

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZADIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2020

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Fekete Imre: A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején	299
Hodossi Nóra, Sinka Cecília és Pigniczkiné Rigó Adrien: Probléma vagy ajándék? – Tanítók attitűdvizsgálata a menstruációra való felkészítéssel kapcsolatban	327
Margitics Ferenc, Figula Erika és Pauwlik Zsuzsa: Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában	347
Szítás Teodóra és Kasik László: Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai	373



A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK TAPASZTALATAI A DIGITÁLIS MUNKARENDŰ OKTATÁSRÓL IKT TUDÁSSZINTJÜK TÜKRÉBEN: EGY KEVERT MÓDSZERTANÚ KUTATÁS EREDMÉNYEI A COVID-19 IDEJÉN

Fekete Imre

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem Angol Nyelvpedagógiai és
Fordítástudományi Tanszék;
Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvpedagógia Doktori Program*

A Covid-19 világjárvány alapjaiban forgatta fel a hagyományos színtereken zajló tanítás és tanulás kereteit. A járvány 2020 tavaszi és őszi hullámai miatt elrendelt iskolai bezárások nemcsak azt tették lehetővé, hogy a pedagógusok új digitális lehetőségeket próbálhassanak ki, hanem jó tesztje volt annak is, mennyire felkészültek az oktatás résztvevői a digitális munkarendre történő átállásra (Peters et al., 2020). Annak ellenére, hogy számos egyetem évek óta kínál digitális és hibrid kurzusokat világszerte, a hirtelen átállás általában véve nagy nehézségeket okozott (Peters et al., 2020), hiszen számos kutatás igazolja, hogy a hatékony digitális oktatás sokkal komplexebb és szervezettebb annál, mint a hagyományos, tantermi pedagógia hirtelen digitális térbe ültetése (Hodges et al., 2020; Niess, 2011; Rienties et al., 2020). Ezért a Covid-19 miatti átállást szokás vészhelyzeti távoktatásnak (*emergency remote teaching*) nevezni (Hodges et al., 2020).

Fekete és Porkoláb (2020) úgy találták, hogy a magyar közoktatásban tanítók és a diákok alapvetően elégedettek voltak a „karanténpedagógiával”, bár a tanárok IKT eszközhasználatát a digitális munkarendű tanítás során inkább a tananyag színesítése, mint a megfelelő pedagógiai szervezőelvek és a szakmódszertanilag indokolt, hatékony ismeretátadás vezérelte (Czirfusz et al., 2020). A szakirodalomban szintén előtérbe kerültek a digitális tanítás és tanulás olyan további hiányosságai, amelyekre számos korábbi kutatás implikációi irányultak. Ezek a korábbi kutatások – többek között – megfogalmazták, hogy mind a tanárképzésben (Dringó-Horváth, 2020; Dringó-Horváth & Gonda, 2018), mind a pedagógusok napi gyakorlatában (Öveges & Csizér, 2018), valamint a digitális eszközök használatával és a bennük rejlő lehetőségekkel (EU, 2018; MDOS, 2016; Molnár, 2011; Tongori, 2012) kapcsolatban fontos lenne további kutatásokat végezni.

Az oktatás és a közoktatás digitális lehetőségeinek fejlesztése uniós célkitűzés (EU, 2018) annak érdekében, hogy az Európai Unió minden állampolgára egyenlő eséllyel férhessen hozzá a tudáshoz. Azonban a digitális fejlesztések megvalósítása a tagállamok feladata (Caena, 2014), tekintettel arra, hogy az egyes országok különböző mértékben

tettek korábbi lépéseket ilyen irányú fejlesztésekre. A direktívát követő éves jelentésekből kiderül, hogy a hazai általános és középiskolákban tanulók átlagos mennyiségű digitális eszközzel rendelkeznek (EU, 2019), ugyanakkor a digitális eszközök birtoklásából nem következtethetünk azok értő, tanulási célú használatára (Fekete, 2017, 2020; M. Pintér, 2019; Tóth-Mózer, 2017), mint ahogy arra sem, hogy az eszközöket birtokló, vagy azokhoz hozzáférő tanárok megfelelően tudják alkalmazni őket a diákok tanulásának segítésére (Czirfusz et al., 2020; Dringó-Horváth & Gonda, 2018; Öveges & Csizér, 2018). Valódi továbblépést az eredményezhetne, ha az IKT-tudást fejlesztő lehetőségek megjelenének a tanárképzésben (Dringó-Horváth, 2020; Dringó-Horváth & Gonda, 2018; Fekete, 2020; Öveges & Csizér, 2018), valamint a pedagógusok továbbképzési lehetőségei között (Öveges & Csizér, 2018). Főző és Racsko (2020) szerint a szemléletváltás első lépcsőfoka az lehetne, ha a számos elérhető digitális tudást mérő eszköz segítségével felmérnék a pedagógusok és a tanulók meglévő digitális készségeit, melynek alapján célzottan és személyre szabottabban lehetne kijelölni a további IKT-készségfejlesztést.

A jelen tanulmány alapját képező kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok meglévő IKT-használati tudásszintjét, valamint olyan jól elkülönülő, tudásszint szerinti csoportokat állapítson meg, amelyek segítségével még pontosabban jellemezhetőek az egyes csoportok. A tendenciák megfigyelésén túl a tanulmány egy interjúkutatással is kiegészült, melynek célja volt IKT-tudásszintenként feltárni, hogyan élték meg a pedagógusok a digitális munkarendű, vészhelyzeti távoktatást a 2020 tavaszi, majd az őszi időszakban. Ennek érdekében szükséges részletesebben is kitérni a szakirodalom álláspontjára az oktatás és technológia kapcsolatáról, valamint a tanárok IKT tudásának szükségességéről és fogalmi kereteiről.

A kutatás elméleti háttere

Oktatás és technológia

A digitális eszközök hozzáférő használata összetett jelenség, az értő használat pedig nem következik az eszközbirtoklásból (Fekete, 2017, 2020; M. Pintér, 2019; Tóth-Mózer, 2017). Az EU egységes, Europass önéletrajz-készítő felülete 2015-ben egészült ki egy olyan önértékelő táblázattal, amelynek alapján az önéletrajz mellékleteként állítások nyomán határozható meg az egyén digitális kompetenciájának szintje. Az önértékelésen alapuló táblázatban öt digitális kompetencia-terület mentén osztályozható, hogy az egyén alap-, közép- vagy mesterszintű ismeretekkel rendelkezik-e (EU, 2015). Ez az öt digitális kompetenciaterület a (1) tartalomelőállítás, (2) a problémamegoldás, (3) az információ- és adatkeresés, (4) a kommunikáció és kollaboráció, valamint (5) az adatvédelem (EU, 2015). Ahogy azt Tongori (2012, p. 44) is megerősíti, az IKT-műveltség (*ICT literacy*) napjainkban magában foglalja „a felelősségteljes használatra vonatkozó jogi és etikai kompetenciákat és a technológiai műveltséget is.”

A tanulók számára az internet az elsődleges adatforrás (Herczog & Racsko, 2012), és évfolyamonként egyre eredményesebben jutnak hozzá a számukra szükséges információkhoz (Tongori & Molnár, 2018), mely digitális információszerzésben tapasztalt fejlődés valószínűleg nagyban önfejlesztés, mintsem tudatos iskolai fejlesztés eredménye (Tongori & Molnár, 2018). Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy míg a digitális tartalmak megkeresése és felhasználása az IKT-műveltség alapvető része (EU, 2015; Tongori, 2012), az interneten talált információk és források megbízhatóságának és hitelességének értékelési képessége során a diákok alulteljesítenek azok megtalálásához képest (Tóth-Mózer & Kárpáti, 2016). Ahogy az eszközbirtoklás, úgy az interneten eltöltött idő sem jelent feltétlenül értő és kompetens használatot, mivel az internetet többet használóknak nem evidensen magasabb a digitális érettsége (Tóth-Mózer & Kárpáti, 2016).

Bár nem feltétlenül a tanárok a digitális technológiai eszközökről szerzett tanulói ismeretek legfőbb forrásai (Tongori & Molnár, 2018), mégis a pedagógusoknak van rá a legkézzelfoghatóbb lehetősége, hogy megtanítsák a diákjaikat tudatosan használni meglévő digitális eszközeiket (M. Pintér, 2019; Tóth-Mózer, 2017), valamint tudatosságra neveléssel óvni őket a túlzott internethasználattól (Prieara, 2016). Legeredményesebben a tanárképzésbe való integrálással lenne elérhető, hogy a pedagógusok maguk is a lehető legtudatosabban használják az IKT-eszközök kínálta lehetőségeket (Dringó-Horváth, 2020; Dringó-Horváth & Gonda, 2018), de a közoktatásban tanítók továbbképzése is fontos (Czirfusz et al., 2020; Öveges & Csizér, 2018). A köztudatba beépült leegyszerűsített bináris ellentétpár, mely szerint a fiatalok digitális bennszülöttek, az idősebbek pedig digitális bevándorlók, egyáltalán nem állja meg a helyét a szakirodalom mai álláspontja szerint (Bayne & Ross, 2011; Papp-Danka, 2013), s az életkori megkülönböztetésen alapuló kategóriákat felszámolva inkább az a tendencia figyelhető meg, hogy egyesek szívesen használják a technológiai lehetőségeket, míg mások – életkortól függetlenül – inkább tudatosan nem használják azokat. Sokkal célszerűbb lenne – életkortól függetlenül – digitális állampolgároknak (Bayne & Ross, 2011) nevezni azokat, akik nyitottak a technológiai integrációra.

Tanárok és technológia

A pedagógusok technológiai pedagógiai tárgyi tudásának keretrendszerét Mishra és Koehler (2006) dolgozta ki, ami a TPACK nevet kapta az eredeti angol elnevezésben szereplő szavak (*technological pedagogical content knowledge*) mozaikjaként. A TPACK Shulman (1986) korábbi rendszerének kiterjesztése, aki szerint a pedagógiai tudás szaktárgyi, módszertani, valamint a kettő ötvözeteként létrejövő harmadik, szaktárgyi-módszertani dimenziókból áll. Mishra és Koehler (2006), kiegészítve Shulman (1986) rendszerét az IKT-eszközök hatékony integrálásának dimenzióival, hét olyan tanári tudáskomponenst neveznek meg, amelyek együttes, kombinált alkalmazása teszi lehetővé a technológiai lehetőségek értő integrálását a tantárgypedagógiákba. A hét tudáskomponens (Koehler et al., 2014) és értelmezései (Chai et al., 2011) a következők: (1) tárgyi tudás (*content knowledge – CK*): a pedagógus saját szaktárgyának tantárgyi ismeretei (pl. matematikai, idegen nyelvi, történelmi tárgyi-lexikális ismeretek); (2) pedagógiai tudás (*pedagogical knowledge – PK*): a pedagógus módszertani ismeretei (pl. óratervezés,

tanulásmenedzsment, differenciálás); (3) technológiai tudás (*technological knowledge – TK*): a pedagógus ismeretei különböző technológiai eszközökről (pl. számítógép-használati ismeretek); (4) technológiai-tárgyi tudás (*technological content knowledge – TCK*): a pedagógus képessége, hogy olyan digitális tartalmakat keressen vagy állítson elő, amelyek jól illusztrálják az aktuális tananyagot (pl. ppt, bemutatóvideó); (5) pedagógiai-tárgyi tudás (*pedagogical content knowledge – PCK*): a pedagógus szak módszertani ismeretei, az a tudás, amely lehetővé teszi, hogy a saját tantárgyát a lehető legkönnyebben megtanulhatóvá tegye diákjai számára (pl. logikus levezetés, tanulásmódszertani ismeretek tanítása); (6) technológiai-pedagógiai tudás (*technological pedagogical knowledge – TPK*): a pedagógus képessége, hogy technológiai eszközökkel felügyelje vagy valósítsa meg az oktatást (pl. tanulásszervezési – e-napló, e-mail – rendszerek és/vagy tanulásmenedzsment programok ismerete, például Google Classroom, Microsoft Teams); (7) technológiai-pedagógiai-tárgyi tudás (*technological pedagogical content knowledge – TPACK*): a pedagógus ismeretei arról, miként integrálhatja a tanulás leghatékonyabb elősegítésére a digitális lehetőségeket kifejezetten a saját szaktárgya tanítására.

Egy átfogó szakirodalmi áttekintésben, mely több év kutatási eredményeiről számolt be a TPACK-keretrendszerre épülő empirikus kutatások tanulságai alapján, Koehler és munkatársai (2012) arra a következtetésre jutottak, hogy a tanárok IKT tudásában mind-egyik TPACK-komponens szerepet játszik. Ennek értelmében a digitális eszközök hatékony integrálása a tanítási folyamatokba korántsem csak technológiai ismereteiken alapszik (Mishra & Koehler, 2006; Koehler et al., 2012). Ahogy egy nagy tárgyi műveltséggel rendelkező ember nem feltétlenül jó pedagógus, úgy egy rendkívül hozzáértő, módszertani ismeretekkel rendelkező pedagógus esetében sem evidens, hogy a digitális térben is az, bár kétségtelen, hogy az egyes tudáskomponensek hatással vannak egymásra.

Voogt és munkatársai (2013) is amellet érvelnek, hogy a technológiai lehetőségek integrálásában számos tényező játszik szerepet, például a pedagógiai tudás, a tanítási tapasztalat, a technológiáról alkotott képzetek (*beliefs*) és a szokás (*routine*). Ha csak egyetlen komponenst vizsgálunk, nem kaphatunk megbízható képet arról, hogy egyes pedagógusok miért döntenek az integráció mellett, míg mások miért vannak ellene. Olyan összetett és átfogó mérőeszközök kidolgozására lenne szükség (Voogt et al., 2013), amelyek figyelembe veszik az egyes szaktárgyakat (Schmidt et al., 2009), az oktatási helyszínek földrajzi beágyazottságát (Főző & Racsko, 2020), valamint a TPACK-keretrendszer egyes elemeinek dinamikusan és gyorsan változó fogalmi kereteit (Főző & Racsko, 2020; Voogt et al., 2013). Utóbbira azért van szükség, mert folyamatosan mást és mást foglal magában, hogy mit jelentenek a technológiai ismeretek, mivel napjainkban már nemcsak az eszközhasználatot, hanem az ahhoz kapcsolódó fontos egyéb tényezőket is magukban foglalják (EU, 2015; Tongori, 2012). Ilyen értelemben általánosan egyre összetettebb a technológiával kapcsolatos fogalmak jelentéstartama.

Számos kutatás igazolta, hogy a képzetek képesek felülmúlni a pedagógusok technológiai lehetőségek irányába mutatott, eleinte pozitív hozzáállását és megszerzett tudását (Chen, 2008; Hennessy et al., 2007; Webb & Cox, 2004). A legtöbb pedagógus egyetért azzal, hogy az integráció a pedagógusok módszertani ismereteinek kiterjesztésének lehetősége, ugyanakkor óramegfigyelések sora igazolja, hogy azok a tanárok, akik elmondá-

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

suk szerint gyakran használnak digitális lehetőségeket, sokkal inkább folyamodtak a hagyományos, megszokott módszereikhez a megfigyelt tanórákon (Heitink et al., 2016), vagy használnak IKT adta lehetőségeket az órák színesítésére úgy, hogy azok bevonása ötletszerű, a tananyaghoz, a diákok tudásszerzéséhez nem kapcsolható (Czirfusz et al., 2020). Mindenesetre ez az eredmény részben pozitív, hiszen a tanárok fontosnak tartják az IKT-eszközök integrációját, ugyanakkor IKT-val kapcsolatos szakmódszertani képzésre és több pozitív tapasztalatra lenne szükségük ahhoz, hogy tudatosabban használják ki a digitális lehetőségeket és korábbi negatív meggyőződések átalakuljanak, megváltozzanak.

A TPACK-kutatások egyik legfontosabb üzenete, hogy a pedagógusoknak (több) tantervtárgyspecifikus IKT-val kapcsolatos szakmódszertani képzésben kellene részesülniük a tényleges szemléletváltás érdekében. A hazai közoktatásban tanító tanárok csupán 27%-a számolt be arról, hogy a tanárképzésük része volt valamilyen szaktárgyi technológiai modul vagy tanegység, ami fele az EU 48%-os átlagának (EU, 2019). Ez az aránypár is jól jelzi, hogy az oktatás digitális átalakulása lassú folyamat, és erre a hazai kutatások eredményei alapján is sokkal több figyelmet kellene fordítani (Dringó-Horváth & Gonda, 2018; EU, 2018; MDOS, 2016; Öveges & Csizér, 2018).

A kutatás módszere

Célok, kutatási kérdések

A jelen tanulmány alapját képező kevert módszertanú kérdőíves és interjúkutatásnak az volt a célja, hogy feltárja, milyennek értékelik a saját IKT tudásszintjüket a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok, illetve hogyan élték meg a Covid-19 világjárvány miatt elrendelt, iskolai bezárásokat követő digitális munkarendű, vészhelyzeti távoktatást. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre kereste a választ: (1) Hogyan értékelik a kérdőíves kutatásban részt vevő pedagógusok saját integrált IKT (technológiai-pedagógiai-szaktárgyi) tudásukat? (2) Hogyan lehetséges csoportosítani a kérdőíves kutatásban részt vevő pedagógusokat IKT tudásszintjük alapján? (3) Milyen távolléti oktatási tapasztalatokról számolnak be az interjúkutatásban részt vevő pedagógusok a 2020 tavaszi időszak alapján? Tapasztalataikban milyen szerepet játszik IKT tudásszintjük? (4) Milyen távolléti oktatási tapasztalatokról számolnak be az interjúkutatásban részt vevő pedagógusok a 2020 őszi időszakból? Tapasztalataikban milyen szerepet játszik meglévő IKT tudásszintjük? (5) Milyen, a 2020 tavaszi és őszi digitális munkarenddel összefüggő kihívásokról számolnak be az interjúkutatásban részt vevő pedagógusok? (6) Milyen hosszú távú pedagógiai következményei lehetnek a digitális munkarendű oktatásnak az interjúkutatásban részt vevő pedagógusok szerint?

Adatfelvételi eszközök

Az adatgyűjtés kétféle módszerrel zajlott, egy kérdőívvel (1–2. kutatási kérdés) és egy interjúkutatással (3–6. kutatási kérdés). Az adatfelvételi eszközök összeállítása Dörnyei (2007), valamint Dörnyei és Csizér (2012) protokollját követte, figyelembe véve néhány további, a nyelvpedagógia területén a közelmúltban készült érvényesítési tanulmányt (Dringó-Horváth & Gonda, 2018; Fekete, 2021). Az eszközök összeállításában három mélyinterjú tapasztalatai is segítettek. Az előzetes interjúkban részt vevő pedagógusok a kutatás megkezdése előtt részletesen beszámoltak saját tapasztalataikról a digitális munkarendű oktatással kapcsolatban. Beszámolóik alapján a mindhármuk által említett témákból további kérdőívkonstrukciók és/vagy interjúkérdések alakultak ki.

A kérdőív összesen 18 skálából áll, melyből az első hét skála Schmidt és munkatársai (2009) TPACK kérdőívének magyar fordítása. A fordítás az eredeti szerzők beleegyezésével készült. A hét skála a korábban ismertetett hét TPACK-komponens mérésére épül, és összesen 39 állítást tartalmaz, melyeket a kitöltők ötfokú Likert-skálán értékelték az alapján, hogy azokat mennyire tartják igaznak magukra. A hét skála megfelelő megbízhatósági mutatóval (Cronbach- α) rendelkezik (Technológiai tudás: 6 állítás, 0,89; Tárgyi tudás: 5 állítás, 0,84; Pedagógiai tudás: 7 állítás, 0,89; Pedagógiai tárgyi tudás: 4 állítás, 0,90; Technológiai tárgyi tudás: 4 állítás, 0,85; Technológiai pedagógiai tudás: 9 állítás, 0,91; Technológiai pedagógiai tárgyi tudás: 4 állítás, 0,90).

Jelen kutatáshoz a kérdőív további skálái nem szolgáltak adatfelvételi eszközként, azonban a további gyűjtött háttérváltozók igen (pl. nem, életkor, végzettség, tanítási tapasztalat, lakóhely, életpálya-modell szerinti besorolás). A teljes kérdőív összeállítási és érvényesítési folyamatát egy másik tanulmány részletezi (Fekete, megjelenés alatt).

Jelen tanulmány második adatfelvételi eszközeként egy félig strukturált interjúkutatás szolgált, melynek célja volt egyes, a nagymintás kérdőíves kutatásban is részt vevő pedagógusok közvetlen tapasztalatainak megismerése a digitális munkarendű oktatásról. Az interjú strukturált részei érintették (1) a pedagógusok meglévő IKT tudásszintjének feltárását, (2) a 2020 tavaszi tapasztalatokat és az iskola helytállását, (3) az egyéni és intézményi felkészülést a második, várt digitális munkarendű oktatásra, (4) a 2020 őszi tapasztalatokat és az iskola helytállását, (5) a diákok vélt hozzáállását a tanuláshoz, az órai aktivitást és a mérés-értékelést, valamint (6) a digitális munkarendű oktatás esetleges hosszú távú következményeit, melyek a hagyományos tantermi oktatási formához történő visszatérés után is részei maradnak a napi tanítási gyakorlatnak.

Minta

A nem reprezentatív, önkényes mintavétellel készült kérdőíves kutatásban összesen 216, a célzott mintavétellel készült interjúkutatásban pedig nyolc pedagógus vett részt. A kérdőívet 184 nő (85%) és 31 férfi (15%) töltötte ki, illetve egy résztvevő nem kívánta megmondani a nemét. A nemek aránya jól tükrözi, hogy a közoktatásban dolgozó főállású pedagógusok több mint 80%-a nő (Varga, 2019, p. 69). A legfiatalabb kitöltő 24, a legidősebb 65 éves volt, az átlagéletkor 49,20 év (SD=8,96). Az adatközlők tanítási tapasztalata 1 és 43 év között mozgott, az átlag 22,97 év (SD=10,90). Az életpálya-modell szerint

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

a kitöltők 2,31%-a (5 fő) gyakornokként dolgozik, 37,04%-a (80 fő) pedagógus I., 42,12%-a (91 fő) pedagógus II. kategóriába tartozik, 17,59%-a (38 fő) mesterpedagógus, 0,94%-a (2 fő) kutatótanár.

A pedagógusok 43%-a (93 fő) Budapesten vagy Pest megyében dolgozik, 30%-a (65 fő) az ország nyugati, 27%-a (58 fő) az ország keleti régióiban. A kis elemszám nem tette lehetővé a résztvevők ennél a három kategóriánál kisebb regionális egységekbe sorolását, ugyanakkor megalapozott az az állítás, hogy az országrészek regionális fejlettségének sorrendje Közép-Magyarország, Nyugat-Magyarország, majd Kelet-Magyarország (Kiss, 2018), ami olyan összefüggésben lehet érdekes, hogy a pedagógusok IKT tudásszintje összhangban van-e a régiós fejlettségi mutatókkal.

Az interjúkutatásban nyolc önként jelentkező pedagógus vett részt, akik a tanulmányban álnéven szerepelnek. A kérdőíves kutatás részeként összesen 26 pedagógus jelezte, hogy részt venne az interjúkutatásban, végül azonban nyolc vállalta a részvételt. Az interjú résztvevőit részletesebben az 1. táblázat mutatja be. A legrövidebb interjú 30, a leghosszabb 60 perces volt (M=41 perc). Az IKT-tudásszint alapján történt besorolásról bővebben a Megvitatás fejezetben lesz szó.

1. táblázat. Az interjúk résztvevői életkor szerinti sorrendben

Név	Életkor (év)	IKT-tudásszint	Közoktatási tanítási tapasztalat (év)	Tanított tárgyak	Életpálya-modell	Munkahely
Albert	28	Szakértő	4	idegen nyelvek	Pedagógus I.	budapesti 6 évfolyamos gimnázium
Ivett	30	Haladó	3	idegen nyelv	Pedagógus I.	nyugat-magyarországi 4 évfolyamos gimnázium és szakközépiskola
Zsuzsanna	35	Haladó	11	magyar nyelv és irodalom, történelem	Pedagógus II.	budapesti 8 évfolyamos gimnázium
Adél	36	Szakértő	3	magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv	Pedagógus I.	budapesti alapítványi gimnázium
Mónika	48	Kezdő	20	tanító	Pedagógus I.	budapesti általános iskola
Gréta	52	Szakértő	20	idegen nyelv	Pedagógus II.	budapesti általános iskola és gimnázium
Éva	57	Haladó	32	idegen nyelv, hit- és erkölcsstan	Kutatótanár	budapesti szakgimnázium
János	62	Szakértő	43	történelem és informatika	Mesterpedagógus	pest megyei általános iskola

Adatfelvétel és adatelemzés

A kérdőíves kutatás adatgyűjtése egy online Google Forms kérdőívvel történt, az adatközlők teljesen névtelenek maradtak. Az adatgyűjtés 2020 márciusa és októbere között zajlott. Mivel az iskolabezárások következtében a különböző módszertani és ötletelő szakmai közösségekhez csatlakozók száma sokszorosára nőtt a Facebookon, ezekben a csoportokban kerestem adatközlőket. Az adatelemzés a kérdőív skáláinak megbízhatósági ellenőrzése (Cronbach- α értéke és főkomponens-elemzés) után kezdődött meg SPSS 22 programmal (Dörnyei & Csizér, 2012).

Az interjúkra 2020 decemberében és 2021 januárjában került sor. A részvételi szándékot a kérdőív kitöltése után lehetett jelezni. Az interjúkat, a résztvevők beleegyezésével, rögzítettem, majd a szövegátiratok elkészültével a felvételeket töröltem. A felvételek elkészítéséhez az adatközlők által preferált, a felvétel lehetőségét ingyenesen és megbízhatóan biztosító alkalmazásokat használtam (Zoom, Microsoft Teams, Skype). A szövegátiratokon tematikus tartalomelemzést (*thematic content analysis*) végeztem egészen addig, amíg minden válasz beilleszthető lett egy-egy felmerülő témacsoportba. A tartalomelemzés menete során Xu és Zammit (2020) hatlépcsős folyamatát követtem: (1) többször alaposan elolvastam az interjúátiratokat, (2) előzetes kategóriákat határoztam meg, (3) beillesztettem az interjúalanyok által elmondottakat az előzetes kategóriákba, (4) folyamatosan felülvizsgáltam a kategóriákat, valamint átkódoltam a már elemzett interjúkat, ha egy új kategória merült fel, (5) meghatároztam a végső kategóriákat, majd (6) elvégeztem az összes átírat kódolását.

A kis számú interjúalanyra, valamint az interjúk részben strukturált jellegére való tekintettel a kódolást nem tartalomelemző szoftver használatával, hanem manuálisan végeztem, azonban a nyolc adatközlő elegendőnek bizonyult az adatszaturáció eléréséhez. A végső kategóriák a következők: előzetes digitális ismeretek, hagyományos tantermi pedagógia, az átállás kihívásai, tavaszi digitális munkarendű oktatás, őszi digitális munkarendű oktatás, az intézmény fellépése, intézményi szabályozás, saját hozzáállás a vészhelyzeti távoktatáshoz, a diákok vélt hozzáállása a digitális munkarendű oktatáshoz, digitális munkarendű mérés-értékelés lehetőségei és kihívásai, fejlesztendő IKT kompetenciaterületek, a digitális munkarendű oktatás hosszú távú hozadékai, valamint néhány pedagógus beszámolója egy-egy tanulságos helyzetről az anekdota címkét kapta.

A digitális munkarendű oktatás tapasztalatait célzó kutatási kérdések megválaszolása során két különböző adatforrásra támaszkodtam: (1) a kérdőíves kutatás háttérkérdéseire és (2) a nyolc pedagógussal készített félig strukturált interjúk során gyűjtött adatokra. Annak érdekében, hogy az interjúk során elhangzottakat is össze lehessen vetni a klaszterelemzés során létrehozott IKT-tudásszint szerinti csoportokkal, az interjúalanyok megkeresésekor fontos szempont volt, hogy valamennyi csoport képviseltesse magát. Bár az első klaszterből csupán két pedagógus jelentkezett az interjúra, s végül ebből is egy interjú valósult meg, ám ez nem befolyásolta az interjún elhangzottak fontosságát a jelen kutatás szempontjából, viszont önmagában is releváns eredmény.

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

Eredmények és megvitatás

A pedagógusok elképzelése integrált IKT (technológiai-pedagógiai-szaktárgyi) tudásukról

A kérdőíves kutatás leíró statisztikai adatait a 2. táblázat összesíti. Mivel feltételezhető, hogy a pedagógusok között a technológiai pedagógiai és tárgyi tudás értékelése esetén több egyéni különbség is mutatkozik, ezért az átlagon és a szóráson kívül a 2. táblázat a skálák minimum és maximum értékeit is tartalmazza.

2. táblázat. A kérdőív skáláinak leíró statisztikai elemzése

Skála	Minimum	Maximum	M	SD
Technológiai tudás (TK)	1,83	5,00	3,98	0,78
Tárgyi tudás (CK)	2,00	5,00	4,65	0,45
Pedagógiai tudás (PK)	1,71	5,00	4,30	0,63
Pedagógiai tárgyi tudás (PCK)	1,75	5,00	4,28	0,63
Technológiai tárgyi tudás (TCK)	2,00	5,00	4,22	0,69
Technológiai pedagógiai tudás (TPK)	1,89	5,00	4,01	0,72
Technológiai pedagógiai tárgyi tudás (TPACK)	1,75	5,00	4,11	0,76

A magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok Tárgyi tudásukat ($M=4,65$; $SD=0,45$) értékelték a legjobbnak, míg Technológiai tudásukat ($M=3,98$; $SD=0,78$) és Technológiai pedagógiai tudásukat ($M=1,89$; $SD=0,72$) a legrosszabbnak. Ezek a skálák a páros t-próba alapján valamennyi másik skálával párba állítva szignifikáns különbségeket mutatnak (3. táblázat). A minimum és maximum értékek, valamint a szórás alapján a Tárgyi tudáson kívüli skálák esetén a mintában jelentősek lehetnek az egyéni eltérések, ezért indokolt klaszterek keresése a kitöltők között.

3. táblázat. A páros t-próbák eredményei

Skálák (párok)	M	SD	t	df	p
2. CK – 1. TK	0,67	0,65	15,04	215	< 0,001
2. CK – 3. PK	0,35	0,53	9,80	215	< 0,001
2. CK – 4. PCK	0,37	0,49	11,11	215	< 0,001
2. CK – 5. TCK	0,43	0,63	10,15	215	< 0,001
2. CK – 6. TPK	0,64	0,63	14,84	215	< 0,001
2. CK – 7. TPACK	0,54	0,66	11,96	215	< 0,001

3. táblázat folytatása

Skálák (párok)	M	SD	t	df	p
1. TK – 2. CK	-0,67	0,83	-5,59	215	< 0,001
1. TK – 3. PK	-0,32	0,78	-5,57	215	< 0,001
1. TK – 4. PCK	-0,29	0,63	-5,51	215	< 0,001
1. TK – 5. TCK	-0,23	0,56	-0,76	215	< 0,001
1. TK – 7. TPACK	-0,13	0,60	-3,13	215	= 0,002
6. TPK – 2. CK	-0,64	0,63	-14,84	215	< 0,001
6. TPK – 3. PK	-0,29	0,76	-5,54	215	< 0,001
6. TPK – 4. PCK	-0,27	0,71	-5,52	215	< 0,001
6. TPK – 5. TCK	-0,21	0,43	-7,00	215	< 0,001
6. TPK – 7. TPACK	-0,10	0,36	-0,05	215	< 0,001

Megjegyzés: TK=Technológiai tudás, CK=Tárgyi tudás, PK=Pedagógiai tudás, PCK=Pedagógiai tárgyi tudás, TCK=Technológiai tárgyi tudás, TPK=Technológiai pedagógiai tudás, TPACK=Technológiai pedagógiai tárgyi tudás

A pedagógusok csoportosítása IKT kompetenciaszintjük alapján

A 2. táblázatban közölt értékek alapján feltételezhető, hogy a válaszadók besorolhatók három vagy négy IKT tudásszint-csoportba (1., 5., 6. és 7. skála alapján). Ezt a hipotézist a szakirodalom is megerősíti; több kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a tanárok igen nagy egyéni különbségekről számolnak be a digitális lehetőségek alkalmazásáról saját pedagógiai gyakorlatukban (Chen, 2008; Heitink et al., 2016; Hennessy et al., 2007; Voogt et al., 2013; Webb & Cox, 2004). A feltételezés igazolására klaszterelemzést végeztem Csizér és Jamieson (2013) ajánlott lépései mentén.

Először – a meghatározott klaszterképző skálák (1., 5., 6., 7.) kijelölése után – összevonó hierarchikus klaszterelemzést végeztem egy véletlenszerűen kiválasztott 20%-os részmintán (n=44). A klaszterezés fája (*dendrogram*) három jól elkülönülő csoportot mutatott a részmintában. Ennek ellenőrzéseképpen k-közép módszerrel (*k-means cluster*) a teljes mintán (N=216) is megismételtem az elemzést, ami megerősítette a három csoport jelenlétét. A klaszterek végső ellenőrzésére ANOVA elemzést végeztem annak igazolására, hogy a klaszterképző skálákat a három klasztercsoportba sorolt résztvevők csoportonként különbözően értékelték. Az elemzés megerősítette, hogy mindhárom létrehozott klaszterben szignifikáns különbség mutatkozik valamennyi klaszterképző skála értékelésében. Az eljárás eredményeit a 4. táblázat tartalmazza. A csoportok a Kezdők, a Haladók és a Szakértők elnevezést kapták.

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

4. táblázat. A klaszterképző skálák ANOVA és post-hoc Duncan tesztheinek eredményei

Klaszterképző skála	Átlag			F (p)	Sorrend (Post-hoc Duncan)
	Kezdők (n=43)	Haladók (n=89)	Szakértők (n=84)		
1. Technológiai tudás	3,06	3,79	4,66	164,74 ($< ,001$)	1<2<3
2. Technológiai tárgyi tudás	3,26	4,15	4,78	203,80 ($< ,001$)	1<2<3
3. Technológiai pedagógiai tudás	2,99	3,87	4,69	364,25 ($< ,001$)	1<2<3
4. Technológiai pedagógiai tárgyi tudás	2,99	4,00	4,79	330,48 ($< ,001$)	1<2<3

A klaszterek meghatározásán túl a csoportok jellemzése is fontos részleteket árulhat el az IKT-készségekről. A háttérváltozók alapján végzett jellemzést az 5. táblázat összesíti. Annak megállapítására, hogy a diszkrét változók mutatnak-e klaszterenként statisztikailag szignifikáns különbségeket, chí-négyzet próbát végeztem. A csoportok között csupán egyetlen változó, a munkahely földrajzi elhelyezkedése alapján volt szignifikáns eltérés ($\chi^2=10,63$; $df=4$; $p=0,31$). Szignifikánsan kevesebb pedagógus van a Kezdők csoportjában Kelet-Magyarországról, mint a másik két régióból (reziduális = -2,1), valamint szignifikánsan kevesebb pedagógus van a Haladók csoportjában Közép-Magyarországról, mint a másik két régióból (reziduális = -2,6). A további háttérváltozók tekintetében (életkor, nem, tanítási tapasztalat, végzettség és életpálya-modell szerinti besorolás) nincsenek különbségek a csoportok között, és a földrajzi különbség esetén is figyelembe kell venni a relatív kis rész minta-elemszámot.

5. táblázat. A techno-pedagógiai csoportok jellemzése a gyűjtött háttérváltozók segítségével

N=216	Kezdők	Haladók	Szakértők
Elemzés és arány	N=43 20%	N=89 41%	N=84 39%
Átlagéletkor (év)	49,72 (SD=8,54)	49,34 (SD=8,73)	48,79 (SD=9,46)
Nemek eloszlása	Nő=91% Férfi=9%	Nő=81% Férfi=18% n. a.=1%	Nő=86,90% Férfi=13,10%
Tanítási tapasztalat (év)	23,14 (10,57)	22,54 (10,79)	23,35 (11,29)

5. táblázat folytatása

<i>N=216</i>	<i>Kezdők</i>	<i>Haladók</i>	<i>Szakértők</i>
Végzettség	53% BA 47% MA	43% BA 55% MA 2% PhD	43% BA 57% MA
Életpálya-modell szerinti besorolás	2% Gyakornok 40% Pedagógus 1 46% Pedagógus 2 12% Mesterpedagógus 0% Kutatótanár	2% Gyakornok 33% Pedagógus 1 47% Pedagógus 2 16% Mesterpedagógus 2% Kutatótanár	2% Gyakornok 40% Pedagógus 1 35% Pedagógus 2 23% Mesterpedagógus 0% Kutatótanár
Munkahely	56% Közép-Mo. 30% Nyugat-Mo. 14% Kelet-Mo.	33% Közép-Mo. 37% Nyugat-Mo. 30% Kelet-Mo.	48% Közép-Mo. 23% Nyugat-Mo. 29% Kelet-Mo.

A keresztábla-elemzés adatai alapján a pedagógusok meglévő IKT tudásszintje mentén létrehozott csoportok meglehetősen homogének. Ez alátámasztja, hogy ne digitális bennszülöttekről és bevándorlókról, hanem digitális állampolgárokról (Bayne & Ross, 2011) beszéljünk. A technológiai integrációt ehelyett feltehetően inkább az arról alkotott hiedelmek és tapasztalatok (Voogt et al., 2013), valamint a tanárképzés és a tanár-továbbképzések (Dringó-Horváth & Gonda, 2018) befolyásolják.

A pedagógusok távolléti oktatási tapasztalatai a 2020 tavaszi időszak alapján, illetve az ebben szerepet játszó IKT tudásszintjük

Az IKT-ismeretek eredete

A kérdőívet kitöltő pedagógusok 93,52%-a úgy nyilatkozott, hogy meglévő IKT tudása részben vagy egészében önfejlesztés eredménye, 64,35-a internetes közösségekből, csoportokból informálódott, 56,48%-a továbbképzéseken, 54,17%-a kollégáktól, munkatársaktól tanult digitális lehetőségekről, illetve 22,69%-uk jelölte be, hogy tanárképzésük része volt a digitális ismeretek elsajátítása. A kitöltők 40-40%-a jelezte, hogy részt vett olyan továbbképzéseken, amelyek vagy általános technológiai ismereteket mutattak be pedagógiai felhasználásra, vagy egy adott programhoz, weboldalhoz köthetők, míg kifejezetten a saját szaktárgyukhoz köthető digitális lehetőségeket bemutató továbbképzésen a tanárok 25,93%-a vett részt. A kitöltők 37,50%-a számolt be olyan továbbképzéseken való részvételről, ahol a számítástechnika alapjait (számítógép kezelése, szövegszerkesztés, elektronikus levelezés) sajátították el.

A távolléti oktatás megvalósítása 2020 tavaszán

A kérdőíves kutatás kitért arra is, hogyan valósították meg tanóráikat a pedagógusok. Bár nincs konszenzus az órák megvalósítását illetően, a pedagógusok közel kétharmada tananyagok és jegyzetek megosztásával valósította meg a tanóráit, de sokan hoztak létre (53%) önjavító feladatlapokat is. Már tavasszal a pedagógusok egy részére jellemző volt, hogy élő, videóalapú tanórát tartottak a diákjaiknak, s ennél kevésbé volt jellemző a tankönyvi feladatok otthoni feldolgozásának kijelölése. Bár ezek az adatok csak egy látletet biztosítanak a helyzetről, mégis arányaiban megmutatják, hogy a pedagógusok főleg aszinkron módszerekkel valósították meg tanóráikat.

A kutatás célja volt az egyéni vélemények részletesebb feltárása is. Az interjú résztvevőit arra kértem, először egy-egy hasonlattal írják le, milyennek élték meg a 2020 tavaszi hirtelen átállást. A hasonlatok a következők voltak: mélyvíz (Mónika), hullámvasút (Ivett), káosz (János), megterhelés (Éva), késleltetett mélypont (Zsuzsanna), elrugaszkodás az oktatás lényegétől (Gréta), bizonytalanság és izgalom (Adél), hangyaboly (Albert). Hasonlataik magyarázataképpen Mónika arról számolt be, hogy korábban az e-naplón kívül semmilyen digitális felületet nem használt az általa tanított évfolyamokon. Ez a lemaradás okozta azt a sok nehézséget, amit lelkesen igyekezett pótolni. Elmondása alapján az egész iskolára igaz volt, hogy „az iskola [a tanárok és a diákok eszközhánya miatt, melyet felmért,] rögtön nem is igényelte az áttérést”. Azt is elmondta, hogy az iskola „nem kötötte meg, ki milyen felületet használjon”, ő azonban a későbbiekben Zoomon valósította meg a tanóráit, melyekre nagyon sokat készült. Lelkesedése végig töretlen volt, örül, hogy kénytelen volt tanulni a digitális lehetőségekről; „úgy látszik, ez az online tanítás kellett ehhez, hogy [a tudásfejlesztés] megvalósuljon”.

Éva, Ivett és Zsuzsanna tapasztalatai meglévő digitális háttértudásuk miatt kissé eltérőek. Évának az okozta a leterheltséget, hogy „hirtelen elő kellett kapni mindenfajta módszertani tudásomat, a rutintól el kellett tekinteni, nekem kellett kitalálni a tananyagot”, ezért „márciusban óráim felét tartottam meg élőben, felét Google Classroomba csatolt feladatokkal”. Ivett nagyobb érzelmi amplitúdókat járt be a távolléti oktatás bevezetése után, ahogy ő fogalmaz, „az online oktatást lelkesen kezdtem, energikus voltam, sok időt töltöttem a feladatok kitalálásával és javításával, a szünethez közeledve ez azonban alábbhagyott, előbb elfáradok a digitális tanítás alatt, [ezért márciusban összességében] sok volt a feladatkiadós óra”. Zsuzsanna azért nevezi késleltetett mélypontnak a tavasz eseményeket, mert „nem tudtuk, hogy meddig kell tervezzünk, próbáltunk valami hasznosat csinálni [a diákokkal, s amikor a helyzet] később állandósult, akkor volt a mélypont”. Elmondta, hogy főleg Zoomon tartotta a tanórákat, „de nem minden órát, csak ha a tananyag megkövetelte, körülbelül heti egyszer, a többi órán vázlatot és feladatokat kaptak [a tanulók]”.

Adél, Gréta, Albert és János más alapokkal kezdték a kényszer távoktatást, de a helyzet őket is kihívás elé állította. Adél a bizonytalanság mellett izgalmasnak is nevezte az átállást, mert „izgalmas volt kipróbálni új dolgokat, sok munkával, optimistán, kísérletezéssel teltek az első hetek”. Gréta megjegyezte, hogy a nehézségek ellenére „jó, hogy volt oktatás, hogy nem veszítettük el a kapcsolatot a diákokkal”, ugyanakkor meglátása szerint az oktatás leglényegesebb eleme a jelenléti, közös, valós térben történő ismeretszerzés, ami nem zárja ki a digitális lehetőségek alkalmazását. Gréta elmondta, „megbeszéltük, hogy

melyik felület legyen [a digitális oktatásé], mi legyen közös, mi legyen szabad, mindenki eldönthette, hogy az órarend szerint mikor melyik órát és hogyan tartja meg, nagy káosz-ból indultunk, ami az év végére letisztult”. Albert intézménye szintén gyorsan reagált az átállásra, ami részben annak is köszönhető, hogy az intézményigazgató két évvel korábban elfogadott mesterprogramja a digitális átállást célozta meg. Már az átállás hetében, „pén- teken kiválogattunk minden munkaközösségből egy képzőt, tartatottunk egy trénertréning-et három pólus mentén: tanulásmenedzsment, számonkérés, óratartás”. Mivel János in- formatikatanár is, mesterpedagógusi programja pedig a digitális pedagógiáról szól, ő is aktívan részt vett intézménye megsegítésében, ugyanakkor elmondása szerint „évek óta mohikánként voltunk páran, akik mondták [a tantestületben], hogy használjunk tableteket, applikációkat, interaktivitást vigyünk az órákba, sok belső továbbképzést tartottunk”, mégis a „tantestület nagy része a semmiből indult”. Elmondása szerint ő évek óta próbálta meggyőzni a kollégáit, amit most a kényszer tett meg helyette, hogy „a hagyományos és digitális tanítás két külön világ”. Saját óráiról elmondta, „úgy építettem fel az óráimat, hogy kiadtam előre feladatokat, linkeket, adtam forrásokat, megfigyelési szempontokat, feladatokat (Quizlet, kahoot, Learning apps, Wordwall), a Zoom-órákat inkább új anyag ismertetésére, rövid kiegészítésre szoktam használni, 40-45 perces órára sosem használ- tam”.

A tapasztalatokról összességében elmondható, hogy a személyes előképzettségen túl azokat nagyban meghatározták az intézményi előkészületek, az intézmények fellépése és szabályépítése, valamint a pedagógusok meglévő IKT tudása és tapasztalata. Ahol a pe- dagógusok munkáját nem kívánta szabályozni egy egységes intézményi elképzelés, ott sokkal nehezebb volt az átállás. János, digitális oktatási szakértőként, sokkal megterhe- lőbbnek érezte a digitális átállást egy olyan iskolában, ahol a kollégák előzetes felkészü- letlensége akadályozta a gyorsabb reagálást, pedig az iskola adottságainak figyelembevé- telével az átállásnak nem kellett volna ilyen nehézkesnek lennie. Ahogy ezt az interjúku- tatáson túl a digitális pedagógiát övező képzetek szakirodalma (Chen, 2008; Hennessy et al., 2007; Webb & Cox, 2004), valamint más kutatások is bizonyítják (Fekete, megjelenés alatt), a Kezdő csoportba sorolt pedagógusok lényegében most kényszerültek először a számítástechnika oktatásba való bevonására, a legnagyobb kihívást számukra a tanulók digitális elérése és a velük történő kapcsolattartás okozta. A Haladók meglévő ismerete- ikre alapozva a hagyományos tantermi módszertant próbálták meg a digitális térbe impor- tálni, míg a Szakértők tapasztalataik alapján eleve tisztában voltak azzal, hogy a digitális térben megvalósított oktatás a tantermitől nagyban elrugaszkodott, másféle, digitális szak- módszertani ismereteket követel meg.

A pedagógusok távolléti oktatási tapasztalatai a 2020 őszi időszak alapján, illetve az ebben szerepet játszó IKT tudásszintjük

Az őszi időszak tapasztalatainak elemzésekor az interjúkban két nagyobb téma köré csoportosítható válaszokat adtak a pedagógusok: (1) az őszi, várható átállásra történő tu- dadosabb felkészülés intézményi és személyi szinten, és ebből következően (2) az órák megvalósításának lehetőségei.

Intézményi felkészülés az újabb távolléti oktatásra

Mónika elmondta, hogy az intézményük tudatosan készült az őszi átállásra, azonban erre nem került sor, mert az általános iskolák végig nyitva maradtak. Ugyanakkor elmondta, „már a tanteremben is hasznosítom [a felhalmozott tapasztalataimat]; kutatómunka, utánanézés, videók, hanganyagok, ezeken láttam, hogy hasznos, de a tantestület is átbeszélte a tapasztalatokat, a fiatalok küldtek nekünk linkeket és leírást, hogy hol, milyen feladatokat találunk meg, egy kolléga be is iratkozott online képzésre”.

Ivett iskolájában felmenő rendszerben már szeptemberben bevezették a Microsoft Teams használatát, míg Éva iskolájában a Google Classroomot. Zsuzsanna viszont arról számolt be, hogy az iskolavezetésének „semmi elképzelése nem volt, hogy mit kellene tenni, mire kellene odafigyelni, [...] a későbbiekben kollégák leginkább a negatív tapasztalataikat osztották meg levélben, [...] [miközben] már júniusban le kellett volna írni az összes tapasztalatot, egységes szabályrendszer kellett volna, hiába kértük”. Ő maga szintén a Google Classroom segítségével tartotta a kapcsolatot a diákjaival. Zsuzsanna számára további kihívást jelentett, hogy nyolcévfolyamos gimnázium révén egyszerre kell jelenléti és távolléti oktatásban tanítania: „a technikai feltételek adottsága mellett nem lenne különösebben nehéz a kettőt kivitelezni, de ma például reggelre be kellett mennem, utána volt három online órámm, amikor elvonultam egy terembe, ami ma reggel nem volt, [ezért] mobilinternetről, saját költségemen tartottam meg azt a három órát”. Adél és Albert iskoláiban már tavasszal készült digitális házirend, mindkét iskola tovább frissítette ennek részleteit a tanárok, a diákok és a szülők rövid kérdőíves felmérése alapján. János és Gréta iskoláiban szintén az intézmény alakította ki a Google Classroom rendszert, ugyanakkor János általános iskolában tanít, így nála nem került sor újabb átállásra.

A távolléti oktatás megvalósítása 2020 őszén

Az interjúkban megmutatkozik az előzetes IKT-tudásszint szerepe. Mónika (Kezdők csoportja), bár jelenléti oktatási formában tanít, elmondta, alapvetően „krétával és táblával tanítunk, de már van bent laptopom, néha inkább bemutatok valamit, mert a gyerekek vevők rá, rájöttek, hogy önmagukat is képezhetik, ők is utána tudnak dolgoknak nézni, néha kutatómunkát adok, amire szívesen vállalkoznak”. A Haladók csoportjába tartozó Zsuzsanna és Éva is megjegyezte, hogy mindig igyekeznek prezentációkat készíteni a tananyaghoz, amit aztán megoszthatnak a diákokkal. Éva úgy fogalmaz, „ppt-eket készítünk, összekeresek videókat, de inkább magamnak kell előállítani a tananyagot”, és ebből az látszik, hogy meglévő IKT tudása fejlesztésén dolgozik. A Szakértők csoportjába sorolt Adél és Albert is megjegyezte, hogy átfogóbb innováció mellett kötelezték el magukat, „pár hetente jó, ha az ember bedob egy újdonságot, amiből kihozza a maximumot, a legfőbb cél, hogy ne legyen monoton az óra, én se unjam – mert akkor ők is unják –, és az is fontos, hogy mi az, ami az adott csoportnak a legjobb pedagógiailag, [ezért] gyakran kérek visszajelzést” (Adél). A visszajelzés mellett Adél szívesen szervez az online órák keretében pontszerző versenyeket, ahol a diákok a tananyag összefoglalásán és ismétlésén keresztül egyénileg vagy csoportban rövid játékos feladatok megoldásával pontokat szerezhetnek, amiket az óra/tanegység végén osztályzatra vált. Ez a játékosítás (*gamification*)

nagyban motiválja diákjait, ugyanakkor nem öncélúan a digitális eszközök használatát, hanem a tananyag elsajátítását helyezi a fókuszba.

Albertnek a kipróbált és megtanult további digitális lehetőségek mentén az az ötlete támadt, hogy 2021 tavaszán szeretne telekollaborációs (*virtual exchange*) projektet megvalósítani egy másik iskola és a saját diákjai között. Szerinte a „digitális oktatás lehetőséget teremt, sok mindent korlátoz, lélektani velejáróságok korlátozódnak, de összességében az iskola fizikai monopóliuma megszűnik, valósággá válik a progresszív pedagógia, a lehetőség már velünk él az okostelefonok óta, de most élni is kellett vele”.

A 2020 tavaszi és őszi digitális munkarenddel összefüggő kihívások a pedagógusok szerint

A kérdőíves és interjúkutatás elemzése során három visszatérő téma jellemezte a pedagógusok digitális munkarenddel összefüggő nehézségeit: (1) a kapcsolattartás teljes vagy részleges hiánya a kollégákkal, (2) a diákok attitűdje és tanulásuk minősége, valamint (3) a mérés-értékelés problémája. Mint ahogy az oktatási tevékenységek egy része, úgy a kollégákkal történő kapcsolattartás is sok esetben az írásos kommunikációban merült ki, de Mónika elmondta, hogy a gyerekektől való elköszönés után gyakran maradtak még fél-egy óráig a Zoom hívásban az óramegvalósításba bevont kollégájával. Zsuzsanna megjegyezte, intézményi összefogás és útmutatás hiányában ő munkaközösség-vezetőként fontosnak érezte, hogy az óratartás és a tanítással összefüggő egyéb munkák mellett a munkaközösség tagjainak lelkesedését is erősítse, úgy fogalmaz, „a magam részéről a munkaközösségen belül felelősséget éreztem [kapcsolatot tartani velük], többször tartottunk Zoomos megbeszélést, ami lelkileg és emberileg is fontos volt”.

A diákok attitűdjével kapcsolatban az egyik legszemléletesebb példa Adélé, aki elmondta, „tavasszal eldöntöttük, hogy nem írjuk a diákok hiányzásait, de május-júniusra már nagy arányban nem jártak órákra, [...] megdőlt az az elképzelésem, hogy ha jó órát tartok, akkor akarni fognak jönni, a nyár az erősebb volt a tanulásnál”. Adél azt is kiemelte, hogy „nincsenek látványos leszakadók vagy felemelkedők, de olyan van, aki mostanra teljesen szétesett, nehéz bennük tartani a lelket, mert nem tudjuk, meddig marad fenn ez az állapot”. Ivett azt tapasztalta, hogy diákjai „az elején nagyon lelkesek, koncentráltak, lelkiismeretesek voltak, majd némi idő elteltével elfáradtak, és el is veszítették valamilyenre a motivációjukat, a koncentráció és a feladatminőség romlott, nem tudok kiigazodni [azon], hogy márciusban még hiányolták az online órákat, most meg már nem igénylik”. Éva azt tapasztalta, hogy a digitális munkarendű oktatás nagy kihívása az, hogy nem tudja rábízni a diákjaira a digitális tartalmak létrehozását, „nem tudom velük megcsinálni azt, hogy ők jobban belefolyjanak a digitális tartalmak létrehozásába, ez nem egy menő, elit iskola, ahol mindenki motivált”.

Közvetetten Zsuzsanna és Albert is megemlítettek egy-egy példát a reál tantárgyak oktatásának kihívásairól. Zsuzsanna matematikatanár édesanyja távoktatási tapasztalatairól azt mondta, „édesanyám, 60 éves, informatikatanár is, van köze a szoftverekhez, ennek ellenére, mint matematikatanár, a legfontosabb digitális oktatásra felkészülése az volt, hogy hazavitt egy leselejtezett táblát, hogy arra irányítva a kamerát tudja magyarázni a törteket; [nálunk] a gimnáziumi matektanárok is ehhez folyamodtak”. Albert intézménye

a kényszer távoktatást eleve jobb technikai adottságokkal kezdte meg, de a reál tantárgyak oktatásában hasonló nehézségek akadtak, ezért az iskola, a szülői munkaközösség segítségével Wacom digitalizáló táblákat vásárolt, olyan eszközöket, amelyekre speciális ceruzával lehet szabadkézzel rajzolni, és ezeket a tábla digitalizálja. Ezek az eszközök sokkal precízebb rajzolást tesznek lehetővé, mint a számítógépes egerek.

Az eszközbeszerzéseken túl a nehézségek áthidalására befektetést nem igénylő, progresszívebb módszerek alkalmazása is megfigyelhető. Adél azt mondja, „az első időszakban nem feleltem, nem láttam a létjogosultságát, de most már magyarból feleltem, ha nézi is a monitorról, akkor is az anyaggal foglalkozik és mondja, a többi meg újra hallja, van ennek gyakorlati haszna”. Albert előtérbe helyezi a kooperáció értékelését, nyitott végű kérdések, projektmunkák értékelését a fizikai osztályteremben nehezen megvalósítható mérés-értékeléssel szemben, ahogy ő fogalmaz: „egy projekten belül nem nyelvi tesztet adok, hanem nyelvhasználati produktumot kell létrehozni, nemcsak azt tudom mérni, tud-e egy szerkezetet, hanem olyan készégeket is, mint például a határidőtartás, együttműködés”.

Zsuzsanna úgy fogalmazott, „ugyanazt meg tudom csinálni online órán is [mint a tanórán, még] nevelés is előfordul, [de a légkör] személytelen, és még talán ezen is felül lehet emelkedni; a legnagyobb hiány a számonkérésben van, nem tudok ténylegesen meggyőződni arról, hogy tényleg megtanulták [a tananyagot]”. A mérés-értékelés érvényes kivitelezésében igen sokféle attitűddel lehet találkozni a válaszokban. Vannak, akik (részben vagy teljesen) önjavító feladatlapokat hoznak létre a diákjaiknak, mint ahogy ezt Éva, Ivett és János is tették; diákjaik a dolgozatokat a Redmentán írják; „a validitás érdekében annyit lehet tenni, hogy több változatot készítek” (Éva). Ivett arra is figyel, hogy azok a diákok, akik tapasztalata szerint gyakran együtt dolgoznak, különböző változatokat kapjanak. Zsuzsanna főleg fogalmazásokat írat végzős diákjaival az érettségire való felkészítés jegyében, ám azt mondja, „hihetetlen mennyiségű energia és idő, hogy olyan kérdéseket találjak ki, amikre az interneten nem talál[nak] valami baromságot”. Gréta hozzáállása kissé más, ő azt tapasztalta, hogy a digitális mérés és értékelés megbízhatatlan „nem kapom rajta [a diákokat az esetleges] kamera nélkül a csaláson, egy napot kell dolgozni egy Redmenta teszten, megcsinálják 5 perc alatt, 4,9 volt legutóbb az átlag”.

A mérés-értékelés területén kirajzolódik az, hogy a haladóbb szemléleteket követő pedagógusok (jellemzően a Szakértők csoportjából) részben vagy teljes egészében felülírták hagyományos tantervi szokásaikat, és jó példák (jellemzően a Haladók csoportjában) jelentek meg a dolgozatok összeállítására is. Vannak ugyanakkor olyanok, akik szerint a hagyományos mérés-értékelést nem lehet megbízhatóan átültetni az online térbe, és elmondásuk szerint főleg idő hiányában ezzel nem is kísérleteznek.

A digitális munkarendű oktatás hosszú távú pedagógiai következményei a pedagógusok véleménye alapján

A digitális munkarendű oktatás során szerzett tapasztalatokra alapozva valamennyi interjúalany egyetértett abban, hogy az időszaknak lesznek hosszú távú, a pedagógusok IKT módszertani tudását fejlesztő hozadékai, azonban abban sok eltérés mutatkozott, hogy csu-

pán a tanulószervezést (pl. Google Classroom, Microsoft Teams), vagy a mindennapi pedagógiai folyamatokat (pl. internetes kutatómunka a tanórán, közös dokumentumszerkesztés a tanórán) is érintik-e majd.

Az interjúkutatás alapján a hosszú távú tapasztalatok a következők: (1) a digitális lehetőségek (eszközök, alkalmazások, programok, weboldalak) használata be fog épülni a tantermi pedagógia napi gyakorlatába (Adél, Albert, Éva, Gréta, János); (2) a tanulószervezési programok (pl. Google Classroom, Microsoft Teams) használata be fog épülni a mindennapokba (Ivett, János, Zsuzsanna); (3) az IKT-lehetőségek tantermi integrálásáról alkotott negatív hiedelmek felülíródnak jó tapasztalatokkal (Adél, Gréta, János); (4) az oktatástól távolmaradó tanárok és diákok integrálása a tanórába lehetőséggé válik (Adél, Albert, Éva) abban az esetben, ha elővigyázatosságból kerülnek karanténba, vagy ágyhoz kötöttek, de szeretnének részt venni az oktatásban (pl. végtagtörés); (4) a digitális munkarend hatására az iskolai tantermekben megnő az igény a technológiai fejlesztésekre (Albert, Ivett) a szülők és a diákok részéről, beleértve azt az elvárást, hogy az iskola digitális készségeket és tudást is nyújtson a tanulóknak; (5) gyakoribb lesz az önjavító házi feladatlapok alkalmazása, melyekkel a tanórákon idő spórolható meg (Éva, Ivett); (6) a digitálistananyag-fejlesztés az eddigiekkel ellentétben építeni fog a valódi tapasztalatokra, a digitális tananyagoknak nem kizárólag szimulált vagy elit tesztkörnyezetben kell majd jól működniük (Adél).

Összegzés

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok 2020 tavaszán, a digitális munkarendű oktatás megkezdésekor legmagasabb tudáskomponensüknek *tárgyi tudásukat*, legalacsonyabbnak *technológiai és technológiai pedagógiai tudásukat* értékelték az összesen hét technológiai pedagógiai tárgyi tudáskomponensből (TPACK). A megfigyelt átlagok és szórások nyomán sikerült három, jól elkülönülő csoportra osztani a pedagógusokat klaszteranalízis segítségével, ahol a klaszterképző skálák a TPACK-keretrendszer technológiát is magában foglaló komponenseiből álltak. A kutatásban részt vevő pedagógusok 20%-a a Kezdők, 41%-a a Haladó és 39%-a a Szakértők csoportjába került önbevalláson alapuló IKT tudásszintjük alapján. A gyűjtött háttérváltozók (nem, életkor, tanítási tapasztalat, életpálya-modell szerinti besorolás, képzettség) tekintetében semmilyen szignifikáns különbség nincs a csoportokba sorolt pedagógusok között. A homogenitás arra enged következtetni, hogy nem beszélhetünk digitális bennszülöttekről és bevándorlókról, csak digitális állampolgárokról (Bayne & Ross, 2011).

A kérdőíves kutatás és az erre épülő interjúkutatás eredményei alapján a 2020 tavaszi időszakban a legnagyobb kihívást az IKT-előképzettség hiánya okozta. A pedagógusok 93,52%-a az önfelkészítést jelölte be IKT tudásuk forrásának, és bár 25,93%-uk vett már részt digitális módszertani továbbképzésen, a kitöltők 37,50%-a alapvető számítógép-kezelési tanfolyamra szorult. Megállapítható, hogy az iskola kiállása, határozott állásfoglalása és gyors szabályalkotása mindenhol pozitívan, annak hiánya pedig minden esetben negatívan befolyásolta a pedagógusok véleményét az átállásról. A Kezdők csoportja most

kényszerült először számítógépeket használni a diákokkal való kapcsolattartásra, a Haladók a megszokott, tantermi módszertant próbálták meg a digitális térbe ültetni, míg a Szakértők sokat kísérleteztek és a klasszikus módszertannál progresszívebb szemlélettel valószínűsítették meg órákat (pl. projektmunkák órák helyett konzultációval, kutatómunkák, előadások, játékosítás). A meglévő IKT-tudásszint továbbá hatással volt a motivációra, illetve arra is, mennyire érezték a pedagógusok, hogy megtérül az óratervezésbe, tanulás-szervezésbe fektetett energiájuk.

A 2020 őszi időszakban valamennyi interjúalany fejlődésről számolt be IKT tudásuk tekintetében. Azok a tanárok, akik ősszel végig jelenléti oktatást folytattak, elkezdték beépíteni a digitális munkarendű oktatás során szerzett módszertani tapasztalataikat. Mónika (Kezdő) már gyakran ad kutatómunkát általános iskolás tanítványainak, és keres szemléletes videókat, amiket bemutat a tanórán. Zsuzsanna (Haladó) arról panaszkodott, hogy az iskolavezetés részéről őszre sem sikerült megoldást találni a távoktatás problémáira, ami halmozottan fontos lett volna, mert nyolcévolyamos intézményben dolgozik, ahol jelenléti és távolléti oktatás is folyik egyszerre, ezért gyakran az iskola üres termeiből, nem egyszer saját költségre kell gondoskodnia a megbízható internetkapcsolatról. Éva (Haladó) hozzátette, számára kihívást jelent, hogy nem olyan intézményben dolgozik, ahol a tanulók motiváltsága és elkötelezettsége lehetővé tenné, hogy jobban bevonja őket a digitális tartalmak előállításába, ezért továbbra is neki kell gondoskodnia minden ilyen feladat elkészítéséről. Adél, Albert és János (Szakértők), bár változó lelkesedéssel, de továbbra is színes és változatos digitális módszertannal dolgoznak és mindannyian szerepet vállalnak kollégáik segítségével is. Mindezek azt mutatják, hogy feltehetően a digitális munkarend hatására ismét átalakultak a technológiai és IKT szakmódszertani tudás fogalmi keretei (Főző & Racsko, 2020; Tongori, 2012; Voogt et al., 2013).

A digitális munkarendű oktatás legnagyobb kihívásainak a tanárok a diákokkal és az egymással való kapcsolattartás részleges vagy teljes hiányát, a diákok attitűdjét és motivátlanságát, valamint a távolléti mérés-értékelés nehézségeit emelték ki. Ivett és Zsuzsanna kifejezetten motivátlatlan diákokról számolt be, Adélék iskolájában pedig a diákok visszaéltek a tavaszi időszakban az iskola jóindulatával, ahol a tantestület a nehézségekre való tekintettel (eszköz, internetkapcsolat) nem vezette a hiányzásokat. Éva és Gréta megjegyezték, diákjaik egy része alapvetően a tanórán motiválható, de a digitális térben a társak hiánya negatívan hatott a hozzáállásukra és általános szereplésükre. A mérés-értékelés kérdéskörében minden pedagógus sok ráfordított időről és az ennek ellenére felmerülő folyamatos validitási problémákról számolt be. Az internetes (pl. Redmenta) tesztek érvényességén időkorláttal, több változat elkészítésével, a változatok ügyes elosztásával (pl. tipikusan együtt dolgozóknak más változat), vagy kreatívan megfogalmazott kérdésekkel próbálnak javítani. A Szakértők csoportja a papíralapú dolgozatok digitális változatai helyett projektmunkákat, kutatómunkákat, portfóliókat és komplexebb produktumokat (pl. tartalomelőállítás, tananyagelőállítás, kutatómunka és kiselőadás) értékelték, míg Adél például a feleltetést, melynek során a diákok gyakran olvasnak a jegyzeteikből, a tananyag ismétlésére, felelevenítésre használja nyitott könyves számonkérésként (*open book test*).

Végül, a digitális munkarend alatt felhalmozott tapasztalatok közül a megkérdezett pedagógusok leginkább az új digitális módszertani ismereteik beépülését látják hosszú távú haszonnak, amit több korábbi kutatás is fontos célkitűzésként említ (Dringó-Horváth &

Gonda, 2018; Öveges & Csizér, 2018). Ilyenek a különböző alkalmazások, eszközök, programok és weboldalak integrálása a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, valamint a tanulószervezési programok (Google Classroom, Microsoft Teams) állandó használata. Néhányan kifejtették, hogy az időszak talán sikeresen felszámolta a technológia használati nehézségeiről és szükségességéről alkotott negatív képzeteket, és a kényszerből fakadó tapasztalatszerzés hatására a pedagógusok talán nem feltétlenül térnek vissza szokásaikhoz (Heitink et al., 2016); nyitottabbak lesznek a technopedagógiai újdonságokra. Az interjúalanyok szerint a kényszerű használat fejlődéssel járt, és a távoktatási tapasztalatok fejlesztéseket indíthatnak meg az iskolákban, mivel elvárás lesz a diákok és szülők részéről a technoinkluzívabb oktatás.

Az eredmények tükrében fontos lenne tudatosítani, hogy az IKT-eszközök használatával kiterjeszthetők az ismeretátadás lehetőségei. A digitális lehetőségek integrálásának szükségességét a tanítási-tanulási folyamatokba a szakirodalom alapvetőnek veszi (Mishra & Koehler, 2006; Koehler et al., 2012), ugyanakkor az általános technológiai tudáson felül mindenképpen szükséges lenne az egyes tantárgyak módszertani képzésének részeként, IKT szakmódszertani tantárgyakat építeni a pedagógusképzésbe (Dringó-Horváth & Gonda, 2018; Fekete, 2020; Öveges & Csizér, 2018), valamint IKT szakmódszertani továbbképzési lehetőségeket biztosítani a pedagógusoknak (Öveges & Csizér, 2018). Ugyanis az IKT-eszközök birtoklása nem predesztinálja azok tudatos és értő használatát a diákok részéről saját ismeretszerzési, tanulási folyamataikban (Fekete, 2017, 2020; Tóth-Mózer, 2017), ahogyan a tanórákba integrált IKT-lehetőségek megválasztásánál sem egyértelmű, hogy a pedagógusok pedagógiai megfontolásból nyúlnak egyes lehetőségekhez, túlmutatva az ad hoc, a tanórához és a tananyaghoz nem kapcsolható, önkényes használaton (Czirfusz et al., 2020). Érdemes lenne szorgalmazni a pedagógusokat, hogy az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségeket tervezetten, pedagógiai megfontolások alapján építsék be a tanítási folyamataikba. Erre – az infrastrukturális lehetőségek figyelembevételével – többféle jó gyakorlat is ismeretes, ilyen például a TED videók integrálása (Lajtai, 2019), a játékosítás (Barbarics, 2015), és akár a nemzetközi virtuális együttműködésen alapuló projektek beépítése a diákok tanulási folyamatába (Kóris et al., 2020).

A kutatás korlátai és további kutatási irányok

A kutatás korlátai érintik a mintavételt, a minta nagyságát, az online adatfelvételt és az interjúrésztvevők homogenitását. A legtöbb hátrány épp a Covid-19 világjárvány miatt érte a kutatást, hiszen kizárólag online adatfelvételre volt lehetőség. A kérdőívet Facebook csoportokban osztottam meg, ezért előfordulhat, hogy a kitöltők – digitális technológia használatáról lévén szó – eleve valamilyen mértékű pozitív vagy negatív részrehajlással töltötték ki a kérdőívet. Ezt a kérdőív állításainak skálává alakítása, valamint a megbízhatósági ellenőrzések igyekeztek kompenzálni; és az eredményeken is látszik, hogy a létrehozott klaszterek meglehetősen homogének. Az interjú résztvevői, egy fő kivételével, mind budapesti vagy pest megyei intézmények pedagógusai, továbbá a Kezdők klaszterébe csak egy pedagógus tartozott, így válaszaikat – bár a kérdőíves nagymintás kutatás

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

láttelelén túli értelmezésében igen fontos szerepet játszottak – semmiképp sem lehet a teljes populációra vetíteni, de ezt több résztvevő esetén sem lehetne megtenni. Az adatfelvétel és elemzés során mindent igyekeztem megtenni annak érdekében, hogy a résztvevők válaszait a maguk teljességében mutassam be, nem kihangsúlyozva sem a pozitív, sem a negatív megnyilvánulásokat.

A későbbiekben érdemes lenne megismételni mind a kérdőíves kutatást, mind az interjúkutatást. Ismétlés esetén összehasonlítható lenne a tudásszintekben tapasztalt elmozdulás. A továbbiakban érdemes lenne még több pedagógus élményeit összegyűjteni, ügyelve arra, hogy minden csoport jobban képviseltesse magát. Legtávolabbi célként hasznos lenne kidolgozni egy olyan, talán részben erre a kérdőívre is támaszkodó online eszközt, amely kérdések megválaszolásának segítségével segítene meghatározni a pedagógusok jelenlegi IKT tudásszintjét, és ötleteket adna nekik a személyre szabottabb fejlődési lehetőségek megtalálásában. Anyagi és humán erőforrás biztosításával hatékony szaktárgyi IKT pedagógus-továbbképzéseket szervezhetnének.

Köszönetnyilvánítás

Jelen kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Barbarics, M. (2015). Iskolai értékelés gamification alapokon. *Oktatás-Informatika*, 5(1), 43–61.
- Bayne, S., & Ross, J. (2011). ‘Digital native’ and ‘digital immigrant’ discourses: A critique. In R. Land & S. Bayne (Eds.), *Digital difference: Perspectives on online learning* (pp. 159–169). Sense Publishers. doi: [10.1007/978-94-6091-580-2_12](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-580-2_12)
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers’ Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184–1193. doi: [10.1016/j.compedu.2011.01.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.007)
- Chen, C. H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65–75. doi: [10.3200/JOER.102.1.65-75](https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75)
- Csizér, K., & Jamieson, J. (2013). Cluster analysis. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. doi: [10.1002/9781405198431.wbeal0138](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0138)
- Czirfusz, D., Mисley, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. doi: [10.3311/ope.394](https://doi.org/10.3311/ope.394)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781444347340.ch5](https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5)

- Dringó-Horváth, I. (2020). Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 21–37.
- Dringó-Horváth, I., & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Training and Practice*, 16(2), 21–48. doi: [10.17165/TP.2018.2.2](https://doi.org/10.17165/TP.2018.2.2)
- EU [Európai Unió] (2015). *Digital competences: Self-assessment grid*. European Commission. Retrieved from <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc-en.pdf>
- EU [Európai Unió] (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- EU [European Union]. (2019). *2nd survey of schools: ICT in education: Hungary country report*. European Commission. doi: <https://doi.org/10.2759/76901>
- Fekete, I. (2017). Learner responsibility and homework quality in secondary EFL blending. *Training practice*, 15(1–2), 221–242. doi: [10.17165/TP.2017.1-2.13](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.13)
- Fekete, I. (2020). Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 251–275.
- Fekete, I. (2021). Information and Communications Technology (ICT) literacy of Hungarian English majors: A validation study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(1), 31–39. doi: [10.1556/2059.2020.00002](https://doi.org/10.1556/2059.2020.00002)
- Fekete, I. (megjelenés alatt). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*.
- Fekete, T., & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. doi: [10.14232/iskkult.2020.9.96](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.9.96)
- Főző, A. L., & Racsko, R. (2020). Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei. *Civil Szemle*, 17(3), 93–113.
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J., & Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers & Education*, 101, 70–83. doi: [10.1016/j.compedu.2016.05.009](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009)
- Hennessy, S., Deaney, R., Ruthven, K., & Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning Media and Technology*, 32(3), 283–301. doi: [10.1080/17439880701511131](https://doi.org/10.1080/17439880701511131)
- Herczog, Cs., & Racsko, R. (2012). Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. *Oktatás – Informatika*, 7. Retrieved from <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatas-a-tizenevesek-mediamuveltsagenek-empirikus-vizsgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonatkozasaban/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kiss, L. B. (2018). A jövedelmi helyzet, az élettal való elégedettség és a környezeti terhelés összefüggései hazánk régióiban. *Polgári Szemle*, 14(1–3), 273–286. doi: [10.24307/psz.2018.0820](https://doi.org/10.24307/psz.2018.0820)
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition* (4th ed., pp. 101–111). Springer. doi: [10.1007/978-1-4614-3185-5_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9)

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

- Koehler, M. J., Shin, T. S., & Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In R. N. Ronau, C. R. Rakes, & M. L. Niess (Eds.), *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches* (pp. 16–31). IGI Global. doi: [10.4018/978-1-60960-750-0.ch002](https://doi.org/10.4018/978-1-60960-750-0.ch002)
- Kóris, R., Oswal, S. K., & Palmer, Zs. B. (2020). Internationalizing the communication classroom via technology and curricular strategy: Pedagogical takeaways from a three-way online collaboration project. In P. K. Turner, S. Bardhan, T. Q. Holden, & E. M. Mutua (Eds.), *Internationalizing the communication curriculum in an age of globalisation* (pp. 235–242). Routledge. doi: [10.4324/9780429266126-19](https://doi.org/10.4324/9780429266126-19)
- Lajtai, Á. (2019). TED-Ed – avagy hogy hozzuk ki a legtöbbet a videókból. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 82–87.
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–58.
- MDOS (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Magyarország Kormánya. Retrieved from <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. doi: [10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x)
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9, 1038–1047. Retrieved from http://www.epa.hu/00600/00691/00093/pdf/mtud_2011_09_1038-1047.pdf
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299–317. doi: [10.2190/2FEC.44.3.c](https://doi.org/10.2190/2FEC.44.3.c)
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Papp-Danka, A. (2013). Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? In J. Ollé, D. Lévai, K. Domonkos, O. Szabó, A. Papp-Danka, D. Czirfusz, L. Habók, R. Tóth, A. Takács, & I. Dobó (Eds.), *Digitális állampolgárság az információs társadalomban* (pp. 33–41). ELTE Eötvös Kiadó.
- Peters, M. A., Rizvi, F., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Jandrić, P., Choo, S. S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T., & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1–44. doi: [10.1080/00131857.2020.1777655](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655)
- Prievara, D. K. (2016). Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 151–169. doi: [10.17670/MPed.2016.2.151](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.151)
- Rienties, B., Lewis, T., O'Dowd, R., Rets, I., & Rogaten, J. (2020). The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 1–28. doi: [10.1080/09588221.2020.1737546](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1737546)
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149. doi: [10.1080/15391523.2009.10782544](https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544)
- Shulman, L. E. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4–14. doi: [10.3102/0013189X015002004](https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)
- Tongori, Á. (2012). Az IKT műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00011/00170/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_034-047.pdf
- Tongori, Á., & Molnár, Gy. (2018). Az interneten való böngészés hatékonyságának vizsgálata 6-11. évfolyamos diákok körében. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 105–132. doi: [10.17670/MPed.2018.2.105](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.105)

Fekete Imre

- Tóth-Mózer, Sz. (2017). *Digitális nemzedék a tanulási folyamatban: Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciája*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tóth-Mózer, Sz., & Kárpáti, A. (2016). A digitális konferencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 121–150. doi: [10.17670/MPed.2016.2.121](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.121)
- Varga, J. (Ed.). (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Retrieved from https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2019.pdf
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121. doi: [10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x)
- Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235–285. doi: [10.1080/14759390400200183](https://doi.org/10.1080/14759390400200183)
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–9. doi: [10.1177/1609406920918810](https://doi.org/10.1177/1609406920918810)

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

ABSTRACT

HUNGARIAN K12 TEACHERS' EXPERIENCES WITH EMERGENCY REMOTE TEACHING IN LIGHT OF THEIR TECHNO-PEDAGOGICAL SKILLS LEVELS: A MIXED-METHODS STUDY AMID COVID-19

Imre Fekete

The aim of this study was to find out more about the experiences of Hungarian K12 teachers with Covid-19-triggered emergency remote teaching in light of their existing techno-pedagogical skills. In this mixed-methods study, data was first collected through a large-scale questionnaire (N=216) consisting of 7 constructs, each measuring teachers' TPACK knowledge components. The results of the study allowed for the clustering of Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical knowledge; it was found that 20% of them are Beginners, 41% are Intermediate and 39% are Advanced implementers of technology-inclusive teaching. The study also found that the techno-pedagogical groups are quite homogenous, there is no difference between the groups based on gender, age, qualification or teaching experience. Secondly, based on a further interview (N=8) study, Beginners could be described as those who had to use technology in their teaching practices for the first time, thus they struggled with the very operational levels of technology. Intermediate users tried to mirror their traditional, in-class methodology in the online space, while Advanced users experimented with the most progressive remote teaching methods such as project work, learner portfolios, gamification, and longitudinal projects. Besides techno-pedagogical levels, teachers' general motivation towards online teaching was greatly influenced by their school leadership; the more detailed rules were set about the requirements of distant education both towards teachers and learners, the more teachers felt supported and motivated throughout the emergency period. Teachers named the lack of personal contact, the generally unmotivated learners and the invalidity of digital testing as the biggest challenges of online education, while they perceived that their techno-pedagogical knowledge greatly benefited from remote teaching, and claimed that this improved knowledge would be incorporated in their everyday teaching practice in the future. Implications of this study center around suggestions for offering (more) subject-specific technological methodological courses in teacher education or in the form of teacher training programs, because Covid-19-triggered emergency remote teaching created new standards for what is conceptually meant by teachers' techno-pedagogical knowledge.

Magyar Pedagógia, 120(4). 299–325. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.4.299

Levelezési cím / Address for correspondence: Imre Fekete, Pázmány Péter Catholic University, H-1088 Budapest, Szentkirályi utca 28.

Melléklet

A kérdőíves kutatásban felhasznált skálák (saját fordítás Schmidt el al., 2009 kérdőíve nyomán)

Technológiai tudás (TK): 6 állítás, Cronbach- α : 0,89

- Meg tudom oldani a számítástechnikai jellegű problémáimat.
- Könnyen szerzek új technológiai ismereteket.
- Fontosnak tartom, hogy kövessem a technológiai újdonságokat.
- Gyakran töltöm a szabadidőmet különféle technológiai eszközök megismerésével.
- Sokféle technológiai eszközt tudok használni.
- Megfelelő szakértelemmel használom a technológiai eszközöket.

Tárgyi tudás (CK): 5 állítás, Cronbach- α : 0,84

- Megfelelő tudásom van az általam tanított tantárgy(ak)ról.
- Tudok a tantárgya(i)m logikája szerint gondolkodni.
- Többféle módon tudom fejleszteni a tantárgyi tudásomat.
- Szeretek újat tanulni a saját tantárgya(i)mról.
- Fontosnak tartom, hogy alapos háttértudással rendelkezem a tantárgya(i)mról.

Pedagógiai tudás (PK): 7 állítás, Cronbach- α : 0,89

- Tudom, hogyan értékeljem a diákjaim tudását a tanórán.
- Hozzá tudom igazítani a magyarázataimat a tanulóim tudásszintjéhez.
- Képes vagyok különböző tanulókat különböző módszerekkel tanítani.
- Többféleképpen tudom értékelni a diákjaim tudását.
- Sokféle tanítási módszert tudok alkalmazni a tanórákon.
- Tudom, hogy a tanulóim megértették vagy nem értették meg a magyarázataimat.
- Tudom, hogyan tervezzem és valósítom meg a tanóráimat.

Pedagógiai tárgyi tudás (PCK): 4 állítás, Cronbach- α : 0,90

- A tantárgya(i)m tanítása során ki tudom választani a tanulók számára hatékony tanítási módszereket.
- A tantárgya(i)m tanítása során ki tudom választani azokat a tanítási módszereket, amik hatékonyan fejlesztik a tanulók tudását.
- A tantárgya(i)m tanítása során ki tudom választani azokat a tanítási módszereket, amik hatékonyak az ismeretek átadására.
- A tantárgya(i)m tanítása során ki tudok választani hatékony módszereket a tanulók gondolkodásának fejlesztésére.

A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején

Technológiai tárgyi tudás (TCK): 4 állítás, Cronbach- α : 0,85

- Ismerek olyan számítástechnikai eszközöket, melyekkel fejleszthetem a tantárgyi tudásomat.
- Ismerek olyan applikációkat vagy programokat, melyekkel fejleszthetem a tantárgyi tudásomat.
- Ismerek olyan technológiai lehetőségeket, melyekkel a diákjaim hatékonyan tanulhatják a tantárgya(i)mat
- Ismerek olyan internetes oldalakat, melyekkel fejleszthetem a tantárgyi tudásomat.

Technológiai pedagógiai tudás (TPK): 9 állítás, Cronbach- α : 0,91

- Ki tudom választani azokat a számítástechnikai eszközöket, melyekkel eredményesen adható át a tudás a tanórákon.
- Ki tudom választani azokat a számítástechnikai eszközöket, melyek segítségével a tanulók hatékonyan sajátíthatják el a tanóra témáját.
- Tudatosan mérem fel, hogy a számítástechnikai eszközökkel hogyan lehet hatékonyá tenni a tanóráimat.
- Meg tudom ítélni, hogy mikor használjam a technológiát a tanóráimon és mikor ne.
- Át tudom ültetni a számítástechnikai eszközökről szerzett tudásomat a tanítási gyakorlatomba.
- Ki tudom választani azokat a számítástechnikai eszközöket, melyek érdekessé teszik, amit a diákjaimnak meg kell tanulniuk.
- Képes vagyok olyan stratégiákat alkalmazni, melyek hatékonyan ötvözik a tananyagot, a technológiát és az általam választott pedagógiai módszereket.
- Útmutatást tudok nyújtani másoknak, hogyan ötvözzék hatékonyan a tananyagot, a technológiát és a megfelelő pedagógiai módszereket.
- Ki tudom választani azokat a számítástechnikai eszközöket, melyekkel a tanórákon a lehető legtöbb ismeretet adhatom át.

Technológiai pedagógiai tárgyi tudás (TPACK): 4 állítás, Cronbach- α : 0,90

- Képes vagyok megvalósítani olyan tanórákat, amelyek hatékonyan ötvözik a technológiát, valamint a tantárgyi és a szakmódszertani tudásomat.
- Képes vagyok megvalósítani olyan tanórákat, amelyek hatékonyan ötvözik a számítástechnológiai eszközök használatát, valamint a tantárgyi és a szakmódszertani tudásomat.
- Képes vagyok megvalósítani olyan tanórákat, amelyek hatékonyan ötvözik az internetes tartalmakat, valamint a tantárgyi és a szakmódszertani tudásomat.
- Képes vagyok megvalósítani olyan tanórákat, amelyek hatékonyan ötvözik a számítástechnikai programok vagy applikációk használatát, valamint a tantárgyi és a szakmódszertani tudásomat.



PROBLÉMA VAGY AJÁNDÉK? – TANÍTÓK ATTITÚDVIZSGÁLATA A MENSTRUÁCIÓRA VALÓ FELKÉSZÍTÉSSEL KAPCSOLATBAN

Hodossi Nóra*, Sinka Cecília és Pigniczkiné Rigó Adrien*****

* *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola*

** *Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar*

*** *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet*

A menstruációval kapcsolatos szocializáció nem a menarchéval kezdődik, hanem jóval hamarabb. A gyermekek már óvodás korukban számos információt kapnak a reprodukció különböző aspektusairól (Martin & Luke, 2010). Az elsődleges információforrás jellemzően az édesanya, de jelentős a kortársak és az oktatási intézmények, valamint napjainkban már a média szerepe is (Costos et al., 2002; Spadaro et al., 2018). A serdülésre időben történő felkészítés szerepe a lányok esetében kiemelten fontos. Minél felkészültebben éri őket az első vérzésük, annál kevésbé lesz negatív élmény számukra, ami még az évtizedekkel későbbi menstruációhoz való hozzáállásukat és a menstruációval kapcsolatos egészségüket is befolyásolhatja (Chandra-Mouli & Patel, 2017; Marván & Chrisler, 2018). Mindezzel összhangban a WHO nemi egészségnevelésre vonatkozó érvényes irányelvei 6–9 éves korban minimum sztentderként jelölik meg a menstruációval kapcsolatos felvilágosítást (WHO Európai Regionális Irodája & BZgA, 2010). Azonban sokszor azok a személyek – anyák, tanítók –, akikre ez a feladat várna, tanácstalanul, bizonytalanul foglalkoznak ezzel, vagy ha csak lehet, inkább egymásra hárítják a felkészítést, tájékoztatást (Bennett & Harden, 2014). Jelen tanulmány célja kvalitatív interjúelemzés módszerével feltérképezni a tanítók attitűdjét a menstruációval kapcsolatos ismeretek átadására vonatkozóan, különös tekintettel az alsó tagozatos tanulókra.

Elméleti háttér

A menarche (első menstruációs vérzés) időpontja

Az első menstruációs vérzés átlagos időpontja napjainkban Magyarországon 12 és 13 éves kor között mérhető, ami jelentősen alacsonyabb a korábbi évszázadokhoz, de még a korábbi évtizedekhez képest is (Tóth & Suskovics, 2020). A személyes eltérések nagyok: előfordul, hogy egy-egy lány esetében már 9-10 éves korban bekövetkezik a menarche.

Ennek magyarázata részben biológiai, részben szociokulturális. Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú, több stressznek kitett családban élő, illetve apa nélkül nevelkedő lányok esetében nagyobb eséllyel jelenik meg a korai menarche (Romans et al., 2003).

A korai menstruáció jellemzően negatív élmény a lányok számára, aminek köszönhetően a menstruációhoz fűződő viszonyuk akár hosszú távon is negatívabb lehet. A korábban menstruáló lányok nagyobb eséllyel érzik úgy, hogy a vérzésüket titokban kell tartaniuk, mert az szégyenteljes dolog (Marván & Chrisler, 2018). A korai menarche a legfrissebb kutatások szerint még serdülőkori depresszív tüneteket és öngyilkossági gondolatokat is magával hozhat (Lee et al., 2020; Sequeira et al., 2017).

Valószínűsíthető, hogy mindezek oka – legalább részben – az, hogy a korábban jelentkező első vérzés nagyobb eséllyel éri a lányokat felkészületlenül, és kisebb társas támogatásra számíthatnak, mint a társaik. Marván és Molina-Abolnik (2012) kimutatta, hogy azok a lányok, akiknek az első vérzése előtt lehetősége nyílt az édesanyjukkal a menstruáció nemcsak fizikai, hanem lelki, érzelmi aspektusairól is beszélgetni, jelentősen felkészültebbnek érezték magukat az első vérzésükkor, és jelentősen pozitívabb élményként értékelték azt. Egy horvát kutatás szerint a felkészültség mértéke és a lány számára fontos személyek reakciója együttesen befolyásolja, hogy miként éli meg a menarchét (Radoš, 2020).

A menstruációval kapcsolatos átadott üzenetek

A lányok jelentős része az első menstruációval kapcsolatos ismereteit az édesanyjától, gondozójától szerzi. Azonban az átadott üzeneteknek sajnos nagy része negatív tartalmú (Gunning et al., 2020). Gyakori, hogy a lányok anyjuk kommunikációját úgy értelmezik, hogy a menstruációs vérzés szégyenteljes dolog, amit titokban kell tartani, és soha nem szabad beszélni róla.

Az ismeretek átadása sok esetben teljesen személytelen módon történik: a lány kap egy könyvet, vagy leültetik egy oktatóvideó elé abban a reményben, hogy ezzel a témáról való beszélgetés is „le van tudva” (Rubinsky et al., 2020). A lányok nagy százaléka érzi úgy, hogy az anyjuk visszautasította a menstruációról való beszélgetést, más esetekben pedig ez a beszélgetés kizárólag a higiénés eszközök használatára korlátozódott (Costos et al., 2002).

Utólag visszaemlékezve sok nő hiányolja a fiatal korában kapott részletesebb ismereteket arról, hogy a menstruációval járó fájdalommal és diszkomforttal hogyan lehet megküzdeni, illetve beszámolnak arról is, hogy a higiénés eszközök nagy részét sokáig nem ismerték: anyjuk egy betétet adott a kezükbe azzal a felszólítással, hogy „ezt használd” (Rubinsky et al., 2020). Mindennek az oka az elmúlt évtized kutatási eredményei alapján valószínűleg az, hogy az anyák fiatal korukban maguk is kevés megfelelő felvilágosításban részesültek a menstruációt illetően, így az ismeretek átadásának feladata előtt elbizonytalanodva állnak (Bennett & Harden, 2014). A későbbiekben a negatív üzeneteket felülírhatják, korrigálhatják a további tanulmányok során szerzett ismeretek, illetve a menstruációval kapcsolatos nyílt kommunikáció a társakkal (Gunning et al., 2020).

A menstruációval kapcsolatos iskolai egészségnevelés

Hatalmas a jelentősége tehát annak, hogy a fiatal lányok a menstruációval kapcsolatban pontos és megfelelő ismereteket kapjanak a kellő időben. A megfelelő egészségnevelés pozitív irányba befolyásolhatja a lányok menstruációval kapcsolatos attitűdjét, ami jelentős hatással van az életminőségre (Widiastini & Karuniadi, 2019).

Előfordul, hogy a lányok a menstruációval kapcsolatos tünetek miatt hiányoznak az iskolából, illetve a menstruációs fájdalom az órákon való aktivitásukat, figyelmi kapacitásukat is hátrányosan befolyásolja (Sivakami et al., 2019). Gyakori a menstruációval kapcsolatos első élmények között, hogy az iskolában a pedagógusok nem reagálnak megfelelően a lányok szükségleteire, így például a menstruáló lány nem mehet mosdóba megfelelő gyakorisággal, ami sokszor „higiénés baleset” vezet (Rubinsky et al., 2020).

Az iskolai menstruációval kapcsolatos egészségnevelés csökkentheti a családból hozott esetleges hátrányokat, és nagyon sokat segíthet abban, hogy a lányok megfelelően kezeljék a vérzésükkel járó higiénés, fizikai és lelki nehézségeket (Jarrah & Kamel, 2012). A legtöbb iskolai edukációs program a menstruáció fizikai aspektusaira koncentrál, ami valóban hatékony segítséget jelent a lányok számára a különböző menstruációs termékek közötti eligazodásban és az intim higiéné fenntartásában, így a bizonytalanságukat és a szorongásukat is csökkentheti (Arora et al., 2013; Rabiepoor et al., 2017). Ugyanakkor az iskolai pszichoedukáció hiányosságai is szép számmal sorolhatók. A rendelkezésre álló idő jellemzően szűkös, a nem megfelelő kommunikációból félreértések adódhatnak, így előfordulhat, hogy egy tájékoztatás nem éri el a célját. Mindemellett a lányok gyakran úgy érzik, hogy a pedagógusaikban nincsen sok hajlandóság arra, hogy a menstruációról beszéljenek velük (Beausang & Razor, 2000).

Egy mexikói vizsgálat (Marván & Bejarano, 2005) arra kereste a választ, hogy a menstruáció előtt álló lányok és a tanítók mennyire érzik úgy, hogy az első vérzésre való felkészítés sikeresen megtörtént. Az eredményekből kitűnik, hogy a tanítók és a tanulók megélései nem mindig találkoznak. A tanítók sokkal felkészültebbnek vélték a lányokat, mint a lányok saját magukat, valamint a tanítók véleménye szerint a menstruáció lelki aspektusait is megvitatták a diákokkal, akik viszont jóval kisebb arányban számoltak be ugyanerről. Mindemellett a pedagógusok szégyenlősebbnek látták a lányokat, mint ahogyan ők érezték magukat. A fiúk viselkedéséről is különböző benyomásuk volt: a lányok úgy érezték, hogy a fiúk gyakran gúnyolják őket, míg a tanítók ezt a viselkedést inkább az idegesség, feszültség jeleként értelmezték.

Magyarországon kevés olyan kutatás akad, amely kifejezetten az iskolai keretek közötti menstruációs egészségneveléssel foglalkozna. Az eredendően katolikus szellemiségű Családi Életre Nevelés program az elmúlt másfél évtizedben Németországból adaptálta a „Ciklus-show” nevű menstruációs felvilágosító programot (Hortobágyiné Nagy, 2010). Ezen túl elsősorban a szexuális egészségnevelés részeként, illetve a 7–8. osztályos biológia tananyagban található meg a téma (Forrai, 2012). A mindezekre reflektáló tanulmányok leginkább mint méltatlanul és veszélyesen elhanyagolt területre hivatkoznak a menstruációs és egyéb női egészségnevelésre az általános iskolás korban (Semsey, 2018; Tamás, 2010; Varga-Tóth et al., 2019).

Módszer

Jelen vizsgálat azt kívánta feltérképezni, hogyan viszonyulnak az általános iskolai, alsó tagozatos gyermekekkel foglalkozó tanítók a menstruációval kapcsolatos ismeretek átadásához és a lányok első vérzésre való felkészítéséhez. A vizsgálat kvalitatív interjúelemzés módszerével történt. Tíz, félig strukturált interjú készült tanítónőkkel, akik legalább öt éve dolgoznak általános iskolában alsó tagozatos tanítóként. A férfi tanítókat nem vontuk be ebbe a kutatásba, mert ők feltételezhetően új, a női tanítókéttől különböző szempontokat vetnének fel – ezek vizsgálata egy következő kutatás tárgya lesz. A résztvevőket kényelmi mintavétellel, személyes ismeretségek segítségével toboroztuk.

A vizsgálati személyek pályán töltött éveinek száma 5 és 44 év között mozog. Egy részük a fővárosban, másik felük az Alföld különböző területein, különböző méretű településeken (község, nagyobb város, megyeszékhely) tanít. Az iskola típusa szerint változatosságra törekedtünk: a tanítók nagyobb része állami iskolában, más részük egyházi, valamint Waldorf-iskolában dolgozik.

A jelentkezők először kitöltötték egy online beleegező nyilatkozatot, melyben tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, a részvételtől való elállás lehetőségéről, valamint az adataik bizalmas kezeléséről. Az interjúk a vírushelyzet miatt online felületen (Zoom), videóhívásban történtek, egyesével 20–50 perc időtartamban. A teljes beszélgetésekről felvétel készült, amit biztonságos gépen, jelszóval védetten tároltuk. A kutatáshoz az etikai engedélyt az ELTE Pszichológiai Intézet Kutatásetikai Bizottsága adta ki (engedélyszám: 2020/516).

Az interjúk hanganyagait szó szerint leírtuk, majd az átiratok szövegét elemeztük a következő kutatási kérdések mentén: (1) Milyen szereplők felelősségének tulajdonítják a tanítók a menstruációval kapcsolatos felvilágosítást? (2) Milyen menstruációval kapcsolatos előismereteket, érzéseket, hozzáállást és érettséget tulajdonítanak a tanítók az alsó tagozatos fiúknak és lányoknak? (3) Milyen a tanítók saját menstruációval kapcsolatos attitűdje, és mi a gyermekek számára átadni kívánt üzenete a témában? (4) Megvalósul-e a gyakorlatban a gyermekek és a tanítók között menstruációval kapcsolatos beszélgetés, és milyen formában?

A kutatási kérdések vizsgálata kvalitatív tartalomelemzés (CA) módszerével, manuálisan, szövegelemző szoftver használata nélkül történt. Mivel több kutatási kérdésre kerestük a választ, az interjúk többszöri átolvasása után az adott kutatási kérdéshez kapcsolódó egységeket kiemeltük. A kiemelt szövegrészek tartalmának sűrítésével, majd a tartalomjegyzékek jelentését interpretálva hoztuk létre a kódokat. Ezt követően a hasonló jelentéssel bíró kódokat témákba soroltuk.

Eredmények

A hasonló tartalmat mutató kódok témákba sorolása mentén mutatjuk be az eredményeket. A kialakult témák az 1. táblázatban láthatóak.

1. táblázat. Témák

<i>Kutatási kérdés</i>	<i>Témák</i>
Milyen szereplők felelősségének tulajdonítják a tanítók a menstruációval kapcsolatos felvilágosítását?	1. Védőnő által tartott program 2. Család 3. Iskola és a tanítók
Milyen menstruációval kapcsolatos előismereteket, érzéseket, hozzáállást és érettséget tulajdonítanak a tanítók az alsó tagozatos fiúknak?	1. Fiúk éretlensége 2. Fiúk zavarba hozzák a lányokat 3. Fiúk találkozási a menstruációval 4. A hozzáállás alakítása
Milyen menstruációval kapcsolatos előismereteket, érzéseket, hozzáállást és érettséget tulajdonítanak a tanítók az alsó tagozatos lányoknak?	1. Érés folyamat különbözőségei 2. Előismeretek és forrásaik 3. Technikai szükségletek 4. Érzelmi szükségletek
Milyen a tanítók saját menstruációval kapcsolatos attitűdje, és mi a gyermekek számára átadni kívánt üzenete a témában?	1. Menstruáció mint természetes dolog 2. Menstruáció mint pozitív dolog 3. Menstruáció mint tabu 4. Menstruáció mint kellemetlen, gyengítő esemény
Megvalósul-e a gyakorlatban az iskolában a gyermekek és a tanítók között menstruációval kapcsolatos beszélgetés, és milyen formában?	1. Nincsen beszélgetés 2. Négy szemközt beszélgetés 3. „Reagáló” beszélgetés 4. Tervezett beszélgetés

A felvilágosító beszélgetés felelőssége

A védőnő által tartott program

Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy milyen szereplőknek milyen módon és mértékben feladata a menstruációval kapcsolatos ismeretátadás, a tanítók válaszaiból három fő téma emelkedik ki. Az első a *védőnő által tartott program*, ami a válaszok alapján az érintett iskolák nagyjából felében jelen van. Jellemzően felső tagozatban, nemenként szeparálva valósul meg. A sikeressége változó, van olyan tanító, aki arról számol be, hogy a nem elég jól sikerült védőnői felvilágosítás hatására a lányok sírtak, mert annyira megijesztette őket az alkalom.

„A szülők kezdeményezték azt, hogy az iskola is segítsen ebben, és kértek segítséget a védőnőtől. Igaz, nem jól sült el, és akkor is láttuk, hogy nem mindegy, hogy ki az, aki tartja az előadást. (...) Az történt, hogy egy-két lány sírva ment haza, hogy ilyen fog velük történni, hogy vérezni fog.” (6. *alany*)

Más esetekben előfordul, hogy a védőnő külön, egyesével, az aktuális vizsgálatok alkalmával személyesebben elbeszélget a serdülés előtt álló lányokkal.

„Van védőnő, ő szokott, ha van vizsgálat, akkor a lányokkal erről beszélgetni negyedikben. De ő is csak azért, mert ő ezt fontosnak tartja. (...) Főleg a fejlettebb lánykakkal, meg a hátrányos helyzetűekkel, mert náluk hamarabb elérkezik a menstruáció.” (2. *alany*)

Család

A második téma, a *család* két fő aspektusra bontható. A *családi háttér jelentőségét* a tanítók nagyobb része hangsúlyozza. Úgy vélik, hogy az előismeretek mennyisége és minősége is a családi háttér függvénye. Vannak lányok, akiket az édesanyjuk körültekintően felvilágosít, ám máshol előfordulhat, hogy a család kulturális közegében a menstruáció témája tabu, erről egyáltalán nem lehet beszélni. A hátrányos helyzetű és állami gondozásban felnövő lányok esetében jellemzően nincsen ideje és kapacitása a nevelőnek arra, hogy a lányok menarchéra való felkészítéséről is gondoskodjon.

„Ezek ilyen generációs dolgok. Egy anya, ahogyan elmondja az ő gyerekének, ahogy ez családon belül zajlik, öröklődik, szerintem ez minden családban speciális, hogy hogyan beszélnek erről. Vannak olyan családok, ahol teljesen szabadon, egy asztaltársaságban ezt így kibeszélik, megbeszélik, de van olyan, és én ezt támogatom, ahol igenis helye van annak, hogy elvonulunk, és akkor őszintén, de mégis diszkréten és tiszteletben tartva a kislánynak a lelkét, a személyiségét, hogy ebben maradjon meg tisztán.” (3. *alany*)

„Attól függ, hogy milyen családból jönnek, mert valahol a szülő teljesen jól kezeli, valahol viszont a szülő sem kezeli jól, és így a lányok sem egészen tudják, hogy hogyan kell ezt kezelni.” (7. *alany*)

A *család és iskola együttműködése* szintén fontos tényezőnek bizonyul. Három tanító kifejezetten intenzív kommunikációról számol be a szülők és a tanító között annak érdekében, hogy a lányok minél megfelelőbb felkészítést kapjanak. Ám néhány esetben éppen ellenkezőleg: az együttműködés hiánya vagy nehézségei jelennek meg. Némely tanító arról számol be, hogy a szülők esetenként kifejezetten rossz néven veszik a lányuk felvilágosítását, akár a roma kultúrából származó, akár vallásos tabuk miatt.

„Náluk egyébként is azt látom, hogy tabutéma erről a témáról beszélni a kultúra miatt. Elég zárkóztak ilyen téren, meg nem nagyon szívesen veszi a szülő, ha felvilágosítják a gyereket.” (4. *alany*)

Szintén sok esetben előfordul, hogy a szülők bizonytalanságukban a tanítókhöz fordulnak tanácsért, illetve kifejezett szándékuk az iskolára hárítani a menstruációról való beszélgetés feladatát, mondván, hogy a tanító a „szakember”, így ő ehhez a témához is jobban ért.

„Nekem az a tapasztalatom, hogy a szülők ebben a kérdésben nagyon nem akarnak melleszteni. Próbálják őket segíteni, kapnak könyveket is, próbálnak nekik segítséget adni, de még mindig olyan fogódzkodó nélkül érzik magukat. Ezért kének segítséget az iskolától, hogy szakszerű legyen.” (6. *alany*)

Iskola és tanítók

Harmadik témaként az jelent meg, hogy az *iskola és a tanítók* feladatának látják a megkérdezettek az iskolában történő technikai segítségnyújtást, elsősorban az intim higiéniére és a fájdalom menedzselésére vonatkozóan. Több tanító is beszámol róla, hogy szükség esetén gyógyszer és betétet tesznek félre a tanárban a lányok részére. Emellett pedig a tanítók saját feladatuknak érzik a menstruáció osztályközösségben való megfelelő kezelését. Az ő felelősségük, hogy a korábban menstruáló lányt ne csúfolják, hanem együttérzés, támogatás alakuljon ki a lányok között.

„A tanárban nekünk is ott van minden hozzá, ott vannak a betétek, és megpróbáljuk ezt, amikor ilyen történik, diszkréten kezelni.” (3. *alany*)

„Megbeszéljük, hogy hogyan tudják elrendezni ezeket a dolgokat, hol lesz a betét az osztályban, hogyan kell segítséget kérni, ha át szeretnének öltözni, ha rosszul érzik magukat, hogyan segítsenek egymásnak abban, hogy ez ne közszemlére legyen téve, és ezen ne buta vihogások legyenek, és ne a kipellengérezése a másoknak.” (5. *alany*)

Egyszer említik az iskola vezetőségének és az intézményi adottságoknak a szerepét: van olyan iskola, ahol kezdetben harcolni kell azért, hogy a mosdóban kukát helyezzenek el, hogy legyen hová dobniuk a lányoknak a használt menstruációs eszközöket.

„Régen a vécékben nem volt tisztasági betétes kuka. Szólni kellett, amikor a gyerekek olyan érettebbek voltak, hogy tegyenek szemetest, mert hát eszükbe sem jutott, hogy ilyeneket kéne tenni alsó tagozatban a vécékbe.” (9. *alany*)

Fiúk bevonása a menstruációról való beszélgetésbe

Fiúk éretlensége

A megkérdezett tanítók egyöntetűen kiemelik, hogy az alsó tagozatos *fiúk* (mind testi, mind szellemi) *érettsége lemarad a lányokéhoz képest*.

„A pici fiúk még nagyon fejletlenek, éretlenek még a felső tagozaton is, nemhogy az alsó tagozaton. Tehát sokkal hamarabb érnek a lányok.” (1. *alany*)

Ennek következtében a tanítók szinte mindannyian úgy látják, hogy a fiúk ebben az életkorban nem tudnának mit kezdeni a menstruáció témájával, és kíváncsiságot sem feltételeznek róluk: észre sem veszik, ha a lányok elvonulnak beszélgetni.

„Beülünk a terembe vagy a tanárba, ebből a fiúk nem is észlelnek semmit, meg nem is érdekli őket, hogy miről beszélgetünk, örülnek, hogy addig focihatnak kedvükre.” (2. *alany*)

A fiúk zavarba hozzák a lányokat

A megkérdezettek nagyjából egyharmada úgy véli, hogy a különböző nemű gyermekek számára kellemetlen lehetne a közös foglalkozás, mert a lányok a vérzést a fiúk előtt jobban szégyellik, mint egymás előtt. Többen is problémaként említették a fiúk éretlen csipkelődését, amivel *a lányokat zavarba hozzák*.

„Ők kicsik hozzá, egyáltalán nem fogják fel, sőt még felsőben is, és ez gondot jelent, mert a fiúk ezt a részét elröhögik és kicikizik a lányokat.” (7. *alany*)

„Szerintem elhülyéskednék a fiúk, mert zavarba jönnének, (...) a lányok meg a fiúk előtt lennének zavarban.” (10. *alany*)

A hozzáállás alakítása

Mindezzel összefüggésben azonban a tanítók nagyjából egyharmada azt is megfogalmazza, hogy a fiúk bevonása a menstruációról való beszélgetésbe nagyon is fontos lehet, hiszen az ő *megfelelő hozzáállásuk* a lányoknak is komoly segítség. A többek által is meghatározott cél az, hogy a fiúkban egészséges viszonyulás és megfelelő erkölcsi normák alakuljanak ki: megfelelő tisztelettel bánjanak az ellenkező nemmel, és a menstruáció témakörét egészségesen kezeljék a későbbi életük során is.

„Én azt gondolom, hogy a fiúkat be kell vonni, mivel azt szeretném, hogy ők egészségesen nézzenek a világra, és egészségesen tekintsenek saját magukra, és egyébként egészséges viszonyuk legyen a másik nemhez is, azt gondolom, hogy igen, a fiúknak tudni kell.” (5. *alany*)

Fiúk találkozási a menstruációval

Az első ponttal ellentétes szempont is megjelenik: hiszen sok fiúnak van lánytestvére, és édesanyjuk sem biztos, hogy tabuként kezeli a vérzés kérdését, ezért a családból hozott tapasztalatoknak, és a tévében látható reklámoknak köszönhetően a *fiúk már nagy valószínűséggel mind hallanak alsó tagozatban a havi vérzésről*, és így valószínű, hogy fogalmazódnak is meg bennük kérdések, melyekre jó volna, ha megfelelő választ kapnának.

„De az is tény, hogy most például a szülői beszélgetésekből kiderült, hogy a fiúk tudnak erről. Éppen azért, mert nagy családokban élnek, és az anyukák nem kezelik a menstruációt tabutémaként, nevezik valahogy, találkoznak a gyerekek a betéttel, ott van előttük, hogy ez jelen van, azért gondoltuk, hogy az első alkalmon ott legyenek a fiús anyák is, mert a kérdések hozzájuk is el fognak érni. És lehet, hogy lesz néhány olyan okosabb, szemfülesebb fiú, aki azért érzékeli fog valamit, és ha ő kérdést tesz fel, akár 4. osztályban, akkor neki is válaszolni kell.” (5. *alany*)

Ennek megvalósulását némely tanító inkább a lányoktól külön, szeparált foglalkozás keretében, némely tanító pedig együtt, közös kiscsoportos foglalkozásként, vagy akár tanórai keretek között is el tudná képzelni. A tanítók nagyobb része szerint ez az alsó tagozatos életkorban a fiúk esetében inkább a szülőkre kell, hogy háruljon, az iskolai beszélgetést pedig csak későbbi életkorban valósítaná meg. Arról, hogy mi ez az életkor, a tanítók véleménye nagyon nagy mértékben különbözik. Van, aki már alsó tagozatban is el tudja képzelni a téma óvatos, közös felvezetését, van, aki szerint felső tagozatban kell először próbálkozni vele, és olyan tanító is van, aki szerint ez csak a középiskolás életkorban lesz releváns kérdés, mert addig nem támogatják a párkapcsolatok létesítését, így a témával foglalkozni korábban nem is szükséges.

„Az a helyzet, hogy nálunk nem jellemző az, hogy a fiúk meg a lányok korai kapcsolatokat létesítenek. A mi iskolánkban ezt nem is támogatjuk. Általános iskolában meg semmiféleképpen nem. Én azt gondolom, hogy mindenképpen a gimnáziumi idő az, mikor a fiúkat esetleg be lehetne ebbe vonni, biológiaóra keretén belül. Kilencedikben, tizedikben, szerintem ez az a korosztály, amikor már nem röhécselik el, meg nem viccelődnek, hanem már nagyjából lehet velük komolyabban is beszélni ezekről a dolgokról.” (3. *alany*)

A lányok előismeretei, érzései, hozzáállása

Az érési folyamat különbözőségei

A megkérdezett tanítók válaszai alapján kiderül, hogy nemcsak a fiúk és a lányok érési ütemét látják rendkívül különbözőnek, hanem *a lányok között is nagy szórást vélnek felfedezni* mind a fizikai érés, mind az előismeretek tekintetében. Ezért többen fontosnak tartják az adott gyerekcsoporthoz mérni a menstruációról való ismeretátadás ütemét. Ennek érdekében intenzíven figyelik a lányok testi változásait – némely esetben a szülőkkel is konzultálva erről.

„Nagyon nagy a szórás alsó tagozatban a gyerekek között: van olyan, aki még kisgyerek, és azt se tudja, miről van szó, és vannak ezek a nagyon érettebb lányok, akik már otthon is beszélgettek róla.” (9. *alany*)

„Mivel nekem negyedikes osztályom van, ott azt tapasztaltam, hogy van három-négy kislány, akiknek a testi változásai gyorsabbak, és a szülők is ezt jelezték, hogy ezek a változások gyorsulnak. Így pont most, nem egészen három hete volt egy online szülői est, ahol erről beszélgettünk, hogy akármennyire is azt gondoljuk, hogy ráérnének még, ugyanakkor a testi jelzések azt fogják mutatni, hogy a tanév végéig, vagy a nyáron ennek a három kislánynak biztos, hogy meg fog jönni.” (5. *alany*)

Néhány interjúalany hangsúlyozza, hogy bár az önreflexió és a szellemi fejlődés szempontjából ideális lenne csak felső tagozattól beszélni a gyermekekkel a havi ciklusról, ez a fizikai érés hamarabbra kerülése miatt valójában már túl késő. Bár nem jelentkezik minden lány első vérzése egyformán korán, ennek ellenére fontos tekintettel lenni a korán érőkre, ezért olyan is van a megkérdezett tanítók között olyan, aki 2. osztálytól szükségesnek véli a felvilágosító beszélgetést, hiszen 3. és 4. osztályban már előfordul, hogy a menstruáció elkezdődik.

„Én úgy gondolom, hogy lányokkal már olyan második osztályos korokban, tehát olyan 8 évesen [kell elkezdni beszélgetni a menstruációról], hogy akinek megjön már 9 évesen, az fel tudjon rá készülni. Én úgy gondolom. Aki elhúzza tovább, szülő vagy pedagógus, az nem jó. Mert tényleg már előfordul, hogy 8-9 évesen. Jó, az nagyon ritka, de az, hogy 9 évesen, az már egyre gyakoribb. Szóval egy 8 éves kort mondanék, ami szerintem ideális.” (2. *alany*)

Egy interjúban dilemmaként felmerült a korábban és később érő lányok esetleges különválasztása, és az előbb leírtakkal teljesen ellentétes vélekedés is akad, miszerint egyáltalán nem szükséges alsó tagozatban beszélgetni a menstruációról, hiszen a lányok ekkor még kicsik hozzá.

Előismeretek és forrásaik

A tanítók a lányok menstruációval kapcsolatos *előismereteit* is meglehetősen különbözőnek látják. Némely megosztott tapasztalat szerint a lányok már harmadikos korban is mind tisztában voltak a menstruáció létezésével, más tapasztalat szerint viszont meglehetősen tájékozatlannak bizonyulnak. Többben hangsúlyozzák a családi, szociokulturális háttér szerepét a tájékozottság mértékében, sőt a menstruációról való hiányos diskurzus transzgenerációs öröklődését is.

„A valódi jelentőségéről nem tudnak semmit, mert a szülők erről nem beszélnek nekik, mert zavarban vannak ettől. Mert nekik sem beszélt erről senki.” (10. *alany*)

A lányok a menstruáció létezésének tényéről a menstruációs termékeket népszerűsítő reklámokból is értesülnek, illetve gyakori incidens, hogy a felsőbb évfolyamos tanulókkal közösen használt mosdók kukáiban találkoznak használt betétekkel. A gyerekek egymás közötti információátadásának a szerepe is jelentős.

„Szerintem annyit hallanak, látnak a külvilágból. Ha csak elmész vásárolni, beteszed a kosaradba a betétet, vagy hogy a tévéből ki az a néni, mi az a kék folyadék satöbbi. Szerintem nem újdonság nekik egyáltalán.” (8. *alany*)

Több tanító meglátása szerint is fontos figyelmet fordítani arra, hogy a megfelelő tudásanyag a megfelelő időben jusson el a tanulókhöz, mert a túl korai, nem megfelelően átadott ismeretek ijedséghez is vezethetnek.

Technikai szükségletek

Nagyjából a tanítók háromnegyedének beszámolója szerint a lányok gyakran igényelnek a vérzésük kapcsán *technikai segítséget* az iskolában. Bizonyos iskolákban a tanítók ezért direkt készülnek tisztasági eszközökkel és fájdalomcsillapítókkal arra az esetre, ha a lányoknak szükségük lenne rá. Előfordul, hogy a tanulók technikai jellegű kérdésekkel fordulnak a tanítójuk felé: tanácsot kérnek, hogy milyen eszközt használjanak, és a pontos alkalmazással kapcsolatos bizonytalanságukat is megosztják.

„A különböző eszközökről, az eszközök használatáról kérdeztek inkább, meg hogy milyen lehetőségeik vannak. Mert azért náluk van, aki nem biztos, hogy tudja használni a szükséges dolgokat.” (4. *alany*)

A megkérdezett tanítók között van, aki arról is beszámol, hogy az iskolában bekövetkezett vérzés miatt átöltözésre is szükség lehet, ilyenkor a tanító a szülőnek telefonál, hogy a lány tiszta ruhához jusson.

Visszatérő technikai kérdés az éppen menstruáló lányok testnevelés órai részvétele. Előfordul, hogy a lányok szülei ilyen esetben felmentést írnak, más esetekben viszont keletlenység adódik abból, hogy az érintett tanulók nem merik felvállalni a tanító előtt, hogy miért nem szeretnének részt venni bizonyos gyakorlatokban. Éppen ezért egyes tanítók hangsúlyozzák a jelentőségét annak, hogy ezzel kapcsolatban megfelelő gyakorlat alakuljon ki.

„Akinék már negyedik osztályban indult, (...) már szóltak tesiórán, hogy most hadd üljek le tanár néni, mert most inkább nem. Először próbálkoztak azzal, hogy jaj, nem hoztam felszerelést, de aztán rájöttek, hogy ez így nem jó, mert túl sok egyes lesz. Hanem akkor inkább őszintén elmondják, hogy mi a helyzet.” (4. *alany*)

„A tornatanár férfi volt, vele is beszélünk róla. Volt egy megállapodás, megegyezés, hogy a lányok hogy jeleznek, ha felmentést szeretnének kérni.” (5. *alany*)

Érzelmi szükségletek

Szinte minden megkérdezett tanító kiemelte, hogy a bizalom kulcsmomentum abban a kérdésben, hogy a lányok az *érzelmi vonatkozású kérdéseiket* fel merik-e tenni a tanítóknak, és így a tanítók bepillantást nyerhetnek-e tanítványaik menstruációval kapcsolatos érzelmi világába.

„Ha nem lennék az osztályfőnökük, vagyok olyan jó kapcsolatban velük, hogy szerintem lehet, hogy megkérdeznék, de mint tanárként nem, van egy határ, mivel tanár vagyok. Hiába osztályfőnök és jó a kapcsolat. Viszont vannak olyan leányzók, akikkel szoktam, meg hát inkább régebben beszélgettem, ők jobban megnyílnak, ha nem tanítom őket. (...) Ez egy gátlás szerintem bennük, hogy egy tanárnak nem úgy öntik ki a szívüket, nem úgy közelednek hozzá.” (3. *alany*)

„Nagyon bizalmasan is kezelem, megbíznak bennem és kötődnek is hozzám, félig-meddig pótananyagként is kezelnek, és én ezért merem ezt [a közös beszélgetés kezdeményezését] meglétni. Meg egymásban is megbíznak.” (2. *alany*)

Talán ennek is köszönhető, hogy a megkérdezett tanítók helyenként radikálisan különbözően látják a lányok menstruációval kapcsolatos érzelmi szükségleteit. Többen hangsúlyozzák, hogy az alsó tagozatos lányok nagyon vágynak arra, hogy a menstruáció érzelmi aspektusairól beszélgethessenek. Nagy szükségük van támogatásra mind a tanító, mind a társaik részéről, aminek elősegítését többen szintén – legalábbis részben – a tanító felelősségének tartják.

„Mondta, hogy nagyon örül, hogy behívtam beszélgetni, mert nagyon kellemetlen neki, sokat sír miatta, és nem tud kivel erről beszélni, mert sok gyereket nevel az anyuka, és retteg, hogy mi lesz, fél a következő hónaptól is. (...) Elmondta a félelmeit meg a problémáit, és akkor tőle megkérdeztem, hogy a többi leányzó tudja-e, és hogy mit szólna hozzá, ha akkor közösen is beszélgetnénk, és nagyon pozitívan nyilatkozott. Mondta, hogy egész nyugodtan, és neki ez segítség is lenne.” (2. *alany*)

Megjelenik azonban ezzel ellentétes meglátás is, ami szerint a már menstruáló alsó tagozatos lányok a szégyen és zavar érzése miatt nem vágynak a téma megvitatására.

„Ezek a lányok sem szeretnék annyira, hogy erről beszéljünk. Ők valahogy nem szeretnék, hogy ezt tudják a többiek, mert zavarja őket.” (7. *alany*)

A tanítók attitűdje és az átadni kívánt üzenet

Menstruáció mint természetes dolog

Az első fő hozzáállás és átadni való üzenet, amely a tanítók válaszaiból kiemelkedik, az a *menstruáció természetes volta*. Természetes biológiai folyamat, így az erről való beszélgetés is természetes kell, hogy legyen. Ha a tanító így áll hozzá, az megelőzheti azt is, hogy a gyerekek az osztályban egymást csúfolják és viccet csináljanak a menstruációból.

„Ahogy te reagálsz le, úgy viselkedik a gyerkőc is. És ez jellemző, akár ha mondjuk előkerül egy csúnya szó, vagy egy pucér kép egy könyvből, ha én zavarba jönnék, és ezt nem kezelném helyén, akkor ott elszabadulna a pokol. De ha érzik rajtad az egyszerűséget, hogy hát gyerkőcök, ez természetes dolog, beszéljük meg, akkor ők is annyira természetesen fognak viselkedni utána, és nem lesz belőle nevetgélés meg kacagás, és ezt te alakítod ki. Én már természetesen kezelem.” (2. *alany*)

„Azt szerettem volna, hogyha nem félelem tölti el őket, és nem egy furcsa – gyerekek szoktak így főleg a kakival és pisi és egyebek, minden olyan dolog, ami számukra kellemetlen – úgy beszélni, hogy fű. És nagy viháncolások vannak. És én ezt mind nagyon kicsi koruktól kezdve a szellentéstől a hányásig, ami megjelenik egy iskolában is, mindenre ez volt a válasz, hogy ez hozzánk tartozik, az emberhez mint minőséghez. (...) Szóval az a legfontosabb hozzáállásom, hogy természetesnek kell tekinteni.” (5. *alany*)

A menstruáció mint pozitív dolog

A második hozzáállás, amely kiemelkedik a tanítók válaszaiból, az a *menstruáció pozitív dologként való értékelése*. Van, aki arról számol be, hogy a havi vérzés szerinte egy ajándék, az ő saját életében mindig olyan időszak, amikor érzékenyebb és empatikusabb tud lenni önmaga és mások felé is, és ezt a viszonyulást szeretné a tanítványai felé is közvetíteni.

„Mindenféleképpen megnyugtató, félrehívnom, hogy a lehető legjobb dolog történt velem. Ez nyilván abból adódik, ahogy én hozzáállok ehhez a kérdéshez. Én mindenképpen úgy adnám elő, hogy ez egy hatalmas ajándék, ami veled történt, ne ijedj meg!” (6. *alany*)

Más tanítók azt hangsúlyozzák, hogy a menstruáció kezdete egy új szakasz, ami a nőiességet fejezi ki. Számukra a menstruációról való beszélgetés olyan, mint egy „női beavatási szertartás”, ahol némely tanító még apró ajándékot is készít a gyerekeknek, megünnepelve az új életszakaszba való lépést.

A megkérdozettek válaszaiból az is kiderül, hogy sokan mint lehetőségre tekintenek a menstruációról való beszélgetésre, hogy a tanító és a gyermekek még közelebb kerüljen egymáshoz. Az őszinte beszélgetéshez mindkét fél részéről bizalom szükséges: a tanítók őszintén megoszthatják a tanulókkal a saját megélésüket, a lányok pedig nyíltan fordulhatnak a felnőttöz egy ilyen intim témával is. Van olyan tanító, aki szerint ez a tanító és a tanulók közötti empátiát és a hasonlóság érzését is erősíti.

A menstruáció mint tabu

A harmadik fő téma a *menstruáció tabuként való értelmezése*. Van olyan tanító, aki hangsúlyozza, hogy ez egy nagyon intim és személyes dolog, amiről iskolában nem illik beszélni. Más tanító arról számol be, hogy az egész osztály előtt kellemetlen volna a témát felvállalni, legfeljebb négy szemközti, bizalmas beszélgetések során kerülhet elő a tanulókkal. Többen hangsúlyozták a családi háttér szerepét abban, hogy a menstruáció tabusítása kialakul-e akár egy tanító, akár a gyermekek fejében.

„Egészen biztosan minden, amit otthonról hozunk, azok sejt szinten beépülnek az emberbe, nemcsak a közvetlen szülők, hanem a nagyszülők; ez egy családba beépül. Mert ha valaki egy olyan neveltetést kap, ahol egy prúd közeg van, annak erről sokkal nehezebb beszélni, mint ha egy szabadelvű neveltetést kapott volna.” (10. *alany*)

A megkérdezett tanítók közül többen is hangsúlyozzák a menstruáció körüli tabuk ledöntésének szándékát. Célként fogalmazzák meg, hogy a tanulók képesek legyenek szabadon, tabuk nélkül megvitatni ezt a témát, és ezáltal a szorongásaik is csökkenjenek. Mindemellett a tanító a saját menstruációját is felvállalhatja esetenként a tanulók előtt, ha ez befolyással lehet az osztállyal kapcsolatos interakcióira.

„Én ezt el szoktam mondani a gyerekeknek, nem úgy, hogy kedves 4. osztály, menstruálok és most rosszul fogom érezni magam, hanem saját magam tudom, hogy az első nap mint a döglött légy tudok lenni, akkor is működök, csak sokkal lassítottabb felvételen. (...) Aztán erre lehet 8. osztályban, vagy 7.-ben, vagy amikor erre az osztály megéri, elmondani, hogy ez a mondat például ezért van. Ezt nekik is simán fel fogom tudni vállalni.” (5. *alany*)

A menstruáció mint kellemetlen, gyengítő esemény

Néhány tanító esetében negyedik témaként megjelennek a *menstruációval kapcsolatos kellemetlenségek*, és a menstruációval szembeni negatív érzések is. Akad a megkérdezettek között olyan, aki a menstruáció miatt azt kívánja, bárcsak férfi lenne, és többen is hangsúlyozzák a havi vérzéssel járó fájdalmak vagy fizikai gyengeség kellemetlen szerepét az életükben. Többen ezeket a gondolatokat és érzéseket a lányokkal is megoszthatónak tartják, így erősítve őket abban, hogy a kellemetlenségeket is át lehet vészelni.

„Engem nagyon megviselt és rosszul érintett, meg mai napig rosszul is vagyok. Ők ezeket látják, érzik, tudják, és emiatt szerintem jobban kezelik. (...) Látják azt, hogy ugye félig-meddig én ilyen példakép vagyok, mert minden tanító, akit szeretnek, az nekik egy példakép, látják, hogy én sem vagyok tökéletes, meg velem is előfordul, meg nekem is nagyon fáj, és így jobban megszokják és elfogadják a saját maguk fájdalmát és problémáit ezzel kapcsolatban.” (2. *alany*)

A menstruációval kapcsolatos beszélgetés gyakorlati megvalósulása

Nincsen beszélgetés

A menstruációról való beszélgetés a gyakorlatban a különböző osztályok számára nagyon változatos módon valósul meg. A megkérdezett tanítók majdnem fele számol be arról, hogy a diákjaikkal tulajdonképpen soha, semmilyen formában *nem beszélnek* alsó tagozaton a menstruáció témaköréről. A tananyag nem érinti, és ők maguk sem érzik szükségét, hogy előhozzák. A tanulók egyáltalán nem fordulnak ilyen kérdésekkel hozzájuk, gyakorta nincsenek is tudatában, hogy menstruál-e már az osztályukból valaki.

„Sem környezetóra, sem etikaóra alatt nem javaslom, hogy erről premier plán beszéljünk, mert pontosan azért, mert a fiúk még ehhez éretlenek, és nagyon sok lány nem is tudja, miről beszélünk, mert ők is éretlenek hozzá. Úgyhogy én órakeretet nem szánék erre”
(7. *alany*)

„Nem szoktunk semmilyen módon, nem jön előtérbe, mert még nincsenek abban az érési szakaszban a gyerekek alsó tagozatban.” (3. *alany*)

Négyszemközti beszélgetés

Sok esetben azonban kifejezetten jellemző a lányokkal történő *négyszemközti beszélgetés*. Amikor egy lány menarchéja bekövetkezik, előfordul, hogy a tanító külön, félrevo-nulva megbeszéli vele az ezzel kapcsolatos érzéseit, nehézségeit, még gyakrabban pedig technikai segítséget kínál.

„Külön behívtam a tanáriba, és mondtam, hogy nem akarom zavarba hozni vagy megbántani, csak segíteni szeretnék, és mondtam, hogy hallottam az anyukájától, hogy – ők így fogalmazznak – nagylány lett, (...) és hogy ha problémája van, akkor egyből mondja el.” (2. *alany*)

„Reagáló” beszélgetés

Ha az osztályban 3. vagy 4. osztályban egy lány első vérzése megjelenik, esetenként a tanító az osztály lányával *„reagáló beszélgetést”* folytat. Két tanító is beszámol arról, hogy az osztályközösség más lányai értetlenül, esetleg a menstruáló lányt csúfolva fogadták a társuk menarchéját. Ezekben az esetekben a közös beszélgetés célja a lányok közötti szolidaritás kialakítása és a kialakult helyzetre való reagálás volt.

„Azok a lányok, akik még nem menstruáltak, azaz az összes többi, ők csúfolták meg kiközösítették. És erről szólt az egész, hogy ez teljesen természetes dolog, ő már érettebb. (...) Úgyhogy a beszélgetés arra irányult, hogy el kell fogadni, ez teljesen normális, természetes dolog, nagyon bután viselkednek, és ők a buták, ha ezt nem úgy fogják fel.”
(1. *alany*)

Tervezett beszélgetés

Mindösszesen csak egy interjúalany számol be arról, hogy a tanulói számára már alsó tagozaton előre módszeresen *megtervezett programmal* készül azzal a céllal, hogy a lányokat ne érje készületlenül az első vérzés. A program több alkalommal, a szülőkkel szoros együttműködve valósult meg.

„Egyrészt azt gondolom, hogy erről a kérdésről először a szülőkkel kell beszélgetni. Az ő menstruációhoz való viszonyukat kell – elsősorban az anyáknak – tisztázni. (...) Ez szerintem nagyon fontos ahhoz, hogy tisztában legyen azzal, hogy mit fog tudni közvetíteni a saját gyerekének. És azt gondoltuk, hogy az első alkalmat, 3 alkalmat tervezünk, az első alkalmat az édesanyáknak hirdetnénk meg. (...) A második alkalom az a lányokkal és a lányos anyákkal lenne. Tehát ez az anya és lánya alkalom, amikor egy közös mese lenne, tehát egy történet jelenne meg. (...) És itt az lenne a lényeg, hogy az anyukák a saját gyerekeikkel dolgozzanak utána. (...) És a harmadik alkalommal viszont ketten lennénk ott, én, az osztálytanító, és egy napközis kollegám. (...) Ez a harmadik alkalom egy abszolút praktikus megbeszélés, hogy technikailag hogyan fogjuk ezt csinálni.”
(5. alany)

A tanítók felkészültsége, ismeretei

Az interjúalanyoktól szintén megkérdeztük, hogy a menstruációval kapcsolatos felvilágosítás, segítségnyújtás, egészségnevelés témakörében milyen szakmai ismeretekkel bírnak: képzésük során találkoztak-e a témakörrel, és ha igen, akkor milyen információkra, készségekre tettek szert, és ezeket mennyire tudják a gyakorlati munkájuk során kamatoztatni. A válasz mind a tíz megkérdezett tanító esetében kifejezetten egységes: a pedagógusképzésben töltött éveik során szinte soha, semmilyen tantárgy keretén belül, semmilyen módon nem érintették a témakört, így semmilyen ismeretre nem tettek szert ezen a területen. Egy interjúalany kiemeli, hogy a menstruáció témakörének tabusítása annyira erősen megjelent a tanítóképzésben töltött évei során, hogy még testnevelés órákon sem volt lehetőség arra, hogy az aktuális vérzést jelezzék: amennyiben ezt megpróbálták, az oktató erős elutasítással reagált.

Némely megkérdezett tanító beszámol arról, hogy a pszichológia tantárgyakon belül fejlődéslelektan kurzuson érintőlegesen felmerült a nemi érés kérdése, ám kifejezett útmutatást a menstruációra való felkészítéssel kapcsolatban ők sem kaptak. Egy interjúalany visszaemlékszik, hogy a havi vérzésre rátérve az oktató annyit mondott, hogy a felkészítés a szülők feladata lesz. Kifejezetten ilyen irányú továbbképzésen sem vettek részt a megkérdezett tanítók. Egy interjúalany beszámol arról, hogy fejlesztő-differenciáló pedagógia továbbképzésen részt vett, és itt érintették a menstruáció témakörét, de az itt szerzett ismereteket már nem tudja felidézni, illetve konkrét iránymutatásra ő sem emlékszik.

Diszkusszió

Jelen kutatásban félig strukturált interjúk elemzésével tártuk fel, hogy milyen attitűdökkel viszonyulnak a kutatásban részt vevő tanítónők a menstruációval kapcsolatos ismeretek átadásához: szerintük kiket terhel a felvilágosítás elvégzésének felelőssége, milyen érettséget és előismereteket tulajdonítanak alsós tanítványaiknak, milyen a menstruációhoz való alapvető hozzáállásuk, mit szeretnének ezzel kapcsolatban átadni, végül a gyakorlatban megvalósul-e az ismeretátadás, és ha igen, akkor jellemzően milyen körülmények között zajlik.

Tíz félig strukturált interjú készült legalább öt éve – az ország különböző részein – dolgozó tanítónőkkel. Az interjúk kvalitatív tartalomelemzése (CA) során több téma emelkedett. A válaszadók a családból hozott előismeretek és hozzáállás mellett saját szerepüket is fajsúlyosnak látják az ismeretátadás terén, illetve a védőnőt említik további fontos szereplőként. Azonban a tanulóik közül a fiúkat éretlennek gondolják a menstruációval kapcsolatos ismeretek fogadására, bár hangsúlyozzák, hogy a témával már valószínűleg ekkorra ők is találkoznak, a hozzáállásuk alakítása pedig a lányok számára is fontos segítő tényező lehet, hiszen a fiúk sokszor zavarba hozzák őket a nem megfelelő hozzászólásaikkal. A lányok érettségét nagyon eltérőnek látják, akiknek némely tanító szerint nagy szükségük volna a menstruáció érzelmi vonatkozásairól való beszélgetésre, ám más tanítók szerint erre nincs is igényük, inkább csak a technikai segítségnyújtás a kívánatos. Magát a havi vérzést némely válaszadó a pozitív aspektusait kiemelve ajándéknak, mások inkább kellemetlen, gyengítő eseménynek, esetleg tabunak látják, amiről csak nagyon óvatosan és bizalmasan lenne szabad beszélni, vagy pedig éppen ellenkezőleg: néhányuk törekvése éppen ezen tabuk ledöntését célozza. Többen hangsúlyozták a menstruáció természetes voltát is, illetve azt, hogy fontos, hogy természetesen lehessen róla beszélgetni az iskolában is. A beszélgetés a gyakorlatban némely válaszadó szerint egyáltalán nem valósul meg, más esetekben négy szemközt az érintett lánnyal, vagy pedig az osztályba járó lányokkal egy aktuális felmerülő helyzetre való reakcióként, elvétve pedig előre eltervezett, szervezett foglalkozás keretei között.

Összességében a megkérdezett tanítók válaszaiból nagyon különböző attitűdök és gyakorlatok bontakoztak ki. Ennek hátterében részben az állhat, hogy a pedagógusok egyöntetűen arról számoltak be, hogy a tanítóképzés során egyáltalán nem kaptak irányelveket a tanulóik serdülésre és első menstruációra való felkészítésével kapcsolatban.

A tanítók attitűdjeinek és átadni kívánt üzeneteinek jelen interjúk alapján kirajzolódó témái nagy átfedést mutatnak az első, jelenleg egyetlen magyar nyelvre adaptált menstruációs attitűd kérdőív (MAQ-H) alskáláival (Nyitrai & Takács, 2019). A „menstruáció mint természetes dolog” téma nagyrészt egybeesik a kérdőív azonos nevű („Menstruáció mint természetes esemény”) alskálájával, hasonló tartalmakat hordozva, valamint kiegészülve az iskolai beszélgetés természetességének hangsúlyozásával. A „menstruáció mint kellemetlen, gyengítő esemény” téma magában foglalja a kérdőív „Menstruáció mint kellemetlen esemény” és „Menstruáció mint gyengítő esemény” alskáláit: a megkérdezett tanítók által ezen a témán belül megfogalmazott nézetek erősen egybeesnek a két alskála állításával. A „Menstruáció mint tabu” témája bár nem esik egybe, mégis kapcsolódást mutat a

kérdőív „Menstruáció bármely hatásának tagadása” alskálájával. Mindemellett a tanítók válaszaiban megjelenik hangsúlyos témaként a „menstruáció mint pozitív dolog” is, amire a kérdőív nem utal.

A tanítók válaszaiból nagy arányban az derül ki, hogy a menstruációval kapcsolatos felkészítést fontosnak tartják, és olyan témaként tekintenek rá, amiről „beszélni kell”. Ennek ellenére a beszélgetések gyakorlati megvalósulása tekintetében jelen vizsgálat eredményei összecsengenek azzal, amit a korábbi, magyar iskolákban megvalósuló szexuális nevelést és menstruációs felkészítést érintő tanulmányok megállapítanak: a tájékoztatás és a felkészítés az esetek nagyjából felében egyáltalán nem, illetve csak hiányosan valósul meg (Tamás, 2010). Ami a legtöbbször mégis megvalósul, az – a nemzetközi szakirodalommal összhangban – csupán technikai segítségnyújtás és a különböző menstruációs eszközökkel kapcsolatos tájékoztatás (Costos et al., 2002; Rubinsky et al., 2020). Mindez a legritkább esetben zajlik tervszerű program keretében, legtöbbször inkább spontán módon, az aktuális helyzetre vagy a gyermekek által feltett kérdésekre reagálva kerülnek szóba a menstruációval kapcsolatos témák.

Jelen vizsgálat korlátai között megemlítendő, hogy a megkérdezett tíz tanító válaszaik reprezentatívnak nem tekinthetők, így a jövőben a nagyobb mintán történő kutatás elengedhetetlen. Ezzel összefüggésben a jövőbeli célok közé tartozik – jelen kvalitatív kutatás eredményeire, valamint a releváns szakirodalomra támaszkodva – egy olyan kvantitatív mérőeszköz kialakítása, amely tanítók és szülők menstruációs ismeretek átadására való hajlandóságának vizsgálatára alkalmas. Szintén korlátként említendő, hogy jelen vizsgálat során kizárólag a tanítók nézőpontja érvényesült. Célszerű volna a jövőben a tanítók és diákjaik meglátásainak egyidejű felmérése is – különösen annak fényében, hogy a nemzetközi eredmények alapján tipikus jelenség, hogy a pedagógusok félreértik, nem megfelelően értelmezik a diákjaik szükségleteit, ezért sokszor sajnós nem is megfelelően reagálnak rájuk (Agnew & Gunn, 2019; Marván & Bejarano, 2005). A jelenleg magyar nyelven elérhető egyetlen menstruációs attitűdöket vizsgáló kvantitatív mérőeszköz (MAQ-H) prepubertás és pubertás korú gyermekek vizsgálatára nem alkalmas, így fontos jövőbeni feladat az erre megfelelő mérőeszközök adaptálása is.

Mindezek segítségével lehetővé válna annak tényleges, magyar mintán történő vizsgálata, hogy pontosan milyen szerepet játszik a szülők és pedagógusok által végzett menstruációra való felkészítés a fiatalok menstruációs attitűdjének, valamint későbbi reprodukciós egészségének alakulásában. Jelen vizsgálat eredményei alapján megfogalmazódó kutatási kérdés, hogy a különböző menstruációs ismeretátadási attitűddel rendelkező tanítók tanítványai között mérhető-e szignifikáns különbség abban, ahogyan az első menstruációjukat megélik, valamint ahogyan a későbbiekben a havi vérzéshez viszonyulnak.

Fontos megjegyezni, hogy Magyarországon nem csupán a menstruációra való iskolai felkészítés, hanem összességében a menstruáció lélektani vonatkozásainak tanulmányozása is kirívóan elhanyagolt, keveset kutatott terület. A menstruációval kapcsolatos ismeretátadásról szóló jelen tanulmány hazánkban elsőként született. Az itt szerzett ismeretek felhasználása különösen fontos volna a tanítók képzésében, valamint a menstruációval kapcsolatos felkészítő és pszichoedukációs programok, beszélgetések átgondolásában, megtervezésében is.

Irodalom

- Agnew, S., & Gunn, A. C. (2019). Students' engagement with alternative discursive construction of menstruation. *Health Education Journal*, 78(6), 670–680. doi: [10.1177/0017896919835862](https://doi.org/10.1177/0017896919835862)
- Arora, A., Mittal, A., Pathania, D., Singh, J., Mehta, C., & Bungler, R. (2013). Impact of health education on knowledge and practices about menstruation among adolescent school girls of rural part of district Ambala, Haryana. *Indian Journal of Community Health*, 25(4), 492–497.
- Beausang, C., & Razor, A. G. (2000). Young western women's experiences of menarche and menstruation. *Health Care for Women International*, 21(6), 517–528. doi: [10.1080/07399330050130304](https://doi.org/10.1080/07399330050130304)
- Bennett, C., & Harden, J. (2014). An exploration of mothers' attitudes towards their daughters' menarche. *Sex Education*, 14(4), 457–470. doi: [10.1080/14681811.2014.922862](https://doi.org/10.1080/14681811.2014.922862)
- Chandra-Mouli, V., & Patel, S. V. (2017). Mapping the knowledge and understanding of menarche, menstrual hygiene and menstrual health among adolescent girls in low- and middle-income countries. *Reproductive Health*, 14(1), Article 30. doi: [10.1186/s12978-017-0293-6](https://doi.org/10.1186/s12978-017-0293-6)
- Costos, D., Ackerman, R., & Paradis, L. (2002). Recollections of menarche: Communication between mothers and daughters regarding menstruation. *Sex Roles*, 46(1/2), 49–59. doi: [10.1023/A:1016037618567](https://doi.org/10.1023/A:1016037618567)
- Forrai, J. (2012). Szexuális nevelés, szexuálpedagógia. In É. Vámos & L. Vámosné Vigyázó (Eds.), *Tanulmányok a természettudományok, a technika és az orvoslás köréből* (pp. 155–165). Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Tudomány- és Technikatörténeti Bizottsága – Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala.
- Gunning, J. N., Cooke-Jackson, A., & Rubinsky, V. (2020). Negotiating shame, silence, abstinence, and period sex: Women's shift from harmful memorable messages about reproductive and sexual health. *American Journal of Sexuality Education*, 15(1), 111–137. doi: [10.1080/15546128.2019.1669511](https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1669511)
- Hortobágyiné Nagy, Á. (2010). A Boldogabb családkért – Családi Életre Nevelés (CSÉN) iskolai program – Lehetőség a család értékének megőrzésére. *Mester és Tanítvány. Család és Ifjúság*, 27, 89–106.
- Jarrah, S. S., & Kamel, A. A. (2012). Attitudes and practices of school-aged girls towards menstruation: Menstruation attitude and practice. *International Journal of Nursing Practice*, 18(3), 308–315. doi: [10.1111/j.1440-172X.2012.02032.x](https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2012.02032.x)
- Lee, D., Ahn, I.-Y., Park, C.-S., Kim, B.-J., Lee, C.-S., Cha, B., Seo, J.-Y., & Choi, J.-W. (2020). Early menarche as a risk factor for suicidal ideation in girls: The Korea youth risk behavior web-based survey. *Psychiatry Research*, Article 285:112706. doi: [10.1016/j.psychres.2019.112706](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112706)
- Martin, K. A., & Luke, K. (2010). Gender differences in the ABC's of the birds and the bees: What mothers teach young children about sexuality and reproduction. *Sex Roles: A Journal of Research*, 62(3-4), 278–291. doi: [10.1007/s11199-009-9731-4](https://doi.org/10.1007/s11199-009-9731-4)
- Marván, M. L., & Bejarano, J. (2005). Premenarcheal Mexican girls' and their teachers' perceptions of preparation students receive about menstruation at school. *Journal of School Health*, 75(3), 86–89. doi: [10.1111/j.1746-1561.2005.00002.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00002.x)
- Marván, M. L., & Chrisler, J. C. (2018). Menarcheal timing, memories of menarche, and later attitudes toward menstruation. *Cogent Psychology*, 5(1), Article 1525840. doi: [10.1080/23311908.2018.1525840](https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1525840)
- Marván, M. L., & Molina-Abolnik, M. (2012). Mexican adolescents' experience of menarche and attitudes toward menstruation: Role of communication between mothers and daughters. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 25(6), 358–363. doi: [10.1016/j.jpag.2012.05.003](https://doi.org/10.1016/j.jpag.2012.05.003)
- Nyitrai, E., & Takács, S. (2019). A menstruációs attitűd kérdőív (Menstrual Attitude Questionnaire, Maq, Brooks-Gunn & Ruble, 1980) magyar változatának bemutatása. *Psychologia Hungarica* 7(1), 25–44. doi: [10.12663/PSYHUNG.1.2019.1.3](https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.1.2019.1.3)

- Rabiepoor, S., Valizadeh, R., & Barjasteh, S. (2017). Study of the attitude and knowledge of postmenarcheal female students about menstruation in Urmia, North West of Iran. *International Journal of Pediatrics*, 5(5(41)), 4999–5001. doi: [10.22038/ijp.2017.21905.1831](https://doi.org/10.22038/ijp.2017.21905.1831)
- Radoš, S. N. (2020). Adolescent girls' emotional reaction to menarche: The role of significant other. *Suvremena psihologija*, 23(1), 21–34.
- Romans, S. E., Martin, J. M., Gendall, K., & Herbison, G. P. (2003). Age of menarche: The role of some psychosocial factors. *Psychological Medicine*, 33(5), 933–939. doi: [10.1017/S0033291703007530](https://doi.org/10.1017/S0033291703007530)
- Rubinsky, V., Gunning, J. N., & Cooke-Jackson, A. (2020). "I thought I was dying:" (Un)supportive communication surrounding early menstruation experiences. *Health Communication*, 35(2), 242–252. doi: [10.1080/10410236.2018.1548337](https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1548337)
- Semsey, G. (2018). Szexuális nevelés az iskolában. *Iskolakultúra*, 28(12), 17–34. doi: [10.17543/ISKKULT.2018.12.17](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.12.17)
- Sequeira, M.-E., Lewis, S. J., Bonilla, C., Smith, G. D., & Joinson, C. (2017). Association of timing of menarche with depressive symptoms and depression in adolescence: Mendelian randomisation study. *British Journal of Psychiatry*, 210(1), 39–46. doi: [10.1192/bjp.bp.115.168617](https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.168617)
- Sivakami, M., Maria van Eijk, A., Thakur, H., Kakade, N., Patil, C., Shinde, S., Surani, N., Bauman, A., Zulaika, G., Kabir, Y., Dobhal, A., Singh, P., Tahiliani, B., Mason, L., Alexander, K. T., Thakkar, M. B., Laserson, K. F., & Phillips-Howard, P. A. (2019). Effect of menstruation on girls and their schooling, and facilitators of menstrual hygiene management in schools: Surveys in government schools in three states in India, 2015. *Journal of Global Health*, 9(1), Article 010408. doi: [10.7189/jogh.09.010408](https://doi.org/10.7189/jogh.09.010408)
- Spadaro, G., d'Elia, S. R. G., & Mosso, C. O. (2018). Menstrual knowledge and taboo TV commercials: Effects on self-objectification among Italian and Swedish women. *Sex Roles*, 78(9-10), 685–696. doi: [10.1007/s11199-017-0825-0](https://doi.org/10.1007/s11199-017-0825-0)
- Tamás, M. (2010). Az óvodai és iskolai mentálhigiénés programok alkalmazási lehetőségei. In E. Cs., Kiss & H., Sz. Makó (Eds), *Mentálhigiéné és segítő hivatás: Fejezetek az elmélet és a gyakorlat területeiről* (pp. 67–85.). Pannónia Könyvek.
- Tóth, G., & Suskovics, C. (2020). Kőrmendi növekedésvizsgálat 2018 (előzetes eredmények). *Folia Anthropologica*, 16(3), 71–79.
- Varga-Tóth, A., Németh, G., & Paulik E. (2019). A szexuális nevelésről orvosi szemmel a hazai adatok és a nemzetközi irányelvek tükrében. *Orvosi Hetilap*, 160(13), 494–501. doi: [10.1556/650.2019.31359](https://doi.org/10.1556/650.2019.31359)
- WHO Európai Regionális Irodája, & BZgA. (2010). *Az európai szexuális nevelés irányelvei. Vázlat a politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére.* Szövetségi Egészségnevelési Központ. Retrieved from http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html
- Widiastini, L., & Karuniadi, I. G. A. (2019). The effect of health education about menstruation on psychological readiness of pre-adolescent girls in facing menarche. *STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 8(2), 69–73. doi: [10.30994/sjik.v8i2.216](https://doi.org/10.30994/sjik.v8i2.216)

Hodossi Nóra, Sinka Cecília és Pigniczkiné Rigó Adrien

ABSTRACT

A PROBLEM OR A GIFT? – ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS PROVIDING MENSTRUAL INFORMATION

Nóra Hodossi, Cecília Sinka & Adrien Pigniczkiné Rigó

The current WHO guidelines on sexual health education indicate that providing children with menstrual information is a minimum standard at the age of 6–9 years. However, unfortunately, in many cases those who should provide that – mothers and teachers – feel puzzled and insecure, and thus try to avoid this task as much as they can. The aim of this study was to explore the attitudes of 10 female elementary school teachers from various parts of Hungary towards sharing their knowledge about menstruation with their students aged 6–11. Participants were asked the following questions: Whose responsibility do they think menstrual education is? What level of knowledge, feelings, attitudes and maturity do they attribute to their students? What are their own attitudes towards menstruation? How much of that would they like to share with their pupils? Are these conversations about menstruation actually happening in practice at school? Analysis identified the following common themes: in addition to prior knowledge and attitudes brought from their families, the respondents considered their own role in knowledge transfer to be particularly important, and also mentioned nurses as further key actors. They considered boys to be too immature to grasp menstruation education, even though by that age they would have come across the topic already. They also mentioned that boys' attitudes were probably of key importance as they often embarrassed girls with related comments. Girls' maturity was perceived very differently, as according to some teachers, girls showed a great interest to talk about the emotional aspects of menstruation, while according to the teachers, this was not necessary, and merely a technical assistance was sufficient. Monthly bleeding itself was highlighted by some respondents in virtue of its positive aspects, while others saw it as an unpleasant, humiliating event or a taboo that should only be talked about very carefully and confidentially – or to the contrary: some respondents' aspirations were aimed at breaking these very taboos. Several respondents emphasized the naturalness of menstruation and the importance of being able to talk about it naturally at school. In practice, according to some respondents, such conversations do not take place at all. In other cases, it takes place face to face with the specific girl concerned or the girls of the class in response to a current situation, and rarely in a pre-planned, organized session. Overall, the attitudes and practices which emerged from the responses of interviewed teachers were very varied. This may partly be due to the fact that the interviewed respondents unanimously reported not having received any guidelines during their teacher training regarding the preparation of their students for puberty and first menstruation.

Magyar Pedagógia, 120(4). 327–346. (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.4.327

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hodossi Nóra, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola. H–1064 Budapest, Izabella u. 46.

Sinka Cecília, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. H–2750 Nagykőrös, Hősök tere 5.

Pigniczkiné Rigó Adrien, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet. H–1064 Budapest, Izabella u. 46.



AZ ISKOLAI ERŐSZAK TRADICIONÁLIS SZEREPMINTÁINAK ÖSSZEFÜGGÉSE A CYBERBULLYING KÜLÖNBÖZŐ FORMÁIVAL ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁBAN

Margitics Ferenc, Figula Erika és Pauwlik Zsuzsa
Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete

Az információs és kommunikációs technika rohamos fejlődése, a wifi hálózati lefedettségének növekedése lehetővé tette, hogy különböző információs eszközök segítségével bárki gyorsan csatlakozni tudjon az internetre. A világháló így egyre inkább a szociális érintkezés színterévé vált, az e-mailek, a közösségi oldalak, a chatszobák lettek a szociális interakció színterei. Ezek így egyre fontosabb szerepet kaptak a gyermekek és serdülők mindennapi életében (Adams, 2010; Aricak, 2009; Li, 2006). Ennek eredményeként az általános és középiskolákban az iskolai erőszak hagyományos formái mellett újabb formák jelentek meg. A tanulók az információs és kommunikációs technológiákat egyre inkább a másokkal szembeni zaklatás eszközeként alkalmazzák. Ezeket az erőszakos magatartásokat a mobiltelefon, e-mail, internetes csevegés és online terek (pl. MySpace, Facebook, Instagram, Twitter és személyes blogok) révén tudják végrehajtani a tanulók (Adams, 2010; Aricak, 2009; Li, 2006; Slonje et al., 2013). Ezekben az esetekben internetes zaklatásról (cyberbullying) van szó.

A cyberbullying jellemzői

A cyberbullying meghatározása

Iskolai tanulók közötti internetes zaklatásról akkor beszélünk, amikor az általános vagy középiskolai tanulók az információs és kommunikációs technológiákat a tanuló társaikkal szembeni zaklatás eszközeként alkalmazzák. Belsey (2007) megfogalmazásában az internetes zaklatás az információs és kommunikációs technológiák rosszindulatú és ismételt felhasználása egy egyén vagy csoport által mások fenyegetése érdekében.

Az internetes zaklatás különféle módon jelenik meg az interneten keresztüli kapcsolatfelvétel vagy a mobiltelefonok segítségével. Shariff és Gouin (2005) szerint az internetes zaklatás pszichológiai megfélemlítés olyan elektronikus eszközökkel, mint a mobiltelefonok, blogok, webhelyek és csevegőszobák. Lacey (2007) úgy találta, hogy az internetes zaklatás leggyakoribb formái a tanulók körében a sértő üzenetek küldése, ugratás,

pletykák terjesztése, megalázás és fizikai fenyegetés. Ponsford (2007) kutatásai szerint a lányok között az internetes zaklatás leggyakoribb formái a titkok megosztása, pletykák terjesztése másokról virtuális környezetben, a személyiség vagy a szexuális identitás megtámadása, az osztálytársaiknak megbízhatatlanként történő feltüntetése.

Bár néhány kutató úgy véli, hogy az internetes zaklatás a tradicionális zaklatás kiterjesztése az iskolákban, az internetes zaklatás számos különbséget mutat az iskolatársak közötti zaklatás tradicionális formáitól (Belsey, 2007; Hinduja & Patchin, 2008). A hagyományos zaklatás közben a zaklató és az áldozat általában ismerik egymást, ám az internetes zaklatás során a zaklató tudja, ki az áldozat, de az áldozatnak nincs fogalma arról, hogy ki követi el ellene a zaklatást. A számítógépes zaklatás tehát nagyrészt névtelen (Belsey, 2007; Shariff & Gouin, 2005; Slonje & Smith, 2008).

A kibertérben az internetes zaklató névtelenségben tarthatja magát mind az áldozat, mind a külső megfigyelők számára is (Kowalski et al., 2008). Az online anonimitás és a számítógép képernyője mögé való bújás biztonsága megszabadítja az egyént a hagyományos korlátoktól és társadalmi nyomástól, valamint az erkölcsi és etikai aggodalmaktól (Hinduja & Patchin, 2008; Li, 2007). Így azok a serdülők, akik nem viselkednek erőszakosan szemtől szemben, online térben internetes zaklatóvá válhatnak. Az anonimitás a következmények hiányát is jelenti, mivel az zaklatókat gyakran nem lehet azonosítani, ezért elkerülhetik a büntetést.

Míg a hagyományos zaklatás gyakran csak egy kis csoportra korlátozódik, addig az internetes zaklatás során gyorsan és széles községhez juttathatja el a zaklató a negatív információkat az áldozatáról (Slonje & Smith, 2008). A zaklatás az interneten olyan fokig terjedhet, amely a hagyományos zaklatásra nem jellemző. Például egy sértő üzenet vagy kép internetes vírus formájában, vagy egy internetes mémbe való beillesztéssel, ami akár több ezer felhasználóhoz is eljuthat. Ez olyan hógolyóhatást hoz létre, amelyben a nem az eredeti feltöltők folyamatosan reprodukálják és terjesztik a zaklatásokat (Slonje et al., 2013).

Hanewald (2008) rámutatott arra, hogy az internetes zaklatás nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívül is zajlik, nem korlátozódik az iskolai napra, hanem napközben vagy éjszaka bármikor előfordulhat, ami fokozza a gyermekek sebezhetőségét. Az internetes zaklatás tehát messze túlmutat az iskolákon, és ez azt jelentheti, hogy még az otthonuk sem nyújt biztonságos menedéket a gyerekek számára a zaklatás ellen (Kowalski & Limber, 2007).

A cyberbullying előfordulása

Tanulmányok sora figyelmeztet az internetes zaklatás magas előfordulási arányára serdülők körében. Ybarra és Mitchell (2004) kutatása szerint a serdülők 12%-a vett már részt internetes zaklatásban. Aricak (2009) kutatásai eredményeként megállapította, hogy a diákok 19,7%-a legalább egyszer volt már internetes zaklató, míg 54,4%-uk vált legalább egyszer internetes zaklatás áldozatává. Li (2006) azt találta, hogy középiskolás diákok között a fiúk 22%-a, a lányok 12%-a elismerte, hogy másokat zaklatott számítógépes eszközök felhasználásával.

Aricak és munkatársai (2008) török diákok között végzett kutatásai során a diákok 35,7%-a elismerte az internetes zaklatás tényét. Ortega és munkatársai (2008) spanyol serdülőket vizsgáltak, akiknek 5,7%-a elismerte, hogy alkalmanként, 1,7%-uk gyakrabban végzett internetes zaklatást. Adams (2010) az internetes áldozattá válást a nemek szerint vizsgálva azt találta, hogy több serdülő lány (25,8%) számolt be internetes zaklatásról, mint fiú (16%). Keith és Martin (2005) kutatási eredményei szintén azt mutatják, hogy a nők inkább vesznek részt az internetes zaklatásban, mint a férfiak.

Egy korábbi kutatásunk (Margitics et al., 2020) során feltártuk a cyberbullying előfordulásának gyakoriságát általános iskola felső tagozatos és középiskolás tanulók körében. A cyberbullying prevalenciáját igen magasnak találtuk mindkét iskolatípusban: a felső tagozatosok 63,4%-a, a középiskolások 68,7%-a vett már részt aktívan internetes zaklatásban. Ez az arány sokkal magasabb, mint amit az eddigi kutatások kimutattak serdülőkorúak körében (Adams, 2010; Aricak, 2009; Li, 2006; Ortega et al., 2008;).

Tradicionális és cyberbullying

A nemzetközi szakirodalomban az iskolai erőszak, az iskolai zaklatás, a pszichoterror különböző formáinak az elnevezésére a *bullying* fogalmát használják (Mihály, 2003). A bullying érdemi vizsgálatával, kutatásával viszonylag későn, csak az 1970-es években kezdtek foglalkozni, a kutatások Norvégiában és Svédországban indultak. A szakirodalomban leggyakoribb hivatkozási forrásként ma is a svéd származású Olweus (1980) munkáját, alapvető kutatási eredményeit találjuk. Nem véletlen, hiszen a nevéhez fűződik az iskolai erőszak (*school violence*), az iskolai zaklatás (*school bullying*) témájának szisztematikus kutatása és a több mint 25 évig tartó munka eredményeinek összegzése, közkinccsé tétele. Érdemei között tartható számon: a jelenség pontos definícióval való leírása, valamint egy olyan kérdőív (Zaklató/Áldozat Kérdőív) kidolgozása, amely a különböző országokban végzett kutatásokban is alkalmazható annak ellenére, hogy kultúránként némi különbség tapasztalható a témakörbe illő fogalmak tartalmának, megjelenési formájának értelmezésében (Vassné Figula et al., 2008).

Ma a nemzetközi kutatásokban az iskolai zaklatás, az iskolai erőszak főbb jellemzőinek körvonalazására, a jelenség leírására többnyire az Olweus (1980, 1991, 1994) által alkotott definíciót használják. Ennek figyelembevételével az iskolai zaklatás jellemzői a következők: (1) agresszív viselkedési forma, melyre a szándékos fájdalomkózosás jellemző, legtöbbször nyilvánvaló kiváltó ok nélkül; (2) hosszabb időszakon át, több alkalommal szenved el az áldozat; (3) olyan negatív cselekedet, amelyben az elkövető, az erőszaktevő saját testét (fizikai-szellemi erejét) vagy egy tárgyat (akár fegyvert is) használ fel arra, hogy az áldozatnak sérülést, fájdalmat, kényelmetlenséget okozzon; (4) olyan interperszonális kapcsolatban zajlik, amelyben az agresszor és az áldozat között nincs egyensúly az erőviszonyok tekintetében.

Swain (1998) a bullying fogalmát kiterjesztette minden olyan jelenségre, amit valaki azért csinál, hogy társát kiborítsa, bosszantsa. Olweus (1994) szerint egy diák akkor válik bullying áldozatává, ha ismétlődő jelleggel, hosszabb időszakon át olyan negatív akciók célpontja, amelyeket egy vagy több diáktársa követ el ellene. Az iskolai zaklatás, erőszak folyamán a célpont legtöbbször egy magányos, védekezésre képtelen gyerek, akit több

diák általában terrorizál, gyakran egy kisebb, két-három fős csoport vezetője. Dambach (2001) szerint az iskolai zaklatás egy csoportnak egy egyénnel szemben alkalmazott lelki terrorja, ami ismétlődően és hosszabb időn keresztül fennáll. Mihály (2003) szerint a bullying egy személy vagy csoport által kezdeményezett olyan erőszakos folyamat, amely egy olyan személy ellen irányul, aki nem tudja magát megvédeni.

A direkt bullying a zaklatás közvetlen megnyilvánulását jelenti (verekedés, gúnyolódás, csúfolódás, piszkálás, lökdösés, valamint az erőszak minden közvetlenül megnyilvánuló formája), az indirekt bullying a zaklatás közvetett megnyilvánulására utal, aminek eredményeként egy gyermek az osztályban elszigetelődik, a többiek kiközösítik, és ennek számtalan módon tanújelét is adják (Mihály, 2003).

Boulton és Flemington (idézi Mihály, 2003) szerint az iskolában előforduló zaklatás leggyakoribb formája az áldozat gúnyos, folyamatos nevén szólítás, valamiből való kihagyása, gúnyolása és lökdösése, személyes dolgainak az elvétele, fenyegetése, trágár történetek mesélése neki, illetve olyan cselekedetekre való kényszerítése, amit egyébként nem csinálna meg. Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a bullyinggal kapcsolatban általában háromféle szerepkör különíthető el (Mihály, 2003): az elkövető (támadó, agresszor), az elszenvető (áldozat) és a szemlélő.

Az internetes zaklatás – amit a pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagynak vagy ártalmatlannak tartanak – sok esetben súlyosabb következményekkel járhat a serdülők személyiségfejlődésére, mint a hagyományos iskolai erőszak különböző formái járnának. Az online anonimitás és a számítógép képernyője mögé való bújás biztonsága ugyanis megszabadítja a serdülőt a hagyományos korlátoktól és társadalmi nyomástól, valamint az erkölcsi és etikai aggodalmaktól. Így azok a serdülők, akik az iskolában nem viselkednek erőszakosan, online térben internetes zaklatóvá válhatnak. Az anonimitás a következmények hiányát is jelenti, mivel az internetes zaklatókat gyakran nem lehet azonosítani, ezért elkerülhetik a büntetést (Adams, 2010; Aricak, 2009; Slonje et al., 2013).

Számos kutatás kimutatta, hogy az internetes zaklatás agresszióhoz vezet (Aricak, 2009; Dilmaç, 2009; Harman et al., 2005; Ybarra et al., 2007). A hagyományos zaklatás egyik formája, a közvetett megfélemlítés azt a kapcsolati vagy társadalmi agressziót jelenti, amikor a kapcsolatok manipulálásával az áldozatnak sérelmet okoznak (Björkqvist, 2001). Az ilyen típusú agresszió során a zaklatók rejtett stratégiákat alkalmaznak a versenytársak kizárására és a kortárscsoportban való elszigetelésre. Ezek a tevékenységek magukban foglalják a többiek körében történő rágalmozó hírek terjesztését, a személyközi kapcsolatok fenyegetését és a magáninformációk, titkok feltárását (Crick, 1995; Galen & Underwood, 1997). Ebben az értelemben az internetes zaklatás bizonyos formái ugyanazokkal a tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a hagyományos, közvetett megfélemlítés (Dehue et al., 2008).

Vandebosch és Cleemput (2008) egy 10–18 évesek körében végzett kutatás során az internetes zaklatás elkövetésének motívumai között a bosszút, az unalmat és a kíváncsiságot találták leginkább jellemzőnek. Egy másik fontos szempont a hatalom aszimmetriája. Hagyományos iskolai erőszak esetében azért, hogy a zaklatás megtörténjen, egyensúlyhiánynak kell fennállnia a fizikai erő és/vagy a társadalmi-gazdasági helyzet szempontjából a zaklató és áldozat között a zaklató javára (Olweus, 1993). Az internetes zaklatás esetében ezek a feltételek nem szükségesek. Az internetes zaklatás áldozata sokszor egyenlő vagy

magasabb hatalmi pozícióban lehet a zaklatóhoz képest. Azok a tanulók, akik általában nem vesznek részt aktívan a hagyományos iskolai erőszakban, maguk is lehetnek zaklatók a kibertérben (Vandebosch & Cleemput, 2008).

A cyberbullying típusai

Az internetes zaklatás új jelenségnek tekinthető, és eddig még nem született konszenzus a kategorizálás módjáról, igen különböző osztályozásai jelentek meg. Smith és munkatársai (2008) az internetes zaklatást médiumtípusok szerint osztályozzák, azaz megkülönböztetik az sms-ben, az e-mailben és a messengeren keresztül történő internetes zaklatást. Ortega és munkatársai (2007) a cselekvés típusa szerinti osztályozást javasolják.

Willard (2006) a következő kategóriákba sorolja az internetes zaklatás formáit: láng-háború (*flaming*): ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak; befeketítés (*denigration*): sértő képek vagy pletykák küldése másokról, hogy rontsák az áldozat hírnevét vagy társadalmi kapcsolatait; személyiséglopás (*impersonation*): valaki online fiókjának feltörése olyan üzenetek küldése céljából, amelyek az áldozatot károsítják, sértik jó hírnevét és személyes kapcsolatait; kibeszélés (*outing*): titkok vagy zavaró információk terjesztése az áldozatról; kiközösítés (*exclusion*): az áldozat szándékos kizárása egy online csoportból; támadássorozat (*harassment*): megfélemlítő üzenetek ismételt küldése az áldozatnak. Azonban e viselkedési módok közül nem mindegyiket tekinthetjük internetes zaklatásnak, ha szem előtt tartjuk, hogy a zaklatás mindig megköveteli az ismétlés kritériumát. Maga Willard (2006) is elismeri ezt a tényt azzal, hogy rámutat arra, hogy néhány általa felsorolt zaklatási formát inkább „online társadalmi kegyetlenségnek” lehet nevezni. Riebel, Jager és Fischer (2009) szerint az internetes zaklatás szigorú meghatározása csak a Willard által leírt négy altípusra vonatkozik, melyek a következők: (1) sértő vagy fenyegető üzeneteket ismételt küldése az áldozatnak e-mailben, sms-ben azonnali üzenetküldéssel vagy csevegőszobákban; (2) pletykák elektronikus kommunikációs eszközökön keresztüli terjesztése az áldozatról (a valós életben zajló pletykákkal ellentétben az interneten keresztül az információk több ezer ember számára elküldhetők másodpercek alatt); (3) személyes információkat felfedő üzenet, amit az áldozat bizalmasan küldött valakinek, továbbadja más embereknek az áldozat veszélyeztetése érdekében; (4) kirekesztheti, kizárhatja az áldozatot a multiplayer játékokból, csevegésekből vagy online felületekről.

Langos és Sarre (2015) fontosnak tartott még néhány további kategóriát: *cyberstalking*: szélsőséges zaklatás, ami az áldozat olyan mértékű fenyegetése, ami veszélyezteti a biztonságukat és állandó félelemérzéshez vezet; *happy slapping*: az áldozatok valamilyen szabályszegésének a rögzítése fényképen vagy videón, ami sok esetben szexuális tartalmú, amit később nyilvánosan terjeszt a zaklató rágalmozás céljából; *outing*: a zaklató manipulálja az áldozatot bizonyos személyes információkkal, melyeket azután az áldozat megalázása céljából nyilvánosságra hoz; *megszemélyesítés*: a zaklató úgy tesz, mintha az áldozat lenne, és annak nevében bizonyos személyeknek vagy intézményeknek sértő üzeneteket küld, mintha azok az áldozattól származnának. Mindezek mellett a cyberbullying formái napjainkban is folyamatosan bővülnek, egyre több újabb formája jelenik meg.

Célok

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepminták hogyan függnek össze az internetes zaklatás különböző formáival. Azt feltételeztük, hogy (1) az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepmintákra különböző internetes zaklatási profil jellemző; (2) az iskolai erőszak során fellelhető tradicionális szerepmintákra jellemző internetes zaklatási profil életkori jellegzetességeket mutat, valamint (3) az iskolai erőszak során fellelhető tradicionális szerepmintákra jellemző internetes zaklatási profil nemi jellegzetességeket is mutat, vagyis azonosíthatók különbségek a fiúk és a lányok között.

Módszerek

Minta

A vizsgálati személyek toborzása olyan oktatási intézményeken keresztül történt, amelyekkel az egyetemünk oktatási, kutatási szerződésben áll. Az adatfelvétel négy nagyvárosi, két-két kisvárosi, valamint nyolc kistérségi, falusi általános és középiskolában történt. A kutatásban 882 tanuló vett részt (432 fiú, 450 lány). Az iskolatípus szerinti megoszlás a következő volt: 461 felső tagozatos tanuló (224 fiú, 237 lány), 421 középiskolai tanuló (208 fiú, 213 lány). Az általános iskolások életkori átlaga 12,83 év, a középiskolásoké 16,42 év volt.

Mérőeszközök

Az iskolai erőszak vizsgálatára az Iskolai Erőszak Kérdőívet (Vassné Figula et al., 2008) alkalmaztuk. A kérdőív 70 tétele az iskola mindennapi életében előforduló, tanulók közötti erőszak, zaklatás jelenségvilágát öt magatartásminta mentén tárja fel: áldozat, csatlakozó beavatkozás a támadóhoz, segítő beavatkozás, szemlélő, támadó. A kijelentéseket négyfokú skálán kell értékelni (0=szinte soha, 1=néha, 2=gyakran, 3=majdnem mindig). A pszichometriai vizsgálatok során a kérdőív skáláinak a megbízhatóságát jónak találtuk (1. táblázat). A kérdőív faktorszerkezete a bemutatott skáláknak felelt meg (részletesen l. Vassné Figula et al., 2008).

A cyberbullying jellemzőinek feltárására az Internetes Zaklató Skálát (Margitics et al., 2020) használtuk, amit az internetes zaklatás Willard (2006), Riebel és munkatársai (2009), valamint Langos és Sarre (2015) által leírt formáit figyelembe véve alakítottuk ki. A kérdőív 14 tételből áll, melyek az internetes zaklatás 14 formáját írják le (a kijelentéseket l. a 2. táblázatban). Az egyes internetes zaklatási formák előfordulását egy Likert-skálán kell megítélni a tanulóknak: 0=soha, 1=néha, 2=gyakran, 3=majdnem mindig.

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

1. táblázat. Az Iskolai Erőszak Kérdőív megbízhatósági mutatói skálánként

Skálák	Cronbach-alfa
Áldozat	0,85
Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz	0,77
Segítő beavatkozás	0,76
Szemlélő	0,73
Támadó	0,79

A statisztikai elemzések szerint a kérdőívet alkotó kijelentések egy faktort alkotnak (részletesen I. Margitics et al., 2020). A skála belső megbízhatóságát kifejező Cronbach-alfa értéke magas (0,89).

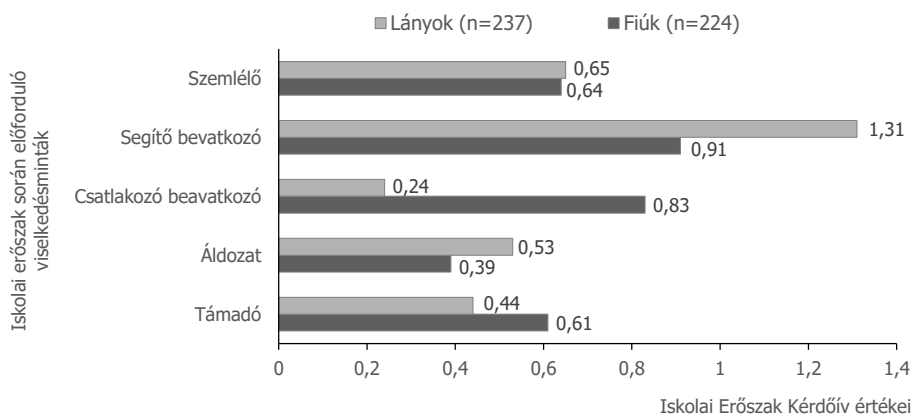
Etikai vonatkozások

A minta adatfelvételét és az ezzel kapcsolatos kutatásokat az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) engedélyezte (engedélyszám: 2020-39).

Eredmények

Leíró statisztika

Az Iskolai Erőszak Kérdőív skáláinak az egymással való összehasonlíthatóságuk érdekében a vizsgált skálákon belül kiszámítottuk az egy állításra adott értékek átlagát. Az 1. ábra az eredmények leíró statisztikáját mutatja az általános iskolai minta esetében.

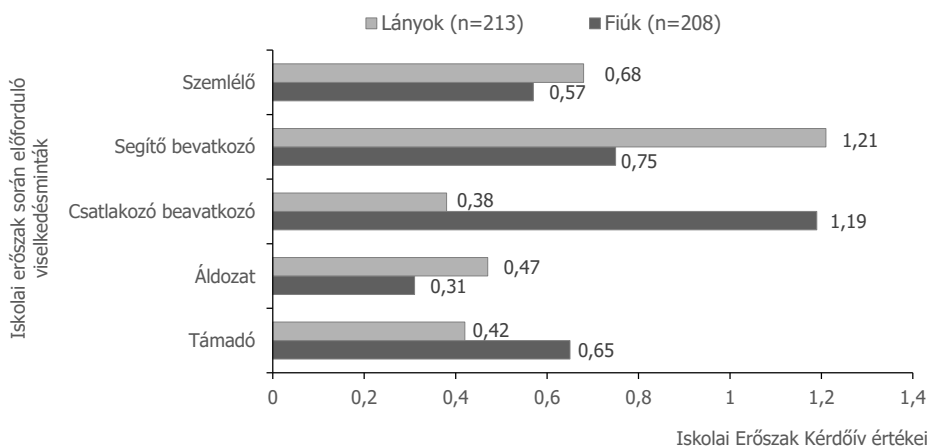


1. ábra

Az Iskolai Erőszak Kérdőívvel kapott eredmények leíró statisztikája az általános iskolai mintán

Az 1. ábrából kitűnik, hogy ebben az életkorban más-más szerepminták jellemzőek a nemekre az iskolai erőszak során. A fiúkra a segítő beavatkozás volt leginkább jellemző, ami után a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás következett. Ezt a szemlélő és támadó magatartásmód követte. A fiúkra legkevésbé az áldozat magatartásmódot találtuk jellemzőnek. A lányoknál az iskolai erőszakra adott magatartásminták közül ebben az életkorban a segítő beavatkozást találtuk a legerősebb reakciónak, amit a szemlélő magatartás, majd az áldozat és a támadó magatartásminta követett. A lányokra legkevésbé az volt jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának. Hasonló eredményeket találtunk egy korábbi kutatásunk során (Margitics et al., 2019).

A 2. ábra az Iskolai Erőszak Kérdőívvel kapott eredmények leíró statisztikáját szemlélteti a középiskolai mintán.



2. ábra

Az Iskolai Erőszak Kérdőívvel kapott eredmények leíró statisztikája a középiskolai mintán

Középiskolásoknál is eltérő szerepmintákat találtunk a nemek között (2. ábra). Ebben az életkorban az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a lányoknál nem mutatott jelentősebb változást az általános iskolásokhoz képest. Náluk is a segítő beavatkozást találtuk a legjellemzőbb reakciónak, amit a szemlélő magatartásforma, majd – körülbelül azonos súllyal – az áldozat és a támadó magatartásminta követett. A lányokra itt is az volt a legkevésbé jellemző, hogy a támadóhoz csatlakoznának. A középiskolásoknál az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták szerkezete a fiúknál eltérést mutatott az általános iskolai fiúkéhoz képest. A középiskolás fiúk esetében a leginkább előforduló magatartásminta a támadóhoz való csatlakozás volt, ezt a segítő beavatkozás követte, ezt pedig a támadó, majd a szemlélő magatartásforma. A fiúkra ennél a korosztálynál is az áldozati magatartásminta volt a legkevésbé jellemző. Ezek az eredmények is hasonlóak a korábbi kutatásunk során feltártakkal (Margitics et al., 2019).

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

A 2. táblázat az Internetes Zaklató Skálával kimutatott internetes zaklatási formák százalékos előfordulási arányát mutatja be az általános iskolai mintán.

2. táblázat. Az Internetes Zaklató Skálával kimutatott internetes zaklatási formák előfordulási aránya (általános iskolások, %)

<i>Kijelentések</i>	<i>Fiúk (n=224)</i>	<i>Lányok (n=237)</i>
1. Olyan e-maileket küldtem egyes osztálytársaimnak, amelyekben csúfoltam, vagy kényelmetlen helyzetbe hoztam őket.	9,63	4,09
2. Olyan videókat tettem fel a YouTube-ra egyes osztálytársaimról, amelyeken jól szórakozhattak a többiek.	6,61	1,57
3. Ha tudomást szereztem róla, akkor szívesen megosztottam mások titkait a neten.	10,22	4,37
4. Felzaklató tartalmú névtelen üzenetet küldtem az egyik osztálytársamnak (szöveg, kép, videó) e-mailben, sms-ben, chaten vagy közösségi oldalon.	10,24	3,16
5. Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.).	12,33	7,72
6. Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam (e-mail, közösségi oldal stb.)	8,17	4,35
7. Az egyik osztálytársamról szerkesztettem olyan képet vagy videót, ami őt nevetséges, megalázó helyzetbe hozza a többiek előtt, és ezt terjesztettem azt online felületeken.	11,24	3,13
8. Már hívtam fel osztálytársamat névtelenül mobiltelefonon.	26,25	18,83
9. Honlapot vagy blogot hoztam létre egyik osztálytársamról azért, hogy lejárassam őt a többiek előtt.	2,41	0,61
10. Feltörtem az egyik osztálytársam személyes honlapját vagy blogját, és módosítottam azt.	5,73	2,54
11. Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	4,24	0,67
12. Rosszindulatú pletykákat terjesztettem osztálytársaimról online eszközök segítségével.	8,13	2,57
13. Meggátoltam egyik osztálytársam online hozzáférését – például jelszóváltoztatással.	9,63	2,14
14. Levegőnek néztem egyes osztálytársaimat online környezetben.	34,00	35,00

Az általános iskolás lányoknál (2. táblázat) az internetes zaklatási formák közül a leggyakrabban (35%) az online környezetben való kirekesztés, valamint a mobiltelefonon történő zaklatás (18,83%) fordult elő. Ebben a korosztályban a lányokra legkevésbé jellemzőnek az internetes szolgáltatónak a kizárás céljából történő hamis tájékoztatását (0,61%), egy honlap vagy blog másnak a nevében történő létrehozását az illető lejáratása céljából (0,67%), valamint egy személyes blog feltörését és módosítását (2,54%) találtuk.

Az általános iskolás fiúknál (2. táblázat) az internetes zaklatási formák közül a leggyakrabban (34%) szintén az online környezetben való kirekesztés fordult elő. Ezt a mobiltelefonon történő zaklatás (26,25%), mások online fiókjának a feltörése, hackelés annak érdekében, hogy e-mailben üzeneteket küldhessenek, amelyek problémákat okozhatnak az áldozatnak (12,33%), sértő képek szerkesztése és terjesztése másokról (11,24%) valamint felzaklató üzenetek küldése (10,24%) vagy pletykák terjesztése másokról (10,22%) követte. Erre a korosztályra a fiúknál a legkevésbé jellemzőnek egy honlap vagy blog másnak a nevében történő létrehozását az illető lejáratása céljából (2,41%), valamint az internetes szolgáltatónak a kizárás céljából történő hamis tájékoztatását (4,24%) találtuk.

A 3. táblázat az Internetes Zaklató Skálával kimutatott internetes zaklatási formák százalékos előfordulási arányát mutatja be nemenként a középiskolás tanulói mintán.

3. táblázat. Az Internetes Zaklató Skálával kimutatott internetes zaklatási formák előfordulási aránya (középiskolások, %)

Kijelentések	Fiúk (n=208)	Lányok (n=213)
1. Olyan e-maileket küldtem egyes osztálytársaimnak, amelyekben csúfoltam, vagy kényelmetlen helyzetbe hoztam őket.	11,93	5,00
2. Olyan videókat tettem fel a YouTube-ra egyes osztálytársaimról, amelyeken jól szórakozhattak a többiek.	5,64	1,20
3. Ha tudomást szereztem róla, akkor szívesen megosztottam mások titkait a neten.	6,93	1,21
4. Felzaklató tartalmú névtelen üzenetet küldtem az egyik osztálytársamnak (szöveg, kép, videó) e-mailben, sms-ben, chaten vagy közösségi oldalon.	5,81	2,54
5. Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.).	7,68	2,53
6. Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam (e-mail, közösségi oldal stb.)	6,32	1,34
7. Az egyik osztálytársamról szerkesztettem olyan képet vagy videót, ami őt nevetséges, megalázó helyzetbe hozza a többiek előtt, és ezt terjesztettem azt online felületeken.	15,37	1,37

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

3. táblázat folytatása

<i>Kijelentések</i>	<i>Fiúk (n=208)</i>	<i>Lányok (n=213)</i>
8. Már hívtam fel osztálytársamat névtelenül mobiltelefonon.	27,26	21,42
9. Honlapot vagy blogot hoztam létre egyik osztálytársamról azért, hogy lejárassam őt a többiek előtt.	1,23	1,27
10. Feltörtem az egyik osztálytársam személyes honlapját vagy blogját, és módosítottam azt.	5,71	2,55
11. Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	1,95	1,22
12. Rosszindulatú pletykákat terjesztettem osztálytársaimról online eszközök segítségével.	2,52	1,25
13. Meggátoltam egyik osztálytársam online hozzáférését – például jelszóváltoztatással.	7,60	1,23
14. Levegőnek néztem egyes osztálytársaimat online környezetben.	42,74	36,34

A középiskolás lányoknál (3. táblázat) az internetes zaklatási formák közül a leggyakrabban (36,34%) az online környezetben való kirekesztés, valamint a mobiltelefonon történő zaklatás (21,42%) fordult elő. Ebben a korosztályban a lányokra nem volt jellemző az internetes zaklatás többi formája, melyek előfordulási aránya 1,21–5% közötti.

A középiskolás fiúknál (3. táblázat) az internetes zaklatási formák közül a leggyakrabban (42,74%) szintén az online környezetben való kirekesztés fordult elő. Ezt a mobiltelefonon történő zaklatás (27,26%), sértő képek szerkesztése és terjesztése másokról (15,37%), valamint sértő e-mailek küldése (11,93%) követte. Erre a korosztályra a fiúknál a legkevésbé jellemzőnek egy honlap vagy blog másnak a nevében történő létrehozását az illető lejáratása céljából (1,23%), az internetes szolgáltatónak a kizárás céljából történő hamis tájékoztatását (1,95%) valamint rosszindulatú pletykák terjesztését (2,52%) találtak.

Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták kapcsolata az internetes zaklatással

Az iskolai erőszak során előforduló szerepminták és az egyes internetes zaklatási formák közötti kapcsolatot lineárisregresszió-elemzéssel tártuk fel (stepwise method: függő változók az iskolai erőszak során előforduló különböző szerepminták, független változók: az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formái).

A támadó szerepminta

A 4. táblázat mutatja be az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolatát az iskolai erőszak támadó szerepmintájával.

4. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak támadó szerepmintájával általános és középiskolai mintán (elfogadottmodellek; $p < 0,05$)

Prediktor: támadó	Béta	t	p<
<i>Általános iskola: $F=125,837$, $df=3/461$, $p < 0,000$</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,36	10,86	0,000
Ha tudomást szerzek róla, akkor szívesen megosztom mások titkait a neten.	0,28	8,13	0,000
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam.	0,21	6,04	0,000
<i>Középiskola: $F=23,235$, $df=4/421$, $p < 0,000$</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,27	4,56	0,000
Olyan e-maileket küldök egyes osztálytársaimnak, amelyekben csúfolom, vagy kényelmetlen helyzetbe hozom őket.	0,22	3,58	0,000
Felzaklató tartalmú névtelen üzenetet küldtem az egyik osztálytársamnak.	0,19	3,28	0,001
Az egyik osztálytársamról szerkesztettem olyan képet vagy videót, amely őt nevetséges, megalázó helyzetbe hozta a többiek előtt, és ezt terjesztettem azt online felületeken.	0,18	3,03	0,003

A 4. táblázat alapján a támadó szerepmintára mindkét iskolatípus estében jellemző a kirekesztés (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása). Ezenkívül jellemző még az általános iskolás korú támadókra a kibeszélés (személyes információkat, titkokat felfedő üzenet) és a megszemélyesítés (az áldozat online személyiségének adta ki magát) is. A középiskolás korúakra a befeketítés (az áldozatot nevetséges, megalázó helyzetbe hozó kép, videó terjesztése) és a lángháború (ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak) jellemző. Az általános iskolai tanulóknál a támadó szerepminta varianciájának 37,42%-át, a középiskolai tanulóknál 29%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő cyberbullying formák.

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e nemi különbség a támadó magatartásmintával együtt járó internetes zaklatási formák között a vizsgált iskolatípusok esetében. Az 5. táblázat az általános iskolás fiú és lány támadókra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be.

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

5. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak támadó szerepmintájával általános iskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: támadó	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=59,823, df=3/224, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,33	6,97	0,000
Ha tudomást szerzek róla, akkor szívesen megosztom mások titkait a neten.	0,31	6,17	0,000
Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.).	0,17	3,43	0,001
<i>Lányok: F=79,334, df=3/237, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,39	8,84	0,000
Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.)	0,28	6,07	0,000
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam (e-mail, közösségi oldal stb.)	0,28	6,02	0,000

Az általános iskolai támadó szerepmintára (5. táblázat) mindkét nem esetében jellemző a kirekesztés (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), valamint a személyes tér megsértése (személyes felhasználói fiók feltörése). Ezenkívül a fiúkra a kibeszélés (személyes információkat, titkokat felfedő üzenet), a lányokra pedig a megszemélyesítés (az áldozat online személyiségének adta ki magát) jellemző ennél a szerepmintánál. Míg a fiúknál a támadó szerepminta varianciájának 36,24%-át, addig a lányoknál 43,41%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő internetes zaklatási formák.

A középiskolás fiú és lány támadókra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be a 6. táblázat.

A középiskolai támadó szerepmintára (6. táblázat) mindkét nemnél jellemzőnek találtak a kirekesztést (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), illetve az iskolai erőszak során támadóvá váló fiúkra a lángháborút (ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak), valamint a személyes tér megsértését (személyes felhasználói fiók feltörése). Míg a fiúknál a támadó szerepminta varianciájának 29,22%-át, addig a lányoknál 18,24%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő internetes zaklatási formák.

6. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak támadó szerepmintájával középiskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: támadó	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=20,940, df=3/208, p<0,000</i>			
Olyan e-maileket küldök egyes osztálytársaimnak, amelyekben csúfolom, vagy kényelmetlen helyzetbe hozom őt.	0,35	4,91	0,000
Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.)	0,21	2,78	0,006
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,17	3,43	0,001
<i>Lányok: F=16,461, df=1/213, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,43	4,06	0,000

Az áldozat szerepminta

Az iskolai erőszak során előforduló áldozat szerepminta és az Internetes Zaklató Skála egyes internetes zaklatási formák közötti kapcsolatot lineáris regresszióval tártuk fel (stepwise method: függő változó az iskolai erőszak során előforduló áldozat szerepminta, független változók az Internetes Zaklató Skála cyberbullying formái). A 7. táblázat tartalmazza az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolatát az iskolai erőszak áldozat szerepmintájával.

7. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak áldozat szerepmintájával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: áldozat	Béta	t	p<
<i>Általános iskola: F=29,888, df=2/461, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,20	5,12	0,000
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam.	0,18	4,46	0,000
<i>Középiskola: F=8,744, df=1/421, p<0,000</i>			
Feltörtem az egyik osztálytársam személyes honlapját vagy blogját, és módosítottam azt.	0,19	2,96	0,003

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

Az eredmények (7. táblázat) alapján az iskolai erőszak során áldozattá váló általános iskolás korú tanulóira jellemző a kirekesztés (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) és a megszemélyesítés (az áldozat online személyiségének adta ki magát), a középiskolás korú áldozatokra a személyiséglopás (valaki online fiókjának feltörése és módosítása). A felső tagozaton az áldozat szerepminta varianciájának 8,83%-át, a középiskolai tanulóknál 3,71%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő cyberbullying formák.

Megvizsgáltuk azt is, van-e nemi különbség az áldozat magatartásmintával együtt járó internetes zaklatási formák között a vizsgált iskolatípusok esetében. Az általános iskolás korú fiú és lány áldozatokra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be a 8. táblázat.

8. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak áldozat szerepmintájával általános iskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: áldozat	Béta	t	p <
<i>Fiúk: F=14,791, df=2/224, p<0,000</i>			
Ha tudomást szerzek róla, akkor szívesen megosztom mások titkait a neten.	0,20	3,45	0,001
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam.	0,16	2,85	0,005
<i>Lányok: F=25,706, df=2/23, p<0,000</i>			
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam.	0,21	3,69	0,000
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,19	3,65	0,000

Az általános iskolás korban az áldozat szerepmintára (8. táblázat) mindkét nem estében jellemzőnek találtuk a megszemélyesítést (az áldozat online személyiségének adta ki magát). Ezenkívül a fiúkra a kibeszélést (személyes információkat, titkokat felfedő üzenet), a lányokra pedig a kirekesztést (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) találtuk jellemzőnek. Míg a fiúknál az áldozat szerepminta varianciájának 12,54%-át, addig a lányoknál 22%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő internetes zaklatási formák.

A középiskolás fiú és lány áldozatokra jellemző internetes zaklatási formákat szemlélteti a 9. táblázat.

Középiskolás korúak között csak a fiúk esetében találtunk az áldozat szerepmintával kapcsolatban álló zaklatási formákat (9. táblázat), melyek a személyiséglopás (valaki online fiókjának feltörése és módosítása) és a befeketítés (az áldozatot nevetséges, megalázó helyzetbe hozó kép, videó terjesztése). A fiúknál az áldozat szerepminta varianciájának 11,52%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő internetes zaklatási formák.

9. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak áldozat szerepmintájával középiskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: áldozat	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=9,977, df=4/208, p<0,000</i>			
Feltörtem az egyik osztálytársam személyes honlapját vagy blogját, és módosítottam azt.	0,24	2,97	0,004
Az egyik osztálytársamról szerkesztettem olyan képet vagy videót, amely őt neveléses, megalázó helyzetbe hozza a többiek előtt, és ezt terjesztettem az online felületeken.	0,18	2,22	0,027

A csatlakozó beavatkozó szerepminta

Az iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozó szerepminta és az Internetes Zaklató Skála egyes internetes zaklatási formák közötti kapcsolatot lineáris regresszióval tártuk fel (stepwise method: függő változó az iskolai erőszak során előforduló csatlakozó beavatkozó szerepminta, független változók az Internetes Zaklató Skála cyberbullying formái). A 10. táblázat mutatja be az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolatát az iskolai erőszak csatlakozó beavatkozó szerepmintájával.

10. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak csatlakozó beavatkozó szerepmintájával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: csatlakozó beavatkozó	Béta	t	p<
<i>Általános iskola: F=30,078, df=3/461, p<0,000</i>			
Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába.	0,19	4,73	0,000
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,18	4,78	0,000
Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	0,13	3,38	0,001
<i>Középiskola: F=35,941, df=1/421, p<0,000</i>			
Már hívtam fel osztálytársamat névtelenül mobiltelefonon.	0,37	6,00	0,000

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

A csatlakozó beavatkozó szerepminta (10. táblázat) esetében nem találtunk egyezést a két iskolatípus között. Az általános iskolások körében erre a szerepmintára a személyes tér megsértését (személyes felhasználói fiók feltörése), a kirekesztést (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), valamint a félrevezetést (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak), középiskolások körében az anonim zaklatást (névtelen telefonhívás) találtuk jellemzőnek. Az általános iskola felső tagozatán a csatlakozó beavatkozó szerepminta varianciájának 12,32%-át, a középiskolai tanulóknál 13,44%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő cyberbullying formák.

Megvizsgáltuk, van-e nemi különbség a csatlakozó beavatkozó magatartásmintával együtt járó internetes zaklatási formák között a vizsgált iskolatípusok esetében. Az általános iskolás fiú és lány csatlakozó beavatkozókra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja a 11. táblázat.

11. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak csatlakozó beavatkozó szerepmintájával általános iskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: csatlakozó beavatkozó	Béta	t	p <
<i>Fiúk: F=19,365, df=2/224, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,24	4,57	0,000
Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	0,18	3,32	0,001
<i>Lányok: F=15,594, df=2/237, p<0,000</i>			
Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.).	0,30	5,20	0,000
Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam.	0,18	3,06	0,002

Az általános iskolás korúak körében (11. táblázat) a csatlakozó beavatkozó szerepminta esetében nem találtunk egyezést a két nem között. Az általános iskolás fiúknál erre a szerepmintára a kirekesztés (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) és a félrevezetés (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) jellemző. A csatlakozó beavatkozónak váló lányok körében a személyes tér megsértését (személyes felhasználói fiók feltörése) és a megszemélyesítést (az áldozat online személyiségének adta ki magát) tartuk fel. Az általános iskolás fiúknál a csatlakozó beavatkozó szerepminta varianciájának 15,34%-át, a lányoknál 13%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával kapcsolatban lévő cyberbullying formák.

A középiskolás fiú és lány csatlakozó beavatkozókra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be a 12. táblázat.

12. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak a kapcsolata az iskolai erőszak csatlakozó szerepmintájával középiskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: csatlakozó beavatkozó	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=30,792, df=1/208, p<0,000</i>			
Már hívtam fel osztálytársamat névtelenül mobiltelefonon.	0,41	5,55	0,000
<i>Lányok: F=6,069, df=1/213, p<0,016</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,27	2,46	0,016

A középiskolás korban (12. táblázat) a csatlakozó beavatkozó szerepminta esetében szintén nem találtunk egyezést a két nem között. A középiskolás fiúk körében erre a szerepmintára az anonim zaklatást (névtelen telefonhívás), lányok körében a kirekesztést (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) találtuk jellemzőnek. A középiskolás fiúknál a csatlakozó beavatkozó szerepminta variációjának 16,61%-át, a lányoknál 7,53%-át magyarázták a cyberbullying formák.

A segítő beavatkozó szerepminta

Az iskolai erőszak során előforduló segítő beavatkozó szerepminta és az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formák közötti kapcsolatot lineáris regresszióval tártuk fel (stepwise method: függő változó az iskolai erőszak során előforduló segítő beavatkozó szerepminta, független változók az Internetes Zaklató Skála egyes internetes zaklatási formái).

A 13. táblázat mutatja be az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolatát az iskolai erőszak segítő beavatkozó szerepmintájával.

13. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak segítő beavatkozó szerepmintájával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: segítő beavatkozó	Béta	t	p<
<i>Általános iskola: F=4,237, df=2/461, p<0,015</i>			
Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	0,12	2,75	0,015

A segítő beavatkozó szerepminta (13. táblázat) csak az általános iskolásoknál mutatott szorosabb kapcsolatot az internetes zaklatással. Erre a korosztályra ennél a szerepmintánál a félrevezetést (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) találtuk jellemzőnek. Az

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

általános iskola felső tagozatán a segítő beavatkozó szerepminta varianciájának 1,35%-át magyarázta ez a cyberbullying forma. A középiskolai tanulóknál a segítő beavatkozó szerepminta nem mutatott szoros kapcsolatot egyik internetes zaklatási formával sem.

Szintén megvizsgáltuk azt is, van-e ne szerinti különbség a segítő beavatkozó magatartásmintával együtt járó internetes zaklatási formák között a vizsgált iskolatípusok esetében. Az általános iskolás fiú és lány segítő beavatkozókra jellemző internetes zaklatási formákat mutatja a 14. táblázat.

14. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak segítő beavatkozó szerepmintájával általános iskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: segítő beavatkozó	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=5,973, df=1/214, p<0,015</i>			
Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	0,14	2,44	0,015
<i>Lányok: F=4,839, df=1/237, p<0,029</i>			
Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.	0,12	2,20	0,029

Általános iskolás korban (14. táblázat) a segítő beavatkozó magatartásminta esetében mindkét nemnél a félrevezetést (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) találtuk jellemzőnek. Az általános iskolás fiúknál a segítő beavatkozó szerepminta varianciájának 1,82%-át, a lányoknál 1,51%-át magyarázta ez a cyberbullying forma. A középiskolás fiú és lány segítő beavatkozókra nem találtunk jellemző internetes zaklatási formákat.

A szemlélő szerepminta

Az iskolai erőszak során előforduló szemlélő szerepminta és az Internetes Zaklató Skála egyes internetes zaklatási formák közötti kapcsolatot lineáris regresszióval tártuk fel (stepwise method: függő változó az iskolai erőszak során előforduló szemlélő szerepminta, független változók az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formái). A 15. táblázat mutatja be az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolatát az iskolai erőszak szemlélő szerepmintájával.

Az általános iskolás korú (15. táblázat) szemlélő szerepmintára a kirekesztést (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), a középiskoláskorúakra pedig a befeketítést (sértő videók megosztása) találtuk jellemzőnek. A felső tagozatosoknál a szemlélő szerepminta varianciájának 1%-át, a középiskolai tanulóknál 3%-át magyarázták az ezzel a szerepmintával szoros kapcsolatban lévő cyberbullying formák.

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e nemi különbség a szemlélő magatartásmintával együtt járó internetes zaklatási formák között. Az általános iskolás fiú és lány szemlélőkre jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be a 16. táblázat.

15. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak szemlélő szerepmintájával (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: szemlélő	Béta	t	p<
<i>Általános iskola: F=9,682, df=2/461, p<0,002</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,12	3,11	0,002
<i>Középiskola: F=8,073, df=2/421, p<0,005</i>			
Olyan videókat teszek fel a YouTube-ra egyes osztálytársaimról, amelyeken jól szórakozhatnak a többiek.	0,18	2,84	0,005

16. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak kapcsolata az iskolai erőszak szemlélő szerepmintájával általános iskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: szemlélő	Béta	t	p<
<i>Lányok: F=13,445, df=1/237, p<0,000</i>			
Levegőnek nézem egyes osztálytársaimat online környezetben.	0,20	3,67	0,000

Általános iskolás tanulók (16. táblázat) között csak a lányoknál találtunk szoros kapcsolatot a szemlélő szerepminta és a kirekesztés (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) között. Náluk a szemlélő magatartásminta 4,53%-át magyarázta ez a cyberbullying forma.

A középiskolás fiú és lány szemlélőkre jellemző internetes zaklatási formákat mutatja be a 17. táblázat.

17. táblázat. Az Internetes Zaklató Skála egyes cyberbullying formáinak a kapcsolata az iskolai erőszak szemlélő szerepmintájával középiskolás fiúknál és lányoknál (elfogadott modellek; $p < 0,05$)

Prediktor: szemlélő	Béta	t	p<
<i>Fiúk: F=5,372, df=1/237, p<0,022</i>			
Olyan videókat teszek fel a YouTube-ra egyes osztálytársaimról, amelyeken jól szórakozhatnak a többiek.	0,18	2,32	0,022

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

A középiskolás tanulók (17. táblázat) között csak a fiúknál találtunk szoros kapcsolatot a szemlélő szerepminta és a befeketítés (sértő videók megosztása) között. Náluk a szemlélő magatartásminta 3,42%-át magyarázta ez a cyberbullying forma.

Összegzés

Feltáró jellegű kutatásunk során arra kerestünk választ, hogy az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepminták milyen összefüggést mutatnak az internetes zaklatás különböző formáival. Első hipotézisünk az volt, hogy az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepmintákra különböző internetes zaklatási profil lesz jellemző. Kutatásunk eredményei csak részben erősítették meg ezt a feltételezésünket. A *támadó szerepminta* mutatta a legszorosabb kapcsolatot a cyberbullyinggal. Erre a szerepmintára – az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában is – leginkább az online környezetben való figyelmen kívül hagyás, a *kirekesztés* (levegőnek nézést) a legjellemzőbb internetes zaklatási forma. A támadóhoz való *csatlakozó beavatkozó szerepminta* szintén szorosabb kapcsolatot mutatott az internetes zaklatással. Ennél a szerepmintánál az internetes zaklatási formák változóak voltak az egyes korosztályoknál. A tradicionális iskolai erőszak *áldozat, szemlélő*, valamint *segítő beavatkozó szerepmintáira* kevésbé volt jellemző az egyes internetes zaklatási formák használata. Ezeknél a szerepmintáknál életkori és nemi jellegzetességeket mutattak ezek a formák.

Második hipotézisünket, miszerint az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepmintákra jellemző internetes zaklatási profil életkori jellegzetességeket mutat, az adatok megerősítették. Az általános iskolás *támadókra* a *kibeszélés* (titkok vagy zavaró információk terjesztése az áldozatról) és a *megszemélyesítés* (az áldozat online személyiségének adta ki magát), a középiskolás korú *támadókra* a *lángháború* (ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak), valamint a *befeketítés* (sértő képek, videók vagy pletykák küldése másokról, hogy rontsák az áldozat hírnevét vagy társadalmi kapcsolatait) internetes zaklatási forma volt jellemző. A *csatlakozó beavatkozó* általános iskola felső tagozatán elsősorban a *személyes tér megsértését* (személyes felhasználói fiók feltörése), a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), valamint a *félrevezetést* (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak), középiskolások körében az *anonim zaklatást* (névtelen telefonhívás) találtuk jellemzőnek. Az általános iskolás korú *áldozatra* jellemző a *kirekesztés* (online környezetben való figyelmen kívül hagyás) és a *megszemélyesítés* (az áldozat online személyiségének adta ki magát), a középiskolás korú áldozatokra a *személyiséglopás* (valaki online fiókjának feltörése és módosítása). Általános iskolás korban a *szemlélő* szerepmintára a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), a középiskolás korban pedig a *befeketítést* (sértő videók megosztása) találtuk jellemzőnek. A *segítő beavatkozó* szerepminta csak az általános iskolásoknál mutatott szorosabb kapcsolatot az internetes zaklatással. Erre a korosztályra ennél a szerepmintánál a *félrevezetés* (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) jellemző.

Harmadik hipotézisünket – az iskolai erőszak során fellelhető egyes tradicionális szerepmintákra jellemző internetes zaklatási profil nemi jellegzetességeket mutat – szintén megerősítették az eredmények. Az általános iskolában a *támadó szerepmintára* mindkét nem estében jellemzőnek találtuk a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), valamint a *személyes tér megsértését* (személyes felhasználói fiók feltörése). Ezenkívül a fiúkra a *kibeszélést* (személyes információkat, titkokat felfedő üzenet), a lányokra pedig a *megszemélyesítést* (az áldozat online személyiségének adta ki magát) találtuk jellemzőnek. Középiskolában a *támadó szerepmintára* mindkét nem esetében jellemző a *kirekesztés* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), illetve az iskolai erőszak során támadóvá váló fiúkra a *lángháború* (ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak), valamint a *személyes tér megsértése* (személyes felhasználói fiók feltörése).

Az általános iskolás korban a *csatlakozó beavatkozó szerepminta* esetében nem találtunk egyezést a két nem között. Az általános iskolás fiúk körében erre a szerepmintára a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása), valamint a *félrevezetést* (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) találtuk jellemzőnek. A csatlakozó beavatkozóvá váló lányok körében a *személyes tér megsértése* (személyes felhasználói fiók feltörése) és a *megszemélyesítés* (az áldozat online személyiségének adta ki magát) jellemző. A középiskolás korban a csatlakozó beavatkozó szerepminta esetében szintén nem találtunk egyezést a nemek között. A középiskolás fiúk körében erre a szerepmintára az *anonim zaklatást* (névtelen telefonhívás), lányok körében a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) találtuk jellemzőnek.

Az általános iskolás korban az *áldozat szerepmintára* mindkét nemre jellemző a *megszemélyesítés* (az áldozat online személyiségének adta ki magát), ezenkívül a fiúkra a *kibeszélés* (személyes információkat, titkokat felfedő üzenet), a lányokra pedig a *kirekesztést* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása). Középiskolás korúak között csak a fiúk esetében találtunk az áldozat szerepmintával együtt járó zaklatási formákat: *személyiséglopás* (valaki online fiókjának feltörése és módosítása) és *befeketítés* (az áldozatot nevetséges, megalázó helyzetbe hozó kép, videó terjesztése).

Általános iskolás korban a *segítő beavatkozó magatartásminta* esetében mindkét nemnél a *félrevezetést* (hamis tájékoztatás, ami kárt okoz az áldozatnak) találtuk jellemzőnek. A középiskolás fiú és lány segítő beavatkozókra nem találtunk jellemző internetes zaklatási formákat. Általános iskolás tanulók között csak a lányoknál találtunk szoros kapcsolatot a *szemléltető szerepminta* és a *kirekesztés* (az áldozat online környezetben való figyelmen kívül hagyása) között. A középiskolás tanulók között csak a fiúknál mutatott szoros kapcsolatot ez a szerepminta a *befeketítéssel* (sértő videók megosztása).

Kutatási eredményeink rámutatnak arra, hogy az internetes zaklatás az általános és középiskolákban is szoros összefüggést mutat a tradicionális iskolai erőszakkal. Valamint felhívja a figyelmet arra is, hogy a jövőben a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani erre a jelenségre az iskolákban.

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

Irodalom

- Adams, C. (2010). Cyberbullying: How to make it stop. *Instructor*, 120(2), 44–49.
- Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34(34), 167–184.
- Arıcak, T., Siyahaan, S., Uzunhasanoglu, A., Sarıbeyoglu, S., Ciplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253–261. doi: [10.1089/cpb.2007.0016](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016)
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. *ATA Magazine*, 88(1), 14–21.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10(2), 272–274. doi: [10.1111/1467-9507.00164](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00164)
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313–322. doi: [10.1017/s0954579400006520](https://doi.org/10.1017/s0954579400006520)
- Dambach, K. E. (2001). *Pszichoterror (modding) az iskolában*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217–223. doi: [10.1089/cpb.2007.0008](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008)
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: a preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1307–1325.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589–600. doi: [10.1037/0012-1649.33.4.589](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589)
- Hanewald, R. (2008). Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. *Australian Journal for Teacher Education*, 33(3), 1–16. doi: [10.14221/ajte.2008v33n3.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n3.1)
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1–6. doi: [10.1089/cpb.2005.8.1](https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.1)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. doi: [10.1080/01639620701457816](https://doi.org/10.1080/01639620701457816)
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: creating culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224–228.
- Kowalski, R. M., & Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 522–530. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.017](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017)
- Kowalski, R. M., Limber, P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lacey, B. (2007). *Social aggression: A study of internet harassment* [Doctoral Dissertation, Long Island University]. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304851762>
- Langos, C., & Sarre, R. (2015). Responding to cyberbullying: The case for family conferencing. *Deakin Law Review*, 20(2), 299–319. doi: [10.21153/dlr2015vol20no2art525](https://doi.org/10.21153/dlr2015vol20no2art525)
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. doi: [10.1177/0143034306064547](https://doi.org/10.1177/0143034306064547)
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777–1791. doi: [10.1016/j.chb.2005.10.005](https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005)
- Margitics, F., Figula, E., & Pauwlik, Zs. (2019). *Prevalence of school bullying in Hungarian primary and high schools*. New York: KeryPub.
- Margitics, F., Figula, E., & Pauwlik, Zs. (2020). *Iskolai erőszak: Cyberbullying az iskolában. /Az Internetes Zaklató és Internetes Áldozat Skála bemutatása/*. Budapest: Kery Publishing.

- Mihály, I. (2003). Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 75–80.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 23–35. doi: [10.1037/0012-1649.16.6.644](https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644)
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic fact and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317–349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying: un estudio exploratorio en educación secundaria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183–192.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., & Jäger, T. (Eds.). (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ponsford, J. (2007). *The future of adolescent female cyber-bullying: Electronic media's effect on aggressive female communication* [Unpublished thesis]. Texas State University.
- Riebel, J., Jager, R.S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298–314.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005, September 8–10). *Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools* [Conference presentation]. Oxford Internet Institute Conference on safety and security in a networked world: balancing cyber-rights and responsibilities, Oxford, U.K.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. doi: [10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x)
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. doi: [10.1016/j.chb.2012.05.024](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. doi: [10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x)
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 357–364. doi: [10.1080/0013188980400307](https://doi.org/10.1080/0013188980400307)
- Vandebosch, H., & Cleemput, K. V. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. doi: [10.1089/cpb.2007.0042](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042)
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs., & Rozgonyi, T. (2008). *Iskolai Erőszak Kérdőív (felhasználói kézikönyv)*. Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Research Press.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressors/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. doi: [10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x)
- Ybarra, M., West, M. D., & Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42–50. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004)

Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRADITIONAL ROLE PATTERNS OF SCHOOL BULLYING AND DIFFERENT FORMS OF CYBERBULLYING IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL

Ferenc Margitics, Erika Figula & Zsuzsa Pauwlik

In our research, we sought to answer how some of the traditional role patterns found during school bullying (attacker, victim, intervener participant, helper participant, bystander) relate to different forms of cyberbullying. The study involved 461 elementary school students and 421 high school students. We used the School Bullying Questionnaire (Vassné Figula et al., 2008) to identify patterns of behavior during school bullying, and the Cyber Bully and Cyber Victim Scale (Margitics et al., 2020) to explore forms of cyberbullying. According to our research, of some of the traditional role patterns that occur during school bullying, the attacker role pattern showed the closest relation with cyberbullying. For this role model – in elementary school and high school as well – we mostly found it to be ignored in the online environment, as the most typical way of internet harassment. In addition, for elementary school attackers, talk (spreading secrets or harassing information about the victim) and impersonation (pretended to be the victim's online personality), and for high school attackers, flame war (sending enemy and vulgar-language electronic messages to the victim) and blackmail (sending offensive images, video or gossip about others to destroy the victim's reputation or social connections) were found to be significant forms of internet harassment. We also found characteristic patterns of cyberbullying for other role patterns that occur during school violence.

Magyar Pedagógia, 120(4). 347–371. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.4.347

Levelezési cím / Address for correspondence: Margitics Ferenc, Figula Erika és Pauwlik Zsuzsa, Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete. H-4400 Nyíregyháza, Sóstói út 31/b.



ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSÁNAK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI VIZSGÁLATAI

Szitás Teodóra* és Kasik László**

* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet;
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

Az óvoda mint szocializációs színtér számtalan újdonságot rejt a gyermekek számára (Vajda, 2005), melyek közül az egyik legjelentősebb, hogy egy új közösség tagjaiként a korábbiaknál több – és folyamatos alkalmazkodást igénylő – interakcióban vesznek részt (Solymosi, 2017). Az interakciók során egyre gyakrabban alakulnak ki személyközi, leginkább kortársi problémák, melyek nem hatékony kezelése megnehezítheti mind a társas közegben való eligazodást, mind az alkalmazkodást rövid és hosszú távon egyaránt (Kasik & Gál, 2014b; Zsolnai et al., 2007).

A társas problémákhoz való viszonyulás és azok megoldásának óvodáskori sajátosságairól – a többi életkori szakaszhoz viszonyítva – kevés információval rendelkezünk, mivel e jellemzőket is nehezebb vizsgálni a 3–7 évesek kognitív és verbális sajátosságai miatt (Kasik, 2015). Akárcsak más jellemzők, a problémamegoldás esetében is a gyerekek közvetlen mérése mellett a legtöbb kutatás során a szülők és a pedagógusok véleményét is feltérképezik, valamint egyre több olyan eszközt dolgoznak ki, amely vizuális elemeket is tartalmaz, alkalmazkodva ezen életkor fejlődési sajátosságaihoz (pl. Yilmaz et al., 2018).

E tanulmány célja a szociálisprobléma-megoldás általános és óvodáskori jellemzőinek ismertetése, valamint az óvodások vizsgálatára kidolgozott mérőeszközök és az eddig elvégzett empirikus vizsgálatok főbb eredményeinek bemutatása. A tanulmány egy vizuális elemeket tartalmazó mérőeszköz kifejlesztésének elméleti alapját képezi.

Szociális probléma és szociálisprobléma-megoldás

A szociális probléma (*social problem*) gyűjtőfogalomnak tekinthető. Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint a szociális probléma minden olyan – a jelenben zajló, a múltban történt, a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, viszony vagy feladat, amelynek hatására veszélyeztetve érezzük céljaink elérését, hatékony társas működésünket, kapcsolatunkat, boldogulásunkat, környezethez való optimális alkalmazkodásunkat, és amely általában rossz, kellemetlen érzést, gondolatot vált ki belőlünk (Kasik, 2015). D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) a szociális problémákat négy kategóriába sorolták: (1) személyen kívüli (személyes vonatkozásokat kismértékben tartalmaz; nem vagyunk érintettek, de tudunk róla), (2) személyen belüli (érzelmekkel, gondolkodással kapcsolatos;

magunk vagy mások a probléma forrásai, és amennyiben mi, azt még a másikkal nem közöltük), (3) személyközi (másokkal közölt probléma, viselkedésben is megnyilvánul) és (4) társadalmi (több csoportot együttesen, esetleg az egész társadalmat érinti).

A személyközi problémák megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás (*social problem-solving*) (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 1998; D’Zurilla & Nezu, 2001), melynek általában két részfolyamatát (orientációs és a megoldási) különítik el. D’Zurilla és Nezu (1982) az orientációs folyamaton belül megkülönböztették a pozitív és a negatív dimenziókat, melyek szabályozzák a gondolkodást, az érzelmi folyamatokat és a viselkedést egyaránt (Kasik, 2010, 2015). A pozitív orientáció öt kategóriát tartalmaz: (1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése; (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, nem lehet azt elkerülni. A negatív dimenzió három kategóriája: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése, (2) alacsony frusztrációs tolerancia, (3) negatív énhatékonyság (Gál & Kasik, 2015; Kasik, 2010, 2019). A kutatók a megoldási folyamat öt – egymást követő – alfolyamatát határozták meg: (1) problémadefiniálás, (2) megoldási lehetőségek keresése, (3) döntés, majd elköteleződés a megvalósítás mellett, (4) megvalósítás, kivitelezés, valamint (5) utólagos értékelés – mindez függ a helyzetben lévők jellemzőitől, illetve a társas helyzet adta lehetőségektől és gátaiktól (Erozkan, 2013; Gál & Kasik, 2015).

Az orientációs részfolyamat alapvetően meghatározza, miként oldja meg az egyén a problémahelyzetet (Nezu et al., 2013). Chang és munkatársai (2004) három általános megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő) határoztak meg, s kiemelték, hogy a racionális stílust általában pozitív, míg az impulzív és az elkerülő stílust többnyire negatív orientációs folyamat előz meg (Kasik, 2015). A racionális megoldói stílust mutató egyén a tényekre koncentrálna, bízik önmagában, több megoldási lehetőséget gondol át, emiatt gyakran lassan dönt, számol a következményekkel, érdeklődik a másik véleménye, ezért sokat kérdez, valamint tetteiért nagyfokú felelősséget vállal. Az impulzív stílusú problémamegoldó általában gyorsan dönt, nem vagy alig számol a következményekkel, csak néhány megoldást gondol át, döntései gyakran átgondolatlanok, kapkodó, hamar eluralkodnak rajta negatív érzelmei. Az elkerülő stílusú egyénre gyakran jellemző, hogy a megoldás átgondolását vagy el sem kezdi, vagy hamar abbahagyja, valamint a felelősséget a másokra hárítja (Chang et al., 2004; Kasik, 2015).

Napjainkban a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek feltárására és értelmezésére az egyik legtöbbet alkalmazott modell a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott, mely alapján számos mérőeszközt dolgoztak ki. Komplexitása miatt kutatásunk egyik alapjának mi is ezt a modellt, illetve a modell alapján létrehozott, óvodások körében alkalmazható mérőeszközt alkalmaztuk.

Óvodások szociálisprobléma-megoldása

Óvodáskorban a szociálisprobléma-megoldás jelentős fejlődésen megy keresztül, amit a személyiségbeli, öröklött és tanult tényezők együttesen határoznak meg (Kasik & Gál,

2014a; Walker et al., 2013). Kutatások (Frauenknecht & Black, 2009; Strough & Keener, 2014) alátámasztják, hogy az életkor előrehaladtával, így az óvodai évek alatt is a szociálisprobléma-megoldás egyre tudatosabbá válik, amit a kognitív jellemzők, a társas tapasztalatok, az elsajátított normák és szabályok együttesen befolyásolnak (Gál & Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017a; Kayili & Ari, 2016).

A 3–4 éves gyermekek problémamegoldását igen nagy mértékben az énközpontúság határozza meg, saját céljaik elérése a fontos számukra (Hegedűs, 2019; Kasik, 2015). Döntéseik nagymértékben érzelmalapúak, azonnal kifejezik érzelmeiket a problémahelyzetben (Kasik & Gál, 2017b), illetve óvodai és otthoni problémáik megoldásához egyaránt nagyon gyakran kéri a felnőttek segítségét (Walker et al., 2002). A 4–5 éves gyermekekre jellemző, hogy egyre inkább képesek figyelembe venni mások érzelmeit egy kellemetlen helyzet során, valamint problémahelyzetben barátaikkal szemben elnézőbbek (Kasik & Gál, 2017b). A problémáik megoldása már nemcsak a pedagógus, hanem társaik segítségével is történik, és főként azok segítségét kéri, akikkel sokat játszanak együtt, akiket „barátaiknak” tekintenek (Kasik, 2015). Az 5–6 éves kor a társas kapcsolatok alakulása és a szociálisprobléma-megoldás fejlődése szempontjából egyaránt kritikus időszak, hiszen a kommunikáció és az önkifejezés egyre gyorsabban fejlődik (Yilmaz et al., 2018). Az 5–6 évesek már hatékonyabban, a helyzetet jobban figyelembe véve szabályozzák érzelmeiket, valamint önállóan akarják megoldani problémáikat, melyek már nagyon gyakran személyfüggők – fontos, hogy kivel és milyen helyzetben alakul ki probléma (Kasik & Gál, 2017b; Snyder, 2010). Számos kutatás (pl. Dodge & Feldman, 1990; Walker et al., 2002) szerint ebben az életkorban már markánsabb nem szerinti különbségek észlelhetők a problémamegoldó stílusok terén, a fiúknál gyakoribb az impulzív, olykor agresszivitásba forduló megoldás, míg a lányoknál a proszociális megoldási módok alkalmazása (Bouchard et al., 2020; Kranželić & Bašić, 2008; Walker et al., 2013).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eszközei és kutatási eredmények

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eszközei két csoportba sorolhatók: (1) az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevők és (2) a gyermekekről alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárására alkalmas eszközök. Először ezen mérőeszközök főbb jellemzőit ismertetjük, majd az ezekkel végzett hazai és külföldi mérések eredményeit foglaljuk össze.

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérésére alkalmas mérőeszközök

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen mérését lehetővé tevő eszközök közül az 1. táblázatban (mérőeszköz, kidolgozók és ország, ahol alkalmazták) azok szerepelnek, amelyeket kiváló pszichometriai mutatóik miatt a leggyakrabban alkalmaznak.

1. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas mérőeszközök

Mérőeszközök	Szerzők	Ország	Főbb jellemzők
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974.)	Shure & Spivack, 1974 Asher & Renshaw, 1981 Krasnor & Rubin, 1981 Richard & Dodge, 1982 Rubin et al., 1982 Asarnow & Callan, 1985 Youngstrom et al., 2000 Anlak & Dinçer, 2009 Yoleri, 2014	USA USA USA USA USA USA Törökország Törökország	Egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzet látható egy-egy képen, a gyermekek válaszai által a problémamegoldó stratégiák értékelhetők.
Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975)	Pellegrini (1985)	USA	Tíz interperszonális helyzet eleje és vége adott, melyeket a gyermekeknek ki kell egészíteniük, ezáltal a megoldási lehetőségek vizsgálhatók.
Wally Problem Solving Test (Webster-Stratton, 1990)	Webster-Stratton & Lindsay, 1999 Webster-Stratton et al., 2001 Hutchings et al., 2007 Webster-Stratton et al., 2008 Webster-Stratton et al., 2011 Schell et al., 2015 Hutchings et al., 2012 Dereli-Iman, 2013 Overdorf, 2014 Kayili & Ari, 2016 Yilmaz et al., 2018 Williams et al., 2019	USA USA Wales USA USA Németország Wales Törökország USA Törökország USA Törökország USA Wales	Tizenhárom problémahelyzet képekkel való ismertetése után a gyermekek arra a kérdésre válaszolnak, hogy ők hogyan oldanák meg a különböző helyzeteket. A megoldási lehetőségek pozitív, negatív és semleges kategóriáit vizsgálja.
Helyzet- és személy-specifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	Gál & Kasik, 2015	Magyarország	Nyolc, kortárral kapcsolatos helyzetet tartalmaz, minden probléma megfogalmazása után három kérdésre kell választ adnia a gyermeknek, melyek az orientációt, az énhatékonyságot és a megoldási stílust mérik.

A *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS, Shure & Spivack, 1974) a problémamegoldás mint folyamat egészének mérésére alkalmas (Kasik, 2015). A mérőeszköz egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzetet jelenít meg egy-egy képpel, erről kell a gyermeknek beszélni, majd ezeket a kutatók a problémamegoldó stratégiák alapján értékelik (Dodge & Feldman, 1990; Erdley et al., 2010; Kasik, 2015; Youngstrom et al., 2000). Shure és Spivack (1974) a mérőeszközt 4–6 éves gyermekek körében alkalmazta, s jól el tudták különíteni a megfelelően beilleszkedett és a viselkedési problémákkal küzdő gyermekeket. Az első csoportba tartozó óvodások több megoldási lehetőséget, módot soroltak fel, mint a másik csoportba tartozók, akik csak néhány stratégiát említettek

(Erdley et al., 2010). Dodge (1986), valamint Youngstrom és kollégái (2000) hasonló eredményeket kaptak kutatásaik során, mellyel megerősítették, hogy a megoldási stratégiák mennyisége, illetve módja pozitív kapcsolatban áll a társas beilleszkedéssel: minél több stratégiát soroltak fel a gyerekek egy-egy helyzet megoldására, annál jobban tudtak beilleszkedni csoportjukba, társaik annál elfogadóbbak voltak velük, ugyanakkor ez csak abban az esetben volt jellemző, ha a stratégiák pozitívak voltak, bántó, piszkálódó viselkedés esetében ez a kapcsolat nem állt fenn (Pepler & Rubin, 2013).

Asher és Renshaw (1981) a PIPS-szel a problémamegoldás és a szociometriai státusz közötti összefüggést vizsgálta óvodások körében (Dodge & Feldman, 1990). A gyermekeknek minél több megoldási módot kellett felsorolniuk különböző társas helyzetekkel kapcsolatban (Dodge & Feldman, 1990; Gustafson & Harring, 2012). Az eredmények alapján a kortársak által kevésbé kedvelt gyermekek a közös játék, illetve a barátságkötés esetében a felnőttek segítségét kérték, míg problémamegoldáskor nem hatékony, például agresszív megoldásokat választottak (Gustafson & Harring, 2012). Rubin, Daniels-Beirness és Hayvren (1982) óvodások körében végzett kutatásaik során megerősítették Asher és Renshaw (1981) eredményeit (Perlmutter, 2014). A 2000-es évek után több külföldi kutatás során a PIPS-et alkalmazták annak feltárására is, hogy a problémamegoldó stratégiák választásának gyakorisága összefügg-e az iskolai teljesítménnyel, vagyis milyen kapcsolat áll fenn a szociális és a kognitív kompetencia összetevői között (Anlak & Dinçer, 2009). Yoleri (2014) 4–6 éves török gyermekekkel végzett vizsgálata alapján minél több hatékony stratégiát választottak a gyerekek, annál jobban teljesítettek az iskolai készségi teszten.

A *Means-Ends Problem-Solving Inventory* (MEPS, Platt & Spivack, 1975, 1974) tíz interperszonális helyzet elejét és végét tartalmazza, a gyermekek feladata ezek kiegészítése (Chang et al., 2004; Kasik, 2015; Erdley et al., 2010). A MEPS a problémamegoldó gondolkodás három képességét méri: (1) a cél eléréséhez vezető lépések kidolgozását és folyamattá szervezését, (2) a felmerülő akadályok becslését, illetve (3) a sikeres megoldásra fordított idő fontosságát (Chang et al., 2004; Kasik, 2010). A szerzők szerint a három képesség közül leggyakrabban a megoldási lehetőségek számát vizsgálják, ezért nem fedile a teljes problémamegoldási folyamatot (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 1998). Kasik (2015) kutatása alapján 4–6 évesek egyaránt nagyon nehezen kapcsolják össze a történetek elejét és végét, így azok kiegészítése nagymértékben független a kezdő és befejező rész tartalmától, leginkább egy-egy kiragadott – és többnyire pozitív – részlethez kapcsolják az általuk gondoltakat, melyekben saját tapasztalataik, aktuális érzéseik és gondolataik jelennek meg.

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) előzménye a *Social Problem Solving Inventory–Revised* (SPSI-R, D’Zurilla et al., 2002). A mérőeszköz nyolc, kortárral kapcsolatos helyzetet tartalmaz, minden probléma megfogalmazása után három kérdésre kell választ adnia a gyermeknek. Az első kérdés a problémaorientációra, a második az énhatékonyságra, a harmadik a megoldási módra vonatkozik. Gál és Kasik (2015) kutatásában 4–6 éves gyermekek vettek részt, eredményeik azt mutatják, hogy a problémaorientáció és az énhatékonyság terén az idősebb korosztályra (5–6 évesekre) jellemzőbb három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) a megoldáshoz való pozitív viszonyulás, míg a többi helyzetnél mindhárom

korosztályra hasonló pozitív viszonyulás jellemző. A megoldási mód terén mind a nyolc helyzetnél a racionális problémamegoldás volt a legkevésbé választott mindhárom korosztálynál. Az 5–6 évesek általában negatív megoldási módokat soroltak fel, míg a négyéves gyermekekre az elkerülés és a felnőttektől való segítségkérés volt jellemzőbb. A kutatás alapján a lányok és a fiúk közötti különbségek három helyzetnél (kizárás, kiabálás, megütés) jelentek meg: a lányok mások segítségét (pedagógus vagy társ) és az elkerülést, a fiúk a negatív érzelmeik kifejezését választották gyakrabban.

A *Wally Problem Solving Test* (WPST, Dereli-Iman, 2013; Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton et al., 2008, 2011) alapja két korábbi mérőeszköz, a *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS, Shure & Spivack, 1974) és a *Child Social Problem-Solving Test* (Rubin & Krasnor, 1986). A 13 problémahelyzet képekkel való ismertetése után arra a kérdésre kell válaszolniuk a gyerekeknek, hogy hogyan oldanák meg azt a helyzetet (Schell et al., 2015). A gyermekek által adott megoldási lehetőségeket három fő kategóriába (pozitív, negatív, semleges) sorolták (Kayili & Ari, 2016; Overdorf, 2014). Webster-Stratton és Lindsay (1999) e mérőeszközzel végzett kutatásában 4–7 éves viselkedészavarral küzdő gyermekek és átlagosan fejlődő gyermekek vettek részt. Azok a gyermekek, akik viselkedészavarral küzdöttek, kevesebb pozitív megoldási lehetőséget soroltak fel, mint az átlagosan fejlődő gyermekek. A WPST-vel végzett vizsgálat mellett megfigyeléseket is végeztek, melyek eredményei arra mutattak rá, hogy játék közben a viselkedészavarral küzdő gyermekeknél kétszer annyi társas probléma merül fel, mint a másik csoportnál (Webster-Stratton et al., 2001). Webster-Stratton és munkatársai (2001) e mérőeszközzel végzett kutatásai alapján dolgozott ki egy fejlesztőprogramot (*Incredible Years Dinosaur School*), melynek eredményességét a WPST-vel mérték.

Az óvodásokat életkori kognitív-nyelvi jellemzőik miatt a legtöbb kutatás során főként szülei és pedagógusai értékelik. Az ismertetett mérőeszközök alkalmazása lehetőséget ad a kétszemélyes helyzetben történő kikerdezés során annak feltárására, miként vélekednek saját helyzetükről a gyermekek, megfigyelhetők viselkedéses reakcióik, és amennyiben ezt alkalmazzuk a külső értékelés mellett, még átfogóbb kép kapható a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról.

Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérése szülők és pedagógusok által

Az óvodáskori szociálisprobléma-megoldás közvetett mérésekor a pedagógusokat és/vagy a szülőket (gyakrabban az anyákat) kéri arra, hogy értékeljék gyermekük problémamegoldó gondolkodását és viselkedését, és ez kiegészül általában a gyermek közvetlen mérésével (Kasik, 2015). A trianguláció alkalmazása nagyon hasznos akár a mindennapi pedagógiai munka hatékonyabbá tétele, akár egy fejlesztőprogram kidolgozása érdekében, hiszen több szempont (személy, helyzet) alapján azonosíthatók a társas problémák, az azokhoz való viszonyulás, a megoldási hajlandóság és annak stílusa. Ugyanakkor az eltérő helyzetek mentén történő értékelést (a szülő az otthoni, a pedagógus az óvodai szituációk alapján értékel) az eredmények értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni (Heyman et al., 2018; Winsler & Wallace, 2002), illetve – ezzel összefüggésben – azt is, hogy a szülők felülértékelik gyermekeiket, véleményük pozitív irányba torzít, míg a pedagógusok értékelésében sokkal több a negatívum (Cai et al., 2004; Kasik, 2015). A

legtöbb vizsgálat során törekednek arra, hogy a pedagógusoktól és a szülőktől is szerezzenek információkat ugyanazzal a mérőeszközzel, így összevethetők a vélemények, valamint a pedagógusnak lehetősége van egy-egy csoporton belül a gyerekek összehasonlítására, ami a szülői vélemények alapján nem lehetséges (Clark et al., 2019).

A 2. táblázat tartalmazza a leggyakrabban alkalmazott és legmegbízhatóbb mérőeszközöket, melyekkel a szülők és a pedagógusok értékelik a gyerekek problémamegoldását.

2. táblázat. Óvodások szociálisprobléma-megoldásának szülői és pedagógusi mérésére alkalmazható eszközök

Mérőeszközök	Szerzők	Ország	Főbb jellemzők
Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001)	Goodman, 2001 Becker, 2007 Matsuiishi et al., 2008 Anđelković et al., 2009 Turi et al., 2011 Mieloo et al., 2012 Kasik & Gál, 2014a Bank, 2015 Gustafson et al., 2016 Maurice-Stam et al., 2018	Anglia Németország Japán Szerbia Magyarország Hollandia Magyarország Magyarország Svédország Dánia	A gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé, öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák és (5) proszociális viselkedés.
Preschool and Kindergarten Behavior Scale First and Second Edition (PKBS, PKBS-2, Merrell, 1994, 2002)	Merrell, 1994 Merrell & Holland, 1997 Carney & Merrell, 2002 Merrell, 2010 Awmlah & Woll, 2013 Shokri et al., 2013 Major & Saebra-Santos, 2014 Major & Saebra-Santos, 2015 Tersi & Matsouka, 2019	USA USA USA USA Németország Irán Portugália Portugália Görögország	A gyermekek társas készségeinek és előfordulási gyakoriságának mérésére alkalmas. Két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együttműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódság, szorongás).
Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008)	Gresham & Elliot, 2008 Frey et al., 2014 Cheung et al., 2017 Wu et al., 2018 Clark et al., 2019	USA USA Kína Kína Ausztrália	Két terület feltárására alkalmas: (1) társas készségek (kommunikáció, együttműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll); (2) viselkedési problémák (extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus).
Interpersonal Problem Solving Inventory (IPSI, Özdil, 2008)	Özdil, 2008 Kesicioğlu, 2015	Törökország Törökország	Az óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére alkalmas.

2. táblázat folytatása

<i>Mérőszközök</i>	<i>Szerzők</i>	<i>Ország</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZMGK, Kasik & Gál, 2014a)	Kasik & Gál, 2014a	Magyarország	A gyermekek kortársaikkal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását méri három skálán: (1) pozitív viszonyulás, (2) negatív viszonyulás, (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban.

A *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 2001) a gyermekek pszichés és viselkedési problémáinak felmérését teszi lehetővé (Bank, 2015; Goodman, 2001; Turi et al., 2011). A kérdőív 4–17 éves gyermekek vizsgálatára alkalmas, 11 éves korig a szülők és/vagy a pedagógusok értékelik a gyermeket, 11 éves kor felett önkitöltős formáját használják. A mérőszköz 25 tételt tartalmaz és öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek, (2) viselkedési problémák, (3) hiperaktivitás, (4) kortársakkal kapcsolatos problémák és (5) proszociális viselkedés. Goodman (2001) vizsgálatában szülők és pedagógusok is értékelték az 5–15 éves brit gyermekeket. A mérőszköz pedagógusi változatának megbízhatósága igen jó (Cronbach-alfa: 0,80), a skálák értékei 0,65–0,82 közöttiek, a legalacsonyabb az érzelmi tünetek, a legmagasabb a hiperaktivitás skála értéke. A szülői változat megbízhatósága ennél alacsonyabb (Cronbach-alfa: 0,72), akárcsak az egyes skálák értékei (0,57–0,72), ám a legalacsonyabb érték itt is az érzelmi tüneteké és a legmagasabb a hiperaktivitásé. A faktorok megbízhatósági értékeinek hasonlósága utalhat arra, hogy a viselkedésben megnyilvánuló változások (pl. a hiperaktivitás) könnyebben megfigyelhetők és azonosíthatók az érzelmi tünetekkel szemben, melyek a megfelelő önszabályozásnak köszönhetően kevésbé nyilvánulnak meg (Lakatos, 2011).

Matsuishi és munkatársai (2008) 4–12 éves japán gyerekek szülei körében alkalmazta az SDQ-t. A szülői változat megbízhatósága elfogadható (Cronbach-alfa: 0,77) a teljes minta és az életkoronkénti nem szerinti csoportok esetében is. A hiperaktivitás és a társas problémák skálákon a fiúk magasabb átlagértéket értek el, mint a lányok, vagyis a szülők a fiúknál több társas problémát azonosítottak. Mieloo és munkatársai (2012) 5–6 éves holland gyermekek szüleit és pedagógusait kérték meg az SDQ kitöltésére. A szülői (Cronbach-alfa: 0,77) és a pedagógusi (Cronbach-alfa: 0,81) változat egyaránt jó megbízhatósággal bírt, az értékek hasonlóak voltak a Goodman (2001) által végzett kutatási adatokhoz. Akárcsak Matsuishi és munkatársai (2008), Mieloo és munkatársai (2012) is jelentős különbséget mutattak ki a lányok és a fiúk között: a hiperaktivitást és a viselkedési problémákat jellemzőbbnek tartották a fiúknál, mint a lányoknál. A kutatók szerint ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a fiúk körében gyakoribbak a viselkedési problémák, elképzelhető az is, hogy a lányok körében hasonló lenne azok gyakorisága, ám a lányokra a negatív érzelmek gátlása jellemzőbb, így a problémák kevésbé kifejezettek.

Andelković és munkatársai (2009) 3–5 éves szerb gyermekek szüleit kérték meg arra, hogy értékeljék gyermeküket az SDQ-val. Mivel a kutatás célja elsősorban az óvodai be-

illeszkedési problémák családi hátterének feltérképezése volt, ezért eltérő családszerkezettel (gyermekét egyedül nevelő anya; nukleáris család: anya-apa-gyermek) bíró szülők vettek részt a vizsgálatban. A kutatás eredményei alapján a családszerkezet meghatározó az érzelmi tünetek skála esetében, hiszen az egyedülálló anyák által nevelt gyermekeknél kifejezettebbek az érzelmi problémák. Mindkét almintában a szülők szerint a fiúknál gyakrabban fordulnak elő viselkedési problémák.

A *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* (PKBS, Merrell, 1994) és ennek átdolgozott változata, a *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-Second Edition* (PKBS-2, Merrell, 2002) 3–6 éves gyermekek társas készségeinek, ezek előfordulási gyakoriságának szülő és pedagógus általi véleményezésére alkalmas. A mérőeszköz mindkét változata két skálával rendelkezik: (1) társas készségek (együtműködés, kommunikációs sikeresség, önállóság) és (2) problémás viselkedés (ezen belül két alskála: agresszió, önzőség, hiperaktivitás és visszahúzódás, szorongás) (Humphrey et al., 2011; Vastagh, 2019). A társas készségek skála (Cronbach-alfa: 0,94) és a problémás viselkedés skála (Cronbach-alfa: 0,97) egyaránt megfelelő megbízhatósággal bír.

Merrell és Holland (1997) kutatásában 3–5 éves gyermekek szülei és pedagógusai vettek részt, akiket két csoportra osztottak: (1) szociális, érzelmi, kommunikációs, viselkedési vagy kognitív téren jelentős fejlődési lemaradást mutatók, és (2) akiknél nem volt jelentős lemaradás egyik téren sem. Mind a szülők, mind a pedagógusok véleménye alapján a két csoport között három alskála (kommunikációs sikeresség, önállóság és visszahúzódás) esetében volt jelentős eltérés, ami alapján az első csoportba tartozó gyermekek társaikkal kevésbé sikeresen tudnak kommunikálni, az önálló feladatokat kevésbé szeretik, illetve játék során elkerülő és visszahúzódó magatartást mutatnak.

A *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) 3–18 éves gyermekek társas készségeit és viselkedési problémáit méri szülői és pedagógusi vélemény alapján, és iskoláskorú gyermekek számára önkitöltős változata is létezik. A mérőeszköz két skálája: (1) társas készségek (alskálái: kommunikáció, együtműködés, asszertivitás, felelősség, empátia, elkötelezettség, önkontroll); (2) viselkedési problémák (alskálái: extraverzió, zaklatás, hiperaktivitás, introverzió, autizmus). A mérőeszköz négyfokú skálán (1=soha–4 = mindig) méri, hogy milyen gyakran fordulnak elő adott szociális készség működtetését kívánó helyzetek, illetve háromfokú skálán (1=nem fontos – 3=nagyon fontos), hogy mennyire fontosnak ítélik meg ezeket a társas készségeket a szülők és a pedagógusok. Frey, Elliot és Kaiser (2014) 4–10 évesek szüleivel és pedagógusaival végzett kutatása alapján a SSIS-RS által mért készségek fontosságának megítélésében a szülők és a pedagógusok véleménye a kommunikáció, az empátia, az elkötelezettség, az asszertivitás és az önkontroll esetében tér el jelentősen. A pedagógusok fontosabbnak ítélték a kommunikációs készség hatékony működését, az asszertivitást és az elköteleződést, míg a szülők a beilleszkedést és a társadalmi normák betartását. A pedagógusok és a szülők egyaránt a felelősséget és az együtműködést tekintették a legfontosabb elsajátítandó társas készségeknek. Wu és munkatársai (2018) 3–5 éves kínai gyerekek szüleivel végeztek vizsgálatot az SSIS-RS-szel (Cronbach-alfa: 0,95). A kutatók szerint a mért társas készségek megfelelő működése egyrészt csökkenti a viselkedésbeli problémák előfordulásának gyakoriságát, másrészt hozzájárul a jobb kognitív teljesítményhez.

Az *Interpersonal Problem Solving Inventory* (IPSI, Özdil, 2008) óvodások társas problémákhoz való viszonyulásának pedagógusok általi mérésére szolgál. A kérdőív 24 tételt tartalmaz, négyfokú Likert-skálán mér (1=soha – 4=mindig). Kesicioğlu (2015) kutatásában négy hónapos megfigyelési időszak után értékelték a pedagógusok a gyerekek problémamegoldását, valamint egy félig strukturált interjú alapján a szülők is véleményezték és értékelték a kutatásban részt vevő gyermekeket. A pedagógusok és a szülők véleménye között nem volt szignifikáns eltérés, mind a pedagógusok, mind a szülők egyértelműen felismerték, hogy a problémákhoz negatívan viszonyuló gyermekek körében gyakoribbak a viselkedésbeli problémák (pl. agresszió, verbális bántalmazás, játék megosztásának hiánya, sírás problémahelyzetben).

A *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív* (SZMGK, Kasik & Gál, 2014a) óvodások számára kidolgozott magyar kérdőív, amit a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002) eredeti változata alapján hoztak létre. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívvel a szülők és a pedagógusok értékelik először a gyermekek kortársaikkal, utána a gyermekek felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. A kérdőív 30 tételből áll és három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a probléma megoldásának szándéka), (2) negatív viszonyulás (a probléma elkerülése) és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban. Ezen eszközzel Kasik és Gál (2014a) 4–6 éves gyermekek szüleivel és pedagógusaival végzett felmérést. A problémahelyzethez való pozitív viszonyulást a pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek, mint a szülők. A negatív viszonyulás és az érzelmek kifejezése a kortársakkal és felnőttekkel kapcsolatban az apák szerint a legjellemzőbb az óvodás gyermekekre. Az eredmények utalhatnak arra, hogy a gyermekek eltérően viselkednek az otthoni és óvodai környezet során, így a szülők és pedagógusok eltérő módon ítélik meg a gyermekeket (Kasik & Gál, 2014a).

Összegzés és kitekintés

A tanulmányban bemutattuk a szociálisprobléma-megoldás általános és óvodáskori jellemzőit, ismertettünk az óvodások vizsgálatára alkalmas mérőeszközök közül néhányat, valamint az ezekkel végzett néhány kutatás főbb eredményeit foglaltuk össze. Az óvodások közvetlen mérése során feltárható, hogyan viszonyulnak problémáikhoz és milyen módon oldják meg őket, valamint rámutathatnak a gyermekek közötti egyéni fejlődésbeli különbségekre. Bár a megszerzett információk segítik a gyermekek között felmerülő társas problémák kezelését, ugyanakkor önmagukban kevésbé alkalmasak például csoport-szintű fejlesztési terv kidolgozására főként a gyerekek kognitív, nyelvi sajátosságai miatt (Gál & Kasik, 2015). A megbízhatóbb mérés érdekében mindenképpen szükséges külső értékelők (szülők, pedagógusok) bevonása is, hiszen a különböző vélemények több információt nyújtanak a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról. Ekkor azt fontos figyelembe venni, hogy jelentős eltérések lehetnek a szülők és a pedagógusok véleménye között (még a szülők között is), hiszen a szülők főként az otthoni, míg a pedagógusok az óvodai környezetben előforduló problémák mentén értékelik a gyerekeket (Winsler & Wallace, 2002).

A bemutatott mérőeszközök és mérési eljárások nehézségeinek kiküszöbölésével kapcsolatban egyre több kutató fogalmazza meg azt, hogy az óvodások esetében az életkori (kognitív, nyelvi, érzelmi-szociális) jellemzőkhöz sokkal jobban alkalmazkodó vizsgálóeszközök kifejlesztésére van szükség. Yilmaz, Guven és Sezer (2018), valamint Yükcü és Demircioğlu (2020) szerint ezt az igényt a vizuális elemeket tartalmazó eszközök elégíthetik ki leginkább, így a kognitív és verbális fejlettségből adódó mérési nehézségek kiküszöbölhetőek. A vizuális elemek forrásai leginkább mesék és kisebb történetek.

Mindezt figyelembe véve a tanulmányban ismertetett elméleti háttér alapját képezi egy új mérőeszköz és egy fejlesztőprogram kidolgozásának, mely során verbális és vizuális elemekkel is történik a gyermekek közvetlen mérése és szociálisprobléma-megoldásának fejlesztése óvodai környezetben. A mérőeszköz kidolgozásának alapját a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (Gál & Kasik, 2015 és a Wally Problem Solving Test (Webster-Stratton, 1990) képezi. A HSZPG lefedi Chang és munkatársai (2004) modelljének viszonyulási és megoldói folyamatát, ám a mérést csak verbális elemekkel teszi lehetővé. Bár a WPST nem fedi le a teljes folyamatot, ám tartalmaz vizuális elemeket, így lehetőséget nyújt a vizuális megfigyelőképesség mérésére. Az általunk tervezett mérőeszköz e kettőt ötvözi: lefedi a Chang és munkatársai (2004) által meghatározott teljes (orientációs és megoldói) folyamatot, valamint rövid (állatszereplős) történeteket és (ugyanazon állatokat ábrázoló, társas helyzetben lévő) képeket is tartalmaz, melyek alapján a gyerekeknek értékelniük kell a helyzeteket meghatározott szempontok alapján, és a képekről is beszélniük kell irányított kérdések mentén.

Irodalom

- Andelković, V., Zlatanović, M., Vidović, S., & Stojković, S. (2009). Opšta adaptacija dece iz jednoroditeljskih porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 6(8), 81–94.
- Anlak, A., & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80–87. doi: [10.1037/0022-006x.53.1.80](https://doi.org/10.1037/0022-006x.53.1.80)
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skills training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
- Awmlah, A., & Woll, A. (2013). Reliability of the German language version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales Second Edition. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 54–58. Retrieved from <https://doi.org/10.3844/jssp.2013.54.58>
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 36–56.
- Becker, A. (2007). *Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) evaluations and* [Doctoral dissertation, Georg-August-Universität Göttingen]. Retrieved from DNB (Deutsche National Bibliothek).
- Bouchard, C., Sylvestre, A., & Forget-Dubois, N. (2020). Why are boys perceived as less prosocial than girls by their early childhood educators? The role of pragmatic skills in preschool and kindergarten children. *Educational Psychology*, 40(10), 1190–1210. doi: [10.1080/01443410.2020.1742875](https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742875)

- Cai, X., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 303–312. doi: [10.1207/s15374424jccp3302_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12)
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and Comparability of a Spanish-Language Form of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Psychology in the Schools, 39*(4), 367–373. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Cheung, P. P., Siu, A. M., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities, 60*, 187–197. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019>
- Clark, M., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2019). Parent and teacher ratings of social skills, peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability Development and Education, 67*(3), 1–14. doi: [10.1080/1034912X.2019.1662891](https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662891)
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201–274). Academic Press. doi: [10.1016/b978-0-12-010601-1.50010-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-010601-1.50010-3)
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 211–245). Guilford Press.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 241–252. doi: [10.1016/S0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00029-4)
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 491–498.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 77–125). NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
- Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer Science and Business Media. doi: [10.1007/978-1-4419-0609-0_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_2)
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 739–745.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2009). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education, 41*(2), 112–123. doi: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Frey, J. R., Elliot, N. S., Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSIS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(3), 182–192. doi: [10.1177/1534508413488415](https://doi.org/10.1177/1534508413488415)
- Gál, Z., & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia, 115*(4), 297–318. doi: [10.17670/MPed.2015.4.297](https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297)

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337–1345.
doi: [10.1097/00004583-200111000-00015](https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Gustafson, R. N., & Harring, K. A. (2012). Social competence issues in the integration of students with handicaps. In K. A. Harring, D. L. Lovett, & N. G. Harring (Eds.), *Integrated lifecycle services for persons with disabilities. A theoretical and empirical perspective* (pp. 20–58). Springer Science and Business Media. doi: [10.1007/978-1-4612-2886-8_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2886-8_2)
- Gustafsson, B., M., Gustafsson, A., & Proczkowska-Björklund, M. (2016). The Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) for preschool children—a Swedish validation, *Nordic Journal of Psychiatry*, 70(8), 567–574. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08039488.2016.1184309>
- Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37.
doi: [10.14232/iskult.2019.9.21](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.9.21)
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C., & Wenz-Gross, M. (2018): Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773.
doi: [10.1080/03004430.2016.1236257](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257)
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. doi: [10.1177/0013164410382896](https://doi.org/10.1177/0013164410382896)
- Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., & Lane, E. (2007). A pilot study of the Webster-Stratton Incredible Years Therapeutic Dinosaur School Programme. *Clinical Psychology Forum*, 170, 21–24.
- Hutchings, J., Bywater, T., Gridley, N., Whitaker, C. J., Martin-Forbes, P., & Gruffydd, S. (2012). The Incredible Years Therapeutic Social and Emotional Skills Programme: A Pilot Study. *School Psychology International*, 33(3), 285–293. doi: [10.1177/0143034311415899](https://doi.org/10.1177/0143034311415899)
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. (2019). Probléma- és konfliktusmegoldás. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp! Módszertani segédanyag pedagógusoknak gyakorlatokkal és tématervekkel* (pp. 29–40). Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014a). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusai véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014b). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának?. *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017a). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496.
doi: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kayili, G., & Ari, R. (2016). The effect of Montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. doi: [10.11114/jets.v4i12.1965](https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965)
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327–342. doi: [10.15390/eb.2015.3240](https://doi.org/10.15390/eb.2015.3240)
- Kranželić, V., & Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivjskim programima – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1–14.

- Krasnor, L., & Rubin, K. (1981). Assessment of social problem-solving in young children. In T. Merluzzi, C. Glass, & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 17–25). Guilford.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelemszabályozás fejlődése. In I. Balázs (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2015). Are we talking about the same child?: Parent-teacher ratings of preschoolers' social-emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799. doi: [10.1002/pits.21855](https://doi.org/10.1002/pits.21855)
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa [Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689–699. doi: [10.1590/1678-7153.201427409](https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409)
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu, S., Iizuka, C., Ohya, T., Shibuya, K., Hara, M., Matsuda, K., Tsuda, A., & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain Development*, 30(6), 410–415. doi: [10.1016/j.braindev.2007.12.003](https://doi.org/10.1016/j.braindev.2007.12.003)
- Maurice-Stam, H., Haverman, L., Splinter, A., van Oers, H. A., Schepers, S. A., & Grootenhuis, M. A. (2018). Dutch norms for the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). Parent form for children aged 2–18 years. *Health & Quality Life Outcomes*, 16(1), 1–11. doi: [10.1186/s12955-018-0948-1](https://doi.org/10.1186/s12955-018-0948-1)
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) test manual*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd Ed.). PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 393–405. doi: [10.1016/S0891-4222\(97\)00018-8](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(97)00018-8)
- Mieloo, C., Raat, H., van Oort, F., Bevaart, F., Vogel, I., Donker, M., & Jansen, W. (2012). Validity and reliability of the Strengths and Difficulties Questionnaire in 5–6 year olds: Differences by gender or by parental education? *PLoS One*, 7(5), Article e36805. doi: [10.1371/journal.pone.0036805](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036805)
- Nezu, A. M., Nezu, M. C., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company. doi: [10.1891/9780826109415](https://doi.org/10.1891/9780826109415)
- Overdorf, L. J. (2014). Evaluation outcomes of the incredible years program across different assessment tools and generalization contexts [Doctoral dissertation, Miami University]. OhioLINK.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56(1), 253–264. doi: [10.2307/1130192](https://doi.org/10.2307/1130192)
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H., (2013). *The development and treatment of childhood aggression*. Psychology Press. doi: [10.4324/9780203771693](https://doi.org/10.4324/9780203771693)
- Perlmutter, M. (2014). *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota symposia on child psychology* (Volume 18). Psychology Press.
- Platt, J. J., & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of social cognitive problem-solving skills*. PHahnemann Community Mental Health/ Mental Retardation Center.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem-solving in schoolaged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226–233. doi: [10.1037/0022-006x.50.2.226](https://doi.org/10.1037/0022-006x.50.2.226)

- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 1–68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. doi: [10.4324/9781315802343-5](https://doi.org/10.4324/9781315802343-5)
- Rubin, K. H., Daniels-Beimess, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, *14*, 338–348. doi: [10.1037/h0081268](https://doi.org/10.1037/h0081268)
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, *112*(39), 647–654. doi: [10.3238/arztebl.2015.0647](https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647)
- Shokri, A., Khosravi, A., & Hooman, H. A. (2013). Basic Psychometric Properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a Sample of Iranian Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *84*, 479–485. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.06.588](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.588)
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974). *Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual*. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Snyder, C. M. (2010). The effect of task difficulty on preschoolers problem-solving and emotion-regulation strategy use [Master's thesis, Louisiana University]. LSU.
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializációs és környezet. In K. Kollár & É. Szabó (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
- Strough, J., & Keener, E. (2014). Interpersonal problem solving across the life span. In P. Verhaeghe & C. Hertzog (Eds.), *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood* (pp.190–205). Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series.
- Tersi, M., & Matsouka, O. (2020). Improving Social Skills through Structured Playfulness Program in Preschool Children. *International Journal of Instruction*, *13*(3), 259–274. doi: [10.29333/iji.2020.13318a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13318a)
- Turi, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQMagy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, *26*(6), 415–426.
- Vajda, Zs. (2005). Kisgyermeket gondozó intézmények. In Zs. Vajda & É. Kósa (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 281–291). Osiris Kiadó.
- Vastagh, Z. (2019). Nem-kognitív készségek fejlesztését célzó közösségi szemléletű szociális programok hatásvizsgálatának mérőeszközei. *Esély*, *30*(1), 42–66.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem-solving in early childhood. Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *34*(4), 185–193. doi: [10.1016/j.appdev.2013.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.001)
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197–209. doi: [10.1080/00221320209598677](https://doi.org/10.1080/00221320209598677)
- Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problemsolving skills test* [Unpublished manuscript]. University of Washington.
- Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(2), 191–203. doi: [10.1080/15374416.2011.546044](https://doi.org/10.1080/15374416.2011.546044)
- Webster-Stratton, C., & Lindsay D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, *28*, 25–93. doi: [10.1207/s15374424jccp2801_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems. Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(7), 943–952. doi: [10.1111/1469-7610.00790](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790)

- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness. Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(5), 471–488. doi: [10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x)
- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C., & Hutchings, J. (2019). Building social and emotional competence in school children. A randomised controlled trial. *Psychology*, *10*, 107–121. doi: [10.4236/psych.2019.102009](https://doi.org/10.4236/psych.2019.102009)
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, *13*, 41–58. doi: [10.1207/s15566935eed1301_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3)
- Wu, Z., Mak, M. C. K., Hu, B. Y., He, J., & Fan, X. (2018). A validation of the Social Skills domain of the Social Skills Improvement System-Rating Scales with Chinese preschoolers. *Psychology in the Schools*, *56*(1), 126–147. doi: [10.1002/pits.22193](https://doi.org/10.1002/pits.22193)
- Yılmaz, E., Guven, G., & Sezer, T. (2018). The investigation of the relationship between attachment styles and social problem solving skills of preschool children. In H. Arslan, R., Dorczak, & A. Dragulescu (Eds.), *Educational Policy and Research* (pp. 499–506). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Yoleri, S. (2014). Investigation of relationship between the skills to solve interpersonal problems and concept development of preschool children. *Education and Science*, *39*(173), 82–90.
- Youngstrom, E., Meltzer, W. J., Kogos, L. J., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(4), 589–602. doi: [10.1207/S15374424JCCP2904_11](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11)
- Yükçü, S. B., & Demircioğlu, H. (2020). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills of children. *Early Child Development and Care*. doi: [10.1080/03004430.2020.1720671](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1720671)
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, *107*(3), 233–270.

ABSTRACT

NATIONAL AND INTERNATIONAL INVESTIGATIONS ON SOCIAL PROBLEM SOLVING AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Teodóra Szitás & László Kasik

The aims of our study were to describe the general and, specifically, preschool children's characteristics of social problem solving; the assessment tools which are suitable for exploring preschool children's social problem solving; as well as the international and national research results with these tools. The assessment tools can be divided into two groups, which either (1) allow direct measurement of preschoolers, or (2) explore parental and pedagogical opinions about children's social problem solving. Assessment tools used directly with children help us understand how children relate to and solve their problems, and also reveal individual differences among them (Gál & Kasik, 2015). Although external evaluators such as parents and teachers can provide more information about children's problem solving, significant differences may arise between parents' and educators' opinions (Winsler & Wallace, 2002). There is less information about the characteristics of preschool children's social problems mostly because it is difficult to examine this process due to the ongoing development of their cognitive and verbal characteristics (Kasik, 2015). The newest research results show that there are less tools for direct use with children, and that it is necessary to develop a new assessment tool which features visual elements as well – this way problems that arise due to cognitive, linguistic, emotional or social characteristics can be eliminated (Yılmaz et al., 2018; Yükcü & Demircioğlu, 2020). Our future research involves developing a new questionnaire that covers the social problem-solving process with verbal (short stories) and visual (pictures representing the same situation) elements, where children evaluate different stories from certain aspects with the help of questions. Data collected from the main research will contribute to creating a new intervention program for educators.

Magyar Pedagógia, 120(4). 373–389 (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.4.373

Levelezési cím / Address for correspondence:

Szitás Teodóra, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.

Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.

Megjelent 6,4 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelent meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Imre Fekete: Hungarian K12 Teachers' Experiences With Emergency Remote Teaching in Light of Their Techno-Pedagogical Skills Levels: A Mixed-Methods Study Amid Covid-19 299
- Nóra Hodossi, Cecília Sinka & Adrien Pigniczkiné Rigó: A problem or a Gift? – Elementary School Teachers' Attitudes Towards Providing Menstrual Information 327
- Ferenc Margitics, Erika Figula & Zsuzsa Pauwlik: The Relationship Between Traditional Role Patterns of School Bullying and Different Forms of Cyberbullying in Elementary and Secondary School 347
- Teodóra Szitás & László Kasik: National and International Investigations on Social Problem Solving Among Preschool Children 373