség nélkül, mint azok, akik bizonytalanabbak ezen stratégiák működtetésében.

Az is kiderült, hogy az otthoni támogatás jellemzője nagyban befolyásolja azt, hogy az önszabályozott tanulás milyen irányt mutat. Míg a közvettebb segítségnyújtás („otthon megbeszéljük az iskolában történeteket”, „otthon kikérdezik a leckét”) az egyes tanulási stratégiák gyakoribb használatával és a pozitív motívumok fejlettségével jár együtt, a közvetlen, konkrét „beavatkozást” mutató tényező („otthon segítenek a tanulásban”) éppen az ellenkező hatással párosul. Azok a tanulók, akiknek otthon gyakrabban segítenek a tanulásban, kevésbé tudják nyomon követni saját tanulásukat, és ha nehézségeik

vannak, kevésbé tudják szabályozni és kontrollálni azt, ráadásul gyakrabban is halogatnak, mint társaik, akik kevesebb segítséget kapnak otthoni tanulásuk során. Az otthoni segítség a tanulási motívumaikra is negatív hatással van, hiszen jellemzőbb ezekre a tanulókra, hogy a rossz jegy elkerülése miatt tanulnak inkább, szorongóbbak, hajlamosabbak a negatív önértékelésre, valamint jellemzőbb rájuk az általános motiválatlanság is. Ezek az eredmények illeszkednek az önszabályozás azon irodalmához, amelyek a szülői kontroll negatív hatását emelik ki az önszabályozásra nézve (Blair és mtsai, 2010; Eisenberg és mtsai, 2010).

Az iskolai környezeti hatások kapcsán hasonló tendencia rajzolódott ki. Az osztályismétlés és a korrepetáláson való részvétel a tanulási stratégiák alacsonyabb szintű használatát és a negatív motívumok magasabb fejlettségét eredményezi. Ezzel szemben a pozitívabb környezeti hatások (tehetséggondozási programon vagy sportkörü foglalkozáson való részvétel) jobban elősegítik a tanulási stratégiák használatát és a pozitív motívumok fejlettségét.

Az eredményeink azt mutatják, hogy a 4. évfolyamos tanulókat ért környezeti hatások közül azok segítik leginkább az önszabályozott tanulást, amelyek egyrészt a család részéről a közvettebb, az önállóságot jobban megengedő, másrészt az iskolai tényezők közül a pozitív, támogató (és nem elmarasztaló) beavatkozások formájában nyilvánulnak meg. Láthattuk, hogy az iskolai történések otthoni megbeszélése, a lecke otthoni kikérdezése (miután már megtanulta a tanuló) fontos a gyerekek számára, hiszen elősegítik a hatékonyabb tanulást. Ezzel együtt az iskolai tehetséggondozási programon, sportkörü foglalkozáson való részvétel szintén támogatja a tanulás hatékonyabb kimenetelét. Ha a család és az iskola környezeti hatását együttesen figyelembe vesszük, és a jövőre vonatkozóan megállapításokat teszünk, egyértelműen a támogató, de nem túlzottan kontrolláló magatartás oldalára tevődik a hangsúly. Természetesen leginkább akkor, ha az önálló, önszabályozott tanulás mellett voksolunk.

Köszönetnyilvánítás

A szerző a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. A vizsgálat sikeres lebonyolítását az SZTE-MTA Képességfejlődés Kutatócsoport munkatársai és infrastruktúrája tette lehetővé.

Irodalomjegyzék

- Allan, D. M., Allan, N. P., Lerner, M. D., Farrington, A. L. és Lonigana, C. J. (2015): Identifying unique components of preschool children's self-regulatory skills using executive function tasks and continuous performance tests. *Early Childhood Research Quarterly*, 32. sz. 40–50. DOI: [10.1016/j.ecresq.2015.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.02.001)
- Alvi, E. és Gillies, R. M. (2015): Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72. sz. 14–25. DOI: [10.1016/j.ijer.2015.04.008](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.008)
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Blair, C. (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57. sz. 111–127. DOI: [10.1037//0003-066x.57.2.111](https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111)
- Blair, C., Calkins, S. és Kopp, L. (2010): Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In: Hoyle, R. H. (szerk.): *Handbook of personality and self-regulation*. Blackwell Publishing Ltd, United Kingdom. 64–90. DOI: [10.1002/9781444318111](https://doi.org/10.1002/9781444318111)
- Blair, C. és Razza, R. P. (2007): Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78. sz. 647–663. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x)
- Blair, C., Granger, D., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T. és FLP Investiga-

- tors (2011): Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child Development*, 82. sz. 1970–1984. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2011.01643.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01643.x)
- Butler, D. L. (2002): Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37. 1. sz. 59–63. DOI: [10.1207/00461520252828564](https://doi.org/10.1207/00461520252828564)
- Csapó Benő (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál József és Vajda Zoltán (szerk.): *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 117–166.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Moller, A. C. (2007): ‘The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation’. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York. 579–598.
- Dweck, C. és Master, A. (2008): Self-theories motivate self-regulated learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York – London. 31–52. DOI: [10.4324/9780203831076](https://doi.org/10.4324/9780203831076)
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J. és Edwards, A. (2010): Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. In: Hoyle, R. H. (szerk.): *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Blackwell Publishing Ltd., United Kingdom. 21–46. DOI: [10.1002/9781444318111](https://doi.org/10.1002/9781444318111)
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J. és Edwards, A. (2010): Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. In: Hoyle, R. H. (szerk.): *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Blackwell Publishing Ltd., United Kingdom. 21–46. DOI: [10.1002/9781444318111](https://doi.org/10.1002/9781444318111)
- Evans, G. W. és Schamberg, M. A. (2009): Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106. sz. 6545–6549. DOI: [10.1073/pnas.0811910106](https://doi.org/10.1073/pnas.0811910106)
- Fejes József Balázs (2011): A célorientációs elmélet lehetőségei a tanulási motiváció kutatásában. *Magyar Pedagógia*, III. 1. sz. 25–51.
- Garcia, T. és Pintrich, P. R. (1994): Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulation of learning and performance*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 127–155.
- Grolnick, W. S. (2009): The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7. 2. sz. 164–173. DOI: [10.1177/1477878509104321](https://doi.org/10.1177/1477878509104321)
- Guinote, A. (2007): Power and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33. 8. sz. 1076–1087. DOI: [10.1177/0146167207301011](https://doi.org/10.1177/0146167207301011)
- Hidi, S. és Ainley, M. (2008): Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York – London. 77–109. DOI: [10.4324/9780203831076](https://doi.org/10.4324/9780203831076)
- Higgins, E. T. és Silberman, I. (1998): Development of regulatory focus: Promotion and prevention as ways of living. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York. 78–114. DOI: [10.1017/cbo9780511527869](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527869)
- Jennings, K. D., Sandberg, I., Kelley, S. A., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A. és Macey-Kalcevic, M. (2008): Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 32. 2. sz. 108–118. DOI: [10.1177/0165025407087209](https://doi.org/10.1177/0165025407087209)
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Kochanska, G., Murray, K. T. és Harlan, E. T. (2000): Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36. sz. 220–232. DOI: [10.1037/0012-1649.36.2.220](https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220)
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Elsevier, New York. 251–269.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pajares, F. (2008): Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York – London. 111–140. DOI: [10.4324/9780203831076](https://doi.org/10.4324/9780203831076)
- Perry, N. E., Thauberger, C. és Hutchinson, L. (2010): Study traces of children’s self-regulated learning in

- the Lifecycles Learning Kit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, **52**. 4. sz. 432–453.
- Posner, M. I. és Rothbart, M. K. (2000): Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, **12**. sz. 427–441. DOI: [10.1017/s0954579400003096](https://doi.org/10.1017/s0954579400003096)
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. és Brock, L. L. (2009): The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, **45**. sz. 958–972. DOI: [10.1037/a0015861](https://doi.org/10.1037/a0015861)
- Rothbart, M. K. és Bates, J. E. (2006). Temperament in children's development. In: Damon, W., Lerner, R. és Eisenberg, N. (szerk.): *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. Wiley, New York. 99–166. DOI: [10.1002/9780470147658](https://doi.org/10.1002/9780470147658)
- Schraw, G., Crippen, K. J. és Hartley, K. (2006): Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, **36**. sz. 111–139. DOI: [10.1007/s11165-005-3917-8](https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8)
- Soric, I. (2009): Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International*, **30**. 4. sz. 403–420. DOI: [10.1177/0143034309106946](https://doi.org/10.1177/0143034309106946)
- Tyson, P. (2004): Affects, agency, and self-regulation: Complexity theory in the treatment of children with anxiety and disruptive behavior disorders. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, **53**. 159–187. DOI: [10.1177/00030651050530012201](https://doi.org/10.1177/00030651050530012201)
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino Pasternak, D. és Mehta, S. (2005): Developing independent learning in the early years. *Education 3–13*, **33**. 1. sz. 40–50. DOI: [10.1080/03004270585200081](https://doi.org/10.1080/03004270585200081)
- Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 532–567.
- Zimmerman, B. (1989): A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 329–339. DOI: [10.1037/0022-0663.81.3.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329)
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 13–42.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, **45**. 1. sz. 166–183.

Gál Zita

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Gyógyedagógus-képző Intézet, tanársegéd

Az osztályközösségben mért társas pozíció és a tudatelmélet kapcsolata alsó tagozatos diákok körében

A tudatelmélet (Theory of Mind, ToM) egy olyan társas-kognitív képességünk, aminek a segítségével mentális állapotokat tulajdonítunk önmagunknak és másoknak. Ilyen mentális állapot például a vélekedés, vágy, képzelet, szándék vagy érzés. A tudatelmélet segítségével képesek vagyunk más emberek elméjének tartalmára következtetni és reagálni, ezáltal képesek vagyunk mások viselkedését előre jelezni, bejósolni, befolyásolni, és a másokkal való kommunikációnkban is segítségünkre lehet (Kiss, 2005; Bíró, 2002; Baron-Cohen, 2001; Egyed és Király, 2008; Apperly, 2011). A mindennapi életben és az iskolai működésben is nagy szerepe van a tudatelmélet képességének. Például a tanár-diák interakciókban, amikor tanítás közben a gyerekek viselkedéséből következtetünk arra, vajon tudják-e követni a tananyagot, és reagálunk ezekre a jelzésekre. A kortársi kapcsolatok alakulásában is fontos szerepe van a tudatelméletnek, hiszen az a gyermek, akinek magasabb színvonalú a tudatelmélete, könnyebben képes a kortársak viselkedését magyarázni, értelmezni és reagálni rá, ezáltal a társas viselkedésben, a barátkozásban, a többiekkel való együttműködésben is sikeresebb lehet. Ugyanakkor még nem tudjuk egyértelműen, hogy vajon a jobb tudatelmélet segíti elő a jobb társas készségeket, vagy az alacsonyabb színvonalú tudatelméleti képesség miatt kevésbé barátkozik egy gyermek. Ez utóbbi helyzet azonban azzal járhat, hogy a gyermek eleve is gyengébb színvonalú tudatelméleti teljesítményének aktív társas kapcsolatok hiányában nincs lehetősége tovább fejlődni. A tudatelmélet egészen a csecsemőkortól fejlődik, és számos tényező befolyásolhatja a gyermekkori tudatelméleti képességet. Jelen tanulmányban elsősorban a társas viselkedéssel való kapcsolatra fókuszálunk.

A tudatelmélet és a társas viselkedés kapcsolata

A tudatelmélet társas-kognitív képességnek tekinthető, ami azt jelenti, hogy a szociális alkalmazkodásunkhoz elengedhetetlen, illetve a tudatelmélet fejlődésében is szerepet játszanak a szociális ingerek, interakciók (Gál, 2015). A tudatelmélettel

foglalkozó vizsgálatok egyik területén fontos kérdés, hogy a tudatelmélet milyen kapcsolatban áll a társas készségekkel, vajon a jobb tudatelmélet jobb társas viselkedést eredményez-e, illetve a tudatelméletet mérő tesztek mennyiben jósolják be a valós társas környezetben megfigyelhető viselkedést (*Baron-Cohen, 2001*).

A vizsgálatok feltételezései és eredményei szerint a tudatelmélet képessége a szociálisan kompetens viselkedéssel (pl. *Lalonde és Chandler, 1995*) vagy a társas kapcsolatok minőségével együtt jár (*Slaughter és Repacholi, 2003*), azaz a magasabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkező gyerekek sikeresebbek a társas kapcsolatokban, mint az alacsonyabb szintű tudatelméleti képességgel rendelkezők. Ugyanakkor a magasabb szintű tudatelméleti képesség nem garantálja egyértelműen a társas viselkedés sikerességét, hiszen vannak olyan személyek, akik a magas szintű tudatelméleti képességüket antiszociális célokra is alkalmazzák (*Slaughter és Repacholi, 2003*). Vagyis a tudatelméleti képesség összefüggéseinek vizsgálata a társas viselkedéssel nagyon összetett terület, az összefüggések és az ok-okozati viszonyok feltárása még számos kutatás alapja lehet. Ugyanakkor az iskolai társas viselkedés sikerességének hátterében álló tényezők (pl. a tudatelmélet) vizsgálata hiánypótló, hiszen ha azonosítani tudunk olyan tényezőket, amelyek meghatározzák a gyerekek társas alkalmazkodását, akkor nagyobb valószínűséggel tervezhetünk olyan fejlesztőprogramokat, eljárásokat, amelyek elősegíthetik például a tudatelmélet fejlődését, illetve a társas kapcsolatok kialakításának sikerességét is.

A tudatelmélettel kapcsolatos kezdeti kutatások arra világítottak rá, hogy a tudatelméleti képesség társas alkalmazkodásban betöltött szerepe elsősorban a tudatelméleti zavarok kapcsán érthető meg. *Baron-Cohen, Leslie és Frith (1985)* autizmussal élő gyerekek vizsgálata kapcsán feltételezte a tudatelmélet deficitjét, ami a szociális interakciókban történő zavarra adhat magyarázatot. Ezt a kezdeti kutatást számos további vizsgálat követte mind autizmusban (pl. *Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones és Plaisted, 1999; Baron-Cohen, Weelwright, Hill, Raste és Plumb, 2001*), mind más fejlődési zavarban, illetve pszichiátriai zavarban is.

Az iskolai alkalmazkodás kapcsán a tipikusan fejlődő gyermekek szociális alkalmazkodásával kapcsolatos eredmények lehetnek fontosak. Számos ellentmondással találkozhatunk a kutatások alapján, hiszen a valós társas környezetben való alkalmazkodás, a társas interakciók kezelése és a laboratóriumban, mesterséges körülmények között felvett tudatelméleti tesztek tapasztalatai között sok esetben nincs összhang. Például ha egy gyermek nem tud teljesíteni egy tudatelméleti tesztet, az még nem feltétlenül jelenti azt, hogy a társas helyzetekhez ne tudna megfelelően alkalmazkodni, vagy a másik személy perspektíváját átvenni, vágyait, érzelmeit megérteni. Vagyis annak ellenére, hogy például egy három éves gyermek még nem teljesíti a hamisvélekedés-tesztet, sikeresen képes kezelni a társas helyzeteket (*Astington, 2003*).

A vizsgálati eredmények egyrészt rávilágítanak a tudatelmélet és a szociális kompetencia közötti pozitív összefüggésekre, másrészt az összefüggések hiányára is. A kutatások rendkívül heterogének, nemcsak a gyermekek életkora vagy az alkalmazott tudatelméleti mérőeljárások változatossága miatt, hanem abban a tekintetben is, hogy a társas viselkedést milyen módszerekkel mérik fel. A társas viselkedés vizsgálatára az áttekintett kutatásokban alkalmaznak szociometriai módszert, a pedagógusok vagy a szülők kikérdezését a gyermek társas viselkedéséről, és a gyermekek saját beszámolóit, illetve a orientáció megítélése is szerepel a változatos kutatási módszerek között. Számos tanulmány született a tudatelméletnek a szociális viselkedéssel és szociális kompetenciával való összefüggésének vizsgálatára óvodás- és iskoláskorú gyermekek körében egyaránt (pl. *Watson, Nixon, Wilson és Capage, 1999; Slaughter, Dennis és Pritchard, 2002; Walker, 2005* stb.). Az óvodásokkal végzett hazai vizsgálatok fontosabb eredményei Gál és Kasik (2015a), Kasik (2015), illetve Gál (2015) tanulmányában olvashatók, a továbbiakban az iskoláskorú gyerekekkel végzett vizsgálatok eredményeit összegezzük.

A tudatelmélet és a társas viselkedés összefüggései iskolások körében

Iskoláskorú gyermekekkel végzett vizsgálatokban – az életkori sajátosságok miatt – magasabb rendű tudatelméleti működést mérő tesztek alkalmaznak. Ezek a tesztek valóságghú szituációk alkalmazásával mérik a gyermekek mentálisállapot-tulajdonítását, ezek a helyzetek pedig talán közelebb állnak a valós társas helyzetekhez, így a kutatások érvényessége is megnő.

Liddle és Nettle (2006) kutatásukban a magasabb szintű tudatelméleti működés és a szociális készségek vizsgálatát végezték 10–11 éves gyermekek körében, a gyerekek szociális kompetenciáját a tanárok számára készített kérdőívvel vizsgálták. A tudatelméleti feladatokban a klasszikus elsőrendű, másodrendű, illetve harmad- és negyedrendű mentálisállapot-tulajdonítás szerepelt. A gyerekek közül a legtöbben az első- és a másodrendű tudatelméleti feladatokat teljesítették, illetve a tudatelmélet és a szociális kompetencia között pozitív összefüggéseket mutattak ki.

A tudatelmélet és a társas viselkedés közötti összefüggéseket vizsgáló kutatások kritikái elsősorban arra vonatkoznak, hogy a hamisvélekedés-tesztek nem elég naturalisztikusak, vagyis nem ragadják meg azt a komplexitást, amit egy valós társas helyzet állít a gyermekek elé. A későbbi kutatások tehát igyekeztek komplex mérőeszközökkel vizsgálni a tudatelméleti képességet. Banerjee és Watling (2005) egy longitudinális projekt keretében a gyerekek tudatelméleti működését a Faux Pas teszttel vizsgálták, ami egy komplex, valós szituációkat alkalmazó történet-sorozat. A tudatelméleti teljesítményt a szociometriai pozícióval összefüggésben vizsgálták, azaz a társas viselkedést a gyerekek népszerűsége vagy elutasítottsága alapján ítélték meg. Eredményeik szerint az elutasított és az ellentmondásos/ambivalens státuszú gyerekek – akik több negatív jelölést kaptak a társaiktól – tudatelméleti teljesítménye alacsonyabb szintű. Ez az összefüggés az idősebb, 8–9 éves gyerekekre volt jellemző. A fiatalabb, 5–6 éveseknél ezt a hatást nem azonosították. Egy újabb kutatásukban (*Banerjee, Watling és Caputi, 2011*) ugyanezen gyerekekkel két évig tartó követéses vizsgálatot végeztek, ugyancsak a Faux Pas teszttel mért tudatelméleti teljesítményt hasonlították össze a gyerekek szociometriai pozíciójával. Az eredmények alapján a hétéves kori, csoporton belüli elutasítás bejósolja az alacsonyabb szintű faux pas megértést nyolcéves korban. Hasonló összefüggést figyeltek meg a kilencéves korban mért elutasítottság és a tízéves kori faux pas megértésének színvonala között. Ugyanakkor a kilencéves kori, magasabb szintű faux pas megértése együttjár a tízéves kori társak általi elfogadottsággal, illetve a tízéves korban mért alacsonyabb faux pas megértése bejósolja a 11 éves kori elutasítottságot. A szerzők szerint a későbbi kutatások rávilágíthatnak a faux pas-teljesítmény és a társak általi elutasítottság közötti mediálól változókra (*Banerjee, Watling és Caputi, 2011*). Egy további, szintén longitudinális vizsgálatban az általános iskolába történő átmenet során követtek gyermekeket öt éves kortól hét éves korig három mérési ponton, évenkénti vizsgálatokkal. A gyermekek tudatelméleti működését, proszociális viselkedését, illetve a verbális képességeiket mérték fel, továbbá a hat- és hét éves korban a társak általi elfogadást és elutasítást. A szerzők szerint a tudatelméleti működés és a későbbi alacsony szintű elutasítottság és társak általi elfogadottság közötti összefüggések indirektek, feltehetően a proszociális viselkedés fejlődése lehet a közvetítő változó ebben a relációban (*Caputi, Lecce, Pagnin és Banerjee, 2012*).

A tudatelmélet és a társas viselkedés összefüggésében végzett kutatások metaanalízise során megállapították, hogy gyenge pozitív irányú kapcsolat van a gyermekek magasabb szintű tudatelméleti működése és a társak közötti népszerűség között, azonban ez az összefüggés nem változik az életkorok összehasonlításában, ugyanakkor a lányok esetében erősebb. A tudatelméletnek a társak közötti népszerűséggel szorosabb, míg az elutasítottsággal gyengébb a kapcsolata (*Slaughter, Imuta, Peterson és Henry, 2015*).

Az áttekintett kutatások eredményei szerint a tudatelmélet és a társas viselkedés, a társakkal való kapcsolat között feltételezhetünk kapcsolatot, azonban a mérések alapján ez a kapcsolat elég gyenge vagy közepes erősségű. Ennek hátterében egyrészt a már említett módszertani heterogenitás, a mesterséges szituációkat modellező tudatelméleti tesztek problémája, illetve az az ellentmondás állhat, hogy a jó tudatelméleti képességet akár antiszociális célokra is használhatják a gyerekek.

Bullying: a tudatelmélet és a társas viselkedés kapcsolata

A szociális kompetencia és a tudatelmélet összefüggéseire irányuló kutatások ellentmondásainak magyarázatában felmerült a bullying, azaz az iskolai zaklatás tényezője is, hiszen elképzelhető, hogy a jó tudatelméleti képességgel rendelkezők akár antiszociális célokra is használják a jó színvonalú mentális állapot-tulajdonítási képességeiket (ld. *Slaughter*, 2003). A 'bullying' kifejezést magyar nyelven iskolai zaklatásnak, iskolai agresszióknak fordítják (a továbbiakban a 'bullying' kifejezést használjuk). A bullying egy olyan ismétlődő viselkedés, ami folyamatosan megjelenik az egyenlőtlen erőfölénnyel és hatalommal jellemezhető kapcsolatokban, és ezekben a helyzetekben nehéz megvédenie magát a bántalmazott gyermeknek (*Olweus*, 1994; *Margitics, Figula, Pauwlik és Szatmári*, 2010).

A kutatások egyik központi kérdése, hogy a bullyingban részt vevő zaklatókra tudatelméleti alulműködés vagy előny jellemző. Hiszen a „sztereotípiák” szerint ezek a gyerekek általában magatartási problémákkal, nehezebb társas alkalmazkodással küzdenek, de nem minden zaklató nehezen kezelhető vagy magatartászavaros. Azonban nincsenek egyértelmű eredmények, hiszen a nehezen kezelhető gyermekek rosszabbul teljesítenek a hamisvélekedés-teszteken, illetve amennyiben a magatartászavarral küzdő gyermekek teljesítik azt, az nincs összhangban a való életben tapasztalható szociális működésükkel. Ennek ellentmond az a tényező, hogy a zaklató általában manipulatív, indirekt módon irányítja a társas helyzeteket, ehhez viszont magasabb szintű tudatelméleti működésre van szükség (*Sutton*, 2003). Egy longitudinális ikerkutatás keretében kapott eredmények szerint az ötéves korban mért, alacsonyabb tudatelméleti teljesítmény összefüggésben áll a serdülőkori bullyingban való részvétellel. Azok a serdülők, akik akár áldozatok, akár

A kutatások egyik központi kérdése, hogy a bullyingban részt vevő zaklatókra tudatelméleti alulműködés vagy előny jellemző. Hiszen a „sztereotípiák” szerint ezek a gyerekek általában magatartási problémákkal, nehezebb társas alkalmazkodással küzdenek, de nem minden zaklató nehezen kezelhető vagy magatartászavaros. Azonban nincsenek egyértelmű eredmények, hiszen a nehezen kezelhető gyermekek rosszabbul teljesítenek a hamisvélekedés-teszteken, illetve amennyiben a magatartászavarral küzdő gyermekek teljesítik azt, az nincs összhangban a való életben tapasztalható szociális működésükkel. Ennek ellentmond az a tényező, hogy a zaklató általában manipulatív, indirekt módon irányítja a társas helyzeteket, ehhez viszont magasabb szintű tudatelméleti működésre van szükség (Sutton, 2003).

provokatív áldozatok, akár zaklatók, alacsonyabb színvonalú gyermekkori tudatelméleti teljesítménnyel bírnak, azonban a háttérváltozók hatásának is komoly szerepe lehet a jelenség vizsgálatában (*Shakoor és mtsai*, 2012). Az iskolai zaklatás jelenségének, az elkövetők, a provokatív áldozatok, illetve az áldozatok zaklatásban való szerepének jobb megértéséhez is szükséges a tudatelméleti működés minél részletesebb feltérképezése, továbbá a szociális kompetencia egyes komponenseivel való kapcsolatának vizsgálata.

Az áttekintett eredmények ellentmondásokat tartalmaznak, és gyenge együttjárást találtak a szociális kompetencia egyes összetevői és a tudatelméleti teljesítmény között. Fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgálatokban alkalmazott tudatelméleti tesztekben általában egy jól körülhatárolt, explicit problémával találkozik a gyermek, a szociális világ problémái és konfliktusai viszont nem mindig pontosan definiáltak, illetve több személyvel interakcióban folynak. A klasszikus vizsgálóeljárások mellett szükséges olyan kutatásokat végezni, amelyekben realisztikusabb tudatelméleti tesztek alkalmaznak (ld. *Banerjee, Watling és Caputi*, 2011).

Az empirikus vizsgálat koncepciója és célja

Vizsgálatunk célja a társas viselkedés, ezen belül a szociometriai pozíció és a tudatelméleti képesség közötti összefüggések feltárása volt iskolás gyermekek (8–10 évesek) körében. Mivel az áttekintett kutatási eredmények nem egyértelmű kapcsolatot jeleznek a két terület között (pl. *Newton, Reddy és Bull*, 2000; *Sutton*, 2003; *Walker*, 2005), különösen fontos annak vizsgálata, hogy a tudatelméleti képesség és a társas viselkedés között milyen irányú összefüggések tárhatók fel.

A korábbi kutatások számos eltérő módszerrel vizsgálták a tudatelméletet (pl. hamisvélekedés-tesztekkel, faux pas-teszttel; pl. *Liddle és Nettle*, 2006; *Razza és Blair*, 2009; *Banerjee, Watling és Caputi*, 2011) és a társas viselkedést is (pl. szociometriai pozíció, társak általi elfogadottság, tanári és szülői értékelések; pl. *Newton, Reddy és Bull*, 2000; *James, Astington és Pelletier*, 2000; *Astington*, 2003; *Banerjee és Watling*, 2005). Az ellentmondó eredmények hátterében nem pusztán a tudatelméleti tesztek laboratóriumi szituációkat alkalmazó volta, hanem a módszertani sokszínűség is állhat, vagyis nehezen tudunk összehasonlítani olyan kutatási eredményeket, amelyek eltérő módszerekkel vizsgálják a tudatelméleti működést és a társas viselkedést. Ugyanakkor *Banerjee és Watling* (2005), illetve *Banerjee, Watling és Caputi* (2011) vizsgálataikban azonos módszerekkel mérték fel a tudatelméleti működést, míg a társas viselkedés mérését a szociometria módszerével végezték, viszont más-más értékelési módszert választottak a szociometriai pozíció megítélésére.

Kutatásunk célja, hogy iskolás gyermekek körében két tudatelméleti mérőeljárás segítségével feltérképezzük a tudatelméleti működés és a szociometriai pozíció kapcsolatát, kiegészítve a méréseket a munkamemória-kapacitás mérésével, hiszen fontos annak vizsgálata is, hogy a tudatelméleti működés mellett az általános kognitív funkciók, ezen belül a munkamemória milyen kapcsolatban áll a szociometriai pozícióval. A szociometriai mérést *Banerjee és Watling* (2005), illetve *Banerjee, Watling és Caputi* (2011) két külön értékelési módszerrel végezték, mindkét értékelési formát mi is alkalmaztuk saját vizsgálatunkban (az értékelési rendszert a kutatási módszerek részben részletesen ismertettjük).

Vizsgálatunkban a következőket feltételezzük: (1) a komplex tudatelmélet és a szociometriai pozíció kapcsolatban áll egymással, vagyis a népszerűnek értékelt gyermekeknek magasabb szintű a tudatelméleti teszten elért teljesítményük, míg az elutasított gyermekek teljesítménye alacsonyabb színvonalú; (2) az affektív tudatelmélet és a szociometriai pozíció kapcsolatban áll egymással, azaz a népszerűnek értékelt gyermekeknek magasabb szintű a tudatelméleti teszten elért teljesítményük, míg az elutasított gyermekek teljesítménye alacsonyabb színvonalú; (3) a komplex tudatelmélet és a tár-

sak általi elfogadottság/elutasítottság között kapcsolat van, a magasabb elfogadottság magasabb szintű tudatelméleti teszten elért teljesítménnyel jár együtt, míg a magasabb elutasítottság alacsonyabb szintű teljesítménnyel; (4) az affektív tudatelmélet és a társak általi elfogadottság/elutasítottság között kapcsolat van, a magasabb elfogadottság magasabb szintű, míg a magasabb elutasítottság alacsonyabb szintű tudatelméleti teszten elért teljesítménnyel jár együtt.

A vizsgálat módszerei

Minta

A vizsgálatba összesen 100 főt vontunk be (átlagéletkor: 8,83 év, szórás: 0,84; 47 fiú, 53 lány). Mindannyian alsó tagozatos tanulók, akik szülői beleegyezést követően vettek részt a vizsgálatokban.

Mérőeszközök és adatfelvételi eljárás

1. Az affektív tudatelmélet mérésére alkalmazott eljárás:

Faces Test (Arcok Teszt)

A Faces Test (Arcok Teszt) esetében érzelmi állapotok azonosítása a feladat, az affektív tudatelmélet mérésére alkalmazható a teszt (Faces Test, *Baron-Cohen, Weelwright és Jolliffe*, 1997). A tesztben egymás után 20 arckifejezést mutatunk a vizsgálati személynek. Minden archoz két érzelmet jelöl meg a teszt, ezek közül kell kiválasztani azt, hogy melyik illik a képen látható arckifejezésre. Az első tíz képen alapérzelmek (pl. boldogság, ijedtség, meglepődöttség) szerepelnek, a második tíz képen bonyolult, komplex érzelmeket (pl. arrogáns, büntudatos, flörtölő) kell felismerniük a résztvevőknek, melyek vélekedéseken, szándékokon alapulnak. A jó válaszáért egy pont jár, a helytelen válaszóért nem jár pont, a teljesítmény százalékos arányban fejezhető ki.

2. A komplex (kognitív és affektív) tudatelmélet mérésére alkalmazott eljárás:

Faux Pas Felismerése Teszt (gyermekváltozat)

A Faux Pas Felismerése Teszt gyermekváltozatát Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones és Plaisted (1999) alakították ki, a teszttel végzett első vizsgálatokat tipikus fejlődésű gyerekekkel, illetve autizmus spektrumzavarral diagnosztizált személyekkel végezték. A teszt gyermekváltozata a 7–11 éves korú gyermekek tudatelméleti képességét méri. Ebben az életkorban érik el azt a fejlettségi szintet, amikor képesek felismerni egy faux pas-t, azaz felismerik, hogy valaki nem szándékosan egy olyan információt mondott el, amit nem kellett volna, mert az bizalmas volt vagy sértő valaki számára (*Gregory és mtsai*, 2002). A faux pas jelentése ballépés, elszólás, ennek a felismerése a tudatelmélet fejlődésének egyik állomása (9–11 éves korban). A tesztben rövid történetek szerepelnek, melyekben az egyik szereplő egy véletlen elszólást produkál, amivel megbántja a történet másik szereplőjét, például a szomszéd hölgy kisfiúnak nézi a kislányt. 10 elszólást tartalmazó történet szerepel a tesztben, illetve a későbbi vizsgálatok során 10 kontrolltörténetet is kialakítottak, melyek nem tartalmaznak faux pas-t (*Baron-Cohen és mtsai*, 1999).

A történeteket a gyermekek számára felolvastuk, majd kérdéseket tettünk fel azokra vonatkozóan. Minden történethez négy kérdés kapcsolódik. Az első kérdés arra vonatko-

zik, hogy a vizsgálati személy felismeri-e, detektálja-e az elszólást. Amennyiben az első kérdésre helyesen (igen) válaszol, a második, vagyis az azonosításra vonatkozó kérdés tehető fel, melynek lényege, hogy a vizsgálat személy valóban felismeri-e, hogy mi volt az elszólás. A harmadik és a negyedik kérdés mindig a történet menetének megfelelően változik. A harmadik kérdés a megértésre vonatkozó kérdés: azt méri fel, a vizsgálati személy megértette-e magát a történetet és megfelelően figyelte-e azt. A negyedik kérdés arra vonatkozik, hogy a vizsgálati személy megérti-e, hogy az elszólás a hamis vélekedés következménye volt, nem pedig egy rosszindulatú, szándékos elszólás.

Egy pontot kap a vizsgálati személy, ha a faux pas-t helyesen felismerte. Ahhoz, hogy a személy felismerje, minden kérdésre helyes választ kell adnia (vagyis észrevenni, hogy valaki mondott olyat, amit nem kellett volna; azonosítani, hogy mi volt az, amit nem kellett volna mondani; az értelmező kérdésekre választ adni; illetve megérteni, hogy a faux pas egy hamis vélekedés következménye volt). Bármely kérdésre adott rossz válasz miatt 0 pontot kap az egész történetre (*Baron-Cohen és mtsai, 1999*). A teszt eredeti változatának – tudomásunk szerint – nincs magyar nyelvű változata, így a saját fordításunkat alkalmaztuk a vizsgálatban.

3. A munkamemória mérésére alkalmazott eljárás: Számlálási terjedelem teszt (Counting Span)

A vizsgálati személynek a képernyőn látható geometriai formák közül hangosan meg kell számolnia a sötétkék köröket, a végeredményt pedig megjegyezni, majd sorrendben viszszaolvasni a megjegyzett végeredményeket. Egyre több számolás végeredményét kell fejben tartani. A három sorozat átlaga adja a végső terjedelmi értéket, ami maximálisan hat lehet, mivel hat elemből áll egy sorozaton belül a leghosszabb számsorozat (*Case, Kurland és Goldberg, 1982*).

4. A társas pozíció mérése szociometriai módszerrel

Az egyszerű választásos szociometriai módszert alkalmaztuk a csoportban elfoglalt pozíció mérésére (*Banerjee és Watling, 2005; Banerjee, Watling és Caputi, 2011*). A szociometriai módszer alkalmazása során megkértük a vizsgálati személyeket, hogy nevezzenek meg három olyan személyt az osztályban, akikkel szívesen töltik együtt az idejüket, illetve három olyat, akikkel nem, vagyis pozitív és negatív választásokat kérünk a gyermekektől.

A szociometriai pozíció kialakítását Banerjee és Watling (2005), illetve Banerjee, Watling és Caputi (2011) értékelési rendszere alapján elemeztük. A Banerjee és Watling (2005) által kialakított elemzési módszert változatlanul alkalmaztuk a vizsgálatban. Alapja a három pozitív és a három negatív választás, ezek számát összegeztük minden gyermek esetében az adott osztályban. Ezt követően mind a pozitív, mind a negatív választások standard értékeit (Z-score) hoztuk létre, és a továbbiakban ezekkel az értékekkel számoltunk. Mindezek után létrehoztunk két újabb változót, a társas preferencia ('social preference') és a társas befolyás ('social impact') változókat. A társas preferencia a standardizált pozitív és negatív választások különbsége, a társas befolyás a két standardizált változó összeadásából adódik. Az említett változók értékei alapján öt szociometriai csoportot tudunk létrehozni: népszerű, elutasított, ambivalens, elhanyagolt és semleges/átlagos. Az egyes csoportok számítási módjait a 1. táblázatban ismertetjük.

1. táblázat. A szociometriai csoportok kialakításának módja Banerjee és Watling (2005) alapján

Szociometriai csoportok	Változók értékei		
Népszerű	társas preferencia > 1	pozitív választás > 0	negatív választás < 0
Elutasított	társas preferencia < -1	pozitív választás < 0	negatív választás > 0
Ambivalens	társas befolyás > 1	pozitív választás > 0	negatív választás > 0
Elhanyagolt	társas befolyás < -1	pozitív választás < 0	negatív választás < 0
Semleges	-1 < társas preferencia < 1	-1 < társas befolyás < 1	

A Banerjee, Watling és Caputi (2011) vizsgálatában bemutatott értékelési rendszer nem csoportokat hoz létre az osztályon belül, azaz nem kategorizál, hanem folytonos változókat alakít ki. A változók kialakításának alapja a pozitív és a negatív választások standard értéke. Azaz a standardizált pozitív választások a társak közötti elfogadottságot jelzi, míg a standardizált negatív választások az elutasítottságot jelzi (Banerjee, Watling és Caputi, 2011).

A mérőeszközök felvételére külön helyiségben került sor kétszemélyes helyzetben, előzetesen felkészített kutatási asszisztensek vezetésével. A mérőeszköz-csomagok felvétele a vizsgálati személyek életkorától, terhelhetőségétől függően 45–90 percet vett igénybe, igény szerint megszakítható volt az adatfelvétel. A tesztek alkalmazása során a vizsgálatvezető olvasta fel a tesztek instrukcióit és feladatait, majd a vizsgálati személy azonosítójával ellátott jegyzőkönyvre vezette fel a szó szerinti válaszokat. Az adatok kódolása, rögzítése a tesztek értékelési és pontozási rendszere alapján történt.

Eredmények

A szociometriai pozíció és a tudatelmélet közötti összefüggések a sztenderdizált mutatók alapján

Az elemzést Banerjee és Watling (2005) módszere alapján végeztük el. A minden osztályban kapott pozitív és negatív választások standardizált értékeiből és az ezekből kiszámolt társas preferencia és társas befolyás változókból öt csoportba sorolhatók a gyerekek a szociometriai mérés alapján. Az eloszlásokat a 2. táblázatban ismertetjük. A kis elemszám miatt az ambivalens csoportot nem vettük figyelembe az elemzés során. A továbbiakban a népszerű, az elutasított, az elhanyagolt és a semleges szociometriai pozíciójú gyermekek tudatelméleti és munkamemória-teszten elért átlageredményeit hasonlítjuk össze (egyszempontos varianciaanalízis).

2. táblázat. A szociometriai pozíciók eloszlása (fő)

Népszerű	Elutasított	Ambivalens	Elhanyagolt	Semleges
30	21	7	19	23

Az eredmények alapján (3. táblázat) egyik tudatelméleti teszten és azok összetevőinek kapcsán sem mutatható ki szignifikáns különbség a szociometriai csoportok között. Ugyanakkor a munkamemória-kapacitás esetében szignifikáns szociometria csoportfőhatás mutatható ki a számlálási terjedelem teszten elért eredmény tekintetében ($F(3)=2,475$, $p=0,035$). A semleges csoportba tartozó gyerekek számlálási terjedelme szignifikánsan magasabb színvonalú az elutasított ($p=0,011$) és az elhanyagolt gyerekekéhez képest ($p=0,017$). A népszerű gyerekek teljesítménye a semleges és az elutasított gyermekek között helyezkedik el, ám nem tér el szignifikánsan a semleges szociometriai státuszú

gyerekek teljesítményétől. Az eredmények alapján a tudatelméleti tesztek eredményei nem, azonban a munkamemória kapacitása különbséget mutat a szociometriai pozíció tekintetében.

3. táblázat. A tudatelméleti képesség és a munkamemória-kapacitás eltérései a szociometriai pozíció függvényében

<i>Szociometriai pozíció</i> <i>Tudatelméleti teszt</i>	<i>Népszerű</i> <i>átlag (szórás)</i>	<i>Elutasított</i> <i>átlag (szórás)</i>	<i>Elhanyagolt</i> <i>átlag (szórás)</i>	<i>Semleges</i> <i>átlag (szórás)</i>	<i>F (p)</i>
Faux Pas – összpontszám	3,37 (0,4)	3,38 (0,46)	4 (0,45)	3,68 (0,4)	F(3)=0,418 p=0,74
Faux Pas – elszólás detektálása	7 (0,4)	6 (0,64)	6,65 (0,34)	7,27 (0,43)	F(3)=1,187 p=0,318
Faux Pas – hamis vélekedés megértése	7,47 (0,3)	7,43 (0,5)	7,7 (0,45)	7,68 (0,34)	F(3)=0,157 p=0,925
Faces Teszt – összpontszám	15,77 (0,32)	16,1 (0,28)	15,59 (0,4)	16,3 (0,37)	F(3)=0,872 p=0,459
Faces Teszt – alapérzelmek	8,6 (0,23)	8,9 (0,2)	8,5 (0,25)	8,9 (0,2)	F(3)=0,8 p=0,497
Faces Teszt – komplex érzelmek	7,2 (0,23)	7,2 (0,3)	7,06 (0,35)	7,4 (0,32)	F(3)=0,284 p=0,837
Számlálási terjedelm teszt	2,64 (0,14)	2,27 (0,2)	2,3 (0,2)	2,98 (0,23)	F(3)=2,659 p=0,047

Vizsgálatunk alapján a tudatelméleti teszteken nincs különbség a szociometriai pozícióban, vagyis ebben az értékelési rendszerben nem mutatható ki, hogy a népszerű gyerekeknek magasabb a tudatelméleti teszteken elért eredménye. Az összefüggés rajzolódik ki, hogy a népszerű és a semleges szociometriai pozíciójú gyerekeknek magasabb a munkamemória-kapacitása.

A társak általi elfogadottság/elutasítottság és a tudatelmélet közötti összefüggések

A második értékelési módszer alapjául Banerjee és Watling (2005), illetve Banerjee, Watling és Caputi (2011) vizsgálata szolgált, ahol a pozitív és a negatív választások alapján nem szociometriai csoportokat alakítottak ki, hanem létrehozták a társak általi elfogadottság ('peer acceptance') és elutasítottság ('peer rejection') változókat. A változók folytonos változóknak tekinthetők, hiszen a pozitív és a negatív választások standardizált értékeiből alakították ki. Az elfogadottság és az elutasítottság mértéke és a tudatelméleti képesség összefüggéseit korrelációelemzéssel (Pearson) vizsgáltuk. Az eredményeket a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A társas preferencia/befolyás, a standardizált pozitív/negatív választások és a tudatelméleti képesség közötti korrelációs együtthatók

	Társas preferencia	Társas befolyás	Standardizált pozitív választások	Standardizált negatív választások
Faux Pas – elszólás detektálása	0,2*	n.s.	n.s.	-0,18+

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns; + $p < 0,1$; * $p < 0,05$

Az eredmények szerint szignifikáns korreláció nem mutatható ki, egy tendencia jellegű negatív összefüggés rajzolódik ki a Faux Pas Felismerése Teszt első kérdésének, az elszólások detektálása és a társak általi elutasítottság között ($r = -0,18$, $p = 0,08$). Banerjee és Watling (2005) kutatásukban megvizsgálták a társas preferencia és a társas befolyás változókkal való kapcsolatát is. Mi is elvégeztük ezt az elemzést, ami alapján szignifikáns, gyenge a korreláció a társas preferencia változója és a Faux Pas elszólások detektálása ($r = 0,2$, $p = 0,05$) között, illetve tendencia jellegű az együttjárás a számlálási terjedelem teszt eredménye ($r = 0,2$, $p = 0,06$) és a társas preferencia változója között. Vizsgálatunkban a társas preferencia és a társak általi kedveltség mutat gyenge szignifikáns, illetve tendencia jellegű összefüggéseket a tudatelméleti működéssel.

Összegzés

Alsó tagozatosokkal végzett vizsgálatunk eredményei megerősítik az eddig is elemzett, a tudatelmélet és a szociometriai státusz közötti ellentmondásos összefüggéseket. A szociometriai pozíció szerinti csoportosításban nincs szignifikáns különbség a csoportok között abban az irányban, hogy a népszerűbb gyerekek jobb, az elutasított gyerekek alacsonyabb színvonalú tudatelméleti működéssel jellemezhetők. Egyedül a munkamemória-kapacitás differenciál az egyes szociometriai csoportok között, a semleges szociometriai státuszú gyerekek rendelkeznek a legmagasabb munkamemória-kapacitással, majd őket követik a népszerű gyerekek, illetve az elhanyagolt és az elutasított gyermekek munkamemória-kapacitása szignifikánsan gyengébb a semleges státuszú gyerekekhez képest.

A társas befolyás, illetve a pozitív és a negatív választások értékei esetében nem mutatható ki szignifikáns együttjárás a tudatelméleti teszteken elért eredményekkel. Ugyanakkor a társas preferencia változója és az elszólások detektálása között gyenge, szignifikáns a kapcsolat, míg a társas preferencia és a munkamemória-teljesítmény között tendencia jellegű az összefüggés. A megelőző vizsgálatokban kimutatott összefüggések elsősorban az általános iskola alsó tagozatának korosztályában jelentek meg: 5–6 éveseknél nem, 8–9 éveseknél kimutathatók korrelációs együtthatók (Banerjee és Watling, 2005).

A vizsgálatunkban szereplő 8–10 évesek esetében gyenge összefüggés és tendencia jellegű együttjárás mutatható ki, ami arra utal, hogy a magasabb szintű társak általi elutasítottság az elszólások detektálásának alacsonyabb színvonalával jár együtt, illetve a magasabb társas preferencia magasabb színvonalú elszólás-felismeréssel, azonban az összefüggések gyengék.

A szociometriai pozíció tekintetében nem mutathatók ki eltérések a tudatelméleti működésben, ami felveti annak kérdését, hogy a szociometriai pozícióban az alsó tagozatos gyermekek körében nem elsősorban a tudatelméleti képesség, hanem a kognitív funkciók a meghatározók (egyéb más tényezők mellett). Feltehetően a szociometriai pozícióban, illetve a pozitív és a negatív választásokban további faktorok is meghatározók, így érdemes a további vizsgálatokban további tényezőket is bevonni (pl. SES-re vonatkozó adatok, szorongás, pedagógiai helyzetből adódó jellemzők), illetve más, a

társas hatékonyságot meghatározó módszerekkel is mérni a társas viselkedést, például a többszemponútú szociometria módszerével, illetve egyéb, szociális kompetenciát mérő eszközök alkalmazásával (ld. *Gál és Kasik*, 2015a; *Gál és Kasik*, 2015b).

A társas viselkedéssel kapcsolatos tudatelméleti kutatások a sikeres iskolai alkalmazkodás kapcsán különösen lényegesek, például a szociáliskészség-fejlesztő foglalkozásokba beépítve a tudatelméletet fejlesztő módszereket. A klinikai pszichológia területén végzett kutatásokban a mentalizációs alapú terápiákat vizsgálják például a borderline személyiségzavar kezelésében (pl. *Bateman és Fonagy*, 2004; *Allen, Fonagy és Bateman*, 2011), továbbá evészavarok kezelésében is alkalmaznak a tudatelmélet fejlesztését is magában foglaló eljárásokat (pl. *Tchanturia és mtsai*, 2007; *Money és mtsai*, 2011). A tipikus fejlődésű populáció körében a klinikai gyakorlatban is használt technikák hatékonyságát érdemes a későbbiekben felmérni. Az intervenciók módszereiben ajánlott mentalizációt elősegítő technikák közül például a „Tükröző folyamatot alakítunk ki, és abban kontingensen válaszolunk, jelöljük az érzelmeket...” vagy a „...biztatjuk, hogy több szempontból vizsgáljon meg egy interakciót vagy saját élményt” (*Allen, Fonagy és Bateman*, 2011, 158. o.) a tipikus működésben, az életkori sajátosságoknak megfelelően minden bizonnyal alkalmazhatók akár a specifikusan szociális készséget fejlesztő módszerekben, a bullying prevenciójában vagy a tartalomba ágyazott fejlesztésekben. A tartalomba ágyazott fejlesztések kapcsán *Lieberman* (2012) jegyezte meg, hogy például a történelemórák vagy az angolórák tartalmuknál fogva alkalmasak lehetnek a „társas agy” fejlesztésére, a mentalizációs hálózat aktivizálására, továbbá olyan oktatási módszerek alkalmazását ajánlja (pl. társak tutorálása a tanórákon), amelyek szintén hozzájárulhatnak a mentalizációs hálózat mozgósításához, így közvetve segítik a társas viselkedés fejlődését.

Irodalom

- Allen, J. G., Fonagy, P. és Bateman, A. W.* (2011): *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Oriold és Társai, Budapest.
- Apperly, I.* (2011): *Mindreaders: The Cognitive Basis of Theory of Mind*. Psychology Press. DOI: [10.4324/9780203833926](https://doi.org/10.4324/9780203833926)
- Astington, J. W.* (2003): Sometimes Necessary, Never Sufficient. False-Belief Understanding and Social Competence. In: *Repacholi, B. és Slaughter, V.* (szerk.): *Individual differences in Theory of Mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 14–40. DOI: [10.4324/9780203488508](https://doi.org/10.4324/9780203488508)
- Banerjee, R. és Watling D.* (2005): Children’s understanding of faux pas: Associations with peer relations. *Hellenic Journal of Psychology: Special Issue on Theory of Mind*, 2. 27–45.
- Banerjee, R., Watling, D. és Caputi, M.* (2011): Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, 82. 6. sz. 1887–1905. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. és Plumb, I.* (2001): The Reading the Mind in the Eyes Test revised version: A study with normal adults, and adult with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42. 2. sz.241–251. DOI: [10.1111/1469-7610.00715](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715)
- Baron-Cohen, S.* (2001): Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34. 174–183.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. és Frith, U.* (1985): Does the autistic children have a „theory of mind”? *Cognition*, 21. 37–46. DOI: [10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R. és Plaisted, K.* (1999): A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29. 407–418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. és Jolliffe, T.* (1997): Is there a ‘language of the eyes’? Evidence from normal adults, and adults with Autism or Asperger’s syndrome. *Visual Cognition*, 4. 311–331. DOI: [10.1080/713756761](https://doi.org/10.1080/713756761)
- Bateman, A. W. és Fonagy, P.* (2004): Mentalization-based treatment of BDP. *Journal of Personality Disorders*, 18. 1. sz. 36–51.
- Bíró Szilvia* (2002): *A naiv pszichológiai „értelmzés” kezdetei: a racionális cselekvés elvének kísérleti vizsgálata csecsemőkörben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. és Banerjee, R.* (2012): Longitudinal effects of theory of mind on

- later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, **48**. 1. sz. 257–270. DOI: [10.1037/a0025402](https://doi.org/10.1037/a0025402)
- Case, R. D., Kurland, M. és Goldberg, J. (1982): Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, **33**. 3. sz. 386–404. DOI: [10.1016/0022-0965\(82\)90054-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90054-6)
- Egyed Katalin és Király Ildikó (2008): Mások viselkedésének megértése és az éntudatosság. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris Kiadó, Budapest. 336–356.
- Gál Zita (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, **25**. 5–6. sz. 59–73. DOI: [10.17543/iskkult.2015.5-6.59](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.5-6.59)
- Gál Zita és Kasik László (2015a): *Óvodások hamisvélekedés-teszten mért tudatelméleti teljesítményének és problémamegoldásának kapcsolata*. XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2015. április 23–25.
- Gál Zita és Kasik László (2015b, megjelenés alatt): A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*.
- Gregory, C., Lough, S., Stone, V., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. és Hodges, J. R. (2002): Theory of mind in patients with frontal variant frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: theoretical and practical implications. *Brain*, **125**. 752–764. DOI: [10.1093/brain/awf079](https://doi.org/10.1093/brain/awf079)
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás. Új Mandátum* Kiadó, Budapest.
- Lalonde, C. E. és Chandler, M. J. (1995): False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, **9**. 167–185. DOI: [10.1080/02699939508409007](https://doi.org/10.1080/02699939508409007)
- Liddle, B. és Nettle, D. (2006): Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, **4**. 231–246. DOI: [10.1556/jcep.4.2006.3-4.3](https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3)
- Lieberman, M. D. (2012): Education and the social brain. *Trends in Neuroscience and Education*, **1**. 3–9. DOI: [10.1016/j.tine.2012.07.003](https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.003)
- Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa és Szatmári Ágnes (2010): A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz. 211–238.
- Money, C., Davies, H. és Tchanturia, K. (2011): A case study introducing cognitive remediation and emotion skills training for anorexia nervosa inpatient care. *Clinical Case Studies*, **10**. 2. sz. 110–121. DOI: [10.1177/1534650110396545](https://doi.org/10.1177/1534650110396545)
- Newton, P., Reddy, V. és Bull, R. (2000): Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, **18**. 297–317. DOI: [10.1348/026151000165706](https://doi.org/10.1348/026151000165706)
- Olweus, D. (1994): Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective intervention program. In: Huessmann, L. R. (szerk.): *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Plenum, New York. 97–130.
- Razza, R. A. és Blair, C. (2009): Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **30**. 3. sz. 332–343. DOI: [10.1016/j.appdev.2008.12.020](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.020)
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T. E. és Arseneault, L. (2012): A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **53**. 3. sz. 254–261. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x)
- Slaughter, V. és Repacholi, B. (2003): Introduction: Individual Differences in Theory of Mind. What Are We Investigating? In: Repacholi, B. és Slaughter, V. (szerk.): *Individual differences in Theory of Mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 1–14. DOI: [10.4324/9780203488508](https://doi.org/10.4324/9780203488508)
- Slaughter, V., Dennis, M. J. és Pritchard, M. (2002): Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, **20**. 545–564. DOI: [10.1348/026151002760390945](https://doi.org/10.1348/026151002760390945)
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C. és Henry, J. D. (2015): Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, DOI: [10.1111/cdev.12372](https://doi.org/10.1111/cdev.12372)
- Sutton, J. (2003): ToM Goes to School. Social Cognition and Social Values in Bullying. In: Repacholi, B. és Slaughter, V. (szerk.): *Individual differences in Theory of Mind. Implications for typical and atypical development*. Psychology Press, New York. 99–122. DOI: [10.4324/9780203488508](https://doi.org/10.4324/9780203488508)
- Tchanturia, K., Davies, H. és Campbell, I. C. (2007): Cognitive remediation therapy for patients with anorexia nervosa: preliminary findings. *Annals of General Psychiatry*, **14**. 6–14. DOI: [10.1186/1744-859x-6-14](https://doi.org/10.1186/1744-859x-6-14)
- Walker, S. (2005): Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, **116**. 3. sz. 297–312. DOI: [10.3200/gntp.166.3.297-312](https://doi.org/10.3200/gntp.166.3.297-312)
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. és Capage, L. (1999): Social interaction skills and Theory of Mind in young children. *Developmental Psychology*, **35**. 2. sz. 386–391. DOI: [10.1037/0012-1649.35.2.386](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.386)

Gáspár Csaba¹ – Kasik László^{2,*}¹ SZTE BTK Nevelésudományi Doktori Iskola² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében

Személyközi problémáink módja és sikeressége nagymértékben meghatározza társas jóllétünket, hatással van tanulmányi-szakmai előmenetelünkre és pszichés egészségünkre (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). A problémamegoldás sikeressége számos személyiségbeli és környezeti tényezőtől függ, melyek közül – az eddigi hazai (pl. Kasik, 2015) és nemzetközi (pl. Chang és mtsai, 2004) vizsgálatok alapján – már serdülőkorban is jelentős a szerepe az empátia és a szorongás egyes jellemzőinek, vagyis ezek fejlettsége meghatározó a problémamegoldás alakulásában és fordítva: mind a szorongás, mind az empátia függ a problémák megoldásának hatékonyságától. A tanulmányban ismertetett vizsgálat során serdülők (12–19 évesek) körében tártuk fel e három terület néhány részterületének kapcsolatrendszerét keresztmetszeti és longitudinális vizsgálat keretében. A vizsgálatok alapján az életkorral fokozatosan erősödik a kapcsolat a problémamegoldás pozitív orientációja és az empátia egyik kognitív részterülete, a nézőpontfelvétel/-váltás között.

A negatív orientáció és az elkerülés, illetve az impulzivitás az empátia másik összetevőjével, a személyes distresszel mutat egyre szorosabb kapcsolatot. A negatív orientációra nagy hatással bír mindegyik életkori csoportban a vonásszorongás. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban, valamint a jövőbeni kutatási-fejlesztési célok megfogalmazásakor és megvalósításakor egyaránt hasznosak lehetnek a feltárt összefüggések.

Szociálisprobléma-megoldás, empátia, szorongás – elméleti háttér

Szociálisprobléma-megoldás

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés (szociálisprobléma-megoldás) jellemzőinek vizsgálatát a 20. század második felében zajló kognitív pszichológiai kutatások alapozták meg. Ezen vizsgálatok eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy a különböző kognitív folyamatok alapvető szerepet játszanak a társas viselkedés tervezésében, kivitelezésében és értékelésében (Coy, Speltz, De Klyen és

* Kasik László a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Jones, 2001; Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006). A vizsgálatok legfontosabb kérdései közé tartozott, hogy mit tud és mit gondol az egyén saját és társai viselkedéséről, különböző társas szituációkról, és ezeket az információkat hogyan alkalmazza viselkedésének tervezése és kivitelezése során. A másik fontos kérdés az volt, melyek azok a pszichikus komponensek és miként működnek, amelyek e folyamat során meghatározó szerepet töltenek be (pl. D'Zurilla és Goldfried, 1971). Az 1980-as évek elején végzett vizsgálatok alapján előtérbe kerültek olyan eredmények, melyek szerint az érzelmek és gondolkodás között szoros kapcsolat áll fenn. Az érzelmeink feldolgozása, jelenléte befolyásolja, sőt szabályozza az információ feldolgozásának mozzanatait, így viselkedésünket is. Nem csak érzelmi, hanem környezeti tényezők is nagy hatással vannak a gondolkodás, az egyén viselkedésének alakulására.

D'Zurilla és munkatársai (2002) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás négy rész-folyamatát különítették el, melyek a következők: (1) a probléma definiálása ('definition and formulation'); (2) alternatív megoldási módok keresése ('alternative solutions'); (3) a legalkalmasabb megoldás kiválasztása, döntés a megoldásról ('decision making'); (4) kivitelezés és annak értékelése ('solution implementation and verification') (Kasik, 2010, 2015). A probléma felismerésében, azonosításában nagy szerepet játszanak személyiségünk különböző tulajdonságai. A probléma felismerése során fontos az észlelési képesség és más kognitív komponens (pl. nézőpont-átvétel) működése is, együttesen a probléma és a másik perspektívájának megértését segítik (Channon és Crawford, 2010). A problémaorientáció szoros összefüggést mutat néhány érzelmi és szociális képességgel (pl. érzelemfelismerés, együttműködés). A megoldási szakasz utolsó részfolyamatában, a kivitelezés során az érdekérvényesítés módja is meghatározó (Kasik, 2010).

D'Zurilla és Maydeu-Olivares (1996) szerint az orientációs szakasz két fő dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozza a gondolkodást. D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) a problémamegoldás orientációs része mellett, azzal egyetértve, a megoldás három főbb stílusát különítették el. A pozitív és a negatív orientáció mellett elkülönítették a racionális, az impulzív és az elkerülő stílust. A pozitív orientáció a problémához való pozitív, bizakodó viszonyulást (a probléma megoldható, meg tudja oldani, célként értelmezi, pl. „Meg tudom oldani a problémáimat.”), a negatív orientáció a problémához és a megoldási folyamathoz való negatív viszonyulást, a megoldáshoz társuló negatív érzelmek kifejezését (pl. „Túl sokat aggódom a problémáim miatt.”) mutatja. A racionalitás a tényeken alapuló, a tények kapcsolatait, az ok-okozati összefüggéseket figyelembe vevő döntést és problémamegoldást jelenti (pl. „Megpróbálok minél több megoldási lehetőséget keresni.”). Az impulzivitás a főként negatív érzelmek alapján történő döntést és megoldást, a negatív érzelmek kifejezését mutatja (pl. „Ideges vagyok problémamegoldás közben.”). Az elkerülés a helyzet megszakítását, a helyzetből való kilépést fejezi ki (pl. „Húzómalasztom a problémák megoldását.”). A megoldási folyamat befejeződhet, ha a kimenetel pozitív, illetve amennyiben negatív kimenetel esetén az egyén feladja a probléma megoldását, azonban ilyen esetben újra is kezdheti azt. Chang és munkatársai (2004) szerint a racionális stílus gyakrabban jár pozitív következménnyel, mint az impulzív és az elkerülő, ugyanakkor e három alapján nem csoportosíthatók az emberek, hiszen szerintük nem elkülönülő, egymástól független stílusokról van szó. Mindenki alkalmazhatja ezeket, egy-egy személynél ezek – helyzettől és a másik egyéntől függően – összekapcsolódhatnak, ugyanakkor az eddigi kutatások alapján az életkor előrehaladtával egy-egy stílus dominánssá válik minden ember esetében (Kasik, 2015).

Számos országban vizsgálták már a problémamegoldás életkori jellemzőit, változását. Kasik (2008, 2010, 2012, 2014) a szociálisprobléma-megoldás alakulását az SPSI-R (Social Problem-Solving Inventory-Revised) rövidített változatával tárta fel 8–23 évesek körében. A kérdőív önjellemzős változata mellett szülők és pedagógusok is jellemezték a 8–18 éveseket. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy

a szociálisprobléma-megoldás pozitív megítélése a serdülőkor előtt inkább jellemző, mint a serdülőkorban és azt követően, és ezzel ellentétes a negatív orientáció változása. A racionalitás a serdülőkortól egyre jellemzőbb, akárcsak az impulzivitás és az elkerülés, utóbbi jelentősen nő a serdülőkor közepétől. Kasik, Guti és Gáspár (2014) kutatásából az is kiderül, hogy a családi jellemzők (családszerkezet: kivel él a gyermek, szülők iskolai végzettsége) a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés esetében nagyobb magyarázóerővel bírnak a hátrányos helyzetű serdülőknél (12, 14, 16 éveseknél), mint a nem hátrányos helyzetű kortársaiknál. Mindhárom életkorban szignifikánsan jellemzőbb a negatív orientáció és az impulzivitás a hátrányos helyzetű diákokra, illetve a 14 és a 16 éves tanulókra az elkerülés is jellemzőbb. A 16 éves nem hátrányos helyzetű tanulókra a racionalitás jellemzőbb. A hazai vizsgálatok alapján (Kasik, 2010, 2012, 2015) az anya iskolai végzettsége a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés esetében bír nagyobb magyarázóerővel, míg az apáé a pozitív orientációra és a racionalitásra hat nagyobb mértékben.

A problémamegoldás változásáról pontosabb képet adnak a hazai longitudinális vizsgálatok is. A vizsgálat során két szakaszban mérték a 12–14, illetve 14–16 éves tanulók problémamegoldását, önjellemző, szülői és pedagógusi kérdőívekkel, melyeket családi háttérkérdőív egészített ki. A két vizsgálat során a 14 évesek faktoronként elért értékei nem különböznek szignifikánsan, ezért a vizsgálatok együtt is értelmezhetővé váltak. A vizsgálatok szerint a pozitív orientáció csökkenése, a negatív orientáció, az elkerülés és a racionalitás növekedése jellemzi a diákokat a vizsgált időszakban, melynek mértéke faktoronként eltérő, és inkább jellemző a középiskolás időszakban. Az impulzivitás már a korai szakaszban is magas értéket mutat, melynek tartóssága jellemzi a mintát. A nemek szerinti eltérések esetében a fiúkra jobban jellemző a racionalitás, míg a lányokra az impulzivitás. Elkerülés tekintetében a vizsgálat szerint a lányok értek el magasabb értékeket középiskolás korban, mely különbözik a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeitől (Kasik, 2015). Ezek az eredmények nagy hasonlóságot mutatnak a már említett németországi, problémamegoldással kapcsolatos vizsgálatok eredményeivel.

Hazai vizsgálatok a problémamegoldás szorongással kapcsolatos összefüggéseit is igyekeztek feltárni. Míg külföldi vizsgálatok inkább a felnőttek szorongásával kapcsolatos eredményekről számolnak be, addig a magyar kutatás célja ezek serdülőkori meglétének vizsgálata. Eszerint azokra a diákokra, akik magas állapotszorongási szinttel rendelkeznek, inkább jellemző a probléma negatív megközelítése és elkerülése. Ezek az eredmények is nagyban megfelelnek a felnőttekkel végzett külföldi vizsgálatok eredményeinek.

Empátia

Az empátia fogalmának leírása már ókori görög írásokban is fellelhető, azonban Európába csak az 20. század elején került be a köztudatba Lipps német pszichológus fordításaként ('Einfühlung'), aki a beleélést, a beleérzés fogalmának nyomtatékosítását emelte ki, elsősorban a művészeti alkotások, élmények érzékelésének területén. Jelentősen a 20. században alakult, formálódott, empirikus vizsgálatoknak volt szerepe az empátia mai értelmezésének kialakulásában.

Davis (1980) szerint az empátia az adott személyben kiváltódott reakciók megfigyelése által kiváltott érzelmi, kognitív és viselkedéses mechanizmusok összessége, egy multidimenzionális konstruktum. A megfigyelő személy a kognitív empátia során megismeri és megérti a másik személy problémáit, érzéseit és indítékait, míg az érzelmi empátia során létrehozza az ehhez kapcsolódó megfelelő érzelmeket és reakciókat (Spencer, 1870; Shamay-Tsoory, 2011). Davis (1980) az általa kidolgozott kérdőívvel az empátia négy

komponensét kívánta feltárni, szerinte ezek az empátia legfontosabb összetevői: fantázia, nézőpontfelvétel/-váltás, empátiás törődés és személyes distressz. A fantázia faktor az egyén más karakterek érzéseibe, cselekedeteibe, személyekbe, könyvekbe vagy állapotokba való beleképzelésének képességéről ad tájékoztatást. A nézőpontfelvétel/-váltás azt jellemzi, hogy hogyan képes az egyén spontán elfogadni mások nézőpontját. Az empátiás törődés arról ad tájékoztatást, miként fér hozzá az egyén mások iránti érzéseéhez, hogyan képes törődni mások problémáival. A személyes distressz faktor segítségével mérhető a saját magára irányuló szorongás. Davis (1980) óta több kutató próbálta az empátia összetevőit feltárni, de a vizsgált komponensek még ma sem egyértelműek, illetve sokszor átfedést mutatnak.

Buda (2006) szerint az empátia a nem verbális jelek felfogásának és tudatosításának képessége, mely minden emberben jelen van, de különböző mértékben nyilvánulhat meg. Látható, hogy a két megközelítés az empátia különböző területeire helyezi a hangsúlyt, így az idő előrehaladtával az empátia fogalma folyamatosan bővült. Ez a bővülés, illetve az egyes kultúrák közötti eltérések az okai annak, hogy az empátiának még a mai napig nincsen egységesen elfogadott definíciója (Buda, 2006).

Az empátia nem szerinti vizsgálata Hoffman (1977) kezdeményezési nyomán indult meg. Eisenberg és Lennon (1983) azt találta, hogy a női nemre jellemzőbb az empátia. Mestre, Samper, Frías és Tur (2009) eredményekből kiderült, hogy az egy korosztályban lévő fiúk és lányok közül a lányok teljesítettek jobban az empátiát mérő feladatokban. 14 éves kor felett az életkor előrehaladtával a nemi különbség egyre nő az azonos korú fiúk és lányok között.

Szorongás

A szorongásra már régi latin írásos emlékekben is található utalások, de az első tudományosan megalapozott pszichológiai megközelítés Freud (1920) nevéhez köthető, aki szerint a szorongás egy stresszes állapotra adott érzelmi reakció, nem azonos a félelemmel, ami egy adott objektumra vonatkozik (Oláh, 2005). Freud (1926/1990) szerint a szorongás hajlanként is megjelenhet, aminek szintje különböző az egyes emberekben, oka a folyamatos depresszió és a várható kimenetek negatív irányú megközelítése.

Freud ezen elmélete szolgált alapul Cattell (1966) állapot- és vonásszorongásról szóló elméletének, amit később Spielberger (1972) dolgozott ki részletesen. A vonásszorongás a különböző szituációkban megjelenő, következetes reakciókat, jellemző viselkedést takarja, ami az adott egyénre jellemző tulajdonság stresszes helyzetekben. Az állapot-szorongás az egyénekre és az adott szituációra jellemző, pillanatnyilag megnyilvánuló állapot, viselkedéses reakció. Azok az emberek, akikre magas vonásszorongás jellemző, veszélyesebbnek, fenyegetőbbnek érznek bizonyos helyzeteket, mint azok, akikben ez a szint alacsonyabb, s ez magasabb állapot-szorongást jelez, ami az adott helyzet által kiváltott szorongás.

Külföldi és hazai vizsgálatok (Rachman, 2004; Guti, 2014) alapján a pubertáskor nagyon fontos időszak a szorongás különböző formáinak megjelenésében. Ebben az időszakban számos pszichoszociális és biológiai változás is történik, melynek okai többek között a szexuális és az értelmi érése, illetve az érzelmi élet változása. Ezek a változások megalapozhatják és elmélyíthetik a szorongást, illetve korábbi, kisgyermekkorú szorongásos emlékek felelevenedésével is járhatnak. Ezt okozhatja az iskolarendszer, illetve a korai pályaválasztás, iskolaválasztás által generált feszültség is. Batanova és Loukas (2011), valamint Guti (2014) serdülőkkel végzett kutatásai alapján magasabb állapot-szorongás jellemzi a lányokat.

A problémamegoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülőkorban – korábbi vizsgálati eredmények

A problémamegoldás, az empátia és a szorongás serdülőkori kapcsolatával igen kevés vizsgálat foglalkozik. Siu és Shek (2005) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, az empátia, az érzelmi és a családi jóllét kapcsolatát vizsgálták 11–17 évesek körében. A vizsgálat során a Davis-féle empátiakérdőív egy módosított változatát alkalmazták, mely során az empátiás törődés és a nézőpont-felvétel/-váltás egy faktort (empátia) alkotott a fantázia és a személyes distressz mellett. Az eredmények alapján az empátia és a fantázia pozitív összefüggést mutat a pozitív orientációval és a racionalitással, ellenben negatív összefüggést a negatív orientációval, az impulzivitással és az elkerüléssel. Az utóbbi három faktorról pozitív a kapcsolata a személyes distressznek, míg a pozitív orientációval és a racionalitással negatív.

Batanova és Loukas (2011) a szorongás és az empátia, illetve az agresszió kapcsolatát elemezték 10 és 14 év közötti tanulók körében. Az eredményekből kiderült, hogy az agresszió és a szorongás között gyenge a kapcsolat, illetve az empátia (Davis-féle) négy faktora nem mutat egyértelmű összefüggést egyik vizsgált területtel sem. A lányokra mindkét életkorban magasabb állapotsszorongás, illetve magasabb érzelmiempátia-szint jellemző.

Korábbi keresztmetszeti vizsgálatunkban (Gáspár, 2014) 12, 15 és 18 évesek körében vizsgáltuk az empátia és a problémamegoldás jellemzőit és kapcsolatát – erre a vizsgálatra épül a tanulmányban bemutatott longitudinális kutatás is. A felmérés alapján a 18 évesekre jellemzőbb a negatív orientáció, a problémához és annak megoldásához való negatív viszonyulás, illetve a megoldásba vetett hit alacsonyabb szintű, mint a 12 és a 15 évesek körében. Az elkerülés faktoron a 15 és a 18 évesek értek el hasonló és a 12 éveseknél magasabb átlagot. Ez azt jelenti, hogy a középiskolásokra jellemzőbb a problémamegoldás elkerülése, a döntés vagy a kivitelezés halogatása. Az empátia faktorai közül egyiknél sem azonosítható jelentős életkori különbség. E felmérés alapján a négy empátiaterületen hasonló jellemzőkkel bírnak a 12, a 15 és a 18 évesek. A pozitív orientációra, a megoldásba vetett pozitív hitre, a problémához és a megoldási folyamathoz való pozitív viszonyulásra az empátia faktorai közül 12 és 18 éves korban hat a nézőpont-felvétel/-váltás, az idősebbeknél kisebb mértékben magyarázza a problémamegoldáshoz fűződő pozitív viszonyulást. A negatív orientációra, a megoldással kapcsolatos bizonytalanságra 15 éves korban a személyes distressz ugyancsak hatást gyakorol, akárcsak 18 éves korban. A racionalitásra 12 és 15 éves korban egyaránt a nézőpontfelvétel/-váltás gyakorol hatást. Az impulzivitás alakulásában jelentős szerepe egyik empátiafaktoroknak sincs. Hasonlóan, az elkerülésnél is csak a 18 éveseknél bír magyarázóerővel a nézőpont-felvétel/-váltás, a többi empátiafaktor hatása nem számottevő.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Minta

A tanulmányban két – egy keresztmetszeti és egy longitudinális – kutatás eredményét ismertetjük. A vizsgálatok Pest, Csongrád és Bács-Kiskun megyei általános és középiskolák (négy és öt évfolyamos) tanulóinak bevonásával történtek. A longitudinális vizsgálat 2014-ben kezdődött, 12, 15 és 18 évesek vettek részt (N=167), ezekkel a diákokkal – 13, 16 és 19 éves korukban – 2015-ben végeztük az ismételt mérést (N=153, fiúk: 40 százalék, lányok: 60 százalék). Mindegyik életkorban közel azonos a fiúk és a lányok aránya. E tanulók mellett 12, 15 és 18 évesekkel keresztmetszeti vizsgálatot is végeztünk

nagyobb mintán (N=525, fiúk: 36 százalék, lányok: 64 százalék), ahol szintén hasonló mindegyik évfolyamon a nemek aránya. A családi háttérrel (lakhely, családszerkezet, szülők iskolai végzettsége) szerzett adatok alapján egyik jellemző mentén sincs jelentős különbség az egyes életkori csoportok között egyik felmérésben sem.

Célok és hipotézisek

A kutatások együttes célja a szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás életkori, nem szerinti jellemzőinek, illetve kapcsolatrendszerük feltárása volt 12–19 évesek körében. A 2015-ös keresztmetszeti felmérés során azt vizsgáltuk, mi jellemzi 12, 15 és 18 évesek problémamegoldását, empátiáját és szorongását, illetve milyen összefüggésben állnak egymással e pszichikus összetevők. A 2014-es longitudinális mérés során célunk csak a problémamegoldás és az empátia kapcsolatának feltárása volt 12, 15 és 18 évesek körében, majd egy év múlva ugyanezt vizsgáltuk ezen gyerekek egy részével (longitudinális mérés 13, 16 és 19 évesekkel). A longitudinális vizsgálatban részt vevő diákok ez alatt az egy év alatt semmilyen segítő-fejlesztő programban nem vettek részt. Mindezek mellett elemeztük azt is, hogyan befolyásolja néhány családi tényező a problémamegoldás mért területeit.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás mérésére a D’Zurilla és munkatársai (2002) által kifejlesztett Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI-R) adaptált változatát (Kasik, Nagy és Fűzy, 2010) használtuk, amivel a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás öt jellemzője mérhető (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés). A problémamegoldással kapcsolatos hipotéziseket a nemzetközi és a hazai kutatások (pl. *Siu és Shek*, 2005; *Kasik*, 2014, 2015) alapján fogalmaztuk meg: (1) A 12–13 évesekre jellemzőbb a pozitív orientáció, mint az idősebbekre, akik körében jellemzőbb a negatív orientáció, valamint az elkerülés, a racionalitás és az impulzivitás, (2) ám a két középiskolai korcsoport között is feltételezhető az utóbbi három esetben eltérés (növekvő tendencia a racionalitásban és az elkerülésben), illetve (3) a fiúkra jellemzőbb a racionalitás és a pozitív orientáció, a lányokra az impulzivitás, az elkerülés és a negatív orientáció.

Az empátia mérésére a Davis (1980) által kifejlesztett Interpersonal Reactivity Index (IRI) adaptált változatát használtuk (Rózsa, é. n.), ami az empátia négy faktorának (fantázia, nézőpont-felvétel/-váltás, empátiás törődés, személyes distressz) mérésére alkalmas. Azt feltételeztük, hogy (4) a középiskolások alacsonyabb értéket érnek el a mért faktorokon, kivéve a személyes distresszt, mint az általános iskolások, illetve (5) a lányok értékei magasabbak mindegyik faktoron mindegyik életkorban. A szorongás mérésére a Spielberger (1973) által kifejlesztett State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C) mérőeszközt alkalmaztuk, ami az állapot- és a vonásszorongás mérésére alkalmas kérdőív. Azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy (6) a vonásszorongás szintje mindhárom életkorban hasonló, azonban az állapotszorongás szintje magasabb a 18–19 éveseknél, valamint (7) a lányok szorongásszintje magasabb a fiúkénál mindegyik életkorban. A szociálisprobléma-megoldás és az empátia kapcsolatáról azt feltételeztük, hogy (8) a kapcsolatok száma több és azok erőssége nagyobb a 12–13 éveseknél, mint az idősebbeknél – vagyis az életkor előrehaladtával a problémamegoldás és az empátia függetlenedést mutat. A három terület kapcsolatáról a hipotézisünk az volt, hogy (9) a magas szorongással rendelkezők magas személyes distresszsel bírnak, illetve mindkettő szoros kapcsolatban áll a negatív orientációval és az impulzivitással.

Eredmények

A 2015-ös keresztmetszeti vizsgálat eredményei – a problémamegoldás és az empátia jellemzői, kapcsolatuk

A 2015-ös keresztmetszeti vizsgálatban a problémamegoldás, az empátia és a szorongás jellemzőit és kapcsolatukat vizsgáltuk. A problémamegoldás esetében hasonló eredményeket kaptunk, mint a 2014-es vizsgálat során. A 18 évesekre jellemzőbb a negatív orientáció ($F=8,71$ $p=0,03$), valamint a 15 és a 18 évesekre az elkerülés ($F=4,32$ $p=0,001$). A pozitív orientáció, az impulzivitás és a racionalitás hasonló mindegyik életkori csoportban, ami ellentmond Kasik (2014) vizsgálati eredményeinek, ám azokat megerősítő tendenciaszerű változás látható ezekben az eredményekben is (csökkenő pozitív orientáció, növekvő impulzivitás és racionalitás).

Az empátia négy faktora közül háromnál (nézőpontfelvétel/váltás, empátiás törődés, személyes distressz) jelentős életkori különbség mutatható ki. A nézőpontfelvétel/-váltás jellemzőbb a 18 évesekre ($F=5,71$ $p=0,004$). Az empátiás törődés és a személyes distressz a serdülőkor végén lévőkre ugyancsak jellemzőbb (empátiás törődés: $F=5,05$ $p=0,007$; személyes distressz: $F=5,64$ $p=0,004$).

Más magyar és nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai szerint az eredeti négy faktor helyett három faktor különül el, így mi is elvégeztük a 28 tételes kérdőív faktorelemzését (Varimax-rotáció, 1-nél nagyobb sajátérték, minimum 0,4-es faktorsúly), ami egyik életkori mintán sem eredményezte az eredeti négy faktort. A fantázia és a személyes distressz dimenziója jól elkülönült (egy-két tétel került ezekből a harmadik faktorba), ám a nézőpont-felvétel/-váltás és az empátiás törődés egy faktort alkottak. A módosított faktorokkal végzett elemzés eredményei eltérnek az eredeti struktúra alapján kapott eredményektől. Az összevont faktor esetében szignifikáns a különbség az életkori csoportok között: a nézőpontfelvétel/-váltás és az empátiás törődés inkább jellemzi a 18 éveseket, mint a 12 és 15 éveseket ($F=3,28$ $p=0,03$). A fantázia és a személyes distressz esetében a 12 évesek élesen elkülönülnek a középiskolásoktól (fantázia: $F=2,57$ $p=0,002$; személyes distressz: $F=4,34$ $p=0,001$).

A lányok és a fiúk értékei között több esetben jelentős a különbség (minden esetben $p<0,05$), ám figyelembe kell venni, hogy a lányok aránya jelentősen nagyobb volt, mint a fiúké (sorrendben 64 és 36 százalék). A 12 éves lányokra jellemzőbb a nézőpont-felvétel/-váltás ($t=2,34$), a 15 éves lányokra a fantázia ($t=3,02$) és a vonásszorongás ($t=3,22$). A 18 évesek körében mindkét szorongásfaktoron (vonásszorongás: $t=2,45$; állapotszorongás: $t=3,01$) és az empátia valamennyi faktorán (fantázia: $t=2,45$; nézőpont-felvétel/-váltás: $t=3,12$; empátiás törődés: $t=2,44$, személyes distressz: $t=2,56$) magasabb értéket értek el a lányok, illetve a racionalitás faktoron a fiúk ($t=2,79$).

A problémamegoldás, az empátia és a szorongás kapcsolatrendszer a 2015-ben végzett keresztmetszeti vizsgálat alapján

A problémamegoldás, az empátia és a szorongás kapcsolatát regresszióelemzéssel vizsgáltuk életkoronként (1. táblázat). Függő változónak a szociálisprobléma-megoldás faktorait, független változónak az empátia három faktorát, a szorongás faktorait, illetve a családi háttérrel kapcsolatos háttérjellemzőket vontuk be. A regressziós egyenesre való illeszkedést kifejező Goodness-of-fit érték minden életkori mintánál 0,69 vagy e feletti.

1. táblázat. A regresszioelemzés eredményei (r^* , R^2)

Független változók/ R^2	12 évesek					15 évesek					18 évesek				
	Függő változók					Függő változók					Függő változók				
	PO	NO	R	I	E	PO	NO	R	I	E	PO	NO	R	I	E
Fantázia	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,03	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,05	n.s.	n.s.	n.s.
Nézőpont- felvétel/ váltás – Empátias törődés	0,01	n.s.	0,09	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,08	n.s.	n.s.	0,07	n.s.	0,10	n.s.	n.s.
Személyes distressz	n.s.	0,15	n.s.	n.s.	0,1	n.s.	0,19	n.s.	n.s.	0,07	0,04	0,09	n.s.	n.s.	0,08
Vonás- szorongás	n.s.	0,20	n.s.	n.s.	0,03	n.s.	0,11	n.s.	0,06	0,04	n.s.	0,06	n.s.	0,04	n.s.
Állapot- szorongás	n.s.	n.s.	n.s.	0,02	0,02	n.s.	n.s.	n.s.	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	0,04	0,11	n.s.
Anya vég- zettsége	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,12	n.s.	n.s.	0,03	n.s.	0,13	n.s.	0,02	0,07
Apa vég- zettsége	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,11	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Kivel él	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,01	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R^2 (%)	2,1	32,8	12,1	2,1	8,1	15,5	43,3	12,6	19,8	15,7	24,8	34,1	13,4	14,6	18,7

Megjegyzés: PO=Posztív orientáció, NO=Negatív orientáció, R=Racionalitás, I=Impulzivitás, E=Elkerülés; minden esetben $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

A regresszioelemzés adatai (1. táblázat) alapján a fantázia a negatív orientációt kis-mértékben magyarázza, más problémamegoldás-faktorra nem hat. Az összevont empátiafaktor hatással van mindegyik életkorban a pozitív orientációra és a racionalitásra, amit korábbi vizsgálatunk is bizonyított. Ugyancsak ismert kapcsolatot mutat a személyes distressz a negatív orientációval és az elkerüléssel, hatása ezekre azonos mértékű. A vonásszorongás a negatív orientációt és az impulzivitást, az állapotszorongás az impulzivitást magyarázza mindegyik életkorban. Az idősebbeknél az anya iskolai végzettsége a negatív orientációra, az impulzivitásra és az elkerülésre hat, valamint az apai végzettség a pozitív orientációra. A családstruktúra hatása – szemben a korábbi kutatások adataival – ezen a mintán nem jelentős.

A longitudinális vizsgálat eredményei – életkori és nem szerinti változások a problémamegoldás és az empátia faktorai mentén

A 2. táblázatban az egymintas t-próba eredményeit tüntettük fel életkori csoportonként. Azt elemeztük, történt-e változás az adott életkori almintán egy év alatt (2014 és 2015 között).

2. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás és az empátia változása

Faktor	12	→13	t	15	→16	t	18	→19	t
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	
Pozitív orientáció	3,37 (0,55)	2,97 (0,42)	n.s.	3,35 (0,50)	2,89 (0,65)	3,99	2,79 (0,43)	3,01 (0,55)	n.s.
Negatív orientáció	2,17 (0,53)	3,03 (0,73)	6,89	3,06 (0,47)	3,13 (0,83)	n.s.	3,13 (0,34)	3,43 (0,73)	2,63
Racionalitás	3,18 (0,66)	3,73 (0,76)	4,04	2,94 (0,67)	3,49 (0,80)	4,83	3,02 (0,51)	3,71 (0,70)	6,06
Impulzivitás	2,68 (0,52)	2,63 (0,62)	n.s.	2,60 (0,50)	2,78 (0,78)	n.s.	2,68 (0,50)	2,75 (0,60)	n.s.
Elkerülés	2,09 (0,62)	2,72 (0,84)	5,78	2,65 (0,77)	2,89 (0,62)	n.s.	2,85 (0,61)	2,92 (0,63)	n.s.
Fantázia	3,30 (0,48)	2,95 (0,73)	3,05	3,32 (0,43)	2,94 (0,67)	n.s.	3,31 (0,42)	2,93 (0,74)	n.s.
Nézőpont- felvétel/ váltás	2,49 (0,53)	2,95 (0,60)	4,13	2,54 (0,38)	2,80 (0,51)	4,23	2,68 (0,39)	3,07 (0,62)	2,90
Empátiás törődés	2,83 (0,51)	2,80 (0,34)	n.s.	2,77 (0,38)	2,93 (0,50)	n.s.	2,85 (0,45)	3,14 (0,93)	n.s.
Személyes distressz	2,95 (0,40)	2,52 (0,50)	4,11	3,03 (0,43)	2,48 (0,60)	3,78	3,13 (0,46)	2,63 (0,69)	n.s.

Megjegyzés: szignifikáns különbség esetében $p < 0,05$

Az eredmények alapján az impulzivitás kivételével minden faktor értéke szignifikánsan változott a 2014-es méréshez képest. A pozitív orientáció és a racionalitás értékei nőttek, míg a negatív orientáció és az elkerülés értékei csökkentek. Az empátia esetében minden faktornál szignifikáns a különbség a két mérés eredményei között. A fantázia és a személyes distressz értékei csökkentek, a nézőpontfelvétel/-váltás és az empátiás törődés értékei nőttek.

Elemeztük a változást külön a fiúk és külön a lányok körében is. A fiúknál nincs egyetlen faktor esetében sem szignifikáns változás, míg a lányokra mindegyik korcsoportban jellemzőbb a negatív orientáció (12→13: $t=6,55$; 15→16: $t=5,12$; 18→19: $t=2,10$) és a fantázia (1213: $t=3,22$; 15→16: $t=3,21$; 18→19: $t=2,89$ – minden esetben $p < 0,05$).

Összegzés

A bemutatott keresztmetszeti és longitudinális felmérések célja a szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt. Az életkori mintákat a külföldi (pl. *Siu és Shek, 2005; Mestre, Samper, Frias és Tur, 2009*) és a hazai kutatások (*Kasik, 2010, 2012, 2014, 2015*) eredményei alapján választottuk ki; a felmérést nemzetközileg ismert és gyakran alkalmazott mérőeszközök magyar változatával végeztük.

A keresztmetszeti vizsgálat alapján a negatív orientáció a 12–13 éveseknél idősebbekre jellemzőbb, amivel ellentétes a pozitív orientáció változása – mindezt alátámasztották a longitudinális vizsgálat eredményei. Már a serdülőkor elején igen jellemző a impulzivitás, illetve növekvő tendenciát mutat az elkerülés és a racionalitás. Az empátia

A keresztmetszeti vizsgálat alapján a negatív orientáció a 12–13 éveseknél idősebbekre jellemzőbb, amivel ellentétes a pozitív orientáció változása – mindezt alátámasztották a longitudinális vizsgálat eredményei. Már a serdülőkor elején igen jellemző a impulzivitás, illetve növekvő tendenciát mutat az elkerülés és a racionalitás. Az empátia mindegyik faktora ugyancsak fokozatosan nő, azonban az állapot- és a vonásszorongás alapján nincs jelentős különbség a vizsgált diákok között. A lányok magasabb értéket értek el a negatív orientáció és az impulzivitás faktoron, illetve az empátia összes mért összetevője, valamint a vonásszorongás jellemzőbb rájuk, mint a fiúkra.

mindegyik faktora ugyancsak fokozatosan nő, azonban az állapot- és a vonásszorongás alapján nincs jelentős különbség a vizsgált diákok között. A lányok magasabb értéket értek el a negatív orientáció és az impulzivitás faktoron, illetve az empátia összes mért összetevője, valamint a vonásszorongás jellemzőbb rájuk, mint a fiúkra.

A vizsgált összetevők közötti jelentős összefüggések az életkorral fokozatosan erősödnek: a pozitív orientáció és a racionalitás egyaránt a nézőpontfelvétel/-váltással áll pozitívkapcsolatban; a negatív orientáció és az elkerülés, illetve az impulzivitás és a személyes distressz mutat jelentős pozitív összefüggést. A negatív orientációra hatást gyakorol mindegyik korcsoportban a vonásszorongás.

Az eredmények jelentős része megegyezik külföldi és korábbi hazai kutatások adataival. A jövőben fontos lesz az önjellemzés mellett a szülők és a pedagógusok saját maguk megítélését is kérni, ezeket összevetni a diákok önjellemzésével, ami képet adhat arról, milyen mintát látnak szüleiktől és pedagógusaiktól, ez a minta milyen mértékben befolyásolja problémamegoldásukat. Mindez alapjául szolgálhat egy segítő-fejlesztőprogram kidolgozásának.

Irodalom

Allport, G. W. (2000): *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Szentendre.

Buda Béla (2006): *Empátia. A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Batanova, M. D. és Loukas, A. (2011): Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective taking. *Journal of Youth and Adolescence*, **40**, 1534–1543. DOI: [10.1007/s10964-011-9634-x](https://doi.org/10.1007/s10964-011-9634-x)

Cattell, R. B. (1966): Patterns of change: Measurement in relation to state-dimension, trait change, lability, and process concepts. In: Cattell, R. B. (szerk.): *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Rand McNally, Chicago.

Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and trai-*

ning. American Psychological Association, Washington, DC. DOI: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)

Channon, S. és Crawford, S. (2010): Mentalising and social problem-solving after brain injury. *Neuropsychology Rehabilitation*, **20**, 5. sz. 739–759. DOI: [10.1080/09602011003794583](https://doi.org/10.1080/09602011003794583)

Coy, K., Speltz, M. L., DeKlyen, M. és Jones, K. (2001): Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **29**, 2. sz. 107–119.

Davis, M. H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, **10**, 85.

Davis, M. H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional

- approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**. 113–126. DOI: [10.1037//0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.1.113)
- Dereli, E., Angin, E. és Karakus, Ö. (2012): Factors that affect the problem solving skills of preschool teacher candidates: academic achievement and types of anxiety. *International Journal of Human Sciences*, **9**. 2. sz. 731–742
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, **78**. 1. sz. 107–126. DOI: [10.1037/h0031360](https://doi.org/10.1037/h0031360)
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **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. és Kant, G. L. (1998): Age and gender differences in social problem solving in college students, middle age, and elderly adults. *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. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York. DOI: [10.1037/t05068-000](https://doi.org/10.1037/t05068-000)
- Eisenberg, N. és Lennon, R. (1983): Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, **94**. 1. sz. 100–131. DOI: [10.1037//0033-2909.94.1.100](https://doi.org/10.1037//0033-2909.94.1.100)
- Freud, S. (2010): Anxiety. (25. lecture) In: uő: *A General Introduction to Psychoanalysis*. Boni and Liveright/ Bartleby.com, New York.
- Freud, S. (1990): *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Standard edition. W. W. Norton & Company, New York.
- Guti Kornél (2014): *A szorongás és az empátia kapcsolata 14 és 18 évesek körében*. Szakdolgozat. SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szeged.
- Hoffman, M. L. (1977): Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, **54**. 4. sz. 712–722. DOI: [10.1037//0033-2909.84.4.712](https://doi.org/10.1037//0033-2909.84.4.712)
- Kasik László (2008[2009]): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 8–9. sz. 15–27.
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik László, Guti Kornél és Gáspár Csaba (2014). Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, **114**. 1. sz. 49–63.
- Kasik László (2014): Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. 12.01-i megtekintés, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2014.969702?journalCode=pedp20#.VHyIRDGg-mE>. DOI: [10.1080/17405629.2014.969702](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702)
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Maccoby, E. E. és Jacklin, C. N. (1974): *The psychology of sex differences*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. és Tur, A. M. (2009): Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, **12**. 1. sz. 76–83. DOI: [10.1017/s1138741600001499](https://doi.org/10.1017/s1138741600001499)
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18**. 127–141. DOI: [10.1007/bf02357220](https://doi.org/10.1007/bf02357220)
- Oláh, A. (2005): *Anxiety, Coping, and Flow. Empirical studies in interactional perspective*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Rachman, S. (2004): *Anxiety*. (second edition) Psychology Press, East Sussex.
- Siu, A. M. H. és Shek, D. T. L. (2005): Relations between Social Problem Solving and Indicators of Interpersonal and Family Well-Being among Chinese Adolescents in Hong Kong. Social Indicators Research Series 71. 1/3. In: Shek, D. T. L., Chan, Y. K. és Lee, P. S. N. (szerk.): *Quality of Life in the Global Context: A Chinese Response*. 517–539. DOI: [10.1007/1-4020-3602-7_1](https://doi.org/10.1007/1-4020-3602-7_1)
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011): The neural bases for empathy. *Neuroscientist*, **17**. 1. sz. 18–24. DOI: [10.1177/1073858410379268](https://doi.org/10.1177/1073858410379268)
- Spielberger, C. D. (1972): Anxiety as an emotional state. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. Academic Press, New York. DOI: [10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3)
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Montuori, J. és Lushene, R. (1973): *State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, CA. DOI: [10.1037/t06497-000](https://doi.org/10.1037/t06497-000)

Zsolnai Anikó¹ – Rácz Anna² – Rácz Kata³

¹ Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék;

Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport

² Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola

³ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pszichológia MA

Szociális és érzelmi tanulás az iskolában

„Az IQ csak kismértékben képes megjósolni az életben való sikerességet, az érzelmi és szociális készségek sokkal jobb mutatói ennek.” (Daniel Goleman)

*Napjainkban a pedagógiával foglalkozó szakemberek közül egyre többen ismerik fel, hogy az iskolában folyó nevelői és oktatói munka során a diákok nem kapnak megfelelő felkészítést arra, miként küzdjenek meg a mindennapi élet kihívásaival, hogyan boldoguljanak társas kapcsolataikban, és az ezekből fakadó problémákat milyen stratégiákkal oldják meg hatékonyan.**

A hagyományos tanítási módszerek és a tananyag elsajátítása magában ezt a kihívást nem tudja megfelelő módon kezelni, mivel ehhez olyan készségek és képességek tudatos, célirányos fejlesztésére van szükség, amelyekről mint fejlesztendő területekről az iskola sokszor nem tud vagy nem akar tudomást venni. Ezek a szociális és érzelmi képességek, készségek, melyek elsajátítása a szociális és az érzelmi tanulás során történik.

A szociális és érzelmi készségek, képességek alapvető szerepet játszanak a szociális viselkedés működésében. A hazai (pl. Kasik, 2010, 2015; Zsolnai, 2013) és a külföldi (pl. Greene, Hariton, Robins és Flye, 2011) vizsgálatok eredményei szerint a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ ezen készségek és képességek szintjétől, a szociális kompetencia alakulására pedig főként a pszichikus összetevők működéséből következtethetünk. A szociális készségek, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatásosan vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább a pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést. A szociális készségeket tanulás (pl. megfigyelés, modellkövetés, ismétlés, megerősítés) útján sajátítjuk el.

A szociális interakcióban az érzelmeknek is nagy szerepük van, hiszen azok megfelelő kifejezése alapvető fontosságú. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését, az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti. Egyre több vizsgálati

* A tanulmány írása a 2013-1-HUI- LEO04-10210 1 azonosítószámú Social and Emotional Learning in Vocational Education and Training (SELVET) című projekt keretében történt.

eredmény szerint (pl. *Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Saarni, 1997, 1999*) a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek.

A szociális és az érzelmi tanulás fogalma

A SEL (Social and Emotional Learning) koncepció kidolgozása főként Elias, Zins, Weissberg, Greenberg és munkatársaik (pl. *Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins, 2001; Zins és Elias, 2006*) nevéhez fűződik, akiknek szemléletmódja megegyezik Goleman (1995) *Érzelmi intelligencia* című könyvében leírtakkal. A SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét (pl. *Cefai és Cavioni, 2014; Elbertson, Brackett és Weissberg, 2009*).

A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmeik felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés (pl. *Zsolnai, 2013, 2014*). E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítve jöttek létre azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyeknek fő célja a prevenció.

Az intézményes fejlesztés lehetőségeivel foglalkozó kutatók (pl. *Elbertson, Brackett, Weissberg, 2009; Schuttel, Malouff, Einar és Thorsteinsson, 2013; Zins és Elias, 2006*) öt olyan, a szociális és az érzelmi fejlődésben meghatározó szerepet játszó faktort emelnek ki, amelyek fejlesztése kulcsfontosságú. Ez az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek és a felelős döntéshozatal. Ezzel teljesen megegyezik az USA-ban vezető szerepet betöltő Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) chicagói székhelyű szervezet munkatársai által készített modell is, ami az öt fő fejlesztési terület egymáshoz való viszonyát mutatja be (1. ábra).



1. ábra. A SEL-programok fejlesztési területei (forrás: <http://www.casel.org/>)

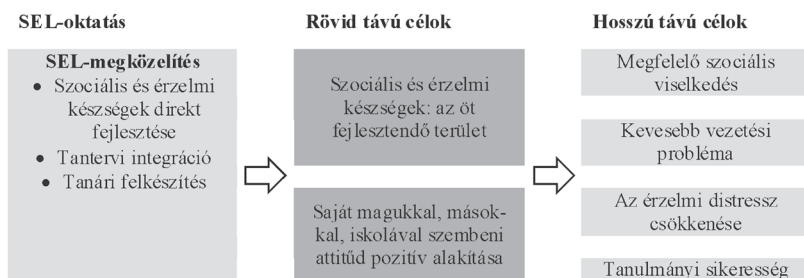
- **Önismeret és éntudatosság:** Az egyén azon képessége, hogy pontosan felismeri érzelmeit, gondolatait, valamint ezek hatását saját viselkedésére. Az önismeret magában foglalja az önértékelési képességet: az egyén pontosan ismeri erősségeit, korlátait, valamint feltételezi, hogy rendelkezik önbizalommal és optimizmussal a jövőre nézve.
- **Önmenedzselés:** Az egyén azon képessége, hogy hatékonyan szabályozza érzelmeit, gondolatait és viselkedését a különböző élethelyzetekben. Ez magában foglalja a stresszkezelést, az impulzusok megfékezését, valamint azt, hogy képes motiválni magát és dolgozni a kitűzött személyes és tanulmányi célok elérése érdekében. Ez jelenti azt is, hogy az egyén más számára is ki tudja fejezni érzelmeit, valamint képes arra, hogy mindig a helyzetnek megfelelő magatartást mutasson.
- **Társas tudatosság:** Az egyén azon képessége, hogy elfogadja és megértse a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező embertársait. Felismeri és elfogadja a hasonlóságokat, különbségeket. Képes elfogadni és megérteni a társadalmi és etikai viselkedési normákat, valamint elismeri a család és az iskola mint közösségi formák támogató erejét.
- **Társas készségek:** Az egyén azon képessége, hogy különböző egyénekkal és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítson ki. Ez magában foglalja az őszinte, nyílt kommunikációt, az aktív hallgatást, az együttműködést, valamint azt, hogy képes ellenállni a nem megfelelő társadalmi nyomásnak. Jelenti továbbá a konstruktív konfliktuskezelést, valamint a segítségkérést és segítségnyújtást.
- **Felelős döntéshozatal:** Az egyén azon képessége, hogy az etikai, társadalmi normákat alapul véve, valamint saját és más biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteltteljes viselkedést tanúsít személyes és társas kapcsolataiban. Cselekvéseit és azok következményeit reálisan értékeli az iskolában, a családjában és a tágabb környezetében egyaránt.

Szociális és érzelmi tanulás az iskolában

A SEL-programok évekig tartó integratív programok (pl. *Humphrey*, 2013; *Zins*, *Walberg* és *Greenberg*, 2003), melyeknek sikeressége főként azon múlik, hogy az adott iskola vezetése, a pedagógusok felkészültsége és a szülők együttműködése mennyire van összhangban, s mennyiben értenek abban egyet, hogy a szociális és az érzelmi készségek, képességek fejlesztése legalább annyira fontos feladata az iskolának, mint a kognitív területeké. Többféle iskolai programtípus létezik: (1) Speciális kérdéskörökre koncentráltan (pl. bűnmegelőzés, egészségmegőrzés, erőszakmentesség), külön SEL-foglalkozások keretében folyik a fejlesztés. (2) A tanárok a tanterv keretén belül általánosan – egyéb tárgyak oktatásába ágyazottan – fejlesztik a szociális és emocionális készségeket (pl. nyelvtanulás, irodalomóra, filozófiaóra keretében). (3) Léteznek olyan programok, amelyek a pedagógusok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztését tűzik ki célul. A cél az, hogy a pedagógusok nagyobb érzelmi támogatást tudjanak nyújtani a diákoknak, és a pozitív fegyelmezési módszerek elsajátításával jobban tudjanak igazodni a diákok igényeihez. A programok leghatékonyabban az iskolán belüli közösségekben valósíthatók meg, ám a család és a tágabb szociális környezet bevonása is jelentős mértékben befolyásolja azok sikerességét.

A SEL-programok rövid és hosszú távú céljai

A SEL-programok kialakítása során rövid és hosszú távú célokat egyaránt meghatároznak (2. ábra). Rövid távú cél a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése és a saját magukkal, másokkal, az iskolával szembeni attitűdjük alakítása. A rövid távú célok sikeres megvalósulása hosszú távra is kihat, mert ha ezek a készségek és képességek jól működnek, akkor az az iskolai teljesítmény javulásához, a viselkedési problémák és az érzelmi distressz csökkenéséhez, a proszociális viselkedés gyakoriságának növekedéséhez vezet (Cefai és Cavioni, 2014; Van der Zee, Thijs és Schakel, 2002).



2. ábra. A SEL-programok rövid és hosszú távú céljai (forrás: <http://www.casel.org/>)

A SEL-programok főbb értékelési szempontjai

A CASEL munkatársai (pl. Weisberg, 2008) által megfogalmazott értékelési kritériumok szerint egy óvodai, iskolai programot akkor lehet SEL-megközelítésű programnak minősíteni, ha az mind az öt fő szociális és emocionális készségcsoport fejlesztését célul tűzi ki több éven át olyan kontextusban, ahol a készségek gyakorlására a SEL-készségeket fejlesztő órákon túl egyéb iskolai foglalkozásokon is lehetőség van, illetve a tanítás nem kizárólag elméleti síkon folyik. Biztosított a tanárok felkészítése tréningekkel, számukra folyamatos a tanácsadás és a támogatás a program alatt is, valamint jól kidolgozott oktatási segédanyagok, óratervek állnak rendelkezésükre.

A SEL-programok hatékonyságának értékelésénél nem elegendő a beavatkozás előtti és utáni mérések (tesztek) összehasonlítása, a vizsgálatba kontrollcsoportot is be kell vonni (olyan osztályt, ahol a vizsgált időszak alatt nem történt SEL-oktatás). Egy adott SEL-program a következő szempontok alapján jellemezhető:

- milyen korosztályt céloz meg;
- hány évfolyam számára tartalmaz kidolgozott képzési anyagot;
- évente átlagosan mennyi oktatási alkalmat jelent (ha a SEL-tanítás nem direkt módon történik, hanem az egész képzést átható módon, akkor ez a pont nem értelmezhető az adott program esetén);
- milyen megközelítési módot alkalmaz (pl. speciális kérdéskörre fókuszál);
- van-e lehetőség a SEL-készségek SEL-órán kívüli gyakorlására (igen vagy nem);
- milyen közegekben van lehetőség a SEL-készségek fejlesztésére (pl. más órákon, iskola egészét áthatóan, családban, helyi közösségben);
- milyen módon történt a program bevezetésének értékelése (önbevallás alapján, külső megfigyelés alapján, diákok viselkedésének mérése alapján);
- iskola földrajzi elhelyezkedése (pl. vidék, külváros, nagyváros);

- iskola diákjainak etnikai és szocio-ökonómiai státusz szerinti összetétele;
- mely területeken mutatható ki hatékonyság (tanulási teljesítmény, proszociális viselkedés gyakorisága, viselkedési problémák gyakorisága, érzelmi distressz szintje).

E szempontok alapján igen sokrétű követelménynek kell megfelelni egy SEL-programnak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek vagy csak kevés számban vannak ilyen óvodai és iskolai programok az USA-ban és Európa országaiban. A következőkben ezen példaértékű programokból mutatunk be néhányat.

SEL-programok Európában

Számos európai iskolarendszeren belül alkalmazzák a szociális és az érzelmi tanulás koncepcióját. Az alapelvek hasonlósága mellett sok eltérés is kimutatható annak mentén, hogy milyen életkorban, iskolatípusban és etnikumú összetételű intézményben vezetik be és alkalmazzák a programot.

Anglia

Angliában számos program foglalkozik a szociális és az érzelmi tanulással.¹ Közülük az egyik legismertebb a Social and emotional aspects of learning (SEAL; A tanulás szociális és érzelmi aspektusai), amit a Családvédelmi Minisztériumban (Department of Children, Schools and Families) dolgoztak ki, és először az általános iskolai program kipróbálása kezdődött meg. A 2007/2008-as tanévtől már a középiskolai projekt is elindult, és 2011-re az általános iskolák 90 százalékában, a középiskolák 70 százalékában bevezették. A minisztériumi kidolgozás csak egy tartalmi keretet ad, ami nagy önállóságot biztosít az intézményeknek, hogy saját jellegüknek és igényeiknek megfelelően alakítsák ki a részletes tartalmi elemeket. Nem véletlen ez, hiszen éppen az volt a cél e döntéssel, hogy az iskolák sajátjukként kezeljék a programokat, és felelősséget vállaljanak a megvalósításukért. Egy konkrét iskolára szabott projekt kifejlesztéséhez kézikönyvek – *SEAL Primary Programme Guidance* és *SEAL Secondary Programme Guidance* – állnak a pedagógusok rendelkezésére, melyek irányelveket fogalmaznak meg a fejlesztésre vonatkozóan. Nagyon fontos, hogy az iskoláknak nem kötelező bevezetni a SEAL-t, tehát önkéntes alapon indítható.

A SEAL-programok általános és középiskolai elterjedésében kimutathatók különbségek. Míg a fiatalabb korosztállyal foglalkozó iskolatípusban határozottan sikeres a projekt, addig egy 2010-ben végzett értékelés (*Humphrey, Lendrum és Wigglesworth, 2010*) szerint ez nem jellemző egyértelműen a középiskolai programra. Az okok között a két iskolatípus struktúrabeli különbsége, a tanári szerep értelmezése, az iskolai jegyek fontosságának megítélése szerepel.

A felmerült problémák ellenére igen sok középiskola nyitott a SEAL bevezetésére, és közülük számos hatékonyan működteti azt. Ezek közé tartozik a Hele's school középiskola², ahová 1300 11–18 éves gyerek jár, és egyike volt azoknak, amelyek már a minisztériumi program kipróbálási szakaszában is részt vettek. Az itt futó projekt fő sajátossága, hogy az az iskola egészét áthatja, tehát nemcsak órákon folyik a különböző modulok tanítása, hanem az iskolai munka összes területén. A tanárok számára továbbképzési rendszere van, és számos segédanyag kidolgozására is sor került. Fő célja a tanulók önértékelésének, éntudatosságának, az empátia, a motiváció és a társas készségek fejlesztése, valamint az érzelmek kezelésének és szabályozásának megtanulása. A SEAL a teljes tantervet áthatja, de heti egy foglalkozás kiemelten a fejlesztésbe bevont készségek

és képességek, például a kommunikáció tanításával foglalkozik. Az iskolában működik egy diáksegítő csoport is két tanácsadóval, ahová bármilyen problémával fordulhatnak a diákok. Két speciális csoportot is fenntartanak, ezek közül az egyik ('nurture group') azon első évfolyamosoknak nyújt segítséget, akiknek nehezen megy az átállás az általános iskolából a középiskolába. Itt önbizalom építése, az érzelmek kezelésének tanítása folyik. A motivációs csoport ('raising aspirations') azoknak a tanulóknak szerveződött, akik kiemelkedően motiválatlanok és nincsenek terveik a jövőre vonatkozóan.

Lényeges, hogy ebben a programban a tanárok szociális készségeinek a fejlesztésével is foglalkoznak speciális tréningek keretében, és az iskolai fejlesztés hatékonyságának növelése érdekében a családokat is bevonják. Állandó tájékoztatást kapnak a projektről és a szülők is részt vehetnek különböző foglalkozásokon. Mindennek eredményeként a tanulóknál jobb tanulmányi eredmény, nagyobb csoportkohézió, kevesebb viselkedési probléma és a hiányzások csökkenése következett be. Az iskola a 2011-es, a SEAL középiskolai programok sikerességét vizsgáló országos mérésben kiemelkedően jó besorolást kapott.

Bár Finnország az eddigi PISA-felmérésekben mindig jól szerepelt, a 2011-ben készült

Fundación Marcelino Botín Report szerint a finn fiatalok mentális egészsége nem mutat olyan kielégítő állapotokat, mint a PISA-ban elért teljesítményük. A jelentés szerint ezt bizonyítja az a tendencia is, hogy a 15–24 éveseknél a vezető halálok az öngyilkosság, és ebben a korcsoportban az öngyilkossági ráta az egyik legmagasabb a világon. Egy másik projekt, a School Health Promotion – ami 1995 óta gyűjt adatokat a finn középiskolások jóllétéről – arra hívta fel a figyelmet, hogy e korosztály körében egyre nő a depresszió, a kiégés, a fáradtság és különösen a lányoknál a szociális fóbia. Kiderült az is, hogy sok diáknak negatív az attitűdje az iskolával kapcsolatban, valamint agresszív a tanáraival szemben. A megvizsgált intézmények közül 20 százalékban fenyegették már meg a pedagógusokat, 13 százalékban bántalmazták is őket a diákok.

Finnország

Bár Finnország az eddigi PISA-felmérésekben mindig jól szerepelt, a 2011-ben készült Fundación Marcelino Botín Report szerint a finn fiatalok mentális egészsége nem mutat olyan kielégítő állapotokat, mint a PISA-ban elért teljesítményük. A jelentés szerint ezt bizonyítja az a tendencia is, hogy a 15–24 éveseknél a vezető halálok az öngyilkosság, és ebben a korcsoportban az öngyilkossági ráta az egyik legmagasabb a világon. Egy másik projekt, a School Health Promotion – ami 1995 óta gyűjt adatokat a finn középiskolások jóllétéről – arra hívta fel a figyelmet, hogy e korosztály körében egyre nő a depresszió, a kiégés, a fáradtság és különösen a lányoknál a szociális fóbia. Kiderült az is, hogy sok diáknak

negatív az attitűdje az iskolával kapcsolatban, valamint agresszív a tanáraival szemben. A megvizsgált intézmények közül 20 százalékban fenyegették már meg a pedagógusokat, 13 százalékban bántalmazták is őket a diákok.

A problémák felismerése vezetett oda, hogy prevenciós jelleggel már az általános iskolai tantervekbe beiktatták a szociális és érzelmi tanulás számos elemét. A *Social and emotional education* (SEE) szellemében minden tantárgy oktatása során érvényesül a személyiség fejlesztésének elve, melynek keretében számos szociális (pl. konfliktuskezelés) és érzelmi készséget (pl. érzelmek felismerése és kezelése) tanítanak.

A finn iskolákban 2001-től folyik egészségszervezés, melynek egyik fő célja, hogy növekedjen a gyerekek önértékelése, fejlődjön a megküzdési stratégiájuk és kommunikációs készségük. Az viszont érdekes, hogy a fejlesztések megvalósításában az iskoláknak szabad kezük van, tehát helyi szinten dől el, hogy a szociális és érzelmi tanítás miként fog megvalósulni, így a hatékony munka elsősorban a tanárok lelkesedésén és motivációján múlik. Az iskolák együttműködnek különböző civil szervezetekkel, akik kidolgozott képzési anyagokkal és továbbképzésekkel segítik a pedagógusok munkáját.

A tanulmány elején már szó volt arról, hogy a SEL-programoknak különböző típusai különíthetők el. A most bemutatott az egy speciális kérdéskörre koncentrálnó projektek körébe tartozik. A *KiVa, anti-bullyin középiskolásoknak*³ program célja, hogy agressziót és/vagy zaklatást tanúként átélő diákok segítséget kapjanak abban, miként legyenek empátikusabbak az áldozatokkal, hogyan merjenek és milyen stratégiák használatával avatkozzanak be az eseményekbe. A programot 2006 és 2009 között próbálták ki kísérleti jelleggel 117 kísérleti és 117 kontrolliskola 30 000 tanulója részvételével. 2011-re már 2500 komprehenzív iskola (az összes ilyen típusú intézmény 80 százaléka) vette át és vezette be a programot a 9–16 évesek számára. A különböző korosztályokba tartozó gyerekeknek háromféle programverziót (7–9, 10–12 és 13–15 évesek) fejlesztettek ki. Közös mindegyikben, hogy egy tanév alatt 10 alkalommal, két órában foglalkoznak ezzel a problémával elméleti oktatás, közös megbeszélés, csoportfeladatok, szerepjátékok, filmnézés és számítógépes játékok alkalmazásával. Amennyiben tényleges zaklatás történik az iskolában, akkor egy 2–3 fős tanári csoport interjúkat készít az áldozattal és a zaklatóval is, amit egy csoportbeszélgetés követ, ahol az áldozat és az elkövető mellett az osztályban, iskolában kedvelt diákok is részt vesznek, s ők általában kiállnak a zaklatást elszenvedők mellett. A program nagyon hatékony, mert bevezetése óta, a mért adatok szerint, kétharmaddal visszaesett a zaklatások száma ezekben az intézményekben. A projekt sikerességét bizonyítja a 2009-es European Crime Prevention Award (ECPA) első helyezése is.

Hollandia

A holland iskolarendszer nagy hagyományokkal rendelkezik a szociális és az érzelmi tanulás terén. Sokféle és változatos elnevezéssel rendelkeznek a különböző programok (pl. szociáliskészség-fejlesztő tréning, szociáliskompetencia-fejlesztő tréning, életviteli készségek fejlesztése), de a tartalmi alapjuk azonos. A holland kormány már az 1990-es évek elejétől fontosnak tartotta a fiatal generációk ilyen típusú preventív célú fejlesztését, és Rotterdam volt az első város, ahol az első programot (*Growing up in the city*) bevezették. Ezt követően számos újabb projekt adaptálására és/vagy kidolgozására került sor, ilyen például az általános iskolások számára készült *Good Behaviour Game* vagy a középiskolásoknak szóló *Skill for Life*, melyek preventív céllal a viselkedési problémák megelőzésére koncentrálnak.⁴

Arról nincsen pontos adat, hogy hány iskolában fut valamilyen SEL-program, számuk valószínűleg több százra tehető. Az alkalmazott SEL-projektek többsége Bandura (1977) szociális tanulás elméletén nyugszik, és a programok egy részét (pl. *Dutch S4L program*) a CASEL szervezet minősítette SEL-programmáknak, mert megfeleltek az általuk meghatározott követelményeknek. A SEL nem része a holland nemzeti alaptantervnek,

de 2006-tól minden általános és középiskolának be kell vennie a pedagógiai programjába az aktív állampolgárság és közösségi szolgálat tanítását, melynek keretében a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztése is folyik.

A SEL-programok közül az egyik legelterjedtebb a *Skill for Life (Készségek a mindennapi élethez)*.⁵ A 14–17 éves korosztály számára készült projekt célja kifejleszteni a fiatalokban azokat a készségeket, amelyek egyrészt a mindennapi életben és a társas viszonyokban szükségesek, másrészt az érzelmi, morális kihívások kezelésére szolgálnak. A programban több modul található (pl. agressziókezelés, szexualitás, bullying, szülő-gyerek konfliktusok kezelése), a foglalkozások 45 percesek. Egy tanévben 23 alkalommal foglalkoznak különböző témákkal a diákok tanáraik vezetésével. Nagyon fontos, hogy csak olyan pedagógusok vesznek részt a projektben, akik érdeklődnek és motiváltak a tanulók fejlesztésében. Számukra egy háromnapos továbbképzés elvégzése szükséges, és a program felénél újabb tréningen vesznek részt, ahol felfrissítik tudásukat. 1996 és 2005 között közel 800 tanárt képeztek ki a programban való közreműködésre.

Szociális és érzelmi tanulást segítő programok Magyarországon

Nemzetközi összehasonlításban Magyarország nem tartozik azon országok közé, ahol a szociális és érzelmi tanulást az egyik legfontosabb képzési célként határozzák meg az iskola számára. Ennek az egyik legfőbb oka az, hogy a hazai közoktatás elsősorban nem a szociális és érzelmi, hanem a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Azonban hazánkban is léteznek olyan, az óvodai és az iskolai munkába beépíthető programok, amelyek a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztésére irányulnak. Igaz, ezek többségét csak kísérleti jelleggel próbálták ki, de az eredmények egyértelműen bizonyítják hatékonyságukat. Ilyen például az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (*Csendes, 1997*), a szociális készségek iskolai, játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó könyvek (*Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008*), a serdülőkorú gyerekek fejlődését segítő programok (*Sütőné, 2005; Tápai és Szabó, 2013*), valamint az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (*Zsolnai, 2006*).

A szociális készségek kisiskoláskori fejlesztésére irányuló kísérleti program (*Konta és Zsolnai, 2002*) elsősorban azon szociális készségek (pl. verbális és nonverbális kommunikáció, együttműködés, tolerancia, empátia, konfliktuskezelés, kapcsolattartás kortársakkal és felnőttekkel, szociális elfogadás) fejlesztésére irányult, amelyek nagymértékben elősegítik a tanulók eligazodását és boldogulását az iskola szociális világában. A két éven keresztül folyó, heti egyórás gyakorlati foglalkozásokon a szociális-készség-fejlesztő technikák közül leginkább a modellnyújtást, a problémamegoldást, a megerősítést, a szerepjátékot és a történetek megbeszélését alkalmazták. A fejlesztésben használt gyakorlatok és játékok a zeneterápiában sikerrel alkalmazott eszközök használatával egészültek ki. A szociális készségeket fejlesztő játékok zeneterápiás elemekkel történő ötvözése jó önkifejező lehetőséget teremtett a gyermekek számára.

Ugyancsak az iskolás korosztályra (1–6. és 7–12. évfolyam) fókuszál egy SULINO-VA-program, mely a következő fő elemekből épül fel az 1–6. évfolyam számára: az én dimenziói, én és a másik, én és a világ, valamint a 7–12. évfolyam részére: toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. A program megvalósításában használt tanulásszervezési módszerek a beszélgetőkör, a kooperatív tanulás és tanítás technikái, a drámajáték, a vita és a projekt módszer (*Gádor, 2008*).

A hazai fejlesztések egészét tekintve csak kevés program foglalkozik a serdülőkorúakkal. Ebbe a csoportba tartozik Sütőné (2005) programja, ami 10 és 14 éves gyerekek számára kínál négy, egyenként egynapos szociáliskészség-fejlesztő tréninget. A 10 évesek-

nek készült program a gyerekek önismeretét, egészséges önbizalmát kívánja fejleszteni, hogy a felső tagozatra kerülve sikeresen tudják teljesíteni az új kihívásokat és követelményeket. A nyolcadik osztály utolsó félévére tervezett négy egynapos tréning abban tér el a fiatalabb korosztályétól, hogy a fejlesztési célok kibővülnek, nem csupán az önmegismerés, a kortársi, a pedagógusi és a szülői megismerés, megértés a hangsúlyos, hanem a szociálisprobléma-megoldó készségek fejlesztése, a csoportban való együttműködés és a segítő kapcsolatok felismertetése (Zsolnai, 2012).

Serdülőkorú diákok társas készségeit fejlesztő tréninget dolgozott ki Szabó és munkacsoportja is (Szabó és Fügedi, megjelenés alatt). A kics csoportos tréningeket iskolapszichológusok vezették előre meghatározott tematika szerint általános és középiskolákban. A tréning három főbb téma köré szerveződött: (1) énkép-önismeret, (2) kommunikációs készségek, (3) konfliktuskezelés, dühszabályozás és asszertív készségek. A program 10+1 alkalomból állt, az egyes alkalmak másfél órás időtartamúak voltak. Az alkalmazott módszerek között szerepelt történetek megbeszélése, szerepjáték és szociálisprobléma-megoldás is.

A felsorolt programokon kívül vannak más, a szociális és az érzelmi készségek fejlesztését célul kitűző kezdeményezések a hazai közoktatásban. Ugyanakkor azok hatékonysága nincs bemérve, nem vagy részben publikusak, hozzáférhetőek.

Összegzés

Jelenleg Magyarországon még nincsen olyan komplex SEL-program, amely megfelelné azon nemzetközi mércéknek, amelyeket a CASEL fogalmaz meg a SEL-projektekkel kapcsolatban. A jövőben arra kell törekedni, hogy ezek a programok megjelenjenek hazánkban is akár adaptálás, akár új fejlesztések révén. Ez csak az első lépés ahhoz, hogy a SEL-projektek a hazai iskolákban is meg tudjanak gyökeresedni, hiszen ehhez sok más feltételnek a teljesülése is szükséges. Időt és energiát kell arra szánni, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők felismerjék a szociális és az érzelmi tanulás fontosságát, és ha ez megtörténik, csak akkor lehet a változáshoz megfelelő befogadói légkört és környezetet teremteni. Ugyanis e programok hatékony működése csak akkor biztosított, ha az adott intézmény magáénak érzi és támogatja az iskolai életbe való beillesztését.

Irodalomjegyzék

- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Cefai, C. és Cavioni, V. (2014): *Social and emotional education in primary school*. Springer, New York. DOI: 10.1007/978-1-4614-8752-4
- Csendes Éva (1997): *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése. 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. és Weissberg, R. P. (2009): School – based and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/10/pub187_Elbertson_Brackett_Weissberg_2009.pdf. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. és Shriver, T. P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York. DOI: 10.1037/e538982004-001
- Greene, M. L., Hariton, J. R., Robins, A. L. and Flye, B. L. (2011): *Children's social competence – Theory and intervention*. Nova Science Publishers, New York.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, 10. sz. 79–119. DOI: 10.1111/1467-9507.00150

- Humphrey, K., Lendurm, A. és Wiglesworth, M. (2010): *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Research Report DfE-RR049. DCSF, London. DOI: [10.1037/e607192011-001](https://doi.org/10.1037/e607192011-001)
- Humphrey, N. (2013): *Social and emotional learning. A critical appraisal*. SAGE, London. DOI: [10.4135/9781446288603](https://doi.org/10.4135/9781446288603)
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–114.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schutte1, N. S., Malouff, J. M. és Thorsteinsson, E. B. (2013): Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5. 1. sz. 56–72.
- Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. 35–66.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (szerk., megjelenés alatt): *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tápai Dorina és Szabó Éva (2013): *Társas kapcsolati készségek fejlesztése az iskolában – egy tréning hatásvizsgálatának tanulságai*. MPT XXII. Tudományos Nagygyűlés, Budapest.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. sz. 103–125. DOI: [10.1002/per.434](https://doi.org/10.1002/per.434)
- Weisberg, R. (2008): *The positive impact of SEL for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. www.caseli.org/publications
- Zins, J. E. (2001): Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *The Journal of Primary Prevention*, 21. 4. sz. 441–446.
- Zins, J. E., Elias, M. J. és Greenberg, M. T. (2003): Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. sz. 59–60.
- Zins, J. E. és Elias, M. J. (2006): Social and emotional learning. In: Bear, G. G. és Minke, K. M. (szerk.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. 1–13.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szociális készségek fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22. 9. sz. 12–23.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2014): Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golphofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 55–77.

Jegyzetek

¹ http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Review-of-Social-and-Emotional-Skills-Based-Intervention_Report-WEB-VERSION.pdf

² <http://www.centrobotin.org/web/botin-center-web-botin-fundation/international-analysis.html>

³ www.kivakoulu.fi

⁴ <http://socialemotioneel.slo.nl/>

⁵ <http://www.skills-4-life.nl/>

**Ulicza Nikolett¹ – Gajdos Dóra¹ – Bőthe Beáta¹ –
Tóth-Király István¹ – Orosz Gábor^{1,2}**

¹ ELTE, PPK, Pszichológiai Intézet

² MTA, TTK, Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája

Kutatásunk célja az volt, hogy – Pekrun, Goetz, Titz és Perry (2002) Teljesítmény Érzelmek Kérdőívét (Achievement Emotions Questionnaire, AEQ) felhasználva – megvizsgáljuk az Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúráját. A vizsgálatban 370 egyetemi hallgató vett részt, 87 férfi és 283 nő. A megerősítő faktorelemzés (CFA) szerint a kérdőív hosszabb verziója majdnem elfogadható modellilleszkedést mutat, azonban a rövid változat faktorstruktúrája teljes mértékben megfelel a követelményeknek. A kérdőív alapul szolgálhat további kutatásokhoz, melyek célja az oktatással kapcsolatos érzelmek feltárása. Az eredményeket az unalommal való megküzdés fényében értelmeztük.

Elméleti háttér

Annak ellenére, hogy az érzelmek komoly szerepet játszanak a kognitív fejlődésben és a tanulásban (Schultz és Pekrun, 2007), az alapérzelmek (Ekman, 1992: düh, szomorúság, félelem, undor, boldogság, meglepetés) szerepe viszonylag csekélynek mondható az iskolai teljesítmények szempontjából (Craig és Mitsai, 2008). Korábbi eredmények szerint azonban érdemes elkülöníteni iskolai (akadémiai) érzelmeket (Pekrun, 2011), melyek közvetlenül hatnak az iskolai eredményességre. A gyakrabban vizsgált (vizsga-) szorongás mellett az unalom is idesorolható. A jelen tanulmányban célunk bemutatni egy olyan mérőeszközt, mely az egyetemisták tanulás közbeni, illetve tanórák alatti unalmát hivatott mérni.

Artur Schopenhauer szerint az ember boldogságának két ellensége a fájdalom és az unalom. A Magyar Értelmező Kéziszótár (1992, 1429. o.) a következőképpen határozza meg az unalom fogalmát: „Az a kellemetlen lelkiállapot, amelyben semmi sem köti le az ember figyelmét, érdeklődését.” O’Hanlon (1981) meghatározása szerint az unalom egy pszichofiziológiai állapot, ami akkor következik be, ha valaki hosszan ki van téve egy monoton ingernek. Ez a definíció azt sugallja, hogy a környezet a felelős az unalomért. Fisher (1993) meghatározása szerint azonban ez egy múltó érzelmi állapot, amiben az egyén elveszti érdeklődését az adott tevékenység iránt. Ez viszont a szituáció jelentésének a szerepét mutatja az egyén számára (Mann és Robinson, 2009). Fiske és Maddi (1961, idézi Mann és Robinson, 2009) az inger jelentőségét tartotta fontosnak, az ő definíciójuk szerint az unalom egy relatív alacsony arousal-állapot és elégedetlenség, ami egy nem megfelelő ingerszituációhoz köthető. Perkins és Hill (1985) kísérlete is

* A tanulmány írása alatt Orosz Gábor a következő kutatási támogatásokban részesült: NKFI PD 106027, PD 116686.

megerősítette ezt a definíciót, ami alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a szubjektív monotónia befolyásolja, hogy az adott egyén unatkozni fog-e vagy sem. Pekrun és munkatársai (2010) szerint viszont az unalom több komponensből áll. Van egy affektív komponens, ami a kényelmetlen, averzív érzés; egy kognitív komponens, az idő lelassulása; egy fiziológiai komponens, a csökkent arousal; egy expresszív komponens, az arc, a hang és a testtartás változása, valamint egy motivációs komponens, ami a motiváció a tevékenység megváltoztatására vagy a szituáció elhagyására.

Fallis és Opatow (2003) szerint diákoknál az unalomhoz további dolgok társulhatnak, például hogy valami hiányzik az oktatásból, esetleg csaldótságot élhetnek át, akár ki is hagyhatják az órákat, amelyeket nem találnak élvezetesnek. Eredményeik szerint a diákok különböző okok miatt látják unalmasnak az iskolát. Némelyek azt mondták, hogy semmi értelmeset nem csinálnak órán, csak újságot olvasnak vagy filmet néznek, de ezt otthon is meg tudják tenni, és ezért inkább be sem mennek. Mások szerint a baj a lemaradókkal van, akik miatt minden nap ugyanazt az anyagot ismételik, és akik értik, illetve haladnának tovább, azok unatkoznak. Egyesek szerint a probléma, hogy néhány gyerek viselkedése csökkenti a tanár lelkesedését, aki így nem tudja érdekessé tenni az órát a többi, még motivált diák számára. Más diákok a tanításon kívüli iskolai tevékenységek hiányát okolják amiatt, hogy a diákok nem szeretnek egyáltalán az épület környezetében sem lenni, ami végül unalomhoz vezet. Breidenstein (2007) eredményei szerint a megkérdezett diákok különböző szinteken gondolkodnak a tanórai unalomról. A szerző a diákok válasza alapján az alábbi kategóriákat alkotta: (a) vannak unalmas tantárgyak, ez mindenkinél változó, és az egyéni érdeklődést tükrözi, (b) az érdekes tárgyakat is unalmassá teheti egy-egy tanár, (c) egy érdekes tantárgyon belül is lehetnek unalmasabb témák.

Korábbi kutatások kimutatták, hogy azok a diákok, akik gyakrabban unatkoznak, rosszabb tanulmányi átlagokat érnek el (Mikulas és Vodanovich, 1993), illetve többet hiányoznak az órákról (Larson és Richards, 1991). Bartsch és Cobern (2003)

Bartsch és Cobern (2003) kutatása szerint a tanítás, prezentáció módja is befolyásolja, hogy mennyire unják a diákok az órákat, és ez meghatározza, hogy később mennyire tudják elsajátítani az anyagot, illetve ezáltal a jegyeiket is. Szerintük az illusztráció segíti a tanulást, hiszen felkelti és fenntartja a figyelmet, ugyanakkor a nem releváns illusztráció eltereli a gondolataikat és rontja a teljesítményt. Manapság a legtöbb egyetemen PowerPoint prezentációkat alkalmaznak. A diákok akkor tudnak a legjobban tanulni, ha az előadás jól strukturált, és a PowerPoint erre alkalmas, a diákok jobban is szeretik ezt a módszert, mégsem mutatható ki különbség a PowerPointtal és a régi típusú diavetítéssel készült előadás megtanulhatósága között (Bartsch és Cobern, 2003). Ugyanakkor ezek a típusú prezentációk növelik az unalmat egy-egy órán, előadáson, hiszen a tanár nem tartja a szemkontaktust a diákokkal, sokszor csak a képernyőt nézi és felolvassa a diák tartalmát, így a prezentáció gátat képez a tanár és a diák között (Mann és Robinson, 2009).

kutatása szerint a tanítás, prezentáció módja is befolyásolja, hogy mennyire unják a diákok az órákat, és ez meghatározza, hogy később mennyire tudják elsajátítani az anyagot, illetve ezáltal a jegyeiket is. Szerintük az illusztráció segíti a tanulást, hiszen felkelti és fenntartja a figyelmet, ugyanakkor a nem releváns illusztráció eltereli a gondolataikat és rontja a teljesítményt. Manapság a legtöbb egyetemen PowerPoint prezentációkat alkalmaznak. A diákok akkor tudnak a legjobban tanulni, ha az előadás jól strukturált, és a PowerPoint erre alkalmas, a diákok jobban is szeretik ezt a módszert, mégsem mutatható ki különbség a PowerPointtal és a régi típusú diavetítéssel készült előadás megtanulhatósága között (*Bartsch és Cobern, 2003*). Ugyanakkor ezek a típusú prezentációk növelik az unalmat egy-egy órán, előadáson, hiszen a tanár nem tartja a szemkontaktust a diákokkal, sokszor csak a képernyőt nézi és felolvassa a diák tartalmát, így a prezentáció gátat képez a tanár és a diák között (*Mann és Robinson, 2009*). Knavensky és Keighley (2003) szerint egy ingerdús környezet is sokat segíthet, hogy a diákok ne unatkozzanak óra közben, bár ezt a jelenséget is csökkentheti a tanulók egyéni érdeklődése és képességei, hiszen nem teszi érdekesebbé azt a tárgyat, amit eleve nem kedvelnek.

Mann és Robinson (2009) diákokkal végzett felmérése azt mutatta, hogy a diákok több mint a fele unalmasnak találja az órái nagy részét. Ezek a diákok az alábbi tevékenységeket szokták végezni ezeken az előadásokon: ábrádoznak, firkálgatnak, beszélgetnek a barátaikkal, telefonos üzeneteket küldözgetnek és leveleznek egymással, valaki viszont egyszerűen kisétál az óráról. Kulturális összehasonlító vizsgálatok alapján az iskolai unalom minden kultúrában megtalálható, a különbség a megküzdési stratégiákban látszik (*Tze és mtsai, 2013*). Egyes kutatások szerint a diákoknak és a tanároknak közös felelősségük az unalom csökkentése, és ahelyett, hogy az oktatók tagadnák, hogy ilyesmi létezik, a megfelelő megküzdési stratégiákra kellene felhívniük a figyelmet (*Pekrun és mtsai, 2010; Nett és mtsai, 2011*). Mielőtt a megfelelő megküzdési stratégiákkal foglalkozunk, érdemes megállapítani az unalom mértékét. A jelen tanulmány célja egy olyan mérőeszköz bemutatása és faktorstruktúrájának ellenőrzése, mellyel meg lehet állapítani egyetemisták és főiskolások körében az unalom mértékét.

Módszerek

Résztevők és eljárás

A kutatásban 370 egyetemista vett részt (nő = 283; 76,5 százalék), a kitöltők életkora 18 és 56 év között változott, átlagéletkoruk 23,08 év volt (szórás = 4,76). A diákok 29,7 százaléka (110 fő) a fővárosban élt, 31,1 százaléka (115 fő) megyei jogú városban, 26,2 százaléka (97 fő) kisebb városban, 13,0 százaléka (48 fő) községben. A vizsgálatban részt vevő diákok előző féléves tanulmányi átlaga 4,07 (szórás = 0,74). A kutatás nem reprezentatív, így magyar egyetemistákra vonatkozó standard értékek megadása nem lehetséges.

Mérőeszközök

A vizsgálatban a demográfiai adatok mellett a Teljesítés-Érzelem Kérdőívet (*Pekrun és mtsai, 2002*) használtuk fel, melynek Unalom skáláját vettük alapul az Iskolai Unalom Kérdőív adaptációjához és faktorstruktúrájának vizsgálatához. A kérdőív magyar nyelvre fordítása Beaton, Bombardier, Guillemain és Ferraz (2000) protokollja szerint készült. Az Unalom skála 20 tételt tartalmaz, melyek a tanórák közbeni (11 tétel, pl. „Azon gondolkodom, mi mást csinálhatnék ahelyett, hogy ezen az unalmas órán ülök.”) és a tanulás

közbeni (9 tétel, pl. „A tananyag halálra untat.”) unalmat egyaránt mérik. A diákok egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán (1 = Egyáltalán nem értek egyet.; 5 = Teljesen egyetértek.) jelölték, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással.

Eljárás

A kutatás a Helsinkii Deklarációnak megfelelően, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Etikai Bizottságának jóváhagyásával zajlott. Az adatgyűjtés 2015 májusában és júniusában zajlott, a kitöltési idő átlagosan 5 perc volt. A résztvevők toborzása online formában, közösségi oldalakon és egyetemi levelezési listákon keresztül történt. A diákok önkéntesen, anonim módon, online formájában töltötték ki a kérdőívet, semmilyen jutalomban nem részesültek a válaszáért. A résztvevők elsőként egy informált beleegyezést olvashattak a kérdőív tartalmáról és időtartamáról, illetve biztosítottuk őket az anonimitásról, a válaszaik bizalmosságáról, továbbá megerősítést kaptak, hogy bármikor abbahagyhatják a kitöltést, amikor azt kellemetlennek érzik. Egy jelölőnégyzet kitöltésével egyezhettek bele a kutatásban való részvételbe. A kérdőív első részében az Iskolai Motivációs Skála (*Vallerand és mtsai*, 1992), a Teljesítés-Érzelem (*Pekrun és mtsai*, 2002), a Tanári Lelkesedés Skála (*Orosz és mtsai*, 2015), az Iskolai Tisztesség Kérdőív (online és offline csálások; *McCabe és mtsai*, 1993), a Facebook-használat kérdőív (*Orosz és mtsai*, megjelenés alatt), illetve az Online Barátkozás Kérdőív (*Ross és mtsai*, 2009) szerepelt, a második részben pedig demográfiai kérdésekre adhattak választ (pl. nem, életkor, lakóhely, előző féléves tanulmányi átlag).

Statistikai elemzés

Megerősítő faktorelemzést ('confirmatory factor analysis', CFA) alkalmaztunk a Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív (REUK) faktorstruktúrájának tesztelésére. Az elemzéseket Mplus 7.3-as statisztikai szoftver segítségével, valamint MLR becslési módszerrel (*Muthén és Muthén*, 1998–2012) hajtottuk végre. A modellek összehasonlítása során számos modellilleszkedési mutatót figyelembe vettünk (*Brown*, 2006; *Schreiber, Schreiber, Stage, King, Nora és Barlow*, 2006): az összehasonlítási illeszkedésmutatót (Comparative Fit Index, CFI), a Tucker-Lewis Indexet (TLI), a becslési hiba négyzetes átlagának gyökét (Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) és annak 90 százalékos konfidencia-intervallumát (90 százalékos CI), valamint a Cfit- és az SRMR-mutatókat. Hu és Bentler (1999), valamint Kline (2011) irányelvei alapján a következő értékeknek megfelelően fogadtunk el egy modellt mintára illeszkedőnek: CFI ($\geq 0,95$), TLI ($\geq 0,95$), RMSEA ($\leq 0,06$), CFI ($\geq 0,05$, nem szignifikáns); és SRMR ($\leq 0,08$). A skálák megbízhatóságának vizsgálatánál a Cronbach- α mutatót alkalmaztuk, irányadónak Nunnally (1978) javaslatait vettük figyelembe (elfogadható: 0,70; jó: 0,80).

Eredmények

Az 1. táblázat mutatja a faktorelemzés főbb eredményeit és a különböző modellek összehasonlítását. Az eredeti faktorstruktúra vizsgálata mellett alternatív modelleket is teszteltünk, így összesen négy modellt vizsgáltunk meg: (1) 20 tételes, egyfaktoros modell; (2) 20 tételes, kétfaktoros modell; (3) 10 tételes, egyfaktoros modell; (4) 10 tételes, kétfaktoros modell. Az eredmények alapján a rövidített, 10 tételes, kétfaktoros modell mutatta a legjobb illeszkedést a vizsgált alternatívák közül (CFI=0,987; TLI=0,987;

RMSEA=0,045 [90 százalék CI 0,026-0,064]; CFit=0,633; SRMR=0,024). A faktortöltések 0,70 és 0,91 közöttiek voltak, megfelelőnek bizonyultak (1. ábra), valamint a belsőkonzisztencia-értékek is a határértékek felett helyezkedtek el ($\alpha_{\text{tanóra közbeni}}=0,92$; $\alpha_{\text{tanulás közbeni}}=0,90$). A 2. táblázat tartalmazza az átlagokat, szórásokat, a csúcossági és a ferdeségi mutatókat, valamint a belsőkonzisztencia-mutatót.

1. táblázat. A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív (REUK) alternatív faktorstruktúráinak összehasonlítása

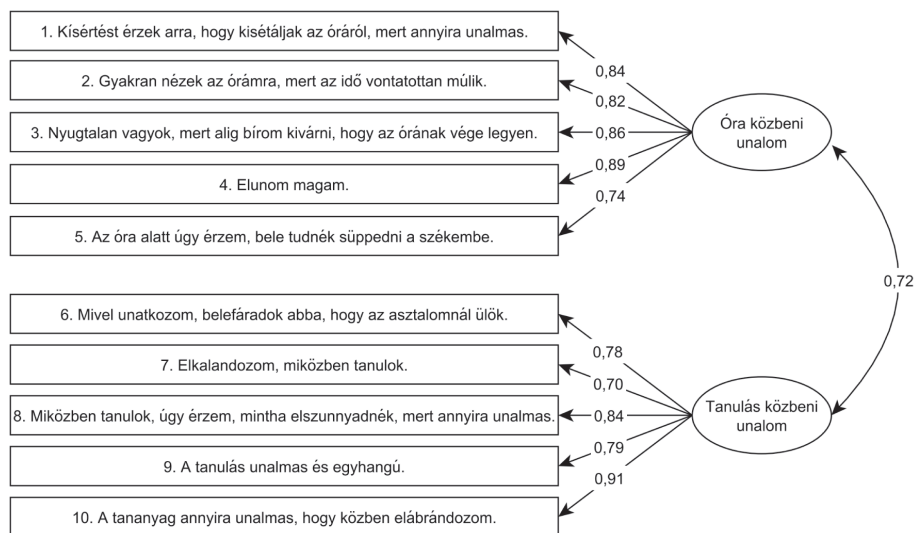
Modellek	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	CFit	SRMR
20 tételes, egyfaktoros	0,808	0,786	0,128 [0,121-0,135]	0,000	0,082
20 tételes, kétfaktoros	0,952	0,946	0,064 [0,057-0,072]	0,001	0,030
10 tételes, egyfaktoros	0,784	0,722	0,182 [0,167-0,197]	0,000	0,082
10 tételes, kétfaktoros	0,987	0,987	0,045 [0,026-0,064]	0,633	0,024

Megjegyzés: CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; CFit = RMSEA's test of close fit; SRMR = standardized root mean square residuals

2. táblázat. A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív leíró statisztika adatai

Alskálák	Tartomány	Átlag	Szórás	Ferdeség	Csúcosság	1.	2.
1. Óra közbeni unalom	1–5	2,74	1,09	0,36	0,31	–	
2. Tanulás közbeni unalom	1–5	2,78	1,00	-0,81	-0,64	.65**	–

Megjegyzés: **= $p < 0,01$



1. ábra. A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája (az egyvégű nyilakon sztenderdizált faktortöltések vannak, a kétvégű nyíl pedig a faktorok közötti kovariancia)

Összegzés

Kutatásunk célja az Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrájának feltárása volt. Az eredmények szerint mind a rövid, mind a hosszabb egyfaktoros struktúrák rosszabb modellilleszkedést mutatnak, mint a kétfaktorosak. Ezek szerint a diákok fejében eltérő módon reprezentálódik a tanulás közbeni unalom és az órai unalom. Ezek a faktorok az eredeti kérdőívben is megtalálhatók voltak (*Pekrun és mtsai*, 2002). Emellett az eredmények alapján a rövid verzió faktorstruktúrája jobb modellilleszkedést mutat, mint a hosszabb változaté, ami nem meglepő, hiszen a hosszabb verzió több mért változót tartalmaz. Emellett mind a négy verziónak megfelelő a belső konzisztenciája, tehát az alfa értékeket tekintetbe véve mind a rövid, mind a hosszú kétfaktoros változat megbízhatónak tűnik.

Kérdőívünk egy egyszerű módja az unalom feltárásának. Korábbi kutatásokból láttuk, hogy nagyon fontos lenne tudnunk, mennyire köti le a diákokat az óra, hiszen eredményességük is romolhat, mert akik gyakrabban unatkoznak, rosszabb tanulmányi átlagokat érnek el (*Mikulas és Vodanovich*, 1993), illetve többet hiányoznak az órákról (*Larson és Richards*, 1991). A tanórai, illetve tanulás közbeni unalom okai sokfélék lehetnek, elég csak Breidenstein (2007) felosztását néznünk, miszerint maga a tantárgy, a tanár és az érdekes tantárgyon belül bizonyos témák is unalmassá válhatnak. Ezek elkerülésére is több elmélet született. Bartsch és Cobern (2003) a színesebb, tartalmasabb, jobban illusztrált PowerPoint prezentációkat tartotta megoldásnak, ugyanakkor Mann és Robinson (2009) szerint ezek a prezentációk gátat is képezhetnek a tanár és a diák közé. Knavensky és Keighley (2003) véleménye szerint az ingerdús környezet a megoldás. Prensky (2001) ugyanakkor úgy gondolja, hogy a hagyományos oktatás nem megfelelő a mai kor diákjainak, akik digitális bennszülöttek. Az unalom sokszor úgy mutatkozik meg a diákoknál, hogy ahelyett, hogy odafigyelnének az órán, a telefonjukat nyomkodják. Ha a mindennapi oktatásba be tudnánk vinni, hogy érdekes és az órához kapcsolódó tartalmakat elérjenek okostelefonjaik segítségével, ahogyan azt néhány egyetem már megtette (*Yu és Conway*, 2012; *Williams és Pence*, 2011), csökkenthetnénk a diákok unalmát.

Nett, Goetz és Robinson (2010) megállapították, hogy az unalommal való megküzdés nagyon hasonló a stresszel való megküzdéshez. Éppen ezért hasonló stratégiákat is alkalmazunk. Ezeknek négy változata különíthető el: a kognitív közelítés (pl. az unalmas óra fontosságára való fókuszálás), a viselkedéses közelítés (pl. megkérni az oktatót váltakozó tevékenységek alkalmazására), a kognitív elkerülés (pl. egy másik órára gondolni) és a viselkedéses elkerülés (pl. beszélgetni a többiekkel). Ezek alapján később három csoportra tudták felosztani a diákokat. Az első csoport volt az Újraértékelők, ők legtöbbit a kognitív közelítést alkalmazzák, és ez tűnt a legadaptívabb megküzdési módnak. A második csoport a Kritizálók, ők a leginkább a viselkedéses közelítést használják, de az elkerülő stratégiákat is az átlag felett alkalmazzák. Ők azok, akik hangoztatják az unalmukat, illetve kritizálják a tanárt, hogy tegye kevésbé unalmassá az órát. Az utolsó csoport a Kitérők, ők leginkább az elkerülő stratégiákat használják, és nem hangoztatják az unalmukat, mint a Kritizálók. A diákok közötti különbség azért alakulhat ki, mert másként látják az unalom okát. Az Újraértékelők saját magukat tartják hibásnak, ezért a hozzáállásukon igyekeznek változtatni, míg a másik két csoport külső okot tulajdonít neki, például a tanárt hibáztatja. A különbség a Kritizálók és a Kitérők között az, hogy míg a Kritizálók szerint a szituáció megváltoztatható, a Kitérők nem így gondolják, inkább eltűrik azt. Minden diáknak megvan a maga technikája a megküzdésre, mégsem mindegyik hasznos a tanulmányi előmenetel szempontjából. A kognitív közelítés a legadaptívabb (*Nett és mtsai*, 2010), és a tanároknak érdemes felhívni a diákok figyelmét erre a stratégiára (*Pekrun és mtsai*, 2010; *Nett és mtsai*, 2011).

További kutatások szükségesek annak érdekében, hogy biztosak lehessünk abban, hogy a rövid kérdőív megfelelő mérőeszköznek bizonyul. A jövőben érdemes megvizsgálni a kérdőív konvergens, divergens és prediktív validitását, illetve a válaszok időbeli stabilitását is. Azonban a megoldások előtt a legfontosabb, hogy megtudjuk, mennyire unatkoznak a diákok. Kulturális összehasonlító vizsgálatok alapján a vizsgált országok mindegyikében megtalálható az iskolai unalom (*Tze és mtsai*, 2013), és az eredmények szerint Magyarország sem kivétel. Ennek alapos feltárására lehet alkalmas a Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív.

Irodalom

- Bartsch, R. A. és Cobern, K. M. (2003): Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers & Education*, **41**. 1. sz. 77–86. DOI: [10.1016/s0360-1315\(03\)00027-7](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(03)00027-7)
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. és Ferraz, M. B. (2000): Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, **25**. 24. sz. 3186–3191. DOI: [10.1097/00007632-200012150-00014](https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014)
- Breidenstein, G. (2007): The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, **2**. 1. sz. 93–108. DOI: [10.1080/17457820601159133](https://doi.org/10.1080/17457820601159133)
- Brown, T. A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford, New York, NY.
- Craig, S. D., D’Mello, S., Witherspoon, A., & Graesser, A. (2008). Emote aloud during learning with AutoTutor: Applying the Facial Action Coding System to cognitive-affective states during learning. *Cognition and Emotion*, **22**. 5. sz. 777–788. DOI: [10.1080/02699930701516759](https://doi.org/10.1080/02699930701516759)
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, **99**. 3. sz. 550–553. DOI: [10.1037/0033-295X.99.3.550](https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550)
- Fallis, R. K. és Opatow, S. (2003): Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, **59**. 1. sz. 103–119. DOI: [10.1111/1540-4560.00007](https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007)
- Fisher, C. D. (1993): Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, **46**. 3. sz. 395–417. DOI: [10.1177/001872679304600305](https://doi.org/10.1177/001872679304600305)
- Fiske, D. W. és Maddi, S. R. (1961): *Functions of varied experience*. Dorsey Press, Homewood, IL.
- Hu, L. és Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, **6**. 1. sz. 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Juhász J., Szöke I., O. Nagy G. és Kovalovszky M. (1992, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár L-Zs* (9., változatlan kiadás). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kanevsky, L. és Keighley, T. (2003): To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, **26**. 1. sz. 20–28. DOI: [10.1080/02783190309554235](https://doi.org/10.1080/02783190309554235)
- Kline, R. B. (2011): *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. kiadás) Guilford Press, New York, NY.
- Larson, R. W. és Richards, M. H. (1991): Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, **99**. 4. sz. 418–443. DOI: [10.1086/443992](https://doi.org/10.1086/443992)
- Mann, S. és Robinson, A. (2009): Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, **35**. 2. sz. 243–258. DOI: [10.1080/01411920802042911](https://doi.org/10.1080/01411920802042911)
- McCabe, D. L. és Trevino, L. K. (1993): Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, **64**. 5. sz. 522–538. DOI: [10.2307/2959991](https://doi.org/10.2307/2959991)
- Mikulas, W. L. és Vodanovich, S. J. (1993): The essence of boredom. *The Psychological Record*, **43**. 1. sz. 3–12.
- Muthén, L. K. és Muthén, B. O. (1998–2012): *Mplus User’s Guide*. (7. kiadás). Muthén & Muthén, Los Angeles, CA.
- Nett, U. E., Goetz, T. és Daniels, L. M. (2010): What to do when feeling bored?: Students’ strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, **20**. 6. sz. 626–638. DOI: [10.1016/j.lindif.2010.09.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004)
- Nett, U. E., Goetz, T. és Hall, N. C. (2011): Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **36**. 1. sz. 49–59. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.10.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003)
- Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric theory*. (2. kiadás). McGraw-Hill, New York, NY.
- O’Hanlon, J. F. (1981): Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta psychologica*, **49**. 1. sz. 53–82. DOI: [10.1016/0001-6918\(81\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0)
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü. és Jánvári, M. (2015): Teacher enthu-

- siasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in psychology*, **6**. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- Orosz, G., Tóth-Király, I. és Bőthe, B. (2015, megjelenés alatt): Four Facets of Facebook Intensity. *Personality and Individual Differences*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. és Perry, R. P. (2010): Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, **102**. 3. sz. 531. DOI: [10.1037/a0019243](https://doi.org/10.1037/a0019243)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. és Perry, R. P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, **36**. 1. sz. 36–48. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.10.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., és Perry, R. P. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, **37**. 2. sz. 91-105. DOI: [10.1207/S15326985EP3702_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Perkins, R. E. és Hill, A. B. (1985): Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, **76**. 2. sz. 221–234. DOI: [10.1111/j.2044-8295.1985.tb01946.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01946.x)
- Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, **9**. 5. sz. 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G. és Orr, R. R. (2009): Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, **25**. 2. sz. 578–586. DOI: [10.1016/j.chb.2008.12.024](https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024)
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. és Barlow, E. A. (2006): Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, **99**. 6. sz. 323–338. DOI: [10.3200/joer.99.6.323-338](https://doi.org/10.3200/joer.99.6.323-338)
- Schutz, P. A., és Pekrun, R. (2007, szerk.). *Emotion in education*. Academic Press, San Diego, CA.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., Klassen, R. M. és Li, J. C. H. (2013): Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, **23**. 32–43. DOI: [10.1016/j.lindif.2012.10.015](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.015)
- Yu, F. és Conway, A. R. (2012): Mobile/smartphone use in higher education. *Proceedings of the 2012 Southwest Decision Sciences Institute*, 831–839.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. és Vallieres, E. F. (1992): The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, **52**. 4. sz. 1003–1017. DOI: [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Williams, A. J. és Pence, H. E. (2011): Smart phones, a powerful tool in the chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, **88**. 6. sz. 683–686. DOI: [10.1021/ed200029p](https://doi.org/10.1021/ed200029p)

Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív

A következőkben a tanulás közbeni és a tanórákon jelentkező unalommal kapcsolatos tételeket olvashatsz. Jelöld az alábbi ötfokozatú skálán, hogy mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal!

1 – *Egyáltalán nem értek egyet.*

2 – *Nem értek egyet.*

3 – *Egyet is értek, meg nem is.*

4 – *Egyetértek.*

5 – *Teljesen egyetértek.*

	1	2	3	4	5
Óra közbeni unalom:					
1. Kisértést érzek arra, hogy kísétáljak az óráról, mert annyira unalmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Gyakran nézek az órára, mert az idő vontatottan múlik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Nyugtalan vagyok, mert alig bírom kivárni, hogy az órának vége legyen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Elunom magam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Az óra alatt úgy érzem, bele tudnék süppedni a székembe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Tanulás közbeni unalom:					
1. Mivel unatkozom, belefáradok abba, hogy az asztalomnál ülök.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Elkalandozom, miközben tanulok.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Miközben tanulok, úgy érzem, mintha elszunnyadnék, mert annyira unalmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A tanulás unalmas és egyhangú.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A tananyag annyira unalmas, hogy közben elábrándozom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kiértékelőkulcs: Az egy faktoron lévő (óra közbeni unalom és tanulás közbeni unalom) tételek pontszámát össze kell adni, majd elosztani az adott faktoron lévő tételek számával. Összpontszám is számolható úgy, hogy az összes tétel pontszámát összeadjuk, majd elosztjuk a tételek számával.

Lukács Fruzsina¹ – Sebő Tamás²¹ Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, TTI, Pszichológia Tanszék² Szegedi Tudományegyetem Életvezetési Tanácsadó Központ

Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata

Az egyetemi tanulmányok megszakításának „költségei” igen magasak az érintett hallgató, a környezete, az intézmény, valamint a társadalom számára egyaránt. Ennek ellenére ez a probléma az egyetemi képzésben is egyre nagyobb mértékben jelentkezik, bár képzési területeként eltérő arányban. Tanulmányunkban egy olyan önértékelő kérdőíves eljárás fejlesztési lépéseit mutatjuk be, amelynek célja, hogy a döntés meghozatala előtt pontos képet adjon a hallgatónak kilépési szándéka okairól, és azokról a lépésekről, amiket tehet. Ez nem azt jelenti, hogy célunk lenne a hallgató „visszatartása”, azonban szeretnénk elérni, hogy döntése tudatos és informált legyen, akármilyen is lesz annak végeredménye.

Az Európai Unió (EU) stratégiai célkitűzései között szerepel mint oktatással kapcsolatos cél, hogy a korai iskolaelhagyók számát, a lemorzsolódást 10 százalék alá csökkentsék. A célkitűzés nem kifejezetten az egyetemista populációra vonatkozik. A lemorzsolódás vizsgálatát a különböző szakpolitikai dokumentumok más-más korcsoportra vonatkoztatva javasolják, azonban legkiemeltebben a korai iskolaelhagyás ('early school leaving') jelenségére koncentrálnak. A korai iskolaelhagyás azt jelenti, hogy a diákok a középfokú végzettség megszerzése nélkül hagyják el az iskolarendszert. Az EU-ban használt definíció szerint azokat a 18–24 év közötti személyeket tekintjük korai iskolaelhagyóknak, akik nem rendelkeznek befejezett középfokú végzettséggel, illetve szakképzettséggel (Molnár, 2012). A korai iskolaelhagyók aránya 2013-ban 11,8 százalék volt, ami romlást mutat az előző évek pozitív tendenciáihoz képest. Magyarország ezzel az eredménnyel az Európai Unió 28 országa közül a 21. helyen áll.

A társadalom iskolázottsága szoros összefüggést mutat a gazdasági versenyképességgel. Annak érdekében, hogy a másik „Európa 2020” stratégiai célt, a felsőoktatással rendelkezők arányának 40 százalékra növelését a 30–34 év közötti korosztályban (a javasolt magyar vállalás 27–30–33,3 százalék között változik, ld. Borbás, 2012) hosszú távon fenntarthatóak vagy meg is haladhatók a tagállamok, elengedhetetlen, hogy a diákok befejezzék középfokú tanulmányaikat, illetve sikeresen teljesítsék egyetemi, főiskolai tanulmányaikat is.

A lemorzsolódás megoldása összefügg azzal az EU-s törekvéssel is, hogy minimálisra csökkentsék a NEET ('not in education, employment or training') fiatalok számát. Ennek a problémának a megoldására indították el az Ifjúsági Garancia Programot is, melynek ígérete szerint hosszú távon minden NEET-fiatal számára, aki az oktatásból, foglalkoztatásból 25 éves kora előtt kiesik, négy hónapon belül biztosítani kell, hogy képzésben (oktatási rendszeren belül vagy tanfolyami keret között), önkéntes tevékenységben, gyakornoki munkában vagy munkavégzésben vehessen részt (Jackson, 2013).

Általánosságban a lemorzsolódás azt jelenti, hogy az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyók számát vizsgáljuk. A lemorzsolódás eddig feltárt rendszerszintű negatív hatásai a következők: ki nem használt anyagi ráfordítás (ösztöndíjak, egyéb állami támogatások), bevételtől való esés (amit elérhettek volna azok a személyek, akik kiestek az oktatásból), valamint megemelkedett költségek állami szinten (azok segítésére, akik a munkaerőpiacról is kiszorulnak).

Az egyetemi lemorzsolódás kezeléséhez fontos, hogy lássuk, mennyire kiterjedt a probléma, és milyen okok állnak mögötte.

A lemorzsolódási arány vizsgálata

A lemorzsolódásban érintett hallgatók körének meghatározása nem könnyű módszertani feladat. Varga (2010) a diploma értékének tárgyalásáról szóló cikkében az időre diplomát nem szerzettek 45 százalékos arányát emeli ki, és szembeállítja azt az EU és az OECD 30 százalék körüli felsőoktatásból való kilépési arányával. Ugyanakkor az, hogy valaki nem végez időre, nem jelenti azt, hogy a későbbiekben ezt ne tehetné meg, esetleg ne válhatna iskolát. A szerző is kiemeli, hogy ezzel kapcsolatban megbízható adatok nem állnak a rendelkezésünkre. Horn (1998, idézi *Molnár*, 2012) négyéves kutatása alapján az látható, hogy amennyiben a hallgató sikeresen meg tud birkózni az első évben tapasztalt nehézségekkel, a lemorzsolódás veszélye csökken. A kutatásban az első évet követően nagy volt a kilépési arány (39 százalék), azonban azok, akik maradtak, folytatták tanulmányaikat, és szinte kivétel nélkül oklevelet is szereztek. Polónyi (2001) szintén az időre diplomát nem szerzettek arányát vette figyelembe a lemorzsolódás 1990-es években való alakulásáról készített számításaiban: 1997 és 2000 között az egyetemi, ötéves képzésből való lemorzsolódás mértéke 26 százalékról 19,2 százalékra csökkent, míg a főiskolai, hároméves képzésben nem történt számottevő változás.

Nagy sajtóvisszhangot (pl. eduline.hu, *HVG*) kapott az ELTE kutatása a bolognai képzés első évfolyamának egyetemi előmeneteléről. Az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.

A vizsgálat során megállapították (ld. 1. ábra), hogy a tanulmányaikat 2006-ban megkezdő diákok többségének 2009-ben végeznie kellett volna. A vizsgálatról készített jelentés szerint (*Helyzetjelentés 2010*) a pszichológia, a kommunikáció és az andragógia alapszakosok mintegy kétharmada teljesítette sikeresen a követelményeket, ellentétben a programtervező informatikusokkal, ahol ez mindössze a hallgatók 3,83 százalékának sikerült. A kutatási eredmények alapján a végleges lemorzsolódás is meglehetősen nagy volt, a 2006-ban indult bölcsészeknél a hallgatók 20 százaléka esett ki a képzésből, míg a természettudományi területen 30 százalék körüli, de volt, ahol ennél is több.

A Szegedi Tudományegyetemen a következő státuszadatokat használták az egyének tanulmányi pályájának leírására: (1) végzett (sikeres): teljesítette a kötelező modulokat vagy abszolutóriumot szerzett, (2) kilépett: tagozatváltó, szakváltó, más intézményben folytatja tanulmányait, (3) lemorzsolódott: fegyelmi eljárás, túl sok passzív félév, egyéb tanulmányi ok, például a költségtérítés nem vállalása miatt a képzésből kizárták vagy a szakot leadta (ide tartoznak azok a hallgatók is, akik a felvételi félévében nem iratkoztak be), (4) folyamatban: a hallgató státusza nem megállapítható a vizsgált időszakban (*Varga*, 2015). „Problémás” státuszúnak tekinthetők azok a hallgatók, akikről a vizsgált időszakban nem áll rendelkezésre egyértelműen értelmezhető adat, illetve azok, akik nem iratkoztak be a felvétel elnyerése után, hiszen esetükben nincs mód megismerni a döntés okát (illetve az is előfordulhat, hogy tanulmányaik megkezdését „csak” késleltetik, így valójában nem is kellene lemorzsolódottaknak tekinteni őket). Így az egyetemeken által készített statisztikák valójában a lemorzsolódás valós értékétől némileg eltérő adatokat tartalmazhatnak.

Lemorzsolódás 2006-ban indult hároméves szakokon az ELTE-n (nappali)

Szak	Beiratkozott hallgatók száma, 2006	Oklevelet szerzettek		Szakon maradt hallgatók 2010 első felére (%)	Lemorzsolódtak (%)
		2009 (%)	2010 (%)		
Pszichológia	166	67,47	3,61	21,08	7,84
Kommunikáció és médiatudomány	72	66,67	4,17	19,44	9,72
Magyar	311	46,92	2,84	30,81	19,52
Történelem	181	45,3	3,31	30,39	21
Szabad bölcsészet	167	42,51	3,59	38,32	15,58
Társadalmi tanulmányok	180	41,11	2,78	32,22	23,89
Földtudományi	163	40,49	0	26,38	33,13
Óvodapedagógus	97	39,18	3,09	21,65	36,08
Germanisztika	176	30,11	1,14	45,45	23,3
Politológia (jogi kar)	99	29,29	3,03	45,45	22,23
Földrajz	123	26,83	1,63	47,97	23,57
Környezettan	139	20,86	3,6	47,48	28,06
Anglisztika	250	20,8	4,4	50	24,8
Matematika	228	18,42	2,19	46,49	32,9
Keleti nyelvek és kultúrák	138	18,12	0	53,62	28,26
Kémia	120	17,5	0	36,67	45,83
Fizika	139	15,11	0	41,73	43,16
Biológia	251	10,36	1,2	52,99	35,45
Programtervező informatikus	496	3,83	2,02	33,47	60,68

Forrás: Helyzetjelentés az alapozások belső felülvizsgálatáról – EÖ E

1. ábra. Az időre végzettek, a szakon maradók és a lemorzsolódtak aránya az ELTE 19, három évig tartó szakjainak esetében (forrás: eduline.hu)

A Szegei Tudományegyetemen a 2009/2010-es tanévben tanulmányaikat megkezdő hallgatók státuszait vizsgálták. A lemorzsolódók aránya az alap- és osztatlan képzések esetén jelentős (36–38 százalék) volt, így elmondható, hogy ezzel a problémával mindenképp foglalkozni kell egyetemi szinten. A lemorzsolódtak aránya képzési területenként eltér, a legmagasabb arány az alap- és osztatlan képzésben az informatika (52 százalék) képzési területen volt, ezt követi a természettudományi (47,7 százalék), a hitéleti (46,4 százalék) és a műszaki (41,5 százalék) terület. Az egyetemi átlaghoz (36–38 százalék) hasonló arány mutatkozik az agrár és a bölcsészettudományi területen. Az átlag alatt, de 30 százalék közeli lemorzsolódással hét képzési terület jellemezhető. A legalacsonyabb lemorzsolódás az alap- és az osztatlan képzésben a közigazgatási és a művészeti területekre jellemző. Mesterképzésben és szakirányú továbbképzéseken jóval alacsonyabb a lemorzsolódási arány (14–17 százalék), azonban nyolc képzési terület e fölött az átlag fölött teljesített. A hitéleti, informatika, orvos- és egészségügy, műszaki és gazdaságtudományok képzési területeken a lemorzsolódás aránya 20–30 százalék közötti.

Képzési szinttől függetlenül magas lemorzsolódás jellemezte a következő képzési területeket: agrár, műszaki, informatika, orvos- és egészségügy, hitélet. A képzési területek sora alapján az ezekhez a területekhez tartozó képzések és foglalkozások többségének presztízse magas, illetve azok jó munkaerő -piaci kimenettel párosulnak. A lemorzsolódás oka így – valószínűleg – nem ezeken a területeken keresendő, bár nyitott kérdés, hogy a hallgatók milyen mértékben vannak tisztában választott szakjuk munkaerő-piaci sajátosságaival. Képzési szinttől függetlenül alacsony lemorzsolódás jellemzi a következő képzési területeket: művészet, pedagógusképzés, bölcsészettudomány.

Tanulásként az fogalmazódott meg, hogy olyan képzések esetén átlag alatti a lemorzsolódás, ahol a felvételi eljárásban van lehetőség erősen szelektálni a jelentkezőket (pl. művészet, osztatlan építész, közigazgatási, rendészeti, katonai képzések), és/vagy ahol az oktatók pedagógiai szakértelemmel rendelkeznek (Varga, 2015).

A lemorzsolódás okai

Molnár (2012) az amerikai Tinto és Bean vizsgálatai alapján tárgyalja a felsőoktatásból való kilépés lehetséges okait. A szerzők évtizedekig kutatták a jelenséget, és arra jutottak, hogy az egyetemi tanulmányok megszakítása a szocializációs folyamat megszakítását is jelenti. Bean (1985, idézi Molnár, 2012) korai elmélete a családi és az intézményi támogatást és anyagi segítséget helyezi a középpontba. A jelenségre ható tényezőket a következőképp csoportosította: háttérváltozók, szervezeti változók, akadémiai tényezők, szociális tényezők, környezeti változók, valamint attitűdök, szándékok és pszichológiai folyamatok.

A háttérváltozók között a szülői támogatást, azok jövedelmét, a középiskolai sikeres tanulmányi előmenetelt, főiskolai előkészítő elvégzését és a baráti társasággal rendelkezést sorolja fel. A szervezeti változók között található az egyetem szintjén megjelenő pénzügyi támogatások, a tájékoztatási programok, szabályozások, az egyetemi szervezetek bevonódása a tanulmányokkal kapcsolatos döntéshozatalba, az adminisztrációs folyamatok és a személyzet hozzáállása a diákokhoz. Az akadémiai tényezők között szerepelnek a tanácsadási szolgáltatások, a készségfejlesztő programok, az egyetemi erőforrások (pl. számítógépek), a hiányzások aránya, a jobbiztonság és az egyetemi integrációs törekvések. A szociális tényezők körébe tartozik a közeli barátok megtartásának képessége, a szakmai kultúra, az egyetemi csoporttal való azonosulás, valamint a társadalmi integráció. A környezeti változók ismét a család szerepét hangsúlyozzák: a folyamatos szülői támogatás, a pénzügyi források és a családi kötelezettségek. A pszichológiai folyamatok és attitűdök közül Bean a következőket emeli ki: élnépszerűség, önfejlesztés képessége és önbizalom, önellenőrzés, tanulási stratégiák, motiváció, stressz, elidegenedés és kitarthatóság.

A brit egyetemeken 2001-ben úgy becsülték, hogy hatból egy hallgató nem teljesíti a képzési programot, ennek következtében igen sok pénzbeli és emberi erőfeszítés megy kárba évről évre. Ez a veszteség sok szinten megjelenik: az adminisztrációs szintektől kezdve az oktatói létszám aránytalanságán keresztül a csoportos munkafolyamatok nehézségén át az évfolyamon uralkodó hangulatig. Nem beszélve arról, hogy a lemorzsolódó diákok rossz hírért viszik intézményüknek. A piaci-kereskedelmi tapasztalatok szerint akkor, ha egy vásárló csatlózik egy cég szolgáltatásában, azt legalább 9–10 másik embernek mondja el, ezzel őket is befolyásolva (Sonnenberg, 1990, idézi Bennett, 2003). Tehát egy olyan intézmény, amely kevésbé képes megtartani diákjait, hosszú távon a hírnevét veszélyezteti.

A képzési programból való kilépés a diákok részéről lehet kényszerdöntés vagy egy önkéntesen meghozott döntés. Kényszerhelyzetről akkor beszélünk, ha valakinek túl sok elmulasztott vizsgája gyülik össze, súlyos betegségben szenved, esetleg a családi szerepvállalása növekedik meg vagy nincs forrása a további tandíjra (Medway és Penney, 1994). Az önkéntes döntés egy tudatos döntés eredménye, aminek oka lehet, hogy a hallgató nem találja értékesnek a szakot, nem jön ki a csoporttársaival és tanáraival, nem érdeklik az oktatott tantárgyak. Az ilyen lemorzsolódás – a hallgatók saját bevallása alapján – ritka. Az UK FE egyetemen a 13 százalékos lemorzsolódónak 80 százaléka jelezte, hogy anyagi, családi vagy munkavállalási okokból tett le a diploma megszerzéséről, és csak 10 százalék vallotta azt, hogy a képzési program minősége vagy gyenge tanulmányi

teljesítménye ösztönözte erre. Ezzel egybehangzóan azt találták, hogy a szerényebb anyagi háttérrel rendelkező diákok nagyobb mértékben vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének. A brit állam különböző ösztöndíjak és tanulmányi hitelek segítségével igyekszik segíteni, változtatni ezen a helyzeten. Az anyagi nehézségekre való természetes reakció a részmunkaidős munkavállalás, ami egyre inkább „konfliktusba” kerül a tanulmányi előmenetel színvonalával. Egy másik fontos tény, hogy az anyagi nehézségek miatti takarékoskodási kényszer több dologtól is megfosztja a diákot. Például nehezebben tud integrálódni az órákon kívüli informális életbe, kevesebbet tud napi utazásra költeni, akár városon belül is. Így, szándékán kívül, izolálja magát az egyetemi szociális hálótól, és elvesz a valahová tartozás élménye. Az is előfordul, hogy valamilyen tankönyvtől, jegyzettől vagy egyéb segédeszköztől esik el anyagi forrás hiánya miatt.

Bizonyos vizsgálatok rámutatnak más lemorzsolódásra ható tényezőkre is. Vannak vizsgálatok, amiket olyan mintán végeztek, ahol a diákok szocio-ökonómiai státusza közel azonos volt, azonban a lemorzsolódás mértéke az egyes szakok között mégis 3–56 százalék között ingadozott (Davies, 2000). Megfigyelhető, hogy az anyagi és a személyes nehézségek akkor vannak igazán hatással az egyetemi karrierre, ha a diák elégedetlen az oktatás és az egyetemi közeg minőségével, esetleg unalmasnak tartja a képzési programot. A magas színvonalú oktatás, a képzéssel való elégedettség és a diákok igényihez való alkalmazkodás fontos bejósoló tényezői a későbbi lemorzsolódásnak. A tipikus lemorzsolódó az a férfi, aki 21. évét betöltve kezdi meg tanulmányait, és nem kollégiumban vagy egyéb egyetemi közegben él (Martinez, 2001, idézi Bennett, 2003). Kvalitatív vizsgálatok alapján a tanulmányok megszakításának okai főként ezek: (1) az egyetemi oktatásra való felkészületlenség, (2) a szükséges kompetenciák hiánya, (3) az egyéni érdeklődés és egyéb tényezők változása, (4) a jól fizető munka vonzereje, (5) a képzéssel való elégedetlenség. A képzéssel való elégedetlenség több töről fakad. Oka lehet a nem megfelelően strukturált, unalmas oktatás, a rossz csoportlétkör, a helytelenül összeállított órarend, illetve a tanulási stílusukban nem illeszkedő tanuló és oktató (Bennett, 2003).

Egy másik kutatás (Tinto, 1993, idézi Bennett, 2003) szerint a tudományos-szakmai és szociális integráltság a két kulcstényezője a diákok képzésben tartásának. A szakmai identitást az adja meg, hogy a diák miként éli meg tanulmányi teljesítményét. Érzékeli-e, hogy tanulmányai során fejlődik, és oktatója elkötelezett a minőségi tudásátadás iránt. A szociális integráltság az egyéni kapcsolatok minőségén múlik. Lényeges elem a szakon, évfolyamon jelen lévő diákok jó viszonya, illetve az, hogy az oktatók és egyéb személyzet mennyire megközelíthető, barátságos (Saenz, 1999, idézi Bennett, 2003). A tanulási stílus és egyéb egyetemi teljesítményhez kapcsolódó kompetenciák szintén hatással lehetnek a lemorzsolódásra, és a szociális integráltság fogalmi keretében értelmezhetők (Heath és mtsai, 1991). Ezek lehetnek tanulási szokások és stratégiák, a jegyzetelés és annak feldolgozása, a vázlat- és esszé-készítés, a tanulócsoporthoz való előnyei-ek kihasználása. A tanulmányait megszakító hallgató jellemzően mindkét integrációs szinten nehézségekkel küzd. A döntő változó a lemorzsolódás terén, hogy a hallgató mennyire van elkötelezve az „egyetemi tapasztalatszerzésnek”. A honvágnak és a folyamatra való egyéni ráhatásnak szintén szerepe van. Egyéb faktor lehet a családi vagy más támogatói források megléte. Ezeknek a támogató személyeknek nem kell feltétlenül maguknak is a felsőoktatásban jártasnak lenniük.

A képzés kiválasztásakor kapott pályaaorientációs konzultáció is nagy szerepet játszhat az egyetemi tanulmányok végigvitelében. Amennyiben egy diák késve kezdi meg az adott félévet vagy kurzust, az szintén nagyobb eséllyel morzsolódik le a félév folyamán. Külön kiemelendő tényező a képzőhely érzékelt hírneve, presztízse és az intézmény „megtartó ereje” közötti kapcsolat, bár ez statisztikailag eddig nem igazolt (Davies,

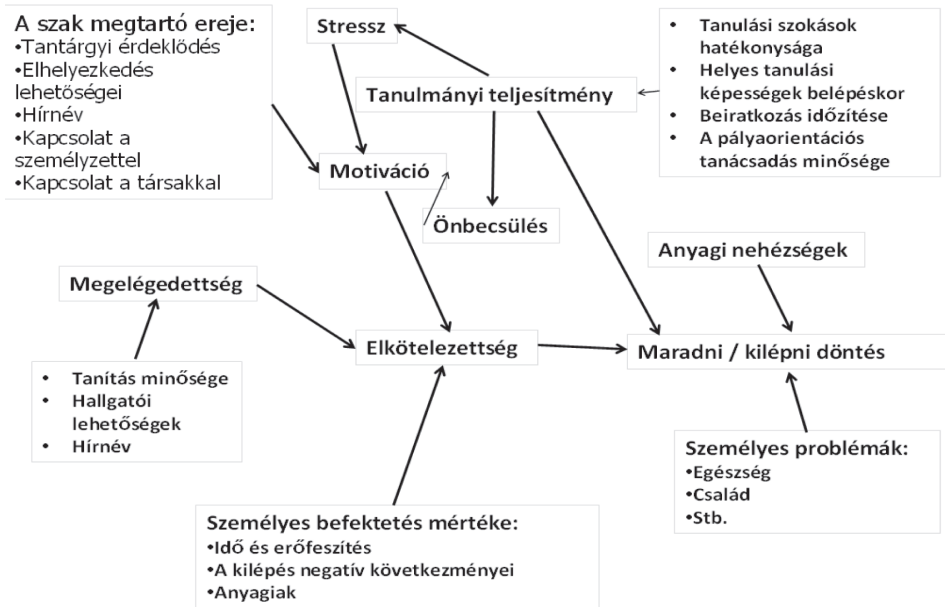
2000, idézi Bennett, 2003). A hírnévnek különösen az első időkben van jelentősége, amikor a diák még nem tudja értékítéletét saját tapasztalataira helyezni. A diáktársak negatív hatása szintén eredményezhet lemorzsolódást, akárcsak a magányosság és az izoláltság érzése (Bennett, 2003).

A kérdőív létrehozásának folyamata

A lemorzsolódást vizsgáló kérdőívünket Bennett (2003) empirikus kutatáson alapuló elméleti modelljére alapoztuk. A jobb megértés érdekében saját önértékelő kérdőívünk bemutatása előtt röviden összefoglaljuk ennek a vizsgálatnak a menetét és főbb eredményeit.

Bennett (2003) kutatásában 377 alsóbb éves egyetemista vizsgálatával tesztelte a lemorzsolódás elméleti modelljét. Azon a gazdasági egyetemen, ahol a vizsgálatot végezte, abban az évben 28 százalék volt a lemorzsolódási arány, ami jóval felette volt az országos 16 százaléknak. A lemorzsolódás komplex és multidimenzionális problémáját egy hipotetikus útvonalmodell keretében tesztelte és az eredményeknek megfelelően módosította. Az elkötelezettséget Meyer és munkatársai (1993) tízitemes skálájával mérték. Az elégedettséget Oliver (1993) tanórával való elégedettséget mérő hat itemes skálájával vizsgálták. Ezen felül három itemet adtak hozzá a skálához az egyetem informatikai ellátottságával, könyvtárával és a környezettel való elégedettséggel kapcsolatban. Az egyetem hírnevével kapcsolatban egyetlen direkt kérdést tettek fel: „A szakomnak az XY Egyetemen jó híre van.” Külön rész foglalkozott a diákok tanárral kapcsolatos elégedettségével: mennyire gondolták segítőkésznek, jól felkészültnek, kíváncsinak. Nyolc item vizsgálta a diákok kapcsolatát a csoporttársaikkal, a személyzettel, valamint azt, hogy mennyire könnyen kötnek kapcsolatot. A tanulmányokkal kapcsolatos elköteleződést 5 item segítségével mérték. A tanulási szokásokat öt itemmel vizsgálták (Stoyhoff, 1996). Az önbecsülést O’Guinn és Faber (1989) alapján a saját képességekbe vetett bizalom mentén vizsgálták. A motivációt Bennett és Kottasz (2001) alapján négy itemmel mérték, a három, családi támogatással kapcsolatos itemet Saenz és munkatársai (1999) munkája alapján hozták létre. Mindezeket a változókat ötfokú Likert-skálán kellett megítélni. Továbbá rákérdeztek más változókra is, például életkor, utazás az egyetemre, hetente munkával töltött idő, a szülői hozzájárulás mértéke a tandíjhoz, a szülők jártak-e egyetemre.

Az eredmények azt mutatták, hogy a legerősebb hatást a döntésre az anyagi nehézségek gyakorolták. Továbbá a pénzügyi nehézségeknek erős moderáló hatásuk volt az alacsony szintű elköteleződésen és a rossz tanulmányi eredményeken keresztül arra a döntésre, hogy kilépjen a személy. A második legerősebb direkt hatás a külső, személyes problémák köre. Az alacsony önbecsülés szignifikánsan moderálta a pénzügyi nehézségek és az alacsony teljesítmény hatását a kilépésre. Azok a diákok, akiknek alacsony volt az önbecsülésük, nagyobb valószínűséggel hagyták abba a tanulmányaikat, ha pénzügyi nehézségeik voltak, vagy ha rosszul teljesítettek az egyetemen.



2. ábra. Bennett (2003) útvonalmodellje az egyetemről való kilépéssel („maradni/ kilépni döntés”) kapcsolatban

Az útvonalmodell felállítása előtt a változókat faktoranalízisnek vetették alá. A modell felállításához hat függő és 17 független változót használtak. A modell pszichometriai mutatói meggyőzőek (GFI=0,901, AGFI=0,888, RMSE=0,031, P=0,878). Az útvonalmodellt a 2. ábra mutatja.

Az eredmények azt mutatták, hogy a legerősebb hatást a döntésre az anyagi nehézségek gyakorolták. Továbbá a pénzügyi nehézségeknek erős moderáló hatásuk volt az alacsony szintű elköteleződésen és a rossz tanulmányi eredményeken keresztül arra a döntésre, hogy kilépjen a személy. A második legerősebb direkt hatás a külső, személyes problémák köre. Az alacsony önbecsülés szignifikánsan moderálta a pénzügyi nehézségek és az alacsony teljesítmény hatását a kilépésre. Azok a diákok, akiknek alacsony volt az önbecsülésük, nagyobb valószínűséggel hagyták abba a tanulmányaikat, ha pénzügyi nehézségeik voltak, vagy ha rosszul teljesítettek az egyetemen.

Saját kérdőívünk kidolgozása során arra törekedtünk, hogy a kidolgozott önértékelő kérdőív amellet, hogy tudományosan megalapozott legyen, gyakorlati haszonnal is bírjon a kitöltő számára. A kitöltőknek ötfokú Likert-skálán (5=teljesen igaz rám – 1=egyáltalán nem igaz rám) kell megítélni a 80 állítás mindegyikét. A skálák – Bennett (2003) alapján – a következők (minden skála esetén egy mintaitem is olvasható):

1. Motiváció („Eros a motivációm, hogy sikeres legyek a szakomon.”).
2. Tanulmányi teljesítmény („Rendszeresen átnézem a tananyagot, sokat ismétlek.”).
3. Elkötelezettség („Akkor sem hagynám abba a tanulmányaimat, ha a diploma megszerzése nélkül ajánlanának nekem egy kiváló és jól fizető állást.”).
4. Kapcsolatok („Sokszor érzem magányosnak magam a problémáimmal.”).
5. Önbecsülés („Mindent egybevetve hajlamos vagyok arra, hogy tehetségtelen, sikertelen embernek tartsam magamat.”).

6. Elégedettség („Az egyetemi könyvtárban mindent megtalálok, amire szükségem lehet.”).
7. Stresszkezelés („Egy kis izgalom még jót is tesz vizsga előtt.”).
8. Anyagiak („Anyagi gondjaim miatt korlátozottak a lehetőségeim.”).
9. Külső (személyes) problémák kezelése („A családban lévő problémák miatt kevesebb időm jut az egyetemre koncentrálni.”).
10. Információk („Ismerem azokat a foglalkozásokat és munkaköröket, amelyeket a diploma megszerzésével betölthetek.”).

Az adatgyűjtés jelenleg zajlik. A kérdőív pszichometriai mutatóiról és az eredményekről egy későbbi tanulmányban számolunk be.

Összegzés, gyakorlati megfontolások

Tanulmányunkban bemutattuk a lemorzsolódás mérését, lehetséges okait, valamint bemutattuk a lemorzsolódással kapcsolatos önértékelő kérdőív fejlesztési folyamatát. Mindezek alapján általánosságban megfogalmazhatóak olyan gyakorlati tanácsok, amelyek jó eséllyel csökkentik a lemorzsolódást.

A tanulmányok finanszírozásának kapcsán fontos, hogy a diák átlássa, milyen ösztöndíjak, tanulmányi hitelek közül választhat. Adott esetben hasznos lehet egyetemi munkakerő közvetítése, ahol a diák olyan munkát találhat, ami időbeosztásában rugalmasan alakítható egyetemi kötelezettségeihez. Ahol lehetőség és kapacitás van rá, érdemes kapcsolatot tartani olyan munkáltatóval, amelyik a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységet végez, és így alkalmas lehet szakmai tapasztalatszerzésre. A költségek csökkentésének szempontjából meghatározó kérdés a kollégiumi lakhatás lehetősége.

Az egyetemen és a képzésen kötődő kapcsolatok minőségére is érdemes hangsúlyt fektetni. A tanulmányi ügyek akadálymentesítésének érdekében fontos az adminisztrációs teendők világossá tétele, és jól funkcionáló kapcsolat kialakítása a kiszolgáló személyzettel. Amennyiben ezen információs csatorna jól működik, a jelentkező nehézségek könnyen orvosolhatóvá válnak.

Lényeges elem a képzésben oktatók szakmai tudása elméleti és gyakorlati szinten egyaránt, valamint a tudásátadás iránti elkötelezettsége és kompetenciája. Ez a mintaadás komoly elköteleződésre sarkallja a diákokot, így biztosítva a megelégedettséget és a folyamatosan fenntartott motivációt a tanulmányok iránt. Ezzel párhuzamosan érdemes figyelni az oktatók megközelíthetőségére, vagyis hogy kialakulhasson egy személyesebb jellegű tanár-diák viszony.

A szociális integráltság kapcsán fontos a képzéshez kapcsolódó informális terek és események szervezése azok szakmai és emberi aspektusának kiemelésével. Ez elősegítheti a hallgatók közötti improduktív rivalizáció minimálisra csökkentését, valamint erősíti a szakmai identitás létrejöttét. A hallgatók tanulásmódszertani fejlesztése a kezdetektől fogva kiemelten fontos: a tanulási stílus felmérésétől és fejlesztésétől kezdve a tanulási szokások és stratégiákon át az egyéni és csoportos feladatmegoldásig. Ezen a téren akár a képzés jellegzetességeihez igazodva is érdemes lehet érzékenyíteni-fejlesztetni a hallgatókat. Ha lehetőség van rá, a tanterv ergonomikus összeállítása szempontjából lényeges lehet, hogy egy féléven belül az órák heti szintű eloszlása kedvezzen a hallgató időbeosztásának, például a kötelező kurzusok megfelelő struktúrában jelenjenek meg a szorgalmi időszak heteiben.

A félév kezdetén érdemes hangsúlyt fektetni a hallgató által felvett kurzusok első óráin való jelenlétre. Ekkor van lehetőség arra, hogy a félévre tervezett tanulmányi munka teljesítésének feltételei a hallgató és az oktató részéről is tisztázottak legyenek. Erre javasolt

írásbeli szerződést kötni, ami által a hallgató számára tervezhetővé válik a félév tanulmányi terhelése, ehhez igazítani tudja életvezetésének egyéb területeit.

Az életpálya tervezésének szempontjából fontos lehet, hogy a diák számára folyamatosan árnyalódjon a kép, hogy miként tudja hasznosítani egyetemen megszerzett kompetenciáit a későbbiekben. Erre a pályaszocializációs órák lehetnek a legalkalmasabbak. Képzéstől függetlenül minden karon ügyelni kell arra, hogy a mindenkori segítségkérés lehetőségei és útvonalai világosak legyenek a hallgató előtt. Tisztázandó, hogy miként és milyen keretek között kaphat egészségügyi és mentálhigiénés ellátást, hova fordulhat életvezetési tanácsért, milyen segítséget kaphat karriertervezési vagy akár hitéleti kérdésekben. A tanulmányi előmenetellel összefüggő kérdésekben a hallgatónak mint egyetemi polgárnak tisztában kell lennie jogaival, kötelezettségeivel és lehetőségeivel. Ezen információk meglehetősen sokszor kulcsfontosságú egy olyan dilemma eldöntésében, amikor a tanulmányok folytatása vagy megszakítása a tét.

Irodalomjegyzék

- Bennett, R. (2003): Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. 2. sz. 123–141.
DOI: [10.1080/030987703200065154](https://doi.org/10.1080/030987703200065154)
- Borbás László (2012): *Európai elvárások – magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak*. 2015. 06. 08-i megtekintés, http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04_Borbás_Laszlo.pdf
- Davies, P. (2000): *Student Retention in Further Education: a problem of quality or of student finance?* Further Education Development Agency, London.
- Jackson C. (2013, szerk.): *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára, ELGPN GLOSSARY*. 2014. 01. 06-i megtekintés, <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>
- Medway, J. és Penney, R. (1994): *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. Further Education Unit, London.
- Meyer, J., Allen, N. és Smith, C. (1993): Commitment to organisations and occupations: extension and test of a three-component conceptualisation, *Journal of Applied Psychology*, 78. 4. sz. 538–551. DOI: [10.1037//0021-9010.78.4.538](https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.4.538)
- Molnár Beáta (2012): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. 2015. 07. 01-i megtekintés, http://www.slideshare.net/molnarbea/molnr-beta-lemorzsolods-tanulmny?from_action=save
- Oliver, R. (1993): Cognitive, affective and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of Consumer Research*, 20. 4. sz. 418–430.
DOI: [10.1086/209358](https://doi.org/10.1086/209358)
- Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 3. sz. 384–401.
- Varga Zsuzsanna (2015): *Munkaerő-piaci igényekre támaszkodó gyakorlatorientált képzések, szolgáltatások a Szegedi Tudományegyetem fókuszában*. Előadás, TÁMOP-4.1.1.F-14/1/Konv-2015-0006 Projektnyitó rendezvény, Szeged.
- Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 3. sz. 370–383.

Tisztelgés egy kutató munkássága előtt

Tanulmányok Nikolov Marienne tiszteletére

A 2014-ben megjelent, Horváth József és Medgyes Péter által szerkesztett Studies in Honour of Marianne Nikolov (Tanulmányok Nikolov Marianne tiszteletére) című tanulmánykötet számos olyan témakört jár körbe, amely szorosan kapcsolódik a modern idegennyelv-oktatás különböző részeihez, miközben szerzői nem egy olyan örökérvényű témát feszegetnek, amely kulcsszerepet tölt be a hatékony idegennyelv-tanítás folyamatában.

A 35 tanulmányt tartalmazó könyv szerzői olyan neves hazai és külföldi szakemberek, akik amellett, hogy kiváló ismerői saját szakterületüknek, egyúttal mind oktatói-nevelői is az idegen nyelvekkel aktívan foglalkozó hallgatóknak. A könyv témái igen változatosak: tanulói motiváció (Kormos Judit, Csizér Kata, Heitzmann Judit, Józsa Krisztián), fiatal nyelvtanulók (Jelena Mihaljević Djigunović, Hild Gabriella, Thékás István, Lucilla Lopriore), kultúraközi (interkulturális) kommunikáció (Menyhei Zsófia, Holló Dorottya, Kiszely Zoltán), nyelvpolitika, szakmódszertan (Robert B. Kaplan, Medgyes Péter, Bárdos Jenő, Öveges Enikő, Thomas A. Williams, Barócsi Stefka), nyelvtanulók jellemzői (Stephen Krashen, Tóth Zsuzsanna, Piniel Katalin, Kontra H. Edit, Sárdi Csilla, Sankó Gyula, Loch Ágnes, Dévény Ágnes, Barabás Mariann), írás, olvasás és szókinés (Lehmann Magdolna, Doró Katalin, Horváth József), valamint mérés-értékelés és vizsgáztatás (Szabó Gábor, Csépes Ildikó, Bukta Katalin). Az egyetlen, a többtől talán kissé elütő rész a *Nyelvészet és fordítás* címet viseli, a szerzők Ottó István, Martsa Sándor, Andor József, Heltai Pál, valamint Lovorka Zergollern-Miletić. A következő oldalakon az egyes fejezetek tanulmányai közül kiválasztott írásokat mutatom be.

Heitzmann Judit a középiskolásokra jellemző nyelvtanulási motivációt vizsgálja, kiemelt figyelmet fordítva az idegen nyelvet tanulók önismeretére, illetve a nyelvtanulási motivációjukban jelentkező változásokra és az azokat kiváltó lehetséges okokra. Kutatásai alapján a nyelvtanulási motiváció átértelmezése igen indokoltnak tűnik: egy konstans jelleggel fennálló alacsony vagy magas szintű motiváltság helyett inkább egy dinamikus változó jelenségről beszélhetünk, ami a tanulást megelőző fázisban aktiválódik és – optimális esetben – egészen az adott tanulási szakasz végéig fennmarad. A kutatás visszajelzései alapján a legtöbb tantárggyal szemben az angol nyelvet nagyobb lelkesedéssel tanulták a vizsgálatban szereplő középiskolások, aminek oka részben a nyelv nemzetközi pozíciója, illetve az elmúlt évek negatív gazdasági változásai során megjelenő egyre nagyobb igény a megfelelő szintű gyakorlati nyelvtudásra – az angol mellett – más idegen nyelvekből is. Emellé társul a szórakoztatóipar – különösen a film- és a játékipar – által évről évre kitermelt jelentős mennyiségű termék, ami általában angol nyelven jelenik meg először, és mint informális tanulási forma hozzájárulhat a nyelvtanulás folyamatához és annak sikerességéhez.

Hild Gabriella általános iskolai nyelvtanulók fejlődését követte végig tanáraik

szemszögéből első osztálytól hatodik osztályig. Úgy találta, hogy a tanárok által diákjaiknak adott visszajelzések hatékonysága nagyban növelhető a dinamikus értékelés segítségével. Ennek lényege, hogy a sikeres feladatmegoldásokat követően a tanár tudatosítja diákjaiban a gyakorlat elvégzése során lezajlott képességbeli fejlődést, mindezt konkrét formában (pl. Nagyon jó ötleteid voltak a ... feladat megoldása során!; Úgyesen/Választékosan használtad fel a tanult szavakat a... feladatban!), szemben az általánosan elterjedt megoldásokkal (Ügyes vagy!; Jól oldottad meg a feladatot!; Szép munka volt!). Tanulmánya alapján a tanárok erőteljesen támaszkodnak a fénymásolt anyagokra a tanítás során, szemben más eszközökkel, melyek a diákok motiváltságát növelhetik (reáliák, Youtube-vidéók, könyvnyitott olvasmányok). Emellett a tantermekben még mindig az önálló tanulásra és munkavégzésre szocializáljuk a diákokat, noha Hild Gabriella számos korábbi kutatásra hivatkozik a hatékonyabb nyelvtanulással kapcsolatban: a tanórai munkába több különböző csoportfoglalkozási lehetőség integrálható. Ezek nem pusztán a tanulás eredményességét hivatottak javítani, hanem fejlesztik a diákok szociális kompetenciáját, annak különböző összetevőit is. Megítélése szerint a diákok képességei nem egyenletesen fejlődnek a korai nyelvtanulás során, ahol főleg az olvasás és a fordítás képessége fejlődik a beszéd rovására, ráadásul a tankönyvekben megjelenő anyagok meg sem közelítik az egyes tanulók által naponta tapasztalt egyéni valóságot. Ebből adódóan kevésbé érzik azt saját magukhoz közel állónak, ami lényeges lenne a nyelvtanulás mint személyes élmény átéléséhez.

Az idegennyelv-oktatás során elsődlegesen nyelvtani szabályokat és szókincset tanítunk, ám nem kizárólag. Minden nyelv egyben egy kulturális közeg is, melynek vannak írott és íratlan szabályai. Azonban az idegen nyelvek kulturális elemei rendszerint igen ritkán jelennek meg nyelvtanítási gyakorlatban – állítja Holló Dorotty. Ez a jelenség azért is szerencsétlen,

mert az egy nyelvet beszélő nem anyanyelvűek gyakran kerülhetnek olyan tárgyalási helyzetbe, ahol nem egy-egy szó valamely jelentése válhat ki félreértést, sokkal inkább egy nem odaillő gesztus, kézmozdulat vagy szimbólumhasználat. Az angol nyelvi kulturális ismereteket a nyelvtankönyvek rendszerint kizárólag az Egyesült Királysághoz és az Amerikai Egyesült Államokhoz kötik, miközben gyakran megfigelkeznek az olyan országokról, mint Új-Zéland, Kanada vagy Ausztrália, holott ezek az országok nem pusztán sajátos nyelvváltozatát képviselik az angol nyelvnek, hanem egyben más kulturális környezetet testesítenek meg. Meglátásom szerint a tanulmány elsősorban inkább a kulturális elemek tanításának a fontosságára, illetve a kulturális különbségek lehetséges forrásaira összpontosított, így viszont átsiklott ezen összetevők tanításának lehetséges módjai felett, ami azonban egy hasznos adalék lett volna. Így csupán általános felvetéseket tartalmaz a téma kapcsán, azok viszont nem igazán újak.

Ismert jelenség a nyelvtanítás világában, amikor valamilyen szóbeli feladatot kell egy vagy több résztvevőnek megvalósítania a korábban begyakorolt sablonszövegek alapján. Ez azonban nem mindig sikerül a tanár előzetes várakozásainak megfelelően, mint azt Thomas Williams kutatása is jól demonstrálja az angol nyelvtanulók beszédkészségének kiszámíthatatlanságával kapcsolatban. A kitűzött szituációs helyzetek sikeres megoldásában felállíthatóak olyan kategóriák, amelyekben eltérés tapasztalható a tanárok által tanított és elvárt megoldási lehetőségek és a diákok feladatmegoldásai között. A szerző szerint ez egy természetes folyamat eredménye, hiszen minden nyelvtanuló eltérő nyelvtudással és képességgel rendelkezik, ráadásul mindegyikük igyekszik – lehetőségeihez mérten – személyessé tenni a helyzetmegoldást. Williams kutatása alapján a tanulókat inkább jellemzi az egyes feladatok megoldására irányuló gondolkodásmód ('task-orientedness'), szemben a kommunikációs cél megvaló-

síthatóságával ('goal-orientedness'). Például egy vonatjegy megvásárlása kitűzött kommunikációs cél, ám a feladatmegoldás során alkalmazott eszközök és eljárások már a megoldás részét képezik.

A hatékony nyelvtanulás során alapvető célkitűzés annak meghatározása, hogy a nyelvtanulókat milyen célok és igények vezérlik. Ezt rendszerint igényfelméréssel ('needs analysis') térképezik fel a nyelvtanúrok és a képzőintézetek. Ezen felmérések eredményei alapján a szakemberek képesek kidolgozni a hatékony oktatási környezet elméleti hátterét és annak gyakorlati megvalósulását. Loch Ágnes és Dévény Ágnes vizsgálatában arra a kérdésre kereste a választ, milyen elvárásokat támasztanak a nyelvtanulók az általuk hatékonyknak tartott nyelvtanulási folyamattal szemben. A felsőoktatásban 2005-ben bevezetett bolognai képzés kapcsán számos kritikát fogalmaztak meg a felsőoktatásban oktatók, a neveléstudományi szakemberek (köztük az MTA korábbi elnöke, dr. Pálinkás József is), sőt még az ebben a képzésben végzett hallgatók is. A legtöbb visszajelzést az elmélet és a gyakorlat eltolódott arányával kapcsolatban adták, ugyanakkor a képzés életszerűségét, a tanultak gyakorlati alkalmazhatóságát is gyakran megkérdőjelezték a friss diplomások a saját gyakorlati éveik során.

A hazai felsőoktatási intézményekben zajló angol nyelvi képzéseken az oktatók jogosan követelik meg hallgatóiktól az angol nyelven írott legkülönbözőbb szakirodalmak feldolgozását annak érdekében, hogy később ők maguk is sikerrel helyt tudjanak állni angol nyelvterületeken. Ugyanakkor az angol nyelvű olvasmányok sokszor igen komoly lexikai kihívást rejtenek a nem kellően képzett, illetve olvasott nyelvtanulók számára. Lehmann Magdolna elsőéves angol szakos egyetemistákat vizsgálva létrehozott egy olyan angol nyelvű szövegekből álló korpuszt, amely számos eredeti nyelvű, írott tudományos szövegre támaszkodik. Az így felépített korpuszban fellelt tudományos szövegekben sikerült elkülöníteni azokat a szavakat, amelyek rendszerint komoly kihi-

vást jelentenek a hallgatóknak. Ez azzal magyarázható, hogy a passzív szókinccs mérete és mélysége nagyban befolyásolja az olvasás eredményességét, ráadásul egy új szónak legalább hat alkalommal kell felbukkannia egy szövegben ahhoz, hogy sikeresen beépülhessen az olvasó passzív szókinccsébe. Meglátásom az, hogy a hazai felsőoktatásban folytatott nyelvi képzésekben érdemes lenne olyan nyitott korpuszokat/korpuszhálózatokat létrehozni, amelyekbe az adott szakterület oktatói, kutatói, illetve hallgatói felvihetik az általuk fontosnak gondolt kifejezéseket, ezek körülírását és/vagy magyar nyelvű megfelelőjét. Ezeket a későbbiek során a tanulás megkönnyítésére, a hallgatók tudásának mérésére vagy további kutatások céljára lehetne használni.

Csépes Ildikó a magyarországi angol-tanár-képzés nyelvi értékelésével foglalkozik. Szerinte még mindig a diákok teljesítményének a minősítése áll a középpontban ahelyett, hogy a tanulásukat és fejlődésüket elősegítő minősítést folytánának a tanárok. Véleménye szerint ezt a büvkört csak úgy lehet megtörni, ha a korábbi szummatív értékelés helyett a formatív értékelés kerül előtérbe. Ennek a minősítésnek az egyik jól bevált formája a Waldorf-iskolákból jól ismert írásos értékelés. Ezt kiegészíthetik még az osztálytársak által adott tanórai visszajelzések, a diákok személyes minősítése saját teljesítményük és fejlődésük kapcsán, akár csak az egyre többször alkalmazott tanulói portfólió. A vizsgálat ezenfelül rávilágít a nyelvoktatás egyik olyan buktatójára, amely főleg a beszédkészség fejlődését akadályozza nagymértékben: a diákok nem mernek kockázatot vállalni! Számos esetben tapasztalható, hogy az egyébként jól felkészült diák nem meri kitenni magát az esetleges tévedésnek és az azzal együtt járó homlokzatvesztésnek ('face loss'). Ez a gondolkodás – meglátásom szerint – hosszú távon veszteséges nem pusztán a nyelvtanulókra, hanem a potenciális idegen nyelveket beszélőkre nézve is, és ez ellen minden lehetséges módon szükséges tenni.

„Lehet-e a tanulásból elsajátítás?”– ez Ottó István kötetben bemutatott munkájának központi kérdése, mellyel bevezeti az olvasót a konnekcionista tanuláselmélet világába. A konnekcionista tanuláselmélet szerint bármilyen emberi tevékenység, legyen az egyszerű vagy összetett, felfogható „elméleti neuronok” összjátékának. Ezek a neuronok azonban önmagukban semmit nem érnek, így szükséges az őket összekötő, az egyes tevékenységek elvégzését biztosító idegrendszeri hálózat. E hálózat működése során tárta fel a következő, az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó jelenségeket: a nyelvi elsajátítás során kompetenciák, potenciálok alakulnak ki, amelyek aktívan felhasználhatók más műveletek, például a célnyelven történő interakciók során. Ezzel szemben a tanulási folyamat közben olyan belső monitorkok jelennek meg, amelyek folyamatosan ellenőrzik a nyelvhasználatot, és amelyek kapcsolatban állnak a Stephen Krashen által ismertetett monitormodellel (‘moni-

tor hypothesis’): a tudatos erőfeszítéssel létrejött (értsd: megtanult) idegen nyelvi ismeretek kizárólag ellenőrző szerepet tölthetnek be a beszédben.

Jelen tanulmánykötet érdekes és megfontolásra érdemes kutatásokat, kutatási eredményeket, valamint lehetséges kutatási célokat vázol fel. A kötetet – nyelvezete folytán – leginkább angoltanárok és nyelvészek forgathatják haszonnal, de tartogathat érdekességeket a fordítók és a nyelvpolitikai szakértők számára is.

Horváth, J. és Medgyes, P. (2014, szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Kárpáti László

Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató, angoltanár, fordító-tolmács

Honnan hová tartunk?

Iránytű a szociális fejlődés segítéséhez

Napjainkban egyre gyakrabban halljuk a 'szociális kompetencia', 'szociális nevelés', 'proszociális viselkedés' kifejezéseket. Az iskolai gyakorlatban a tudás átadása, a tanulásszervezés mellett előtérbe került a szociális kompetencia fejlesztése. Egyre több tanulmány jelenik meg a szociális neveléssel kapcsolatban, ám számos cikk pontatlanságokat tartalmaz. Többek között ezért volt égető szükség egy olyan szintetizáló munkára, ami az eddigi részeredményeket szélesebb kontextusba helyezve újabb összefüggésekre hívja fel a figyelmünket. Mit is jelentenek a fenti fogalmak és hogyan segíthető a gyermekek proszociális viselkedésének fejlődése? A témában való eligazodásban segít Zsolnai Anikó legújabb könyve, A szociális fejlődés segítése.

A globalizáció egyik nemkívánatos velejárója a szociális kohézió, a társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia szintjének csökkenése,

írja a kötet előszavában a szerző. Ebben a megváltozott környezetben a család egyre kevésbé képes ellensúlyozni a külső világ hatásait, nem tud maradéktalanul megfe-

„Lehet-e a tanulásból elsajátítás?”– ez Ottó István kötetben bemutatott munkájának központi kérdése, mellyel bevezeti az olvasót a konnekcionista tanuláselmélet világába. A konnekcionista tanuláselmélet szerint bármilyen emberi tevékenység, legyen az egyszerű vagy összetett, felfogható „elméleti neuronok” összjátékának. Ezek a neuronok azonban önmagukban semmit nem érnek, így szükséges az őket összekötő, az egyes tevékenységek elvégzését biztosító idegrendszeri hálózat. E hálózat működése során tárta fel a következő, az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó jelenségeket: a nyelvi elsajátítás során kompetenciák, potenciálok alakulnak ki, amelyek aktívan felhasználhatók más műveletek, például a célnyelven történő interakciók során. Ezzel szemben a tanulási folyamat közben olyan belső monitorkok jelennek meg, amelyek folyamatosan ellenőrzik a nyelvhasználatot, és amelyek kapcsolatban állnak a Stephen Krashen által ismertetett monitormodellel (‘moni-

tor hypothesis’): a tudatos erőfeszítéssel létrejött (értsd: megtanult) idegen nyelvi ismeretek kizárólag ellenőrző szerepet tölthetnek be a beszédben.

Jelen tanulmánykötet érdekes és megfontolásra érdemes kutatásokat, kutatási eredményeket, valamint lehetséges kutatási célokat vázol fel. A kötetet – nyelvezete folytán – leginkább angoltanárok és nyelvészek forgathatják haszonnal, de tartogathat érdekességeket a fordítók és a nyelvpolitikai szakértők számára is.

Horváth, J. és Medgyes, P. (2014, szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Kárpáti László

Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató, angoltanár, fordító-tolmács

Honnan hová tartunk?

Iránytű a szociális fejlődés segítéséhez

Napjainkban egyre gyakrabban halljuk a 'szociális kompetencia', 'szociális nevelés', 'proszociális viselkedés' kifejezéseket. Az iskolai gyakorlatban a tudás átadása, a tanulásszervezés mellett előtérbe került a szociális kompetencia fejlesztése. Egyre több tanulmány jelenik meg a szociális neveléssel kapcsolatban, ám számos cikk pontatlanságokat tartalmaz. Többek között ezért volt égető szükség egy olyan szintetizáló munkára, ami az eddigi részeredményeket szélesebb kontextusba helyezve újabb összefüggésekre hívja fel a figyelmünket. Mit is jelentenek a fenti fogalmak és hogyan segíthető a gyermekek proszociális viselkedésének fejlődése? A témában való eligazodásban segít Zsolnai Anikó legújabb könyve, A szociális fejlődés segítése.

A globalizáció egyik nemkívánatos velejárója a szociális kohézió, a társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia szintjének csökkenése,

írja a kötet előszavában a szerző. Ebben a megváltozott környezetben a család egyre kevésbé képes ellensúlyozni a külső világ hatásait, nem tud maradéktalanul megfe-

lenni fő feladatának, a pozitív szocializáció segítésének. Így jóval nagyobb szerep hárul az iskolára, ám a tudatos fejlesztéshez szükséges a szociális nevelés elméleti keretrendszerének, módszertanának ismerete. A szerző célja, hogy pedagógiai szempontból elemezze a szociális kompetenciával kapcsolatos kutatások eredményeit, bemutassa a legújabb nemzetközi és hazai segítő-fejlesztő kísérletek tapasztalatait. A 273 oldalas, két fő részből álló könyv szerkezete jól felépített, nyolc fejezete logikusan egymásra épül. Az öt fejezetről álló első rész a szociális fejlesztés elméleti kereteit foglalja össze. A könyv második részében a szerző az elmúlt másfél évtized kutatási eredményeit, nemzetközi és hazai kísérletek tapasztalatait foglalja össze, kijelölve a kutatás további lehetséges területeit, felvázolva az iskolai szociáliskompetencia-fejlesztés során használható módszereket, programokat.

Az első fejezet (*A szociális kompetencia értelmezési keretei*) a szociális kompetencia különböző definícióit mutatja be, összehasonlítja az elmúlt évtizedek alatt született szociáliskompetencia-modelleket. Eleinte a kutatók a modellekben ugyan alkotó elemként tekintettek az érzelmi összetevőkre, azonban a kognitív összetevőkre helyezték a hangsúlyt. A Rose-Krasnor-féle prizmamodell az interakciók hatékonyságából kiindulva szemléli a szociális kompetenciát, míg Halberstadt, Denham és Dunsmore az affektív-szociális kompetencia működésére az érzelmi megnyilvánulásokról következtet. Az integratív szociáliskompetencia-modellt (*Zsolnai és Kasik, 2009*) a szociális-érzelmi és a szociális-kognitív alrendszerek alkotják. A modell öt fő pszichikus összetevője: (1) a szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés), (2) az érzelmi képességek (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége), (3) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, (4) a megküzdési stratégiák és (5) a szociális kommunikáció.

A második fejezet címe *Az érzelmekek szerepe a szociális kompetencia működésében*.

Itt a szerző az érzelmi kompetencia meghatározásait, fejlődését és a fejlődésre közvetlenül ható tényezőket veszi górcső alá, kiemelve a szülői modellnyújtás szerepét, valamint a gyermeki érzelmekre adott szülői és tanári reakciók hatását. Majd az érzelmi és a szociális kompetencia – különösen kisgyermekkorban meglévő – szoros kapcsolatát mutatja be.

A harmadik fejezet a kötődésemeléttel foglalkozik, a kötődés szerepét vizsgálja az érzelmi kompetencia fejlődésében. A kötődés természetének, az elsődleges (anya és gyermek/gondozó közötti) kötődés eredetét, okát magyarázó pszichológiai elméletek bemutatását követően a kötődés egyes életkorokra jellemző vonásait vázolja fel.

A következő fejezet a szociális kompetencia fejlődését mutatja be gyermek- és serdülőkorban. A fejezet elején a könyv írója a társas fejlődést, azaz a szociális kompetencia kialakulását meghatározó intraperszonális és interperszonális tényezőket elemzi (pl. a gyermek idegi és agyi fejlődése, nyelvi-kommunikációs fejlődés, család, osztály és pedagógus). E tényezők összhatása eredményezi az egyén egyes szituációkban megfigyelhető szociális viselkedését, melynek két alapvető formája az agresszió és a proszociális viselkedés. Az ötödik fejezet címe *A szociális kompetencia alkotóelemei: szociális készségek és képességek*; e fejezet a fogalmak meghatározását tűzi ki célul, és nagymértékben támaszkodik a szociális kompetencia Nagy József-féle meghatározására (*Nagy, 2001*). Zsolnai Anikó szerint a szociális kompetencia két összetevője, a szociális készségek és képességek nemzetközi vizsgálata még sok kérdést tisztázatlanul hagyott, azonban valószínűsíthető, hogy az alábbi szociális képességek, készségek együttes megléte eredményez hatékony szociális viselkedést: (1) szociálisprobléma-megoldó képesség, (2) szociálisérdek-érvényesítő képességek, (3) a megküzdési stratégiákat irányító képességek és (4) a szociális kommunikációban közreműködő képességek. A fejezet második részében a több százra tehető szociális

készségeket csoportosítja a könyv írója különböző szempontok szerint, hangsúlyozva, hogy ezek teljes rendszere még feltáratlan.

A három fejezetből álló második részben a szerző az elmúlt másfél évtizedben végzett hazai empirikus eredmények bemutatására vállalkozik. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében végzett kutatások során három fő kérdésre keresik a választ: (1) A szociális kompetencia mely alkotóelemei fejleszthetők az iskolában? (2) Melyik életkorban célszerű a fejlesztést végezni? (3) Az egyes életkorokban melyek a leghatékonyabb fejlesztési eszközök, módszerek?

A hatodik fejezet a szociális kompetencia mérési lehetőségeinek problémakörét járja körül, bemutatva a vizsgálatok két fő irányát ('behavioral assesment', 'behavioral process') és a mérések tradícióit. A leggyakrabban alkalmazott mérési technikák az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés, a szociometria és a (ritkábban alkalmazott) mérőskálák. A szerző úgy véli, a mérések során célszerű többféle eljárást alkalmazni, több értékelőt (szülők, pedagógusok, társak) bevonni. A diagnosztikus értékelés jól alkalmazható a szociális készségek, képességek mérésére, azonban ehhez fontos a fogalmak és a köztük levő kapcsolatok pontos tisztázása.

A hetedik, *A szociális kompetencia alkotóelemeinek vizsgálata hazai kutatások tükrében* című fejezet az 1990 óta lezajlott vizsgálatokat összegzi. Ezek eredményei szerint a szociális készségek elsajátítása nem zárul le serdülőkorban, ezért fontos annak kutatása, mely életkorú gyerekek érzékenyek leginkább a fejlesztésre, és milyen eszközök, módszerek a leghatékonyabbak a fejlesztés során. A 12 és 16 évesek körében végzett vizsgálat során három kérdőívet alkalmaztak: Big Five Questionnaire, Intellectual Achievement Responsibility, Kötődés Kérdőív, emellett a mérés során sor került a BFQ személyiségteszt hazai adaptációjára is. Az eredmények szerint a mintában szereplő lányok együttműködőbbek voltak, mint a fiúk. Fontos, hogy az extroverzió,

az érzelmi stabilitás és a nyitottság a gyermek életkorától és nemétől független stabil személyiségjegyek, ezért nem azokat, hanem a szociális készségeket érdemes fejleszteni. A 2003 és 2005 között végzett keresztmetszeti és longitudinális mérések során 1398, főleg hátrányos helyzetű 10–13 éves tanulót vontak be a vizsgálatba. A kutatás kimutatta, hogy a szociális készségek tudatos fejlesztés nélkül nem fejlődtek.

Az utolsó, *A szociális készségek és képességek fejlesztése az óvodában és az iskolában* című fejezet bemutatja a szociáliskészség-fejlesztés történeti gyökereit, főbb koncepcióit, a közel 50 év alatt létrejött kutatási és fejlesztési programokat. A fejlesztés előtt a gyerekek szociális készségeinek fejlettségét a következő módszerekkel lehet felmérni: tanári kérdőívek és interjúk, a gyerekek viselkedésének megfigyelése, szociometriai értékelés és problémamegoldást mérő feladatok. Ezt követően kezdődhet a fejlesztés, a leggyakrabban alkalmazott technikák: modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték és történetek megbeszélése. Ezután a szerző a szociális készségek és képességek iskolai fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlatát ismerteti. Az integratív szemlélet térnyerésével egyre nő a szülők és pedagógusok bevonását célzó szociálisképesség-fejlesztő programok száma. A tanárok proaktív osztályvezetői módszereket, interaktív tanulási technikákat, kooperatív tanítási módszereket sajátíthatnak el; a szülők tanulási készséget fejlesztő, illetve a droghasználat rizikóját csökkentő módszerrel ismerkednek meg. A gyerekek szociális és emocionális fejlesztése során a kommunikáció, döntéshozatal, tárgyalási technikák, konfliktusmegoldás és a visszautasítás fejlesztése a leginkább hangsúlyos terület.

Magyarországon – a nemzetközi gyakorlattal szemben – igen kevés fejlesztőprogram és fejlesztő könyv áll a pedagógusok rendelkezésére. Ezek között említhető az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program (*Csendes, 1997*),

két fejlesztő könyv iskolások számára (Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008), egy serdülőkorúak fejlődését segítő program (Sütő, 2005), és egy óvodások, alsó tagozatosok fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006). Továbbá a DIFER-programcsomag részeként Zsolnai Anikó kidolgozott egy 4–8 éves gyerekek szociáliskészség-fejlesztésére alkalmas programfüzetet (Zsolnai, 2006). A programot Józsa Krisztián vezetésével próbálták ki kétéves fejlesztés során, a DIFER-hez kapcsolódóan. A kísérlet azt mutatta, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyerekek fejlődése közel azonos mértékű, a szociális készségek fejlettségére a családi háttér jelentős hatással bír. A fejezet utolsó részében egy 7–8 évesek körében zajlott hazai program célját, szerkezetét, módszereit mutatja be a szerző. Az 1998-ban indult kétéves kísérleti program eredményei szerint a szociális készségek hatékonyan fejleszthetők az iskolában zeneterápiás elemekkel ötvözött játékok, gyakorlatok segítségével.

Az ismertetett könyv egy aktuális témával, a szociális fejlődés kérdéskörével foglalkozik, ezért rendkívül hasznos segítség a tanár szakos hallgatók, a doktoranduszok és a gyakorló tanárok számára. A felsőoktatásban tankönyvként is használható kötet további értékei: az egyes fejezeteket összegzés zárja; igényes szaknyelven, ugyanakkor könnyen érthetően íródott. A tanárok megfelelő szakmai ismeretei kulcsfontosságúak a minőségi oktatás és nevelés során, ehhez járul hozzá ez a kötet. Bízom benne, hogy sok pedagógus, szülő, kutató támasza lesz a nevelésben, és ahogy számomra, úgy az oktatásügy iránt érdeklődők, döntéshozók számára is hasznos olvasmányul szolgálhat Zsolnai Anikó e hiánypótló műve. Minden család könyvespolcán ott a helye!

Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Irodalomjegyzék

Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. sz. 271–279.

Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011, szerk.): A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csendes Éva (1997): *Élvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.

Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. sz. 19–25.

Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyamon*. Educatio, Budapest.

Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Lamb, M. E. (1993): First moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second years of life. *Journal of Moral Education*, 2. sz. 97–110.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit és Vidákovich Tibor (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.

Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.

Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.

Sütőné Koczka Ágota (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.

Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vaughn, S. (1987): TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. sz. 25–30.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. SZTE Neveléstudományi Intézet (kézirat).

Vígh-Kiss Erika Rozália

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Cigány rulett

A kétezres évek végén megrázó sorozatgyilkosságok történtek: cigányokat gyilkoltak. Miért tették? Milyen haszonnal kecsegtettek a szörnyű tettek? Morális okokból – a közélet megtisztítása érdekében –, szórakozás helyett vagy voltak egyéb indokok is? Mindezt nem tudjuk máig sem, amikor a tettesek fellelése és megbüntetése érdekében már lezárultak a perek. A közelmúltban perújrafelvételről szólnak a hírek. Talán nem sikerült mindent tisztázni?

Tábori Zoltán *Cigányrulett* című könyve nem a tettesekről, hanem a potenciális és a tényleges áldozatokról szól. Nem valódi vagy álszent részvétellel mutatja be őket, nem is a konkrét indítékokat keresi, hiszen ilyen tetteknek elfogadható indoka nem lehet. A szerző végiglátogatta a helyszíneket, beszélt – ha tudott – a szomszédokkal, rokonokkal, az érintett falvak vezetőivel és polgáraival. Nem a gyilkosok után nyomozott, hanem arról igyekezett képet adni, hogyan éltek és élnek ott a cigányok és nem cigányok, ahol ezek a brutális tettek történtek. Az áldozatok közül „büntelen” csak egyetlen apa és kislánya volt. Többségük a falvak munka nélkül tengődő, vagy többé-kevésbé illegális forrásokból jövedelmet szerző cigány családokból került ki. Olyan feltűnést kereső és gyakran ellenszenves embereket gyilkoltak meg, akiknek jogszerű megbüntetésével akár egyet is érthetnénk. Ez a történet egyik zavarba ejtő szála, és az írói munka egyik legfontosabb vonása. A kiválasztott áldozatok zöme talán rászolgált valamilyen büntetésre – de nem arra, hogy az éj leple alatt odaosonó gyilkosok prédája legyen. A vétlenségek áldozatainak többsége

nyire nyomorgó cigány közösségek, a városok és falvak szélén meghúzódó telepeken élők, akik nem tudhatják, mikor sújtanak le éppen rájuk a gyilkosok vagy éppen a gyilkosra vadászók.

Tizenegy (!) faluban történtek gyilkosságok, mire elfogták a tetteseket. (Talán nem mindegyiket, hiszen újabb tárgyalások kezdődnek. A gyilkosságok során végig jelen volt a gyanú, hogy nem minden tettes ellen indult eljárás.) A helyszínek többnyire az Alföld mélyén fekszenek, Pest megyétől Borsodig, egy-egy Baranya és Zala megyei kivétellel. Valamennyi helyszín falu, ahol az emberek korán fekszenek. A cigány lakosság a falu szélén fekvő házakban él, zömmel egykori kisebb parasztházakban, ahonnan a mezőgazdaság tönkremenésével költöztek el a mozdulni tudók. A faluközpontok módosabb lakói alig tudnak valamit a bűncselekményekről, ha tudnak is, beszélni nemigen akarnak róla. Gyakran rosszabb, ha megszólalnak, mert egyikük-másikuk mintha nem is ítélné el olyan nagyon a bűncselekmények elkövetőit. Azok a családok, ahonnan az áldozatok kikerültek – az egyetlen apa-gyermek áldozat kivételével

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. SZTE Neveléstudományi Intézet (kézirat).

Vígh-Kiss Erika Rozália

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Cigány rulett

A kétezres évek végén megrázó sorozatgyilkosságok történtek: cigányokat gyilkoltak. Miért tették? Milyen haszonnal kecsegtettek a szörnyű tettek? Morális okokból – a közélet megtisztítása érdekében –, szórakozás helyett vagy voltak egyéb indokok is? Mindezt nem tudjuk máig sem, amikor a tettesek fellelése és megbüntetése érdekében már lezárultak a perek. A közelmúltban perújrafelvételről szólnak a hírek. Talán nem sikerült mindent tisztázni?

Tábori Zoltán *Cigányrulett* című könyve nem a tettesekről, hanem a potenciális és a tényleges áldozatokról szól. Nem valódi vagy álszent részvétellel mutatja be őket, nem is a konkrét indítékokat keresi, hiszen ilyen tetteknek elfogadható indoka nem lehet. A szerző végiglátogatta a helyszíneket, beszélt – ha tudott – a szomszédokkal, rokonokkal, az érintett falvak vezetőivel és polgáraival. Nem a gyilkosok után nyomozott, hanem arról igyekezett képet adni, hogyan éltek és élnek ott a cigányok és nem cigányok, ahol ezek a brutális tettek történtek. Az áldozatok közül „büntelen” csak egyetlen apa és kislánya volt. Többségük a falvak munka nélkül tengődő, vagy többé-kevésbé illegális forrásokból jövedelmet szerző cigány családokból került ki. Olyan feltűnést kereső és gyakran ellenszenves embereket gyilkoltak meg, akiknek jogszerű megbüntetésével akár egyet is érthetnénk. Ez a történet egyik zavarba ejtő szála, és az írói munka egyik legfontosabb vonása. A kiválasztott áldozatok zöme talán rászolgált valamilyen büntetésre – de nem arra, hogy az éj leple alatt odaosonó gyilkosok prédája legyen. A vétlenségek áldozatok a több-

nyire nyomorgó cigány közösségek, a városok és falvak szélén meghúzódó telepeken élők, akik nem tudhatják, mikor sújtanak le éppen rájuk a gyilkosok vagy éppen a gyilkosra vadászók.

Tizenegy (!) faluban történtek gyilkosságok, mire elfogták a tetteseket. (Talán nem mindegyiket, hiszen újabb tárgyalások kezdődnek. A gyilkosságok során végig jelen volt a gyanú, hogy nem minden tettes ellen indult eljárás.) A helyszínek többnyire az Alföld mélyén fekszenek, Pest megyétől Borsodig, egy-egy Baranya és Zala megyei kivétellel. Valamennyi helyszín falu, ahol az emberek korán fekszenek. A cigány lakosság a falu szélén fekvő házakban él, zömmel egykori kisebb parasztházakban, ahonnan a mezőgazdaság tönkremenésével költöztek el a mozdulni tudók. A faluközpontok módosabb lakói alig tudnak valamit a bűncselekményekről, ha tudnak is, beszélni nemigen akarnak róla. Gyakran rosszabb, ha megszólalnak, mert egyikük-másikuk mint ha nem is ítélné el olyan nagyon a bűncselekmények elkövetőit. Azok a családok, ahonnan az áldozatok kikerültek – az egyetlen apa-gyermek áldozat kivételével

–, többnyire olyanok, amelyeknek egyes tagjai életvitelükkel, magatartásukkal környezetüket megfélemlítik. Ha egyáltalán van rendőr, az is ódzkodik tőlük.

A kezdet Galgagyörk, ahol egy rossz szul sikerült házmegosztás alapozta meg a konfliktust. Rossz szomszédság, szerelmi szál, részeg kamasz, rongálás – végül a rendezést intéző Magyar Gárda. A rendőrök csak órák múlva jönnek, amikor az indulatok már elszabadultak. 2008-ban ezzel kezdődött a gyilkosságok sorozata. Évek múlva a debreceni Perényi I nevű szórakozóhelyhez vezettek az elkövetők nyomai. Verőlegények, volt idegenlégiós, képzettség és egzisztencia nélküli férfiak.

„Nincs jelentősége, hogy egy bűnösnek ítélt falu szélén pontosan kit ér Molotov-koktél vagy a golyó. Hogy egy ház célpont legyen, ahhoz elég, mondjuk, csak annyi, hogy a gazdája a többiekkel ellentétben rendszeresen nyírja a füvet hátul a kertben. Mert ott gond nélkül le lehet jönni egészen az utcafrontig, dupla puskával a kézben, és csak löni, löni, löni.” (37. o.)

A leírásokból az tűnik ki, hogy nem „bűnösnek ítélt” falvakról van szó. Inkább más, gyakorlatiasabb indítékok alapján váltak célponttá egyes falvak lakói. Nem vált egyértelművé például, hogy a békés Pátka községben köztiszteletben álló nem cigány család egyes tagjai miért és kinek a részére gyártottak Molotov-koktél. Az viszont jól látható, hogy ezekben az ügyekben egyes helyi polgárok is szerepet játszottak.

A legnagyobb port felvert eset Tatárszentgyörgyön történt, ahol egy kisgyermek is a bűnözők áldozatává vált. Senki sem érti, milyen indíték vezetett a ház felgyújtásához, a kisgyermekét védő apa és gyermeke meggyilkolásához. Az eset felderítését, a hanyag rendőri munka rendezését, az elkövetők fellelését és büntetését követelő polgárjogi tüntetők között megjelent Mohácsi Viktória jogvédő is, aki ezután máig érthetetlen okok miatt (félelemből?) külföldre távozott. Ez volt az az eset, amely után letagadhatatlanná vált a hasonló gyilkosságok összefüggése.

A gyilkosok kézre kerítését egy példásan dolgozó férfi megölése okozta: autójuk

megfeneklett a sárban, Tiszalök határában. Mobilon hívtak segítséget, s ezt a hívást a rendőrök végre le tudták nyomozni. Ezt követően – némi szünet után – már csak egyetlen rájuk bizonyított gyilkosságot követtek el. A történet egyik torokszorító véletlene, hogy az utolsó áldozatot együtt-érzésből éppen az a Szögi Lajos tanár úr foglalkoztatta az iskolában, akit gyermekei szeme láttára korábban cigányok vertek agyon Olaszliszka határában.

Pécsszabolcs az egyik olyan helység, amely nem az ország keleti felében fekszik. A népességmozgásokat tanulmányozó olvasó alig tudja elképzelni, hogy ugyanazok a gyilkosok vállaltak itt is főszerepet, mint az Alföldön. Kizárni persze nem lehet, hiszen Tábori Zoltán rendőrségi iratok birtokában írta meg könyvét. Az elkövetés eszköze is más (kézigránát), mint a többi esetben. Csak a célpont hasonló, a főként cigányok lakta környék jómódú lakója, egy házaspár. A környék a gyilkossággal egy környéken lakó, vadászni járó férfit gyanúsított, a rendőrség pedig – a kétségek ellenére – a debreceni elkövetőket vette célba. Ez a két gyilkosság közül az egyik, amelyet több száz kilométerrel a többi tethelytől követtek el. Ha ugyanazok az elkövetők, ha nem, nyomasztóan ijesztő, hogy a példa ennyire követhető. A tett konkrét indítéka – csakúgy, mint a többi esetben – hiányzik: nincsen szó rablásról vagy bosszúról, ami indokolhatná, sem más személyes kapcsolatról. Az egyetlen szóba jöhető indíték az áldozatok etnikuma és emellett esetleg jómódja. A környék egyes nem cigány lakói azért ambivalensek, mert a gyilkosság áldozatainak életvitele őket is irritálta.

A Zala megyei eset nem bizonyosan tartozik az ugyanazon bűnözők által elkövetett tettek sorába. Csak az elkövetés célpontja és módszere azonos. Molotov-koktél dobta a családi otthonba. (Véletlen szerencse, hogy a családfe tévészett éppen, és az ablakon kidobta a robbanás előtt.) Éppen ezért talán még ijesztőbb, mint a korábbi büntettek. Azt bizonyítja, hogy az ehhez hasonló cselekmények szinte bárhol megtörténhetnek, ahol érdeksérelmet

szenved olyan ember, aki saját eszközeivel akar bosszút állni. Nem bizonyos, hogy a bűnöst találja el, lehet, hogy csak egy hozzá valamiben (adott esetben etnikuma alapján) hasonló másikat. Az azonban bizonyos, hogy a közösség – nemcsak a cigány, hanem az ország teljes közössége, társadalma – ellen követ el bűncselekményt.

A falvak vezetői mindegyik esetben értetlenül, hitetlenkedve fogadják a történeteket. Igen, a helyi és a környékbeli cigányokkal sok probléma van. Egykor, a rendszerváltás és a gazdasági összeomlás előtt az akkori fiatal, a ma már idősebb generáció még rendszeresen dolgozott. Mára azonban kevés az elérhető munkahely, a közmunka sem elegendő, és nem helyettesíti a rendszeres bérért végzett tevékenységet. A szegénység és az élesen kirajzolódó elkülönültség, sokhelyütt szegregáció akadályozza az együttműködést. Mindenütt csak egy-egy olyan cigány család van, amely rendszeres munkájából meg tud élni, akikre szívesen hivatkoznak a települések formális vagy informális vezetői. (Egyik faluban a gyilkosok éppen őket ölték meg. Az apa és a kisgyermek meggyilkolása éppen ezért került a közfigyelembe.) Azonban mindenütt van egy-egy olyan család, amelynek fiatal férfi tagjai valószínűleg jogtalan eszközökkel biztosítják megélhetésüket. Ezek a fiatalok elhasznált autókban száguldoznak, zajonganak, agresszívak, félelmet keltenek lakóhelyükön.

A bűnözők egy csoportját sikerült bíróság elé állítani, de a per újrafelvétele arra utal, hogy a mindedig ismeretlen társat, talán a felbujtót, az „ötletgazdát” is megtalálták. A gyilkosságsorozat egyik legszörnyűbb tanulságát az adja, hogy egy felderítetlen és belátható okok nélkül elkövetett bűncselekmény értelmezhető „igazságszolgáltatásként”, amit a társadalom egy része nemcsak elfogad, hanem valamilyen szempontból helyesel is.

A sorozatgyilkosságoknak van egy olyan szála, amit inkább csak sejtünk a könyv írójával együtt: a Magyar Gárda szerepe. Tatárszentgyörgyön felvonult a

helyi tagok hívására, azonban nem tudjuk meg sem itt, sem más esetben, volt-e tényleges részvétele ezekben a bűncselekményekben. A felbujtóról nem tudunk, az önkéntes gyilkosokról kevéssel többet, ám az eseménysor valódi mozgatóiból csak annyit sejtünk, hogy a büntettekben még rendes adófizető polgárok egyike-másikának is lenne elszámolni valója. Nehéz elhinni, hogy ezek a diszkóőrök valamilyen morális elkötelezettségből követték volna el tetteiket. Azt azonban sajnos el kell hinnünk, hogy saját szomszédaink körében is vannak olyan emberek, akik az ő sikereiken felbuzdulva követik példájukat. Szinte rémisztőbb ez, mint maguknak az elkötelezett gyilkosoknak a tettei!

A gyilkosságokat a falvak szélén álló házak lakói ellen követték el, olyan helyeken, amelyek könnyen megközelíthetők autótutakról. Ez sok mindentől árulkodhat, nem utolsó sorban a szörnyű tettek elkövetőinek óvatosságáról. A falvak széle nem egy esetben ennél bonyolultabb város-szerkezetre utal. Olyan kis településekről van szó, amelyeket különböző okokból a szomszédos nagyvároshoz csatoltak, vagy – mint Pécs esetében – az egykori munkahely által épített, ma már inkább szegénytelepként használt aggregátumokról. Ezek a településrészek jogilag a városhoz vagy faluhoz tartoznak, ám többnyire nem vagy csak kevés infrastruktúrával rendelkeznek. A helyi vezetés igyekszik nem tudomást venni lakóikról, rendőrök nincsenek vagy csak vészhelyzetben hozzáférhetők. Olyan kis fészkek ezek, amelyeket a bennük élő nyomorgók használnak, s közülük egy-egy család emelkedik ki, többnyire csak bűnözés útján.

A könyv címe külön figyelmet érdemel: „cigányrulett”. Veszélyes, egyeseknek néha hasznot hajtó játék, de többnyire csak veszíteni lehet rajta. Mindent elveszíteni, amit kockára tettünk: lakást, házat, de legfőképpen az életet. A játékosok nem tudják, hová fordul a golyó, de valahová biztosan. És ott meghal valaki – egy cigány ember.

Miért tetszik annyira ez a könyv nekem? Az írónak sikerült az, amit magam is lel-

kesen művelek – több-kevesebb sikerrel: megszólítani embereket, megkérdezni őket, és érdeklődéssel hallgatni, amit mondanak. Azért is tetszik, mert sok-sok szereplő, tizenegy falu apraja és nagya jelenik meg lapjain. A cigány kislányok és kislíúk bájosak, szívesen beszélgetnek. Felnövekedve, mint a szegény emberek olyan gyakran, csak nyomokban őrzik meg az egykori szépséget. Az önfeledt fecsegés helyett a kérdező néha elutasítást kap, máskor rövid, nem igazán barátságos válaszokat. Minden válaszban, reakcióban benne rejtezik a félelem. A gyilkosságok emléke olyan nyomot hagyott a cigányokban, amelyet nem tudni, mikor tudnak majd feldolgozni. Hiszen együtt kell élnenek a gyilkosok emlékével, és azokkal, akikről nem tudják, ki mellett állnak, állnának, ha őket bántás éri. Talán örökre gyanakodni fognak, nem a gyilkosok pártán vannak-e. Nyomot hagyott a „magyarokban” is, bár azt nem tudni, hogy az elrejtett, elnyomott élmény hogyan, milyen formában keres majd kifejezési

módot. Sokat lehetett hallani az eseményekről, de arról nem volt hír, hogy szakemberek jelentek volna meg a helyszíneken, hogy segítsenek az átélt feldolgozásában.

A kötet interjúgyűjtemény. Szenvtelen újságírói stílusban, korrekt távolságtartással mutatja be az eseményeket. Nincs előszava, valódi befejező fejezete. Nem kommentál, saját reflexióit egyszer-egyszer közli csak az olvasóval. De a megszólalt családtagok, szomszédok, lakótársak, helyi vezetők hiteles, élő személyek. Elgondolkodtató, torokszorító könyv. Ajánlom mindenki figyelmébe!

Tábori Zoltán (2014): *Cigányrulett*. Európa, Budapest, 349 oldal.

Forray R. Katalin

DsC, prof.emer, Pécsi Tudományegyetem

Tanulói részvétel öt magyarországi iskolában

A viharosnak nevezett huszadik század után a huszonegyedik század embere kelletlenül és némileg csalódottan kénytelen tudomásul venni, hogy a történelem nem érkezett nyugvóponthoz. A bőség kosarából korántsem vehet egyaránt mindenki, tartós békéről szó sincs, és szép új világunk állandó kísérő tünetei a folyamatos alkalmazkodást, problémamegoldást, konfliktuskezelést, felelősségvállalást, nyitott elmét, toleranciát és öntevékeny aktivitást igénylő, folyvást átalakuló és naponta más-más kihívásokkal jelentkező társadalmi, gazdasági és kulturális problémák. Az ezek megoldásához elengedhetetlen, fent felsorolt készségeket – amelyek a mindenkori demokráciák alapegységét jelentő aktív állampolgár sajátjai – általános kutatási tapasztalatok alapján a felnövekvő generációk leghatékonyabban a mikrovilágban (jelen esetben az iskolai élet kontextusában), a megélt demokrácia-gyakorlás tapasztalatainak segítségével, interakciók során, a „demokrácia-játék” folyamatos részeseiként sajátíthatják el. Mindezek fényében a demokratikus elvek szerint működő európai államokat tömörítő Európai Unió alapdokumentumai (az Európai Bizottság által kiadott Fehér Könyv – Új lendület Európa fiataljai számára; az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és az emberi jogi nevelésről), valamint a magyar oktatás fundamentumát képező pedagógiai dokumentumok (NAT-ok, kerettantervek) kiemelik az állampolgári nevelés szükségességét és jelentőségét, mintegy európai normává téve a „demokráciára nevelést”. Ez a különböző államokban eltérő hagyományok és problémafókuszok alapján, de hangsúlyosan jelenik meg, magatartási-cselekvési mintákat és attitűdöket kínálva azoknak a 21. századi fiataloknak, akiknek meg kell felelniük a gazdasági válságok, szociális és kulturális feszültségek, demokráciatorzulások és -deficitek kihívásainak, konstruktív folyamatokat indítva el a folyamatosan és gyorsan változó világban.

A tanulók iskolai részvételének, az iskolai demokráciának sokféle manifesztációját, modelljét ismeri a – főképp – 20. századi egyetemes és hazai neveléstörténet, amelyek leginkább a reformpedagógiákhoz kötődnek. Magyarországon a '80-as és '90-es évek fordulóján jelentek meg a diákok iskolai részvételének trendteremtői (igaz, nem minden előzmény nélkül: a második világháború után már működtek hasonlók, például a népi kollégiumok formájában). Az úttörőparlamentek, diákparlamentek, gyermek-köztársaságok (elsősorban alighanem Sztehlo Gábor zugligeti *Gaudiopolisától* és nemzetközi mintáitól ihletetten), iskola-köztársaságok (*Trencsényi*, 1994), mint a budaörsi Illyés Gimnáziumban az Egyesült Osztályok Szövetsége; a diákok participációja az iskolai nyilvánosságban mint problémamegoldó ágensek (Pál Tamás *Igazlító Napja*), a valódi részvételt biztosító diákkormányzat (Loránd Ferenc Kertész Utcai Dolgozók

Általános Iskolája) és öngazgatás gyakorlatát folyamatos önfeljesztéssel megvalósító iskolaközösségek (Gáspár László szentlőrinci kísérleti iskolája, vagy Templom Józsefné jánoshalmi iskolája), diákok szerepvállalása az iskolaszékben, iskolabíróságok mutatják fel a különböző kormányzási és részvételi megoldások színes palettáját.

A rendszerváltás után, a demokratikus átalakulás éveiben az oktatáspolitikai meghatározó szempontjává vált a gyermeki jogok és a demokratikus normák érvényesítése az iskolákban, ám a demokratikus hagyományok és attitűdök hiányából fakadóan is – amely egyaránt meghatározta a pártállami rendszerben szocializálódott szülők és pedagógusok szerepvállalását és diszfunkcionális (Szabó és Kern, 2011) működését – deficites állampolgári szocializációs mechanizmusok épültek ki. Mind a mai napig nem sikerült érdemben emelni a poszt szocialista időszakban a fiatalok körében kialakult alacsony politikai és közéleti affinitást (Szabó, 2011; Szabó és Falus, 2005). A fősodorhoz tartozó iskolák közül ugyan sokan próbálták hasznosítani a diákok hatékony és eredményes iskolai participációjának tapasztalatait részben vagy egészben, több-kevesebb sikerrel, ám sajnálatos módon jellemzően vagy hamar elhaló radikális félmegoldásokkal, vagy eleve hamvában holt látszat-megoldásokkal (Ligeti, 2002) – mint például a „megűsző és letudó” jellegű ál-társadalmi részvétel biztosítása kirakat-diákönkormányzatokkal (Csákó, 2005, 2011). Ugyanakkor – éppen egy vulgáris, máskor cinikus marxizmus-, illetve szocialista demokrácia-értelmezés miatt – egyes intézményekben a participáció erőszakos kivitelezése, a „túlpolitikálás” miatt a pedagógusokban hátrító attitűd alakult ki mindennel szemben, ami politikum.

Az iskolai tanulói részvételnek számos, hazai hagyományokkal és kipróbált gyakorlattal bíró modellje létezik, amelyek eredményes működtetése – vagyis a demokrácia gyakorlásának empirikus keretei, a demokratikus kultúra maga – azonban a legtöbb magyarországi oktatási intézményben nem tudott megvalósulni. Ugyanakkor több kísérlet és program célozta és célozza meg az iskolai demokratikus kultúra, a tanulói részvétel fórumainak megteremtését és fejlesztését – a továbbiakban egy ilyen projekt megvalósításának előkészítő lépéseit szeretném bemutatni.

A kutatás kontextusa és módszertana

Jelen írás az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) – a Norvég Civil Alap támogatásában megvalósuló – *Tanulói részvétel az iskolában* című fejlesztési projektjének¹ megkezdése előtt készült diagnosztikus vizsgálat eredményeit, a vizsgált intézményekben a fejlesztés előtti pillanatképet rögzíti. A tanulmány célja, hogy a fejlesztés előzményeit feltárja, és a diagnózis-állítások tapasztalatait összefoglalva indikátorokat képezzen további kutatásokhoz.

A diagnózis felállításához a bázisiskolák mindegyikének vezetőjét egy kvalitatív kutatási metodológia alapján összeállított, nyitott és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív kitöltésére kértük fel. A kérdőívek tehát önkitöltős alapon készültek, a mentorok² ugyanakkor – amennyiben ezt indokoltnak látták – saját tapasztalataik, valamint az intézményi dokumentáció alapján kiegészítésekkel, mellékletekkel láthatták el ezeket (pl.: a kérdőív egy kérdésére adott válaszhoz releváns idézet az intézmény pedagógiai programjából, mellékletként az iskolai házirend, a helyi DÖK működési szabályzata, vagy ezek egy adekvát részlete stb.).

Az igen hosszú és részletes – a kiértékelés tanúságai szerint terjedelméből fakadóan az interjúalanyokra gyakorolt hatásában inkább kontraproduktív –, több mint 40 kérdést tartalmazó vezetői kérdőív első fele az intézményvezetők tanulói részvételről alkotott kognitív reprezentációit és az ezzel kapcsolatos attitűdrendszerrel méri fel. Ezt követte az adott intézményben a diákok participációs lehetőségeinek, ezen belül is főképp a diákönkormányzat működésének felmérése az intézményvezető szemszögéből. A diákok ext-

rakurrikurális és iskolán kívüli tevékenységeiben is fel kívántuk térképezni a társadalmi részvételt – az intézményvezető legjobb ismeretei szerint. Az intézmény klímáját és a közösségi terek meglétét, milyenségét feltáró kérdések mellett az igazgatók állást kellett foglaljanak az iskolában működő minőségbiztosítási rendszer milyenségét illetően, és – amennyiben rendelkezésükre állt erre vonatkozóan információ – a tantestületük, a helyi társadalom, valamint a szülői kollektíva közéleti-állampolgári kultúrájával kapcsolatban is. A kérdőívben választ kerestünk továbbá arra, milyen külső partnerek (pedagógiai műhelyek, civil vagy szakmai szervezetek) segítik a tanulói részvétel fejlődését az iskolán kívül.

Kutatásunk egyik legfontosabb – és talán legizgalmasabb – kérdése a tanulói részvétel aktuálisan az iskolában működő fórumának beazonosítására irányult; szorosan ehhez illeszkedik a későbbiekben – immár a mentorokkal együttműködve, a fejlesztés tervezésének fázisában a vezető, a résztvevő tanárok és diákok által – a megvalósítandó részvételi modell³ kiválasztása.⁴

A diákkérdőívek túlnyomórészt zárt kérdéseket tartalmaztak, biztosítva megjegyzések hozzáfűzésének lehetőségét a diákok számára. Fontos megjegyezni, hogy a tanulói kérdőíveket kitöltő diákok viszonylag csekély száma (ált. 15 fő) miatt az eredmények nem reprezentatívak, ám vizsgálatunk célja „csupán” – a kutatás jelen fázisában legalábbis – egy impresszió nyerése, egy pillanatkép rögzítése, egy „puha” eszközzel felmérhető diagnózis felállítása volt.

A tanulókhöz intézett 18 kérdés sok esetben összezsengett a vezetői kérdőívek kérdéseivel – ám az azokra adott válaszok nem minden esetben, ahogy ez a későbbiekben látható lesz. A kommunikációs és információs csatornák használatának felmérése, a (közösségi) terek használatára, a diákönkormányzat működésének ismeretére, annak értékelésére és a vezetőség, a pedagógusok ehhez való hozzáállásáról szerzett benyomásokra irányultak többek között a kérdőív kérdései. Ezen túl vizsgálat tárgyát képezte az iskola klímájának és az intézmény keretei között szerveződő klubélet jellege, valamint (főképp a középiskolások vonatkozásában) a közösségi szolgálat. Ezeket a kérdőíveket a diákok online felületen tölthették ki.

A bázisintézmények

A projektben részt vevő öt intézmény kiválasztásának szempontjai elsősorban a valamilyen formában már korábban előzményekkel, jó gyakorlatokkal bíró és eredményesen működő tanulói részvételi fórum megléte, vagy a téma iránti érzékeny hozzáállás, komoly érdeklődés és a megvalósításra irányuló motiváltság voltak. A mintát alkotó iskolákat a projekt munkatársai lehetőség szerint eltérő társadalmi és pedagógiai környezetből, az ország más régióiból, különböző fenntartói háttérrel állították össze, úgyelve arra, hogy az intézmények között általános és középiskolák is képviseltessék magukat, úgy a fővárosból és nagyvárosokból, mint kisebb településekről. Az iskolák bemutatása azok anonimitásának biztosításával történik a következőkben, alapvetően a mentorok feljegyzéseiből, a projektnyitón az iskolák képviselői által prezentált bemutatkozó anyagokból, valamint az iskolák honlapján fellelhető információkból kínálva rövid összefoglalást.

Kadarváros

A Dél-Dunántúl és az Alföld találkozásánál fekvő oktatási intézmény általános iskola és gimnázium is egyben, amely nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra. A DÖK működésének kiépült hagyományaival bíró iskolát intenzívebb diákélet jellemzi, online is elérhető diákújságjuk aktív tanulói szerkesztőgárdával és folyamatosan frissülő honlappal rendelkezik. A projektre való jelentkezés célja az iskolát képviselő egyik pedagógus elmondása alapján az iskolai közösség egészének hatékonyabb bevonása a participációba.

Ipolyliget

Az észak-magyarországi régióban található általános iskola – mindkét kérdőívtípus tanúsága szerint is – igen gazdag extrakurrikuláris világgal bír (mint lovaglás, úszás, művészeti oktatás stb.), egész napos elfoglaltságot biztosítva diákjainak. A projektbe bevonódott pedagógusok tanúságtétele szerint az intézmény élő és működő demokratikus hagyományokkal bír – ezt alátámaszthatja a heti rendszerességgel megtartott DÖK gyűlések mellett az is, hogy az iskola egyik nyolcadikos tanulója az Országos Diákparlament képviselője. A felkínált tanulói részvételi modellek közül az iskola képviselői „A törvény által előírt demokráciaminimum jól kidolgozottan, hatékonyan és tudatos támogatással működik” elnevezésűt választották mint megvalósítandó végcél.

Porcelánstadt

A Közép-Dunántúlon elhelyezkedő német nemzetiségi általános iskolában az emelt számú nyelvi órák mellett a diákok emelt óraszámban tanulhatnak matematikát és számítástechnikát is; ezen túl igen gazdag az oktatási intézmény extrakurrikuláris világa is. A diákönkormányzat ebben az iskolában is működő hagyományokkal bír, a projektbe bevonódott pedagógusok ugyanakkor fejleszhetőnek és fejlesztendőnek tartják a diákok részvételének rendszerét.

Lomrom

Észak-Magyarország hátrányos helyzetű régiójában fekvő, művészeti oktatást is biztosító sportiskolája nem bír a tanulók részvételét elősegítő nagy múltú vagy jellegzetes diákönkormányzati hagyományokkal – az intézmény vezetője „Tanulni jöttünk!” jelisével csatlakozott a projekthez. Az igen motivált, az intézmény pedagógiai kultúráját tudatosan fejleszteni kívánó intézményvezető a kívánt progressziót széles spektrumban vázolta fel: a DÖK működőképes rendszerré fejlesztése, a diákok bevonása és aktív részvétele az intézmény működésében, iskolaújság megteremtése és az iskolarádió funkcióinak bővítése, lehetőségek szerint a hiányzó közösségi terek kialakítása egyaránt a megnevezett célok között szerepel. A fejlesztő munkához a „Bonyolultabb szerkezetű Diákönkormányzatok” nevű tanulói részvételi modellt választották irányadónak – a mentorral egyetértésben – az intézményvezető, a pedagógusok és a DÖK képviselői.

Rózsakert

A hatosztályos fővárosi gimnáziumban lefektették a tanulói részvétel kiteljesedéséhez szükséges alapokat: az iskolában kiépült közösségi terek, sok éves hagyományokkal bíró, megújuló diákönkormányzat, gazdag extrakurrikuláris világ, aktív diákélet, a minőség biztosítását támogató tanár- és intézményértékelési rendszer biztosítja a diákoknak az iskola működésében történő aktív részvételt. Az intézményvezető, a pedagógusok és az agilis diákönkormányzati képviselők ugyanakkor a tanulói részvétel lehetőségeinek kiszélesítését, a diákok kezdeményezőkézségének fejlesztését, az alulról jövő kezdeményezések ösztönzését, a DÖK népszerűsítését és csapatának építését tűzték ki célul.

A vezetői és diákkérdőívek eredményeinek összevetése⁵

Kadarváros

Az intézmény vezetője a „tanulói részvétel” fogalmát elsősorban az iskolai közéletben történő szerepvállalásként és az önkormányzatiság érvényesüléseként határozta meg; a részvételt az iskola intézménye köré fókuszálta – az intézmény keretein belüli programok megszervezését, az azokon való részvételt emelte ki, valamint az interaktív kommunikáció jelentőségét hangsúlyozta. Véleménye szerint az intézményben jelenleg működő részvételi modell „A törvény által előírt demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással működik” kategóriába sorolható.

Az igazgató elmondása alapján a „diákönkormányzatok általánosságban jól működnek a DÖK-segítő tanárok vezetésével” – a diákkérdőívekben a diákok véleménye ezt megerősíteni látszik: 85,8 százalék szerint a DÖK hatékonyan működik az iskolában. Az intézményvezető ugyanakkor egyes tagok inaktivitásából eredő feszültséget azonosított a gimnázium diákképviselői között, ami az aktív tagokra háruló többletteleherből ered. A diákkérdőívekben a DÖK nem hatékony működésének egyik okaként a diákok is leírták, hogy a DÖK-képviselői poszt nem népszerű, így arra nem jelentkeznek, valaki végül csak „elvallalja”. A diákok problémaként definiálták a lassú kommunikációt tanárok és diákok között, valamint hogy kevésbé tudják érvényesíteni a diákság akaratát az iskolavezetéssel szemben.

Az igazgató tanúsága szerint az intézményben „nincs rögzített rendszere” a diákönkormányzati képviselők választásának – ez általában az osztályfőnök vezetésével történik, leggyakrabban zárt szavazással, és „néhány osztály esetében” nyílt szavazással. A diákkérdőívekben a válaszok 73,3 százaléka titkos szavazási rendszerről tesz tanúbizonyságot; a diákok 26,7 százaléka a nyílt szavazást jelölte meg a diákönkormányzati képviselőválasztás módjának.

A DÖK munkáját heti gyakoriságú gyűlésekként írja le az intézményvezető, amit az elnök/alelnök vezet, egy segítő tanár pedig csupán problémafelvetésekkel él. A megkérdezett diákok 92,9 százaléka ezt megerősíti – szerintük „a diákok hozzák a döntéseket, és ők is hajtják végre ezeket, egy tanár ellenőrzése mellett”.

A papíron és elektronikus formában is megjelenő iskolaújságot az intézményvezető elmondása szerint a diákok írják, szerkesztik és nyomtatják, egy segítő tanár nagyrészt csak korrektúráz. A diákkérdőívekben a válaszok 71,4 százaléka is a diákok tevékenységének nagyobb fokú autonómiájáról tanúskodik.⁶

A pedagógusok és a vezetőség munkájának értékelése rendszerezettnek mondható az igazgató szerint.⁷ Az iskolában tanulók családjainak közéleti és állampolgári kultúrája differenciált, csakúgy, mint az iskola nevelőtestületének.

A megkérdezett diákok 35,7 százaléka szerint iskolájuk eléggé demokratikus, 50 százalék szerint átlagosan demokratikus, 7,1 százalék szerint pedig nem túl demokratikus.

Ipolyliget

Az igazgató az öntevékeny, kezdeményező és kreatív diákok intézményben és osztályban megnyilvánuló tevékenységét érti „tanulói részvételen”. Véleménye szerint az iskolában jelenleg működő részvételi modell „A törvény által előírt demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással működik” kategóriába sorolható. A hatékony diákönkormányzati működést a kezdeményező, öntevékeny iskolai programszervezéssel, illetve az iskolai élettel kapcsolatos javaslatok tételével jellemzi. A diákönkormányzat működését hatékonynak tartja, ennek elsődleges okaként a DÖK-öt támogató pedagógus jó szervezőképességét jelölte meg. Ezzel egybecsengő módon a megkérdezett diákok mindegyike hatékonynak tartotta a diákönkormányzat működését. Az igazgató szerint a tanulói részvételt támogató módszerek az intézményben elterjedtek, a gyakorlatban általánosan alkalmazottak.⁸

Az igazgató elmondásában a tantestület és az iskolavezetés „teljes mértékben” támogatja a diákönkormányzati programot – ezt a megkérdezett diákok 84 százaléka szintén így véli. Mind a diákkérdőívek válaszainak túlnyomó többsége (92 százalék), mind az intézményvezető szerint a diákok képviselőit általában a legmegfelelőbb embereket választják meg, akik az igazgató jellemzésében jó kommunikatív képességű, kooperatív, szociálisan érzékeny, jó koordinátor és vezető típusok.⁹

A diákönkormányzati képviselők választásának módja az osztályfőnöki órán a titkos szavazás volna a DÖK SzMSz szerint, ám a megkérdezett diákok 59,3 százaléka a nyílt szavazást jelölte meg a választás módjának, 14,8 százalék szerint az osztályfőnök jelöltjeire lehet szavazni, 14,8 százalék szerint pedig az osztályfőnök jelöli ki a képviselőket – csupán 11,1 százalék szerint történik titkos szavazás. A hetente megrendezésre kerülő DÖK gyűlésen az intézményvezető szerint a diákok aktívan részt vesznek a munkában – amelyet a DÖK vezető tanárral együtt találnak ki és szerveznek meg. Ezzel némileg egybecsengően a megkérdezett diákok 76 százalék úgy érzékeli, hogy egy tanár vezeti a DÖK gyűléseket, és a diákok „csak” szavaznak.

Iskolarádió és iskolaújság nem működik az intézményben, bár ez utóbbi beindítását tervezik.

A megkérdezett diákok 56 százaléka szerint iskolájuk eléggé demokratikus, 24 százalék szerint átlagosan demokratikus, 4 százalék szerint pedig nem túl demokratikus.

A pedagógusok és a vezetőség értékelése az intézményvezető elmondásában az intézményi önértékelés részét képező pedagógusértékeléskor történt. A diákkérdőívek válaszaiban 32 százalék emlékszik több alkalommal előforduló értékelésre, 40 százalék pedig egy ilyen alkalomra emlékszik.

Porcelánstadt

Az igazgató „tanulói részvételen” leginkább a diákoknak a diákönkormányzatban való aktív és felelős részvételét értette, míg az intézményben jelenleg működő részvételi modellt „A törvény által előírt demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással működik” kategóriában jelölte meg. Az intézményvezető a diák-

önkormányzat működéséről és a diákönkormányzati képviselőválasztás mikéntjéről szűkszavúan nyilatkozott, és bár a diákok 80 százaléka szerint a diákönkormányzat hatékonyan működik, a fórum hiányosságaként regisztrálták, hogy nem segít a problémák megoldásában és kevés programot szervez.

A vizsgált intézmények közül itt a legmagasabb (50 százalék) azok aránya, akik szerint a diákok érdekeit csak „valamennyire” képviselik megfelelően a megválasztott képviselők, és az ezen képviselőkkel történő kommunikációt is ebben az iskolában gondolják legtöbbször kevésbé megfelelőnek (50 százalék). A diákok többsége szerint a tanárok és a vezetőség fontosnak tartja a diákönkormányzatot, ugyanakkor az iskolák közül itt a legmagasabb azon diákok aránya (40 százalék), akik szerint ez pedagógusai számára nem lényegi kérdés.

A diákkérdőívek tanúsága szerint a diákönkormányzati képviselők választása főképp a tanulók által, nyílt szavazással történik (60 százalék), 20 százalékuk szerint titkos szavazással, 10 százalékuk arról nyilatkozott, hogy az osztályfőnök jelöli ki a DÖK képviselőt, de arra is van példa, hogy valaki önként jelentkezik a posztra. A DÖK üléseket a válaszadók fele szerint egy pedagógus vezeti, a diákok pedig szavazatukkal járulnak hozzá a működéshez, 30 százalék azonban úgy véli, hogy a döntésekért és ezek végrehajtásáért is a diákok felelősek, egy tanár pedig ellenőrzi a munkájukat.

Az intézményvezető elmondása alapján a pedagógusok és a vezetőség munkájának értékelése nem jelenik meg az iskola kultúrájában¹⁰, és nincs iskolaújság és iskolarádió sem.

A diákok fele úgy gondolja, hogy iskolája átlagosan demokratikus, 20 és 10 százalék eléggé, illetve nagyon demokratikusnak tartja intézményét, 20 százalék szerint azonban az iskola nem túl demokratikus.

Lomrom

Az intézményvezető – aki a tanulói részvétel vonatkozásában az intézmény pedagógiai kultúrájának fejlesztését tűzte ki célul – problémafeltárási attitűddel kitöltött vezetői kérdőívében a „tanulói részvételt” a gyerekek iskolai életbe való minél erőteljesebb bevonásában határozta meg; ennek megfelelően a hatékonyan működő diákönkormányzat legfőbb jellegzetességének a mindennapi jelenlét érzékelhető voltát nevezte meg. A többi intézménytől eltérően a részvételi modellek közül az iskolában jelenleg működőhöz leginkább a „Bonyolultabb szerkezetű diákönkormányzatok (nem csak osztályképviselő, más funkcionális közösségek önkormányzata, ill. más elven elismert érdekcsoportok, struktúrák érvényesülnek)” elnevezésűt találta hasonlatosnak.

Az igazgató szerint az iskolában többek között „szemléleti okok” miatt sem műkö-

Az igazgató szerint az iskolában többek között „szemléleti okok” miatt sem működik hatékonyan a diákönkormányzat; ennek egyik eklatáns példaként a diákönkormányzati képviselők osztálytermi választását jelölte meg, mivel tudomása szerint ekkor „több osztályfőnök közvetlen irányítja a választást”. Ezt a problémát a diákok is azonosították: a kérdőívet kitöltő tanulók legtöbbször (36,4 százalék) szerint nincsenek választások, mivel a képviselőt az osztályfőnök jelöli ki. A diákok második legnagyobb csoportja (31,8 százalék) nyílt szavazással választotta meg képviselőjét, és csak 22,7 százalék tette ugyanezt titkos szavazással.

dik hatékonyan a diákönkormányzat; ennek egyik eklatáns példajaként a diákönkormányzati képviselők osztálytermi választását jelölte meg, mivel tudomása szerint ekkor „több osztályfőnök direktben irányítja a választást”. Ezt a problémát a diákok is azonosították: a kérdőívet kitöltő tanulók legtöbbször (36,4 százalék) szerint nincsenek választások, mivel a képviselőt az osztályfőnök jelöli ki. A diákok második legnagyobb csoportja (31,8 százalék) nyílt szavazással választotta meg képviselőjét, és csak 22,7 százalék tette ugyanezt titkos szavazással. Az intézményvezető szerint a diákönkormányzati vezetők és a többi diák közötti kommunikáció esetleges – a megkérdezett diákok 72,7 százaléka ezzel szemben általában jónak találta ezt a kommunikációt.

A havonta összeülő DÖK munkájába a nyilatkozott diákok igen nagy része, 45,5 százaléka nem lát bele, nincs ismerete a részvétel mikéntjéről. A kitöltők második legnagyobb csoportja (27,3 százalék) szerint egy pedagógus ellenőrzése mellett a diákok hozzák a döntéseket, és ők is hajtják végre ezeket; ez utóbbihoz hasonlatosnak írta le a DÖK működését az igazgató is.

Az intézményvezető bevállása szerint iskolarádióval, iskolaújsággal az intézmény nem rendelkezik; a pedagógusok és a vezetőség munkájának értékelése esetlegesen, tanév végén, és csak a 8. évfolyamban történik. Mind az iskola tanulóinak, mind azok szüleinek, mind a nevelőtestület közéleti-állampolgári kultúráját fejlesztendőnek tartja.

Rózsakert

Az intézményvezető a „tanulói részvétel” fogalmát tágabban értelmezve, a diákok környezetében zajló folyamatokba történő bevonódásra, az azokra való reflektálásra is kiterjesztette a definíciót, meghaladva ezzel az iskolára korlátozódó – szintén szorgalmazott – aktivitást. A jelenleg az intézményben működő modellt „A törvény előírta demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással működik” elnevezésével azonosította. Az igazgató koherens, következetes válaszaiban egy önálló, öntevékeny, alulról szerveződő és proaktív diákönkormányzatot vizionált, amely jogaival tudatosan élve valódi érdekképviseletet biztosít a diákoknak. Meglátása szerint ugyanakkor az iskolai DÖK működése nem hatékony, mivel a diákképviselők nem kellőképpen önállóak, lehetőségeikről tájékozottságuk nem kielégítő, és „nem érzik magukénak” a diákönkormányzatot. A fejlődési lehetőséget a diákok aktivitásának és önszerveződésének erősödésében, valamint egy agilis, karizmatikus diákvezető fellépésében jelölte meg – aminek problematikus voltát ugyanakkor rögzítette, mivel tapasztalata szerint „nincs presztízse az iskolában diákönkormányzati vezetőnek lenni”.¹¹

Az intézményben mindezek mellett működő hagyományokkal bír a DÖK – a diák-kérdőívekben adott válaszok nagy többsége (80 százalék) ennek működését hatékonynak találta, és a megkérdezett diákok kivétel nélkül úgy érzékelték, hogy az iskola vezetése és a pedagógusok fontosnak tartják a diákönkormányzatot. A minőségbiztosítás jegyében az intézményben éves gyakorisággal értékeli a diákok tanáraikat – ezt a megkérdezett tanulók 90 százaléka megerősítette.

A DÖK képviselők megválasztásának az igazgató szerint nincs rögzített, bejárattott rendszere; a kérdőívet kitöltő diákok nagy többsége (77,8 százalék) titkos szavazással, kisebb részük (22,2 százalék) nyílt szavazással választotta eddig képviselőit. Bár a diákok 30 százaléka nem rendelkezik ismeretekkel a DÖK-ben folyó munka módjáról, 60 százalékuk szerint a diákok a döntések meghozói és végrehajtói, egy pedagógus pedig ellenőrzi a munkájukat. A tanévente 6–8 alkalommal a szünetekben megtartott röpgyűléseken túl félévente tart a diákönkormányzat egy óras összejövetelt az igazgató elmondása szerint. A kommunikáció a megkérdezett diákok mindegyike és az intézményvezető elmondása alapján is igen hatékony a diákok és képviselőik között (ez leginkább közös-

ségi oldalak segítségével történik). A rendszertelenül megjelenő iskolaújságban folyó, túlnyomórészt diákok által végzett írói és szerkesztői munkáról a tanulók 60 százaléka tud; az iskolarádió, bár létezik, működtetésében a diákok nem vesznek részt.

A megkérdezett tanuló fele szerint iskolájuk átlagosan demokratikus, 40 százalékuk eléggé, tizedük pedig nagyon demokratikusnak tartja tanintézményét.

A diagnosztikus vizsgálat eredményei és a további kutatáshoz képzett indikátorok

Az iskolákban az intézményvezetők sokféleképpen értelmezik a „tanulói részvétel” fogalmát és számos funkció alapján határozzák meg a hatékony diákönkormányzati működést. Az öt intézményből négy esetében az „öntevékenység”, az „aktivitás” és a „kezdeményezés” kulcsszavai köré szerveződtek a participációról alkotott képzetek, inkább partneri szerepet szánva a diákoknak. Ezekben az esetekben a részvételi fórum nevelési funkciókkal is bővült, hiszen a részvételen keresztül az intézményvezetők feltetelezik az öntevékenység, az önszerveződés, a kritikus gondolkodás képességének fejlődését is.

Az öt iskola esetében szintén négy alkalommal az igazgatók a tanulói részvételt kizárólag az iskola életterére vonatkozóan értelmezték, és csak egy intézmény „nyitott a világra”, kiterjesztve a részvétel lehetőségeit, a társadalmi felelősségvállalást hangsúlyozva. A tanulók döntési jogának hatóköre általában az iskolai dokumentumok vonatkozásában került elő, ám erről – egy eset kivételével – az intézményvezetők igen szűkszavúan nyilatkoztak vagy kevésbé körülhatárolható módon, általánosságban beszéltek, csakúgy, mint a jogok gyakorlásának módjáról.

A diákönkormányzat egyik legfontosabb funkciójának a tevékenység- és programszervezést jelölték meg, a tanórán kívüli, „közösségi” tevékenységek szervezésének keretében. Az érdekvédelmi-érdekképviselői funkció jelentőségére egy esetben utalt intézményvezető; ugyanígy egy esetben emelték ki az iskolai nyilvánosságban való részvétel fontosságát. Az értékelő funkció megjelenése – összefüggésben az értékelési-minősítési rendszer jelenlétével, ami három intézményről mondható el – sem általános. A DÖK gyűlések két intézményben heti, másik kettőben havi, egy intézményben pedig havi 1,5 alkalommal kerülnek megrendezésre átlagosan. A diákönkormányzati képviselők választásában a titkos szavazás kultúrája inkább a két középiskolára jellemző, csakúgy, mint az iskolaújság készítése, vagy a DÖK működtetésében a nagyobb fokú tanulói autonómia, ahol a pedagógus inkább csak facilitál.

A fenti eredményeket egy tágabb perspektívából vizsgálva árnyaltabb értelmezésre nyílt mód. A rendszerváltás utáni években számos kutatás és pályázati lehetőség támogatta a diákönkormányzati tevékenység fejlesztését az iskolákban – ilyen volt az Ezredforduló Alapítvány által hirdetett pályázati projekt is 1992/93-ban.¹² A beérkezett pályamunkák elemzéséből készített kutatás (*Trencsényi*, 1993) rávilágít többek között a diákönkormányzat fogalmának pontatlan használatára – vagyis a pályázó pedagógusok szakmai bizonytalanságára a diákönkormányzat funkciójának tekintetében. Bár a jelen írás alapjául szolgáló kutatás és az Ezredforduló Alapítvány pályázatára épülő kutatás összehasonlíthatósága nehézségeket vet fel – hiszen ezek két, nem azonos szempontok szerint készült adat- és kérdésrendszer köré szerveződnek –, mégis megfogalmazhatóak bizonyos tanulságok. Mindkét vizsgálat esetében számos funkció alapján határozták meg a diákönkormányzatot, és legfontosabb szerepkörének mindkét esetben (a leírásokban a fogalmak használati gyakoriságát alapul véve) a „szabadidős szolgáltatásokat” nevezték meg, amely főképp a tevékenység- és programszervezést, a tanórán kívüli, „közösségi” tevékenységeket foglalja magába. Míg az „érdekképviselői, érdekvérvényesítési funk-

ciók” az 1993-as kutatásban hangsúlyozottabban jelennek meg, a „tanulói részvétel, a közös kormányzás gyakorlása” funkció lényeges elem mindkét esetben – jelen, 2015-ös kutatásunkban talán inkább nyomatékosított az öntevékenység, a proaktivitás és a tanulói kezdeményezés jelentősége. Nem mellékes ugyanakkor az sem, hogy a két vizsgálatban nagyon hasonló funkciókat társítanak a diákönkormányzati működéshez; a fent megnevezetteken túl mindkét esetben megjelenik a közösségszervező funkció, a szervezetfejlesztési és szabályalkotási szerepkör (főképp az iskolai dokumentumok véleményezése, a rájuk beadott módosítási javaslatok fényében), valamint az iskolai nyilvánosság megteremtésének funkciója. Az IFA projekt kutatásán belül ugyanakkor az 1993-as kutatáshoz képes jóval hangsúlytalanabban, vagy egyáltalán nem jelennek meg bizonyos szerepkörök: ilyen például az „eszközértékű programok megszervezése” (ami diákok képzését, vagy Igazlító Nap szervezését ölelheti fel), vagy a „szelekciós funkció”, ami például vezető kiválasztását foglalja magába.¹³

Mindezek alapján valószínűsíthető, a kilencvenes évek elején és a napjainkban működő önkormányzat-kép az iskolákban egyaránt differenciált, nem konszenzuális, az érdekképviselet funkciói a két kutatás alanyai elmondásában – bár feladatkörük valóban rendkívül összetett is lehet – pedig számosak. A kilencvenes évek elején pályázókkal szemben ugyanakkor a jelen kutatásra jelentkezett intézményekben közös nevezőt jelenthet a tanulói öntevékenység és aktivitás hangsúlyos volta az iskolák mindegyikében – amely aspektus a tanulói részvétel fejlesztésének szempontjából alapvető.

A jelen kutatás által vizsgált vezetői és diákkérdőívekből kitűnik továbbá, hogy az iskolák igen eltérő demokratikus hagyományokkal, működési feltételekkel és adottságokkal bírnak. (Differenciált szociokulturális közegükről pedagógiai dokumentumaik és képviselőik projektnyitó bemutatkozásai tanúsoktadnak).

A sok eltérés mellett ki kell hangsúlyoznunk ugyanakkor az intézmények közötti hasonlóságokat: ilyen alapvető tényező a progresszióra való törekvés a tanulói részvétel kérdésében – hiszen minden iskola önként vállalta, hogy egy éven át fejleszti a participáció lehetőségeit tanulói számára –, és ilyen a minden intézményre jellemző igen gazdag extrakurrikuláris világ.

A tanulmány célja az volt, hogy feltárja a fejlesztés előzményeit, mintegy rögzítve a start mező pillanatképét, majd a diagnózis állítások tapasztalatait összefoglalva indikátorokat képezni további kutatásokhoz. Távlati cél pedig a fejlesztési projekt mostani és későbbi kutatási adatainak összevetése, adatváltozásokból következtetések levonása, összefüggések feltárása.

A kétféle – vezetői és diákkérdőívek – alapján képzett indikátorok a következők:

A diákkérdőívek alapján képzett indikátorok

- a tanulók tudása a DÖK működéséről / iskolagyűlések működéséről
- a tanulók véleménye a diákképviselők alkalmasságáról
- a tanulók véleménye a diákképviselők és iskolatársaik közötti kommunikáció hatékonyságáról
- a tanulók véleménye a vezetés és a pedagógusok diákönkormányzathoz való hozzáállásáról
- a tanulók iskolai információszerzési-kommunikációs csatornáit
- a tanulók részvétele tanórán kívüli tevékenységekben/szakkörökben
- a tanulók részvétele közösségi szolgálatban (középiszkolai fókusz)
- a tanulók közösségi térhasználata
- a tanulók ismerete a vezetői és pedagógusértékelés meglétéről / gyakoriságáról

- a tanulók részvétele az iskolai nyilvánosságban – az iskolaújság és iskolarádió működésére vonatkozó ismeretek
- a tanulók véleménye az iskola demokratikus voltáról

A vezetői kérdőívek alapján képzett indikátorok

- az intézményvezetők „tanulói részvételtől” alkotott kognitív reprezentációi
- az intézményvezetők ismeretei és ideáljai a diákönkormányzat működéséről, az ebben folyó tanulói részvétel mikéntjéről és a diákképviselők választásáról
- az intézményvezetők véleménye az ideális diákképviselőről
- az intézményvezetők ismerete az iskolagyűlés működéséről
- az intézményvezetők véleménye az iskolában jelenleg működő tanulói részvételi modell milyenségéről
- az intézményvezetők véleménye az iskola extrakurrikuláris világáról
- az intézményvezetők ismerete az iskolai nyilvánosságról – az iskolaújság és iskolarádió működéséről és munkájáról
- az intézményvezetők tudása a diákok és diákképviselők kapcsolatáról, a köztük lévő kommunikáció milyenségéről
- az intézményvezetők tudása az iskolai közösségi terekről és azok felhasználási szokásairól
- az intézményvezetők tudása a diákok iskolán kívüli tevékenységéről – mint részvétel civil szervezetekben/önkéntes munkában/egyéb közösségi szolgálatban
- az intézményvezetők tudása az iskolán belül a tanulói részvétel támogatásának különböző megnyilvánulási formáiról
- az intézményvezetők ismerete a pedagógusok és a vezetőség minősítési rendszeréről
- az intézményvezetők véleménye a diákok, a nevelőtestület, a diákok otthoni közege és a helyi település közéleti-állampolgári kultúrájáról
- az intézményvezetők véleménye a szülőkkel való együttműködés milyenségéről

A tanulói részvétel különböző modelljei közül az öt intézményből egy a törvény által előírt demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással történő működtetésének programját, egy a bonyolultabb szerkezetű diákönkormányzatok kiépítését, egy pedig az iskola-köztársaság megteremtését vette fontolóra kiindulási alapként a fejlesztési program keretében. Két intézmény esetében a megvalósítani vágyott részvételi modell arculata még nem konkretizálódott – a mentorok, a diákok és a pedagógusok több egyeztetés alkalmával alakítják ki az adott intézményhez leginkább illő szervezeti és működési módot, a helyi körülményekhez, hagyományokhoz és adottságokhoz igazodva.

Irodalomjegyzék

Csákö Mihály (2005): Mitől féltjük az iskolást? In: Majtényi László és Somody Bernadette (szerk.): *Politika és iskola*. Eötvös Károly Intézet, Budapest. 23–32.

Csákö Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 101–114.

Ligeti György (2002): *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció*. 2015. 07. 06-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/01500/01575/01575.pdf>

Szabó Andrea (2011): *A politika iránti érdeklődés a felnőttek és a fiatalok körében*. 2015. 07. 19-i megtekintés, <http://www.valasztaskutatas.hu/eredmenyek/kutatas-jelentesek/rkkujtjel/politika-iranti-erdeklodes/view>

Szabó Andrea és Kern Tamás (2011): A magyar fiatalok politikai aktivitása. In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 37–80.

Szabó Ildikó és Falus Katalin (2005): Politikai szocializáció közép európai módra. A magyar sajátosságok. In: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Képzési Intézet, Budapest. 101–115.

Trencsényi László (1993): Tükörkép a diákönkormányzatokról. *Iskolakultúra*, 3. 23. sz. 46–53.

Trencsényi László (1994): Az iskola-köztársaságok történetéből. In: uő (szerk.): *Az alkotmányos pedagógus*, Janusz Korczák. Állampolgári Tanulmányok Központja – Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Jegyzetek

¹ Az IFA öt kiválasztott, önként vállalkozó, fenntartója támogatását bíró oktatási intézményben egységesen felkészített, a tanulói részvétel tematikájának elismert hazai szakembereiből toborzott mentorok segítségével indította el a tanulói részvételt támogató fejlesztési projektjét. A projekt célja, hogy az iskola hagyományaihoz, helyi sajátosságaihoz, adottságaihoz, irányultságához és lehetőségeihez leginkább illeszkedő tanulói részvételi modell kiválasztása után a mentorok az adott intézményben az iskola vezetésével, a bevont pedagógusokkal és diákokkal együtt, közösen tervezzék, majd valósítsák meg a fejlesztési programot. A projekt megvalósításának egy éves futamideje alatt a mentorok az iskolák havi rendszerességgel történő monitorozása, az iskolai dokumentumok áttekintése és az ezzel kapcsolatos tanácsadás, a bevont pedagógusok érzékenyítő tréningjei, a tanárokkal, diákokkal és a vezetéssel történő személyes egyeztetése mellett (és ezeket alapul véve) a projekt a bázisiskolákban implementált tanulói részvételi modellek megerősítését tűzte ki elsődleges célul. A projekt vezetőjének, Trencsényi László egyetemi docensnek és munkatársainak nem titkolt távlati víziója és társadalmi küldetésvállalása ezen túl a sikeres bázisintézmények gyámkodása mellett az implementált tanulói részvételi modellek multiplikációja, a hálózatszerződés megalkotása. A fejlesztés folyamatos követése, eredményeinek publikálása a projekt résztvevőinek jövőbeli, vállalt kötelezettségei. A projektről bővebben: www.ifa.hu

² A *Tanulói részvétel az iskolában* című projektben részt vevő mentorok: Gyöngyös Zoltán, Kormos Dénes, Dr. Kovács Géza, Révész György, Szép Adrienn. A mentorokról bővebben: 2015. 07. 05-i megtekintés, <http://iskolafejlesztas.wix.com/ifa2#!tanuloiresztvevo/c1o3s>

³ A tanulói részvételi modellekre felkínált válaszelethegek a következők voltak:

- 1) a törvény előírta demokrácia-minimum jól kidolgozottan, hatékonyan, tudatos támogatással működik (pl.: diákgyűlés, DÖK, hatáskörök gyakorlása stb.)
- 2) bonyolultabb szerkezetű diákönkormányzatok {nemcsak osztályképviselő, más funkcionális közösségek önkormányzata (szakkör, énekkar stb.), ill. más elven elismert érdekcsoportok (kollégisták, gyerekek, bejárók, tagközségek stb.), akár „ellenzék-kormánypart” struktúrák érvényesülnek}
- 3) Iskola-köztársaságok
- 4) közös kormányzási struktúrák
- 5) erős iskolaszék

6) Települési Gyermekek- és Ifjúsági önkormányzattal való integráció

7) serdülőszervezettel kialakult (hagyományozott) integráció, feladatmegosztás

8) panaszkezelési eljárások jól kialakított rendszere

9) egyéb, éspedig:

⁴ Ez egyes intézményeknél már a projektnyitó programon kiválasztásra került.

⁵ Az igen részletgazdag vezetői kérdőívek és diákkérdőívek összevetése a teljesség igénye nélkül, a lényegesnek vélt momentumok kiemelésével történik.

⁶ Vagyis: „a diákok írják bele [az iskolaujságba] és szerkesztik, és egy tanár segít nekik”.

⁷ Bár az utóbbi két évben ezek elmaradtak, a rendszeres gyakorlat szerint pedagógusértékelés két évente, intézményi önértékelés általában 2,5 évente történt tanulói, szülői és pedagógus-kérdőívek segítségével. A megkérdezett diákok 35,7 százaléka több alkalomra is emlékszik, mikor értékelhetette tanárai munkáját, további 35,7 százalék egy ilyen alkalomra emlékszik, 28,6 százalék viszont egyáltalán nem emlékszik hasonlóra.

⁸ Ennek alapjául egy TÁMOP projekt szolgált, amelyen a részt vevő tanárok segítettek kollégáiknak elsajátítani a kooperatív tanulási módszereket és a projekt módszert.

⁹ Az egyik DÖK képviselőt a megyei diákparlament delegálta is az országosra.

¹⁰ Ezt a diákok túlnyomó többsége is így tapasztalta (70 százalék), 30 százalék ugyanakkor valamilyen emléket őriz értékelésekről.

¹¹ A projektnyitó programon az intézményt képviselő két diákönkormányzati képviselő ugyanezeket a problémákat azonosította.

¹² A kutatás a nyertes 65 oktatási-nevelési intézmény pályázatát elemezte; ezek között különböző intézménytípusok találhatók az ország különböző régióiból (bővebben ld. *Trencsényi*, 1993).

¹³ A fenti összehasonlítás alapjául az 1993-as kutatás (*Trencsényi*, 1993) kategóriarendszere szolgált.

Gomboczné Erdei Mónika

PhD hallgató,

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésméleti Program

Milyen magasak és milyen nehezek vagyunk?

Van-e a kapcsolat az emberek magassága és testtömege között?

Napjainkban a természettudományos nevelés számos problémával küzd. Például nem megfelelő az iskolában tanult/tanított természettudományos tudás alkalmazása a mindennapok során felmerülő problémák megoldásában. Folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ami már komoly gazdasági tényezőként is jelentkezik. Több országban elterjedt gyakorlat az Inquiry Based Learning (IBL) koncepciója, amelynek lényege, hogy a kutatás képezi a természettudományos nevelés alapját, ami biztosítja, hogy a tanulók átéljék a tudásalkotás folyamatát. Ezt a megközelítést szeretnénk hazánkban is elterjeszteni. A módszer fő jellegzetessége, hogy a diákok végezzenek kutatással kapcsolatos, illetve kutatás jellegű tevékenységeket a természettudományok tanulása során (Nagyné, 2010). Erre azért van szükség, mert napjaink embere sokféle kutatási eredményről értesül a közmédiából. Ezek egy része tényleges, valódi kutatásnak tekinthető, de nagy részük sajnos az áltudományos kategóriába sorolható. A természettudományos tanóráknak tehát fontos képességfejlesztési feladata, hogy a diákok képesek legyenek a ténylegesen tudományosnak tekinthető híradások elkülönítésére az áltudományos közlésektől. A tényleges kutatási tevékenység manuális elvégzését azonban nem könnyű megszervezni. Jelen írásban erre mutatunk példát, melyet tényleges iskolai környezetben kipróbáltunk.

Az iskolai feldolgozásban olyan tanár szakos hallgatók is részt vettek, akik a tanárképzés új elemeként bevezetett hosszú tanítási gyakorlatukat végezték. Az új alapokra helyezendő tanárképzés fontos eleme a kutatás-alapú képzés, mely ebben az esetben azt jelenti, hogy a képzésből kikerülő tanárok képesek legyenek hasonló jellegű osztálytermi kutatások elvégzésére, melyre például láthattak, illetve saját élményt szerezhetek. A hallgatók több felajánlott témakör közül a „tömeg-magasság korreláció vizsgálata” című SAILS¹ modult választották ki, dolgozták fel, egészítették ki és adaptálták az általuk tanított tanulói csoportokhoz. A modul részletes leírása, melyet a hallgatók megkaptak és felhasználtak, az 1. számú mellékletben olvasható.

A hallgatók által a modul feldolgozása során a fejlesztendő és értékelendő képességek a következők voltak:

- adatok felvételének és elemzésének megtervezése, végrehajtása, IKT-kompetencia,
- hipotézisalkotás,
- következtetések megfogalmazása,
- csoportmunka.

Tanár szakos hallgatói projekt

A hallgatók feladata volt, hogy az általuk elvégzett úgynevezett osztálytermi kutatásról kutatási jegyzőkönyvet írjanak, melynek szerkezetét előzetesen megkapták

BEVEZETÉS

- Előzmények
- A kutatás célja

A KUTATÁS LEÍRÁSA

- A kutatás módszerének rövid leírása
- Hol és mikor történt a kutatás?
- Kik voltak az alanyok?
- Mik voltak a kutatási kérdések, és a kutatás hipotézisei?
- A kutatási kérdések megválaszolása céljából a gyerekekkel a következő feladatlapot íratunk meg/kérdőívet töltöttük ki/tevékenységet végeztettük el...

A KUTATÁSI EREMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

- A DIÁKOK válaszainak elemzése
- A korábban feltett kutatási KÉRDÉSEINKRE, HIPOTÉZISÜNKRE milyen válaszokat kaptunk
 - Mi lehet a kapott eredmények oka?

ÖSSZEFOGLALÁS

IRODALOMJEGYZÉK

A továbbiakban a hallgatók által írt kutatási jelentések alapján mutatom be a téma feldolgozási lehetőségeit.²

A hallgatók által megfogalmazott célkitűzések

A korosztály, amelyet a hallgatók választottak, illetve akiket tanítottak, 9–10. évfolyamra járó tanulók, éppen kamaszkorukban vannak, amikor a legnagyobb mértékű az emberi életben a testi változás. Ezért a téma feldolgozása segítséget nyújthat a diákok számára az önismeret, a helyes testkép kialakításához és az egészséges felnőtté váláshoz. Több hallgató írta, hogy a kiválasztott korosztály könnyen befolyásolható, ezért fontos a korrekt tájékoztatás az e korban bekövetkező változásokról, így az egészséges életmódra neveléshez is hasznos lehet ez a feladat. Többen leírták, hogy azért fontos a téma feldolgozása, mert a gyerekek egészségre nevelése minden pedagógus feladata.

Volt, aki azt is kiemelte, hogy a téma feldolgozása jó lehetőség az élethosszig tartó tanulás kompetenciájának fejlesztéséhez is.

A hallgatók osztálytermi kutatásainak leírása

A feldolgozás bevezetőjeként a következő hallgatói kérdések szerepeltek, melyeket diákjaiknak tettek fel:

- Milyen szempontból fontos a testsúlyunkkal foglalkozni?
- Hogyan és mit tehetünk annak érdekében, hogy a testsúlyunk egészséges tartományban maradjon?
- Hány kalóriának megfelelő ételt kellene egy egészséges embernek fogyasztania naponta?

A tényleges feldolgozás általában csoportmunka keretében zajlott. Például az egyik csoport a testmagasságokat mérte, a másik ezeket az adatokat rendszerezte intervallumonként, a harmadik csoport feladata az volt, hogy utánanézzon az interneten a BMI index számolási módjának és az egyes értékek jelentésének.

A legtöbb helyen az osztályteremben egy tanári számítógép állt rendelkezésre, a monitoron látható képet projektor segítségével a kivetítőn követhették nyomon a tanulók. A feldolgozás során az adatok kezeléséhez, ábrázolásához, görbeillesztéshez a Microsoft Excel programját használták. A hallgatók törekedtek arra, hogy lehetőleg minden tevékenységet más-más tanuló végezzen, mindig másik diák ült a számítógépnél és írta be például az adatokat, rendezte azokat táblázatba, illesztett be, formázott diagramokat. A tanárjelölt ténylegesen „csak” segítőként, koordinátorként volt jelen.

Volt, aki megjegyezte, hogy elgondolása szerint ennek a korosztálynak ez egy kínos téma, így a mérés előtt kicsit félt attól, hogy a diákok mit fognak szólni ehhez a feladathoz, illetve attól, hogy lesz majd olyan tanuló, aki elzárkózik és nem lesz hajlandó részt venni benne. Ennek elkerülése végett az órán csak a diákok testmagasságait mérték le, míg a testtömegüket előzetesen otthon mérték meg. A diákok a mért adataikat egy papírra írták fel, mely név nélküli volt, csak azt kellett megjelölni rajta, hogy fiú vagy lány, illetve a mért magasságot és a tömeget ráírni. A számítógépbe az adatokat a lapok alapján vitték be.

Egy másik hallgató a feladat méréses részét a tanórán csináltatta meg diákjaival, míg az adatok kiértékelése és az elemzés elkészítése beadandó házi feladat volt. Erre két hetet kaptak a tanulók, hiszen nem egy szokványos feladatról volt szó. Az adatokat mindenki Facebookon kapta meg. Nagyon sok igényes beadandót készítettek a diákok.

A hallgatói kutatás kérdései

A hallgatók több dologra is kíváncsiak voltak az osztálytermi kutatás során. Természetesen a témával kapcsolatos tanulói képzetekre, hogy vajon milyen elképzelésük van a diákoknak a testtömeg és testmagasság közti összefüggésről. Mit gondolnak a diákok „jó” vagy „átlagos” értéknek, mennyire vannak tisztában saját testük változásaival? De ezen kívül érdekes volt az is, hogy a diákok miként tudják megtervezni egy adatsor elemzésének lépéseit, kiválasztani a megfelelő ábrázolási technikákat, alkalmazni adott szituációban az informatika órán tanult számítógépes ismereteket. De volt olyan hallgató is, akit a kutatás során leginkább a gyerekek hipotézisalkotása és a kapott eredmények értékelése érdekelt.

Hallgatói hipotézisek

Az alábbi hallgatói hipotézisek fogalmazódtak meg:

- „Előzetesen azt várom, hogy a diákok élvezni fogják a feladatot, mivel számukra olyan mintha valami szakkör jellegű, választható foglalkozást végezhetnének iskolaidőben, másrészt a téma is érdekes ebben a korban. Az adatok felvételénél szerintem mindannyian látni fogják, hogy hogyan érdemes kiválasztani a csoportosítás szempontjait. Az ábrázolásnál lesznek néhányan, akiknek értelmes, használható, megvalósítható ötleteik lesznek, míg számítok rá, hogy lesz, aki nem fogja megérteni min is kellene gondolkodni, de mások ötleteit hallva megérti. Azt gondolom nagyon gyakorlatlanok ebben, és meglepő számukra ez a fajta kutatás, elemzés, kísérletezés. A testképpel kapcsolatban arra számítok, hogy különösen a lányok sokkal „kövérebbnek” gondolják magukat, és azt képzelik az átlag, a normális a reklámplakátokon látható modellekhez hasonló. Illetve vélhetően a fiúknak is hasonló elvárásaik lesznek elsősorban a lányokkal szemben.”
- „A korosztály, amelyet választottuk, éppen még a testi változások idejét éli, így különbözik mindenkinél az, hogy ki mit gondol megfelelő vagy átlagos értéknek, illetve nincs mindenki tisztában saját testi változásaival. Főként a lányok körében igaz, hogy az újságban látható modellekhez, színésznőkhöz hasonlítják magukat és ennek hatására torzán látják magukat, úgy érzik, hogy kövérek, holott ez nem igaz.”
- „Azt gondolom a diákok természettudományos szemlélete (természettudományos osztály lévén) fejlettebb, mint kortársaiké, ugyanakkor ez a téma eléggé hétköznapi ahhoz, hogy eddig még valószínűleg nem gondolkodtak el rajta tudományos szemmel. A folyamat lépéseinek minden eleme ismert lesz számukra, mégis remélhetően sok újat fognak kapni azáltal, hogy ők maguk látják összeállni a kutatást.”
- „Fizikaórák tapasztalatai alapján azt várom, hogy lesznek ügyes hipotézisalkotóim, és lesznek, akik amennyire lehet, ki fogják vonni magukat a munka alól. Remélem, hogy lesznek, akik a gépet is jól használják, bár erre kevés esélyt látok, bízom benne, hogy lesz, aki hoz majd gépet. Adatpárok felvételében jártasak, a grafikonkészítés többeknek nehezebben megy, az elemzés még inkább. Az önmagukról alkotott kép szerintem többnyire rendben lesz, de számítok fanyalgókra, és másokon gúnyolódókra is. A diákok természettudományos szemlélete szerintem igen gyenge. Rendszerint képletekben gondolkoznak, bemagolják azokat.”

A modul hallgatói kiegészítései

A hallgatók a kiválasztott SAILS modult két szemponttal egészítették ki, amiről azt gondolták, hogy a tanulókat különösen érdekli, az egyik hallgatótárs ötlete és tapasztalatai alapján, aki legelőször dolgozta fel a témát:

- Egyrészt a hallgatók differenciálták az adatokat nemek szerint, és összehasonlították azokat. Ennek oka az volt, hogy míg az alsóbb évfolyamokon nem túl érdekes ez a kérdés, de a 9–10. évfolyamos diákok esetében már kezdenek megjelenni a felnőtt népességre jellemző eltérések, bár (és ezt szintén tudatosították a tanulóknak) még sokat fognak változni, alakulni a felnőttkorig.
- Ezen kívül a BMI indexeket is belevitték a kutatásba, mivel sok 14–15 éves fiú/lány tévesen a felnőttek számára beskalázott táblázat alapján értékeli magát, és kezd el fogyókúrázni, ami ebben az életkorban kifejezetten egészségtelen, és káros hatásai vannak a szellemi befogadó- és teljesítőképességre is.

A diákok előismereteinek, hipotéziseinek feltérképezése

Az első modult kipróbáló hallgató kérdőívet készített a tanulók számára az 1. sz. mellékletben található leírás segítő kérdései alapján, mely elősegítette a tanulók ráhangolódását a témára (2. sz. melléklet). Ezt, vagy ehhez hasonlót alkalmazott a többi hallgató is. Ennek célja az volt, hogy feltárják a diákok előzetes ismereteit, elképzeléseit, illetve ötleteket vártak az adatok gyűjtésével, ábrázolásával kapcsolatban, hipotézist a várható összefüggésekről.

A téma tényleges feldolgozását a modul leírásában is említett rövid bevezetővel kezdték, beszélgettek a vérképekről, hogy az milyen jellemzőkről ad információt, illetve, hogy minden esetben az adatok számszerűsítve vannak. Ez általában jó rávezetésnek bizonyult abban, hogy rájőjjenek a diákok, intervallumokban érdemes gondolkodni.

A hipotézisek megfogalmazásánál a hallgatók számára nem az volt a fontos, hogy a diákok helyes állításokat fogalmazzanak meg, hanem hogy olyan elképzeléseik legyenek, melyeket számításokkal ellenőrizni lehet, és a tényleges adatok elemzésénél alá lehet támasztani vagy meg lehet cáfolni.

Az egyik diákcsoport esetében például kiderült, hogy sokan – akik nem tudták fejből saját testmagasságukat és tömegüket, csak körülbelüli értéket mondtak – nagyon rosszul tippeltek. Volt olyan tanuló is, aki 10–15 cm-rel többet mondott, mint amit ténylegesen mértek.

Volt olyan osztály, ahol a tanulók az átlagos testsúly- és testmagasság-értékeket egész pontosan eltalálták elképzeléseik megfogalmazásánál. A tanulók a testtömegre 60–65 kg-os átlagot tippeltek, a mért adatok alapján ez az osztályban 63 kg körüli érték lett, a testmagasságot pedig 170 cm körüli értéknek gondolták, ami 173 cm lett.

Az egyik hallgató a diagramok tengelyeinek módosítását is bemutatta diákjainak, miközben megbeszéltek, hogy ebből adódóan ugyanarról az ábráról gyakran különböző következtetéseket lehet levonni. Például a tömeg tengely egységének növelésével szinte egy egyenesben lehet látni a pontokat, a magasság szűkítésével pedig egy „foltban”. Ennek megtapasztalása lehetőséget biztosított arra, hogy beszélgessenek arról, hogy miként lehet az embereket különböző grafikonok segítségével manipulálni. Sokszor találkoznak a diákok is a reklámokban, a médiában diagramokkal, ábrákkal, amelyeket a szerző gyakran a céljai szerint torzít.

Az adatok elemzése

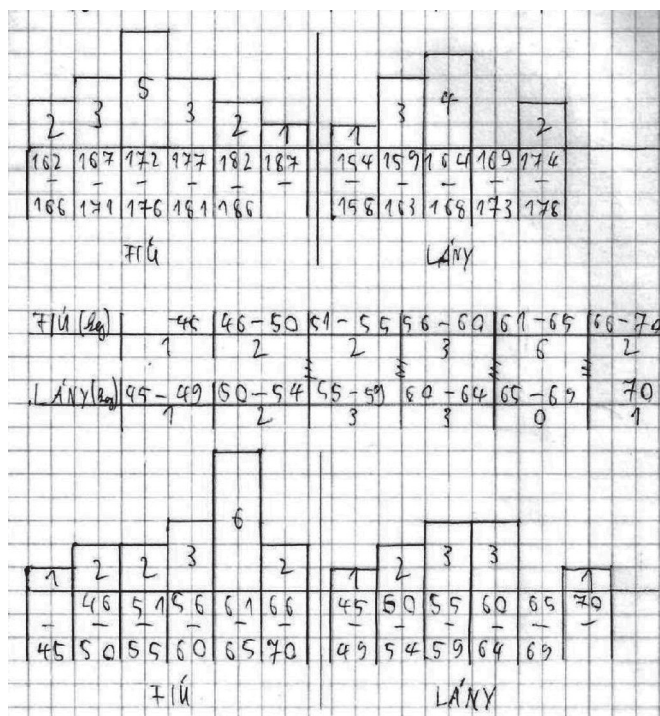
Egyik osztályban felmerült az a gondolat, hogy a minta nagyon speciális, és kis elemszámú (biológia órán találkoztak már ezzel a problémával). Az itt tanító hallgató az iskola védőnőjétől előzetesen elkérte az előző évi 9. évfolyam teljes adattáblázatát, és az órán az abban található adatokat is elemezték a diákokkal. A hallgató az ehhez szükséges Excel-táblázat előkészítette. Az óra nagy részében így ezekkel az adatokkal foglalkoztak, amikkel fejben minden tanuló összehasonlígtatta saját adatait.

Ahhoz, hogy a testtömeg és a testmagasság között valamilyen kapcsolatot felfedezhessenek a tanulók, az adatokat ábrázolni kellett, és különböző görbeillesztésekkel próbálkozni. Egyik diákcsoport sem foglalkozott még ilyennel, így ez újdonság volt a számukra. Az előzetes feltevés általában a lineáris kapcsolat volt, de mivel az Excelben többféle görbe illesztésre is lehetőség van, így a diákok azokat is kipróbálták, és pró-

bálták megtalálni az adatokra legjobban illeszkedőt. Volt olyan csoport, ahol ténylegesen a lineáris lett, míg volt, ahol ténylegesen egyik sem illeszkedett.

Az egyik hallgató a diagramok tengelyeinek módosítását is bemutatta diákjainak, miközben megbeszélték, hogy ebből adódóan ugyanarról az ábráról gyakran különböző következtetéseket lehet levonni. Például a tömeg tengely egységének növelésével szinte egy egyenesben lehet látni a pontokat, a magasság szűkítésével pedig egy „foltban”. Ennek megtapasztalása lehetőséget biztosított arra, hogy beszélgessenek arról, hogy miként lehet az embereket különböző grafikonok segítségével manipulálni. Sokszor találkoznak a diákok is a reklámokban, a médiában diagramokkal, ábrákkal, amelyeket a szerző gyakran a céljai szerint torzít.

Voltak olyan diákok is, akik inkább kockás füzetben ábrázolták az adatokat. Természetesen ez is lehetséges, következtetések levonására az is alkalmas (1. ábra).

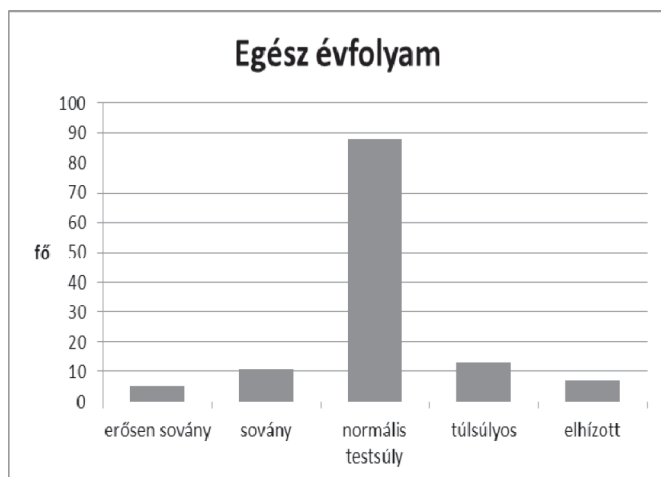


1. ábra. Testtömeg-, illetve testmagasság-adatok ábrázolása

A BMI indexek kiszámítása általában nagyon népszerű volt a diákok körében. Itt is megjelent az a gondolat, hogy össze kellene számolni, hogy egy adott intervallumba hány diák esik. Közösen arra is rájöttek, hogy ebben az esetben meg vannak adva előre az intervallumok, nem nekik kell azokat kitalálni.

Sok diák tudta, hogyan lehet átlagot számolni, illetve, hogy a BMI értékeket hogyan lehet az Excel-táblázatban gyorsan kiszámítani. Azt azonban, hogy miként lehet számítógépes segítséggel összeszámolni egy adott intervallumba tartozó értékeket, csak tanári segítséggel sikerült elvégezni.

A diákok nagyon meglepődtek a kapott eredményeken. Azt gondolták ugyanis, hogy sokkal több a túlsúlyos diák, és jóval kevesebbnek gondolták a normális tartományt (2. ábra).



2. ábra. Az összesített BMI-indexek ábrázolása

A hallgatók szépen megfogalmazták, hogy a foglalkozásoknak lényeges pedagógiai célja is volt, hiszen a tanított korosztály esetében fontos, hogy a diákoknak reális képe legyen saját testükről. A fiúk nagy része ebben a korban nagyon sokat nő, ami miatt sokan alacsonyabbra tippelték magukat, mint a tényleges magasságuk. Lányok esetében pedig sokszor előfordul, hogy nincsenek megelégedve magukkal és fogyókúráznak, pedig a BMI indexük alapján inkább soványak. Csak bízni lehet abban, hogy a téma feldolgozása után némi változás áll be az ő szemléletmódjukban.

Kilépőkártyák

Napjainkban szokás, hogy az órát a diákok kilépőkártyákkal zárják, amelyek alapján a tanár tájékozódhat a diákok véleményéről, visszajelzést kaphat munkájáról, hogy mi valósult meg ténylegesen a tanórán, a diákok miben érzik saját fejlődésüket (3. számú melléklet).

A hallgatók hasonló kilépőkártyákat használtak. A tapasztalatok is hasonlóak voltak. Általánosságban elmondható, hogy a diákoknak tetszett az óra. Többen eddig is tudtak többféleképp adatokat ábrázolni, és megértették a görbeillesztés lényegét. Számos kérdést fogalmaztak meg, amiket még érdemesnek találnak arra, hogy megvizsgálják. Például: Hogyan függ a testsúly az étkezési és a sportolási szokásoktól? Hogyan függ attól, hogy valaki hány fekvőtámaszt / hasizomgyakorlatot / guggolást tud megcsinálni adott idő alatt? Hogyan függ a magasság/tömeg az életkortól? Milyen összefüggés van a lábméret, a magasság és a testsúly között? Hogyan függ az énkép a magasságtól, a testtömegetől?

A diákok válaszainak elemzése

A hallgatók figyeltek, hogy a diákok a hipotézisek megfogalmazásánál ne arra koncentrálnak, hogy majd ténylegesen igaznak bizonyul-e az állítás, hanem arra, hogy olyan jellegű legyen, amit számszerűsíteni, ellenőrizni lehet, és utána az elemzésben alá lehet

támasztani, vagy meg lehet cáfolni. Ezt a gondolatot több diák mintegy „hozta” magával, de ténylegesen nem volt tudatos. A téma feldolgozásának egyik pozitívuma, hogy a kilépőkártyák tanúsága szerint sokan ezt a gondolatot is „vitték magukkal” a tanóráról.

A hallgatók számára saját elmondásuk szerint nehézséget jelentett a foglalkozás tervezése és lebonyolítása annyiban, hogy egy ilyen egyszerű témában úgy fogalmazzanak, hogy érthető legyen a feladat, de mégis a diákok maguk konstruálhassák meg a hipotéziseket, a vizsgálandó kérdéseket. Ez tényleg nem könnyű feladat.

A diákok az adatok kezelésével eléggé jól boldogultak, bár a számítógépes háttértudásban nagy különbségek mutatkoztak, mint azt korábban is írtam. Az egyik fő kérdést, hogy a testtömeg és a testmagasság között milyen kapcsolat állhat fent, az egyik csoportban a teljes évfolyam adataira való görbeillesztéssel ellenőrizték. Előzetes feltevés volt a lineáris kapcsolat, ám R^2 értékre nagyon kis értéket kaptak, így elvetették. A BMI indexek kapcsán felmerült, hogyha az lineáris skálázású, akkor a testtömeg és magasság között valamilyen négyzetes összefüggést lehet inkább várni. Ez már komoly absztrakcióról és magas színvonalú természettudományos, illetve matematikai látásmódról tanúskodik. Végül, mivel ezzel sem voltak elégedettek e csoport diákjai, végigpróbálták az Excelben előre adott összes lehetőséget, és a legnagyobb R^2 értékűt, a polinomiálist hagyták meg.

A kutatás kérdéseire kapott válaszok

A diákok a testtömeg-magasság összefüggést általában lineárisnak gondolták. Az adatok felvételének tervezését és az elemzés lépéseit rendszerint össze tudták szedni, bár akadtak megvalósíthatatlan ötletek. A számítógépes ismeretekben nagy hiányosságok mutatkoztak, illetve nagyok voltak a különbségek a diákok között, ami meglepő, hiszen sok időt töltenek a gép előtt. Voltak diákok, akik inkább papíron ábrázoltak.

A számítógép használatában segíthet, ha a tanárok több, az írásban bemutatotthoz hasonló tanórát/foglalkozást szerveznek, ahol a diákoknak a saját maguk által mért mérési adatokat kell feldolgozni. Fontos, hogy a diákok minél több programot használjanak – esetünkben az Excel táblázatkezelőt –, és annak minél többféle funkcióját, például hogyan kell képletet beírni, vagy grafikonon egyenest illeszteni. Erdemes házi feladatként is hasonló ábrázolás, illesztős feladatokat adni, ahol gyakorolni tudnak, és könnyen ellenőrizhető a látványos eredmény.

A testtömegindexek jól kiegészítették a témát, ebben az életkorban fontos erről beszélni, különösen a fogyókúrára hajló lányoknál. Ez a modul osztályfőnöki órának is fontos témája lehet, de matematika, fizika, biológia, illetve informatika órán is alkalmazható. Matematikából például felsőbb évfolyamokon akár a statisztikával kiegészítve lehet elemezni a kapott adatokat, különböző próbákat csinálni, vagy Gauss-görbét illeszteni.

Összefoglalás

Jelen írásban a kutatásalapú tanítás/tanulás olyan lehetőségeit mutattam be, amelyekben a kutatási tevékenységet maguk a diákok végzik, és így ismerkednek meg a témával és a tudományos kutatás módszereivel. A fenti tevékenységek során segítjük a pedagógiai transzfert a két természettudományos tantárgy, a fizika és a biológia között, de felhasználjuk a matematikai jellegű tudásrendszert az informatikai eszközök használatának segítségével, fejlesztjük a természettudományos szemléletet.

Javasoljuk a kollégáknak, hogy maguk is keressenek hasonló példákat, melyeket az írásban vázolt módszerrel fel tudnak dolgozni.

A modul kipróbálásában tanárjelölt hallgatók is részt vettek, ezáltal részesei lettek egy olyan kutatási folyamatnak, melyet későbbi gyakorlatukban ők is alkalmazhatnak.

A hallgatók érdekesnek és tanulságosnak találták a feladatot. Többen leírták, hogy aktív tanár korukban ők is fognak hasonló feladatokat végezteni a diákjaikkal. Továbbá a statisztikai jellegű kiértékelést saját szempontjukból is hasznosnak találták, annak elemeit többen a különböző osztályok dolgozateredményeinek elemzéséhez is felhasználták. Mivel a hallgatóknak kutatási beszámolót kellett készíteni, így megtanultak elemzést, beszámolót írni, amit később cikkírásnál, pályázatírásnál hasznosíthatnak.

A feldolgozás lépései a mellékletben láthatók, amelyben leírtuk az egymást követő tanulói tevékenységeket, az azokhoz tartozó lehetséges tanári segítő kérdéseket és a fejleszthető tanulói képességeket. Tehát feldolgozási módszerünkkel egyben példát mutatunk arra is, hogy miként fejleszthetők a tanulók különböző képességei szaktárgyi tartalmak tanulása során. A tanári kérdések pedig alkalmat adnak a folyamatos tanulói visszajelzésre, mely a formatív értékelés fontos eleme.

Irodalomjegyzék

Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. 31–51.

Nagy Mária és Radnóti Katalin (2015): Híd a közoktatás és a felsőoktatás között. *Iskolakultúra*, **25**. 17. sz. 51–77.

Jegyzetek

¹ A kutatást az Európai Unió a SAILS (Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science) 289085 számú FP7-es projekt keretében támogatta.

² A modul kipróbálásában a következő hallgatók vettek részt: Kutas Anna, Lengyel Csilla, Lukáts Ferenc, Pártos Boglárka, Simon Tibor, Tóthné Kiss Réka Judit.

1. számú melléklet

1. Téma

Milyen magasak és milyen nehezek vagyunk?

Van-e a kapcsolat a testmagasság és a testtömeg között?

Testtömeg és testmagasság mérése, adatok kezelése, megfelelő ábrázolása, összefüggések keresése

Fizika vagy biológia tantárgyak

8-9-10. évfolyam (14-16 éves korosztály)

Feldolgozási idő: 2x45 perc (duplaóra)

Természettudományos szemlélet formálása.

Annak bemutatása, hogy a természet leírásához kvantitatív jellemzőket keresünk, melyeket meg kell mérnünk, majd a kapott adatokat rendszerezni kell valamilyen szisztéma szerint. A kapott adatok között összefüggéseket célszerű keresni, melyek a mennyiségek közötti kapcsolatokra utalhatnak.

A tanulók gyűjtsenek adatokat, és ezeket

- csoportosítsák, melyhez szempontokat választanak ki,
- keressenek az adatokhoz megfelelő ábrázolási lehetőségeket,
- fogalmazzanak meg lehetséges kapcsolatokat az adatok között, alkossanak hipotézist,
- gondolják át, hogyan lehet hipotézisüket alátámasztani!

A mérés során minden tanuló saját jegyzőkönyvet készít. Ezen kívül egy leírást arról, hogy ő a csoport munkájában miként vett részt,

- mi volt az ő feladata, és azt hogyan oldotta meg,
- voltak-e nehézségei és azok miként oldódtak meg,
- hogyan tudott társaival együtt dolgozni,
- mennyire voltak számára érdekesek a fenti feladatok,
- olyan eredményeket kaptak-e, melyekre számított,
- mit tanult az elvégzett tevékenység során,
- mit tenne legközelebb másképp?

2. A modul feldolgozásának legfontosabb céljai, elméleti alapjai

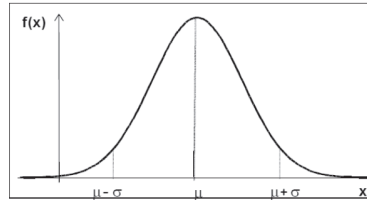
A gyakorlat célja, hogy a diákok lássák be, hogy a körülöttünk lévő világban való eligazodáshoz bizonyos számszerű (kvantitatív) jellemzők bevezetése szükséges. Össze kell hasonlítani az egyes tárgyakat különböző tulajdonságaik alapján. Nem jellemezhetjük például a tárgyak nagyságát egyszerűen csak úgy, hogy az egyik “kicsi”, a másik pedig “nagy”. Egységeket kell bevezetnünk, majd ezeket használva már képesek vagyunk összehasonlításokat tenni, vagyis mérni.

A mérési adatokat azonban “kezelní” is kell tudni. Egy számsor nem sokat mond. Célszerű kétdimenziós módon, grafikusán is megjeleníteni az adatokat, illetve az azokból számított mennyiségeket. Készítsenek a gyerekek különböző grafikonokat, hisztogramokat! Ez utóbbit lehet lépcsős vagy oszlopgrafikonnak is nevezni.

A természetben, az orvostudományban nagyon sok mért paraméter normális eloszlással írható le, mint például az egyének magassága, vérnyomása, tömege, stb. A normális

elnevezés is arra utal, hogy a mért adatainktól ezt várjuk, mert ez a természetes viselkedésük. A normális eloszlás eloszlásfüggvényének grafikonja igen jellegzetes. A görbét harang-görbének vagy Gauss-görbének szokás nevezni, a görbét leíró függvény pedig:

$$G(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}}$$



Itt μ a normális eloszlás várható értéke, σ pedig a szórása. A várható érték mindig a függvény grafikonjának legmagasabb pontjánál van, ez egyúttal a leggyakoribb érték. A normál eloszlás esetében a függvény szimmetrikus a μ középpértékre.

A mért mennyiségek 68,3%-a a $\pm s$ intervallumba, 95%-a a $\pm 2s$ intervallumba és 99,7%-a pedig a $\pm 3s$ intervallumba esik.

A diákoktól természetesen nem várjuk el ezt a tudást. De valójában ténylegesen előkészítjük azt egyszerű, mintegy játékos tevékenységgel. A tanulók saját tanulócsoportjukba járó társaik tömeg és magasság adatait dolgozzák fel, készítik el az eloszlásfüggvényeket.

Az adatokat tanulmányozva, de ténylegesen a széleskörű tapasztalatok alapján is megfogalmazódhat az a hipotézis, hogy az emberek tömege nem független a magasságuktól. És ezt is lehet vizsgálni, amennyiben a megfelelő adatpárokat ábrázolják egy koordináta rendszerben.

3. Fejlesztendő és értékelhető képességek

Fejlesztendő képességek

- Szaktárgyi kompetenciák a tudományos megismeréssel kapcsolatban, mint
 - o a probléma azonosítása,
 - o hipotézisalkotás,
 - o változók azonosítása,
 - o vizsgálat, mérés tervezése,
 - o eszközök balesetmentes használata,
 - o adatok felvétele,
 - o adatok lejegyzése,
 - o az adatok ábrázolása,
 - o IKT kompetencia, amennyiben adatbázis-kezelő programot használnak az ábrázoláshoz,
 - o a kapott eredmények értelmezése,
 - o következtetések levonása.
- Kommunikációs készség
 - o A diákoknak egymással kell megbeszélniük a mérési folyamatot, és az ábrázolási lehetőségeket,
 - o majd a csoport eredményeit a többi csoporttal kell ismertetniük.
- Attitűdök
 - o A természet jelenségei megismerhetők, vizsgálhatók és számszerűleg jellemezhetők.
 - o A természetben vannak szabályszerűségek.
 - o Kreativitás a mérés és az ábrázolás kivitelezésében.

o Kreatív kérdések megfogalmazása, és ezek megválaszolására mérés tervezése, mely teret adhat a tanulók fantáziájának. Ebből az látható a tanulók számára, hogy a természettudomány tanulása, a természet megismerése érdekes tevékenység.

4. Javasolt feldolgozási mód

2×45 perces tanóra, duplaóra, osztály szintű feldolgozás

<i>A tanulási folyamat lépései</i>	<i>Tanári segítő kérdések</i>	<i>Fejleszhető képességek</i>
<i>Előzetes tudás</i> felmérése a feldolgozandó témakör szakmai tartalmával kapcsolatban.	Egy orvosi vizsgálat alkalmával milyen adatokat vesznek fel egészen biztosan mindenkiről? Milyen jellegzetes, egyszerű eszközök segítségével számszerűsíthető adatokkal lehet az embereket jellemezni? Van-e kapcsolat az adatok között? Hogyan próbálnátok megvizsgálni, hogy van-e kapcsolat?	A diákok előzetes ismereteinek szóbeli megfogalmazása. Ábrázolási lehetőségek keresése. Hogyan lehetne a kapcsolatot szemléletessé tenni? A várt függvénykapcsolat szóbeli és matematikai megfogalmazása.
<i>Magasság- és tömegadatok felvétele</i>	Hogyan célszerű az egyes tanulók megfelelő adatait lejegyezni? Gondoljátok át, hogyan fogjátok az adatokat felhasználni!	Az adatok felvételének és lejegyzésének megtervezése
<i>A kapott adatok ábrázolása külön-külön</i> kockás (négyzethálós) papír, vagy számítógép pl. Excel program	Hogyan célszerű az adatokat csoportosítani? Mekkora intervallumokat alakítotok ki az adatok rendezéséhez? Milyen táblázatokat terveztek az adatok csoportosításához? Hogyan fogjátok az egy csoportba került adatokat ábrázolni? Mit fognak jelenteni a koordináta-rendszer különböző tengelyei? Miért célszerű az ábrázoláshoz kockás papírt használni? Mi egy-egy négyzet szemléletes jelentése?	Az adatok megfelelő csoportosítása. Az adatok megfelelő ábrázolása. Annak meglátása, hogy a négyzetek száma megegyezik a tanulók számával. Amennyiben összekötjük folytonos vonallal az oszlopok tetejét, a görbe alatti terület a vizsgált tanulók számát jelenti.
<i>Összetartozó magasság és tömegadatok ábrázolása</i> Legjobban illeszkedő görbe keresése	Miért célszerű ábrázolni az összetartozó tömeg és magasság adatokat? Mit vártok, milyen kapcsolat lehet a tömeg és magasság adatok között? És ez miként fog látszani? Milyen alakú vonalra illeszkednek a legjobban az adatpárok által meghatározott pontok?	A természet tanulmányozása során bizonyos mérhető mennyiségek között összefüggéseket keresünk. És hogy ténylegesen van-e köztük kapcsolat, az például ilyen módon vizsgálható. Nem biztos, hogy minden esetben lineáris a kapcsolat, de adatbázis-kezelő segítségével az is vizsgálható. Ilyenkor a lineáris mellett meg lehet próbálni a kapott adatokra egyéb függvényeket is illeszteni.

Feladatlap, amennyiben szükséges

Az osztály egyik felének az a feladata, hogy megmérje az osztály minden tagjának a *testmagasságát*. Ezt követően csoportosítsátok az adatokat, amihez 5 cm-es intervallumokat alakítsátok ki! Az **intervallum** azoknak a számoknak a halmaza, amelyek két adott szám közé esnek. Célszerű a csoportokat (intervallumokat) a következők szerint kialakítani: 140 cm-ig, 141 cm-től 145 cm-ig, 146 cm-től 150 cm-ig..... és végül 180 cm-től felfelé. Például meg lehet vizsgálni, hogy hány gyerek magassága esik a 141-145 cm-es magasságtartományba?

a) Foglaljátok táblázatba a kapott adatokat például a következőképp!

Magasság-intervallum (cm)	140 –ig	141-145	146-150	151-155	156-160	161-165	166-170	171-180	181-től
A tanulók száma									

b) Rajzoljatok fel egy koordináta-rendszert a négyzethálós füzetetekben! A vízszintes tengelyre az intervallumokat írtátok fel, a függőleges tengelyre pedig az adott intervallumba tartozó gyerekek száma kerüljön. Rajzoljatok minden vízszintesen kijelölt intervallumrész fölé olyan magas oszlopot, amely megfelel az intervallumba tartozó gyerekek számának! Az ábrán minden gyereknek egy négyzet fog megfelelni.

c) Melyik intervallumba tartozik a legtöbb gyerek?

d) Melyik intervallumba tartozik a legkevesebb gyerek?

e) Van-e 160 cm magas vagy annál magasabb gyerek az osztályban? Ha igen, akkor hány?

f) Van-e 126 cm-nél alacsonyabb gyerek az osztályban? Ha igen, akkor hány?

g) Ha egy átlagos magasságú új tanuló érkezne az osztályba, a legnagyobb valószínűséggel melyik csoportba tartozna?

Az osztály másik felének feladata hasonló adatgyűjtés a *testtömeggel* kapcsolatban. Csoportosítsátok a mérési eredményeket 5 kg-onként, majd készítsetek ábrát a testtömeggel kapcsolatban. Válaszoljatok a kérdésekre!

a) Foglaljátok táblázatba a kapott adatokat például a következőképp!

Testtömeg-intervallum (kg)	40 - ig	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-80	81 -től
A tanulók száma									

b) Rajzoljatok fel egy koordináta-rendszert a négyzethálós füzetetekben! A vízszintes tengelyre az intervallumokat írtátok fel, a függőleges tengelyre pedig az adott intervallumba tartozó gyerekek száma kerüljön. Rajzoljatok minden vízszintesen kijelölt intervallumrész fölé olyan magas oszlopot, amely megfelel az intervallumba tartozó gyerekek számának! Az ábrán minden gyerekeknek egy négyzet fog megfelelni.

c) Mely intervallumba tartozik a legtöbb gyerek?

.....

d) Mely intervallumba tartozik a legkevesebb gyerek?

.....

e) Van-e 80 kg-os vagy nehezebb gyerek az osztályban? Ha igen, akkor hány?

.....

f) Van-e 50 kg-nál könnyebb gyerek az osztályban? Ha igen, akkor hány?

.....

g) Ha egy átlagos tömegű új tanuló érkezne az osztályba, a legnagyobb valószínűséggel melyik csoportba tartozna?

.....

h) Mit gondoltok, hogy miként változik meg a két ábra 1, 2 vagy 3 év alatt?

.....

Mit gondoltok, hogy *van-e kapcsolat a testtömeg és a magasság között?* Elképzeléseketek az adatok alapján ellenőrizték!

.....

Osztályársaitok magasság és testtömeg adatait párosítsátok össze. Az így kapott adatpárokat ábrázoljátok egy koordináta-rendszerben! A vízszintes tengelyre mérjétek fel a magasságot, míg a függőleges tengelyre az ahhoz a magassághoz tartozó testtömeget! Vizsgáljátok meg az ábrázolt pontok elhelyezkedését a testtömeg-magasság koordináta-rendszerben! Lehet-e a pontokra egyenest fektetni?

Az ábrázolást adatbázis-kezelő program segítségével is elvégezhetitek. A program a pontokra be is húzza; az azokra legjobban illeszkedő görbét.

5. Értékelési lehetőségek

<i>A tanulási folyamat lépései</i>	<i>Fejleszhető képességek</i>	<i>Értékelési lehetőségek</i>
Előzetes tudás felmérése a feldolgozandó témakör szakmai tartalmával kapcsolatban.	A diákok előzetes ismereteinek szóbeli megfogalmazása. Ábrázolási lehetőségek keresése. Hogyan lehetne a kapcsolatot szemléletessé tenni? A várt függvénykapcsolat szóbeli és matematikai megfogalmazása.	A tanulók előzetes tudásának értékelése. Képesek-e megfogalmazni a diákok, hogy az egyes emberekre különböző jellemzők vonatkoznak, de azok értéke mégsem lehet akármekkora. Pl. nem lehetünk akármilyen magasak stb. Meg tudják-e fogalmazni azt, hogy az adatok közti kapcsolatot úgy célszerű nézni, hogy az összetartozó adatpárokat ábrázolják, és megnézik, hogy illeszthető-e azokra egyenes, vagy másfajta görbe.
Magasság- és tömegadatok felvétele	Az adatok felvételének és lejegyzésének megtervezése	Mivel a kapcsolat kereséséhez ismerni kell az összetartozó adatokat, ezért célszerű pl. az osztálynévsort használni. A diákok megfelelően jegyzik-e le az adatokat?
A kapott adatok ábrázolása külön-külön	Az adatok megfelelő csoportosítása Az adatok megfelelő ábrázolása	Az oszlopdiagramok elkészítéséhez megfelelő intervallumokat célszerű kialakítani, majd az azokba tartozó tanulók számát megadni. Megfelelő intervallumokat alakítanak-e ki a diákok? Pl. 1 kg-os intervallumot nem célszerű alkalmazni. Megfelelő módon végzik-e a diákok az ábrázolást?
Összetartozó magasság és tömegadatok ábrázolása	A természet tanulmányozása során bizonyos mérhető mennyiségek között összefüggéseket keresünk. És hogy ténylegesen van-e közöttük kapcsolat, az például ilyen módon vizsgálható. Nem biztos, hogy minden esetben lineáris a kapcsolat, de adatbáziskezelő segítségével az is vizsgálható. Ilyenkor nem csak lineáris, hanem egyéb függvények illesztését is meg lehet próbálni a kapott mérési pontokra.	Képesek-e a diákok elvégezni az összetartozó értékpárok ábrázolását? Meg tudják-e vizsgálni a diákok, hogy a pontokra illeszthető-e egyenes, vagy esetleg másféle függvény?

2. számú melléklet**Kérdőív az osztály testsúlyával és magasságával kapcsolatosan.**

1. Mit gondol, ha megmérnénk az osztály minden tanulójának testsúlyát és magasságát, milyen értékeket kapnánk, miért?

.....
.....
.....

2. Hogyan lehetne ezt egy tanórán az osztályteremben minél gyorsabban megmérni? (Részletesen írja le, milyen eszközökre lenne szüksége, ki mit csinálna közben.)

.....
.....
.....
.....

3. Hogyan jegyeznék fel a kapott értékeket? Hogy lenne praktikus ábrázolni? (Pl. egyesével, táblázatban, esetleg csoportosítva? Mik lennének a csoportok, oszlopok... stb?)

.....
.....
.....
.....

4. Mit gondol, hogy van-e és ha igen, milyen kapcsolat van a testtömeg és a testmagasság között? Különbözik-e ez a fiúknál és a lányoknál, és ha igen, hogyan?

.....
.....
.....
.....

5. Hogyan lehetne ezt szemléletessé tenni? Hogyan, és mit ábrázolna?

.....
.....
.....

6. Milyen kérdéseket tenne még fel a témakör kapcsán?

.....
.....
.....
.....

3. számú melléklet**Kilépőkártya testsúly és magasság kapcsolatáról szóló óráról**

1. Mit tanultál ebből az órából, „mit viszel haza”?

.....
.....
.....
.....

2. Hogyan változott az előzetes elképzelésed az átlagosnak vélt testtömegről, testmagasságról fiúk/lányok esetében?

.....
.....
.....
.....

3. Hogyan változott az elképzelésed saját testtömegeddel és magasságával kapcsolatban?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Milyen adatgyűjtést, és ábrázolási módszereket alkalmaztunk az óra során?

.....
.....
.....
.....

5. Mi tetszett a legjobban és mi a legkevésbé a téma feldolgozása során?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Milyen kérdéseket tennél most fel a témakör kapcsán?

.....
.....
.....

Radnóti Katalin

ELTE TTK Fizikai Intézet, főiskolai tanár

Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában

A tanulmány a tantárgy ismeretanyaga által közvetített tudás főbb összetevőit, más műveltségterületekkel való kapcsolódási pontjait és az ebben rejlő általános és specifikus képességfejlesztés lehetőségeit foglalja magában.¹ Bemutatja, hogy a központi szabályzó dokumentumok fejlesztési céljai és követelményei hogyan épülnek be az erkölcsi nevelés folyamatába. Számba veszi azokat a közös erkölcsi értékeket, fejlesztendő kulcskompetenciákat, melyek megalapozása a korszerű erkölcsi nevelés alapjait képezi. Bemutatja a tanulói tevékenységekre épülő fejlesztő etikatanítás didaktikai alapelveit és metodikai alternatíváit; az etika tudáselemek rendszerbe szervezésének, a különböző forrásokból származó tudás integrálásának módjait és a modern multimediális technikák alkalmazásának lehetőségeit. Megismertet az egyén és a társadalom életének erkölcsi szempontból fontos iskolán kívüli speciális terepeivel; a tanítási-tanulási folyamat tervezésének, megfigyelésének, értékelésének szempontjaival és e tudás iskolai alkalmazásával.

A műveltségterület tudományrendszertani helye, tudástipológiája

Az erkölcsstan/etika szintetizáló műveltségterület, magába foglalja a biológia, lélektan, szociológia, filozófia, vallás, ökológia, politológia és pedagógia műveltség-elemeit. A mindennapi pedagógiai gyakorlatba való átültetése, az ismeretanyag közvetítése holisztikus látásmódot, vitára, önreflexióra és kutató gyűjtőmunkára épülő többdimenziós megközelítést igényel. A foglalkozásokon kiemelt szerepe van a közös beszélgetéseknek, vitáknak, élethelyzetek megfigyelésének, esettanulmányok készítésének és a dramatizált játékoknak. Megalapozza az általános műveltséget, a kapcsolatkulturát, az önismereti és a közéleti nevelést. Segíti a személyiségfejlődést, a helyes énkép, emberkép, magyarságkép, európai identitás és világkép kialakulását. Preferált értékvilága: hazaszeretet, tolerancia, emberközpontúság, pluralizmus, egység, szabadság, demokrácia, munka, tudás, szeretet, rend, harmónia, természeti értékek védelme (*Erkölcsstan kerettantervek*, 2012, 1–3. o.).

Erkölcsstan/etika a tantervi szabályozás tükrében

Erkölcsstan/etika a *Nemzeti alaptanterv*ben

Az új *Nemzeti alaptanterv* általános nevelési célkitűzéseiben, a közös fejlesztési területeiben, EU-s kompetenciáiban és fő műveltségterületeiben markánsan megjelennek az erkölcsi nevelés legfőbb értékei. A kiemelt fejlesztési feladatok a közoktatás valamennyi területét áthatják, elősegítik a tantárgyi integrációt és a tanulók személyiségének fej-

lődését. A NAT szellemiségét erkölcsi szempontból az alábbi értékek határozzák meg: emberi jogok, személyiségjogok, nemzeti etnikai kisebbségi jogok, demokratizmus, humanizmus, az egyéniség tisztelete és fejlődése, alapvető közösségek együttműködése, esélyegyenlőség, szolidaritás, tolerancia, közös nemzeti értékek, környezetért érzett felelősség, Európához tartozás, különböző kultúrák iránti nyitottság (NAT, 2012, 3–23. o.).

A központi szabályzó dokumentum szerint „a köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatuk elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, közösségi beilleszkedésük elősegítése, az önálló gondolkodásra és a majdani önálló, felelős életvitelre történő felkészülésük segítése” (NAT, 2012, 6–7. o.).

Az új NAT általánosságban preferált célmeghatározásán túl az erkölcsi nevelés műveltséganyaga beépül a tizenkét közös fejlesztési terület ismeretanyagába is (a fejlesztési területek nevelési céljait részletlen ld. NAT, 2012, 7–10. o.). E közös értékek áthatják az egész pedagógiai folyamatot, ezért gondozásuk a tantestület közös feladata. E fejlesztési területek összhangban vannak az EU-s kulcskompetenciák alapját képező ismeretekkel, képességekkel, készségekkel és a tanulást segítő attitűdökkel (részletesen ld. NAT, 2012, 17–23. o.).

A NAT minden egyes műveltségterületének alapelveiben, céljaiban és fejlesztési feladataiban integráns elemként jelen vannak – eltérő hangsúlyokkal – az erkölcsi/etikai tananyagtartalmak. Ez a tény arra utal, hogy egyetlen műveltségelemet (tantárgyat) sem lehet hatékonyan tanítani embertani és etikai ismeretek közvetítése nélkül (az egyes műveltségterületek erkölcsi vonatkozásait ld. NAT, 2012, 23–219. o.).

A tartalmi szabályozást az egységes, közös alapra épülő új NAT úgy valósítja meg, hogy az iskolák, a pedagógusok és a tanulók sokféle, differenciált tevékenysége növelje az erkölcsi nevelés hatékonyságát is.

Erkölcstan/etika a kerettantervekben.

A tartalmi szabályozás második szintjén az erkölcstan/etika kerettantervek az általános iskola 1–4., 5–8. osztálya, illetve a középiskola 11–12. osztálya számára részletesen, évfolyamokra bontva határozzák meg a legalapvetőbb tantárgyi fejlesztési célokat, követelményeket, előzetes tudást, tanulói kompetenciákat, tematikai egységeket, kulcsfogalmakat, kapcsolódási pontokat, órakereteket és a fejlesztés várt eredményeit az egyes ciklusok végén. A kerettanterv ismeretanyaga spirális építkezésű, fejlesztési szakaszonként bővülő tartalommal. Főbb témakörei: *Én magam – Test és lélek; Én és a társaim – Kapcsolat, barátság, szeretet; Én és a közvetlen közösségeim – Kortársi csoportok; Én és a tágabb közösségeim – Társadalmi együttélés; Én és a környezetem – A technikai fejlődés hatásai* (a tantárgy keretében megvalósuló erkölcsi nevelés fő célkitűzéseit és elvárásait részletesen ld. *Erkölcstan kerettantervek*, 2012, 2. melléklet 5–8. o.).

Erkölcstan/etika a helyi tantervekben.

A tantervi szabályozás harmadik szintjén minden iskola a központi szabályzó dokumentumokra (NAT és a kerettantervek) épülve állítja össze helyi tantervét úgy, hogy az erkölcsi nevelés műveltséganyaga minden évfolyamon, kötelezően heti 1 órában (hit- és erkölcstan címen) megjelenjen a helyi pedagógiai programjában. Az erkölcstan/etika helyi tanterv az adott intézmény nevelésfilozófiájára épül, és a teljes képzési időszakra vonatkozik.

Az erkölcstan/etikatanítás szakmetodikája

Metodikai alapelvek

Az erkölcsi nevelés többletnevelés, komplex folyamat, ha eredményesen akarjuk művelni, számos elvárásnak kell eleget tenni; e feladat azért nem könnyű, mert a tanárnak többdimenziós megközelítést kell adnia a mindennapi élet során felvetődő bonyolult és kényes erkölcsi kérdésekre. Segítenie kell az eligazodást a felmerülő érték dilemmák útvesztőiben, ezért a mindennapi praxis nem nélkülözheti a flexibilitást, a nyitottságot, a problémaérzékenységet, a folyamatos tanulást és megújulást képességét.

Az etikai témakörök, tananyagtartalmak feldolgozásakor fontos az élményszerűség és színesség, kellő motivációs bázis biztosítása, továbbá a kutató, felfedező vágy kielégítése, szituációs és szerepjátékok prezentálásával konkrét élethelyzetek erkölcsi tanulságainak levonása. Fontos, hogy a dialógus, vita, beszámoló, elemzés, kutatás, gyűjtés széleskörűen alkalmazott munkaformák legyenek. Az embertan szintetizált műveltségterület, melyben ötvöződnek az embertudományi ismeretek, ezért törekedjünk az erkölcsi értékvilág sokszínű bemutatására. Nélkülözhetetlen különféle erkölcsi felfogások és nézetek szembevetése. A tanár nem ismereteket közvetít, hanem morális problémákat vet fel, vitákat, beszélgetéseket moderál.

A hatékony tanítás- és tanulásszervezés főbb összetevői: tanári kompetenciák

- Ismeri a műveltségi terület által közvetített erkölcsi fogalmakat, a tudomány, a művészet, az irodalom és a hétköznapi élet területéből vett példákon keresztül történő többdimenziós megközelítést; a tantárgyban elsajátított tudás alkalmazásának módjait, speciális lehetőségeit a problémamegoldó képesség fejlesztésében és a hatékony tanulási környezet megteremtésében.
- Széleskörű szakmai, pedagógiai, pszichológiai repertoárral rendelkezik (hivatástudat, empátia, tolerancia, kreativitás, felelősségtudat).
- Az erkölcsi nevelés középpontjában az ember áll (világnézete, értékvilága, döntései), ebből adódóan képes az erkölcsi kulcsértékek megismerését és belsővé válását segítő gondolkodási képességek fejlesztésére (kognitív kompetencia).
- Tevékenységet, szocializációt, önszabályzó, együttműködő tanulást segítő pedagógiai attitűd és metodikai sokszínűség jellemzi.
- Előnyben részesíti az önreflexióra, kreativitásra épülő személyiségfejlesztést.
- Képes helyes erkölcsi értékrend közvetítésére (felelősségetika, konfliktuskezelés, tolerancia, empátia).
- Ismeri az erkölcsi készségek és képességek fejlődési folyamatait, a tanulás eredményességét alapvetően befolyásoló nyelvi-kommunikációs és a tanulási képességek szerepének összefüggéseit (életszerűség, kötelességtudat, munka megbecsülése, együttérzés, segítőkészség, türelem, megértés, elfogadás).
- Alkalmazza a prevenció és korrekció eljárásokat a fegyelmezett tanítási-tanulási körülmények biztosítása érdekében. Ismeri és munkájában felhasználja az önfegyelmemre, önszabályozásra nevelés módszereit; képes a mindennapi pedagógiai praxis során keletkező hibák, hiányosságok javítására (tanári önértékelés, tanulói visszajelzések figyelembevétele, korrekció).
- Képes konfliktushelyzetek elemzésére és a tanítási folyamat kommunikációs helyzetének szakszerű irányítására.

- Ismeri a tanítási-tanulási folyamat tervezésének, elemzésének és a tanulói teljesítmények mérésének és értékelésének legfontosabb összetevőit.
- Felismeri az oktatás szervezeti kereteinek és stratégiájának meghatározó szerepét az erkölcsi személyiségfejlesztés folyamatában.
- Feltételezi a tantárgy (műveltségi terület) tanításában alkalmazható módszerek széles körének ismeretét, a megfelelő módszerek kiválasztásának szempontjait, különös tekintettel a differenciált személyiségfejlesztésre, az integrált oktatás és tehetségfejlesztés igényeire,
- Kiemelten fókuszál az SNI-s tanulók és más szubkulturális csoportok tanulási, beilleszkedési és mentális problémáira (kompenzáció, rehabilitáció).
- Ismeri és használja az aktuális erkölcsstan/etika tanterveket, tanítási programokat, metodikai útmutatókat, taneszközöket (hagyományos és e-tankönyvek).
- Képes a tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvek, taneszközök, oktatást segítő médiumok szakszerű értékelésére, azokból a tanulók egyéni sajátosságainak, előzetes felkészültségének, összetételének megfelelő ismeretforrások kiválasztására.
- Ismeri a tantárgy és a tananyag sajátosságainak megfelelő, változatos tananyag-elrendezési (koncentrikus, lineáris) és időszervezési (folyamatos, differenciált, epochális) megoldások alkalmazásának szempontjait.
- Az IKT-csatornákat beépíti az erkölcsi nevelés folyamatába (digitális kompetencia).

Korszerű tanítási technikák, módszerek és munkaformák

1. Frontális munka

Az erkölcsi nevelés folyamatában egy adott óra részelemeként használjuk ezt a munkaformát. A direkt kioktató, „leckét felmondó”, számon kérő frontális óravezetést, ha lehetséges, kerüljük. A tanár nem megtanulandó ismereteket közvetít (magyaráz), hanem különböző erkölcsi példák, élethelyzetek közös feldolgozásával és személyes példamutatásával segíti a tanulók erkölcsi fejlődését.

2. Differenciált munkaformák (egyéni munka, pármunka, csoportmunka)

Az egyéni (önálló) tanulói munka gyakorlatában vegyük figyelembe a tanulók eltérő képességeit, életkori sajátosságait, a különböző feladatokat lehetőleg differenciáljuk. Ügyeljünk arra, hogy az egyes munkaformákhoz kapcsolódó tanári kérdések problémafelvető, analízáló irányultságúak legyenek.

Az egyéni (önálló) tanulói munka gyakorlatában vegyük figyelembe a tanulók eltérő képességeit, életkori sajátosságait, a különböző feladatokat lehetőleg differenciáljuk. Ügyeljünk arra, hogy az egyes munkaformákhoz kapcsolódó tanári kérdések problémafelvető, analízáló irányultságúak legyenek. A tanórai csoportmunka (4 fős) és a tanulópárok lehetnek heterogén vagy homogén szervezések: mindegyik szervezési formának vannak előnyei és hátrányai, de fontos, hogy az egyes csoportok eltérő nehézségű feladatokat kapjanak. A csoportos feladatvégzést mindig kövesse közös megbeszélés, majd tanári értékelés. A tanár feladata a tanórai tevékenységek struktúrájának, viták, beszélgetések és elemzések moderálása.

nek. A tanórai csoportmunka (4 fős) és a tanulópárok lehetnek heterogén vagy homogén szervezésűek: mindegyik szervezési formának vannak előnyei és hátrányai, de fontos, hogy az egyes csoportok eltérő nehézségű feladatokat kapjanak. A csoportos feladatvégzést mindig kövesse közös megbeszélés, majd tanári értékelés. A tanár feladata a tanórai tevékenységek strukturálása, viták, beszélgetések és elemzések moderálása.

Dialógus (csoportos vita, beszélgetés) tanórán, foglalkozásokon: e munkaforma alkalmazása lehetőséget nyújt a tanulókat körülvevő világ (erkölcsi élethelyzetek, dilemmák) kérdéseinek többdimenziós (embertudományok felőli) megközelítésére. Az adott erkölcsi probléma vizsgálható a pedagógia, pszichológia, szociológia, vallás, művészet, irodalom és a hétköznapi élet szempontjából. Fontos a különböző nézetek (értékkonfliktusok) ütköztetése. Kerüljük az egyoldalú, intoleráns, kirekesztő tananyag-bemutatást. Saját világnézetünket soha ne erőltessük a tanulóra (pl. eutanázia, abortusz, nemi identitás stb.).

Előnye: az adott erkölcsi problémáról megalapozottabb és hitelesebb tudás birtokába jutnak a tanulók, érzékelik, hogy a körülöttük lévő világ sokszínű, ezáltal toleránsabb, empátikusabb lesz a magatartásuk, és önreflexióra nevel.

„Hátránya”: a pedagógus részéről sokrétűbb felkészülést és holisztikus rálátást igényel, időigényes, az órát precízen meg kell tervezni, a vita mederben tartása nem könnyű.

3. Modern pedagógiai technikák alkalmazása

Fontos, hogy az erkölcsan/etikatanár tájékozott legyen a modern nevelési és oktatási koncepciók területén, legyen jártas a kooperatív, kommunikatív és interaktív pedagógiai módszerek és a konfliktuskezelő eljárások használatában. Ismerje az egyén és a társadalom életének erkölcsi szempontból hangsúlyos területeit, és képes ezeket megjeleníteni a tanulók sajátos világában. Az erkölcsi fejlődés különböző szakaszaiban járó növendékeinek nyújtson adekvát támogatást személyes értékrendjük és konstruktív életvezetésük kialakításához.

- Problémaközpontú témafeldolgozás: médiából, hétköznapi életből hozott példák különböző nézőpontú feldolgozása (pl. értékkonfliktusok, felelősségtudat, beilleszkedés, korrupció).
- Saját élményű tanulás: médiából, közvetlen környezetből hozott erkölcsi példák megvitatása.
- Prezentáció: erkölcsi témakör feldolgozása digitális tábla felhasználásával.
- Drámapedagógiai technikák alkalmazása: erkölcsi esettanulmányok, élethelyzetek, irodalmi művek dramatizált feldolgozása.
- Resztoratív helyzetgyakorlatok: erkölcsi dilemmák feldolgozása, egyéni vélemények ütköztetésével.
- Témacentrikus interakciók (TCI): közösségi beilleszkedést, értékkonfliktusok megvilágítását és életvezetési problémák kezelését segítő kooperatív gyakorlatok.
- Kooperatív tanulás: szabadon választott erkölcsi téma feldolgozása, tanulói együttműködésre épülő metodika segítségével.

4. Etika projekt (M. Nádasi, 2003, 6–48. o.)

Sajátos tanulási egység, melynek középpontjában a probléma áll. Cél az adott probléma legfőbb összefüggéseinek feltárása. A diák önálló produktumot hoz létre. Reprodukció helyett felfedez, kutat, alkot. Nemcsak az eredmény, a létrehozás folyamata is fontos.

Teljes munkafolyamat véghezvitele a tervezéstől a megvalósításig. Cél a magas szintű munkakultúra kialakítása. A pedagógus szerepe tanácsadó, segítő-együttműködő.

A projektpedagógia nővumai: tevékenységorientáltság, feltételezi a tartalmi komplexitást, más műveltségterületek ismereteinek beépítését; önállóság a tervezéstől a megvalósulásig; kooperatív technikákra épül (tanár-diák – külső segítő együttműködése); képességfejlesztésre fókuszál (együttműködés, önértékelés, információgyűjtés, időkezelés, téma iránti erős motiváció).

Milyen képességeket kell fejleszteni az etika órákon? (Homor, 2010)

- Helyes erkölcsi érzék, erkölcsi értékrend kiművelése (felelőség-etika).
- Önálló tájékozódáshoz és tudatos életvezetéshez szükséges jellemvonások, készségek és ismeretek fejlesztése.
- Helyes világszemlélet, önismeret, humanizmus.
- Kommunikációs képesség fejlesztése (szövegek felidézése, beszámoló, kiselőadás készítése, vita, beszélgetés).
- Etikai gondolkodás fejlesztése. Lényegi kérdések, összefüggések felismerése és értelmezése (összehasonlítás, bizonyítás, cáfolás stb.).
- Önálló tanulás, önművelés (munkamorál, kötelességtudat, önfegyelem, tanulási technikák, digitális kompetencia).
- Alkotásra, kutatásra nevelés (esszék, beszámolók, projektek, műsorok készítése).
- Önreflexióra és felelős életvitelre képes személyiségfejlesztés (önismeret, tolerancia, türelem, segítőkészség, empátia).

Ajánlott tanulói tevékenységek

- Önismereti és vitakészség fejlesztése (különbéféle érvelési módok bemutatása, reflexiók).
- Tanulói magatartással kapcsolatos dilemmák megbeszélése (önkritika, szélsőségek kezelése).
- Türelem, empátia, tolerancia gyakorlása (dialógus, kulturált érvelés keretében).
- Konkrét esettanulmányok feldolgozása (élethelyzetek megfigyelése, elemzése és következtetések levonása).
- Közös beszélgetés (eltérő vélemények felszínre hozása és ütköztetése).
- Hagyományos és modern információs csatornákból kutatás, gyűjtés, beszámoló, esszé készítése.
- Önmegfigyelés, önbemutató (helyes önismeret, erkölcsi érzék).
- Kiállítás-, tárlat-, színházlátogatás, filmnézés (a látottak megbeszélése).
- Irodalmi, történelmi, művészeti példák feldolgozása etikai tartalmuk szerint.
- Játék (szerepjáték, dramatizálás).
- Portfólió készítése (dokumentáció a tevékenységekről).

Információs-kommunikációs technikai eszközök (IKT) az erkölcsstan/etika tanításában

Szerepük a tanítás-tanulás folyamatában

A különböző információk és tudáshordozók alkalmazási lehetőségeinek felismerése meghatározó az erkölcsi személyiségfejlesztésben. Komplexebbé teszik a tanulók ismereteit, sokszínűbb és hitelesebb megközelítést nyújtanak egy élethelyzet vagy esettanulmány feldolgozásakor. Plasztikusak, megmozgatják a fantáziát, szemléletesebbek, segítik a megértést, önálló munkára, alkotásra, kutatásra és bűvárkodásra nevelnek. Erkölcsi példákat adnak, ízlést formálnak, segítik a tantárgyi integrációt. Széleskörű lehetőséget biztosítanak különböző individualizált munkaformák kipróbálására, pl. tanulói kiselőadás, beszámoló, prezentáció, témabibliográfia készítése, kutatás adatbázisokban, információszerzés a világhálóról. Cél az információk helyes használatára nevelés. A tanár előzetesen tájékozódjon a felhasználni kívánt információhordozók tartalmáról és használhatóságáról. Alkalmazásuknál fontos a metodikai megalapozottság és a mértéktartás. Kiválasztásuk gondos előkészítő munkát igényel, ügyeljünk arra, hogy a pedagógiai folyamatba illeszkedjenek.

1. Tankönyvek, pedagógiai segédletek, demonstrációs eszközök

A kompetencia-alapú erkölcsstan/etika-tankönyvek, különböző forrás-, és szemelvénygyűjtemények, pedagógiai segédletek (munkafüzetek, tesztek, tanári kézikönyvek, tantervek, tanmenetek, óraleírások, projektek) és multimediális eszközök az órai munka nélkülözhetetlen kellékei. A hatékony etikatanítás egyik fontos eleme a jól megválasztott tankönyv. Kívánatos lenne, hogy a taneszköz-piacon kellő minőségű, alternatív választási lehetőséget biztosító tankönyv és hozzá tartozó módszertani segédlet álljon a pedagógusok rendelkezésére (ld. *Közoktatási tankönyvlista*, 2014/2015. tanév).² Az erkölcsstan-tanár naprakész ismeretekkel rendelkezzen a taneszköz-piac teljes választékáról. Tudjon érdemben dönteni arról, hogy az adott intézmény pedagógiai arculatához, helyi tantervéhez melyik tankönyv, taneszköz a legmegfelelőbb. A taneszköz-választás gondos helyzetelemző és tervező munkát igényel. Figyelembe kell venni a központi tantervi elvárásokat, az iskola pedagógiai programjában megfogalmazott stratégiai célokat, a helyi tantervben előírt elvárásokat és követelményeket, továbbá az iskola infrastruktúráját, a tanulók szociális helyzetét, a tanulócsoportok képességeit, összetételét, valamint a fenntartó és a szülők igényeit, elvárásait, és e tényezők ismeretében kell dönteni a tankönyvbeszerzésről. A tankönyvfejlesztések új generációját az elektronikus (e-) tankönyvek jelentik, melyek már figyelembe veszik az IKT adta új lehetőségeket.

2. Az internet (digitális kompetencia) szerepe az etika tanításában

A világháló bővíti az erkölcsi nevelés színtereit, sokszínűbbé és hitelesebbé teszi a tájékozódást. Valamennyi erkölcsi témakör tanításakor felhasználható (megfigyelés, kutatás-gyűjtés, információszerzés stb.). Általa hatékonyan lehet vizsgálni különböző társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális erkölcsi normákat és értékeket (társas kapcsolatok, munka, szabadidő, kommunikáció). Az összes közzé tett formát és igényt kihasználja (írás, beszéd, kép, hang, párbeszéd). Széleskörű képességfejlesztést biztosít (információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása, cseréje, kommunikáció és együttműködés) (a tantervi követelményekkel kapcsolatban részletesen ld. *NAT*, 2012, digitális kompetencia; *Erkölcsstan kerettantervek*, 2012).

Az egyén és a társadalom életének erkölcsi szempontból fontos speciális területeinek megismerése és beépítése a tanulók személyiségképe³

A pedagógus erkölcsi értékalkötelezettségének főbb összetevői

- Rendelkezik demokratikus, szilárd erkölcsi értékrenddel, humánus értékalkötelezettséggel és felelősségtudattal, kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására (értékkonfliktusok, vitakultúra, tolerancia, türelem, példamutatás, együttérzés, a munka világában a korrupció elleni fellépés).
- Felismeri az (erkölcsi) előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is.
- Képes a tanulók egyéni sajátosságait (eltérő erkölcsi értékvilágukat) figyelembe venni, tiszteletben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető pozitív erkölcsi és más értékekre.
- Érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, az előítéletektől övezett, kisebbségi létből fakadó tanulói nehézségekre, segíti az e közegekből érkező tanulók közösségi beilleszkedését, erkölcsi érzékének fejlődését az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság alapelveinek figyelembevételével.
- Naprakész ismeretekkel rendelkezik gyorsan változó világunkról és az egyén életvezetését befolyásoló társadalmi, gazdasági, kulturális és erkölcsi folyamatokról. Képes a társadalom különböző területeiről szerzett új erkölcsi tapasztalatait folyamatosan szintetizálni és tanítványai erkölcsi épülésére fordítani.
- Képes együttműködni pedagógus kollégáival, szülőkkel és intézményekkel, a tanulók erkölcsi fejlődésének, közösségi beilleszkedésének és a felnőtt lét szerepeire való felkészítésének segítése érdekében.
- Személyes példájával (felelősségetika, kötelességtudat, segítőkészség, munkamorál, türelem) és a közösségi viszonyok szervezésével hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására.
- Képes az iskolában és az iskolán kívül elsajátított erkölcsi tudás, erkölcsi tapasztalat közötti ellentmondásokból származó értékkonfliktusok és erkölcsi dilemmák kezelésére.

Az erkölcsi nevelés speciális területei

Fontos, hogy a tanár ismerje az iskolai és iskolán kívüli erkölcsi nevelést befolyásoló pedagógusi tevékenységeket, melyek az etika szaktanári feladatok ellátásán túl jelentkeznek. Képes értékelni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket és speciális csatornákat, melyek befolyásolják a tanulók erkölcsi fejlődését, közösségi beilleszkedését és a felnőtt lét szerepeire való felkészítését.

Tanórán kívüli nevelési-oktatási tevékenységek, szabadidős programok terepei lehetnek: osztályfőnöki munka, tanulmányi verseny, fogadóóra, szülői értekezlet, ünnepség, egészségnevelés, környezetvédelem, tanulmányi kirándulás, szakkör.

Közművelődési, tudományos intézmények szerepe az erkölcsi nevelésben

A színházak, tárlatok, hangversenyek, múzeumok és különböző kulturális rendezvények látogatása során szerzett élmények és benyomások sokszínű lehetőséget kínálnak az erkölcsi nevelés terén. Hitelesebb teszik különböző korok által közvetített erkölcsi értékek befogadását. Segítik az iskolán kívüli információszerzés folyamatát, sokrétűbb és nyitottabb látásmódra nevelnek. Érzelmi hatásuk sem elhanyagolható, másrészt tantervi követelmény is. Fontos a tanórán kívüli tevékenységek, szabadidős programok gondos tervezése és kivitelezése.

A könyvtár szerepe az erkölcsi nevelésben és személyiségformálásban.

A könyvtári eszköztár az információszerzés, a kutatás, gyűjtés és búvárkodás egyik fő színtere. A különböző hagyományos és modern ismerethordozók sokszínű kínálata az önképzés, az erkölcsi nevelés és személyiségformálás meghatározó terepe lehet; fontos, hogy az etikatanár szakszerűen építse be a tanítási-tanulási folyamatba.

Segíti az állományban való eligazodást, megalapozza a dokumentumok ismeretét, a kézikönyvek használatát, a szellemi munka technikáját és a kompetenciaalapú tanulást:

- az etikai témakörökhöz kapcsolódó önálló információszerzés, tudományos, irodalmi, művészeti források gyűjtése és felhasználása,
- kiselőadások, beszámolók, gyűjtőmunkák, projektek készítése,
- híres személyiségek (tudósok, művészek, írók, államférfiak stb.) életútjának és emberképének bemutatása,
- etikai témakörökhöz kapcsolódó fogalmak értelmezése, idézetek, szólások, jelképek, szemelvények gyűjtése (*Homor*, 1998, 4–45. o.; *Homor és Mészáros*, 1999, 66–113. o.).

A média szerepe az erkölcsi nevelés folyamatában

A média a tömegkommunikációs rendszer egészét jelenti (sajtó, rádió, film, tévé, interaktív média, internet). Az erkölcsi nevelés és a média kapcsolata meghatározó, valamennyi témakör tanításakor beépíthető a pedagógiai folyamatba. A média világán keresztül hatékonyan lehet vizsgálni különböző erkölcsi normákat és értékítéleteket. A társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális szférát döntő mértékben befolyásolja. Fontos, hogy tudatos médiahasználatra (digitális kompetenciára) neveljük a tanulókat (helyes értékrendszer, kritikai beállítódás, etikus felhasználás). Hívjuk fel a tanulók figyelmét a médiahasználat kedvezőtlen hatásaira (manipuláció, sztereotípiák, erőszak, függőség stb.). Társadalmi kapcsolatainkban tudják megkülönböztetni a valóságos, a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezést (*Jakab*, 2014, 165–171. o.).

Konkrét integrációs lehetőségek:

- Etikai témakörökhöz különböző információk, illusztrációs anyagok gyűjtése és prezentálása (kép, fotó, sajtóanyag, tévéműsor, film stb.).
- A reklám, propaganda manipulációja és erkölcsi vonatkozásai.
- A politika és a hatalomgyakorlás médiában megnyilvánuló erkölcsi vonatkozásai.
- A közvélemény és közgondolkodás manipulálása, ezek erkölcsi hatása.
- A média és a tömegkultúra (szórakoztatót ipar, film, reklám) erkölcsi problémái.

A kommunikáció szerepe az erkölcsi nevelés folyamatában

A személyes élményekre reflektáló, önálló tanulói munkák és élethelyzetek bemutatására és megbeszélésére épülő etikanitanításban központi szerepe van az élőszonek. Fontos, hogy a tanár rendelkezzen az erkölcsi nevelés, a személyiségfejlesztés és közösségi nevelés hatékonyságát meghatározó kommunikációs kompetenciákkal. Képes legyen különböző erkölcsi (szaknyelvi) szövegek interpretációjára, használja a különböző információs-kommunikációs eszközöket, legyen képes a tanulók szüleivel árnyaltan kommunikálni, a tanulóval kapcsolatos tapasztalataikat értelmezni és saját tapasztalatait átadni.

Munkaformák:

- életből hozott példák bemutatása (színesség, szemléletesség, tárgyyszerűség),
- jellemzés (személyek, csoportok, rétegek hiteles bemutatása),
- magyarázat (fogalmak megvilágítása),
- tanulói kiselőadás (fontos a megfelelő téma kiválasztása, megfigyelési szempontok adása),
- egyéni-csoportos kutatás, gyűjtés, jegyzetkészítés, interjú bemutatása,
- megbeszélés (közös gondolkodásra ösztönző, figyelem ráirányítása a lényegre),
- vita (helyes érvelés, egy téma sokoldalú megközelítése, eltérő vélemények ütköztetése),
- dramatizálás (élethelyzetek, szituációk megvilágítása, szerepjáték, beleélés, azonosulás),
- egyéni, illetve csoportos projektek bemutatása.

Az erkölcsstan/etikanitanítási folyamat tervezése, megfigyelése, mérése és értékelése

A tervezéshez szükséges általános szakmai kompetenciák⁴

- Ismeri a tanítási-tanulási folyamat hatékony tervezéséhez és kivitelezéséhez nélkülözhetetlen alapidokumentumok (NAT, keret- és helyi tantervek, tanmenetek) fejlesztési céljait, követelményeit, tananyagtartalmait és az erkölcsi nevelés tervezésének lépéseit.
- Az erkölcsstan/etika szakmethodika területén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására, melyek hatékonyan szolgálják az erkölcsi nevelés fejlesztési célkitűzéseinek megvalósítását.
- Tudja az erkölcsi témakörökhöz kapcsolódó digitális tananyagokat kezelni, forrásait megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni; a rendelkezésre álló hagyományos taneszközöket és új kommunikációs-információs technológiákat saját és osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni.
- Képes az erkölcsi tananyagtartalmak céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására,
- Képes a közös munkát segítő tanulási környezet megteremtésére, konfliktuskezelésre, a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására.

Az erkölcsstan/etika óra megfigyelése és elemzése

Célja az óralátogatásra épülő megfigyeléses tanulás, az óra-előkészítés, -tervezés, saját tanítás és a tanítást követő önreflexió fejlesztése és a szaktárgyban rejlő képzési, nevelési, ellenőrzési lehetőségek felismerése és felhasználása. Bármilyen céllal történik az óra megfigyelése, mindig fontos a visszajelzés és a tapasztalatok megvitatása. Szaktudományi-szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai ismeretek együttes alkalmazásának a mutatója. Tájékoztató a munka minőségéről. Az önelemzésnél fontos, hogy végiggondoljuk, milyen hatékonysággal dolgoztunk, és a tapasztalatok tükrében min kell változtatnunk, hogy eredményesebb legyen a munkánk.

Elvárások a tanulói teljesítmények mérése és értékelése során

- A tanárnak, diáknak és a szülőnek egyaránt fontos a visszajelzés arról, hogy milyen szinten sajátította el a tanuló az erkölcsi nevelés elvárásait és követelményeit. Az erkölcsi tudás mindig ötvöződik a mindennapi élettapasztalattal, élményekkel, ezért objektív megítélése nem könnyű. Értékelése többdimenziós megközelítést igényel, bizonyos fokig eltér a hagyományos tantárgyak értékelésétől, ezért nagyfokú körültekintést igényel. Fontos tudni, hogy a tanulók világnézetét nem értékelhetjük, de nem függhet a tanuló értékelése a tanár világnézetétől sem.
- A tanár képes a tanulók erkölcsi érzékének fejlettségéről (felelősségtudat, beilleszkedés, munkamorál) az iskola helyi pedagógiai programjában megfogalmazott fejlesztési követelményekhez viszonyítva (az önértékelést és önbecsülést elősegítő módon) rendszeres és alapos visszacsatolást biztosítani.
- Képes a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására.
- Az értékelésnél követelmény: hitelesség, objektivitás, következetesség, humanizmus, előremutatás. Vegye figyelembe a tanuló képességeit és a tantervi követelményeket. Értékelés történhet érdemjegyes és szöveges formában. Fontos tudni, hogy a tanulók erkölcsi érzékének (fejlettségi szintjének) mérése és értékelése elsősorban kompetenciákra és nem tényismeretekre irányul. A tanuló minden érdemi megnyilvánulását (tevékenységét) értékeljük. Fontos a tanulói önértékelés fejlesztése, mely hiteles önismeretet és önreflexiót feltételez.

A tanulmányban bemutatott sokszínű pedagógiai és metodikai repertoáron túl, az erkölcsi nevelés eredményességének legfőbb letéteményese a hiteles pedagógus, aki pozitív attitűdjével, empatikus magatartásával, gazdag metodikai repertoárjával hatékonyan tudja segíteni a rábizott tanulók erkölcsi fejlődését.

Irodalomjegyzék

Coolahan, J. (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 93–108.

Erkölcsstan kerettantervek. (2012) <http://kerettanterv.ofi.hu>. 1–8.

Falus Katalin és Jakab György (2005): A projektérettségi tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 3–22.

Foghty Krisztina (1993): *Múzeumpedagógia a gyakorlatban.* Korona, Budapest. 10–21.

Géczi János (2007): Emberismeret útvesszőben. Beszélgetés Kamarás Istvánnal. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 69–106.

Homor Tivadar (2014): Bevezetés az erkölcsstan/etika tanítás pedagógiájába. In: Kiss Mária Rita (szerk.): *Innovatív módszertani megoldások a fiatalok társadalmi szerepekre való felkészítésében*. Barankovics István Alapítvány, Budapest. 2015. 10. 14-i megtekintés, <http://barankovics.hu>. [http:// 8–32 old.barankovics.hu/_f/innovativ_modszertani_megoldasok_a_fiatalok_tarsadalmi_szerepekre_valo_felkesziteseben_bia_2015.pdf](http://8-32.old.barankovics.hu/_f/innovativ_modszertani_megoldasok_a_fiatalok_tarsadalmi_szerepekre_valo_felkesziteseben_bia_2015.pdf)

Homor Tivadar (é. n.): Az emberismeret etika tanítás paradigmái. <http://www.ofi.hu>

Homor Tivadar (1998): *Önművelés munkafüzet 5–6., 7–8. évfolyam részére*. ELTE ÉKP Központ, Budapest.

Homor Tivadar és Mészáros Antal (1999): *Az információ és az ember. Könyvtárhasználati ismeretek*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Jakab György (1998): Mozgóképek és médiaismeret az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 157–159.

Média – oktatás c. konferencia anyaga. (2014) <http://www.oktatás.hu/pub>. 165–171.

Kamarás István (1997): *Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 7–10. évfolyam számára*. ÉKP Központ, Budapest.

Katona András szerk. (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kérelem az etika tanárszak indításához. (2015) Pannon Egyetem, MFTK, Veszprém.

Kojanitz László (2013, szerk.): Kísérleti tankönyvek koncepcionális háttere. In: *A tankönyvek új generációja*. 2015. 10. 14-i megtekintés, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf

M. Nádas Mária (2003): *A projektoktatás*. Budapest.

Nemzeti Alapanterv. (2012) 2015. 10. 14-i megtekintés, <http://ofi.hu/nemzeti-alapanterv>

OECD TALIS / Tanárkutató (2006): A tanári munka hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 55–77.

Jegyzetek

¹ Az összeállítás Homor (2014), továbbá a Pannon Egyetem (2015) *Etika szakmódszertani kurzussterveinek*, illetve a tanítási gyakorlatot követő szemináriumok és szaktárgyak tanításon kívüli tevékenységek kurzussterveinek (66–82. o.) felhasználásával készült.

² Ld. a Közoktatási Államtitkárság által kiadott, tanévenként megjelenő tankönyvjegyzéket, mely tájékoztat az alap-, a középfokú és a szakiskolai közismereti tankönyvek (köztük az erkölcsstan/etika tankönyvek) piacáról.

³ A Pannon Egyetem (2015) Etika tanárképzési szak fejlesztési célkitűzéseinek és tantárgypedagógiai kurzussterveinek adaptációja, 66–82 o.

⁴ A Pannon Egyetem (2015) Etika tanárképzési szak fejlesztési célkitűzéseinek és tantárgypedagógiai kurzussterveinek adaptációja, 83–87. o., *Mérés, értékelés, kompetenciák*.

Homor Tivadar

nyugalmozott tanár, Győr

A gyermekmúzeumok pedagógiai háttere és fejlődésének állomásai

Napjainkban a gyermekmúzeumok a legsikeresebb, a leglátogatottabb múzeumok közé tartoznak a világon: jóval magasabb látogatószámmal és egyúttal hosszabb tartózkodási idővel jellemezhetők, mint társaik. Megjelenésükkel radikálisan új szemléletmódot hoztak a múzeumok világába, s egyúttal ma is jól kimutatható hatást gyakorolnak a többi múzeum mindennapi működésére, mintegy folyamatos megújulásra, változásra készítetve őket.

A gyermekmúzeum nem játékmúzeum, sem pedig babamúzeum vagy gyermek-történelmi kiállítás. A fogalom mögött rejlő tartalom radikálisan megváltoztatja a múzeumokról korábbiakban kialakult mentális képünket. Gyűjtőfogalomról van szó, amely noha számos, egymástól jelentősen eltérő tematikájú múzeumot rejt magában, mégis vannak olyan sajátos vonásai, amelyek közös pontokon kapcsolják össze őket. Mindenekelőtt érdemes leszögezni, hogy koncepciójukban alapjaiban különböznek a hagyományos múzeumoktól, gyakran a múzeumokra vonatkozó, megszokott fogalmi kereteink között nem is írhatók le. Míg a tradicionálisan működő múzeumok fókuszában a kiállított tárgyak állnak, addig a gyermekmúzeumok a múzeumok legújabb generációjaként elsősorban a befogadók, a látogatók felé fordulnak, s a gyermekek válnak fontossá, középpontjukba a gyermekek aktív tevékenykedtetése, életkorukhoz tervezetten igazodó cselekedtetése, élményszerű tanulásának motiválása és sokoldalú szórakoztatása kerül. Mondhatnánk azt is, hogy ebben az esetben a gyermekek jóval fontosabbak, mint az ott összegyűjtött kiállítási tárgyak. A gyermekmúzeum koncepciója módszertanilag a gyermekek és a fiatalok kultúrájára épül, annak aktív, élményszerű megélésére ad alkalmat, amely alapvetően didaktikailag megtervezett, pedagógiai-pszichológiai szakértelemmel megkonstruált múzeum.

A szó maga angol eredetű ('children's museum'), tükörfordítással került át több más nyelvbe (pl. 'Kindermuseum', 'gyermekmúzeum'). A gyermekmúzeumok jellegzetes „hands on” típusú múzeumok, ahol szabad és lehet cselekedni, megfogni, megérinteni, a tárgyakkal hangosan játszani, zajongani, s hosszasan elidőzni. Popp Michael (1993, 5. o.) szellemesen úgy fogalmazta meg sajátos lényegüket, hogy „a gyermekmúzeum olyan hely, amely az óvoda és a Disneyland között helyezkedik el”. Valójában inkább hasonlít az interaktív játszótérre, mint hagyományos értelemben vett múzeumra.

A gyermekmúzeumok történetének gyökerei

Történetileg az első gyermekmúzeumok az Amerikai Egyesült Államokból származnak, s fejlődésük és kibontakozásuk korántsem választható el azoktól a modern természettudományi, társadalmi, kulturális és pedagógiai folyamatoktól, amelyek az adott korszakban megjelenésükkel párhuzamosan zajlottak. A gyermekmúzeumok genezise egy

* A cikk megírását a Bécsi Egyetemen töltött B2/H2/7058. sz. Campus Hungary ösztöndíj tette lehetővé.

időben történt a neveléstudományt megújítani kívánó, a 19. század végén, a 20. század elején jellemző reformpedagógiai folyamatokkal. Megjelenésükre, kialakulásukra a pedagógiában történt korabeli változások nagyban hatottak. Ebben az időszakban mindinkább hallatták hangjukat a múzeumok megújításának támogatói is.

Amellett, hogy az egyes gyermekmúzeumok között nagy különbségek mutatkoznak, közös jellemzőjük, hogy valamennyi esetben tudatosan vállalt korszerű pedagógiai és pszichológiai alapokra támaszkodnak. Ilyen alapelv a játék, cselekvés, tevékenykedtetés, a tárgyakkal való aktív foglalkozás, a gyermeki személyiség fejlesztésének kifejezetten propagált célja, a szabadság, továbbá az intézményes neveléssel – óvodákkal, iskolákkal – való sokoldalú összekapcsolódás igénye és annak kivitelezése. A kiállítás maga múzeumdidaktikai szempontok mentén megkonstruált, ahol a szakemberek célirányosan gondoskodnak a gyerekek foglalkoztatásáról, képességeik speciális fejlesztéséről. A gyermekmúzeumokban jellegzetesen megfigyelhető a célcsoport-orientáció (Kiss, 2009), a látogatók humán igényeinek való megfelelés, Jürgensen (1994, 423. o.) frappáns kifejezésével „a gyermeki milió”, a „gyermekre reflektáló környezet” és a „gyermekkultúra tematizálása” hatja át e világot.

A 19. század végétől jellemző változások sodrában mind nagyobb érdeklődés mutatkozott a gyermeklélektan eredményeinek alaposabb megismerésére és a progresszív szemléletű pedagógia alkalmazására a közművelődés területén, továbbá a természettudományok iskolai megkedveltetésére szintén egyre nagyobb hangsúly került. Az akkoriban kibontakozó gyermektanulmányi mozgalom képviselői ugyancsak azt emelték ki, hogy a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységek gyakorlása jelenti a legjobb fejlődési lehetőséget az iskolás diákok számára (Kohlstedt, 2013).

A pedagógiában a cselekvés, a tevékenység fokozott előtérbe kerülése nagyban összefügg John Dewey munkásságával. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy az USA-ban a neves filozófus és iskolaalapító Dewey óta a cselekvésnek, a tevékenységnek, a képességek fejlesztésének komoly szerep jutott a gyerekekkel való foglalkozásban. Dewey igen nagyra tartotta a múzeumok szerepét a nevelésben. Úgy vélte, hogy az iskolának szoros kapcsolatban kell állnia az élettel, az intézményen kívüli világ helyszíneivel, s a múzeumlátogatást a diákság számára épp olyan jelentősnek mondta, mint a rendszeres könyvtári tagságot. Laboratóriumi iskolájában, feladataik megoldása során tanulói rendszeresen hasznosították a múzeum kínálta megismerési formákat. Filozófiájának részeként fontosnak vélte, hogy a tanulók ne csupán évi egy-két alkalommal, kirándulások során, sokkal inkább rendszeresen vegyék igénybe a múzeumok nyújtotta tanulási lehetőségeket (Hein, 2012). Dewey a tanulást folyamatos növekedésként írta le, s hangsúlyozta a cselekvés, az önálló, saját tapasztalatszerzés fontosságát a személyiség fejlődésében. A képességek fejlesztését cselekvésen, tevékenységeken keresztül képzelte el, nevéhez köthető a 'learning by doing' (tevékenységen, cselekvésen keresztüli tanulás) gondolata, melyet a gyermekmúzeumok kezdetektől fogva hasznosítottak. Laboratóriumi iskolája a kísérletezést, az aktív, kezdeményező tanulói szerepet messzemenően bátorította.

A gyermekmúzeumok fejlődésük során pedagógiai koncepciójukban John Dewey mellett más jelentős személyiségekre, így Maria Montessori és Friedrich Fröbel szellemiségére, pedagógiai örökségére ugyancsak építettek, akik munkájukban a fejlesztő eszközöknek kiemelkedő jelentőséget tulajdonítottak. Fröbel nevelői munkássága során az óvodapedagógia terén a játékban és az „adományokban” látott nagy nevelőerőt, míg Montessori a reformpedagógia elkötelezett híveként úgy vélte, hogy a gyerekeket – köztük a fogyatékkal élőket is – a korai életkortól kezdve, az önálló tevékenységen és az érzékszervfejlesztő eszközökön keresztül, előkészített környezetben lehet megfelelő módon tanítani, nevelni. A gyermekmúzeumokat (Jürgensen, 1994) ugyancsak a játék, az individuális tevékenykedtetés, a szenzomotoros képességek fejlesztése, továbbá valamennyi érzékszerv célzott stimulálása jellemzi (Arató, 2013).

Az első amerikai gyermekmúzeumok

A világ első gyermekmúzeuma 1899. december 16-án nyílt meg Brooklynban (New York) Brooklyn Children's Museum néven, majd a második 1913-ban Bostonban jött létre, a harmadik 1917-ben Detroitban, s a következő 1925-ben Indianapolisban létesült (König, 2002, 55. o.). Majd mindezek nyomán továbbiak megnyitására is sor került az USA-ban; fejlődésükre jellemző, hogy az 1899–1939 közötti időszakban 12 gyermekmúzeumot alapítottak az Egyesült Államokban, majd 1959-ig 31 önálló gyermekmúzeumot hoztak létre (Kolb, 1983, 51. o.). Európában jóval később, csupán az 1970-es években jelentek meg, ekkor azonban egymással párhuzamosan, hirtelen több nyugat-európai országban is lelkes követőkre találtak.

Bár a Brooklyn Children's Museum a kezdet kezdetén még a tradicionális múzeumok jellemzőivel volt leírható, ásványokat, kagylókat, állapotpreparátumokat gyűjtött, célja szerint azonban mégis nagyfokú újdonságot hozott: kifejezetten a gyermekek számára jött létre. A működtetők gyermekközpontú szemlélete megváltoztatta a bemutatási formákat is. A múzeum első kurátora Anna Billing Gallup volt, aki 1902–1937 között állt az intézmény élén. Haladó szellemiségű pedagógusként, a helyi nőmozgalomba bekapcsolódva indította el múzeumát, mely világszerte nagy hatással bírt a később létrejött további gyermekmúzeumok fejlődésére. Gallup kezdettől fogva kapcsolatban állt a helyi nőszövetséggel és a körülötte lévő civilekkel, akik adományaik révén segítettek működését. Lehetővé tette, hogy a gyermekek tárgyakat kölcsönözzenek ki a múzeumból, s megfoghassák, megérinthessék a kiállított objektumokat. 1902-től havilapot adott ki *Children's Museum Bulletin* címmel. A zoológia iránti érdeklődésétől vezérelve, délutánonként bemutatókat, demonstrációs előadásokat tartott a látogatók számára, s ezzel közvetlen tapasztalatszerzésre adott alkalmat a gyermekeknek és a többi látogatónak (Kohlstedt, 2013). Progresszív tevékenysége során széles körben terjesztette újszerű koncepcióját. Korán felismerte a múzeumi tanulásban rejlő nevelőerőt. Számos érdeklődő, pedagógus meglátogatta, tanulmányozta intézménye programját mind Amerikából, mind pedig Európából, majd ennek nyomán, később, ki-ki létrehozta saját gyermekmúzeumát.

A Bostoni Gyermekmúzeum, amely a Brooklyn-i minta alapján, Anna Billing Gallup segítségével jött létre, 1913-ban nyitotta meg kapuját a közönség előtt. Első igazgatója 1913–1927 között Delia Griffen volt. Kezdetektől fogva szoros kapcsolatban állt az intézményes neveléssel, az iskolai tananyag kiegészítésére törekedett. Működésében jelentős változást Michael Spock – a gyermekneveléssel kapcsolatos ismeretterjesztő könyvei révén ismert Benjamin Spock fia – hozott, aki 1963-tól lett az intézmény vezetője. Ő vezette be a „hands on” jellegű kiállításokat, amelyek korábban ismeretlenek

Az USA-ban a modern múzeumi szemlélet megjelenése azzal hozható összefüggésbe, hogy az 1960-as években általános kiábrándultság volt jellemző a hagyományos iskolai oktatásban – a szputnyiksokk utáni időszakban a hagyományos iskola kritikusai nyomán a figyelem mindinkább az alternatív pedagógia módszertani megoldásai felé fordult. Míg korábban kritika tárgya volt, addig ekkoriban a reformpedagógia értékeit kezdték el keresni, elemezni az oktatásügyi szakemberek. E szemléletbeli váltás az iskolán kívüli tanulási helyszínekre, a múzeumi munkára is komoly hatást gyakorolt.

számítottak az amerikai múzeumügyben. Működése során, az interaktív megoldások ösztönzése jegyében radikálisan átalakította, megreformálta az addig hagyományos formában létező intézményt. A tárgyakat kivette az üvegezett tárlókból, s lehetővé tette azok közvetlen megérintését, a tárgyakkal való aktív tevékenységet. Így a kiállítási tér jelentősen átalakult, tapasztalati és tanulási térré változott. Az egyes tárgyakat nem csak meg lehetett fogni, de ez egyenesen kívánatos volt. Ezáltal a részvétel minősége új szempontot nyert.

Az USA-ban a modern múzeumi szemlélet megjelenése azzal hozható összefüggésbe, hogy az 1960-as években általános kiábrándultság volt jellemző a hagyományos iskolai oktatásban – a szputnyiksokk utáni időszakban a hagyományos iskola kritikusan nyomán a figyelem mindinkább az alternatív pedagógia módszertani megoldásai felé fordult. Míg korábban kritika tárgya volt, addig ekkoriban a reformpedagógia értékeit kezdték el keresni, elemezni az oktatásügyi szakemberek. E szemléletbeli váltás az iskolán kívüli tanulási helyszínekre, a múzeumi munkára is komoly hatást gyakorolt.

Másrészt említést érdemel Spock munkásságában, hogy a fogyatékkal élők iránt kívánta felhívni a közönség figyelmét azzal, hogy interaktív kiállítást szervezett, amelynek keretében a látogatók olyan hétköznapi élethelyzeteket próbálhattak ki, melyekkel a fogyatékkal élők nap mint nap találkozhatnak (pl. a közlekedés nehézségei, sötétben hétköznapi élethelyzetek megoldása, különböző tárgyak felismerése tapintás útján). Kezdeményezése a maga korában rendkívüli módon újnak számított, a későbbiekben, az 1990-es években több európai nagyvárosban – Berlinben, Frankfurtban, Drezdában, Münchenben – is követőkre talált, majd hatása elért Magyarországra is (ld. Ability Park, Láthatatlan kiállítás). A tevékenységeken keresztüli tanulás nem csupán élményt, hanem élő tapasztalatszerzést is jelentett.

Az európai gyermekmúzeumok megjelenése

A gyermekmúzeumok európai fejlődése sajátos módon több évtizedes késéssel indult. Az 1960-as, majd a '70-es években a gyermek helye, megítélése a nyugat-európai társadalmakban új értelmet nyert (Arató, 2013). A második világháború utáni újjáépítést követően, a középosztály megerősödésével egyre többek értek el magasabb életszínvonalat, s a családok s bennük a gyermekek társadalmi helyzetében ugyancsak általános javulás volt tapasztalható. Jóval többek számára vált valósággá az élménytársadalom eszméje. Mind többek engedhették meg maguknak az utazást, a nyaralást, a szórakozás és a pihenés különböző formáit, s igényeik kielégítésére újabbnál újabb szolgáltatások épültek (Schulze, 2000). A családok és a gyermekek jól-léte egyúttal egyre több politikai diskurzus meghatározó kérdésévé vált. Nyilvánvalóvá vált, hogy a gyermekek a társadalom fontos tagjai, akiken keresztül a felnőttek is megnyerhetők (Golnhofer és Szabolcs, 2005). A választási előkészületek során mind több politikai párt tett ígéretet a kisgyermekes családok, a gyermeket nevelők számára, s ily módon szerencsésen találkozott a gyermekek szükségleteire való odafigyelés a politikai akarattal (Wilk, 1994). Másrészt a nyugat-európai oktatásügyben, az amerikaihoz hasonlóan, a '60-as években jellemzően megfigyelhető az új pedagógiai módszerek általános kipróbálása és elterjedése, továbbá az új tanulási helyszínek felé történő nagyfokú nyitás – a „hagyományos” iskolákban is. Az iskolán kívüli tanulási helyszínek megerősödése más vonatkozásban is érdekes volt, nevezetesen számos pedagógus ezekben az intézményekben talált új munkahelyet magának. E folyamatban a korszak fiatal pedagógusainak munkanélkülisége is szerepet játszott (Schmieglitz-Otten, 1991).

A nyugati társadalmakban egyre inkább kezdtek figyelni a gyerekek hasznosan töltött szabadidejének szerepére, s ennek nyomán az önálló gyermekkultúra fejlődésének,

megerősödésének és elismerésének időszakához jutunk el. Megfigyelhető a gyermekek iránti fokozottabb érzékenység terjedése (*Vajda és Kósa, 2005*). A korszak sajátja, hogy a gyermekek iránti tudatos odafigyelés egyaránt hatást gyakorolt a fejlett országok oktatáspolitikájára és ifjúsáspolitikájára is. Mindeközben a gyerekek szabadidejének megtervezésében és megszervezésében a különböző kulturális intézmények, köztük a múzeumok egyre nagyobb helyet kértek.

Az európai gyermekmúzeumok kezdetben azonban gyakorta még nem önálló múzeumként jöttek létre, hanem egy már működő, „hagyományos” múzeum részeként kezdték meg tevékenységüket, illetve múzeumpedagógiai központok (pl. Németországban) jöttek létre azzal a céllal, hogy a gyermekekkel megkedveltessék a múzeumok világát, élményszerű szórakozásra, kikapcsolódásra, tanulásra adjanak alkalmat, s mind közelebb hozzák egymáshoz az iskolai és az intézményes nevelésen kívüli tanulási alkalmakat.

Igy történt az első európai gyermekmúzeum esetében is, amely 1970-ben Berlinben jött létre a Néprajzi Múzeum részeként, Junior-Museum im Museum für Völkerkunde néven. Ezt a gyermekmúzeumot Brigitte Menzel kezdeményezte, aki amerikai tanulmányútja hatására hozta létre a berlini Museum für Völkerkunde önálló részlegét a gyerekek és fiatalok számára. Az amerikai gyermekmúzeumok ekkorra már számos impulzussal gazdagították az európai társaik fejlődéstörténetét. 1972-ben a berlini mintájára létesült a második európai gyermekmúzeum Frankfurtban, a Történelmi Múzeum részeként. A múzeum festőkurzust, műhelymunkákat kínált, és gyermekeknek és szüleiknek tárlatvezetéseket hirdetett. 1975-ben Karlsruhe-ban jött létre a következő gyermekmúzeum, amely az 5–14 év közötti generációt helyezte programjai középpontjába, majd ugyanebben az évben, Amsterdamban Het Kindermuseum im Tropenmuseum Amsterdam, Párizsban Musée en Herbe, 1976-ban pedig Belgiumban, Brüsszelben Musée des Enfants néven szerveződtek meg az első gyermekmúzeumok (*König, 2002*). Az osztrák múzeumpedagógia fejlődése némi időbeli késéssel, nagyrészt a németországi trendeket követte, az 1970-es években e téren magánkezdeményezések történtek, 1979-ben a walcheni kastély (Schloss Walchen) munkatársai Kinderweltemuseumot hoztak létre, célja szerint a gyermeknevelést, a gyermekek fejlődését mutatták be a különböző társadalmi helyzetekben. A kiállításon túl játékokat nyújtottak a gyermekeknek, továbbá iskolák számára kihelyezett tanórákhoz munkalapokat dolgoztak ki. Majd ezt követően, 1981-ben Bécsben nyílt meg gyermekmúzeum (*Irmtraud, 1983*), amely az iskolákkal és a többi, az osztrák fővárosban lévő múzeummal intenzív együttműködésre építve kezdte meg működését (*Brinek, 1993*).

Az 1980-as évek újdonságokat hozott, ez az időszak a „mobil gyermekmúzeumok” megjelenésének ideje. Az első közülük az USA-ban, Washingtonban jelent meg, majd Németországban (pl. Nürnbergben, Münchenben) és Ausztriában (Klagenfurtban és annak környékén) is több pozitív példával lehetett találkozni. Kezdeményezői elsősorban civil szervezetek, magánszemélyek voltak, akik szabadidejüket önként arra áldozták, hogy a múzeumi kultúrát közelebb hozzák a nagyvárosoktól távol élő gyermekekhez, illetve azokhoz, akik nehezen jutnának el a múzeumba (pl. fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűek). „Kultúrát mindenkinek” („Kultur für alle”) jelszót hirdetve demokratizálták a múzeumügyet, hogy valamennyi gyermek elérhesse a korábban csak az elit számára megfogható kulturális tartalmakat.

Másrészt a mobil múzeumoknak nem titkolt szerepe volt abban is, hogy a kezdeti „mozgó múzeum” a későbbiekben állandó helyet és épületet kapjon. Kreatív kezdeményezői óvodák, iskolák, szociális intézmények és szabadidőcentrumok látogatói számára élményszerű programok nyújtásával színesítették a gyermekek és a fiatalok szabadidejét. A mobil múzeum eredeti tárgyai, képei, könyvei és hanganyagai gyakorta elfértek mindössze egyetlen nagy bőröndben vagy egy mozgó buszban. Így járták a vidéket, s nyújtottak alkalmi programokat a gyermekeknek. Jellegetes példája az 1983-ban Nürnbergben

létrejött Museum im Koffer, amely a környezetvédelem, a technika története terén adott két-három órás foglalkozásokat a diákoknak, iskolai környezetbe kihelyezve a múzeumi eszközöket, amelyeket a gyerekek kézbe vehettek, valamennyi érzékszervükkel felfedezhettek, s ennek során a tárgyakkal együtt utazó animátor vagy múzeumpedagógus volt segítségükre (Popp, 1994).

A müncheni Museomobil ugyancsak iskoláknak, továbbá szabadidőcentrumoknak kínált decentralizált programokat, ami aztán 1995-ben a müncheni Kinder- und Jugendmuseum létrejöttét alapozta meg. Ez a múzeum nem csupán a gyermekekre, hanem a fiatalok és a családok közös programjaira épített munkája során, már a kezdetekben is (Zacharias, 1993). Azt kívánta ösztönözni, hogy a gyermekek, a családok minél aktívabb szabadidős programokon vegyenek részt, az önképzés, az önfejlesztés, a szabadidő hasznos eltöltését kreatív módon stimulálja. A müncheni gyermekmúzeum részét képezi a gyermekmozi (Kinderkino), gyermekgalériák (Kindergalerien), játszóbuszok (Spielbusse) és az ifjúságikultúra-műhelyek (Jugendkulturwerkstätten) együttes jelenléte. Az önképzésnek, az önkifejezésnek kívánt teret biztosítani módszertani újításaival, melyek más intézményekbe is átvihetők, s reformfolyamatokat indukáltak az oktatás és a művelődés további helyszínein is (Jürgensen, 1993; Zacharias, 1993).

A gyermekmúzeumok tematikája

Noha a gyermekmúzeumok világszerte igen sokfélék, mégis meghatározhatók azok a visszatérő témakörök, amelyek jól tetten érhetők működésükben. Popp (1993) szerint a gyermekmúzeumok egyik fő csoportja a tudományorientált témaköröket – a fizika, a kémia, biológia stb. komoly kérdéseit – hozza gyermekközelségbe, s mutatja be játékosan azok rejtelmét. A technika-orientációval bíró múzeumokban a mozgás, a mechanika stb. mindennapi megnyilvánulásait kísérhetik figyelemmel a látogatók. A média mint témakör ugyancsak több helyen jelen van, a televíziós műsorkészítés rejtelseibe, az internetes webszerkesztés titokzatos részleteibe vezet be a gyerekeket. Másik fő csoportjuk a város témakörére épít: a tűzoltóság, a mentők, a rendőrség, a posta stb. működését mutatja be oly módon, hogy valós eszközöket, tárgyakat, gépeket próbálhatnak ki a foglalkozásokon a látogatók. A környezetvédelem és a természetvédelem témaköreire építő gyermekmúzeumok a növények, állatok világát hozzák közelebb a gyermekekhez, miközben a témához kapcsolódó kiállításokat szerveznek, továbbá kirándulásokra, nemzeti parkokba, madár-megfigyelésre invitálják a gyerekeket. Néhány múzeum témája az emberi test, amelynek működését játékosan ismerhetik meg a látogatók – például beülhetnek a fogorvosi székbe, vagy éppen óriási, megfogható, kézbe vehető modelleken szemléltetik a test részleteit. Számos gyermekmúzeumban konyhát (!) rendeztek be, ahol a főzés során az egészséges táplálkozásra ösztönzik a gyerekeket és szüleiket. Mindezen túl több gyermekmúzeum kedvelt témakörét képezi a távoli kultúrák bemutatása. Ennek részeként más népek sajátos öltözetét, ékszereit, ételeit készítik el a programok résztvevői.

A gyermekmúzeumok helyzete napjainkban

Napjainkban megközelítőleg 300 gyermekmúzeum működik az Egyesült Államokban (Darian-Smith és Pascoe, 2013), s számuk Európában is több mint százra tehető. A nyugat-európai fővárosokban és több nagyvárosban is a szabadidő-kultúra integráns részévé váltak. Fejlődésük nyomán időközben több nemzetközi szervezet jött létre, hálózataik folyamatosan kapcsolatban vannak egymással. Rendszeresen konferenciákat és képzéseket tartanak, könyveket és más kiadványokat készítenek, miközben hatásuk megmutat-

kozik a hagyományos múzeumok működése terén is. Mostanra a hagyományos múzeumokban is egyre inkább fejlődik a múzeumpedagógia, a legtöbb múzeum foglalkoztató szobával és értékes kompetencia-fejlesztő programokkal rendelkezik, alapvetően a gyermekmúzeumoknak köszönhető. Alternatív képzőhelyekként is szolgálnak, a pedagógusok, a szülők és önkéntesek tanfolyami képzésében, továbbképzésében egyaránt részt vállalnak. A pedagógusok számára útmutatókat, a diákoknak a tananyaghoz kapcsolódó kiegészítő anyagokat, feladatlapokat készítenek.

A gyermekmúzeumok aktuális helyzetét Gail Dexter (1994, 41–46. o.) a következő trendek mentén írta le: világszerte növekszik azon gyermekek száma, akik az elmúlt években részt vettek valamilyen gyermekmúzeum által szervezett foglalkozáson vagy programon. Mind több szülő érdeklődik a gyermekmúzeumok iránt. Ennek hátterében az áll, hogy a fejlett országokban egyre inkább növekszik az általános iskolázottság szintje, s nő a magasan kvalifikált szülők száma, akik a szabadidő eltöltése terén a korábbi időszakoknál igényesebbek, jobb szociális-gazdasági helyzetük, magasabb iskolázottságuk révén több, értékesebb kulturális tevékenységet kívánnak gyermekeiknek. A városi lakosságot növekvő tudatosság jellemzi a kulturális témakörök iránt. A gyermekmúzeumok valós kulturális igényeket elégítenek ki, ahol mind a gyermek, mind a szülő, a család felnőtt tagjai jól érezhetik magukat. Emellett nagy szerepük van a városi környezet megújulásában is, ugyanis gyakran olyan városi épületekben működnek, amelyek enélkül kihasználatlanok, üresek lennének (régiegyházak, romos, elhanyagolt ipari környékek, pályaudvarok, egykori lakóházak). A gyermekmúzeumok költséghatékony intézmények, hiszen jóval nagyobb látogatószámot érnek el, mint a többi múzeum.

Összességében a gyermekmúzeumok olyan modern kezdeményezések, amelyek minden esetben a gyermekből indulnak ki, térben és időben annak szükségleteire építenek, s a gyermeki személyiséget, annak képességeit kívánják sokoldalúan, a neveléstudomány és a pszichológia korszerű eredményeire építve fejleszteni, miközben kielégítik a gyermekek rekreációs és megismerési vágyait, s elérik, hogy a tanulás örömmel töltsse el a látogatókat. Az iskolai és óvodai csoportok esetén az intézményes nevelés kiegészítői kívánnak lenni, a tananyaghoz kapcsolódó értékes és élményszerű programok biztosításával jutnak közelebb kitűzött céljaikhoz.

Irodalomjegyzék

- Arató, V. (2013): Inwiefern sind Kindermuseen mehr als klassische Museen? Die Perspektiven des Kindermuseums in Ungarn. *Theorie und Praxis von Pädagogik*, 1–2. sz. 3–18.
- Brinek, G. (1993): Was ist ein Kindermuseum? In: Hawlik, J. és Brinek, G. (szerk.): *Kindermuseum – ein Baustein in kinderkulturellen Angebot einer Großstadt*. Stadtforum, Wien. 3–8.
- Darian-Smith, K. és Pascoe, C. (2013): *Children, Childhood and Cultural Heritage*. Routledge, New York.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor, nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hein, E. G. (2012): *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Left Coast Press, California.
- Irmtraud, S. (1983): *Kind im Museum – Bestandsaufnahme österreichischer Museumpädagogik*. Pram, Wien.
- Jürgensen, F. (1993): Museumpädagogik im Kindermuseum. In: Hawlik, J. és Brinek, G. (szerk.): *„Kindermuseum – ein Baustein in kinderkulturellen Angebot einer Großstadt“*. Stadtforum, Wien– 14–16.
- Jürgensen, F. (1994): Geräusch in der Schublade – über Bestände und Öffentlichkeiten im erweiterten Kindermuseum. In: Vieragg, H. és mtsai (szerk.): *Museumpädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler II. 420–442.
- Kiss, D. (2009): Als Anthropologin im Kindermuseum. *Theorie und Praxis von Pädagogik*, 1. sz. 65–72.
- Kohlstedt, S. G. (2013): Innovative Niche Scientists: Women’s Role in Reframing North American Museums, 1880–1930. *Centaurus*, 55. sz. 153–174.

- Kolb, P. L. (1983): *Kindermuseum in den USA – Tatsachen, Deutungen und Vermittlungsmethoden*. Haag+Herchen, h. n.
- König, G. (2002): *Kinder und Jugendmuseen*. Leske+Buden, Opladen.
- Lord, G. D. (1994): Kindermuseen – kulturelle Orte mit grossen Zukunft. In: Worm, N.: *Kinder- und Jugendmuseum*. LKD-Verlag, Unna. 41–46.
- Popp, Ch. (1994): Das „Museum im Koffer“ – Beispiel eines „Mobilen Museums“. In: Vieragg, H. és mtsai (szerk.): *Museumpädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. II. 416–420.
- Popp, M. (1993): *Hands on! Kindermuseen in den USA. Einrichtungen und Initiativen in Deutschland*. Popp & Partner Verlag, Würnberg.
- Schmieglitz-Otten, J. (1991): *Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort*. Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg.
- Schulze, Gerhard (2000): Élménytársadalom – A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 1–2. sz. 135–157.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wilk, L. (1994): *Kindliche Lebenswelten – Eine Sozialwissenschaftliche Annäherung*. Leske+Budrich, Opladen.
- Zacharias, W. (1993): Kinder und Jugendmuseum – München In: Hawlik, J. és Brinek, G. (szerk.): *Kindermuseum – ein Baustein in kinderulturellen Angebot einer Grosstadt*. Stadtforum, Wien. 9–13.

Torgyik Judit

KJF, Neveléstudományi tanszék,
tanszékvezető főiskolai tanár