

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVIII. évfolyam 2018. január-február

A. Gergely András

• MTA PTI ny. tudományos főmunkatárs; ELTE Társadalomtudományi Kar, Kulturális Antropológia Tanszék, óraadó, címzetes egyetemi tanár

Bredács Alice

• adjunktus, PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet

Faragó Boglárka

• főiskolai tanársegéd, Eszterházy Károly Egyetem

Gaul Emil

• ny. egyetemi tanár, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

Győrögné Porcsin Livia

• tanár, Bárdos Lajos Általános Iskola, Dunakeszi

Havasi Tamás

• művésztanár, Nyíregyházi Egyetem Vizuális Kultúra Intézet

Héjja Bella Emerencia

• Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program, PhD hallgató

Jámbori Szilvia

• Szegedi Tudományegyetem, BTK, Pszichológiai Intézet, egyetemi adjunktus

Kékes-Szabó Marietta

• SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, egyetemi adjunktus

Kovács Ivett

• ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt

Orosz Csaba

• Nyíregyházi Egyetem Vizuális Kultúra Intézet, főiskolai docens

Sebestyén Krisztina

• tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete

Szilvássy Orsolya

• főiskolai docens, Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar

Szitás Andrea

• PhD, a Tatabányai Szakképzési Centrum Alapy Gáspár Szakgimnáziuma és Szakközépiskola tanára

Tóth Gabriella

• Szegedi Tudományegyetem, BTK, Pszichológiai Intézet, BA hallgató

Tóth Tibor

• PhD, főiskolai docens, Eszterházy Károly Egyetem Vizuális Művészeti Intézet/ Mozgóképművészeti és Kommunikációs Tanszék

Főszerkesztő:

Géczy János

e-mail: janos.geczy@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikos Csaba

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

Fejes József Balázs

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

Kasik László

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

Kojanitz László

e-mail: kajanit@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsenyi László

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

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Felelős kiadó:

Szegedi Egyetem

**Bölcsészettudományi Kar
dékánja**

Kiadja a **Szegedi Egyetem
Bölcsészettudományi Kar**

tanulmány

Bredács Alice

A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban 3

Faragó Boglárka

Média eszközök használatának pszichológiai következményei a tanulással összefüggésben 23

Kékes Szabó Marietta

Társas vakság és annak korrelátumai autizmus spektrum zavarban 35

Orosz Csaba – Havas Tamás – Gaul Emil – Tóth Tibor

Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában 63

Tóth Gabriella – Jámbori Szilvia

Új vizeken járok – a felnőttkori pályaváltás pszichés erőforrása 90

szemle

Héjja Bella

A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi 104

Kovács Ivett

Egy óvodai innováció története 118

kritika

A. Gergely András

Csendes pudingforradalom 126

Sebestyén Krisztina

„Szerintem a tanulás az egy kitörési pont” 129

Dr. Szilvássy Orsolya

Dante 750 131

Győrögné Porcsin Livia

Leveleki Eszter – egy pedagógus az árral szemben 225

Szitás Andrea

A hiány szemantikájának megértése Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetében 134

Bredács Alice

PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet

tanulmány

A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban

*És érzed, milyen ragadós a szó?
Rám is ragad. – Az Isten is megáld:
Terjeszd el ezt a bűbájos ragályt,
Ezt a gyermeki, drága, szent dacot:
„Boldog vagyok”.*

*Reményik Sándor: Boldog vagyok című versének részlete
1933. október 12.*

E tanulmány szerzője azt kutatja, hogy miként alkalmazhatóak a pedagógiában – ezen belül főleg a művészetpedagógiában a pozitív pszichológiai irányzat elméletei és gondolatai. Rámutat arra, hogy ezek a pedagógiában keletkezett gondolatok, illetve problémafelvetések vissza is hatnak a pszichológia területére, azzal egy egységes diszciplínarendszert alkotva. Ezért a szerző e tanulmányban – integráló szándékkal – a „pozitív irányzat” kifejezést alkalmazza. A szerző a tanulmány elején azt fejt ki, hogy mi inspirálta gondolatainak rendszerbe foglalását, milyen céllal és milyen hipotézisek megalkotásával vizsgálja a pozitív irányzatot. A pozitív irányzat megértéséhez röviden végigvezeti az olvasót – összehasonlító szándékkal – a korábbi, jelentősebb, a pedagógiában is közismert és elfogadott irányzatok főbb jellegzetességein, mint például egy adott irányzat emberképe, tanulásfelfogása, a tanulás transzferhatásainak jellemzői és a tanulók fejlesztésének, nevelésének legfontosabb deklarált céljai.

Összegyűjti a pozitív pszichológia főbb tanulságait és folyamatait a pedagógia, kiemelten a művészetpedagógia számára. Végül a kapott információk rendszerezése alapján összeállít egy olyan modellt, amely – a szerző szerint – jól alkalmazható a művészetpedagógiai kutatásokban a különböző programok, tantervek és kurzusok tartalmainak összeállításában, illetve módszertani megújításában.

Témainspiráció, kutatási cél és hipotézisek

Mivel jómagam a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán tanítok művésztanárokat és a művészet segítségével nevelő tanárokat (zenei és vizuális művészeti területeken) gyakran találok szembe magam azzal, hogy a hallgatójelöltek a felvételi vizsgán pozitív iskolai tapasztalatokat fogalmazznak meg, és ez inspirálja őket a tanári pályára. Pályaképükben később is ez a hatékony és pozitív tanárkép dominál, amely alapvetően meghatározza a tanítással kapcsolatos nézeteiket, illetve szemléletüket. A nézet, illetve a

szemléletmód minden esetben filterként szűri meg a tanítással kapcsolatos tapasztalatokat, reflexiókat és az ezek következtében keletkező döntéseket, kihatva az egész tanítási gyakorlatra. Mindez a hallgatók és a tanulók jobb boldogulását, a tanuláshoz való lehető legeredményesebb hozzáállását, kiteljesedését helyezi a középpontba. Minden iskolafokozaton tehát a cél a tanulók hatékony önkiteljesedésének segítése.

Ezért választottam olyan – a pedagógia számára is fontos és igen aktuális üzeneteket hordozó – szakirodalmakat, amelyek tematikus feldolgozása során a következő kérdésekre adhatók meg a válaszok:

- A pozitív paradigma hozzájárulhat-e a művészetpedagógia iskolai gyakorlat megújításához, megalapozásához?
- Az új paradigma hasznosítható-e a művészeti tanárképzésben és a tanártovábbképzésben?
- Milyen vizsgálható eredmények jelezhetik a tartalmi és a módszertani fejlesztések és innovációk bevalását – e paradigma alapján?
- Végső soron létrehozható-e egy olyan pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell, amely alkalmazható a művészeti nevelés különböző szintjein, és alkalmas arra is, hogy a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben kurzusprogramok kidolgozásához segítséget adjon?

A pozitív irányzat és az ezt megelőző irányzatok pszichológiai és pedagógiai aspektusai

A pedagógia gyakran valamilyen általa aktuálisan elfogadott pszichológiai paradigma szerint határozza meg és rendszerezi a tanulással, tudásszerzéssel kapcsolatos főbb megállapításait (*Kron, 1997; Kozma, 2001; Nahalka, 2001, 2002; Nádasi, 2010; Bredács, 2012; Hideg, 2012; N. Kollár Katalin és Szabó Éva, 2004; 2017; Virág, 2014* és mások).

Ezek néha ellentétben állnak egymással, máskor inkább összegző, vagy szintetizáló szándékúak, összeépítve több paradigma kutatási eredményeit és gondolatait (*Kuhn, 2000; Bredács, 2012*). A legfőbb különbséget a paradigmák szerint a tanulás modellezésében általában azok a kiindulópontok jelentik, amelyeket elsődlegesnek tekintenek, amelyekre felépítik az adott modellnek megfelelő struktúrát. Egyes paradigmák időnként lecsengenek, máskor pedig hosszabb ideig – elővéve és továbbfejlesztve a régebbi gondolatokat – újra virágzásnak indulnak, vagy az új gondolatokat és kutatási eredményeket paradigmaváltás nélkül kapcsolják önmagukhoz, de az is gyakori, hogy több paradigma egymás mellett hosszabb ideig fennmarad. Olykor „paradigmavíták” is kialakulnak (*Kuhn, 2000*).

Az alábbiakban összehasonlító szándékkal a pedagógiában is közismert pszichológiai paradigmákat hasonlítom össze, hogy végül eljussak a pozitív paradigma elterjesztésének szükségességéig.

A tanulás pszichoanalitikus megközelítésével az iskola a mai napig csak közvetetten tud foglalkozni, részint azért mert ez az irányzat a legkevésbé sem egységes, részint azért mert inkább a fegyelmezésre, a betegségekre, a nehézségekre, a patológiákra és a pszichés problémák kezelésére koncentrá¹. Ezért e paradigma a inkább a pszichológia hatáskörében tartja a tanulók problémáinak megoldását. E felfogás szerint az ember az ösztöneinek és környezetének kiszolgáltatott, mert az agyi struktúrák a biológiai és a kémiai meghatározók alapján működnek, és mert ilyen módon kísérlik meg feldolgozni a gyermekkori eseményeket (főleg traumákat). E rendszerben a tanulás a különböző helyzetek és okok analizálását, az érzelmek megélését, feldolgozását és a stressz kezelését jelenti, vagy éppen az elfojtás módjait tanulja meg a személy. Az iskola köztudottan egy stresszel, értékítélettel teli közeg, ahol a neveléssel a vágyak, az ösztöntörekvések kielégítését kell szabályozni, később pedig a *szociális érzék kialakítását* kell segíteni.

A biológiai paradigma a pszichés jelenségeket, illetve a tanulás mögött meghúzódó genetikai és evolúciós tényezőket helyezi a központba. Ezek alapján elemzi az agyi struktúrákat és a személyiség tényezőit. Ez mellett a hormonműködés és a magatartás alakulása közötti kapcsolatok összefüggéseit is keresi (*Gyöngyösiné és Oláh, 2007*). A kezdeti ikerkutatás-estettanulmányok és élménybeszámolók után a korszerű berendezések és az agy szerkezetét és működését vizsgáló műszerek és fejlett technológiák használata gyors és nagyszámú eredményt hozott e paradigmában és ezzel alapozza az összehasonlító, majd a nyomon követő elemzési módszerek elterjedését. E laboratóriumi feltételek között működő berendezések, műszerek és eljárások további finomodása várható. Rendelkezésre áll az ember génekészletének térképe. Segítségével összeegyeztethetők az ember tulajdonságai és génjei közötti kapcsolatok és meghatározhatók azon személyiségjegyek, amelyekhez többféle gén diszpozíciója szükséges. Ismertek a nemi különbségek viselkedést szabályzó fő jellegzetességei, és sokasodnak azok az információk is, amelyek a jobb és a bal agyféltekéről tudhatók (*Hámori, 2005; Sehringer és Vass, 2005; Csépe, 2006, 2014*). A pedagógiában ebben a paradigmában főleg a „járványszerűen terjedő” olvasási, írási, számlási problémákkal és művészeti területeken problémát okozó kottaolvasási – írási, illetve a képfeldolgozási készségek fogyatékoságaival foglalkoznak (*Gyarmathy, 2007, 2010, 2013; Jankovics, 2015*).

A behavioristák szerint a viselkedés egy-egy inger-reakció kapcsolat nyomán alakul ki. Az ember a környezetből származó ingerekre igyekszik racionális, önmaga és a környezet számára is egyaránt elfogadható válaszokat adni. A viselkedés ezért célirányosan alakítható (*Nádasi, 2010; N. Kollár Katalin és Szabó Éva, 2004; 2017; Csépe, 2006, 2014; Virág, 2014*).

Az irányzat képviselői azzal foglalkoznak, ami a viselkedésen és a cselekedeteken keresztül látható, de azzal kevésbé, ami a személyiségből nem látható, nem tapasztalható (*Nahalka, 2002*). A sikeres tanulást jutalom (és önjutalmazás), a sikertelent büntetés (és önbüntetés) követi. Egy adott cselekvés során a feltétlen és a feltételes inger összekapcsolódik, ezért a megtanulandó dolgot kis lépésekre kell bontani, ami egyben a programozott oktatásnak is alapja.

A kognitívizmus (megismeréstudomány) az értelem mibenlétének és fejlődésének megismerésére irányul. A tanulás ebben az értelemben egy szabályozott, sémák szerint működő, rendszerszemléletű és adaptív tudásváltozás (*Bredács, 2017*). A séma egy mentális modell, vagy keret, gondolati általánosítás, azonosítás vagy begyakorlott tevékenység, amely a korábban kialakult fogalmi struktúrákon alapul. Így kerülnek feldolgozásra és beépülésre az új információk és tapasztalatok (*Statt, 1994; Csépe és mtsai., 2007-2008; Virág, 2014*). A tanulás az asszimiláció (hozzá hasonlítás) és akkomodáció (hozzáigazítás) váltakozásában zajlik (*Piaget, 1993*). Az általánosításnak a jelentéstulajdonításban van szerepe, amely (bizonyos részletek vesztese mellett) a lényeg kiemelésére koncentrálna (*Virág, 2014*). A gyermek már kicsi korától „egészlegetesen” értelmezi a világot, úgy, hogy a hiányzó – még meg nem tapasztalt elemet – fantáziájával pótolja. E

A konstruktív tanulás szemléletben a meglevő sémák határozzák meg, hogy milyen típusú információkra fogékony a személy. Még a beszéd tanulása is konstruktív, mert minden nyelv maga is „konstrukció”, amelynek jelentése, formája vagy funkciója nem határozható meg egészen pontosan. Hogy ki mit ért meg belőle azt az életkora, a megélt események és a szociális folyamatok, a kultúra, amelyben él határozzák meg (Goldberg, 2006).

folyamatban egyes elemek összeépülhetnek, vagy tévképzetek alakulhatnak ki (Csapó, 2002). E paradigmának kulcskifejezései a képességek és a kompetenciák. Egy-egy kompetencia kifejlődése a tanuló gondolkodása által irányított tevékenysége, amelyben az egyes pszichikus struktúrákhoz kapcsolódó képesség-, motívum- és tudatrendszer kiépül (Nagy, 1996, 2002). Az embernek a környezetével való kapcsolatát egyrészt a jelenségek tudatosítása, másrészt az alkalmazkodás, harmadrészt a környezet megváltoztatásának igénye jelenti.

A konstruktív tanulásszemléletben a meglévő sémák határozzák meg, hogy milyen típusú információkra fogékony a személy. Még a beszéd tanulása is konstruktív, mert minden nyelv maga is „konstrukció”, amelynek jelentése, formája vagy funkciója nem határozható meg egészen pontosan. Hogy ki mit ért meg belőle azt az életkora, a megélt események és a szocializációs folyamatai, a kultúra amelyben él határozzák meg (Goldberg, 2006).

A tanulás nem egy általános megértés, hanem saját értelmezési keret és egy konkrét területre vonatkozó specifikus tudás szervezettsége. Mindenki eltérő előzetes tudás segítségével értelmezi a világot. A tudást aktívan, de nem kumulálva konstruálja a személy, mert a tudástartomány egy konceptuális váltás következtében folyamatosan átszerveződik. A gondolkodás iránya elsősorban induktív, hipotézisalkotó és válaszkereső, nem pedig általánosító. A problémamentes tanulás azt jelenti, hogy a személy képes az új információt és az előzetes tudatrendszert tökéletesen összeépíteni. Ezen kívül más többé – kevesebbé sikeres tanulási formák is vannak, amelyek nem adnak lehetőséget az információk és az előzetes tudatrendszer maradéktalan összeillesztésére. Ilyen például a magolás, az új információk kreatív mentése, vagy az új információk a beépíthetőség érdekében történő meghamisítása, eltorzítása. E felsorolás a tanulásban alkalmazható transzformációk különböző formáit mutatja (Nahalka, 2002; Virág, 2014).

A pozitív irányzat az ember érzelmei által meghatározott viszonyulásait tekinti a tanulás alapvető kiindulópontjának, mert minden tanulási szituációhoz tartozik valamilyen érzés, vagy érzelem (Oláh, 2012).

A hétköznapi értelemben vett pozitív gondolkodással sokáig főleg az ezoterikus pszichológia foglalkozik, mintha az valami kiváltságos, különleges vagy misztikus, a mai emberekből már általában „kivesző” dolog lenne. Az ilyen típusú írásokban megfogalmaznak néhány módszert, amellyel a pozitív gondolkodás birtokába lehet kerülni (Murphy, 1994; Silva és Miele, 1994; Sorel, 1994). Az egyik ilyen módszer az ima, a „kérd és megadatik” típusú gondolkodás. Ebben az esetben egy felsőbb erő segíti a megvalósulást. Ha a siker elmarad, a felelősség áthárítható. Egy másik módszerben a képzeletre bízzák a tervek, a vágyak, a remélt gyógyulás megvalósulását. Ekkor el kell képzelni a vágyott eseményt, vagy állapotot, mintegy lepörgetve a „lelki szemek” előtt. A harmadik módszer a mantrázás. Addig kell mondogatni a kívánt dolgot –, például azt, hogy „egyre jobban megy” valami –, amíg beépül a tudatba (Silva és Miele, 1994; Sorel, 1994). A negyedik módszer, az önértékelés emelése (például: Bagdi, 2002, 2017; Gyöngyösiné, 2007; Johnson, 2008; Pál, 2012; Spadaro, 2015), ilyen „a megérdemled”, vagy „az erő benned van” típusú gondolkodás. Ez utóbbiak hátránya, hogy ha a kívánt hatás elmarad, a személy könnyen önmagát okolja és az önvádaskodás tovább rontja a helyzetét. Bár gyakran igazolódik vissza az, hogy e módszerek jól működnek. Azonban e módszereket feltáró írásokból gyakran kimarad az, hogy a pozitív gondolkodás nem a már megjelenő baj, a probléma, a betegség megszüntetésére való „gyógyír”, hanem egy általános gondolkodási forma. E gondolkodási forma szintén úgy alakul ki, ahogy a többi gondolkodási forma is (például a problémamegoldó, vagy a kritikai gondolkodás), azaz tanulás, rendszeres gyakorlással, tapasztalatszerzéssel, valamint a gondolkodásnak, az érzelmeknek és a cselekvéseknek a folyamatos összehangolásával (Bagdy és Telkes, 2002; Bagdy, 2002; Gyöngyösiné, 2007; Bagdi és Bagdy, ész.n.; Bagdi és Dezső, ész.n.).

Ez eredményezi a fejlődést, az attitűdök, a tudás és a képességek rendszerré szerveződését, magasabb szintre jutását. A pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd nem egyenlő az optimizmussal, bár az optimizmus a pozitív lelkiállapotnak fontos része, de nem az egésze, csak egy szelete. A pozitív lelkiállapot a hozzá szükséges külső és belső feltételek együttese. A külső feltétel a támogató környezet, vagyis az olyan szocializációs színterek és intézmények, ahol az egyén megvalósíthatja céljait. A belső feltétel a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte. A támogató környezet és a jó tapasztalatok segítik az egyén fejlődését, a pozitív tulajdonságok kialakulását (Oláh, 2012).

A pozitív pszichológia szakít a passzív, hedonisztikus, reaktív emberképpel és azzal az elképzeléssel, hogy az ember egész életére kihatnak a gyermekkorban elszenvedett traumák. Elveti a pszichológia és a pedagógia eddigi elsődlegesen preferált szerepét, amely szerint ezeknek a területeknek az a dolga, hogy feltárják a patológiákat, a diszfunkciókat és elhárítsák azokat. Ezek helyett a tanulásban és a fejlődésben lelt örömet, az önbecsülést, a siker jutalomként való megélését, a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést és a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozza (Pléh, 2004, 2012; Seligman, 2008; 2012). Az irányzat képviselői szerint az élet pozitív oldalát kell hangsúlyozni, azt, hogy az ember képes a boldogságra, a jóllétre (beleértve a harmonikus társas kapcsolatokat is) és az önmegvalósításra, valamint képes ezzel kapcsolatban helyes döntéseket hozni (Seligman és Csikszentmihályi, 2000, Seligman, 2002; Oláh, 2004; 2012; Szondy, 2010). A figyelem, így átkerül az ember külső és belső erőforrásainak, az ember (gyengeségei helyett az) erősségeinek feltárására és kiaknázására (Oláh, 2010).

Hazai kutatások sora bizonyítja, hogy a megküzdőképes pozitív életszemlélet jótékonyan hat az egészségre, jó testi, lelki és szellemi szinten tartja az egyént és kitolja az öregedést (például Pikó, 2005; Pikó és Keresztes, 2007; Kyriacou, 2009; Kopp, 2010; Susánszky, Susánszky, Szántó és Kopp, 2010; Ádám, Cserháti, Balog és Kopp, 2010).

(A paradigmák összefüggő összehasonlítását lásd az 1. táblázatban)

A tanulás nem egy általános megértés, hanem saját értelmezési keret és egy konkrét területre vonatkozó specifikus tudás szervezettsége. Mindenki eltérő előzetes tudás segítségével értelmezi a világot. A tudást aktívan, de nem kumulálva konstruálja a személy, mert a tudástartomány egy konceptuális váltás következtében folyamatosan átszerveződik. A gondolkodás iránya elsősorban induktív, hipotézisalkotó és válaszkereső, nem pedig általánosító. A problémamentes tanulás azt jelenti, hogy a személy képes az új információt és az előzetes tudásrendszert tökéletesen összeépíteni. Ezen kívül más többé – kevesebbé sikeres tanulási formák is vannak, amelyek nem adnak lehetőséget az információk és az előzetes tudásrendszer maradtalan összeillesztésére. Ilyen például a magolás, az új információk kreatív mentése, vagy az új információnak a beépíthetőség érdekében történő meghamisítása, eltorzítása. E felsorolás a tanulásban alkalmazható transzformációk különböző formáit mutatja (Nahalka, 2002; Virág, 2014).

1. táblázat. A legfontosabb paradigmák összehasonlítása néhány szempont alapján (Saját szerkesztés, 2017)

Fejlesztési / nevelési célok	Tanulási transzferhatás irányulása	Tanulás-felfogás	Emberkép	Összehasonlítás szempontjai	
				Pszichoanalitikus	A főbb pszichológiai paradigmákra épülő pedagógiai irányzatok
vágyak, ösztönök kielégítésének szabályozása	stressz kezelés adaptálása	a tanulás az agyi struktúrák működése	az ember passzív, tudattalan erőknek kiszolgáltatott döntéseiben alig szabad és racionális		
a belső világ tudattartalmának kialakítása, kreatív működtetése	az agy több idődimenzióban, párhuzamosan raktározza el, kapcsolja össze az információkat	a tanulás a biológiai – kémiai – fiziológiai információk átvitele	a temperamentumot és a személyiség-vonásokat a genetikai és az evolúciós tényezők határozzák meg	Biológiai	
a viselkedés jó irányú megváltoztatása	inger – válasz közti megerősítés / gátlás (kioltás)	a tanulás operáns kondicionálás	az ember a környezete által alakítható, irányítható, manipulálható, a külvilág ingereire mechanikusan válaszol	Behaviorista	
képességek fejlesztése, éntelem kiművelése, tévképzetek csökkentése	egy korábbi szituációban elsajátított tudás alkalmazása új szituációban	a tanulás az séma alapú, rendszerezhető adaptív tudásvaltozás	kódolási stratégiák és szubjektív értékei alapján tervezésre és önszabályozott viselkedésre képes, identitással, tudatos, megismerő, információfeldolgozó kompetenciákkal rendelkező ember	Kognitív	
az önmegvalósítás támogatása, fejlődési gátak elhárítása	a külső és belső információk egymásra hatása	a tanulás az a jelenségek egyéni értelmezése, az információk konstruktív beépítése	az embert fejlődőképes, tudatos, kreatív, autonóm, szabad, öndeterminált, fejlődésre, önmegvalósításra képes személy	Humanisztikus egzisztencialista fenomenológiai konstruktív	
a jóléthez szükséges kompetenciák kifejlesztése, az erények kialakítása	a korábban rögzült érzések hatással vannak az aktuális érzésekre, gondolatokra, cselekvésekre	a tanulás az egészséges lelki – testi működés	az ember felelős saját aktivitásáért, döntéséért és egészségéért, boldogságra, boldogulásra, kiteljesedésre képes	Posztív	

A pozitív pszichológia régi gyökerekkel rendelkező viszonylag fiatal tudományterület. Már a 19. század közepén és végén kibontakozó filozófiai elképzelések előjelzik (pél-

dául a fenomenológia, egzisztencializmus és kifejezetten a pozitívizmus), de alapként Abraham Maslow, Erich Fromm és Carl Rogers nevével fémjelzett humanisztikus pszichológiára tekint (amely már a megjelenésétől kezdve összegző igényű) (Goldberg és Casenhiser, 2006; Oláh, 2012; Pléh, 2004, 2010, 2012). A kezdeti időszak pozitívista felfogása a gazdaságilag megerősödő, jóléti, virágzásnak induló, politikailag stabilizálódó társadalmakban indul útjára, ahol a tudományok is jelentős szerepet kapnak (elsősorban Németországban, Angliában és Franciaországban, de hatása megfigyelhető más európai országokban is). Az irányzat változatai beépülnek az akkortájt divatos pedagógiai alternatívákba is (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005). Napjainkra azonban a felújított változatának a közoktatásba történő bevonulása is aktuális lenne.

A pozitívista nevelés fő alap gondolatai szerint az a leghelyesebb, ha az egymással együttműködő, egymás eredményeit elfogadó tudományok a fizikai és társadalmi valóságot vizsgálják. Ezért a neveléssel kapcsolatos jelenségeket nem a spekulatív, normatív szabályzók, hanem az empirikus kutatásokra hivatkozó tények írják le jól. Csak ezekből következtethetők ki a nevelés-oktatás törvényszerűségei. A pozitív gondolkodásra és a tudományokra épülő nevelés hatására a társadalom tagjai belátják, hogy érdekeiket és szükségleteiket, valamint az igazságosságot, a célszerűséget és a kölcsönös alkalmazkodást legjobban a rendezett társadalmi és kapcsolati viszonyok, valamint a személyes fejlődés és felelősségvállalás biztosítja. A nevelésben-oktatásban a teljes személyiség aktivitását megkivánó kooperáló és problémamegoldó módszerekre kerül a hangsúly a tantárgyközpontúság helyett (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005). A pozitív szemléletű gondolkodás ezeket az alapvetéseket ma is szem előtt tartja.

A pozitív irányzatnak vannak már ismert, kidolgozott elméletei, például a pszichológiai immunitás², vagy reziliencia³, az áramlatélmény, a pozitív érzelmek és érzések, a boldogságtéremető képesség, a boldogság – jóllét-érzés képességszortájának elméletei.

A pszichológiában 1998-ban Martin Seligman indít el egy „földindulásszerű változást”, illetve egy tudományos és szakmai mozgalmat⁴, amelynek a (nem betegségcentrikus) szemlélete arra keresi a választ, hogy a mentális és fizikai egészség miből fakad és hogyan tartható fenn sokáig (Seligman, 2008). Ennek érdekében az ember, saját sorsát tudatosan és felelősséggel képes alakítani, képes a jóllétérzésbe, az áramlatérzésbe kerülés és az optimizmus módjait elsajátítani, az esetleges traumák feldolgozása után ismét örömteli életet tud élni (Seligman, 2008, 2011). Azonban mindez nem alakul ki spontán, lelki munka nélkül, mert az embereket a tanult tehetetlenség jellemzi, ugyanis sokan képesek a negatív életérzésekben tartósan bennragadni (Seligman, 2008).

Seligman 2011-ben teszi közzé az úgynevezett PERMA modellt, amely egy angol kezdőbetűkből álló mozaikszó és tulajdonképpen egy olyan jól-lét modell, amely alapján pedagógiai vagy fejlesztő programokat is ki lehet dolgozni.

A modell nem előzmény nélküli, egy korábbi Seligman-féle modellnek – az Autentikus életöröm modellnek – a továbbfejlesztése. Az autentikus életöröm az egyén jó tulajdonságainak birtokában megélt, hiteles és valódi, az egyén által definiált örömet, boldogságot jelent. Az Autentikus életöröm modellnek hat fő erénye van, amelyet – egy adott személyre jellemző – 24 tulajdonság alkot. Többek között ezeket kellene kialakítani az iskolában.⁵ Ezek a következők:

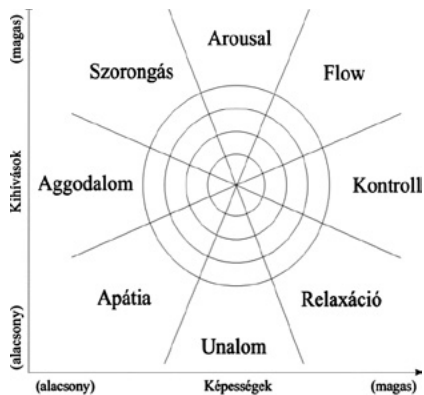
(1) *bölcsesség*: kreativitás és eredetiség, kíváncsiság és érdeklődés, nyitott és kritikai gondolkodás azaz a jó megítélőképesség, tudásvágy, perspektívalátás vagyis előrelátás; (2) *bátorság*: helyállás, kitartás, vitalitás; (3) *emberiség*: szeretetadás és -elfogadás, kedvesség, társas és érzelmi intelligencia; (4) *igazságosság*: megbocsájtás, becsületesség, állampolgári és társas felelősségvállalás, vezetői képesség és hitelesség; (5) *mértékletesség*: önkontroll, megfontoltság, szerénység; (6) *transzcendencia*: a szépség értékelése és befogadása, hálaérzés, remény, spiritualitás, jó kedély vagyis a humor és a játékosság (Seligman és Peterson, 2004; Seligman, 2008).

E modellnek Seligman három mutatóját határozza meg (a pozitív érzéseket és érzelmeket, az elmélyülést és az élet értelmét). Mindhárom összetevő meghatározható és mérhető. Ezt a három összetevőt egészíti ki Seligman további kettővel, így alakul ki a Jól-lét (azaz a PERMA) modell és a hozzá tartozó elmélet.

Seligman szerint a PERMA modellben a boldogság összetevői: az élmények keltette élvezetek, azaz a pozitív érzések és érzelmei (*Pleasure*), az elmélyülés egy tevékenységben, azaz a flow (*Engagement*), a társas kapcsolatok (*Relationships*), az élet értelme, vagyis a küldetés (*Meaning*) és a sikerek és eredmények (*Accomplishments*). A jól-lét egy fogalmi konstruktum, amelynek részelemei operacionalizálhatók, vagyis speciális fokmérőkkel meghatározhatók és így objektívebben vagy szubjektívebben, de mindenképpen mérhetőbbek, mint maga a boldogságérzés, vagy a jóllétérzés. Azonban csak együttesen képesek meghatározni a jól-létet, külön-külön nem. Mindegyik jól-lét összetevőnek három feltétele van. Az első az, hogy járuljon hozzá a jól-léthez, a második, hogy önmagáért és nem egy másik dolog (például gazdagság, társ szerzése, győzelem) eléréseért legyen fontos, a harmadik pedig az, hogy az adott meghatározó minden más tényezőtől független legyen (*Seligman, 2011*).

A flow-elmélet közismerten Csíkszentmihályi Mihály nevéhez kapcsolódik. Az áramlatélményt úgy definiálható, hogy az ember elveszti tér- és időérékét, egy örömet és kihívást jelentő intenzív tevékenységben. A flow átélésének öröme jelen idejű, de az állapotot csak utólag lehet értelmezni (*Seligman, 2011*).

Csíkszentmihályi (1997, 2010) szerint az áramlatélmény megélésének feltételei az igen jó képességek és a komoly kihívások. A kutatások szerint az ember nyolcféle lehetséges lelkiállapotban éli pillanatait. Ez a nyolc lelkiállapot az arousal, a szorongás, az aggodalom, az apátia, az unalom, a relaxáció, a kontroll és az áramlat-állapot (flow). A flow ellentéte az apátia. Vannak „flow-gyilkos” helyzetek, amelyek kizöklentik a megélést, a flow-csatornában való haladást. Az iskolában gyakran adódhatnak ilyen helyzetek, így felmerülhet az a kérdés, hogy az iskola közege alkalmas-e egyáltalán a flow megélésére. Ezt erősíti meg az a megállapítás is, hogy a flow egy olyan ritka állapot, amelyet nem mindenki él át és valószínűleg nem is azonos szinten (*Csíkszentmihályi, 2009, 2010b, 2011*). Sajnos gyakran használják a kifejezést az arra alkalmatlan szituációkra is (például nem beszélhetünk flow-ról egy szép tengerparton való sütikérezés során, ámbar ugyan-csak jól érezhetjük magunkat ott, és nem is a meglévő képességek és a célok összhangjáról van szó). A flow megélésének két szigorú feltétele van, az egyik valamely területhez kapcsolódó magas képességszint, a másik pedig az ezen a területen kínált kihívást jelentő feladat. (1. ábra)



1. ábra. A személyiség állapotai a kihívások és a képességek kapcsolatában
Forrás: Mózes, Magyaródi, Soltész, Nagy és Oláh (2012): 65. oldal

Az érzést és az érzelmet már a köznyelv is megkülönbözteti. A Magyar értelmező Kéziszótárban (Juhász, Szőke, O. Nagy és Kovalovszky, 1975) azt találjuk, hogy az érzés egy külső vagy belső inger keltette érzet. Az érzelem lehet főnév vagy melléknév. Főnévként olyan lelki jelenséget jelent, amelyben a környező világhoz és önmagunkhoz való viszonyunk tükröződik. Melléknévként viszont valakire leginkább jellemző érzelem. A különböző pszichológiával és mentálhigiénéiával foglalkozó honlapokon és blogokon egyre több pozitív „érzés-listával” lehet találkozni. Ezekben olyan érzéseket sorolnak fel a pozitív alapérzéseken (például a szeretet, szerelem, öröm) kívül, mint a hála, áhitat, derű, megbocsájtás, motiváltság, optimizmus, önbecsülés, büszkeség, remény, viccesség, vidámság, elégedettség, fejlődés-, felszabadultság-, kompetencia-, megbecsültség-érzés.

A pozitív érzelemvilág kialakulásának folyamata három lépésben írható le (Fredrickson, 2011). Az első lépés a pozitív élmények tudatosítása (mint az érzés, észlelet, gondolat, viselkedés, hatás, örömteli pillanat), a második az aktuális események és a korábbiak összekapcsolása és a harmadik a transzformációs praktikák kidolgozása. Sok fontos transzformációs praktika van, mint a pozitív érzelmek ápolása („hálás vagyok, hogy ezt megélhettem” érzés), az időkitolás („bárcsak örökké tartana” érzés), az intenzitás-erősítés élménymegosztással, az élmény mentális fényképként való rögzítése, a saját szerep felnagyítása és az örömet, boldogságot leértékelő érzelmek, kételkedő gondolatok kizárása. De ilyenek a komplexebb képességterületek, mint az áramlatba kerülés gyakoriságát növelő és a benne maradáshoz segítő képességterületek; a jó kapcsolatok kialakításának, ápolásának, a szociális háló felhasználásának képességterületei; a képességekkel összehangolt életcélok kiválasztásának képessége, a megküzdő-képesség; valamint a tanult tehetetlenség leküzdésének képessége (Oláh, 2005, 2012; Seligman, 2002, 2008, 2011; Csikszentmihályi, 1997, 2009, 2010a, 2010b, 2011; Seligman és Csikszentmihályi, 2000; Csikszentmihályi és Csikszentmihályi, 2011; Csikszentmihályi és Larson, 2012).

Az agy az események átélése során a helyzetet: jó, rossz vagy semleges érzelmi üzenettel értékeli, és egy semleges, tapasztalati alapon kialakított – érzelmi referenciatartományhoz –, nézőponthoz – viszonyítja, ami viszonylag stabil és erősen identifikációs erejű (Kahneman, 1999). E referenciatartományt külső és belső tényezők határozzák meg. A külső tényezőt a környezettel kapcsolatos tapasztalat adja. A belső tényező több összetevőből áll: az öröklött tulajdonságokból (amelyek felelnek a pozitív érzésekért, gondolatokért), az örömmel végzett tevékenységekből, az életcélokból, valamint a nemi és életkori jellemzőkből.

Több kutató (Lykken és Tellegen, 1996; Lyubomirsky, 2008) a boldogságteremtő képesség fő összetevőit és ezek arányait a következőkben állapítják meg: az öröklött adottságok 50 százalékban, a körülmények 10 százalékban és a személyi szándékos teremtése 40 százalékban járulnak hozzá a boldogsághoz. Tehát az egyéni és társadalmi jóllétéhez szükséges képességek részben öröklöttek, részben pedig tanulással fejleszthetők.

Oláh Attila (2005, 2012) szerint a boldogságszintet meghatározó tényezők 24 százalékban a boldogságteremtő képesség (mint az érzelmek szabályozni tudása, felerősítése, énesítése – azaz a boldogság tanulásának stratégiái), 19 százalékban a pszichológiai immunitás (mint a kitartás, növekedésérzés, kontrollképesség, és mások), 14 százalékban az anyagi helyzet, 11 százalékban a globális társadalmi jóllét és 32 százalékban még pontosan nem azonosított elemek is vannak.

A fentiek szerint a jól-lét kérdést erősen meghatározza a pszichológiai immunitás. A magas pszichológiai immunitással rendelkező emberre a következők illenek: az erősségei dominálnak, tehetséges, egészséges, eredményes, rugalmas, kiegyensúlyozott, vidám, érett, humoros személyiség, akiből árad az energia; a jó testi és lelki immunitás (ami azt jelenti, hogy fejlett énvédő mechanizmusai vannak, alkalmazkodó-, kontroll- és kompromisszumképes); jó megküzdési stratégiái vannak, így könnyen meg tud birkózni a feladatokkal és a feszültségekkel; én-hatékony, ami miatt meg tudja találni és fel

tudja használni a saját és környezetének energiaforrásait, jól ismeri saját képességeit, gyorsabban ki is tudja bontakoztatni, képességeinek megfelelő világos, elérhető célokat képes kitűzni; önálló, döntésképes, autonóm és felelősséget vállalni tudó személy; bízik az intuícióiban; szubjektíve elégedett sorsával és eredményeivel; gyakran kerül áramlatélménybe; erős társas kapcsolatokat ápol (mert szociálisan és érzelmileg intelligens); kevésbé depressziós, neurotikus, reményvesztett, büntudatos; képes odafigyelni élményeire, megbecsülni és kiterjeszteni azokat.

A fejlett pszichológiai immunitás hatására beindul egy öngeneráló folyamat. Nő a motiváltság, ezzel együtt az alkotóképesség, valamint a flow-képesség. Fokozódik a pszichikus energia, a munka- és teljesítőképesség. Mindez sikert és megelégedettséget hoz (Oláh, 2012; Bredács és Kárpáti, 2012). (A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív szerkezetét a 2. ábra mutatja be.)

Ssz.	<i>Pszichológiai immunkompetencia megküzdési képességei és alrendszerei</i>	
1	Optimizmus	Megközelítő-monitorozó alrendszer
2	Koherenciaérvzés	
3	Növekedésérvzés	
4	Kontrollérvzés	
5	Öntisztelet	
6	Személyes forrásmonitorozó képesség	
7	Társas forrásmonitorozó képesség	
8	Személyes forrásmobilizáló képesség	Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer
9	Személyes forrásteremtő képesség	
10	Társas forrásmobilizáló képesség	
11	Társas forrásteremtő képesség	
12	Kitartás	Önszabályzó alrendszer
13	Szinkronképesség	
14	Impulzivitáskontroll	
15	Érzelmi kontroll	
16	Ingerlékenységátlás	

2. ábra. A pszichológiai immunitás szerkezete

Forrás: Oláh Attila (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Budapest.

A tudományos irányzat kulcsfogalmai a boldogság, a megelégedettség, a jól-lét és jó közérzet, a megküzdés és a kiteljesedés. Azonban e fogalmak egy része a hétköznapi szóhasználatban egymás szinonimái. Például egy tanuló boldog és megelégedett lehet a kitűnő bizonyítványa, az iskolai sikerei, a művészeti teljesítménye, a jó baráti társasága miatt, vagy azért, mert eredményes a felvételi vizsgája. Már a közgondolkodásban is felmerül, hogy vajon a boldogság egy pillanatnyi zajos megjelenítés (például a facebookon), vagy egy csendes és hosszantartó megélés?

A tudományos kutatások elsősorban a meghatározásokban való konszenzust sürgetik, de ezt nehezíti, hogy a boldogság-teremtésre alkalmas képességek vizsgálati lehetőségei is kérdésesek még (főleg az iskolás korosztálynál), bár vannak kidolgozott standard kérdőívek, például az érzelmek észlelésére, a stressz türéseire, a pszichológiai immunitás, reziliencia, flow vizsgálatára.⁶

Azonban a következő – főleg az iskolával és a nevelődéssel kapcsolatos – kérdések részben nyitottak: Milyen mértékben fejleszthetők a jól-lét érzéséhez, boldoguláshoz kapcsolódó képességek? Mely képességterületek hány éves korban fejleszthetők a legha-

tékonyabban? Mely tantárgyakhoz kapcsolódóan, milyen módszerekkel lehet fejleszteni ezeket a közoktatásban?

A jól-lét és a boldogságérzés tanulási transzferhatásai szintén csak részben „kikutatottak”. Kutatásra várnak még a boldogság és jól-lét tanulási transzferei és további élményt fokozó stratégiák feltárása és „az eltanulás” módjainak felderítése. A transzferhatások keretei között vizsgálni kell a felszíni és a mélystrukturális hatások közötti eltéréseket, az érzések, érzelmek, attitűdök és a személyes tulajdonságok hatásait a tapasztalatszerzésre, azonosításra, a gondolkodásra és a viselkedésre is.

A pozitív pszichológia főbb tanulságai és folyamatai a pedagógia és a művészetpedagógia számára

Keyes (2002) szerint a pozitív irányzat meghonosodására a pszichológia mellett más tudományterületek pozitív szemléletű fókuszváltására is szükség van, mint a pedagógiának, a szociológiának, a kommunikáció-tudománynak, a közgazdaságtannak és más tudományterületeknek.

Annak ellenére, hogy a pozitív paradigmára vonatkozó pszichológiai szakirodalom nagyon gyorsan növekszik és főbb pszichológiai elméletei és kulcsfogalmai már helyel-közzel ismertek a pedagógiában is, a pedagógiában meglehetősen gyér a témát konkrétan érintő tudományos igényű írások száma. Az ismertebb témák – a teljesség igénye nélkül – a pozitív fegyvelmezés (Nelsen, Lott és Glenn, 2016), egy-egy pozitív módszer bemutatása, a pozitív pedagógia kihívásai (Hamvai és Pikó, 2008), a flow az iskolában (Jamurik és Pethő, 2009; Csikszentmihályi, 2010b), az élményszerű tanulás (Dohány, 2009; Fenyvesi és Stettner, 2011), az együttműködés öröme (K. Nagy, 2012), az örömtréning (Vidovszky, 2009), az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában (Bredács, 2009) és az attitűdök szerepének megerősödése (Vass, 2009), boldogságra (Bagdi és Bagdy, ész.n.; Bagdi és Dezső, ész.n.).

A kutatási eredmények közzétételének ellenére a közoktatás gyakorlatában sok helyen még az értékelés és a tanítás a főszerep, egy viszonylag szűk, bár már nem a legszűkebb tanulásértelmezés mellett. Jankovics Marcel (2015) például azt írja, hogy még az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciáját is a tudatosság, a megismerés, az elismerés, a felismerés, az ismeret és az önismeret képesség-elvárásaival jellemzi az oktatáspolitikát.

Az oktatásban sokáig a legjellemzőbb a tanulás szűk értelmezése, amely csak az értelmi képességeket veszi igénybe, úgy, hogy a figyelemre, a jó memóriára, a gyakorlásra, illetve a magolásra kíván hagyatkozni. Később ez kiegészül a megértés, a metakogníció⁷, a különféle gondolkodásformák elkülönítése és definiálása, a deduktív⁸, az induktív⁹ – felfedező, a korrelatív¹⁰, a konvergens¹¹, a divergens¹² – kreatív, a kritikai, a problémamegoldó, és újabbnál újabb gondolkodásformákkal. Egy másik szálon a cselekvésekre épülő tanulás fut. Ilyen a próba – szerencse, az utánzásos, illetve a cselekvések globális ismétlésével, vagy operacionálásával végzett tanulás.

A pedagógia elméletében a kognitív pedagógia vonulatára (az iskolai tudásra és iskolai műveltségre) fűzhető fel a legtöbb kutatás (például Csapó, 1998, 2002; Nagy, 1992; 2002; Kárpáti, 2002; Dohány, 2010; Asztalos, 2012).

A mai tanulásértelmezés nem szűkül le az iskola világára, hiszen a megfogadás pillanatától mindenki azonnal tanulni kezd, és ezt teszi élete végéig. Egyáltalán nem lehet meghatározni, hogy mi az, amit az iskolában tanul meg valaki, mert az összemosódik azzal, amit az iskola előtti időszakban, illetve, amit informálisan az iskola mellett tanul meg. Az iskolai és az iskolán kívüli tanulás abban különbözik egymástól, hogy az iskolai formális, tervezett, szervezett és célirányos. Igyekszik (kisebb-nagyobb sikerrel) maximális hatékonyságot elérni.

Először Bloom és munkatársai (*Bloom, Englehart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956*) kapcsolják össze az értelmi, érzelmi és a motoros elemeket. Ez a taxonómikus rendszer azonban még évtizedeken keresztül „értelemhangsúlyos”. Mára azonban szállóigévé válik két gondolat, az egyik az, hogy az ember mindig tanul, azaz „nem tud nem tanulni”, a másik az, hogy „érzelem nélkül nincs tanulás”, mert folyamatosan viszonyulunk valahogyan önmagunkhoz és a befogadásra váró jelenségekhez. A tanulással kapcsolatos attitűdjeinkre, érdeklődésünkre, motivációinkra, érték- és normarendszerünkre ez a viszonyulás meghatározó. Viszonyulásaink (azaz attitűdjeink) irányai részben öröklöttek, részben a szocializációs folyamatban alakulnak ki. A mai nézetek szerint ezek az irányulások (például az optimizmus, a helyzet pozitív megítélése, az érdeklődés irányai és mértékei) – a szándékos tanulásba is beépíthetők, bár olykor nehezen tudatosíthatók. Ebből a szempontból a fő kérdés az, hogy pontosan hol, kitől, hogyan, milyen életkorban tanulhatók meg a jól-léthez szükséges kompetenciák? A kérdés megválaszolása után azonban fontos azt is elfogadni, hogy a problémák és a diszfunkciók kiiktatása nem jelent automatikusan jól-létet, mert a szemlélet teljes megváltoztatására van szükség (*Hamvai és Pikó, 2008*).

A pozitív irányzat – mint több másik – szintén az amerikai pszichológusok által került kidolgozásra. E helyzet azonban most is felveti az ilyenkor szokásos problémákat, nevezetesen, hogy meg kell keresni a magyar sajátosságokat, a család, az iskola és a tanuló kompetenciáit és lehetőségeit hazánkban is, valamint ezek vizsgálatának lehetőségeit is ki kell dolgozni. Továbbá feladat lesz az új pozitív irányzatra épülő programok, módszerek és szervezési formák bevalásának vizsgálata.

A pozitív pedagógia célja feltárni, hogy a tanulás milyen feltételek, pozitív tapasztalatok, hatások és tevékenységek mellett segíti a jól-léthez szükséges kompetenciák, pozitív jellemvonások kialakulását a fiatalokban, milyen közösségek, módszerek és kommunikációk vezetnek kiteljesedéshez, jól-léthez, boldoguláshoz (*Bredács, előadás, 2017*).

A pozitív pedagógia fő jellemzői a pozitív szemléletű tantestület, a tanulóközpontság, a kreatív tanár, az érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, a pozitív nevelői hatások, módszerek, feladatok (*Seligman, Ernst, Gillham, Reivich és Links, 2009; Gottman és DeClaire, 2016*), egyáltalán a társas és az érzelmi intelligencia fejlesztése (*Nagy, 2006; Nagy, Oláh, G.Tóth, 2009; Bredács, 2009; Nagy, Magyaródi, Séllei, 2015*). Mindez képes feloldani a terápia – oktatás – nevelés anomáliáját és hidat építeni a kiteljesedés és lelki gyógyulás közé. Csak ezzel a szemlélettel kapcsolható össze a gyerekekkel foglalkozó intézményekben a tehetségfejlesztés és az inklúzió.

A pozitív szemléletű pedagógiai kutatásokban azt kell vizsgálni, hogy milyen egy jól működő iskola, melyek a főbb rendszersajátosságai, összetevői és hogyan kell működnie, valamint azt, hogy melyek a nevelésben és az oktatásban kifejleszhető személyes, társas és szakmai kompetenciák. A személyes kompetenciák fejlesztése az egészséges önismeretre, önbizalomra, önértékelésre, növekedés, kontroll és koherencia érzésre és a pozitív érzések és érzelmek kiépülésére irányulnak. A társas kompetenciák a környezet monitorozását, mozgósítását, a beilleszkedést, vagy más szóval az alkalmazkodást segítik. A szakmai kompetenciák az érdeklődés és a motiváció kinyilvánításához, az önkiteljesedéshez és a flow megéléséhez járulnak hozzá. A szakmai kompetenciák alapját az érdeklődés adja, amely lehetővé teszi a kitartást, a tartós figyelmet, a célorientációt, azaz a pozitív, optimista jövőképet. A fejlett kompetenciáknak boldogságfokozó, testi és lelki egészséget óvó szerepe is van (*Oláh, 2004, 2005, 2010; Pikó, 2005; Bredács, 2012*).

Rosenberg (2002) szerint a kamaszkor feladata az, hogy a fiatalok képesek legyenek megbirkózni a nehéz élethelyzetekkel és a céljaik elérését akadályozó problémákkal. Az iskola a tanulóknak a legtöbb esetben a jó közérzet, harmonikus légkör helyett szorongást, unalmat, a tanulók képességeikhez mérten aránytalan kihívásokat, beilleszkedési nehézségeket nyújt és ez egy ...kutatás szerint még a közoktatásbeli énekórákon is így van (*Bredács, 2009, 2015; Janurik, 2009 Janurik és Pethő, 2009*).

A művészetpedagógiában a tanárok viszonylag hamar felismerik és beépítik programjaikba és tevékenységeikbe a pozitív irányzat elemeit, de a programokban általában nem kerül azonosításra a pozitív irányzathoz való tartozás és nem is rendszerszintű a megjelenésük. Főleg az élményt adó, a felfedező, a kreativitást, érzelmi intelligenciát fejlesztő programok terjednek. Több közülük az alternatív irányokhoz, a tanórán kívüli tevékenységekhez, vagy valamely civil kezdeményezéshez kapcsolódik. Ilyenek például a Boldogságóra mozgalom, a kézműves táborig programok, az élmény és kreatív műhelyek, a dráma-, múzeum-, koncert- és játékpédagógiai programok.

A művészetpedagógiai kutatásokban a pozitív irányzat célzott és rendszerelvű témái csak néhány éve érhetőek tetten. Leggyakrabban az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás, a kreativitás, a flow, a motiváció, a stressztűrés, a megküzdés, a szociális készségek és együttműködés vizsgálati szerepelnek a kutatók programjában (Nagy, 2006; Forrai, 2010; Bredács, 2009, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018; Bredács és Kárpáti, 2012).

A magam részéről 2004 óta több kutatást is végeztem az érzelmi intelligencia, a pszichológiai immunitás, a motiváció és a kreativitás témakörében általános és középiskolás tanulói mintákkal. Eddigi eredményeim közül jó néhány megfontolandó lehet egy iskolai program kialakításában. E feladathoz elsősorban a következő kutatási eredményeim ajánlom:

- A tanulók pozitív tulajdonságokkal kapcsolatos elvárásai életkori sajátosságokat mutatnak, azaz nem minden életkorban szenitív egy tanuló bármely tulajdonságának intenzív fejlesztésére. (Például a koherencia érzés, vagy az impulzivitás gátlás a 16 évesnél idősebb tanulóknál eredményesebb.)
- A pozitív érzelmek inspirálják a célkitűzés pontos megfogalmazását és ezért feltételezik elérésének sikerét is.
- A külső megerősítésekkel szemben, a kamaszkorban levőknél már dominál azoknak a belsővé vált értékeknek és céloknak a követése, amelyek a művészeti tevékenységek felé hívják őket.
- A fiatalok „céltartása” gyenge, ennek oka az az elbizonytalanító helyzet lehet, hogy a közoktatásban a tanulói célok és a szükségletek tanári és a tanulói megítélése eltérő, mert a tantervi célok kitzítésébe a tanulók nincsenek bevonva.

Egy lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell

A vonatkozó szakirodalom feldolgozásából és a korábbi kutatási eredményeim számbavétele alapján a tanulmányom elején felsorolt kutatás által is inspirálva az alábbi lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési modell formálható ki. (4. ábra)

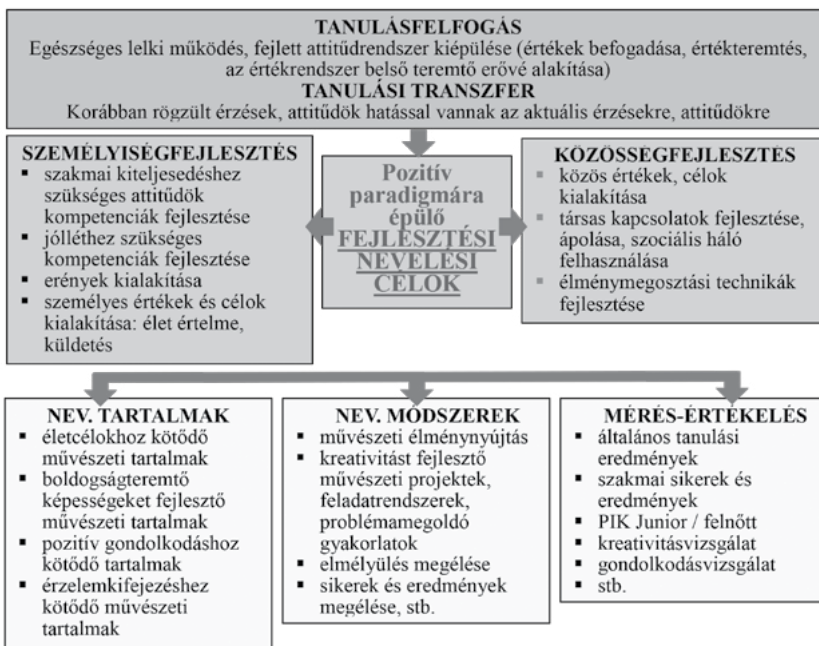
Ezzel az is állítható, hogy valóban kidolgozható olyan modell, amely alkalmas a pozitív szemléletű (azaz a pozitív paradigmára épülő) művészeti nevelési programok támogatására. Ez a modell azonban a személyiségközpontúságra és nem a tananyag központú logikára épül. Központi elemét az olyan tanulással kapcsolatos érzések, érzelmek és attitűdök adják, amelyek célként a boldogságot, a boldogulást és a kiteljesedést fogalmazzák meg.

E modell a pozitív paradigma tanulásfelfogására épül és figyelembe veszi az ahhoz kapcsolódó emberképet, a tanulás következtében fellépő transzferhatásokat, valamint az itt használható, jellemző fejlesztési és nevelési célokat.

A fejlesztendő célok klasszikusan az egyén és a közösség szempontjából is megállapíthatók. Itt vehetők figyelembe a tanulmányban végigkísér modellek (például Seligman, Oláh, Csíkszentmihályi és mások modelljei). Az egyén szempontjából számba vehetők a szakmai kiteljesedéshez szükséges attitűdök kompetenciák fejlesztése, a jól-léthez szük-

séges kompetenciák, a jó érények, a személyes értékek a rövid, közép, illetve a hosszú távú céltételezések. A hosszú távú célok alkalmasak az élet értelmének kifejezésére, illetve a személy küldetésének az összegzésére.

A közösségfejlesztés a közös értékek, célok megfogalmazására, a társas kapcsolatok fejlesztésére, ápolására, a szociális háló felhasználásának szükségességére és az élménymegosztási technikák fejlesztésére vonatkozik. A nevelési tartalmak az életcélokhoz kötődő művészeti, boldogságtերemő képességeket fejlesztő, pozitív gondolkodáshoz kötődő és érzelemkifejezéshez kötődő művészeti tartalmak lehetnek. Természetesen a tartalmi felsorolás nem zárt rendszerű, további elemekkel bármikor kiegészíthető. A nevelési módszerek, a művészi élménynyújtás, a kreativitást fejlesztő művészeti projektek és feladatrendszerek, az elmélyülést, a sikerek megélését segítő módszerek és stratégiák lehetnek, de ez is kiegészíthető bármilyen további jó módszerrel. A mérés és értékelés eszközeivel és módszereivel az mutatható ki, hogy milyen változás, fejlődés jött létre egy-egy fejlesztő feladatsor, projekt, vagy program hatására a tanulóban vagy a tanulók csoportjaiban. A változást megmutatják az általános tanulási eredmények is, de a szakmai sikerek is. A személyes tulajdonságok változásai sztenderd mérőeszközökkel is vizsgálhatók (PIK Junior és felnőtt, gondolkodást vizsgáló tesztek), illetve más vizsgálatok is elvégezhetőek. (3. ábra)



3. ábra. Egy lehetséges pozitív paradigmára épülő művészeti nevelési (programtervezési) modell

Konklúzió

E tanulmányban arra igyekeztem rávilágítani, hogy az új pozitív paradigma alkalmas arra, hogy alapja legyen olyan pedagógiai modellnek, amely tantervi és módszertani fejlesztéseket tűz ki maga elé célként, egyben válaszokat kerestem a tanulmányom elején felvetett hipotetikus kérdéseimre. A szakirodalom feldolgozását összekapcsoltam olyan

mérési módszerekkel és korábbi mérési eredményekkel, amelyekre fel lehet építeni a fejlesztő programokat, illetve amelyek lehetővé teszik a fejlesztő programok hatékonyságának megítélését. Tanulmányommal igyekeztem azt is nyilvánvalóvá tenni, hogy az új paradigma különösen jól használható a művészetpedagógiában, valamint a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben, mert e területek különösen érzékenyítettek e paradigma által közvetített felvetésekre és vannak is ilyen jellegű gyökerei e területeknek. A beválás után a művészetpedagógiai területek felől indulhat majd el az új pedagógiai paradigma gazdagítva, színesítve a 21 század pedagógiájának gyakorlatát. A modell mérési és értékelési összetevője tartalmaz olyan elemeket is, amely nem csak az egyes személyek, illetve csoportok fejlődéséről szolgálnak információkkal, hanem magukról a programokról is, amelyek e modell alapján készültek el.

A modell üzenete és a további kutatási irányok:

- Az új generáció általános és művészeti nevelésében eljött az idő a pozitív paradigma szerinti szemléletváltásra a közoktatásban is.
- Ennek érdekében olyan új módszereket és programokat kell kidolgozni, amelyek az iskolában eddig nem preferált teljesítményekre, személyiségjegyek kifejlődésére buzdítanak.
- Ki kell kutatni, hogy mely pozitív tulajdonságok fejlesztésére, mely életkori szakaszok a legalkalmasabbak.
- Figyelembe kell venni, illetve tovább kell kutatni a pozitív paradigmának megfelelő tanulási transzfer szerepét.
- A két kutatási téma – egy kutatási modellben összeegyeztethető, mert a pozitív paradigma valóban megalapozza a művészetpedagógia iskolai gyakorlatának megújítását a különböző oktatási szinteken.
- Arra, hogy milyen vizsgálható eredmények jelezhetik a tartalmi és a módszertani fejlesztések és innovációk beválását a pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív mutatói mellett –, e paradigma alapján, a modell segítségével – a kipróbálás során adható majd meg a válasz.
- A pozitív paradigma szakirodalmának feldolgozása során a következő tanulói fejlesztésekkel lenne érdemes foglalkozni a vizuális nevelés órákon: az érzelmi képességek négy faktorának fejlesztésével (az érzelmi percepció, integráció, megértés és szabályozás), a boldogságteremtő képesség öt faktorának a fejlesztésével (melyek az élmények keltette élvezetek, a flow, a társas kapcsolatok, az élet értelme, és a sikerek és eredmények) és ezek stratégiáival, a pozitív gondolkodás (optimizmus, fejlődés, célok, jövőkép) kialakításának fejlesztésével.
- Az új paradigma a kutatásokon, a tantervi programok kidolgozásán és tanárképzési, valamint tanár-továbbképzési kurzusokon keresztül építhető be a tanárképzésbe.
- A művészetpedagógiai tartalmi és módszertani kutatások a pozitív irányzat elterjesztésében mintaadó szerepet töltenek be.

Ez a tanulmány, illetve a benne bemutatott saját modell – egyelőre – csupán egy rendszerező gondolkodás lenyomata, a szakirodalom kutatásának, a saját tapasztalatimnak és a korábbi kutatási eredményeim összegyűjtésének következménye. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy egy szakirodalom feltárára és saját tapasztalatokra épülő, de íróasztal mellett megszülető modell-javaslat. A gyakorlati kipróbálás során finomodhatnának, alakulhatnak az iskolák és a tanárképzők, a tanártovábbképzők programjai (visszacsatolva e modellhez) és végül a pozitív paradigma, benne a pszichológiai immunitás vizsgálatok elnyerhetik méltó helyüket az oktatás és az iskolai élet kutatásainak és programalkotásainak pondrán.

Irodalom

- Ádám Szilvia, Cserhádi Zoltán, Balog Piroska és Kopp Mária** (2010): Nemi különbségek a stressz szintjében és a pszichoszociális jóllét mutatóiban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, (11)4., 277–296.
- Asztalos Kata** (2012): A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, (22)10., URL: http://real.mtak.hu/56592/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf
- Bagdi Bella** (2017): *Sorsfordító önbecsülés – önszeretet – tesztszeretet – pozitív énkép – önbizalom*. Mental Focus Kft. Nyíregyháza.
- Bagdi Bella és Bagdy Emőke** (ész.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 10-14 évesek*. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.
- Bagdi Bella és Dezső Anita** (ész.n.): *Boldogságóra. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében, 14-20 éveseknek*. Mental Focus Kft., Nyíregyháza.
- Bagdy** (2002): *Utak Önmagunkhoz*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József** (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván** (1997): *Pedagógiai lexikon*. III., Keraban Kiadó, Budapest.
- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R.** (1956): Taxonomy of educational Objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company, New York.
- Bredács Alice** (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetség gondozásra. *Iskolakultúra*, (19)5–6., 55–73.
- Bredács Alice** (2012): *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*, PhD értekezés, kézirat, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. Az összefoglaló URL címe: http://www.ppk.elte.hu/file/doktorjelolt_bredacs_alice_tezi.pdf
- Bredács Alice** (2015): *A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez*. Kutatási beszámoló. In: Daruka Magdolna (szerk.): *A tanári szerep változásának háttértenyezői a szakképzésben*. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez”) Kiadta a Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 87–128. URL: <http://www.phdkozosseg.hu/getDocument/1841>
- Bredács Alice** (2017): *Rendszervlvség, mérési és értékelési modellezés és stratégiák a művészeti nevelésben*. In: Károly Krisztina és Homonnay Zoltán (szerk.): *A tanulás és a tanítás értékelése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 284–296.
- Bredács Alice** (2018): A pszichológiai immunitás és a megküzdő képesség fejlesztése a művészetpedagógiai eszközeivel: problémák és lehetőségek. *Parlando* (digitális Zenepedagógiai folyóirat), (59)1., URL: http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Bredacs_Alice.pdf
- Bredács Alice és Kárpáti Andrea** (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, (112)4., 197–219. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Bedacs_MP1124.pdf
- Csapó Benő** (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő** (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria** (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria** (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett** (2007–2008): *Általános pszichológia 1–3*. Oziris Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2009): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2010a): *Az öröm művésze. Flow a mindennapokban*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2010b): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály** (2011): *A fejlődés útjai. A flow folytatása*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega** (szerk., 2011): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Halton, Eugene** (2011): *Tárgyaink tükrében. Az vagy, amit birtokolsz*. Libri Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály és Larson, Reed** (2012): *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útjai*. Libri Kiadó, Budapest.

- Dohány Gabriella** (2009): Zenei élmény az ének-órán? *Iskolakultúra*, (19)10., 70–79. URL: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_70-79.pdf
- Dohány Gabriella** (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, (110)3., 85–210. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dohany_MP1103.pdf
- Fehér Irén és Lappins Árpád** (1999): Pedagógiai fogalomtár, Comenius Bt. Kiadó, Pécs.
- Fenyvesi Kristóf és Stettner Eleonóra** (2011): *Hidak. Matematika kapcsolatok a művészetben, a tudományban és az élményközpontú oktatásban.* Kiadta a Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Forrai Márta** (2010): *Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanuló serdülő diákok körében.* Doktori Disszertáció. PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola Személyiséglélektan Program.
- Fredrickson, Barbara L.** (2011): *A pozitív érzelmek láss-gyarapíts elmélete.* In: Csikszentmihályi Mihály és Csikszentmihályi, Isabella Selega (szerk.): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 114–137.
- Goldberg, Adele E.** (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language.* Oxford University Press, Oxford
- Goldberg, Adele E., and Casenhiser, Devin** (2006): Learning Argument Structure Constructions. In Clark, E. and Kelly, B. (eds.): *Constructions in Acquisition.* Center for the study of Language and Information, Stanford. 185–204.
- Gottman, John és Declaire, Joan** (2016): Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvvel – lélekkel. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva** (2007): Diszlexia. A specifikus tanítási zavar. Lélekbent Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva** (2010): *Diszlexiás tanulókról – felsőfokon.* Kiadta az MTA Pszichológiai Kutatóintézete, Budapest. URL: <https://www.scribd.com/document/60628392/A-diszlexia-kialakulasa>
- Gyarmathy Éva** (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában: egy tranzíziós korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, (174)9., 1086–1093.
- Gyöngyösiné Kiss Enikő** (2007): *Az önmegvalósítás és pozitív önértékelés szükségletei Maslow és Rogers pszichológiájában.* In: Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila (szerk.): *Vázlatok a személyiségről* a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Gyöngyösiné Kiss Enikő és Oláh Attila** (2007): *Vázlatok a személyiségről - A személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hámori József** (2005): *Az agy aszimmetriái.* Dialóg-Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Hámori József** (2006): Az emberi agy fejlődésének története, *Magyar Tudomány*, 1453–1463.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina** (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, (108)1., 71–92. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Hamvai%20-%20Piko_MP1081.pdf
- Hideg Éva** (2012): *Jövő kutatási paradigmák.* Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Jankovics Marcell** (2015): *A vizuális nevelésről.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Janurik Márta** (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, (59) 7., 47–64. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00134/pdf/EPA00035_upsz_200907_047-064.pdf
- Janurik Márta és Pethő Villő** (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, (109)3., 193–226. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1093.pdf
- Johnson, Maarit** (2008): *Önbecsülés és alkalmazkodás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor és Kovalovszky Miklós** (1975): *Magyar értelmező kéziszótár I.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese** (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kahneman, D.** (1999): *Objective happiness.* In: Kahneman, D. Diener, E. and Schwarz, N. (Eds.): *Wellbeing: Foundations of hedonic psychology,* Russell Sage Foundation Press, New York, 3–25.
- Kárpáti Andrea** (2002): *A vizuális műveltség.* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.*
- Keyes, C. L. M.** (2002): The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43. 207–222. DOI: [10.2307/3090197](https://doi.org/10.2307/3090197)
- Kiss László** (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, (19)5–6., 113–121. URL: <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf>
- Kopp Mária** (2010): Boldog tanárok, boldog diákok – illúzió vagy lehetőség? *Miskolci Keresztény Szemle*, (24)4., 16–25. URL: http://keresztenyszemle.hu/wp-content/uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf
- Kozma Tamás** (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, (11)10., 3–14. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2001/10/tanulm2001-10.pdf>

- Kron, Friedrich W.** (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kuhn, Thomas** (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kyriacou, Chris** (2009): *Stresszoldás tanároknak*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lykken, D., and Tellegen, A.** (1996). **Happiness is a Stochastic Phenomenon. Psychological science, 7(3), 186-189. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x**
- Lyubomirsky, Sonja** (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla** (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mózes Tamás, Magyaródi Tímea, Soltész Péter, Nagy Henriett és Oláh Attila** (2012): A flow-élmény operacionalizálásának újjai. 4. ábra. A flow-élmény nyolc élmény-csatornás megközelítése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (67)1., 57–76.
- Murphy, Joseph** (1994): *Tudatalattid csodálatos hatalma*. Maecenas Könyvkiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva** (2004): *Pszichológiai pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva** (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I–III*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nádasi András** (2010): *Oktatásmélet és technológia*. Elektronikus jegyzet. EKF Médiainformatikai Intézet, Eger. URL: <http://www.okt.ektf.hu/?teacher=13&func=nappali>
- Nagy Henriett** (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, (16)4., 74–84. URL: http://real.mtak.hu/57690/1/EPA00011_iskolakultura_2006_04_074-084.pdf
- Nagy Henriett, Magyaródi Tímea, Séllei Beatrix** (2015): A képességalapú érzelmi intelligencia: új paradigmák a tesztfejlesztésben és pontozásban. Hazai tapasztalatok az érzelemmegértés és érzelem-szabályozás szituációs tesztekkel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (70)4., 827–846. DOI: 10.1556/0016.2015.70.4.7
- Nagy Henriett, Oláh Attila, G. Tóth Kinga** (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, (29)2., 165–186. DOI: 10.1556/pszicho.29.2009.2.5
- Nagy József** (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József** (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István** (2001): *Modellek és pedagógia*. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 39–54.
- Nahalka István** (2002): *A tanulás*. In: Didaktika (Falus Iván, szerk.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- Nelsen, Jane, Lott, Lynn és Glenn, Stephen, H.** (2016): *Pozitív fegyelmzés az iskolában. Gyakorlati útmutató az eredményes tanár-diák kapcsolathoz. A kölcsönös tisztelet, az együttműködés és a felelősségteljes gondolkodás kialakítása a tanítás során*. Rendszer Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2004): *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: Pléh Csaba és Boross Otília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 631–663.
- Oláh Attila** (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila** (2006): Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés. Kutatási beszámoló, OTKA kutatások. ELTE PPK, Budapest.
- Oláh Attila** (2010): *A pozitív pszichológia központi témáinak empirikus vizsgálata: A flow elektrofiziológiájától az érények tanulmányozásáig*. In: Vargha András (szerk.): *Egyén és kultúra: a pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira*. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos tudományos nagygyűlésének konferenciakötete. Kiadta a Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest.
- Oláh Attila** (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar pszichológiai szemle*, (67)1., 3–11.
- Oláh Attila** (2016): *Pozitív pszichológia, megküzdés, flow-élmény*. Előadás PPT. PTE BTK, 2012; URL: <http://fejermepsz.hu/teszt/wp-content/uploads/2016/05/OlahAttila.pdf>
- Ollé János** (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Magánkiadás. Budapest.
- Pál Ferenc** (2012): *A szorongástól az önbecsülésig*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Piaget Jean** (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina** (2005): A szubjektív jóllét egészségpszichológiai vizsgálata fiatalok körében. Az étellel való elégedettség és az egészség összefüggése. *Alkalmazott pszichológia*, (7)4., 87–99.
- Pikó Bettina** (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina és Keresztes Noémi** (2007): Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (62)2., 203–214. DOI: 10.1556/mpszle.62.2007.2.4

- Pléh Csaba** (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, (14)5., 57–61. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00082/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_05_057-061.pdf
- Pléh Csaba** (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba** (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar pszichológiai szemle*, (67)1., 13–18.
- Rosenberg, S. L.** (2002): Positive Peers – Differential Impact of a Social Intervention Strategy on Four Personality Subgroups. *School Psychology International*, 23. 397–415. DOI: [10.1177/0143034302234003](https://doi.org/10.1177/0143034302234003)
- Sehringer, Wolfgang és Vass Zoltán** (2005): *Lelki folyamatok dinamikája a képi világ diagnosztikában és terápiában - A képi világ diagnosztikában és terápiában*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Seligman, M. E. P.** (2002): *Autentic Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E. P. and Peterson, C.**, (2004): *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. és Csíkszentmihályi M.** (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55. 5–14. DOI: [10.1037//0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5)
- Seligman, M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Links M.** (2009): *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education* (35)3, 293–311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)
- Seligman, Martin E. P.** (2008): *Autentikus életöröm - A teljes élet titka*. Laurus Kiadó, 2008
- Seligman, Martin E. P.** (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Silva, José és Miele, Philip** (1994): *Agykontroll Silva módszerével. Életünk megváltoztatásának Döbbenetes Módja*. Magánkiadás, Budapest.
- Sorel, Maria** (1994): *Teljesebb élet – Agykontrollal*. Agykontroll Kft. Kiadó, Budapest.
- Spadaro, Patricia** (2015): *Az önbecsülés művészete – Tanulj meg adni és elfogadni*. Libri Kiadó, Budapest.
- Statt, David A.** (1994): *Psychology and the World of Work*. Macmillan, London.
- Susánszky Anna, Susánszky Éva, Szántó Zsuzsa és Kopp Mária** (2010): Vezetők életminősége és életstílusa. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, (11)4., 371–389.
- Szokolszky Ágnes és V. Komlós Annamária** (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia folyóirat különszáma*. Kiadta az ELTE PPK, Budapest, 11–27.
- Szondy Máté** (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos** (2009): Az attitűdök forradalma, *Iskolakultúra*, (19)7–8., 84–87. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=84>
- Vidovszky Gábor** (2009): *Örömtrening. Hogy azzá válhass, aki lenni szeretnél*. Pilis-Print Kiadó, Budapest, URL: <http://oromtrening.com/oromtrening.html>
- Virág Irén** (2014): *Tanulásméletek és tanítási-tanítási stratégiák*. Médiainformatikai kiadványok. EKFP Liceum Kiadó, Eger. URL: www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/Pepszitematika.docx

Jegyzetek

¹ A Báthory Zoltán és Falus Iván (1997) által szerkesztett Pedagógiai lexikonban olvasható pszichológiai vonatkozásokra. *Nádasi András* (2010) vagy *Virág Irén* (2014) – hogy csak néhányat említsék – könyvükben szintén foglalkoznak több pszichológiai irányzat pedagógiai vonatkozásával, de a pszichológiai elemzést ők sem említik meg. Más – a témát érintő – pedagógiai tanulmánnyal szintén ez a helyzet.

² A pszichológiai immunrendszer egy védő- mozgósító-megelőző rendszer, mely integrál bizonyos kompetenciákat, kiegyensúlyozza és felerősíti a személy és környezete közötti kölcsönhatásokat. „Védekezőképességünket a változó feltételekhez igazodóan folyamatosan fejleszti és irányítja önmagunk és környezetünk átalakításának folyamatát, szavatolva ezáltal

hatékonyágunkat és jól működésünket (egészséges-ségünket)” (*Oláh*, 2006. 1. o.).

³ „A reziliencia sokkhatás esetén megmutatózó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (*Szokolszky és V. Komlós*, 2015:12).

⁴ Martin Seligman 1998-ban az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöke. Jelenleg a Pennsylvanai Egyetemen működő Pozitív Pszichológiai Centrum vezetője.

⁵ Seligman által vezetett Pozitív Pszichológia Központjának irányításával a Geelong Általános Iskolában (Viktória városában, Ausztráliában) 2008-ban a pozitív pszichológiára épülő kísérleti oktatás kipróbálásra került (*Seligman, Ernst, Gillham, Reivich*

and Links, 2009). *A lényege ennek az oktatásnak a korábbi jól-lét fogalom megváltoztatása az iskolában, az új értékek, szokások és az erényes tulajdonságok kialakításával. Az, hogy a tanulók ne a tárgyi, hanem az emberi erkölcsi értékekre tekintsenek értékként. Azonban hazai viszonyok között nem vált ismertté.*

⁶ E kérdőívek bemutatása Oláh Attila (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei* című könyvében olvasható.

⁷ **Metakogníció:** az egyén saját értelmi működésére (tanulásra, gondolkodásra, tudásra) vonatkozó tudás és az értelmi működés kontrollálására és irányítására vonatkozó képességek (és stratégiák). Fehér Irén és Lappins Árpád (1999) meghatározása alapján.

⁸ **A deduktív gondolkodási művelet:** következtetés az általánosról az egyesre.

⁹ **Az induktív gondolkodási művelet:** az egyes megállapításokból (ítéletekből) kiinduló általánosító, hipotézisalkotó gondolkodás.

¹⁰ **A korrelatív gondolkodási:** valószínűsítő, ha – akkor kapcsolatot teremtő gondolkodási művelet

¹¹ **A konvergens gondolkodás:** összetartó, egyetlen megoldásra szűkítő gondolkodás.

¹² **A divergens gondolkodás:** a kreatív, alternatívákat kereső gondolkodás.

Faragó Boglárka

Eszterházy Károly Egyetem Pszichológia Intézet

Médiaeszközök használatának pszichológiai következményei a tanulással összefüggésben¹

A tanulmány egy szakirodalmi áttekintés, az utóbbi években megjelent (főként) nemzetközi kutatások eredményeinek összegzésével. Témája azoknak a pszichológiai tényezőknek az áttekintése, melyek a tanulás szempontjából is meghatározók, és amelyekre a modern infokommunikációs eszközök használata is hatást gyakorol. Két fő területtel foglalkozik; a média kognitív tényezőkre (pl. figyelem, információfeldolgozás), valamint érzelmi életre gyakorolt hatásaival. A tanulmány a veszélyek kiemelése mellett igyekszik a figyelmet ráirányítani a megfelelő eszközhasználatban megnyilvánuló lehetőségekre is, vagyis arra, hogy az elektronikus és médiaeszközök megfelelő, kontrollált használata esetén azok sok pozitív vonást is hordoznak magukban, melyek jó hatással lehetnek a tanulás és a mindennapi élet során.

Jelen tanulmány a médiaeszközök használatával kapcsolatos pszichológiai következményekkel foglalkozik, különös tekintettel a tanulásra gyakorolt hatásokkal. A tanulmány első része a kognitív tényezőkre, második része pedig az érzelmekre gyakorolt hatásokkal kapcsolatos kutatások eredményeit összegzi, különös hangsúlyt fektetve az ilyen eszközök nem megfelelő használatával együjtjáró veszélyekre, valamint a veszélyek ismeretével együtt a lehetőségekre is, melyek a médiaeszközök használatában rejlenek.

Kognitív hatások

A tanulmány első részében azzal foglalkozik, miként hat az infokommunikációs-, és elektronikus médiaeszközök használata a kognitív képességekre (így a figyelmi, információfeldolgozási folyamatokra, valamint az emlékezeti és kontroll funkciókra), milyen tényezők közvetíthetik ezeket a hatásokat (például a nem megfelelő időben, vagy időtartammal történő médiahasználat), illetve, hogy ezen hatásoknak milyen, tanulás szempontjából fontos következményei lehetnek.

Sok kutatásban foglalkoznak a multitasking (vagyis figyelmünk váltogatása párhuzamosan futó tevékenységek között) figyelemre gyakorolt hatásával. Egy szakirodalmi áttekintő cikk szerint megállapítható, hogy a multitasking a figyelem mindhárom rendszerével kapcsolatban van, melyek a következők; éberség (vagyis a bejövő ingerekre való érzékenység), orientáció (a beérkező ingerek közötti szelektálás) és végrehajtó figyelem (mely figyelmünk fókuszát és váltását kontrollálja) (Rothbart és Posner, 2015).

A kutatók szerint az éberségre hathat pozitívan a multitasking, amikor egy potenciálisan zavaró inger segít fenntartani az éberséget, és aktuálisan növeli a teljesítményt. Így például vezetés közben beszélgetni valakivel fenntarthatja az éberségünket. Ez megmagyarázhatja, hogy a tanulók sokszor miért tudnak jól tanulni háttérzene mellett (Rothbart és Posner, 2015).

Az orientáció az a figyelmi rendszer, mely a különböző beérkező ingerekre irányítja a figyelmünket, melynek példája, ha tanulás közben megszólal a telefonunk, vagy hozzánk szól a szobatársunk, vagy például multitasking környezetben az éppen végzett feladatunkról elvonja figyelmünket egy megérkező e-mail jelzőhangja. Ilyenkor a figyelmünk a tanulásról, vagy éppen végzett feladatról a beérkező inger felé fordul. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy nemcsak külső orientációról beszélhetünk, mikor a külső inger önkéntelenül is magára vonja a figyelmünket, hanem van egyfajta belső orientáció is, mikor mi magunk választjuk meg, mire irányítsuk a figyelmünket. Például tanulás közben figyelmen kívül hagyjuk e-mailjeink jelzőhangját, és csak a tanulás végeztével térünk rá beérkezett üzeneteink elolvasására. Ezen a ponton lép be a végrehajtó figyelem, mely kritikus szerepet játszik a feladatváltásban, illetve abban, hogy figyelmünk fókuszát egy zavaró tényező ellenében is fenntartsuk (Rothbart és Posner, 2015).

A végrehajtó figyelem fontosságát hangsúlyozzák azok a kutatások, melyekben rövid szöveges üzenetek küldésének/olvasásának hatását vizsgálták olvasási feladat közben az olvasott szövegértésre. Az eredmények nem támasztották alá azt a feltételezést, hogy az olvasási feladat közben rövid szöveges üzeneteket váltó személyek olvasási megértése romlott volna (Bowman, Levine, Waite és Gendron, 2010; Fox, Rosen és Crawford, 2009), viszont ezen személyeknek szignifikánsan hosszabb ideig tartott elolvasni a szöveget, mint azoknak, akik csak az olvasási feladatra fókuszáltak (Bowman és mtsai, 2010). Az eredményeket azzal magyarázták, hogy a rövid szöveges üzenetek érkezése olyan zavaró tényező lehet, melynél a személy dönti el, hogy feladatot vált, vagy marad az eredeti tevékenységnél annak ellenére, hogy megzavarták benne (vagyis a belső orientáció érvényesül), hiszen itt általában van egy jelzés (mondjuk hangjelzés), ez viszont

nem szükségképpen jelenti az elsődleges feladat megszakítását. Vagyis az üzenetjelzés és az éppen végzett tevékenység tényleges megszakítása között eltelhet bizonyos idő, melyet a személy arra használhat fel, hogy előkészítse az elsődleges feladathoz való visszatérést, például bejelölje azt a részt, ahol az olvasásban tart (Fox és mtsai, 2009). Ehhez persze erős végrehajtó figyelemre, vagy önkontroll funkciókra van szükség.

Ezt támasztja alá Rosen, Lim, Carrier és Cheever (2011) vizsgálata is, melyben osztálytermi körülmények között vizsgálták a rövid szöveges üzenetek fogadásának, küldésének hatását a felidézési teljesítményre. Eredményeik szerint, akik 4-5 percnél többet vártak a kapott rövid szöveges üzenetekre történő válaszadással, azok felidézési teljesítményét kisebb mértékben rontotta az üzenetváltás azokhoz képest, akik azonnal válaszoltak a kapott üzenetekre. Előbbiek megvárták, míg olyan részhez ér az előadás, melyet a tanulás és a későbbi kikérdezés szempontjából kevésbé lényegesnek ítélték meg, és csak akkor válaszoltak a kapott üzenetekre. Vagyis az, hogy rövid szöveges üzenetek váltása tanulási feladat végzése közben

A legtöbb kutatásban ugyanakkor összességében a média multitasking negatív hatását mutatták ki a tanulási teljesítményre, hiszen ilyen környezetben a tanulás felületesebb, az új ismeret kevésbé jól integrálódik a meglévő tudásbázisunkba szemben az egyszerű feladatmegoldással

terekre történő válaszadással, azok felidézési teljesítményét kisebb mértékben rontotta az üzenetváltás azokhoz képest, akik azonnal válaszoltak a kapott üzenetekre. Előbbiek megvárták, míg olyan részhez ér az előadás, melyet a tanulás és a későbbi kikérdezés szempontjából kevésbé lényegesnek ítélték meg, és csak akkor válaszoltak a kapott üzenetekre. Vagyis az, hogy rövid szöveges üzenetek váltása tanulási feladat végzése közben

menyire destruktív a tanulási teljesítményre nézve, attól függött, hogy a tanuló mennyire volt képes kontrollálni az üzenet azonnali megtekintését és az azonnali válaszküldést.

A legtöbb kutatásban ugyanakkor összességében a média multitasking negatív hatását mutatták ki a tanulási teljesítményre, hiszen ilyen környezetben a tanulás felületesebb, az új ismeret kevésbé jól integrálódik a meglévő tudásbázisunkba szemben az egyszerű feladatmegoldással (*Courage, Bakhtiar, Fitzpatrick, Kenny és Brandeau, 2015; Schuur, Baumgartner, Sumter és Valkenburg, 2015*). „Az IKT állandó bekapcsoltsági állapotában a többszörös feladatvégzés az állandó felszínes feldolgozás fenyegetésével jelenik meg”, írja Pléh Csaba (2011, 14. old.) a webvilág kognitív következményeivel kapcsolatban. Bizonyos eredmények szerint a tréning, vagyis több feladat együttes végzésének gyakorlása javítja a multitaskingra való képességet, ugyanakkor a költségek, bár csökkenni látszanak, ekkor sem tűnnek el teljes egészében (*Cardoso-Leite, Green és Bavelier, 2015*). A multitasking különösen akkor hat negatívan, ha a két vagy több feladat együttes végzése túlzottan megnöveli a kognitív terhet (*Courage és mtsai, 2015*), vagyis korlátozza a tanuló tanuláshoz szükséges információfeldolgozási kapacitását (*Schuur és mtsai, 2015*).

Számos kutatásban a tanulás közbeni rövid szöveges üzenetek váltásának (instant message) hatását vizsgálták a tanulási teljesítményre. A kutatások szerint az ilyen üzenetek olvasása és küldése negatívan hat a tanulási teljesítményre, melynek oka, hogy ez a típusú üzenetváltás gyakran a tanulási tevékenység közben jelenik meg, amellyel nagy kognitív kihívások elé állítja a tanulókat, akik a megosztott figyelmük miatt kevésbé tudják figyelmüket a tanulási feladatra fókuszálni, mely azonban elengedhetetlen lenne az elmélyült, jelentésteli tanuláshoz (*Junco és Cotten, 2011*). Ezt támasztják alá azok a szimulált osztálytermi kísérletek is, melyek eredményei szerint a laptopon multitaskingoló diákok alacsonyabb felidézési teljesítményt mutattak az utólagos, órai előadás anyagára vonatkozó tesztben, valószínűleg annak következtében, hogy nem voltak képesek limitált figyelmi forrásaikat felszabadítani, valamint a tanulás közbeni szegényes kódolás miatt (melyre a jegyzeteik gyengébb minőségéből következtek). Emellett az eredmények szerint az is a teljes figyelmi fókusz hiányához vezet, ha az adott személy nem multitaskingol, de a látóterében ül valaki, aki igen. Vagyis a multitasking pusztán látványa hátráltatta a lejegyzetelt információ elaborációját, feldolgozását a kézzel jegyzetelő személyeknél is, ezáltal a későbbi felidézési tesztben csökkent ezen személyek teljesítménye is (*Sana, Weston és Cepeda, 2013*).

Egy másik szimulált osztálytermi vizsgálatban azt tapasztalták, hogy a laptopon jegyzetelés önmagában, multitasking tevékenység nélkül is rontotta a személyek utólagos felidézési teljesítményét az elhangzottakra, melyet azzal magyaráztak, hogy laptopon sokkal gyorsabb jegyzetelésre voltak képesek a tanulók, ami ahhoz vezetett, hogy szó szerint leírták az előadó szavait, amely nem kedvezett a hallottak feldolgozásának, megjegyzésének (*Mueller és Oppenheimer, 2014*).

A tanulás gyakran önmagában, multitasking nélkül is, pusztán a tananyag nehézsége, vagy komplex volta miatt, nagymértékű kognitív teherrel járhat együtt. A hosszú ideig tartó tanulás során lehetetlen végtelen ideig fenntartani a figyelmünket, szükség van pihenésre egy-egy anyagrész között ahhoz, hogy továbbra is hatékonyan tudjunk dolgozni (*Dirksen, 2012*). Ebben az esetben például a szociális média ellenőrzése (pl. Facebook oldal megtekintése) kiváló eszköz lehet a feladatvégzés megszakítására, a kognitív teher csökkentésére *Courage és munkatársai (2015)* szerint.

Számos kutatás eredményei szerint a nem megfelelő időben, vagy időtartammal történő médiahasználat gyakorol negatív hatást a kognitív, és ezen keresztül a tanulmányi teljesítményre. A nem megfelelő időben történő médiahasználat egyik esete az osztályteremben, iskolai óra vagy előadás alatti médiahasználat, amellyel kapcsolatos kutatások eredményeit az előbbieken tekintettük át. A másik eset az alvásidőben történő médiahasználat lehet.

Hale és Guan (2015) szisztematikus szakirodalmi áttekintő cikkükben sorra veszik számos kutatás eredményét, korlátait, melyekben a médiahasználat alváásra gyakorolt hatásával foglalkoznak. A kutatásokat áttekintve arra a megállapításra jutnak, hogy az ezzel a területtel foglalkozó kutatások eredményei nagyrészt konzisztensek, a kutatások 90 százaléka fordított kapcsolatot mutat a képernyő előtt töltött idő és az alvás minősége között (Hale és Guan, 2015), vagyis minél több időt töltünk elektronikus eszközeink előtt, annál rosszabbul alszunk, ez pedig a tanulási teljesítményre is kihathat, méghozzá a fáradtságon keresztül. Exelmans és Bulck (2016) felnőtt személyek alvásidőben történő mobilhasználatát vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a lefekvés utáni mobilhasználat szegényesebb alvásminőséggel és másnap nagyobb fáradtsággal járt együtt. A mobiltelefonok hordozható jellegüknél és azon tulajdonságuknál fogva, hogy saját fénnel bírnak, könnyedén alkalmazhatók az esti lámpaoltás után, ugyanakkor az általuk kibocsátott fény elnyomja a melatonin termelődést, mely hormon a testet felkészíti az elalvásra. A szerzők szerint ez lehet az oka annak, hogy az éjszakai mobilhasználat rontja az alvásminőséget.

Számos más kutatásban kifejezetten a szociális média alváásra gyakorolt hatását vizsgálták. Levenson, Shensa, Sidani, Colditz és Primack (2016) fiatal felnőttekkel végzett vizsgálatában arra az eredményre jutott, a szociális média használat gyakorisága erős szignifikáns kapcsolatban volt az alvászavarok kialakulásával, vagyis a gyakoribb szociális média használat alvási problémákkal járhat együtt. Bár az ok-okozati összefüggések megállapítására ebből a vizsgálatból nincs lehetőség, azonban, ha feltételezzük, hogy valóban a szociális média használata hat negatívan az alvás minőségére, és nem fordítva (vagyis aki rossz alvó, az eleve több időt tölt el ezzel a médiaformával) az a szerzők szerint többféle módon is elképzelhető. Egyrészt az alvásidő csökken, ha valaki sokáig fennmarad ezen eszközöket használva. Másrészt a szociális média használata közben fokozódhat az emocionális, kognitív, pszichológiai arousal a személyben, mely nem kedvez az elalváshoz szükséges nyugalmi állapot kialakulásának. Végül itt is megemlítik a kibocsátott fény cirkadián ritmusra gyakorolt negatív hatását. Egy másik kutatásban felhívják a figyelmet arra, hogy nem önmagában a szociális média használata, hanem annak éjszaka, alvásidőben történő alkalmazása hat negatívan az alvásminőségre a már említett tényezőkön keresztül (Woods és Scott, 2016). Ezt támasztja alá Xanidis és Brignell (2016) mediációs modellje is, mely azt mutatja, hogy a szociális média függés – döntően a késő esti órákban történő használat miatt – az alvásminőségre gyakorolt negatív hatáson keresztül hat negatívan a kognitív funkcionálásra. Ezt nagyon fontos szem előtt tartanunk a gyerekek, tanulók egészséges média fogyasztásának előmozdítása érdekében.

Más kutatások is arra mutattak rá, hogy a közösségi oldalak, például Facebook használata önmagában nem, csak bizonyos nem megfelelő használati szokásokon keresztül hat negatívan a tanulási teljesítményre. Egy vizsgálatban például azt találták, hogy a Facebookon eltöltött idő erős negatív előrejelzője volt a tanulmányi eredménynek, viszont önmagában a Facebook ellenőrzése (mikor csak időnként ellenőrzi a tanuló a közösségi oldalt, de nem tölt el ott hosszabb időt) nem volt ilyen negatív bejósolója annak. Ez azt jelentheti, hogy önmagában a Facebook ellenőrzése, vagy olyan tevékenységek végzése ezen az oldalon, melyek az információ megosztására, gyűjtésére vonatkoznak, és rövid ideig tartanak, nem különösebben károsak a tanulmányok szempontjából. Ugyanakkor az olyan tevékenységek, amelyek hosszabb időre elvonják a tanulót a tanulási tevékenységtől, és a tanulás mellett másodlagos feladatként jelenhetnek meg (pl. chatelés) károsabbak. Természetesen ez utóbbival kapcsolatban is fontos hangsúlyozni a tanuló személyiségvonásainak, motivációjának, tanulás iránti elkötelezettségének módosító szerepét, melyek mind hozzájárulnak a tanulmányi eredményhez (Junco, 2012).

A médiahasználat alváásra gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatások azonban számos metodológiai problémával bírnak. Egyrészt a mérésre alkalmazott eszközök megbízha-

tósága megkérdőjelezhető. A médiahasználat és az alvás minőségének felmérésére ugyanis gyakran önbevalláson alapuló kérdőíveket használnak, mely nem tekinthető ezen tényezők teljesen objektív mérőeszközének (Hale és Guan, 2015). Persze vannak példák egyéb eszközökkel végzett vizsgálatokra is. Például Wolfe és munkatársai (2014) laboratóriumi körülmények között vizsgálták a videojátékozás hatását az alváson keresztül a kognitív teljesítményre 21 serdülő bevonásával. Eredményeik szerint a több videojátékkal töltött idő rövidebb alvásidőhöz, és ezen keresztül a fenntartott figyelem csökkenéséhez vezetett a másnap elvégzett figyelmi teszten. Lényeges megemlíteni, hogy a videojátékozás önmagában nem csökkentette a figyelmi teljesítményt, csak az alvásidő csökkenésén keresztül. Vagyis megállapítható, hogy például egy kétórás videojátékozás délután kevésbé befolyásolja az alvást, mint két óra játék az elalvás előtti órákban. A kutatás megállapította továbbá, hogy a fiatalabb, önszabályozásra kevésbé képes serdülők hajlamosabban voltak többet játszani, így kevesebbet aludni, mint az idősebbek.

További metodológiai probléma a médiahasználat alvásra gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatásokban, hogy ezen vizsgálatok általában csak az összefüggések feltárására alkalmasak, oksági következtetés levonására nem. Ez a gyakorlatban jelentheti azt, hogy sem a szegényes alvás, sem a média használat nem ok, hanem mindkettő következménye egy ismeretlen harmadik változónak. Ugyanakkor azt is jelentheti, hogy nem tudjuk, hogy valóban a média használat-e az oka a szegényesebb alvásnak, vagy éppen fordítva; azok használják gyakrabban a médiát, akik rosszabb alvók (Hale és Guan, 2015). Végeztek olyan kutatásokat, melyekben a médiahasználatot, mint egyfajta „sleep aid”-et, vagyis elalváshoz való segítséget használták, vagyis ezekben az esetekben éppen a fordított oksági hatást vizsgálták; ahol a rossz alvás következménye lehet a késői média használat. Eggermont és Bulck (2006) eredményei szerint a média ilyen célra való felhasználása megszokott gyakorlat a serdülők között. Az elalvási segítségként használt eszközök csökkenő gyakorisággal a következők voltak: zenehallgatás (60,2%), könyvolvasás (54,5%), tévézés (36,7%) és számítógépes játékok játszása (22,1%).

Számos más kutatásban kifejezetten a szociális média alvásra gyakorolt hatását vizsgálták. Levenson, Shensa, Sidani, Colditz és Primack (2016) fiatal felnőttekkel végzett vizsgálatában arra az eredményre jutott, a szociális média használat gyakorisága erős szignifikáns kapcsolatban volt az alvászavarok kialakulásával, vagyis a gyakoribb szociális média használat alvási problémákkal járhat együtt. Bár az ok-okozati összefüggések megállapítására ebből a vizsgálatból nincs lehetőség, azonban, ha feltételezzük, hogy valóban a szociális média használata hat negatívan az alvás minőségére, és nem fordítva (vagyis aki rossz alvó, az eleve több időt tölt el ezzel a média formával) az a szerzők szerint többféle módon is elképzelhető. Egyrészt az alvásidő csökken, ha valaki sokáig fennmarad ezen eszközöket használva. Másrészt a szociális média használata közben fokozódhat az emocionális, kognitív, pszichológiai arousal a személyben, mely nem kedvez az elalváshoz szükséges nyugalmi állapot kialakulásának.

A korábban már bemutatott kutatás eredményéből, melyben a videojátékozás hatását vizsgálták az alvásminőségre (*Wolfe és mtsai, 2014*) már sejthető, milyen hatása van ezen elektronikus eszközöknek az alvással kapcsolatban. Az eredmények szerint, akik azt nyilatkozták, hogy gyakrabban alkalmazzák ezen eszközöket elalvási segítségként, kevesebb órát alszanak, és szignifikánsan fáradtabbak. A könyvolvasás volt a kakukktójás; nem okozott fáradtságot, és inkább azoknál jelent meg elalvási segédletként, akik átlagosan korábban feküdtek le. Vagyis a különböző elektronikus médiaeszközök egyáltalán nem alkalmasak olyan célra, hogy általuk könnyebben álomba merüljenek a személyek (*Eggermont és Bulck, 2006*).

A multitaskinggal és elektronikus médiaeszközök használatával kapcsolatos nem túl kedvező eredmények ellenére a fiatal korosztály tagjai nap mint nap használják ezen eszközöket, végeznek multitasking tevékenységet. Így fontos lenne olyan adaptív stratégiák kialakítása, melyek növelnék a hatékonyságukat ezen szituációkban. A hatékony multitaskinghoz szükséges kognitív képességek (a figyelem kontrollálásának képessége, végrehajtó funkciók, mint a munkamemória, válaszgátlás, rugalmas feladatváltás, metakogníció) a fiatalabb gyerekeknél még fejletlenek, és lassan fejlődnek a gyerekkor és a serdülőkor során. Így a fiatalabb gyerekek valószínűleg még kevésbé teljesítenek jól multitasking környezetben, mint azok az idősebb tanulók, akiknek az említett kognitív képességei fejlettebbek (*Courage és mtsai, 2015; Rothbart és Posner, 2015*). Ezt fontos figyelembe venni akkor, amikor multimédia környezetet alkalmazunk különböző életkorú gyerekek oktatásában.

Nemcsak a multitasking tevékenység gyakorisága számít a negatív hatások tekintetében, hanem az is, hogy minőségileg milyen jellegű multitasking tevékenységet folytatnak a gyerekek (*Cardoso-Leite és mtsai, 2015*). Vannak ugyanis bizonyos tevékenység kombinációk, melyek nem olyan destruktívak, mint mások, például ha a párhuzamosan végzett tevékenységek fizikailag nem inkompatibilisek, és mentálisan sem támasztanak magas követelményeket, vagy ha a másodlagos feladat pihentetően hat megterhelt kognitív rendszerünkre (*Courage és mtsai, 2015*).

Így azt is fontos megtanítani a tanulóknak, hogyan lehet az elektronikus eszközöket tanulás közben pihenési céllal, megfelelően használni úgy, hogy ne távolítsanak el hosszú időre tanulási tartalomtól, hogyan lehet figyelmünket fókuszálni, az olyan zavaró körülményeket figyelmen kívül hagyni, mint például egy e-mail, vagy chat üzenet jelzőhangja. Erre alkalmazhatóak az úgynevezett figyelmi tréningek, melyek a fókuszált figyelmi állapot fenntartását segíthetik. Ilyen célra alkalmazhatók például osztálytermi körülmények között a különböző légzőgyakorlatok, ahol a tanulók a saját testi folyamataikra fókuszálnak, mely segíti őket a koncentrált figyelem gyakorlásában (lásd pl. *Goleman, 2015*).

Fontos felhívunk a tanulókat, gyerekek figyelmét arra, hogy a lefekvéshez közeli, vagy azt követően történő médiahasználatnak milyen közvetlen negatív hatásai vannak az alvásminőségre, és azon keresztül a kognitív tényezőkre és a tanulásra is. Ezzel kapcsolatban a szülőknek is óriási felelőssége van abban, hogy gyermekeik késői elektronikus médiahasználatát hogyan értékelik, esetleg ők milyen példát mutatnak ebben nekik. Sokszor hallott kifogás, hogy a gyerek csak azért tévézik éjszaka, mert más módon nem tud elaludni, ugyanakkor az eredmények szerint az elektronikus eszközök egyáltalán nem támogatják az elalváshoz szükséges nyugodt, relaxált állapot kialakítását. Ilyenkor fontos lehet hangsúlyozni a könyvolvasás jótékony szerepét az elalvás segítésében, mely az elektronikus média alternatívája lehet ebben az esetben (*Eggermont és Bulck, 2006*).

Nem kerülhető el az iskolai tanulás átalakulása sem. A kérdés itt is az, hogyan tudják a tanulók az osztályteremben hatékonyan, tanulási teljesítményük romlása nélkül használni médiaeszközöket, valamint milyen szerepe lesz ebben a pedagógusnak? Szükség van-e a pedagógusra továbbra is abban a világban, ahol minden információ kattintásnyira van a tanulótlól? Forgó Sándor (2014) szerint a pedagógus szerepe továbbra is meghatározó,

de szükségképpen átalakul, feladata a tanuló önálló, felfedező tanulásának támogatása, segítése. Ezzel együtt a pedagógus tervezett munkájában szükséges, hogy megjelenjenek improvizatív elemek is (Forgó, 2014), mely modellezheti azt a folyamatot is, amikor a tanuló önállóan keres tartalmat, információt az interneten, hiszen ott az információ nincs lineárisan elrendezve, sokkal inkább töredékes információkkal találkozik a tanuló az online térben, melyet neki kell összekapcsolni egységes egészé (Komenczi, 2014). Így Komenczi Bertalan (2014) szerint szükséges arra a tanári feladatra felhívni a figyelmet, mely elősegíti a tanuló online térben történő eligazodását.

Érzelmekre gyakorolt hatások

A következőkben azt tekintjük át, milyen hatással van a különböző IKT- és médiaeszközök használata az érzelmekre, milyen veszélyek jelennek meg ezen eszközök érzelmekre gyakorolt hatásával kapcsolatban, illetve milyen új lehetőségek rejlenek ezen eszközök használatában az érzelmekkel kapcsolatban.

Gyakran tapasztalhatjuk a különböző, érzelmileg megmozgató, vagy szociálisan kiemelt jelentőségű internetes fórumokon az agresszív, negatív hangnemű kommenteket, hozzászólásokat. Ezt vizsgálták egy kutatásban, melyben a BBC publikus diszkussziós fórumait vizsgálták át négy éven keresztül, közel százezer diszkusszió elemzésével. Eredményeik szerint egy-egy ilyen diszkusszió során azok a személyek hajlamosabbak több hozzászólást tenni, akik inkább negatív érzelmeket közvetítenek hozzászólásaikkal, ezzel formálva a teljes beszélgetés érzelmi tónusát is. Az is előfordul, hogy ilyen fórumokon két felhasználó között kerül sor dühös szóváltásra, ez pedig a többi hozzászólás érzelmi hőfokát is megemeli a kutatás szerint, vagyis általában a többi hozzászólás is agresszívabb és negatívabb hangvételűvé válik a fórumon. Az ehhez hasonló fórumokon uralkodó vitás, negatív hangulatot a kutatók az anonimitás hatásának tulajdonítják, mely nagyobb teret enged a kritikus hozzáállásnak, mint a szemtől-szembeni helyzetek. Mivel mai világunkban a döntéseinket és véleményünket formáló információink nagy részét az internetről, például különböző fórumok olvasgatásából nyerjük, így ezen eredmények tudatos szem előtt tartása fontos lehet annak érdekében, hogy a tényektől ne ragadjanak el minket az erős érzelmi megnyilvánulások (Chmiel és mtsai, 2011).

A szociális média hatása kiemelten fontos a médiaeszközök érzelmekre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Egy kutatásban azt vizsgálták, hogy a szociális médiahasználat és a hozzá kötődő erőteljes érzelmi bevonódás milyen hatással van a serdülők önértékelésére, szorongásos és depressziós tüneteinek megjelenésére. Eredményeik szerint a serdülők minél inkább bevonódtak érzelmileg az ilyen oldalak használatába, annál szegényesebb volt az alvásuk. Ennek oka, hogy a serdülőknek nehézséget okozhat az alváshoz szükséges relaxált állapotba kerülniük amiatt a negatív érzelmi állapot miatt, melyet az a tudat okoz számukra, hogy éjszaka nem fogják tudni követni az ilyen oldalak eseményeit, és lemaradnak valamilyen új történésről. A felfokozott szociális médiahasználat magasabb szintű depresszióval és szorongással járt együtt, de az oksági kapcsolat itt sem megállapítható egyértelműen. A nagyobb mértékű szociális médiahasználat az önértékeléssel negatív kapcsolatban volt (a nagyobb mértékű médiahasználat alacsonyabb önértékeléssel járt együtt), amit felerősített az érzelmi bevonódás mértéke. A szerzők ezt a társas összehasonlítással magyarázták, mely gyakran csökkentheti egy serdülő önértékelését egy-egy negatív visszajelzés, vagy mások gondosan megszerkesztett profilja által, melyre érzékenyebbek lehetnek azok a serdülők, akik érzelmileg jobban bevonódnak az ilyen oldalak használatába (Woods és Scott, 2016).

Az elektronikus médiaeszközök, és különösen a szociális médiahasználattal kapcsolatban kialakulhat egyfajta excesszív, túlzó médiahasználat, melynek érzelmekre gyakorolt hatása is komoly lehet; gyakran együttjár depresszióval, szociális szorongással,

kényszeres viselkedéssel, ADHD-val, bár az oksági irányok itt sem ismertek. Vagyis az is lehet, hogy az ilyen pszichológiai problémákkal rendelkezők azok, akik alapvetően hajlamosabbak a túlzott használatra, és nem a túlzott használat miatt alakulnak ki náluk ezek a problémák (*Rothbart és Posner, 2015*).

Egy vizsgálatban a mobil eszközökre letölthető közösségi média alkalmazások használatának hatását vizsgálták a mobil addikció, függőség kialakulására. A vizsgálat változói közé tartozott a személy online közösségi hálójának nagysága (vagyis az emberek száma, akikkel a személy kapcsolatban van a személyes online közösségi hálóján keresztül) és a közösségi oldalon való aktivitás mértéke. A közösségi háló nagysága pozitív kapcsolatban volt a közösségi oldalon való aktivitással, ami azt jelenti, hogy minél több ismerőse van az adott személynek, annál aktívabb tevékenységet folytat a közösségi felületen. A háló nagysága és az aktivitás mértéke szignifikáns előrejelzői voltak annak, hogy mobiltelefonon is használjon valaki közösségi alkalmazásokat, vagyis azok a személyek, akik intenzívebb tevékenységet folytatnak ezen oldalakon, és több ismerősük van, nagyobb valószínűséggel alkalmazzák ezeket a mobil alkalmazásokat, ezzel kielégítik igényüket a másokkal való állandó kapcsolattartásra és kommunikációra. A kutatás eredménye volt továbbá, hogy a közösségi jellegű mobil alkalmazások használata pozitív kapcsolatban volt a mobil addikcióval, vagyis azok a személyek, akik gyakori felhasználói ezen alkalmazásoknak, nagyobb valószínűséggel válnak függővé mobil eszközeiktől. A felhasználók neme nem módosította ezt az eredményt (*Salehan és Negahban, 2013*).

Azonban azt fontos szem előtt tartani, hogy az excesszív médiahasználat, vagy esetleg függő jellegű használat kialakulásában egyéb tényezők is szerepet játszanak, például személyiségbeli és temperamentumbeli különbségek is (*Rothbart és Posner, 2015*). Egy tajvani kutatásban azt vizsgálták, hogy milyen személyiségvonások vezethetnek kompulzív okostelefon használatához, és ez a kompulzív használat eredményez-e technostresszt. Négy személyiségvonás hatását vizsgálták, melyek mindegyike növelte a problémás okostelefon használat gyakoriságát. Az első vonás a külső kontroll. A külső kontrollal rendelkező személyek úgy gondolják, tevékenységeik, életük történései nem a saját erőfeszítésük, vagy akaratuk, hanem valamilyen külső, nem befolyásolható tényező (pl. más személyek, vagy természetfeletti erők) eredményei. A kutatás tanulsága szerint a külső kontrollal rendelkező személyek nagyobb valószínűséggel használják kényszeres, kompulzív módon az okostelefont. A második vonás a materializmus volt, vagyis a személy azon hiedelme, hogy az anyagi dolgoknak fontos szerepe van az életében, azok értékékként jelennek meg nála. A materializmus szintén pozitív kapcsolatban volt a kompulzív okostelefon használattal, melyet a kutatók azzal magyaráztak, hogy az ilyen emberek számára az okostelefon presztízst fejez ki, a szociális önmegjelenítésük eszközeként jelenik meg, ezért válhat kényszeressé a használata. A harmadik vonás az úgynevezett érintés iránti szükséglet, vagyis az érintéssel járó szenzoros információ preferenciája, mely pozitív kapcsolatot mutatott a kényszeres használattal, méghozzá azért, hogy az érintőképernyős telefonok azonnali jutalmazó rendszert jelentenek a kutatók szerint az ilyen irányú preferenciával rendelkező személyek számára (*Lee, Chang, Lin és Cheng, 2014*).

Végül az utolsó vonás, amelyet vizsgáltak, és amely érzelmi szempontból különösen jelentős, a szociális interakciós szorongás, mely félelem a másokkal való szociális interakcióktól, szociális szituációktól és attól, hogy más emberek megítélnék, elítélnék minket. Ez a vonás is pozitív kapcsolatban volt a kompulzív használattal, melynek a magyarázata, hogy az ilyen szorongással bíró személyek számára a társas kontaktusok diszkomfort érzettel járnak együtt, az okostelefonok használata a szociális interakciók kiváltására ugyanakkor képes csökkenteni ezt a diszkomfort érzetet, mely könnyen vezethet az okostelefonok kényszeres használatához (*Lee és mtsai, 2014*).

A kutatás további eredménye volt a kompulzív használat és a technostressz közötti pozitív kapcsolat kimutatása, ami azt jelenti, hogy az okostelefon kényszeres használata

felhasználói stresszhez vezet, vagyis annyira az élete részévé válik a személynek az okostelefonja, hogy annak hiányában irritációt, frusztrációt és türelmetlenséget érez (*Lee és mtsai*, 2014). A technológiai stressz ugyanolyan tünetekkel járhat együtt, mint amit a pszichológiai stressz okoz; vagyis memória problémákkal, alvási zavarokkal, fejfájással, hangulat ingadozással, szívelégtelenséggel, magas vérnyomással (*Sellberg és Susi*, 2014).

Összességében a kutatás eredménye szerint a fent említett vonások (külső kontroll, materializmus, érintés iránti szükséglet és társas interakciós szorongás) nagy valószínűséggel vezetnek kompulzív okostelefon használatához, mely pedig erős pozitív kapcsolatot mutat a technostressz jelenségével (*Sellberg és Susi*, 2014).

Egy másik kutatás eredményei szerint a túlzott mobiltelefon használat a tanulmányi teljesítmény romlásán és a szorongás érzésén keresztül hat negatívan a szubjektív jólétre. Vagyis a túlzott mobiltelefon használat – azáltal, hogy eltávolít a tanulási tevékenységtől – rontja a tanulmányi teljesítményt és – mivel szorongást érzünk, ha nem tudjuk pillanatról pillanatra ellenőrizni mobiltelefonunkat – növeli a szorongást. A romló tanulmányi teljesítmény és növekvő szorongás pedig negatív hatással van a személy szubjektív jólétére, boldogság érzetére (*Lepp, Barkley és Karpinski*, 2014).

Mobil eszközeink minden pillanatban való ellenőrzésének szüksége abból fakad Oulasvirta, Rattenbury, Ma és Raita (2011) vizsgálata szerint, hogy mobil eszközeink használata egyre inkább habituálissá, szokásszerűvé válik, erős ellenőrzési szokás alakul ki bennünk eszközeinkkel kapcsolatban, melynek korlátozása erős belső feszültséggel, akár szorongással is járhat. Ez a belső feszültség, szorongás abból fakad, hogy nem tudhatjuk, történt-e valami a közösségi oldalunkon, a nagyvilágban, vagy az e-mail fiókunkban, ha nem ellenőrizzük időről időre ezeket a platformokat. Ez a belső feszültség pedig könnyen elvonhatja a tanulókat figyelmét tanulási tevékenységüktől is. Így ezen szorongás, feszültség csökkentésére megoldás lehet az osztályteremben, ha időről-időre biztosítunk a diákoknak néhány perc „média időt”, mikor lehetőségük van ellenőrizni ezen eszközeiket. Ez csökkentheti belső feszültségüket, ezáltal jobban tudnak koncentrálni a tananyagra (*Oulasvirta és mtsai*, 2011; *Rosen, Carrier és Cheever*, 2013).

A kutatások szerint önmagában a multitasking viselkedés is negatív hatással lehet az érzelmi tényezőkre. Egy több kutatás eredményét összefoglaló cikk szerzői arra a megállapításra jutottak, hogy azok a fiatalok, akik magasabb szintű multitasking tevékenységet mutatnak, alacsonyabb emocionális jólétről és több alvásproblémáról számolnak be (*Schuur és mtsai*, 2015).

A multitasking tevékenység nagy gyakorisága pozitív együttjárást mutat az impulzivitással, méghozzá annak mindhárom alskálájával (figyelmi-, motoros impulzivitás és a tervezés hiánya) (*Minear, Brasher, Mccurdy, Lewis és Youngren*, 2013; *Sanbonmatsu, Strayer, Medeiros-Ward és Watson*, 2013) és a szenzoros élménykereséssel is (*Sanbonmatsu és mtsai*, 2013). Vagyis az impulzívabb, és szenzoros élményeket inkább kereső személyek a gyakoribb multitasking viselkedést mutatják. Ezt a kutatók azzal magyarázzák, hogy a több feladat több jutalomforrást jelent, mely az impulzív személyek számára kiemelten fontos, ezért végeznek egyszerre több feladatot, míg a szenzoros élménykeresők azért, mert a multitasking viselkedés magasabb stimulációt és kihívást jelent, mint az egyszerű feladatok (*Sanbonmatsu és mtsai*, 2013). Emellett negatív kapcsolatot találtak a multitasking viselkedés gyakorisága és az önkontroll között is, vagyis a kevésbé jó önkontroll funkciókkal bírók gyakrabban mutatnak multitasking viselkedést (*Minear és mtsai*, 2013).

Konklúzióként itt is csak azt ismételhetjük; a negatív érzelmi hatások ellenére a fiatalok használják ezen eszközöket, így a cél az, hogy megtanítsuk nekik, hogyan használhatják adaptív módon, a negatív érzelmi hatások mérséklésével azokat. Erre lehet módszer a már említett „média idő” (*Rosen és mtsai*, 2013). Fontos a kompulzív használat

és a technostressz elkerülése érdekében az önkontroll megtanítása, gyakoroltatása, belső kontrollos személyek nevelése, mely az élet más területein is fontos vonás (*Lee és mtsai*, 2014).

Sellberg és Susi (2014) cikkükben a technostresszt a munkahelyi környezet szempontjából vizsgálva felsorolják, milyen forrásai vannak ennek a stressznek. Az első az információs túltelítettség, zavaró információk, mikor nehézségünk van az információ megértésével, azzal, hogy kiválogassuk, ami aktuálisan hasznunkra válik az információból, és ami felesleges. A második a multitasking, figyelmünk váltogatása két vagy több feladat között, mely a szerzők szerint szintén jelentős stresszforrás. A harmadik az állandó elérhetőség, mely a munkahelyi oldalról közelítve azzal jár, hogy munkaidőn kívül is elérhetőek vagyunk, így a pihenésre szánt időt is gyakran munkával töltjük, mely nemcsak stresszel jár, de a munkával járó stressz mérséklésére alkalmas pihenőidőt is csökkenti. A tanulás világa felől közelítve az állandó elérhetőség az egyedüllétre való képtelenség, és az ezzel járó, már említett következmények okozhatnak stresszt; a kényeszeres használat, a használat akadályoztatásából fakadó szorongás. A negyedik forrás a gyakran változó technológia, mely a felhasználókat arra kényszeríti, hogy folyamatosan „újratanulják” ezen alkalmazások használatát. A technológiai rendszerek túl bonyolultak lehetnek a felhasználók számára, mely stresszhez vezethet. Nincs ebben különbség a net generáció tagjait tekintve sem, hiszen számos kutatás eredményei bebizonyították; a hiedelmekkel ellentétben ők sem professzionális felhasználók, vagyis bár sok időt töltenek online, informatikai eszköztudásuk ennek ellenére alacsony (*Fehér és Hornyák*, 2011). Végül az ötödik forrás, amikor a rendszer nem könnyen kezelhető, illetve lassan válaszol, vagy például folyamatosan lefagy (*Sellberg és Susi*, 2014). Vagyis ezen stresszforrások mérséklése és hatékony kezelésének megtanulása hatékony lehet a technostressz csökkentésében.

Van ugyanakkor példa arra is, amikor éppen a technológiát állítjuk a pillanatnyi pozitív érzelmi állapotok, vagy a teljesebb, jelentéstelibb élet, vagy éppen a másokkal való pozitív kapcsolat kialakításának szolgálatába. A pozitív pszichológia terminológiája felől közelítve ezt nevezik pozitív technológiának, mely során a technológia használatával érjük el személyes élményeink módosítását, és ezzel a felsorolt célokat. Például pillanatnyi pozitív érzelmi állapot kialakítására alkalmas lehet olyan zene hallgatása, vagy képek, videó megtekintése, mely hozzájárul a relaxált, boldog állapot kialakításához. A teljesebb, jelentéstelibb élet kialakításához olyan tréningeket találhatunk, melyek hozzájárulnak a jóllét összetevőinek optimális szintjéhez (*Botella és mtsai*, 2012).

Végül a másokkal való pozitív kapcsolat kialakítására különösen alkalmas az internet, ahol olyan személyekkel is könnyen kapcsolatba kerülhetünk, akikkel internet hiányában nem igazán lenne lehetőségünk, ugyanakkor jelentős hatást gyakorolhatnak ránk (*Botella és mtsai*, 2012). Gyakran hallható olyan aggodalmak kifejezése, mely szerint az online kapcsolattartás teljesen háttérbe szorítja a személyes, szemtől-szembe kommunikációt. Egy hazai reprezentatív kutatás (*Faragó, Rácz, Soltész-Várhelyi*, 2016) eredményei szerint azonban ettől nem kell tartanunk. A kutatás szerint ugyanis a számunkra fontos személyekkel továbbra is leginkább személyesen tartjuk a kapcsolatot a különböző médiaeszközök helyett. Az internet világában létrejövő kapcsolati hálónk is a személyesekhez hasonlóan szerveződnék, vagyis a sok ismerős a közösségi médiában még nem jelent egyformán intenzív kapcsolattartást valamennyiünkkel, ahogy a való világban is csak bizonyos számú személlyel vagyunk igazán közeli, mindennapos kapcsolatban (*Pléh*, 2011).

A fentiekben áttekintett kutatási eredmények alapján az infokommunikációs eszközök alkalmazásában számos veszély rejlik mind kognitív, mind az érzelmi oldal felől köze-

lítve, ugyanakkor az is láthatóvá vált, hogy az eszközök megfelelő, adaptív, kontrollált használata esetén számos előnyük is lehet azoknak a tanulók számára és mindennapi életük során.

A cél nem az eszközöktől való eltiltás – akár otthoni, akár iskolai tanulási környezetről legyen szó, hanem a tanulók segítése abban, hogy megfelelően tudják használni ezeket az eszközöket. Saját vizsgálataim, valamint mások témával kapcsolatos kutatásainak elemzése során az a vélemény fogalmazódott meg bennem, hogy a kulcs a kognitív kontroll abban, hogy az IKT-eszközöket a tanulási teljesítmény lényeges romlása nélkül tudjuk használni. Ez az a képesség, melynek fejlesztése a modern iskola fontos feladata lehet.

Vagyis az elektronikus eszközök használatában rejlő lehetőségeket és veszélyeket egyaránt szem előtt tartva a cél egy tudatos, biztonságos médiahasználatra képes net generáció nevelése.

Irodalomjegyzék

- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Banos, R. M. (2012): The Present and Future of Positive Technologies. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, **15**(2), 78–85. DOI: [10.1089/cyber.2011.0140](https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0140)
- Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M., & Gendron, M. (2010): Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, **54**(4), 927–931. DOI: [10.1016/j.compedu.2009.09.024](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.024)
- Cardoso-Leite, P., Green, C. S., & Bavelier, D. (2015): On the impact of new technologies on multitasking. *Developmental Review*, **35**, 98–112. DOI: [10.1016/j.dr.2014.12.001](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.001)
- Chmiel, A., Sobkowicz, P., Sienkiewicz, J., Paltoglou, G., Buckley, K., Thelwall, M., & Holyist, J. A. (2011): Negative emotions boost user activity at BBC forum. *Physica A*, **390**(16), 2936–2944. DOI: [10.1016/j.physa.2011.03.040](https://doi.org/10.1016/j.physa.2011.03.040)
- Courage, M. L., Bakhtiar, A., Fitzpatrick, C., Kenny, S., & Brandeau, K. (2015): Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development. *Developmental Review*, **35**, 5–41. DOI: [10.1016/j.dr.2014.12.002](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.002)
- Dirksen, J. (2012): *Design for how people learn*. Berkeley, New Riders.
- Eggermont, S., & Bulck, J. Van Den. (2006): Nodding off or switching off? The use of popular media as a sleep aid in secondary-school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, **42**, 428–433. DOI: [10.1111/j.1440-1754.2006.00892.x](https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2006.00892.x)
- Exelmans, L., & Bulck, J. Van Den. (2016): Bedtime mobile phone use and sleep in adults. *Social Science & Medicine*, **148**, 93–101. DOI: [10.1016/j.socscimed.2015.11.037](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.037)
- Faragó, B., Rácz, A. & Soltész-Várhelyi, K. (2016). A közegek és kapcsolatok reprezentatív képe a mai Magyarországon. In: Pléh, Cs. & Unoka Zs. (szerk.). *Hány barátod is van?* Oriold, Budapest. 89-111.
- Fehér, P. & Hornyák, J. (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé, J. (szerk.). *III. Oktatás-Informatikai Konferencia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–109.
- Forgó Sándor (2014). Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. *Könyv és Nevelés*, **16**(1), 76–86.
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009): Distractions, Distractions: Does Instant Messaging Affect College Students' Performance on a Concurrent Reading Comprehension Task? *Cyberpsychology & Behavior*, **12**(1), 51–53. DOI: [10.1089/cpb.2008.0107](https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0107)
- Goleman, D. (2015): *Fókusz. Út a kiválóság felé*. Budapest, Libri Kiadó.
- Hale, L., & Guan, S. (2015): Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, **21**, 50–58. DOI: [10.1016/j.smrv.2014.07.007](https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007)
- Komenczi, B. (2014). Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai - elméleti megközelítések és modellek. In: Benedek, A. & Golnhoffer, E. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudomány Bizottság, Budapest.
- Junco, R. (2012): Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, **28**(1), 187–198. DOI: [10.1016/j.chb.2011.08.026](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026)
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2011): Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education*, **56**(2), 370–378. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.08.020](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.020)
- Lee, Y., Chang, C., Lin, Y., & Cheng, Z. (2014): The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, **31**, 373–383. DOI: [10.1016/j.chb.2013.10.047](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047)

- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014): The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, **31**, 343–350. DOI: [10.1016/j.chb.2013.10.049](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049)
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016): The association between social media use and sleep disturbance among young adults. *Preventive Medicine*, **85**, 36–41. DOI: [10.1016/j.ypmed.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.001)
- Minear, M., Brasher, F., Mccurdy, M., Lewis, J., & Younggren, A. (2013): Working memory , fluid intelligence , and impulsiveness in heavy media multitaskers. *Psychon Bull Rev*, **20**, 1274–1281. DOI: [10.3758/s13423-013-0456-6](https://doi.org/10.3758/s13423-013-0456-6)
- Mueller, P. a., & Oppenheimer, D. M. (2014): The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, **25**(6), 1159–1168. DOI: [10.1177/0956797614524581](https://doi.org/10.1177/0956797614524581)
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2011): Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, **16**(1), 105–114. DOI: [10.1007/s00779-011-0412-2](https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2)
- Pléh, Cs. (2011). A webvilág kognitív következményei, avagy fénysesít vagy butít-e az internet? *Korunk*, XXII (8), 9-19. old.
- Rosen, L. D., Carrier, M. L., & Cheever, N. A. (2013): Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, **29**(3), 948–958. DOI: [10.1016/j.chb.2012.12.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001)
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. a. (2011): An Empirical Examination of the Educational Impact of Text Message-Induced Task Switching in the Classroom: Educational Implications and Strategies to Enhance Learning. *Revista de Psicología Educativa*, **17**(2), 163–178. DOI: [10.5093/ed2011v17n2a4](https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a4)
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2015): The developing brain in a multitasking world. *Developmental Review*, **35**, 42–63. DOI: [10.1016/j.dr.2014.12.006](https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.006)
- Salehan, M., & Negahban, A. (2013): Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, **29**(6), 2632–2639. DOI: [10.1016/j.chb.2013.07.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.003)
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013): Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, **62**, 24–31. DOI: [10.1016/j.compedu.2012.10.003](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003)
- Sanbonmatsu, D. M., Strayer, D. L., Medeiros-ward, N., & Watson, J. M. (2013): Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking. *PLoS ONE*, **8**(1), 1–8. DOI: [10.1371/journal.pone.0054402](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054402)
- Schuur, W. A. Van Der, Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., & Valkenburg, P. M. (2015): The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, **53**, 204–215. DOI: [10.1016/j.chb.2015.06.035](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.035)
- Sellberg, C., & Susi, T. (2014): Technostress in the office: a distributed cognition perspective on human – technology interaction. *Cognition, Technology & Work*, **16**, 187–201. DOI: [10.1007/s10111-013-0256-9](https://doi.org/10.1007/s10111-013-0256-9)
- Wolfé, J., Kar, K., Perry, A., Reynolds, C., Gradisar, M., & Short, M. A. (2014): Single night video-game use leads to sleep loss and attention deficits in older adolescents. *Journal of Adolescence*, **37**(7), 1003–1009. DOI: [10.1016/j.adolescence.2014.07.013](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.013)
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016): # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low. *Journal of Adolescence*, **51**, 41–49. DOI: [10.1016/j.adolescence.2016.05.008](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008)
- Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016): The association between the use of social network sites , sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, **55**, 121–126. DOI: [10.1016/j.chb.2015.09.004](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.004)

Jegyzetek

¹ A közlemény a „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly

Egyetemen” címet viselő, EFOP-3.6.1-16-2016-00001 azonosítószámú projekt keretében készült.

Kékes Szabó Marietta

SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Társas vakság és annak korrelátumai autizmus spektrum zavarban

Az autizmus kutatása hosszú évtizedekre nyúlik vissza, amely időszakban számos elmélet látott napvilágot a spektrumzavar hátterének és kezelési lehetőségeinek vonatkozásában. Napjainkra a hagyományos kognitív elméletek mellett újabb irányzatok is előtérbe kerültek, az autizmus mind átfogóbb értelmezését tűzve célul. Míg a hagyományos nézőpontok úgy tűnik, hogy napjainkra kevésbé alkalmasak a tünetek oki hátterének teljes körű magyarázatára, a neurobiológia és –pszichológia legújabb eredményeit beépítő perspektívák új reményeket ébresztenek a mind hatékonyabb terápiás eljárások megtervezését illetően.

Tanulmányomban a zavarban jelentkező társas nehézségek óvodáskorban manifesztálódó sajátosságairól, s az ennek kapcsán mutatkozó „vakság” korrelátumairól kívánok szólni, így a fejlődésneurológiai zavarral összefüggésben született teóriák áttekintését követően a szimptomáknak az autista kisgyermek alapvető tevékenységében, a játékban megnyilvánuló karakterisztikumait elemzem. Végezetül a játékra való képesség, autizmus spektrum zavarban nemzetközi- és hazai szinten alkalmazott terápiás eljárások dióhéjban történő bemutatására kerül sor, majd egy terápiás szempontból is ígéretes kutatási irány, a tükörneuronok világába kalauzolom el az olvasókat.

Bevezetés

Az autizmussal összefüggő nehézségek kutatását időszerűvé teszi, hogy a statisztikai adatok alapján az utóbbi években diagnosztizált esetek száma nagyfokú növekedést mutat, noha ennek háttere nem egyértelműsíthető (Bognár, 2010). A tipikustól eltérő jellegű fejlődés sok esetben értelmi sérüléssel is társul. Ráadásul a zavar korai felismerése - a speciális oktatási szükségletek meghatározásához és az optimális fejlesztési terv összeállításához - fokozott jelentőséggel bírna (Jordan, 2007). Hiszen a zavar tekintetében érintett kisgyermek életének korai éveiben megkezdett intervenciók munkája, mely az agyfejlődésre nézve így a gyermek életének ezen különösen szenzitív időszakában venné kezdetét, nagyobb hatékonysággal működhetne, miáltal a fiatal későbbi, társadalomba történő integrációját mindinkább volna hivatott támogatni.

A klinikusok és a kutatók két nagy diagnosztikai rendszerben is felállították kritériumrendszerüket az autizmus kapcsán: (1) az Amerikai Pszichiátriai Társaság (American Psychiatric Association - APA) által kiadott, a Mentális Zavarok Diagnosztikai- és Statisztikai Kézikönyvének IV. kiadásában (2) és az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization - WHO) részéről publikált, Betegségek Nemzetközi Klasszifikáci-

ójának X. kiadásában (Volkmar és Klin, 2005). A DSM-IV (APA, 1994) és az ICD-10 (WHO, 1992) rögzítette kritériumok elsősorban a Wing-féle triászban foglalt társas kommunikációs, szociális interakciós nehézségekhez és korlátozott viselkedésmintázatokhoz kapcsolódnak (Wing és Gould, 1979).

Néhány évvel ezelőtt a DSM-5 (APA, 2013) is napvilágot látott. Ennek kritériumrendszere, ami az autizmus spektrum zavart – a figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral együtt - az idegfejlődési zavarok alá sorolja be, a Wing-féle triász iméntiekben nevezett három elemét immár kettőre redukálja, vagyis benne az ezen fejlődésneurológiai zavarral érintettek társas kommunikáció- és szociális interakciók terén mutatott tüneteinek összekapcsolására került sor (Wing, Gould és Gillberg, 2011) (1. táblázat).

1. táblázat: Az autizmus spektrum zavar diagnosztikájához felállított kritériumrendszer rövid változata (APA, 2013. 230. o.)

Diagnózis	Kritériumok/Idő	Tünetek
Autizmus spektrum zavar	Mindhárom kora gyermekkorban indul $ES \geq 2$	Társas-emocionális reciprocitás deficitje; nonverbális kommunikatív viselkedések deficitje; kapcsolatok kialakításának és fenntartásának deficitje. Sztereotipizált vagy repetitív beszéd, motoros mozgás vagy tárgyhasználat; túlzott ragaszkodás a rutinokhoz vagy a változással szembeni túlzott ellenállás; abnormális intenzitású vagy fókuszú, túlzottan beszűkült, fixált érdeklődések, szenzoros inputtal szembeni hiper- vagy hiporeaktivitás.

Noha a zavart illetően mindkét rendszer (APA és WHO) alapvetően a társas környezettel folytatott interakcióval és kommunikációval összefüggő problémákra orientál, az autizmus spektrum zavar definiálása mégis nehéz feladat. Hiszen nincsen két olyan gyermek, akik ugyanazon tünetekkel rendelkeznének, miként a probléma oki háttere is összességében sokféle lehet, ráadásul a terápiás eljárások azonos kombinációjára adott válaszok – talán az imént említettekkel összefüggésben - sem megegyezőek (Siri és Lyons, 2010, 2011).

A mind eredményesebb kezelésnek pedig feltétele, hogy tudatában legyünk a probléma hátterét képező okoknak. Míg Gillberg és Coleman (2000) az autizmust a gyermeki agy sérülékenysége révén létrejött tünetegyüttesként, illetve a sérülések valamiféle sorozatának tekintették, melyet eszerint több, az adott személynél egymástól függetlenül jelenlévő betegség hozhat a felszínre, Jones és Szatmári (2002) bizonyos masszívan fennálló tényezők és egyéb faktorok együtt-, illetve kölcsönhatásaként értelmezték a zavar létrejöttét, amin belül egy bizonyos terheltségi szint túllépése vezet az autizmus kialakulásához. Modelljükét episztatikus interakciós kockázati faktor-modellnek nevezték el (risk-factor model of epistatic interaction). Baron-Cohen és Bolton (2000) szintén multikauzális tényezőkről számoltak be, melyek értelmében a genetikai diszpozíció és a környezeti tényezők együttesen befolyásolják a kórkép kialakulását. Stefanik, Györi, Kanizsai-Nagy, Sajó, Várnai és Balázs (2007) pedig a neurokognitív fejlődési zavar atipikus megnyilvánulásait hangsúlyozzák. Az utóbbi évtizedekben a kutatások a szenzoros-perceptuális nehézségek és szociális diszfunkciók jelentőségére és összefüggéseire is rávilágítottak (Bogdashina, 2003), miként a neuropszichológiai vizsgálatok nyomán számos új és fontos eredménnyel gazdagodhattunk. Így például több bizonyíték született a tükroneuron-rendszer károsodására nézve, az ún. embodied szimulációs mechanizmusok sérülését leírva, melyek a másik emberre való intencionális ráhangoltság deficitjét eredményezik (Gallese, 2004).

Az ezredfordulóig kidolgozott, autizmus kapcsán fogant elméletek (a kognitív koherencia, a tudatelméleti képesség és a végrehajtó működések funkciózavarát állítva előtérbe) azonban mind kognitív hangsúlyúak voltak. Idővel nyilvánvalóvá vált, hogy bizonyos kérdések metodológiai- és interpretációs oldalról is megválaszolatlanok maradtak. A deficit-központú megközelítés ugyanis nem tette lehetővé az autizmus spektrum zavar sajátosságainak teljes körű megértését, miként – a dinamikus megközelítés előtérbe kerülésével - a különböző, egymásra épülő jellegzetességek megjelenéséhez vezető fejlődési ösvények is feltáratlanok maradtak. Az elkövetkező vizsgálatoknak tehát ezen hiátus betöltésére kell irányulniuk.

Jelen tanulmányban először az autizmus hagyományos kognitív elméleteinek – azok erősségeit és korlátait is feltáró – bemutatására keríttek sor, majd az ún. társas vakság jelenségeként ismert figyelmi- és fixációs sajátosságokra irányítjuk a figyelmünket. Ezen belül kiemelten szólok az autista gyermekeknél megfigyelhető játékmintázatokról, kitérve azok korszerű autizmus elméletekkel való összefüggéseire. Ezt követően pedig a napjainkban alkalmazott terápiás eljárások és lehetőségek körképét tárom az olvasó elé.

Az autizmus hagyományos kognitív elméletei

A központi koherencia deficit elmélete

A mindennapi interakciók során a bennünket érő ingerek a különböző modalitásainkba érkeznak, majd innen jutnak el a központi rendszerbe, ahol összefüggő értelmezést nyernek. A történésekre vonatkozó elgondolásainkat pedig ezek nyomán alakítjuk ki. Autistáknál azonban alacsony ez a koherenciára való törekvés, így az elégtelen működés eredményeképpen az információdarabok csupán kezelhetetlen töredékek maradnak. A modell értelmében ez a központi deficit szolgál a mindennapi interakciók során jelenlévő, szándékutajdonításhoz kapcsolódó olyan, autizmusban jellemző kommunikációs problémák magyarázatául, mint a megértés, avagy a válaszadás. Emellett azonban a figyelmi- és döntéshozó folyamatok is elégtelen működést mutatnak, így pedig a jelentőségteljes részletek megragadása problémákba ütközik. S bár a központi folyamatok érintettsége fennáll, a perifériát érintő input folyamatok a központi koherencia deficit modell szerint a normál mederben zajlanak (Frith, 1991).

Milyen vizsgálatokat is végeztek ezen elmélettel összefüggésben? Az autista egyének felismerő, értelmező és válaszadó képességeinek korlátozottsága, ami a szociális interakciók károsodásához és a kommunikáció hiányosságaihoz minden bizonnyal hozzájárul, számos kutatás által nyert igazolást. A leggazdagabb szakirodalommal mégis talán az érzelmek felismerésének sajátosságait feltárni kívánó, a kontextus jelentőségére is hangsúlyt fektető, munkák bírnak. Az elvégzett laboratóriumi kísérletekben pedig autistáknál a nevezett képesség csökkent színvonalát találták, a normál kontrollcsoporthoz viszonyítva (Weeks és Hobson, 1987; Braverman, Fein, Lucci és Waterhouse, 1989; Hobson, 1993).

Az EQ (érzelmi intelligencia) és empátia terén hasonló eredmények születtek (Sucksmith, Allison, Baron-Cohen, Chrakrabarti és Hoekstra, 2013). Igaz, mindezeknek teljesen vagy részben ellentmondó néhány vizsgálatot is találunk az elmúlt évtizedekben született munkák sorában (Castelli, 2005; Ashwin, Chapman, Colle és Baron-Cohen, 2006). De a figyelem orientációjára vonatkozóan is számos kutatás zajlott. Weeks és Hobson (1987) például egy feladatban képek szortírozását kérte autista és normál fejlődésű gyermekektől. A válogatás szempontja lehetett: (1) a képen látható arckifejezés (szomorú/vidám) vagy az, hogy (2) a felvételen látható személy visel-e kalapot. Noha

mindkét csoport tagjai képesek voltak a megadott bármely szempont alapján szortírozni a felkínált képeket, mégis a normál fejlődésű gyermekek az arckifejezések iránt mutattak nagyon érdeklődést, míg az autisták inkább fordították figyelmüket a kalap fotókon való megjelenésére. „A magasszintű központi koherencia és a hosszútávú személyes érdeklődés céljaira az arcok feltehetően fontosabbak a kalapoknál. A helyi koherencia és a kis képsor rövidtávú céljaira azonban talán a kalapok a feltűnőbbek” (Frith, 1991).

Hiszen mitől is lesz egy dolog lényeges számunkra? „Egy jelentőségteljes inger azért jelentőségteljes, mert egy sorozat tagja. Az emlékezetben már előre szervezett helye van.. mivel egy inger fontos, figyelünk rá. Ha így van, a figyelem a központi gondolkodási folyamatok irányítása alatt áll. Ha a központi irányítás gyenge, ám a figyelmi mechanizmus érintetlen, a figyelmi viselkedésminták inkább különösek, mint károsodottak lesznek” (Frith, 1991. 116. o.).

A központi koherencia deficit eredeti megközelítése tehát a központi feldolgozóknak az egészlegesség és a jelentés felfogására vonatkozó képtelenséget hirdette. Happe és Frith (2006) azonban másfél évtized elteltével továbbgondolták az elméletet, s annak erősségeire és korlátaira már maguk is rávilágítottak.

A központi koherencia deficit elmélete mellett álló érvek és bizonyítékok

Az elmélet létjogosultságát Happé és Frith (2006) a következő, más teóriákkal (naiv tudatelmélet deficitje és végrehajtó funkciók zavara) nem magyarázható kísérleti eredményekben látták (2. táblázat).

2. táblázat: Kísérleti bizonyítékok a központi koherencia elmélet létjogosultságára (Frith és Happe, 1994. 120. o.)

<i>Szokatlan erősségek</i>	<i>Szokatlan gyengeségek</i>
• szólancokra való emlékezés	• mondatokra való emlékezés (Hermelin és O'Connor, 1967)
• emlékezés egymáshoz nem kapcsolódó tételekre	• emlékezés egymáshoz kapcsolódó tételekre (Tager-Flusberg, 1991)
• értelmetlen dolgok visszamondása	• ismétlése visszamondás (Aurnhammer és Frith, 1969)
• mintázatok kialakítása	• mintázatok észlelése (Frith, 1970 a, b)
• alak szerinti kirakás	• kép szerinti kirakás (Frith és Hermelin, 1969)
• arcok szortírozása kiegészítők alapján	• arcok szortírozása személyek alapján (Weeks és Hobson, 1987)
• fejjel lefelé lévő arcok felismerése	• normál helyzetben lévő arcok felismerése (Langdell, 1978)

A központi koherencia deficit elméletének korlátai és a vele szemben megfogalmazott kritikák

A továbbgondolt elmélet leírásakor Happe és Frith (2006) immár a központi koherencia deficit hátterében meghúzódó alternatív magyarázatokról is szóltak. Úgy vélték, hogy a korábbiakban leírt sajátos működés hátterében elképzelhető, hogy valójában az itt következő három dolog húzódik meg:

1. a jelenség tükrözheti a lokális feldolgozás magasabbrendűségét,
2. de az is meglehet, hogy inkább a feldolgozás torzított mivoltáról van szó, mintsem valamilyen deficitről,
3. miként elképzelhető az is, hogy a gyenge koherencia nem a társas kogníció hiányosságainak okaként áll, hanem inkább együtt jár azzal.

A közelmúltban pedig egy új megközelítés, a kontextusvakság elmélete vált népszerűvé az autizmussal összefüggésben mutatkozó jellegzetességek magyarázatára. Vermeulen (2015) megközelítése a gyenge központi koherencia elméletéből indul ki, de egyúttal annak kritikáját is megfogalmazza. Felhívja a figyelmet a kontextus-érzékenység helyzetértelmezésben betöltött szerepére és rávilágít, hogy ahhoz kapcsolódóan az autisták számára a probléma nem a részletek meglátásában, hanem sokkal inkább a feltároló világ igazán fontos elemeinek megragadásában rejlik.

A kontextus jelenti ugyanis azt a szűrőt, miáltal az egyes részletek lényegesnek, avagy lényegtelennek minősülnek. „A központi koherencia kifejezés alkalmazása az egész versus és a részletek.. közti különbségtételre nem túl gyümölcsöző, mert nem világít rá az autisztikus kognitív stílus lényegére. Az egész vagy a részletek meglátása helyett inkább a következő két képesség a fontos:

1. meglátni, hogy mi a releváns az adott helyzetben
2. és képesnek lenni arra, hogy rugalmasan átváltson a figyelmünk az egészről a részletekre és vissza” (Vermeulen, 2014. 302. o.).

Tehát az autistáknak elsősorban a kontextus használatával vannak nehézségeik, mivel az kevésbé határolja be számukra a lehetséges értelmezést, mint az egy-egy helyzetben kívánatos volna. A következő kép ezt a problémát hivatott szemléletesebbé tenni számunkra (1. ábra).



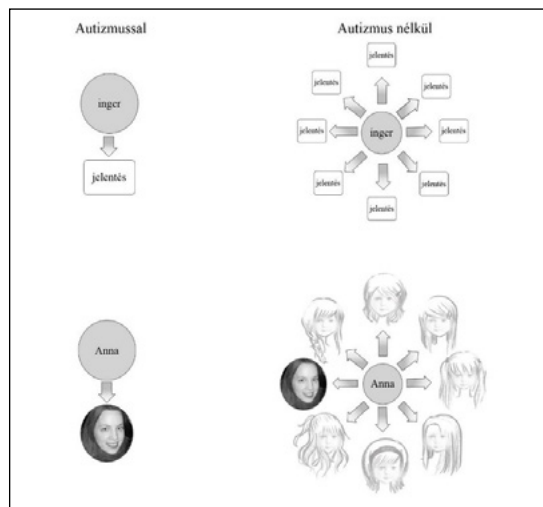
1. ábra: A kontextus meglátásának és használatának különbsége (Vermeulen, 2014. 305. o.)

Mindazonáltal nem minden esetben alakul a többségéhez viszonyítva másképpen az autisták környezet nyomán formált interpretációja. Az összefüggés típusa ugyanis nagymértékben befolyásolja az információk értelmezhetőségét ezen populáció tagjai számára (3. táblázat).

3. táblázat: Az összefüggések értelmezése autistáknál (Vermeulen, 2014)

Az összefüggés típusa		Az összefüggésrendszer típusa	
egy-az-egyhez		zárt	mindennek fix jelentése van
egy-a-sokhoz		nyitott	semminek nincs egy fix jelentése; kontextustól függő jelentés

Mivel egy-egy dolog az adott kontextusban nyeri el (aktuális) jelentését, ezért az ingerek vagy érzetek különböző tartalmakat fedhetnek le. A világban tapasztalható sokoldalú jelentés azonban felfoghatatlan az autisták által, illetve a kontextus tudatos aktiválásával lehetnek csak rá képesek ezek a személyek, hogy a sokrétű, több variációs lehetőséget magukban rejtő szavak vagy dolgok adott helyzetben releváns jelentését felismerjék (Vermeulen, 2014). Mindennek illusztrációjául áll a következő modell (2. ábra).



2. ábra: Fix- és nyitott jelentés- és összefüggésrendszer autizmusban és anélkül (Vermeulen 2014, 308-309. nyomán)

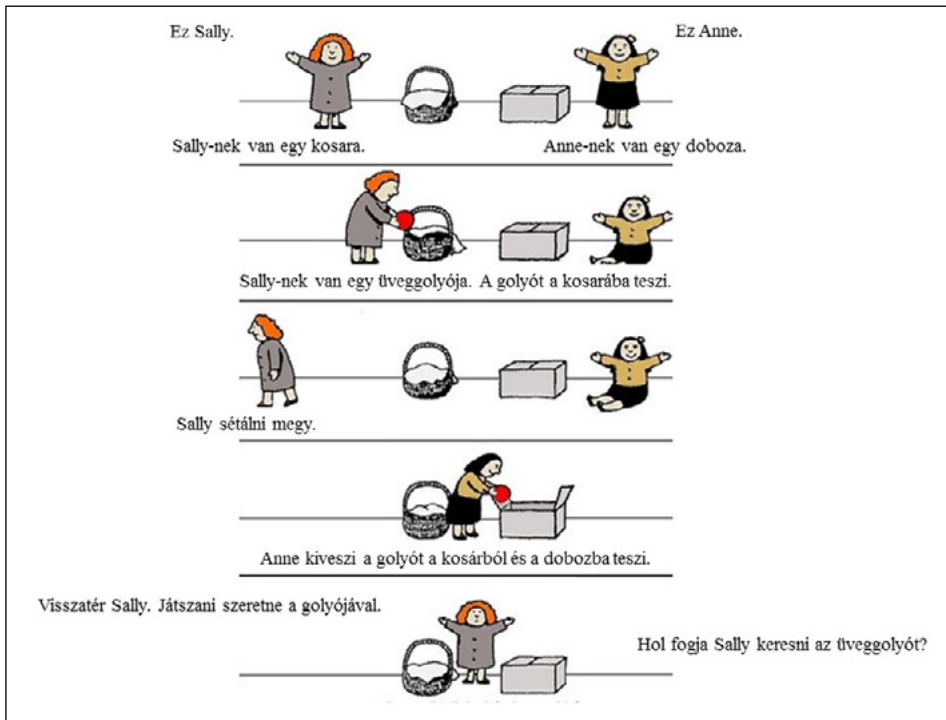
„A kontextusérzékenység fontos jellemzője az összes kognitív folyamatnak, és így minden, az emberi gondolkodást magyarázni kívánó modellben szerepelnie kell” (Kokinov, 1994. 502. o. in Vermeulen, 2014. 318. o.).

A naiv tudatelmélet deficitjének elmélete

A naiv tudatelmélet szerint egy elméletre, az ún. népi pszichológiára van szükségünk ahhoz, hogy a körülvevő emberek viselkedését elővételezzük, értelmezzük és képesek legyünk megmagyarázni. De már egy gyermeknek is naiv, implicit elgondolása(i) van(nak) önnön és társas környezete pszichológiai állapotairól. Ez az elmélet absztrakt elemekből tevődik össze, melyek között az elméletalkotó koherens, törvényszerű kapcsolatokat igyekszik építeni. Az elméleteket bizonyítékok alapján konstruáljuk meg. S miként a tudományos elméletek, akár ezek az elméletek is elvethetőek, felülírhatóak vagy módosíthatóak lehetnek. Az elméletépítés pedig nem csupán a világban történő jobb eligazodást segíti, de a fejlődés motorjaként is áll (Kiss, 2005; Gallagher és Zahavi, 2008).

A naiv tudatelmélet deficitjének elmélete szerint (naiv Theory of Mind ld. ToM) autizmusban az egyén azon képessége sérül, amely alkalmassá tenné őt a mentalizációra. Vagyis mások gondolatainak, indítékainak, szándékainak és érzelmeinek megértése igen nehéz feladat az autisták számára. Ilyenkor a saját és másoknak tulajdonított mentális állapottulajdonítás deficitje tapasztalható, amely utóbbi különben a többiek viselkedésére való következtetés lehetőségét volna hivatott a személy számára biztosítani (Győri, 2003).

„Arra képesek, hogy megértsék, mit látnak mások.., ám az már rettentő nehezükre esik, hogy megértsék, mit gondol a másik” (Baron-Cohen és Bolton, 2000. 78. o.). Ennek igazolására számos módszer (például a „váratlan áthelyezés”: Sally-Anne teszt, Wimmer és Perner, 1983. vagy a „váratlan tartalom”: Smarties-doboz teszt, Hogrefe, Wimmer és Perner, 1986) (3-4. ábra) került kidolgozásra. S míg egy tipikus fejlődésű – de akár egy Down-szindrómával élő – gyermek számára negyedik életévének betöltését követően immár nem jelent gondot, hogy a saját tudását és a feladatban szereplő központi karakter, mint egy másik személy(reprezentáns) által bírt tudást egymástól megkülönböztesse, addig egy autista gyermeknél ez komoly nehézségekbe ütközik. A mentális állapottulajdonítás ugyanis a következő ábrákon illusztrált példánknál azt jelentené, hogy a vizsgálati személy differenciálni képes saját tudását egy másik emberétől: felfogja, hogy a távollévő Sally nem tudhatja, hogy Anne az üveggolyót áthelyezte a kosárból a dobozba, ahogyan Billy is nyilván – a megkérdezett fiúhoz hasonlóan – téves következtetést vonna le a Smarties doboz tartalmát illetően, hiszen annak szokatlan tartalmáról előzetesen – a megkérdezett fiútól eltérően – nem szerezhett ismeretet (Baron-Cohen, Leslie és Frith, 1985; Perner, Leekam és Wimmer, 1987).



3. ábra: „Váratlan áthelyezés”, avagy a Sally-Anne teszt (Frith, 1991. 171. o.)



4. ábra: „Váratlan tartalom”, avagy a Smarties-doboz teszt
(Frith, 1991. 173. o.)

A tipikus fejlődésmentető gyermekek a mentális állapotulajdonítás képességével automatikus és intuitív módon rendelkeznek (Hill és Frith, 2003). A tudatelmélet pedig azért is bír különös jelentőséggel az ember számára, mert ennek révén válunk képessé a szociális környezettel folytatott megfelelő kommunikációra. Annak során ugyanis fel kell, hogy ismerjük, mi az a tudás, amivel a másik már rendelkezik, hiszen csak annak tükrében válhatunk képessé rá, hogy az illetővel ténylegesen új információkat tudjunk megosztani. Hasonlóképpen az emberek helyenként megtévesztő magatartásának felismeréséhez és kiismerésükhöz is elengedhetetlen az itt tárgyalt képesség (Grice, 1975). A mentális állapotulajdonítás azonban a normál erkölcsi fejlődéssel, a „nemtudás”-ból adódó következmények és hamis vélekedés megértésével, a látszat és a valóság megkülönböztetésével és a mentális állapotokra vonatkozó nyelv elsajátításával is összefüggésben áll, ezért annak deficitje(i) végső soron a társas kapcsolatok átfogó zavarához járul(nak) hozzá (Baron-Cohen és Bolton, 2000).

A naiv tudatelmélet deficit elmélete mellett álló érvek és bizonyítékok

A naiv tudatelmélet deficit elmélete jól összeegyeztethető a Wing-féle triász társas kommunikációt és szociális interakciót érintő zavaraiival. Hasonlóképpen figyelemreméltó Leslie (1987) modellje, aki a (meta)reprezentációk és végső soron a gyermekek tudatelmélettel összefüggésben bekövetkező fejlődésének alapköveként tekint a „mintha játékra”. Véleménye szerint az autista gyermekek spontán játékában felismerhető „mintha játék(elemek)” ritkább előfordulásának háttérében az önnön fantázia tükrözésének, avagy az elmeolvasás képességének a hiányossága áll. A megközelítés relevanciáját ráadásul – az agyi képpalkotó eljárások révén – több neurofiziológiai bizonyíték is megerősíteni látszik (Vogele, Bussfeld, Newen, Herrmann, Happé, Falkai, Maier, Shah, Fink és Zilles, 2001; Siegal és Varley, 2002; Kana, Keller, Cherkassky, Minshew és Just, 2009; Cheng, Rolls, Gu, Zhang és Feng, 2015).

Továbbá a naiv tudatelmélet deficit hipotézise a klinikai munkát illetően is kétség-telenül fontos szerepet tölt be, hiszen mind a diagnosztikai eszközök fejlesztésében, mind pedig a hatékonyabb terápiás eljárások kidolgozásához hasznos adalékot nyújt a fejlődésneurológiai zavar tárgyalt aspektusainak mélyebb szintű megértése.

*A naiv tudatelmélet deficit elméletének korlátai
és a vele szemben megfogalmazott kritikák*

Noha a naiv tudatelmélet deficitje számos kutatásban megerősítésre talált, mégsem tekinthetjük azt általánosan érvényűnek. Hiszen egyfelől nem magyarázza a Wing-féle triász harmadik komponensét (korlátozott viselkedésmintázatok), másfelől az autizmus spektrum zavarral élők 15-55%-a képes a mentális állapottulajdonítást igénylő feladatok helyes megoldására. Ráadásul az is alátámasztást nyert, hogy a hétköznapi társas helyzetekben vannak olyan autisták, akik mozgósítani tudják ezt a képességüket (*Frith, Happé és Siddons, 1994; Happe, 1995*).

Ugyanígy problematikus, hogy mennyiben tekinthető a naiv tudatelméleti deficit az autista személyek viselkedését illetően (1) magában is elégséges magyarázó erővel rendelkezőnek (*Györi, 2003*), avagy (2) autizmus-specifikusnak. Hiszen előbbire nézve talán optimálisabb lehet a mentális állapottulajdonításra, mint az emberi magatartás elővételezésére irányuló komplex gondolkodási mechanizmusként tekinteni. Utóbbira vonatkozóan pedig a deficit – az autizmuson túl - egyéb pszichológiai zavarokban is feltárássra került (*Sprong, Schothorst, Vos, Hox és Van Engeland, 2007; Mehta, Thirthalli, Basavaraju, Gangadhar és Pascual-Leone, 2014; Eddy, Cavanna, Rickards és Hansen, 2016; Mary, Slama, Mousty, Massat, Capiou, Drabs, és Peigneux, 2016*). Sőt bizonyos elméletek egészen addig mennek, hogy egyfajta spektrum mentén rendezzék el a tudatelméleti képesség adott személynél fennálló létét, avagy hiányát (*Abu-Akel, 1999*).

A végrehajtó funkciók zavarának elmélete

A végrehajtó funkciók zavarának elmélete a frontális lebeny működési zavarát állítja az autizmus hátterének fókuszába. Ennek alapjául azon empirikus adatok szolgálnak, melyek szerint felnőtt, frontális lebeny sérült egyéneknél hasonló tünetek (sztereotip és repetitív viselkedések, azonosság-hoz való ragaszkodás, avagy a társas interakciók zavarra) jelentkeznek, mint autizmusban. Noha jelen megközelítés a ToM-deficittel is összefüggésbe hozható (*Györi, 2003; Hughes és Ensor, 2010*), nem minden vizsgálat igazolta a kétféle zavar szükségszerű együttjárását. Több esetben ugyanis legfeljebb a gyengébb képességekkel rendelkező autistáknál tárható fel tudatelméleti hiányosság, míg a végrehajtó működések zavarát általános jelenségként áll (*Ozonoff, Rogers és Pennington, 1991; Scheeren, Rosnay, Koot és Beeger, 2013*).

Márpedig a végrehajtó működések az adaptív emberi viselkedés és a pszichés folyamatok organizációját tekintve centrális jelentőséggel bírnak. Mondhatjuk úgy is, hogy azok „megfelelő érettsége, ép működése számos szempontból feltétele a teljes, a társas környezettel is megfelelő egyensúlyban lévő mindennapi pszichológiai létezésnek” (*Györi, 2008. 328. o.*). A különböző összetevők zavarra, éretlensége így komoly veszélyt jelenthet a gyermekek sikeres szocializációját illetően (tanulás, intézményes oktatásban való részvétel). „Ezek a problémák – a rossz eredmények mellett – a gyermeket akár ki is rekeszthetik az intézményes szocializációból, és marginalizálódáshoz, akár kifejezetten deviáns életpályához is vezethetnek” (*Györi, 2008. 329. o.*).

A végrehajtó funkciók elmélete mellett álló érvek és bizonyítékok

A végrehajtó funkciók elmélete – a naiv tudatelmélet deficit teóriájával szemben – jól illeszkedik a Wing-féle triászban rögzített korlátozott viselkedésmintázatokhoz. Ráadásul a végrehajtó működések zavara autizmusban univerzális jelenségként hat (Győri, 2003), s a gyermekkortól felnőttkorig terjedő időszakban – a normál fejlődésű kontrollcsoporthoz képest – megnövekedett hiányosságok tárthatók fel. Ez pedig a munkavégzést és társas kapcsolatokat illetően az érintettek számára fokozott nehézségeket jelent (Rosenthal, Wallace, Lawson, Wills, Dixon, Yerys és Kenworthy, 2013).

A végrehajtó funkciók elméletének korlátai és a vele szemben megfogalmazott kritikák

A legfőbb kritika itt a megközelítés önálló magyarázó erejét illetően fogalmazódott meg, mondván inkább helyes valamiféle sajátos kognitív stílust feltételezni autistáknál, mint egyszerű hiányként felfogni a „végrehajtó funkciók” terén mutatott eltéréseket (Frith és Happe, 1994). Ráadásul a végrehajtó funkciók kifejezést emlegetve kétségtelenül egy gyűjtőfogalomról van szó, amely a magasabb szintű kognitív működések széles körét vonja maga alá, ezért tárgyköre és az értelmezni kívánt tünetek sora a korábbiakban leírt két elképzeléssel is átfedésben lehet, illetve azokon keresztül egyaránt interpretálható.

A végrehajtó működések kiterjedt komponensrendszerét Győri (2008) a következő folyamatokban látja:

1. a cél reprezentációja és a tervezés,
2. a beállítódás fenntartása,
3. az impulzusok kontrollja,
4. a prepotens, de téves válaszok gátlása,
5. a viselkedés sorrendezése,
6. a szervezett keresés,
7. a cselekvés és a környezet monitorozása,
8. a cselekvés és a gondolkodás (megismerés) rugalmassága,
9. a figyelem fenntartása,
10. cselekvés kezdeményezése, indítása.

Így például a prepotens, de nem helytelen válaszok gátlása két jól elkülöníthető elemből tevődik össze:

1. az adott cél elérése szempontjából automatikus kiváltódásra hajlamos, azonban irreleváns válaszok gátlása
2. és a kontextusnak megfelelő reakció életbe léptetése.

Márpedig abban az esetben, ha egy inger a kontextust nem figyelembe véve kezelt, az a gátlás zavarát eredményezi. Azonban az autista embereknél ez nem tapasztalható, noha az is elképzelhető, hogy mindez egyéb károsodásból adódóan áll fenn (Frith és Happe, 1994).

Az autizmus hagyományos kognitív elméletei tehát bár számos probléma tekintetében útmutatással szolgálnak számunkra, azok magukban nem rendelkeznek elégséges magyarázóerővel a fejlődésneurológiai zavarban tapasztalható sajátos és bizarr magatartásformákra.

A tanulmány elkövetkező részében figyelmünket a DSM-5. rendszerében összekapcsolt társas kommunikáció- és szociális interakciók terén mutatott tünetekre irányítjuk, különös tekintettel a pedagógusok számára is hamar szembetűnő, autizmussal élő gyermekek játéktevékenysége alkalmával tetten érhető viselkedéses megnyilvánulásokra.

A társas vakság, avagy figyelmi- és fixációs sajátosságok autizmusban

Autizmusban tehát – noha annak spektrumzavar jellegéből adódóan a tünetek változatos megjelenési formájával találjuk szemben magunkat – a társas érintkezés megannyi problémája jelentkezik. Úgy tűnik, hogy az itt tárgyalt fejlődésneurológiai zavarral élő személyek például a különböző modalitásokba beérkező ingerek felfogásához nem megfelelő érzékelési-észlelési apparátussal rendelkeznek (*Bogdashina*, 2003; *Kékes Szabó és Szokolszky*, 2012), miáltal nem csupán a fizikai világ, de a szociális kapcsolatok optimális alakításához szükséges feltételeik is korlátozottak lehetnek. Ez pedig a társas kapcsolatokra való igényükre is hatást gyakorol. Az autista gyermek 2-3. életében megfigyelhető tünetként állnak a szemkontaktus felvétele, a másik figyelmi fókuszának követése, a társas kapcsolatok iránti kezdeményező- és fogadókézség terén mutatkozó nehézségek (*Kállai*, 2013). Ezek a gyermekek csökkent mértékben hajlamosak az utánzásra (*Williams, Whiten és Singh*, 2004; *Kékes Szabó és Szokolszky*, 2013), környezetüktől elszeparálódnak, úm. autisztikus magányba vonulnak (*Charman, Swettenham, Baron-Cohen, Cox, Baird, Drew*, 1997; *Bauminger és Kasari*, 2005; *Billstedt, Gillberg és Gillberg*, 2005; *Jobe és White*, 2007). Az önnön határaival sem tisztában lévő személy impulzivitása pedig gyakran saját magára hat vissza, akár önsértés formájában (*Kállai*, 2013; *Richards, Moss, Nelson és Oliver*, 2016).

Az elmúlt évtizedekben – immár az autizmus hagyományos kognitív teóriáit meghaladva – mind több figyelem hárult a neuropszichológiai vizsgálatokra, amelyek nyomán a spektrumzavarban tapasztalható szimptomák tágabb körének magyarázatára nyílt lehetőség. „Az autizmusban tapasztalható fejlődésmentes kulcskérdése, hogy milyen módon képes az autizmussal élő gyermek és felnőtt részesezni a többiek élményeiből, és milyen mértékben képes megosztani saját tapasztalatait és élményeit másokkal” (*Kállai*, 2013. 224. o.). A szociális kogníció természetére vonatkozó diskurzus manapság nagyrészt a mentális állapotok tulajdonításával összefüggésben zajlik, amely keretben két egymással szembenálló elmélet rajzolódik ki előttünk: az elme-elmélet elmélete (theory theory of mind, EE) és az elme szimulációs elmélete (simulation theory of mind, SE) (*Gallagher és Zahavi*, 2008). Miként a nevezett két teória ötvözésére irányuló kísérletek, úgy az azokon túlmutató elgondolások, mint például *Gallagher* (2004) interakciós elmélete (interactional theory of mind, IT), avagy *Ramachandran és Oberman* (2006) „törött tükrök” (broken mirrors theory, TT) elnevezéssel ismertté vált megközelítése is napvilágot láttak.

Miben is áll ezek lényege? Az elmélet-elmélet (EE) vagy más néven naiv tudatelmélet szerint egy elméletre, az ún. népi pszichológiára van szükségünk ahhoz, hogy a körülvevő emberek viselkedését értelmezzük, sőt akár elővételezzük és képesek legyünk megmagyarázni. De már egy gyermeknek is naiv, implicit elgondolása(i) van(nak) önnön és társas környezete pszichológiai állapotairól. Ez az elmélet absztrakt elemekből tevődik össze, melyek között az elméletalkotó koherens, törvényszerű kapcsolatokat igyekszik építeni. Az elméleteket bizonyítékok alapján konstruáljuk meg. S miként a tudományos elméletek, akár ezek az elméletek is elvethetőek, felülírhatóak vagy módosíthatóak lehetnek. Az elméletépítés pedig nem csupán a világban történő jobb eligazodást segíti, de a fejlődés motorjaként is áll (*Kiss*, 2005; *Gallagher és Zahavi*, 2008).

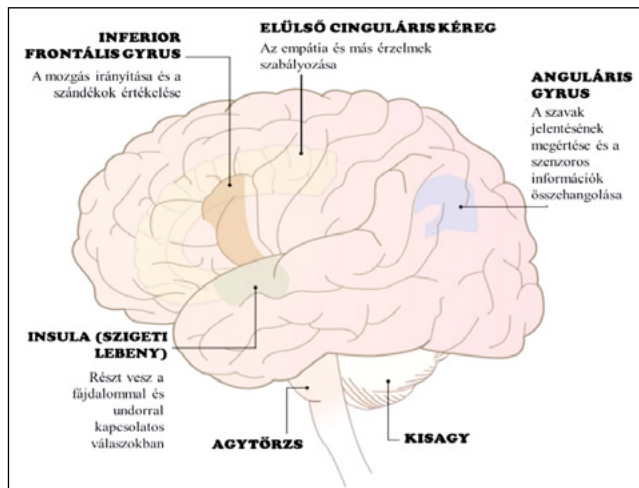
Iméntivel szemben az elme szimulációs elmélete (SZE) inkább az analóg érveléssel rokonítható. Eszerint mások megértése hiteik, vágyaik és érzelmeik magunkban történő szimulációja révén valósulhat meg. Ilyen formán nincs szükségünk elméletekre, mindössze saját elménkre ahhoz, hogy más embereket megismerjünk (*Gallagher és Zahavi*, 2008). „Ez az elmélet sokban hasonlít a projekció és az empátia jelenségeihez. A mentális állapot-tulajdonítás a következőképpen történik: Első lépésben egy képzeletbeli azonosulás történik a másikkal. Ezt követően önmagunkat analógiaként használva megnézzük,

hogy milyen mentális állapotokkal rendelkeznének abban a helyzetben, majd ezeket tulajdonítjuk a másoknak. A legtöbb szerző egyetért abban, hogy ez a mentális szimuláció előfeltételezi a saját mentális állapotokhoz való introspektív hozzáférést” (Kiss és Jakab, 2010. 63. o.).

Az elme interakciós elmélete (IE) főként az autizmusra jellemző interperszonális nehézségekre szolgál optimális magyarázattal. Gallagher (2004, 2005) véleménye szerint ugyanis a korábbi elméletek alapvetően a fejlődésneurológiai zavar kapcsán jelentkező szociális deficitekre helyezték a hangsúlyt, s figyelmen kívül hagyták a nem szociális tüneteket. Azonban egy elméletnek, ami átfogó magyarázattal kíván szolgálni az autizmusra nézve, olyan szimptomák terén is útmutatással kell lennie, mint a beszűkült érdeklődés, kényszeres monotonia kedvelés, tárgyakra vagy azok bizonyos részeibe történő mély belemérés, magas színvonalú és az információk tartalom szösz szerint való elsajátításán keresztül szerzett tudás, az értelemadást nélkülöző alakészlelés, echolália, a különböző modalitások sajátos érzékenysége és a nem ritkán megfigyelhető különös mozdulatok. S bár az IT kapcsán mind több kérdéses pont tisztázódni látszik a területen, mégis számos válasz még vár magára és pontosan nem tudhatjuk, hogy mi történik az autizmussal élő személyek agyában.

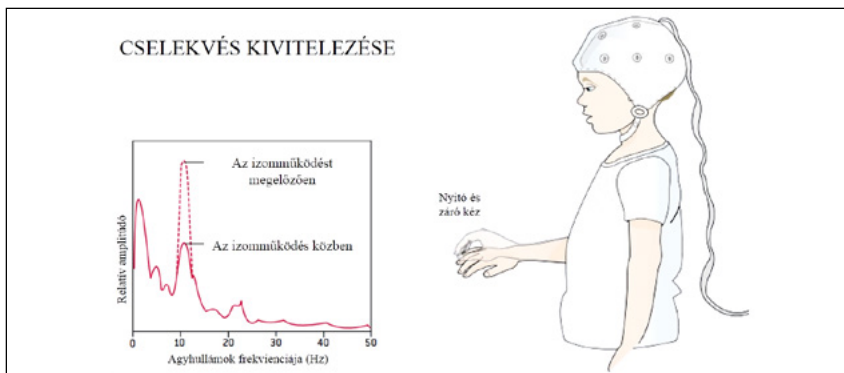
Az utóbbi évtizedek legnagyobb felfedezései közé sorolható a tükörneuron rendszer (Mirror Neuron System, MNs) létezésének belátása. Rizolatti és munkatársai az 1990-es években makákó majmok célorientált cselekvés közben mutatott idegi aktivitását tanulmányozva ugyanis meglepve tapasztalták, hogy a frontális lebeny részét képező premotoros kéreg bizonyos idegsejtjei nem csupán az egyed által végzett tevékenység, hanem annak fajtárs vagy kutató által demonstrált formájának megfigyelése alkalmával is tüzelnek. A képző eljárások pedig később bizonyították, hogy a majmoknál itt leírt módon működő idegsejtek az embereknél is megtalálhatóak, mégpedig hasonló kérgi területekhez kötöttek. A vizsgálatok a tükörneuronok jelenlétét később más agyterületeken is kimutatták. Idővel továbbá felvetődött a lehetőség, hogy talán a tükörneuronok szerepe túlmutat az egyszerű motoros parancsok küldésén és a mentális szimuláció révén a szándékutajdonításban is közreműködnek. S noha elképzelhető, hogy majmoknál ez mindössze a célorientált cselekvésekre korlátozódik, az emberi lényeknél már a bonyolultabb szándékok értelmezésében is jelentőséggel bírhat. Így például az empatikus érzelmi válaszokkal, utánzással, nyelvfejlődéssel, éntudatossággal és az introspekcióval összefüggésben is nélkülözhetetlenek (5. ábra). Ezek a funkciók pedig az autistáknál zavart mutatnak (Corballis, 2000; Rizolatti és Craighero, 2004; Gallese, 2006; Ramachandran és Oberman, 2006; Wadsworth, Maximo, Lemelman, Clayton, Sivaraman, Deshpande, Ver Hoef és Kana, 2017). Innen is származik a törött tükrök elmélet (TT) kifejezés.

5. ábra: Az autizmus spektrum zavar(ok) anatómiája (Ramachandran és Oberman, 2006. 65. o.)



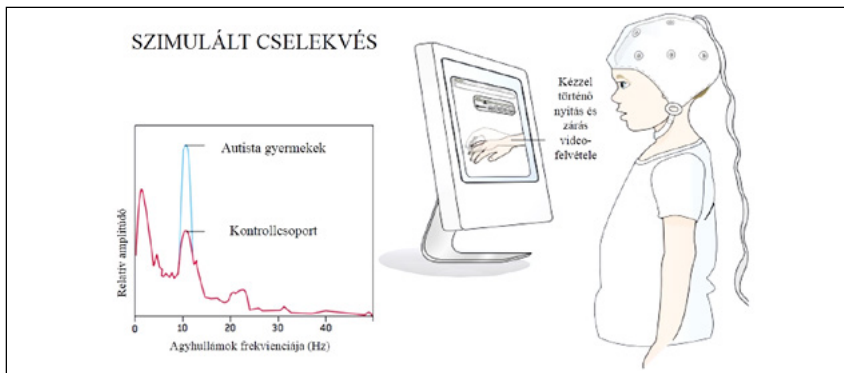
Feltételezésük igazolására Ramachandran és Oberman (2006) az EEG-t hívták segítségül. A tudósok korábban úgy vélték, hogy a nevezett képalkotó eljárás összetevője, az ún. mű-ritmus (8-13 Hz-es hullám) megjelenése az önkéntes izommozgás és annak megfigyelése idején is gátolt. Autistáknál viszont az MNs csökkent működését találták, amivel egyidejűleg a megfigyelt cselekvéskor a sajátos agytevékenység (mű-hullám) viszont jellemző volt. Igaz, mostanáig sem ismert, hogy milyen genetikai- és környezeti faktorkok játszanak szerepet az MNs fejlődésében, változásában, annak diszfunkcionalitása az autizmusra jellemző számos vezető tünetre magyarázatul szolgál.

De miként is nézett ki pontosan ez a vizsgálat? Kísérletükben Ramachandran és Oberman (2006) először arra kérték a tipikus fejlődésű- és autista gyermekeket, hogy tekintetükkel elvessék, amint saját kezükkel nyitó és záró mozdulatot hajtanak végre. Ennek eredményeképpen mindkét csoportnál – az előzetes várakozásokkal összhangban – a mű-ritmus szuppressziója vált megfigyelhetővé (6. ábra).



6. ábra: Az EEG által rögzített eredmények cselekvés kivitelezésekor; különös tekintettel a mű-ritmusra (Ramachandran és Oberman, 2006. 66. o.)

Az eljárás második felében változott az ingeranyag: a gyermekeknek egy videofelvételen kellett nyomon követni, amint egy idegen kéz az iménti mozgásokat elvégzi. A szimulált cselekvéskor azonban már eltérő eredmények születtek az almintákon. Míg a tipikus fejlődésű gyermekeknek az agyi aktivitás csökkenése következett be, addig az autisták esetében ez nem történt meg. Ez pedig az MNs hibás működését igazolja (Ramachandran és Oberman, 2006) (7. ábra).



7. ábra: Az EEG által rögzített eredmények szimulált cselekvéskor; különös tekintettel a mű-ritmusra (Ramachandran és Oberman, 2006. 66. o.)

Ráadásul a Rizolatti és munkatársai (*Gentilucci, Fogassi, Luppino, Matelli, Camarda és Rizolatti, 1989; Rizolatti, Fadiga, Gallese és Fogassi, 1996*) által felismert MNs működésével a mentális szimuláció/replikáció is összefüggésbe hozható, ami tehát lehetővé teszi az ágensnek a megfigyelt cselekvés megértését függetlenül attól, hogy az az aktíválódás (*Gallagher, 2005*), avagy a szimuláció (*Gallese, 2004*) révén történik meg. „Ez a megértés a cselekvő ember belső perspektíváját tartalmazza.. Amit a tükroneuronok lefuttatnak a megfigyelőben, az a másik ember cselekvésének tükörképe” (*Bauer, 2010. 24. o.*). A szimuláció törvényei pedig áthatják világunkat, teljes élő környezetünket.

A tükrözési folyamat azonban nem korlátozódik a látottakról készült szimpla másolat létrehozatalára, hanem benne a megfigyelt cselekvést végző személy motívumainak felderítése is célként áll. Ez alapján az obszerver modellt alkot a látottak hierarchikus rendben megvalósuló, egymásra hatást gyakorló sorozatáról és végül predikciókat fogalmaz meg magában a megfigyelt cselekvés várható kimenetelére nézve, illetve az azt eredményező kognitív lépések terén. Ez a megfigyelői attitűd pedig a szemmozgás-vizsgálatokon keresztül és főként interperszonális helyzetekben érhető tetten (*Kállai, 2013*). Így például Swettenham, Condie, Campbell, Milne és Coleman (2003) azt találták, hogy a legalább 100 ezredmásodperc időtartamban vizsgálati személyek elé tárt arc, mely tekintetének jobb vagy bal irányával helyesen bejósolja valamely tárgy feltűnését, még abban az esetben is nagyobb eséllyel eredményez helyes választ, ha a vizsgálati személyek azt az instrukciót kapják, hogy hagyják azt figyelmen kívül. Autistáknál viszont a figyelem- és fixáció sajátos mintázata rajzolódik ki előttünk. Ők ugyanis társas helyzetekben rövidebb ideig fixálnak arcokra vagy szemre, s inkább a test egyéb részei vagy a háttérben meghúzódó tárgyi környezet elemeire ragadják őket magukkal. Ez tehát a tipikus fejlődésű-, de még a Williams-szindrómával élő személyeknél is pont fordítva van. A különbségek főként szociális-dinamikus helyzetben mutatkoznak, ahol több szereplő figyelhető meg aktuálisan, illetve nem statikus módon (fotók bevonásával), hanem videofelvétel demonstrálásával zajlottak a vizsgálatok (*Speer, Cook, McMahon és Clark, 2007; Riby és Hancock, 2008*). Mindezen eredmények pedig előrevetítik az autista személyek társas helyzetekben mutatkozó nehézségeit, hiszen az ezen a téren manifesztálódó „vak-ságuk” hátterére jól rávilágítanak.

De most nézzük meg, hogy milyen tapasztalatok vannak az autista gyermekek szociális helyzetekben, s azon belül is az elsődleges gondozójával folytatott, közös játéka során, interakciós helyzetben tanúsított viselkedésére nézve! Míg a normál fejlődésű gyermekek a változatos témák, eseménysorozatok és fantáziájuk által inspirált játék közepette megnyilvánuló világukba - amelyet a valóságból kölcsönzött, avagy kreativitásuk nyomán fogant izgalmas történetekkel kiegészítve demonstrálnak - előszeretettel vonják be partnerüket, addig az autista gyermekek játéka inkább a használatba vont tárgyak fizikai tulajdonságainak bűvöletében zajlik, maguktól csekély figyelmet szentelve a szociális környezetnek, vagyis a játék során jelen lévő további személy(ek)nek (*Tager-Flusberg, Paul és Lord, 2005; Kékes Szabó és Szokolszky, 2013*). Az autista gyermekek tehát csökkent hajlandóságot mutatnak a közös tevékenységben való részvételre, miként az anya által kezdeményezett interakciókra is mérsékelt válaszadás áll fenn. Ezzel összefüggésben az autista gyermekek anyái a tevékenységben való részvételt és a gyermekük irányába folytatott kommunikációjukat tekintve is fokozott intenzitást produkálnak. Míg a tipikus fejlődésű gyermekek anyái inkább hagyják, hogy a játékban a vezető szerepet gyermekük vállalja fel, addig az autista gyermekek anyái – már spontán reakcióik alapján is - inkább irányítanak és nyilvánul meg részükről folyamatos pozitív visszajelzés atipikus gyermekük játékával összefüggésben, miáltal őt a közös tevékenységben való részvételre igyekeznek rábírní (*Nind és Powell, 2000; Kékes Szabó és Szokolszky, 2013*). Mindezek nonverbális síkon zajló történései szemmozgás vizsgálatokkal is alátámasztásra találtak. Egy igen friss vizsgálatban például a kutatók azt találták, hogy míg a normál

fejlődésű gyermekek figyelme a tárgyi játék során rendszerint anyjukéval azonos dologra irányul és érzelmileg is egymásra hangolódnak, addig az autista gyermekek és szülőjük tekintete inkább eltérő objekteteket talál meg. Az utóbbi diád kapcsán így elmondható, hogy a kooperatív kommunikáció ritmus-mintázatai nyilvánvalóan komoly zavart jeleznek, ami pedig a továbbiakra nézve az autista személy tudatos interakcióinak gátjaként áll (*Papoulidi, Papaeliou és Samartzi, 2017*).

A Rizolatti és munkatársai által felfedezett tükörneuron rendszer diszfunkcionális-, illetve csökkent működése tehát az autizmus számos tünetére vonatkozóan magyarázattal szolgál. Annak interakciós helyzetben megnyilvánuló sajátosságait követően pedig most figyelmünket magára a játékra, annak jelentőségére és autizmusban annak egyén szintjén mutatott sajátosságaira irányítjuk.

Az autista gyermek és a játék

A kisgyermekek mindennapjaiban a játék centrális elemként áll, noha a gyermekkorra és a játéktevékenységre vonatkozó szakirodalmi források mindössze két évszázados múltra tekintenek vissza. A játék funkcionális értéke a fejlődéslelektan egyik örökzöld kérdéskörévé vált, amelyre a klasszikusok különböző válaszokat fogalmaztak meg. Freud (1920) úgy vélte, hogy a játék terápiás funkcióval bír: ennek a mechanizmusnak a segítségével a gyermek korábbi traumatikus élményeket dolgoz fel. Dewey (2011) szerint a játék lényege a mentális és szociális felkészülés a felnőtt korra. Montessori (1930) szerint a gyermek dolga a játék, amelynek során érzékelésében és képzeletében önirányítottan fedezheti fel a világot. Bruner (1972) a játék fő funkciójának a társadalmi rutinok rizikó-mentes begyakorlását tartotta, Piaget (1928) az intellektuális fejlődés, Vygotsky (1966) pedig a szociális fejlődés feltételét látta benne. Mérei és Binét (1970) szerint a játék során látott minták követése, utánzása vagy kiegészítése a gyermek képzeletének mozgósítása révén történik meg, s a realitás és fikció kettőségének, az illúzió élményének megtapasztalása a megkönnyebbülés ígérétét hordozza. Miközben ezek az egymással összeegyeztethető funkciók továbbra is szerepelnek a szakirodalomban, a modern összehasonlító kutatások elsősorban a játék adaptív jellegét és evolúciós előnyeit hangsúlyozzák (*Alcock, 2005*), illetve a játéktevékenység neurokognitív háttérének feltárására irányulnak (*Lisle, 2006*).

Újabb kutatások szerint a percepció, a kogníció és a motoros működés egymással direkt összeköttetésben állnak. Ennek következtében a játékcselekvés több mint mozgásos élmény, mert általa a testéret és érzelmi-, indulati környezet dimenziói is megnyilvánulnak és begyakorlásra kerülnek (*Bauer, 2010*). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a gyermek a megfelelő cselekvési minták elsajátításával, tárgyhasználati konvenciók megértésével és végzésével lép be a társadalom által elfogadott közös gyakorlat rendszerébe (*Williams és Costall, 2000*), amely folyamatban a közvetlen társas hatások komoly jelentőséggel bírnak (*Bruner, 1972*). Hiszen a játék maga is a szocializációt támogató cselekvésként áll, annak anticipatórikus (elővételezett) formájában (*Kósa, 2005; Kékes Szabó, 2016*). Ennek pedig – amint ezt a későbbiekben látni fogjuk – intervenciót érintő vonatkozásai is vannak.

De vajon hogyan alakul az autista gyermekek játéka? Az ennek terén mutatkozó tárgyhasználati zavarok átfogóbb csoportosítását adják Beyer és Gammeltoft (2007): (1) a képesség és az érdeklődés hiánya a játékba történő bevonódásra, (2) céltalan, szokatlan tárgyhasználat, (3) monoton, repetitív cselekvések és (4) a jelentésadás nélkülözése. Miként az autista gyermekeknél a konvencionális tárgyhasználatra való képesség korlátozottsága (*Ungerer és Sigman, 1981; Williams, Kendell-Scott és Costall, 2005*), úgy a tárgyakkal történő játék során a gyermekek sajátos, minden spontaneitást nélkülöző

játékszerkezetet adó tevékenysége is számos vizsgálatban nyert igazolást (Frith, 1991). Az autista gyermekeket rendszerint magányos, rutinszerű és öningerlő cselekvések közepe táján találjuk (McClannahan és Krantz, 1999; Jordan, 2007), amikor cselekvéseikben bizonyos tárgyak iránt érzett mélységes bűvöletük, s így beszűkült érdeklődésük fejeződik ki (Park, 1983; Williams és Kendell-Scott, 2000). A különböző játékformák közül pedig elsősorban a szimbolikus játékra⁷ „mintha” cselekvésekre vonatkozóan mutatkozik deficit az autista gyermekeknél (Riguet, Taylor; Benaroya és Klein, 1982; Jarrold, Boucher és Smith, 1996). Márpedig akkor, ha a korai játékformák sérültek, s így az elkövetkezőket nem lesznek képesek támogatni, annak következményei komoly hatással lehetnek a gyermek további fejlődésére, társas megnyilvánulásaira és tanulási folyamataira. A tárgyhasználat elsajátításában a szülők és más gondozók szerepe megnövekedett, hiszen nem egyszerűen irányítani képesek gyermekük figyelmét, de az adott objektel való helyes bánásmód demonstrálásával az egyén szocializációja is támogatást nyer. Ráadásul a tárgy használatának szélesebb körű alkalmazása tovább fokozza a gyermekek tevékenységben való részvételi kedvét és maguk kezdeményezte akcióit is (Williams és Costall, 2006/2016). Figyelemreméltó azonban, hogy normál fejlődésű társaikhoz képest az autista gyermekek kevésbé hajlamosak az utánzásra (Gonsiorowski, Williamson és Robins, 2016), ami az adott társadalom által megkívánt viselkedésminták átvétele, elsajátítása terén újabb hátrányt jelent számukra. S mivel az imitáció a mentalizációs képességhez fűződő anticipatorikus tudás elmélyítését is szolgálja (Kállai, 2013), autistáknál ez utóbbi tekintetében elmaradásokra számíthatunk. Emellett az autista gyermekek és gondozójuk között folytatott interakciók is – amint ezt a korábbiakban már láttuk - jellegzetesek (Kékes Szabó és Szokolszky, 2013). Így például az autista gyermeket nevelő anyák több fizikai kontaktust, magasabb intenzitású viselkedéses megnyilvánulásokat és kevesebb szociális-verbális elemet használnak (Doussard-Roosevelt, Joe, Bazhenova és Porges, 2003). Utóbbi kapcsán pedig kifejezettebben bátorítják gyermekeiket a játék során egy-egy tevékenység elvégzésére, amivel párhuzamosan nagyobb hajlandóságot mutatnak gyermekük játékaának irányítására is (Chin és Bernard-Opitz, 2000; Kékes Szabó, 2014). S noha ezzel a tanító attitűddel sikeresnek bizonyulhat ezen törekvésük, azonban a gyermek önindította cselekvéseit és játékban való részvételét mindez hátrányosan érinti (Nind és Powell, 2000). Az autista és tipikus fejlődésű gyermekek játékaának komplexitását tekintve, illetve tárgyválasztási preferenciáik kapcsán nemi eltérés viszont nem nyert igazolást. A lány gyermekek a tipikus fejlődésű- és autista csoportból is szívesebben választottak játékukhoz babákat és háztartásban fellelhető eszközök replikáit, míg a fiúk inkább autókkal és ahhoz kapcsolódó tárgyakkal, mint például kis garázzsal foglalkoztak. Mindazonáltal az autista lány és fiú gyermekek által előnyben részesített objekteteknek magába a játékfolyamatba történő bevonása mégis csekélyebb arányban volt képviselt (Harrop, Green és Hudry, 2017).

Az autista gyermekek játéktevékenysége tehát megannyi karakterisztikus vonással jár együtt, amelyeknek legalább alapszintű ismerete a gyermekkel foglalkozó, intézményi nevelés színterein dolgozó szakembertől is elvárható. A következőkben az autizmussal spektrum zavarokkal élő gyermekek játékra való képességét nemzetközi-, valamint hazai szinten alkalmazott terápiás eljárások áttekintésére kerül sor.

A játékra való képesség és a napjainkban alkalmazott terápiás eljárások körképe

A gyermekek játéktevékenységének alapját a kapcsolatteremtés, vagyis a kommunikáció szolgálja. Ha egy gyermeket szabadon engedünk, hogy számára ismeretlen játékokat felfedezve játsszon, úgy bár változatos tevékenységekbe foghat a rendelkezésére álló eszközökkel, azok használata mégis esetleges lesz. A játékok használatát ugyanis – a

konvencionális tárgyhasználathoz hasonló módon – a felnőttek példáján sajátítja el a gyermek. Az így szerzett tapasztalatok pedig a későbbiekben a gyermek által is továbbörökíthetővé válnak. Ráadásul a felnőttel megvalósuló játéknak mintha egy különös varázsa lenne: nagyobb érték, jutalom, mint maga a tevékenység. Hiszen a gyermek a felnőtt visszajelzéseiből tájékozódva a társas kapcsolatokról újabb ismeretekre, élményekre tesz szert, miáltal egyfelől tanul, másfelől az így elsajátított tudás expanziójára is képessé válik (Moor, 2009).

A korai játékra való képességek kibontakoztatása érdekében először viszont a közös tér (térmegosztás) megteremtésére van szükség, ami a materiális világ két fél által egyidőben történő használatán túl a figyelem, érzelmek és interpretáció megosztását is magába foglalja. A kommunikáció korai szakaszában pedig ez különösen nagy jelentőséggel bír. Fontos hogy a gyermek megélhesse annak biztonságát, hogy ő döntheti el, mennyiben kívánja gondozóját beengedni személyes terébe. Később persze újabb ötletekkel bővíthető a gyermek számára elfogadott közös cselekvések köre (Moor, 2009).

Az autista gyermekkel folytatott munkának továbbá fontos elemét képezi a struktúra. Hiszen egy olyan ember számára, akit a szabad választás és felfedezés öröme feszültséggel tölt el, s mindinkább a maga által kontrollálható helyzetekben való létre törekszik, a játék- vagy tanulási szituációkra buzdítás sem lehet mindaddig sikeres, míg az iménti feltételeket számára nem teremtik meg. Mit is jelent mindez? Tudjuk jól, hogy a gyermekek megismerésére szolgáló leginkább alkalmazott módszer viselkedésének, játékának (és rajzának) megfigyelése. Ezen keresztül az autista gyermekre ható különböző ingerek és hatásuk is feltárhatóvá válhatnak, ami a keretbe/rendszerbe foglalt játék megteremtéséhez jó alapul szolgál. Abban az esetben pedig, ha képesek vagyunk a gyermek számára kaotikus, feszültségkeltő tényezők kizárására és stabil kereteket, biztonságos teret hozunk létre a vele folytatott interakcióhoz, úgy az érintett fiatal általunk felkinált tevékenységben való részvétele is kedvezőbben alakulhat. Az autisták számára tervezett számos terápiának és szemléletmódnak is centrális elemeként áll a struktúra (Vetró, 2008; Moor, 2009).

Továbbá az autisták fejlesztésekor a stabil, jól működő képességekre való támaszkodás és ezzel a gyermek erősségeinek kiaknázása révén nyert lehetőségek szerepe megnövekedett (Moor, 2009). Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a gyermek milyen fejlődési stádiumban van. Dawson és Adams (1984) vizsgálata nyomán ugyanis világossá vált, hogy amennyiben a Piaget-féle kognitív fejlődés terén differenciálható szakaszok közül legfeljebb a másodikban van az autista gyermek, úgy annak egy másik személy által demonstrált ismerős és új cselekvésformákra vonatkozó imitatív képessége jól facilitálható lehet, amennyiben a játékpartner először az atipikus fejlődésű egyén részéről megnyilvánuló tevékenység ismétlésébe fog. Ez ugyanis a gyermek figyelmének magára vonásával jár együtt, ami jó kiindulási alapul szolgálhat a későbbi együttes munkára. Az intenzív interakciós módszer - ami egyébként kifejezetten olyan gyermekeknél nyithat teret a kommunikációs alapelemek felhasználására, akik igen súlyos tanulási nehézségekkel küzdenek - jó példával szolgál erre. Hiszen ennek során a felnőtt a gyermek által kijelölt mederben, őt utánozva végez cselekvést. A cél a gyermek játékfolyamatban való örömkészségének, ezáltal pedig motivációjának felébresztése a közös tevékenységben való részvételre. S a módszer bár nem azonnali hatással jár, kellő kitartással és a ismétlések számának növelésével mégis hatékony intervenciós stratégiának tekinthető és autizmusban is jól alkalmazható.

De a különböző tárgyakat, személyeket és eseményeket demonstráló fotók/kártyák használata is nagyon elterjedt, miként a számítógépeknek, avagy robotoknak az intervenciós folyamatban való alkalmazásáról is számos tanulmányt olvashatunk (Robins, Dautenhahn, Boekhorst és Billard, 2005; Ricks és Colton, 2010; Kékes Szabó, 2014). Ez utóbbira állhat példaként az egyrészről gyermek-robot diádikus kapcsolat, másrészről

pedig a robot mediálta és ezáltal triádikus viszony kialakítását célzó, s így a szociális fejlődést támogató, japán szakemberek által fejlesztett kis sárga droid, Keepon megalkotása és terápiás felhasználása (Kozima, Nakagawa és Yasuda, 2005; Kozima, Nakagawa és Yasuda, 2007; Moor, 2009) (8. ábra). Végezetül pedig a kortársak által facilitált támogatást illetően is számos ígéretes kutatás és program ismeretes (Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly, Sigafos és Cole, 2009; Vivanti, Duncan, Dawson és Rogers, 2017).



8. ábra: Interakció az apró robottal, Keeponnal
(<http://www.sensoryshop.net/intervencio-assistida-amb-robots>, 2017. február 26.)

Amennyiben a terápiás eljárások nemzetközi palettáját tekintjük át, úgy azt láthatjuk, hogy az elmúlt több mint fél évszázad során számos elképzelés látott napvilágot az autizmus spektrum zavar értelmezését és a kezelés haté-

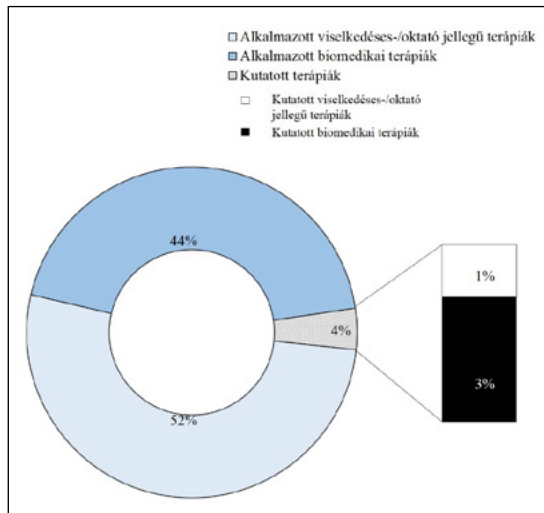
konyabb módszereit illetően (9. ábra). A szakirodalomban egyfelől medicinális okokat és –kezelést, másfelől kognitív deficiteket és társult viselkedéses zavarokat hangsúlyozó, tehát elsősorban pszichológiai irányultságú terápiás ajánlásokat találunk. A sokszínű programok közös pontjaként az egyén mielőbbi társadalomba történő integrációja áll (Siri és Lyons, 2010, 2011).

9. ábra: Élvonalbeli terápiás eljárások autizmusban
(Siri és Lyons, 2010. könyvében leírt módszerek alapján)

A bizonyítékokon alapuló gyakorlatokra vonatkozóan pedig, hatékonyság alapján, a következő három módszercsoportot különböztethetjük meg:

1. módszerek, amik a felnőtt által irányított és a kívánt viselkedés differenciált megerősítését alkalmazzák,
2. közepesen mediált intervenció, vizuális támogatás, önellenőrzés, család és szakértők bevonására épülő technikák,
3. és a pozitív viselkedés támogatása, videófelvételes modellezés, ami egyúttal épít a gyermeki választásokra és preferenciákra (Odom, Boyd, Hall és Hume, 2010).

A hazánkban alkalmazott terápiás módszereket a következő táblázatban foglaltam össze (4. táblázat), melyet követően a tükröneuron rendszerről szerzett legújabb ismeretkről és az azok kapcsán feltáruló lehetőségekről értekezem.



4. táblázat: A Magyarországon leggyakrabban alkalmazott terápiás módszerek autizmusnál

A terápiás eljárás neve és rövid bemutatása									
1	<p>TEACCH-program (Treatment Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kidolgozója: <i>Eric Schopler</i> • Bármely korosztály és készségi szint mellett alkalmazható • Szolgáltatásai: klinikai diagnosztikai értékelés, szülő tréning és képzéstámogató csoport, szociális- és szabadidős játékok (és egyéni tanácsadás, támogatott foglalkozás) • (http://www.pecs-canada.com/, 2012. 03.18) 								
2	<p>PECS-módszer (Picture Exchange Communication) (Képkártyacsere-módszer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kidolgozója: <i>Pyramid Educational Consultants</i> • Életkortól függetlenül ajánlható, 6 különböző szinten működik • Képkártyák → kommunikáció készségfejlesztés • Szándékok kifejezése • Interakciós lehetőség • Társadalmi közösségbe integrálódás • Könnyen hozzáférhető (nem drága) • Sok esetben a verbális kommunikáció bázisát adja • (http://www.pecs-canada.com/, 2012. 03.18) 								
3	<p>Lovaas-program</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kidolgozója: <i>Ivan Lovaas</i> • Kapcsolatfelvétel a gyermekkel: fokozatosan • Épít a gyermek kedvelt tevékenységeire, preferenciáira • Első lépés: a gyermek motivációjának felkeltése • Szülők bevonásával történik • Különböző élettereken alkalmazott • Facilitált játéktevékenységet integrál (www.lovaas.com/approach-detailed.php, 2012. 03. 18.) 								
4	<p>„Szociális történetek”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kidolgozója: <i>Carol Gray</i> • Rövid írott szövegek • Cél: élethelyzetek megértése, gyakorlása, viselkedéskorrekció és szabálytanulás • A gyermek egyedi szintjéhez igazítható • Történetirő lehet: szakember/ szülő is (www.autizmus.hu/Komplex_modszerek.shtml, 2012. 03. 18.) 								
5	<p>„Babzsák program”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kidolgozója: <i>hazai Autizmus Kutatócsoport</i> • Vizuális támogatás a gyermek szükségleteihez igazított • A játékkészség és élmény hangsúlyosak benne • Fejlesztzi: <ul style="list-style-type: none"> • általános értelemben: motoros-, kognitív és akadémikus készségeket, • speciális területek: szociális készségek és kapcsolatteremtés • A differenciált fejlesztés felé is lehetőséget nyit (www.autizmus.hu/Komplex_modszerek.shtml, 2012. 03. 18.) 								
6	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Szenzoros integráció terápiák (<i>Sensory Integration Therapy</i>)</th> <th>Multiszenzoros integráció</th> <th>Deszenzitizáció</th> <th>Alapozó terápia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Evolúció – adaptáció – több érzékelőrendszer • Optimális: több csatornán érkező információáramlás ↔ monofeldolgozás (<i>Bogdashina, 2003</i>) </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Jean Ayres nevéhez fűződik • Cél: a gyermek izgalmi küszöbének emelése • ld.: finom ingerlés, lecsendesítés • Individuálizált (<i>Bogdashina, 2003</i>) </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Módszer gyökerei: Carl Henry Delacato és Glenn Doman mozgásterápiája • Alapgondolata: emberi idegrendszer fejlődése ≈ törzsfejlődés • Mozgásformák meghatározott időrendben következnek → nyelvi kommunikáció fejlődése • Normál mozgás- és modalitásbeli fejlődés → szenzomotoros idegrendszer fejlődése • Deficit esetén: célirányos mozgás végeztetése → idegrendszeri érés (<i>Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth és Keresztesi, 2005</i>) </td> </tr> </tbody> </table>	Szenzoros integráció terápiák (<i>Sensory Integration Therapy</i>)	Multiszenzoros integráció	Deszenzitizáció	Alapozó terápia		<ul style="list-style-type: none"> • Evolúció – adaptáció – több érzékelőrendszer • Optimális: több csatornán érkező információáramlás ↔ monofeldolgozás (<i>Bogdashina, 2003</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jean Ayres nevéhez fűződik • Cél: a gyermek izgalmi küszöbének emelése • ld.: finom ingerlés, lecsendesítés • Individuálizált (<i>Bogdashina, 2003</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Módszer gyökerei: Carl Henry Delacato és Glenn Doman mozgásterápiája • Alapgondolata: emberi idegrendszer fejlődése ≈ törzsfejlődés • Mozgásformák meghatározott időrendben következnek → nyelvi kommunikáció fejlődése • Normál mozgás- és modalitásbeli fejlődés → szenzomotoros idegrendszer fejlődése • Deficit esetén: célirányos mozgás végeztetése → idegrendszeri érés (<i>Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth és Keresztesi, 2005</i>)
Szenzoros integráció terápiák (<i>Sensory Integration Therapy</i>)	Multiszenzoros integráció	Deszenzitizáció	Alapozó terápia						
	<ul style="list-style-type: none"> • Evolúció – adaptáció – több érzékelőrendszer • Optimális: több csatornán érkező információáramlás ↔ monofeldolgozás (<i>Bogdashina, 2003</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jean Ayres nevéhez fűződik • Cél: a gyermek izgalmi küszöbének emelése • ld.: finom ingerlés, lecsendesítés • Individuálizált (<i>Bogdashina, 2003</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Módszer gyökerei: Carl Henry Delacato és Glenn Doman mozgásterápiája • Alapgondolata: emberi idegrendszer fejlődése ≈ törzsfejlődés • Mozgásformák meghatározott időrendben következnek → nyelvi kommunikáció fejlődése • Normál mozgás- és modalitásbeli fejlődés → szenzomotoros idegrendszer fejlődése • Deficit esetén: célirányos mozgás végeztetése → idegrendszeri érés (<i>Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth és Keresztesi, 2005</i>) 						

7	Művészetterápia	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbális kifejezésforma • Terapeuta: katalizátor • Fokozott érzékszervi hatás • Megnyugtató és az önszabályozást is segíti • Csoportos műalkotás lehetőségét rejti magában • Autizmusban speciális célok lehetnek: <ul style="list-style-type: none"> • imaginatív-/ absztrakciós gondolkodás, • szenzoros szabályozás és integráció, • érzelemmegértés és önkifejezés, • művészi fejlődésben való növekedés, • vizuális-térbeli képességek, • megfelelő rekreációs-/ szabadidős készsége (Martin és Betts, 2010)
8	Állattaszisztált terápia	<ul style="list-style-type: none"> • a „kisállat terápia” (pet therapy) fogalom Boris Levinsontól származik • Ember és állat gondolkodása: nagyban szenzoros bázisú • Terápiási állat ≈ átmeneti tárgy, ami megnyugtató, kapcsolódási pont kliens és terapeuta között • Állat tanítása: motivációt ad és a kliens fejlődő érzelmi-, pszichológiai- és szociális készségeit támogatja • A módszer a verbális készségek fejlődéséhez is nagyban hozzájárul (Fine, 2010)
9	Hidroterápia	<ul style="list-style-type: none"> • Megnyugtató közeg • Játékos gyakorlatok • Mozgáskoordináció és egyensúlyérzék fejlesztése • Testtudat és énkép formálódása (www.autistaserultekert.hu/pages/archives/03040001.htm, 2012. 03. 18.)
10	Dramaterápia	<ul style="list-style-type: none"> • Alkalmazott technikák: színházi elemek --- pszichoterápiás folyamat • Hangsúly az egyéni fejlődésen van • Történetek alkotása → előadása → viselkedéstrepoartó bővítése • Informális drámafolyamatok: játékok, improvizáció, történetmesélés, szerepjáték • Formális elemek: bábok, maszkok, játékok/ előadások (Bailey, 2010)

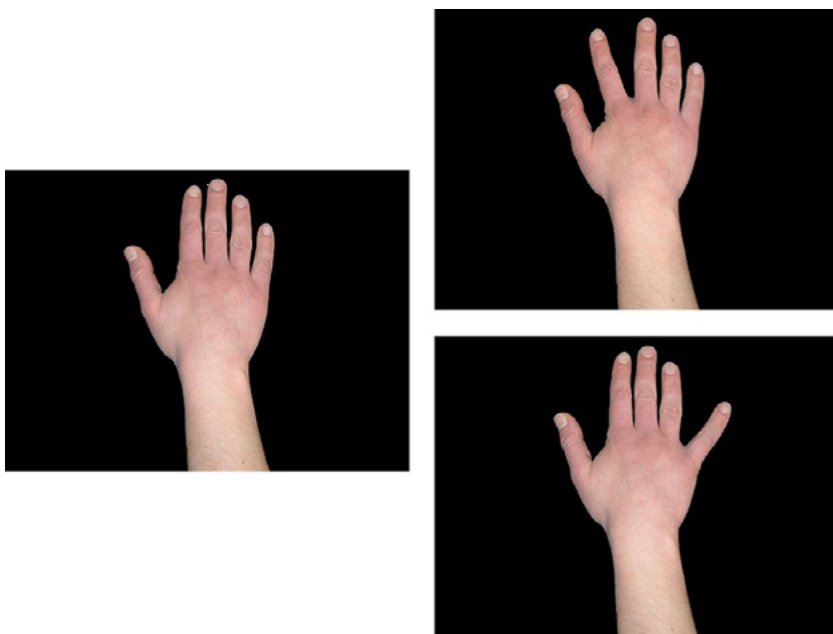
A tükörneuron rendszer tréningezése

A tükörneuron rendszer humán működések kapcsán mutatkozó jelentőségére már rávilágítottuk az eddigiekben, miként a játék gyermek szocializációs folyamatban való szerepét is részletesen áttekintettük. De vajon lehetőségünkben áll-e a tükörneuron rendszer működésében rejlő hiányosságok korrekciója, illetve ehhez milyen hozzájárulást tehet a jelen tanulmányom fókuszába állított, gyermek által végrehajtott tevékenység, a játék?

„A játék különféle interakciós stílusok begyakorlásának terét is nyújtja a gyermeknek, akinek ezáltal lehetősége nyílna rá, hogy megismerje és kipróbálja az érzelmi rezonancia modelljeit” (Bauer, 2010. 61. o.). Különböző szerepeket, cselekvéseket és azokkal járó érzéseket élhet meg a gyermek, akár egy színházi előadás alkalmával. Testérzet, valamint érzelmi- és indulati környezet találkozása így egyaránt megvalósulhatnak a cselekvés élményében. Szerencsés tehát, hogyha a játékban mindkét dimenzió megnyilvánulására és begyakorlására sor kerülhet, miáltal a gyermek fejlettebb testbeszédre, ügyességre és gátlásainak hatékonyabb leküzdésére tehet szert. Továbbá a számunkra ismerős látvány fokozott neuronális aktivitást ébreszt, így a rendszer tréningezettsége agyunk működésére is hatást gyakorol (<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>, 2012. szeptember 23.). Ezáltal pedig bizonyos ingerek iránt nagyobb fokú érzékenységre, fogékonyságra tehetünk szert.

A legújabb kutatások eredményei is azt látszanak igazolni, hogy a tükörneuron rendszer „tükröző” sajátosságai nem teljes egészében velünk születettek vagy rögzülnek egy bizonyos szinten életünk folyamán, hanem bizonyos mértékig a szenzomotoros tanulás révén zajlik annak fejlődése. Vagyis a tükörneuron rendszer működési színvonalának egyszerű mintegy termékei és alakítói a társas interakcióink (Heyes, 2001; Meltzoff és

Decety, 2003; Keysers és Perrett, 2004; Catmur, Walsh és Heyes, 2007). Annak ismeretében, hogy a tükörneuron rendszer sejtjei, nem csak akkor tüzelnek, ha egy másik személy által végzett cselekvést hajtunk végre, de annak pusztán látványa is kiváltja ezen hatást, az ezen működések háttérében álló tényezők feltárára Catmur, Walsh és Heyes (2007) egy izgalmas kísérletet végeztek el. Feltételezték, hogy azon rendszer, amelyik bizonyos cselekvésekre nézve különös érzékenységet mutat, esetleg manipulálható lehet. Mivel pontos ismereteink azonban nincsenek arról, hogy tükörző sajátosságaikat a rendszer sejtjei honnan nyerik, így annak szelektivitását kívánták vizsgálatukban befolyásolni. Ezzel összefüggésben kísérleti alanyaik eltérő cselekvést kellett, hogy végezzen, mint aminek a monitor képernyőjére vetített megfigyelésére kérték őket (a kezükön kisujjuk elmozdítását csináltatták velük, míg a felvételen egy azonos kéz hüvelykujjának elmozdítását demonstráló videót láttak és fordítva). Vagyis az össze nem illő látvány és cselekvés – azaz a szenzoros és motoros működések - révén mintegy a tükörneuron rendszer ellentréningezésére került sor. A kontrollcsoport tagjai pedig az elvégzett motoros akcióval kompatibilis ingeranyagot néztek meg (vagyis amennyiben kisujj elmozdulását figyelhették meg, úgy magukon is ezen cselekvést hajtották végre; ha pedig a hüvelykujj elmozdulására vonatkozó inger tárult eléjük, akkor nekik is ezen ujjukat kellett a feladat cselekvésében mozgatni). A videók időtartama 1760-3360 ezredmásodperc volt, maga a vizsgálat 12 blokkban és 72 triádban zajlott, az egyes felvételek között fekete képernyőt láthattak a vizsgálatba vont személyek maguk előtt (10. ábra).



10. ábra: A tükörneuron rendszer tréningezésére és ellentréningezésére használt ingeranyag (balról: statikus kéz; jobbról: az iménti ingert követően végrehajtott valamely ujjmozgást demonstráló kéz; Catmur, Walsh és Heyes, 2007. 1528. o.)

Az így bekövetkezett változás méréséhez a tesztet megelőzően és azt követően is meghatározták a kísérleti alanyok tükörneuron rendszerének funkcionális színvonalát. Ennek keretében a vizsgálati személyeknél a motoros kérést érő egy noninvaszív eljárás hatására, a transzkraniális mágneses stimulációra (TMS) létrejövő, izomspecifikus

motoros kiváltott válasz (MEP) iméntiekben leírt megfigyelési helyzetben mutatott nagyságát tekintették a jobb kézen található I interoszeus dorsalis- (I. hátsó csontközi izom, FDI) és az abductor digiti minimi (kisujjtávoltító, ADM) izmoknál. A vizsgálat előtt a résztvevőknél a motoros kéreg TMS általi ingerlése a megfigyelt eseménynek megfelelő reakcióval járt. A kísérlet alapfeltevése az volt, hogy abban az esetben, ha a szenzomotoros tanulás képes megváltoztatni a tükrőneuron rendszer működését, akkor az össze nem illő inger-cselekvés mentén végzett tréning ezen tükrőhatást megfordíthatja. De mivel a kompatibilis inger jól ismert, megfigyelés-végrehajtás kapcsolatot idéz fel az alanyokban, így a kontrollcsoport tagjainál nem vártak eltérést a tréningezés előtti és utáni állapotok relációjában. A kapott eredmények azonban rendkívül figyelemre méltónak bizonyultak. Az ekvivalens látvány és cselekvés párosításnál ugyanis minden izomnál nagyobb MEP jelentkezett, miként ezen csoport tagjai rövidebb reakcióidővel (RT) is demonstráltak motoros választ, mint ugyanez a kísérleti csoportnál történt. Ez pedig a személyek korábbi tapasztalataival állhat összhangban. Ami viszont érdekes: az utolsó próbák végére a kísérleti csoport is alacsony RT mellett teljesítette a feladatokat. Vagyis a kísérlet során végbement, relatíve rövid idejű szenzomotoros tanulás is már képes volt a tükrőneuron rendszer újrakonfigurálására. Hiszen a rendszer ezúton is alátámasztott tükrő jellege nem elsősorban a megfigyelt és végzett cselekvés megfeleltethetősége/hasonlósága által lehet meghatározott, hanem az a vizsgálati személyek által megélt asszociatív tapasztalatok nyomán formálódott egyfajta készenlétben volt megragadható.

Mindezek legfőbb értéke pedig abban áll, hogy a gyakorlatban mennyiben tudjuk hasznosítani a kutatási eredményeket. Hiszen csak a klinikum és a gyakorlat kölcsönhatása révén várhatunk előrelépést. A fejlődési zavarokra nézve pedig különösen fontos hozadékaik lehetnek a leírtaknak. Ha ugyanis az ember tükrőneuron rendszerének konfigurálása a szenzomotoros tapasztalatok nyomán valósul meg, amelyek egyúttal a társas interakciók alapvető forrását képezik, úgy jelen zavarok az itt bemutatott hipotézis alapján jól értelmezhetővé válnak. Az autizmus szintén egy fejlődési zavar, amelyben elsődleges jegyként az egyén szociális interakciókban mutatkozó abnormalitása áll. Ezek a gyermekek már a korai élet éveikben is csökkent érdeklődést mutatnak a társas stimulusok iránt, s felnőttkorra a társas ingerekre adott neurális válaszok figyelmi modulációja hasonlóképpen mérsékelte. Márpedig a szociális ingerekre való odafigyelés terén mutatkozó hiányosságok a megfigyelt és végrehajtott cselekvések közti szenzomotoros kapcsolat elsajátításának lehetőségét korlátozzák. A szenzomotoros tanulás hipotézise ezért kielégítő magyarázattal szolgál az autizmus spektrum zavarban leírt csökkent mértékű tükrőneuron rendszer aktivációt illetően.

Záró gondolatok

Az elmúlt évtizedek az autizmus kialakulásában szerepet játszó tényezőkre vonatkozóan igazán színes képet tárnak elénk. A fejlődésneurológiai zavart az APA és WHO diagnosztikai rendszerei is alapvetően a társas környezettel folytatott interakcióval és kommunikációval összefüggő problémák mentén írják le. A vezető tünetek mellett azonban – a spektrumzavar súlyosságának függvényében – más területeken is mutatkozhat deficit. A hagyományos kognitív elméletek (a kognitív koherencia, a tudatelméleti képesség és a végrehajtott működések funkciózavarát előtérbe állítva) immár úgy tűnik, nem szolgálnak teljes körű magyarázattal ezen tünetek mindegyikére. Az elmúlt néhány évtized neuropszichológiai kutatásai azonban új utakat nyitottak az autizmus megértésére.

Napvilágot látott az SZE, IE, s a későbbiekben fokozott hangsúlyt nyert a TT elmélet is. A bennük foglalt ismeretek immár hitelesebb képet rajzolnak ki előttünk a spektrumzavarokról, s talán ez utóbbi teória lehet az, ami új lehetősége(ke)t teremt az autizmus kapcsán eddigiekben született beavatkozási módok terén is. Tanulmányomban tehát ezen

elméletek bemutatására kerítettem sort, a vezető tünetek kisgyermekkorban (játékban és interakciók helyzetekben) megnyilvánuló néhány sajátosságát leírva. A társas interakció karakterisztikumainak feltárását követően pedig – a napjainkban alkalmazott terápiás eljárások áttekintése mellett – annak tükörneuron rendszert érintő összefüggéseire világítottam rá.

Az autizmus gyógyítására bár nincsenek eszközeink, de a jelentkező tünetek mielőbbi felismerésével és a diagnózis felállításával, s a mind korábban megkezdett és jól irányzott terápiával, komoly segítség nyújtható a zavarral küzdő gyermek (s egyúttal az ő speciális szükségleteit kielégíteni igyekvő, rendszerint nem kis teher viselésére kényszerült családja) számára. Az MNs-kutatások pedig minden kétséget kizáróan egy lehetséges új irányt jelentenek ezen a téren, miáltal várhatóan tovább szélesedhet azon intervenciói módszerek spektruma, amelyek kísérleti bizonyítékokkal alátámasztottan mind hatékonyabbak lehetnek a fejlesztő munkában. Hiszen már-már megszámlálhatatlanul sok eljárásról hallani, amelyek fel-felcsillantják a reményt az autista gyermekek gondozása, oktatása és nevelése kapcsán érintett (szak)emberekben, de ezek közül nem mindegyikről elmondható, hogy módszertanilag is jól tervezett és lefolytatott kísérletek nyomán kerültek volna kialakításra, ahogyan ezen alternatív terápiák eredményességét illetően sem minden esetben zajlottak szisztematikus vizsgálatok. Hitelt végső soron pedig csak azon módszereknek adhatunk, amelyeknél ez ténylegesen megvalósult.

Felhasznált irodalom

- Abu-Akel, A. (1999). Impaired theory of mind in schizophrenia. *Pragmatics & Cognition*, 7(2), 247-282. DOI: [10.1075/pc.7.2.02abu](https://doi.org/10.1075/pc.7.2.02abu)
- Alcock, J. (2005). *Animal Behavior: An Evolutionary Approach. 8th Edition*. Sunderland: Sinauer Associates Inc.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat kézikönyve*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Ashwin, C., Chapman, E., Colle, L. & Baron-Cohen, S. (2006). Impaired recognition of negative basic emotions in autism: A test of the amygdala theory. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 349-363. DOI: [10.1080/17470910601040772](https://doi.org/10.1080/17470910601040772)
- Aurnhammer-Frith, U. (1969). Emphasis and Meaning in Recall in Normal and Autistic Children. *Language and Speech*, 12(1), 29-38. DOI: [10.1177/002383096901200103](https://doi.org/10.1177/002383096901200103)
- Autista Sérültekért Zalában Alapítvány (é.n.). Hidroterápia. 2012. március 18-i megtekintés, Autista Sérültekért Zalában Alapítvány, www.autistaserultekert.hu/pages/archives/03040001.htm
- Autizmus Alapítvány és Kutatócsoport (é.n.). Módszertár. Szociális történetek. 2012. március 18-i megtekintés, Autizmus Alapítvány és Kutatócsoport, www.autizmus.hu/Komplex_modszerek.shtml
- Autizmus Alapítvány és Kutatócsoport (é.n.). Módszertár. Babzsák program. 2012. március 18-i megtekintés, Autizmus Alapítvány és Kutatócsoport, www.autizmus.hu/Komplex_modszerek.shtml
- Bailey, S. (2010). Drama Therapy. In Siri, K. & Lyons, T. (szerk.), *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. New York: Skyhorse Publishing.124-127.
- Bauer, J. (2010). *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. DOI: [10.1111/1467-8624.00156](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156)
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (2000). *Autizmus*. Budapest: Osiris Zsebkönyvtár.
- Baron-Cohen, Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46. DOI: [10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (2007). *Autism & Play*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Billstedt, E., Gillberg, C. & Gillberg, C. (2005). Autism after Adolescence: Population-based 13-to 22-year Follow-up Study of 120 Individuals with Autism Diagnosed in Childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 351-360. DOI: [10.1007/s10803-005-3302-5](https://doi.org/10.1007/s10803-005-3302-5)
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome. Different Sensory*

- Experiences Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bognár V. (2010). *Láthatatlanok. Autista emberek a társadalomban*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Braverman, M., Fein, D., Lucci, D. & Waterhous, L. (1989). Affect comprehension in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(2), 301-316. DOI: [10.1007/bf02211848](https://doi.org/10.1007/bf02211848)
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687. DOI: [10.1037/h0033144](https://doi.org/10.1037/h0033144)
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449. DOI: [10.1177/1362361305056082](https://doi.org/10.1177/1362361305056082)
- Catmur, C., Walsh, V. & Heyes, C. (2007). Sensorimotor Learning Configures the Human Mirror System. *Current Biology*, 17(17), 1527-1531. DOI: [10.1016/j.cub.2007.08.006](https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.08.006)
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J. & Cole, H. (2009). Use of peer mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 876-889. DOI: [10.1016/j.rasd.2009.04.003](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003)
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781. DOI: [10.1037//0012-1649.33.5.781](https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.5.781)
- Cheng, W., Rolls, E. T., Gu, H., Zhang, J. & Feng, J. (2015). Autism: reduced connectivity between cortical areas involved in face expression, theory of mind, and the sense of self. *Brain*, 138(5), 1382-1393. DOI: [10.1093/brain/aww051](https://doi.org/10.1093/brain/aww051)
- Chin, H. Y. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- Corballis, M. C. (2000). *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton: Princeton University Press.
- Dawson, G. & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 209-226. DOI: [10.1007/bf00910664](https://doi.org/10.1007/bf00910664)
- Dewey, J (1909/2011). How we think. 2013. április 22-i megtekintés, Project Gutenberg, <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> DOI: [10.1037/10903-000](https://doi.org/10.1037/10903-000)
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe C. M., Bazhenova, O. V. & Porges, S. W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15(2), 277-295. DOI: [10.1017/s0954579403000154](https://doi.org/10.1017/s0954579403000154)
- Eddy, C. M., Cavanna, A. E., Rickards, H. E. & Hansen, P. C. (2016). Temporo-parietal dysfunction in Tourette syndrome: Insights from a fMRI study of Theory of Mind. *Journal of Psychiatric Research*, 81, 102-111. DOI: [10.1016/j.jpsychires.2016.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.07.002)
- Fine, A. (2010). Animal-Assisted Interventions and Persons with Autism Spectrum Disorders. In Siri, K. & Lyons, T. (szerk.), *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. New York: New Skyhorse Publishing. 10-16.
- Freud, S. (1920). *Beyond the Pleasure Principle*. London: The Hogarth Press. DOI: [10.1037/11189-000](https://doi.org/10.1037/11189-000)
- Frith, U. (1970a). Studies in pattern detection in normal and autistic children: I. Immediate recall of auditory sequences. *Journal of Abnormal Psychology*, 76(3), 413-420. DOI: [10.1037/h0020133](https://doi.org/10.1037/h0020133)
- Frith, U. (1970b). Studies in pattern detection in normal and autistic children: II. Reproduction and production of color sequences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10(1), 120-135. DOI: [10.1016/0022-0965\(70\)90049-4](https://doi.org/10.1016/0022-0965(70)90049-4)
- Frith, U. (1991). *Autizmus. A rejtély nyomában*. Budapest: Kapocs Kiadó.
- Frith, U. & Happe, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, 115-132. DOI: [10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)
- Frith, U., Happé, F. & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108-124. DOI: [10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x)
- Frith, U. & Hermelin, B. (1969). The role of visual and motor cues for normal, subnormal and autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(3), 153-163. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1969.tb02077.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02077.x)
- Gallagher, S. (2004). Understanding Interpersonal Problems in Autism: Interaction Theory as An Alternative to Theory of Mind. *Project MUSE*, 11(3), 199-217. DOI: [10.1353/ppp.2004.0063](https://doi.org/10.1353/ppp.2004.0063)
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press. DOI: [10.1093/0199271941.001.0001](https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001)
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *A fenomenológiai elme. Bevezetés az elmefilozófiába és a kognitív tudományba*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Gallese, V. (2004). The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 358(1431), 517-528. DOI: [10.1098/rstb.2002.1234](https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1234)
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: a neurophysiological perspective on social cognition

- and its disruption in autism. *Brain Research*, 1079(1), 15-24. DOI: [10.1016/j.brainres.2006.01.054](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.054)
- Gentilucci, M., Fogassi, L., Luppino, G., Matelli, M., Camarda, R. & Rizolatti, G. (1989). Somatotopic Representation in Inferior Area 6 of the Macaque Monkey. *Brain, Behavior and Evolution*, 33, 118-121. DOI: [10.1159/000115912](https://doi.org/10.1159/000115912)
- Gillberg, C. & Coleman, M. (2000). *The Biology of the Autistic Syndrome*. London: Cambridge University Press.
- Gonsiorowski, A., Williamson, R. A. & Robins, D. L. (2016). Brief Report: Imitation of Object-Directed Acts in Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 691-697. DOI: [10.1007/s10803-015-2596-1](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2596-1)
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, R. & Morgan, J. L. (szerk.), *Syntax and Semantics: Speech Acts. Volume 3*. New York: Academic Press. 41-58.
- Györi Miklós (2003). A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus. In Pléh Csaba, Kovács Gyula & Gulyás Balázs (szerk.), *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó. 738-759.
- Györi Miklós (2008). Viselkedéskontroll és megismerés: a végrehajtó működések. In Csépe Valéria, Györi Miklós & Ragó Anett (szerk.), *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó. 322-335.
- Happé, F. G. (1995). The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66, 843-855. DOI: [10.2307/1131954](https://doi.org/10.2307/1131954)
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. DOI: [10.1007/s10803-005-0039-0](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0)
- Harrop, C., Green, J. & Hudry, K. (2017). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism*, 21(1), 37-50. DOI: [10.1177/1362361315622410](https://doi.org/10.1177/1362361315622410)
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1967). Remembering of words by psychotic and subnormal children. *British Journal of Psychology*, 58(3-4), 213-218. DOI: [10.1111/j.2044-8295.1967.tb01075.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1967.tb01075.x)
- Heyes, C. (2001). Causes and consequences of imitation. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(6), 253-261. DOI: [10.1016/s1364-6613\(00\)01661-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01661-2)
- Jarrod, C., Boucher, J. & Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 275-300. DOI: [10.1111/j.2044-835x.1996.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1996.tb00706.x)
- Hill, E. L. & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 358, 281-289. DOI: [10.1098/rstb.2002.1209](https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1209)
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. *Child Development*, 57(3), 567-582. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1986.tb00228.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00228.x)
- Hughes, C. & Ensor, R. (2010). Executive Function and Theory of Mind in 2 Year Olds: A Family Affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668. DOI: [10.1207/s15326942dn2802_5](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_5)
- Jobe, L. E. & White, S. W. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1479-1489. DOI: [10.1016/j.paid.2006.10.021](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.021)
- Jones, M. B. & Szatmari, P. (2002). A risk-factor model of epistatic interaction, focusing on autism. *American Journal of Medical Genetics*, 114(5), 558-565. DOI: [10.1002/ajmg.10513](https://doi.org/10.1002/ajmg.10513)
- Jordan, R. (2007). *Autizmus társult értelmi sérüléssel*. Budapest: Kapocs Könyvkiadó.
- Kállai János (2013). *A társas kapcsolatok neuropszichológiája. Én és a másik, személyközpontú referenciakeretek, megközelítés és elkerülés*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kana, R. K., Keller, T. A., Cherkassky, V. L., Minshew, N. J. & Just, M. A. (2009). Atypical frontal-posterior synchronization of Theory of Mind regions in autism during mental state attribution. *Social neuroscience*, 4(2), 135-152. DOI: [10.1080/17470910802198510](https://doi.org/10.1080/17470910802198510)
- Kékes Szabó, M. (2014). Patterns of Play Activities in Autism and Typical Development. A Case Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 630-637. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.04.483](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.483)
- Kékes Szabó Marietta (2016). A tárgyválasztás és-használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 26(10), 39-57. DOI: [10.17543/iskkult.2016.10.39](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.10.39)
- Kékes Szabó, M. & Szokolszky, Á. (2012). Sensory-perceptual deficiencies and possible consequences in autism. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(4), 377-394.
- Kékes Szabó, M. & Szokolszky, Á. (2013). Dyadic interactions and the development of object use in typical development and autism spectrum disorder. *Practice and Theory in Systems of Education*, 8(4), 365-388.
- Keysers, C. & Perrett, D. I. (2004). Demystifying social cognition: a Hebbian perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(11), 501-507. DOI: [10.1016/j.tics.2004.09.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.09.005)

- Kiss Szabolcs (2005). *Elmeolvasás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kiss Szabolcs & Jakab Zoltán (2010). Az elmeolvasás kutatása napjaink megismeréstudományában. *Kultúra és Közösség*, 4(1), 57-72.
- Kokinov, B. (1994). The context-sensitive cognitive architecture DUAL. In Ram, A. & Eiselt, K. (szerk.), *Proceedings of the 16th Annual Conference of the Science Society*. Hillsdale: Erlbaum. 502-507.
- Kósa Éva (2005). A szocializáció elméleti kérdései. In Vajda Zsuzsanna & Kósa Éva (szerk.), *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó. 46–113.
- Kozima, H., Nakagawa, C. & Yasuda, Y. (2005). Interactive robots for communication-care: A case-study in autism therapy. 2017. február 27-i megtekintés, 2005 IEEE International Workshop on Robots and Human Interactive Communication, <https://pdfs.semanticscholar.org/1000/4e9a4dbaca6ccabba54032d6b5e49c6cb677.pdf>. DOI: 10.1109/roman.2005.1513802
- Kozima, H., Nakagawa, C. & Yasuda, Y. (2007). Children–robot interaction: a pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, 164, 385-400. DOI: 10.1016/s0079-6123(07)64021-7
- Langdell, T. (1978). Recognition of faces: An approach to the study of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 255-268. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1978.tb00468.x
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426. DOI: 10.1037/0033-295x.94.4.412
- Lisle, A. M.. Cognitive Neuroscience in Education: Mapping neuro-cognitive processes and structures to learning styles, can it be done? 2013. április 20-i megtekintés, University of Leeds, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157290.htm>
- Lovaas, I. (é.n.). Our Approach. 2012. március 18-i megtekintés, LOVAAS Institute, www.lovaas.com/approach-detailed.php
- Martin, N. & Betts, D. (2010). Art therapy approaches to treating autism. In Siri, K. & Lyons, T. (szerk.), *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. New York: Skyhorse Publishing. 48-52.
- Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Martin, Tóth Gábor & Keresztesi Katalin (2005). *Alapozó Terápia*. Budapest: Alapozó Terápiák Alapítvány.
- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiou, T., Drabs, V. & Peigneux, P. (2016). Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 22(3), 345-365. DOI: 10.1080/09297049.2015.1012491
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Mehta, U. M., Thirhalli, J., Basavaraju, R., Gangadhar, B. N. & Pascual-Leone, A. (2014). Reduced Mirror Neuron Activity in Schizophrenia and Its Association with Theory of Mind Deficits: Evidence from a Transcranial Magnetic Stimulation Study. *Schizophrenia Bulletin*, 40(5), 1083-1094. DOI: 10.1093/schbul/sbt155
- Meltzoff, A. N. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 491-500. DOI: 10.1098/rstb.2002.1261
- Mérei Ferenc & Binet Ágnes (1970). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Montessori Mária (1930). *Módszerem kézikönyv*. Budapest: Kisdednevelés.
- Moor, J. (2009). *Hogyan játsszunk és tanuljunk autista gyerekekkel? Ötletek, tapasztalatok szülőknek és nevelőknek*. Budapest: Animus Kiadó.
- Nind, M. & Powell, S. (2000). Intensive Interaction and autism: some theoretical concerns. *Children & Society*, 14, 98-109. DOI: 10.1002/(sici)1099-0860(200004)14:2<98::aid-chi584>3.0.co;2-e
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436. DOI: 10.1007/s10803-009-0825-1
- Ozonoff, S., Rogers, S. J. & Pennington, B. F. (1991). Asperger’s Syndrome: Evidence of an Empirical Distinction from High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1107-1122. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1991.tb00352.x
- Papoulidi, A., Papaeliou, C. F. & Samartzi, S. (2017). Rhythm in Interactions between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Mothers. *Timing & Time Perception*, 5(1), 5-34. DOI: 10.1163/22134468-00002082
- Park, C. C. (1983). *The Siege: The first years of an autistic child with an epilogue, fifteen years after*. London: Hutchinson.
- PECS (é.n.): Picture Exchange Communication. 2012. március 18-i megtekintés, PYRAMID Educational Consultants of Canada, <http://www.pecs-canada.com/>
- Perner, J., Leekam, S. R. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds’ difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 125-137. DOI: 10.1111/j.2044-835x.1987.tb01048.x

- Piaget, J. (1928). *The Child's Conception of the World*. New York: Rowman & Littlefield.
- Ramachandran, V. S. & Oberman, L. M. (2006). Broken Mirrors: A Theory of Autism. *Scientific American*, 295(5), 62-69. DOI: [10.1038/scientificamerican0607-20sp](https://doi.org/10.1038/scientificamerican0607-20sp)
- Riby, D. M. & Hancock, P. J. B. (2008). Looking at movies and cartoons: eye-tracking evidence from Williams syndrome and autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2), 169-181. DOI: [10.1111/j.1365-2788.2008.01142.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01142.x)
- Richards, C., Moss, J., Nelson, L. & Oliver, C. (2016). Persistence of self-injurious behaviour in autism spectrum disorder over 3 years: a prospective cohort study of risk markers. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 8(1), 21. DOI: [10.1186/s11689-016-9153-x](https://doi.org/10.1186/s11689-016-9153-x)
- Ricks, D. J. & Colton, M. B. (2010, May). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. 2017. február 27-i megtekintés, 2010 IEEE International Conference on Robotics and Automation, <http://fileadmin.cs.lth.se/ai/Proceedings/ICRA2010/MainConference/data/papers/1231.pdf> DOI: [10.1109/robot.2010.5509327](https://doi.org/10.1109/robot.2010.5509327)
- Riguet, C. B., Taylor, N. D., Benaroya, S. & Klein, L. S. (1982). Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(4), 439-448. DOI: [10.1007/bf01531618](https://doi.org/10.1007/bf01531618)
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. DOI: [10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230](https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230)
- Rizolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognition Brain Research*, 3(2), 131-141. DOI: [10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Robins, B., Dautenhahn, K., Te Boekhorst, R. & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105-120. DOI: [10.1007/s10209-005-0116-3](https://doi.org/10.1007/s10209-005-0116-3)
- RoboT-TEA (é.n.). I.A.M.: Intervencion Asistada con Robots. 2017. február 26-i megtekintés, I. A. M., <http://www.sensoryshop.net/intervencio-assistida-amb-robots/>
- Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E. & Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychologia*, 27(1), 13. DOI: [10.1037/a0031299](https://doi.org/10.1037/a0031299)
- Scheeren, A. M., de Rosnay, M., Koot, H. M. & Begeer, S. (2013). Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 628-635. DOI: [10.1111/jcpp.12007](https://doi.org/10.1111/jcpp.12007)
- Schopler, E. (é.n.). Treatment Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children. 2012. március 18-i megtekintés, PYRAMID Educational Consultants of Canada, <http://www.pecs-canada.com/>
- ScienceBlogs (2006). Auditory Mirror Neurons. 2012. szeptember 23-i megtekintés, ScienceBlogs, <http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>
- Siegal, M. & Varley, R. (2002). Neural systems involved in 'theory of mind'. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 463-471. DOI: [10.1038/nm844](https://doi.org/10.1038/nm844)
- Siri, K. & Lyons, T. (2010). *Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. New York: Skyhorse Publishing.
- Siri, K. & Lyons, T. (2011). *Cutting-Edge Therapies for Autism 2011-2012*. New York: Skyhorse Publishing.
- Speer, L. L., Cook, A. E., McMahon, W. M. & Clark, E. (2007). Face processing in children with autism: Effects of stimulus contents and type. *Autism*, 11, 265-277. DOI: [10.1177/13623361307076925](https://doi.org/10.1177/13623361307076925)
- Sprong, M., Schothorst, P., Vos, E., Hox, J. & Van Engeland, H. (2007). Theory of mind in schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry*, 191(1), 5-13. DOI: [10.1192/bjp.bp.107.035899](https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.035899)
- Stefanik Krisztina, Győri Miklós, Kanizsai-Nagy Ildikó, Sajó Eszter, Várnai Zsuzsa & Balázs Anna (2007). Az autizmusspektrum-zavarok diagnózisa a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások magyar adaptációjának részeredményei. In: Racsmány Mihály (szerk.), *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 171-190.
- Sucksmith, E., Allison, C., Baron-Cohen, S., Chakrabarti, B. & Hoekstra, R. A. (2013). Empathy and emotion recognition in people with autism, first-degree relatives, and controls. *Neuropsychologia*, 51(1), 98-105. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2012.11.013](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.11.013)
- Swettenham, J., Condie, S., Campbell, R., Milne, E. & Coleman, M. (2003). Does the perception of moving eyes trigger reflexive visual orienting in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1430), 325-334. DOI: [10.1098/rstb.2002.1203](https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1203)
- Tager-Flusberg, H. (1991). Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 417-430. DOI: [10.1111/j.2044-835x.1991.tb00886.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1991.tb00886.x)
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. (szerk.),

Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume One. Hobokon, NJ: Wiley & Sons, Inc. 335-364. DOI: [10.1002/9780470939345.ch12](https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch12)

Ungerer, J. A. & Sigman, M. (1981). Symbolic Play and Language Comprehension in Autistic Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337. DOI: [10.1016/s0002-7138\(09\)60992-4](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)60992-4)

Vermeulen, P. (2014). *Az autizmus, mint kontextusvakság.* Szentendre: GeoBook Hungary Kiadó.

Vermeulen, P. (2015). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), 182-192. DOI: [10.1177/1088357614528799](https://doi.org/10.1177/1088357614528799)

Vetrő Ágnes (2008). *Gyermek- és ifjúságpszichiátria.* Budapest: Medicina Kiadó.

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G. és Rogers, S. J. (2017). Facilitating Learning Through Peer Interactions and Social Participation. In Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G. & Rogers, S. J. (szerk.), *Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism.* New York: Springer International Publishing. 87-89. DOI: [10.1007/978-3-319-49691-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49691-7)

Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., Falkai, P., Maier, W., Shah, N. J., Fink, G. R. & Zilles, K. (2001). Mind Reading: Neural Mechanisms of Theory of Mind and Self-Perspective. *NeuroImage*, 14(1), 170-181. DOI: [10.1006/nimg.2001.0789](https://doi.org/10.1006/nimg.2001.0789)

Volkmar, F. R. & Klin, A. (2005). Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. In Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. (szerk.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior. Volume One.* Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc. 5-41. DOI: [10.1002/9780470939345.ch1](https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch1)

Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psichologii*. 12(6), 62-76.

Wadsworth, H. M., Maximo, J. O., Lemelman, A. R., Clayton, K., Sivaraman, S., Deshpande, H. D., Ver Hoef, L. & Kana, R. K. (2017). The Action Imitation

network and motor imitation in children and adolescents with autism. *Neuroscience*, 343, 147-156. DOI: [10.1016/j.neuroscience.2016.12.001](https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2016.12.001)

Weeks, S. J. & Hobson, R. P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 86, 1236-1254. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1987.tb00658.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1987.tb00658.x)

Williams, E. & Costall, A. (2000). Taking things more seriously. Psychological theories of autism and the material-social divide. In Graves-Brown, P. M. (szerk.), *Matter, Materiality and Modern Culture.* London: Routledge Taylor & Francis Group. DOI: [10.4324/9780203351635](https://doi.org/10.4324/9780203351635)

Williams, E. & Kendell-Scott, L. (2006). Autism and Object Use: The Mutuality of the Social and Material in Children's Developing Understanding and Use of Everyday Objects. In Costall, A., & Dreier, A. (szerk.), *Doing Things with Things. Design and Use of Ordinary Objects.* London: Ashgate Publishing Group. 51-66. DOI: [10.4324/9781315577920](https://doi.org/10.4324/9781315577920)

Williams, E., Kendell-Scott, L. & Costall, A. (2005). Parents' experiences of introducing everyday object use to their children with autism. *Autism*, 9(5), 495-514. DOI: [10.1177/1362361305057869](https://doi.org/10.1177/1362361305057869)

Williams, J. H., Whiten, A. & Singh, T. (2004). A Systematic Review of Action Imitation in Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 285-299. DOI: [10.1023/b:jadd.0000029551.56735.3a](https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000029551.56735.3a)

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. DOI: [10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9(1), 11-29. DOI: [10.1007/bf01531288](https://doi.org/10.1007/bf01531288)

Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 768-773. DOI: [10.1016/j.ridd.2010.11.003](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.003)

World Health Organization (WHO) (1992): *International Classification of Diseases: Diagnostic criteria for research* (10th ed.). WHO, Geneva.

Orosz Csaba¹ – Havasi Tamás² – Gaul Emil³ – Tóth Tibor⁴

¹Eszterházy Károly Egyetem, Vizuális Művészeti Intézet, Vizuális Nevelés és Művészetelméleti Tanszék

²Nyíregyházi Egyetem Vizuális Kultúra Intézet

³MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

⁴Eszterházy Károly Egyetem, Vizuális Művészeti Intézet, Mozgóképművészeti és Kommunikációs Tanszék

Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában

A képiség paradigmaváltása

Az alcímben említett paradigmaváltás Gottfried Boehm *Wiederkehr der Bilder (A képek visszatérése)* című írásában jelenik meg tudományos kontextusban, ahol először olvasható az *iconic turn*, vagyis a „képi fordulat” fogalma (Boehm, 1994). Ebben a kép autonóm, önálló súllyal rendelkező megjelenését nevezte meg, azzal a céllal, hogy minden területen és minden médiumban, ahol álló- vagy mozgóképek jelennek meg, módszertanilag finomítsuk a képelemző módszereket, és a képekhez való viszonyunkat. Ez az elemző gondolkodás azokon a területeken nyert polgárjogot, ahol a kép erőteljes információhordozóként jelenhetett meg. Mint Horst Bederkamp írja: „Ha az archeológia és a művészettörténet történeti képtudományként újították meg hagyományait, ha a filmtudomány az elbeszélés helyett immár a filmek képszerűségét állítja előtérbe, ha a filozófia a kép reflexióját részesíti előnyben. [...] ha a biológia Darwin óta most először tárgyalja a szépséget, mint a kiválasztódás kritériumát, s ha a természettudományok minden területén fellépő számítógépes vizualizáció elemzés tárgyává válik, mindez azt jelzi, hogy a kutatás területén is végbemegy az a mélyreható s a kultúra egészében érzékelhető fordulat, amelyet a modern képi technikák és a vizuális részvétel vágya hívtak elő.” (Bredenkamp, 2006, 13.)

A fotográfia és a modern kép

Mindezek előzményeként a modern képiség origóját, vagyis a fotográfia feltalálását tekinthetjük. Vilém Flusser „A fotográfia filozófiája” (1990) című munkájában az emberi kultúra egyik legfontosabb mérföldkövének a lineáris írás feltalálása mellett a technikai képek innovációját tartja. E kijelentése a kultúra és maga a lét strukturális állapotváltozását - a technikai képeknek a jelenkori ember életében való prioritását - sugallja a képtörténet iránt érdeklődőknek. Kétségtelen, hogy az *imagináció*, vagyis ahogy Flusser fogalmaz a „tér-időből síkra, majd vissza a tér-időbe absztrahált jelentésteli dolgok”, mely a képek előállításának és értelmezésének az alapja, mára az emberi gondolkodás mára legváltozékonyabb szegmense lett. Ez a változékonyság történeti szempontból is nyomon követhető: a 20.-21. század egyes évtizedeiben a képpel való

kontaktus immár nemcsak minőségi, de leginkább mennyiségi paraméterekben mérhető. Az a hatalmas és hihetetlenül gyors innováció, ami a képekkel való kommunikációban bekövetkezett az évszázadok során, mára valóban alapjaiban felforgatta az egyéni és a társadalmi tudatot.

Kép és kommunikáció

A képek olvasása, a rájuk fordított figyelem a mindennapi kommunikáció szerves része lett, megelőzve a szöveg oly sokáig megingathatatlan helyét. Képek vesznek körül minket, akármerre nézünk, s ezek oly nagy számban vannak ma jelen, ahogy azt néhány száz éve még elképzelni sem tudtuk volna. Mindezek a dolgok erőteljes hatással voltak a gyakorlati filozófiára. Úgy tűnik bizonyos értelemben a hagyományos problémák, „a gondolkodás örök problémái” megoldódtak, hiszen kiderült, hogy legalábbis egy részük nem jelent sokkal többet a szimbolizáció fel nem ismert és elemezetlen szintaxisainak véletlenjeinél.” (Ivins, 2011, 116). A lenagyított, majd a nyomdai technikák által sokszorosított fotografikus kép, mint viszonylag pontosan megismételhető képi információ a modern tudomány és technika minden ágának fejlődésében szerepet játszott. Nélküle nem volnának ismereteink például az atomokról, vagy magáról a fényről sem. A képek készítése a technikai innovációknak köszönhetően mindenki által hozzáférhetővé vált, de ez a teremtő lehetőség nem járt automatikusan együtt az így létrejött produktumok értelmezésének, megfejtésének képességével. A képértés, vagyis a fényrajzolt struktúrák kommunikatív szövevényének felfejtése izgalmas terep a jelentés-kereső embernek.

Mi is a kép, és miből ered fontossága az érzékelésben és a kommunikációban? Maga a jelenés a kép kétdimenziós felületén egy pillantással megragadható, de ez inkább fiziognómiai folyamat, s az értelmezéshez, az absztrakt struktúrájának a felfedéséhez alaposabb szemrevételezésre, vagy ahogyan Flusser (1990) írja, áthatóbb „scanning“-re van szükség. A képben sűrűsödő jelentésrétegek rekonstruálása egy különös szintézis eredménye, mely a vizuális megjelenés és a nézői szándék összeadódásaként van jelen. A kép saját térideje egy idő intervallum alatt lezajló, pásztázó, szkennelés jellegű szemrevétel során teljeseedik ki, és önmagába visszatérően, képelemenként nyeri el jelentéstartalmát. „Így jelentéskomplexumok jönnek létre, amelyekben az egyik elem a másiknak ad jelentést és viszont, a maga jelentését a másiktól nyeri: a *scanning* által rekonstruált tér a kölesönös jelentések tere.” – írja Flusser (1990).

A Flusser által leírt „saját rekonstruált téridő” a mágia karakterével ruhazza fel a képet már a kezdetek óta, s bármilyen kép jelentésének megfejtésekor ezt szem előtt érdemes tartanunk. A képben, illetve a képpel való kommunikációban ez a mágikus funkció erőteljesen jelen van, hiszen ez „egy olyan világ, amelyben minden megismétlődik, és minden részt vesz egy jelentésbeli kontextusban.” (Flusser, 1990, o. n.) Befogadás közben azonosulunk a látott valósággal, ahol minden a jelentésnek van alárendelve, amit egy szubjektív szűrőn át észlelünk folyamatosan. A képelemeket az elvárt jelentés szerint kategorizáljuk, szubjektív módon olvassuk.

A képi kommunikációban használt képanyelv elemei is eleve a befogadásban rejtlő sajátosságok miatti „hamisságon” alapulnak. A korai üveglemezre vagy papírra készült fotográfiák is magukban hordozták már ezt a hamisságot, hiszen valójában csak fekete-fehér foltok halmaza tükrözte a valóságnak vélt jelenséget a színes világ absztrakcióját. Flusser így ír erről: „A színes fényképek az absztrakció magasabb szintjén állnak, mint a fekete-fehérek. A fekete-fehér fényképek konkrétabbak és ebben az értelemben igazabbak: világosabban mutatkozik meg bennük teoretikus eredetük; és fordítva: minél „valódibbak” a fénykép- színek, annál hazugabbak, annál inkább leplezik teoretikus eredetüket.” (Flusser, 1990, o. n.)

Ami érvényes Flusser fényképszínekre vonatkozó állításaira, az a fotográfia más elemeire is helytálló lehet. Minden a fényképhez köthető elem átkódolt fogalmakat képvisel, s azt a látszatot kelti, mintha minden automatikusan a világ valós lenyomata lenne. „Éppen ezt a megtévesztést kell fölfedni - hogy felmutathassuk a fényképezés igazi jelentését, vagyis a fogalmak programozását; hogy feltárjuk, hogy a fényképezés nem más, mint absztrakt fogalmak szimbólum-komplexuma, szimbolikus faktumokká átkódolt diskurzus.” – írja Flusser (1990). A digitális fényképezés és a digitális képtermeleés minden formája tovább fokozza ezt a hamisságot, amennyiben az anyagi kapcsolatot pixelek viszonylatává oldja, melyeket technikailag bármikor megváltoztathatunk.

A mediális képalkotás

Boehm *iconic turn*-jének értelmezését tágítjuk, amikor a valaha megvalósított legnagyobb technikai képtároló, s 1993 óta a képek továbbítására is szolgáló internet diadalmenete közepette a képkészítés és képtárolás technikai feltételeinek lehetőségeit vizsgáljuk. Amellett, hogy az internet nagyrészt képekre építő világa egyrészt a modern kor, az új demokrácia találkozási helye, agórája lett, helyt ad a fantázia sötét oldalának is. Ennek tükrében valódi személyes életünket szegényesnek, csúnyának, állatiasnak és rövidnek érezhetjük. A világháló beláthatatlan képi galaxisa komplexebb hozzáállást igényel, hiszen az ott megjelenő képek már végképp nem illusztrációk, hanem egy öntörvényűen megalkotott szemantika kozmoszai. Ebben a képi kozmoszban eligazodni nem egyszerű, hiszen ez a képi világ szimulákrum természetű: azaz nem valóságos, hanem látszólagos.

Susan Sontag (1999) írja, hogy javíthatatlanul Platón barlangjában lődörgünk, azzal hogy az igazság (?) pusztá képeiben legnagyobb örömlünket. Az 1839 óta felhalmozott fényképeken tárolt információ egyre több figyelmet követel tőlünk, hiszen elvileg azóta már szinte mindent lefényképeztek, s figyelmünk is egyre megosztottabb lett. A képrögzítés könnyű és gyors módszereiből Új, megtanulandó vizuális nyelv következett, mely mára átformálta és kiszélesítette fogalmainkat arról, mit és hogyan érdemes, vagy van jogunk megnézni, megfigyelni. Ez összekapcsolódik a mindenkiben ott rejlő vizuális részvétel folyton erősödő és változókéony vágyával. „A fotózásnak, mint vállalkozásnak végül az a leglenyűgözőbb vívmánya, hogy általa úgy érezzük, az egész világot fejünkben tarthatjuk – akár egy albumot.” (Sontag, 1999, 9.)

A modernség élményének talán egyik legfontosabb ismérve a fénykép, melyben mintegy összeáll, összesűrűsödik a minket körülvevő tér. A birtoklás vágya által vezért tudatunknak eszményi fegyvere a fényképezőgép, azaz ma már inkább a mobiltelefonunk kamerája. A fénykép megjelenésével és demokratizálódásával az ember fotószerűen kezdte el látni az őt körülvevő világot, s a megjelenítés hűségének a fényképet fogadta el. Olyan hittel kezdett bízni, ennek az erejében, ami az emberiség történetében eddig még nem volt tapasztalható, s ami forradalmat okozott a gondolkodásban és látásban egyaránt.

A világ feltérképezését érte meg, mely itt a világ birtokba vételét is jelenti annak lefényképezése által, s ez a különös viszony a mindenható tudás csalóka érzetét keltette benne, s egyben a hatalomét is. Ez egyfajta absztrakció, a valóság képpé válásának paradox és absztrakt folyamata a képekké katalogizált világ talán picit kilúgozott illúziója, hogy milyen volt a múlt és milyen kiterjedésű a jelen.

Persze e világ arányai sem érhetők már tetten pontosan a fénykép alapján, hiszen kicsinyíthető, nagyítható, szerkeszthető, manipulálható, trükkökkel átformálható ez a valóságnak hitt másolat. Ráadásul már nem köthető anyagi formákhoz, hiszen a modern technikai kép már nem ismeri és szenvedi el a papír, vagyis az anyaghoz köthető világ állapotváltozásait. A fotó pixelekké, vagyis a gondolatokhoz hasonlatos,

tünékeny, anyagtalán, megfoghatatlan absztrakciókká változott a technikai újításoknak köszönhetően. Mindezek folyamányaként a képek száma is megsokszorozódott, újabb és újabb metamorfózisokon ment át szinte követhetetlenül. A képmegosztó oldalak mára már óriási mennyiségű képfájl raktározhatnak potenciális fényképtémává vált környezetünkről. Ezen innováció a képi kommunikáció és a képi gondolkodás folytonosan változó, izgalmas területévé vált.

A fentebb taglalt változások nemcsak a hétköznapi képhasználatban, hanem ezzel párhuzamosan, a magasművészet képiségében is jelen vannak. A manapság médiaművészetnek nevezett művészeti forma mindezeket a jelenségeket kifinomultabban, önmaga reflexiójaként kezdte vizsgálni, s ezzel visszacsatolást is jelent saját jelentéstartalmainak megértéséhez. Öndefiníciójában technikai eredettörténetét is magában hordozza a fenti ismeretelméleti „kép-kérdéseken” kívül. Vizsgálata ezért is fontos, hiszen a paradigmaváltás a technikai kép megjelenésével válik egyértelművé, technikailag is értelmezhetővé. A képkeltő eszközök használatának története érinti ezt a kérdést, s ma már elég sok általánosnak mondható információ van arról, hogy az optikai eszközök miként befolyásolták a művészi kép megjelenítésének módozatait. A vásári képmutogató technikák és a magasművészeti technikai képkeltés párhuzamosan idomultak a képekhez való viszonyunk folyamatos változásához. A XX. század végén megszorodtak azok a médiaművészeti munkák, melyek azokhoz a ma már történetinek nevezhető eszközökhöz nyúltak vissza, melyek a kép készítésében fontos mérföldköveknek számítottak. „...médiaművészetnek tekintjük azt, aki képzőművészeti alkotások létrehozásához valamely optikai/akusztikus, mechanikus vagy elektronikus eszközt használ, ezek speciális működésére, adottságaira alapozva valósítja meg elképzeléseit, melyből adódik, hogy a választott eszköz (médiium) nélkülözhetetlen a mű léte szempontjából.” (Peternák, 2003, 99.) Így az elmúlt évezredben feltalált, népszerűvé vált, majd eltűnt vagy átalakult média tárgyakhoz, mint például a *camera obscura*, *laterna magica*, stb.

A művészetpedagógia fontos feladata, hogy teret adjon az új látásmódnak, beemelje tantervébe a digitális képkeltés új műfajait, és felkészítse a fiatalokat az új média esztétikai befogadására és értelmezésére. Tanítványaink már az általános iskola alsó tagozatán is gazdag hétköznapi tapasztalatokkal rendelkeznek az Új Képkorszak jelenségeiről képkeltőként és fogyasztóként egyaránt (Freedman et. al., 2013, Kárpáti et. al., 2016). Ezekre építve kell tudatos képfogyasztóvá és érzékeny alkotóvá, képi kommunikátorra nevelnünk őket.

Társadalmi média és vizuális művészet

Az alcímben megjelölt két fogalom sokrétű viszonyának bemutatása túlmutat e tanulmány terjedelmi lehetőségein. Az összegző áttekintés helyett egy szubjektív körkép felvázolására vállalkozhatunk, amely megvizsgálja a vizuális művészetek különböző formáit a közösségi (társadalmi) médiumokban, annak is elsősorban az online formáiban. Arra keressük a választ, hogyan jelenik meg, milyen új dimenziókkal gyarapodik a művészet a virtuális tér, ill. az azt látogató közösség által, s hogyan hasznosítható az oktatásban ez a sajátos viszony.

A társadalmi média rohamosan bővülő digitális platformjai (lehetőségeiben, létszámában, „helyszíneiben”) hagyományos és új lehetőségeket biztosítanak, és egy különleges látogatói kört vonzanak – sokkal szélesebbet és változatosabb kulturális hátterűt, mint a galériák, múzeumok közönsége. Ennek a közönségnek részei lehetnek tanítványaink, a közösségi média rutinos használói is, ha erre tőlünk az iskolában, vagy

a művészetoktatás informális helyszínein ösztönzést kapnak. A 90-es években Jonathan Crary így fogalmazott e média és felhasználóinak viszonyáról: A „generált képek és a virtuális valóság a mesterséges vizuális ’terek’ fokozott jelenlétét jelzik, melyek radikálisan különböznek a film, a fotó és a televízió mimetikus természetétől.” (Crary, 1995, 10.). Míg ez utóbbi, médiumok analóg formái a valós térben helyezkednek el, a digitális technológia viszont „olyan síkra helyezik a látványt, mely el van választva az emberi megfigyelőtől”. „A vizualitás a kibernetika és az elektromágnesesség birodalmába helyeződik át, ahol az absztrakt vizuális és nyelvi elemek egybe esnek, és a globális fogyasztás, körforgás és csere tárgyát képezik.” (Crary, 1995, 12).

A vizualitás területén végbement változások mellett más folyamatok is elindulnak, amelyek újabb művészeti lehetőségeket eredményeznek. A 21. század első évtizedeiben a „viselhető technológia” (*wearable technology*) korában, az emberi test és technológia viszonyának szorosabbá válását tapasztaljuk. A test részévé válik a gépeknek (és/vagy a gép részévé válik a testnek), ez a kapcsolat Crary szerint vizsgálható a társadalom, a nemi vágy és a technika szempontjából is. Az 1997-ben megjelent *Buldózer* című tanulmányban még ezt olvashatjuk: „Az Internet művészeti jelentőségéről egyelőre éppúgy haszontalan lenne beszélni, ahogy az általános szociális hatásairól: a jósátságok ugyanis, bár gyakran érdekesebbek, mint a tények, inkább a jósról szólnak, mint arról, amivel állítólag kapcsolatosak.” (Paternák, 1997, 143.). Ma, két évtizeddel később azonban már kézzelfogható hatásokról, a virtuális színpadok és a közösségi média, valamint a technológia visszahatásáról, új inspirációkról számolhatunk be. Olyan műfajok és tartalmak ezek, amelyeknek helye van a Vizuális kultúra tantárgy tantervében is – ahogyan helyet kaptak tanítványaink mindennapi vizuális tapasztalatai között.

A közösségi média, mint a valóság megjelenítésének új színtere

Paternák Miklós analógiája szerint egy új médium megjelenésében, bár benne van az új nyelvezet és tartalom ígérete, de a kezdeti időszakban mégis jobban hasonlít az előzményekre. Gutenberg találmányában benne volt a könyvesboltok széles kínálata, a könyvek tömegtermelése, mint lehetséges jövő, de az első nyomtatott könyvek jobban hasonlítottak a kézzel írott, festett képes kódexekhez. Az első fotók is a festésztől kölcsönözték témáikat.

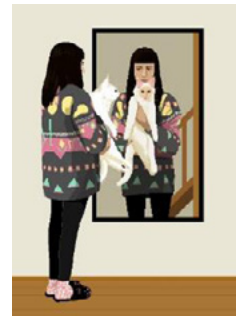
A digitális közösségi médiát is a 90-es években a „valódi” világban született alkotások reklám és marketing felületeként használták a művészek (pl. *Pinterest*). A digitális média sajátossága, hogy ezek a kezdeti műformák mindmáig használatban vannak. A közönség első reflexiói is aktívabb, vagy inkább folyamatos kommunikációt eredményeztek a „művész” és a „néző” között. Az időzjelekkel az alkotó és néző megítélését kívántuk nyitottan kezelni, hiszen az alkotások szembesítésének inkább technikai korlátai vannak, mint a művészeti minőség és a néző is ez esetben a valóság vizuális reprezentációját szemlélheti. Az „offline” múzeumok új helyszínt látnak a digitális megjelenésben, újabb potenciális fogyasztót, kommunikációs lehetőséget keresnek a közösségi oldalakra történő regisztrációval, de valós kiállításokat, eseményekre csábítanak.

Ezt továbbgondolva, megjelent az a művésztér is, amelynek képviselői digitálisan alkotnak és műveik csak a virtuális térben érhetők el. Már a 90-es években megjelent itt Szegedy-Maszák Zoltán érdekes íráskódoló kommunikációs rendszere a *Cryptogram*, amely a digitális üzenetet virtuális szoborrá kódolja, a levél címzettje pedig visszaalakíthatja az eredeti formába. Jeffrey Shaw *Virtuális múzeuma* egy, csak a virtuális térben létező, ott létrehozott tárgyak és terek „immateriális” installációja. Ezek a művek még nem kötődtek szorosan a közösségi médiához, de előképként értelmezhetők a digitális közösségi térben működő múzeumokhoz, tárlatokhoz.



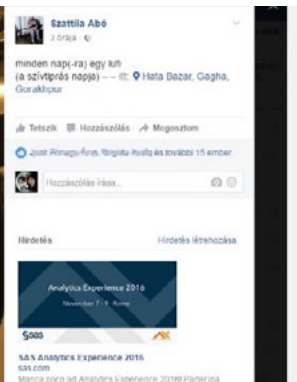
1. kép: Jeffrey Shaw: Virtuális múzeum

Mondik Noémi *Paint* programban készített pixelképeinek kiállítótere (egy-két kivétellel) már a *Stilblog*, vagy a *Tumblr*. A saját életéből merített témákat iróniával, öniróniával fűszerezi és tárja az internetes oldal látogatói elé.



2. kép: Mondik Noémi: „piknik 2” és „para” című alkotása

Több alkotót foglalkoztat a közösségi honlapok aktív közönsége, akik tetszésükön/nemtetszésükön kívül szellemes és sablonos kommentjeikkel építik tovább, bővítik a „kiállított” művet. Ilyen egy éves Facebook projektet indított Szabó Attila „*Minden nap(-ra) egy lufi*” címmel. Változatos, fiktív helyszínekről „bejelentkezve” teszi a képet egzotikus kontextusban. A tanulmány írásának napján a „minden nap(-ra) egy lufi” (a szívtiprás napja) című munka került szembesítésre.

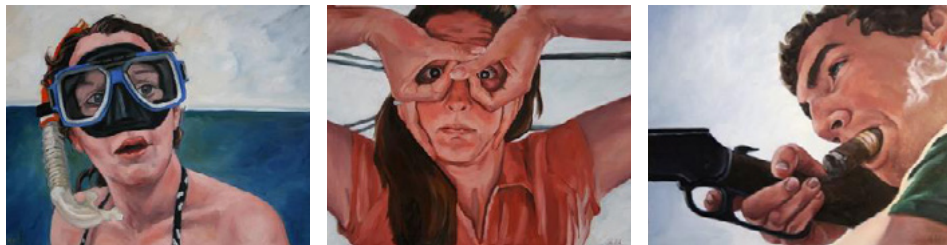


3. kép: Szabó Attila: „Minden nap(-ra) egy lufi”: a szívtiprás napja. Facebook projekt. (A fényképet 2016.10. október 28-án posztolta a közösségi oldalon a projekt alkotója).

A közösségi média, mint inspiráció

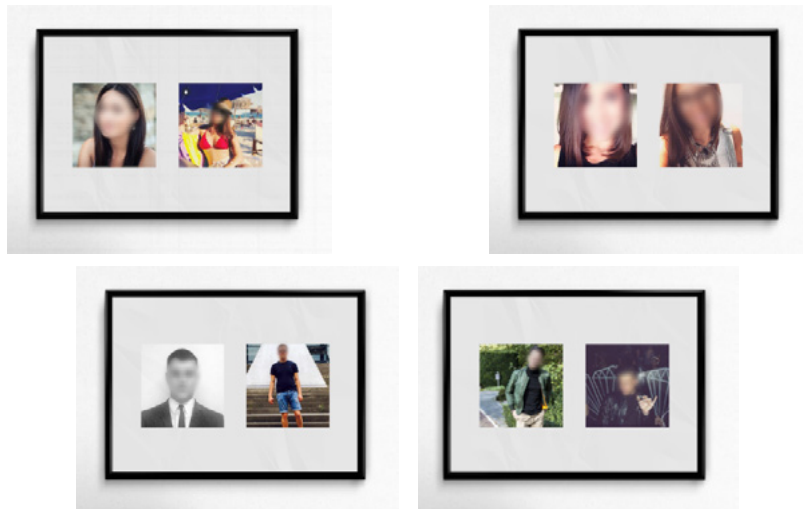
A virtuális térbeli viselkedésünk hasonló a valódihoz, de a szabadságfoka nagyobb, részben a névtelenség illúziója, a valódi jelenlét azonnali szembesítésének hiánya miatt. „Az emberi arc közvetlen élménye nélkül összezsugorodik etikai tudatosságunk, és színre lép a durvaság.” (Heim, 1997, 109). A szemtől szembe zajló kommunikáció elősegíti a meghittséget, hűséget, elkötelezettség érzetét, a bizalmat, s nem szabad elfeledkezni a szem és valódi test információközlő szerepéről, a metakommunikációról sem. Az erkölcsi lazulást a kukkoló helyzet, kvázi jelenlét idézheti elő (vírusok, hackerek, pedofília stb.), bár tudjuk, hogy a fizikai világ sem mentes a hasonló tevékenységektől.

Ez a közösségi lét és megjelenés ihlette meg azokat a művészeket, akik a valódi világban újraalkotják, tárgyiasítják (például olajfestmény formájában) a közösségi profilokat, a digitális létezésünk strukturális és nyelvi alapjait. Ilyen grafikákat várnak az évente megrendezett *”The Dialogue with the Digital”* (Párbeszéd a digitálissal) című lengyelországi kisgrafikai tárlatra, de ez inspirálta Matt Held festett Facebook-profil sorozatát is.



4. kép: Matt Held olajképként megfestett Facebook profiljai.

A magánélet, szerzői jog és a nyilvánosság kérdését, határait feszegeti Dries Depoorter belga médiaművész. Képpárokba rendezi és kiprintelve állítja ki, azonos felhasználókat a *LinkedIn* és *Tinder* profiljukkal ábrázoló fotóit.



5. kép: Dries Depoorter projektjében ugyanazon felhasználó, különböző közösségi oldalakon megjelenő képeit párosítja.

A programok generálta új tartalom és probléma

A közösségi média kommunikációs terét használja An Xiao „*The Artist Is Kindra Present*” (Az alkotó kvázi jelen van) című projektje. Ez az alkotás Marina Abramovic „*The Artist is Present*” (A művész jelen van) című munkájának reflexiója. Egyfajta Zen meditációs gyakorlat, melyben a művésszel (ugyanazon térben) digitális eszközön, hálózaton keresztül (telefonon, e-mailen keresztül) lehet kapcsolatot teremteni, mint ahogyan az általában a társadalmi médiában történik.

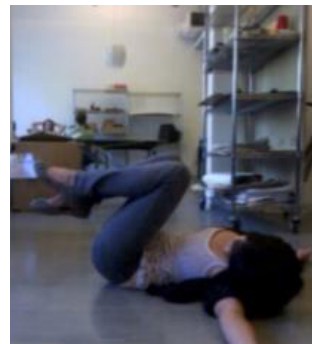


6. kép: An Xiao „*The Artist Is Kindra Present*” (Az alkotó kvázi jelen van) című projektje

Lauren McCarthy „*Script*” (Forgatókönyv) projektjében egy hónapon keresztül átengedi életének irányítását bárkinek, akár idegeneknek is, az interneten. Naponta egy blogon keresztül befolyásolhatják cselekvését, szervezhetik napi programját, de öltözködésére is tehetnek javaslatot. Ezeket az utasításokat a művész végrehajtja, dokumentálja, reflektálja, s az erre létrehozott blogon keresztül megosztja. A projektben a közösségi médián keresztül praktikusan lebonyolítható az idegen résztvevők kommunikációja és az utasítások végrehajtása, valamint az események megosztása.



7. kép: Lauren McCarthy „*Script*” (Forgatókönyv) című blogjában utasítások 2010 január 30-ra



8. kép: Lauren McCarthy életének forgatókönyvét egy hónapig írják a „*Script*” című projektben.

A 2007-ben rendezett debreceni nemzetközi *INTERMODEM Fesztivál Workroom* (Munkaterem) nevű műtermében is az internet segítségével voltak jelen öt földrész művészei, és irányították a virtuális *Workshopot* (Műhelyt, a szó kézműves, művészi, gyakorlati értelmében).

Az eredetileg a biztonságunkat szolgáló ipari kamerák a „reality” műfajával bővítették a televíziózás, majd az internet repertoárját. A képrögzítés nélküli, zárt láncú videokamera-monitor rendszerek, már a 70-es években meghihlették a képzőművészeket. Ilyen volt Nam June Paik Buddha szobra, amely saját magát nézi a televízióban a „TV Buddha” című videó installációjában (1974).

Az online kamerarendszerekkel megfigyeljük az utcákat, gyárudvarokat, forgalmas közlekedési csomópontokat, parkolókat és magánházakat. Mostanában, általuk betekinthetünk a celebek magánéletébe, vagy egy filmkészítés pillanataiba is, bár ezek hozzáférhetőségükben, nyilvánosságában, a szerkesztői munkában, a látványok megkomponálásában és események előzetes megszervezésében jelentősen különböznek. (Egy példa: a *Jurassic World Park Cam*, Jurassic Park Megfigyelő Kamera, <http://islanublar.jurassicworld.com/park-cam/>), Ezek a rendszerek használhatók valós idejű megfigyelésekre, amelyek egy új eszközt és kontextust teremthetnek a művészetben is. A korábban említett Dries Depoorter „*Seattle Crime Cams*” (Seattle Bűnmegelőző Köztéri Kamerák) projektje (2015) Seattle város szabadon hozzáférhető, élő videó képeit párosítja a rendőrség sürgősségi hívórendszerével, az ott bejelentett bűnügyi helyszínek megjelenítésével és



a rendőrségi rádióbeszélgetésekkel. Egy másik hasonló installációjával (*JayWalking*) a „sheriff” szoftver segítségével közlekedési rendőrt játszhatunk. Az installációban a virtuális és valódi tér egymás kiterjesztései. Mindkét tér egyenrangú része az alkotásnak a maga specialitásaival.

9. kép: Dries Depoorter : „Seattle Crime Cams” (Seattle Bűnmegelőző Köztéri Kamerák) projekt, 2015

A digitális közösségi terek lehetnek a művészek újabb fórumai, és alkotásaik új reklámfelületei egyaránt, készüljenek a művek akár a valós, vagy a virtuális térben. A társadalmi médiában való megjelenés ábrázolása inspirálhatja is az alkotókat. A művek újabb típusai felhasználják az internet nyilvánosságát, a kommunikációs hálózat működését az installációkban, de a művész teljes egészében áthelyezheti az alkotást a virtuális térbe, ahol a művet a hagyományos múzeumlátogatótól eltérő összetételű közönséggel szembesítheti. A társadalmi média így egyfajta szűrőként is felfogható, amelynek tényezői a tartalomszolgáltatók (művészek, múzeumok, magánemberek stb.) és a technika különböző kompetenciával rendelkező felhasználói, fogyasztói. A vizuális művészeti tartalom megjelenésének a fizikai világtól eltérő szelekciója. Talán ez egy olyan világ, amelyben, Danto szerint, minden új műfaj megkövetel valamilyen elméleti megértést. A művészetfilozófia mellett a modern művészet jellemzője, hogy „a tárgyak a nullához közelítenek, ahogy elméletük a végtelenhez közelít, vagyis voltaképpen nincs is más, mint elmélet.” (Danto, 1997. 125).

A fiatalok érdeklődése a digitális művészetek iránt rendkívül nagy. Egy három kontinens hat országában lefolytatott vizsgálat szerint, ha nem találják meg az iskolában,

saját Vizuális Kultúra Tanuló Közösségekben (*Visual Culture Learning Communities*), egymástól sajátítják el és gyakorolják a virtuális térben megjelenő alkotások készítésének módjait. (*Freedman et. al., 2013, Kárpáti et al., 2016*). Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra kutatócsoport „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című projektjének 2., Vizuális médiakultúra című moduljában pedagógiai programot, és erre épülő tanítási – tanulási programokat dolgozunk ki, hogy ezt az új, multimediális, a digitális és tárgyi világot gyakran ötvöző művészeti közeget tanítványainkkal megismertessük. Egy nemrég publikált vizsgálat szerint (*Tóth-Mózer és Kárpáti, 2016*), a magyar középiskolások informatikai alapkészségei alkalmasak, érdeklődésük iránya (a digitális önkifejezés és mások közléseinek pontos olvasása) pedig kiváló inspirációs forrás ehhez a fejlesztő munkához, melynek részleteiről e tanulmány későbbi részében szólnunk.

A számítógép hatása az építészeti tervezésre és ennek oktatási konzekvenciái

Ebben a részben bemutatjuk, hogyan hatott az informatikai, *számítástechnikai* fejlődés a *környezet és tárgytervezés – kivitelezés – használat* egységére. Mivel az utóbb évtizedekben legdöntőbb változást eredményező hatásáról van szó, az új technikákat és tervezési, illetve alkotómódszereket az iskolai oktatásban is érdemes megjelenítenünk. A Vizuális kultúra tantárgy környezet és tárgykultúra részének megfelelően, a *környezetkultúra és tárgykultúra: téralkotás, térelemzés, közösségi tervezés és konstruálás* jelenlegi tartalma, formája, megjelenési módja, minősége befolyásolja, hogyan integrálhatók a digitális tervezés és alkotás módszerei az oktatásba. Nyilvánvaló, hogy egy, a digitális művészetpedagógia több területét áttekintő tanulmány keretében még csak érinteni sem tudjuk ennek a komplex kérdéscsomagnak az egészét, így csak a legkarakteresebb változásokra fogunk koncentrálni.

Eltelünk a fogyasztói és információs társadalom életformájának bemutatásától, az épített környezet és anyagi világ keresztmetszetének felrajzolásától, csakúgy, mint a régióként változó kivitelezési formák felsorolásától is. A tárgytervezés és az építészeti tervezés külön szakma, azonban e cikk keretében nem lényeges a megkülönböztetésük. Mindegyik emberi szükségletek kielégítésére törekszik, és mindkettő anyagok, szerkezetek és technológiák célszerű megválasztásával, a célcsoport kulturális igényének megfelelő formai kialakítással válaszol az igényre. E hasonlóság miatt a tanulmányban mindkét szakma elméletét fel kívántuk használni, de az építészet nagyobb hagyománya miatt főként építészet elméleti megállapításokra támaszkodunk.

Alapfogalmak, kiinduló helyzet

A számítástechnika, mint cél orientált tevékenység matematikai szekvenciákat, úgynevezett algoritmusokat alkot, használ fel, például számítógépek segítségével. A számítástechnika körébe tartozik a szoftverek és hardverek tervezése, fejlesztése, információk kezelése, tárolása, feldolgozása, valamint kommunikációs rendszerek és szórakoztató média alkotása és támogatása. Építészet alatt az épülettervezési, kivitelezési folyamatot, és magukat az épületeket, épített szerkezeteket értjük. Bizonyos épületeknek, például a templomoknak, az országháznak szimbolikus jelentősége van. Az építészet ősi, de más felfogásban legalább a városokkal egyidős, ókori fogalom, az építészeti tervezés önálló szakmaként, hivatásként Leon Battista Alberti az építészet modern elméletét megalapozó, *De re aedificatori libri X* (1452) című traktátusa óta létezik.

Az építészet, benne a tervezés és a kivitelezés az épületben zajló élet információ igényes folyamata. A tervezés során figyelembe kell venni a megrendelő különböző kívánságait, az építés helyszínének adottságait, a rendelkezésre álló pénzüsszeget, a kivitelező vállalatok tudását, a beszerezhető anyagokat és termékeket, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Az építészet felfogható olyan döntések sorozatának, amelyek során a lehetőségeket az optimális eredmény érdekében optimalizáljuk. (Szrogh György építész mérnök, egyetemi tanár szóbeli közlése, elhangzott a Magyar Iparművészeti Főiskolán, 1968-ban). A tervezés során ezért fontos, hogy az információk minél szélesebb körét vonjuk be a folyamatba, és minél kevesebb vesszen el, tehát a végeredmény, a termék minősége attól függ, mennyi igényt milyen szinten sikerült megvalósítani. Az információszervezés megfelelősége, kapacitása és rugalmassága tehát központi kérdés.

Az építészetet az ipari társadalomban az egyedi és tömeggyártás jellemezte, ahol specialisták feladatra szervezett csapata tervezte meg és valósította meg az épületet. Az építészeti tervezés kulcseleme a szabadkézi és vonalzóval, körzővel készített rajz volt, amit leírás és kalkuláció egészített ki. A tervezési, gyártási, építési folyamat szakaszokra bomlott. Az egyes szakaszok pénzügyileg, jogilag elkülönültek egymástól, ami a vitákat és félreértéseket minimumra szorította, hatékony munkamenetet eredményezett. Az egyes szakaszokon belül hierarchikus felépítésű a felelősségi és döntési rendszer működött. A posztindusztriális, vagy információs társadalomnak lehetősége van ezt a fejlettségi szintet meghaladni, ami több területen is lehetséges.

A számítástechnika kínálata az építészet számára

A számítástechnika fejlődése tette lehetővé a számítógépes tervezés (CAD) létrejöttét. Ennek keretében a tervezésnek egy, vagy több, esetleg összes folyamata digitalizált formában történik. A terv többnyire egy műszaki rajz, ami szöveges kiegészítéssel van ellátva és műleírás egészíti ki. A műszaki rajz és leírás alapján készül el a termék. A szerszámgepeket már néhány évtizede számítógépek irányítják (CAM). Az egyesített számítógépes rendszerben (CAD - CAM) pedig a digitális terv alapján, közvetítő eszköz (pl. fénymásolat) nélkül képesek legyártani a tervet (bővebben vö. *De Lapp & mtsai, 2004*). Napjainkban például az autógyártásban a fejlődés révén az autó megrendelésétől kezdve a tervezésen, gyártáson, marketingen, raktárnyilvántartáson, szállításon át a vevő kiértékeléséig minden informatikai eszközök segítségével, egy rendszerben működik.

Nem csak az autógyártásban, de az építészetben is van példa az egységes számítógépes tervezésre és kivitelezésre. Frank O. Gehry és munkatársai terve alapján épült meg az *Experience Music Project* (Zenei Élmény Projekt) az Egyesült Államokban, Seattle városában, 2000-ben. Az épület az amerikai rock and rollnak állít emléket Jimi Hendrix szülővárosában. Az építész a zenét és táncot mozgalmassal, íves felületekkel fejezte ki. A formák ekkora szabadságát aligha lehetett korábban ipari méretekben megvalósítani, ehhez a számítógépes tervezés és gyártás egysége kellett. Az épület felülete 21 000 eltérő méretű és formájú fémlappal van burkolva (vö. <http://www.azahner.com/portfolio/emp>). Az acél és alumínium burkolatot íves bordák tartják. Az épület formájának megtervezése és a kivitelezése egymással szorosan összefüggő folyamat volt, közös számítógépes adatbázist használtak hozzá, és a közreműködők ezen keresztül osztották meg az információkat (*Kalay, 2006*)



10. kép (balra): Frank O. Gehry, Seattle, USA, 2000: Az Experience Music Project épülete

11. kép (jobbra): Az Experience Music Project épület egy részlete rozsdamentes acél burkolólapokkal. (jobb oldalon)

A tervek kollaboratív, internet alapú munkakörnyezetben való megosztása minden közreműködő számára hozzáférhetővé tette a készülő terveket, és így lehetőség nyílt a korábban szigorúan behatárolt munkakörökön túli hozzájárulásra: a kivitelezők, sőt a munkások is hozzászólhatnak a terv alakulásához. Ez a lehetőség nemcsak a terv tartalmi, szemléleti gazdagodásához vezetett, hanem az együttműködési lehetőségek miatt az összes közreműködő jobban azonosult a feladattal, ezért aztán a gyártás, építés, tervezés vezetői is támogatták a kooperatív tervezést. A számítógéppel támogatott kollaboratív munka olyan, a 21. században különösen fontos értékeket emel a munkafolyamatba, mint csoportmunka és együttműködés. (Kensing & Blomberg, 1998). A kooperáció később kiterjedt a tervezőkön, kivitelezőkön túli a megrendelők, felhasználók szélesebb körére is. (Hoffmann, 2014).



12. kép: (balra): Az Osnabrück-i Békességes Mária kápolna helyreállítási munkái mintegy ezer gyülekezeti taggal és más közreműködőkkel valósult meg. A kooperatív tervezést Susanne Hoffmann koordinálta a Baupiloten program keretében.

13. kép: (jobbra) A Köztér Program keretében magyar önkormányzati képviselők ismerkednek a lakosság bevonásának módszertanával Budapesten (Faurest, 2008)

Az információk megosztásával az építész hagyományos vezető szerepe és a hierarchikus döntési struktúra is túlhaladottá válik. Valamilyen mértékben minden közreműködő hozzájárul a forma kialakításához, inentől kezdve az alkotó és a megvalósító szerepkör között elmosódik a határ, minden közreműködő valamilyen mértékben alkotója az épületnek. A szigorúan hierarchikus döntési struktúrát felválthatja a közös megegyezéssel meghozott döntés. A jogi kereteket bizonyos fokig meghaladhatja a bizalomra épülő kapcsolatrendszer. Ennek a működési módnak az az előnye a korábbival szemben, hogy

sokkal több javaslatot, vagyis információt tud magába fogadni a terv, így gazdagabb lehet a megoldás. A munkamenetben pedig a szakemberek természetes személyként is részt vesznek, így valós közösségek alakulhatnak. „A terv számára azonban még mindig nélkülözhetetlen az építész egyetemes kreatív látomása” (Kalay, 2006, 364).

Az információtechnológia hatása az építészeti tervezés eredményében, az épületet alkotó anyagok „intelligenciájában”, az alkalmazkodóképességében és a változó igényekhez igazodó érzékenységében mutatkozik meg. Az épület, mint statikus jelenség átváltozik dinamikussá: hőszabályzó kapcsoló, ajtónyitó, biztonsági rendszerek jelennek meg benne. Az építészeti kutatások a számítástechnikai fejlesztésekkel egy időben kezdődtek meg. A Massachusetts Institute of Technology (MIT) „*Intelligens Környezet Projektje*” azt vizsgálta, hogy mennyire lehet interaktív az építészet, mennyire „tudnak beszélni a falak”, mennyire tud válaszolni az épület a lakók igényeire. A cél az volt, hogy kapcsolatot teremtsenek a hagyományosan a számítástechnikától érintetlen fizikai térrel. Módszereket kerestek arra, hogy hangra, gesztusokra, mozgásra reagáljon az épület, és persze ezek kontextusától függő formában válaszoljon, azaz attól függjön a válasz, hogy hol, például melyik szobában, melyik berendezés előtt adnak jelet. (Coen, 1998)

A Colorádói Egyetem „A lakókörnyezet alkalmazkodó irányítása” projektje (University of Colorado, *Adaptive Control of Home Environments*, ACHE) keretében a kutatók arra a felismerésre építették a munkájukat, hogy a lakók nem akarják maguk programozni a berendezéseiket, így ezt másnak kell megtenni helyettük, például maguknak a gépeknek. Először a lakók szokásait vizsgálták, egyben olyan berendezéseket és számítógépes programokat készítettek, amelyek szintén képesek voltak megfigyelni a lakók szokásait, majd ezeket meg is tanulták. A „tanult épület” aztán magától irányította a berendezéseket, a megfelelő időben kapcsolta a villanyt, felcsavarta a fűtést. (Mozer, 1998)

A virtuális tér tágabb értelemben mindaz, ami az interneten történik, a honlapokon, a közösségi portálokon, játékokban, és amit a World Wide Web lehetővé tesz, például a levelezést, vásárlást, tanulást, szórakozást. Röviden: információ megosztást és Információcserét. A Cyberspace gyorsan alternatív „helyé” vált, ahol minden nap gazdasági, kulturális, oktatási, és más emberi tevékenységek zajlanak. Szűkebb értelemben azokat a virtuális tereket értjük alatta, amelyeket a valós terek mintájára a számítógéppel hozunk létre. Ezeket a tereket aztán az interneten felkeressük és bennük „tartózkodunk”.

Az egyszerűbbek a valós terek, például a web shopok, valódi üzletek illúzióját keltik, illetve azokat helyettesítik. A számítógépes játékokban viszont kihasználják a virtuális tér fizikai kötetlenségét, és a játék céljának megfelelő fantázia világot állítanak elő, a valóságban lehetetlen termégekkel. A virtuális világ magatartásmódosító hatásának széles irodalma van, ami úgy a negatívumokat, mint az előnyöket érinti. Most, cikkünk profiljának megfelelően egy izraeli - amerikai építész kritikájából idézünk: Ezeket a digitális tereket azonban nem az építészetben kialakított normák szerint hozzák létre, így a jelenlegi formájukban nem mutatható ki szocio-kulturális jelentőség, vagy értelmes környezeti minőség. „Ézért aztán a Cybertérnek semmilyen hatását nem mérhetjük azokon a gazdasági, oktatási, kulturális tevékenységeken, amelyekért a webet használjuk.” (Kalay, 2006, 372)



14. kép: A Csillagok háborúja számítógépes játék egy jelenete (A játék Georg Lucas ötlete alapján készült)

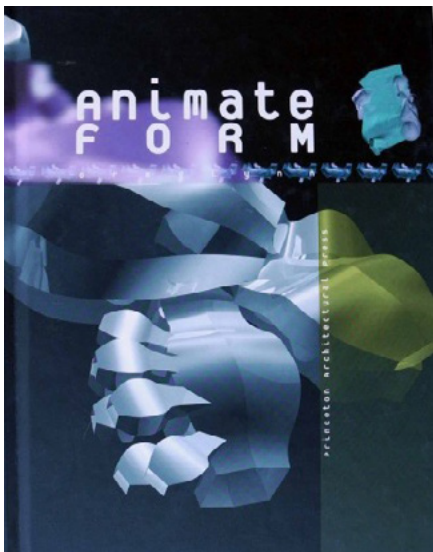
Tervezés digitális eszközökkel

A mérnöki, építészeti, formatervezői tervezés közös és sajátos jegye a rajzolás. A rajzok között vannak absztrakt diagramok, funkciószámok, metszrajzok, majd kevésbé elvontak, úgymint távlati, látszati kép. A gyártás és építés számára készített műszaki tervrajzok a kívülálló számára bonyolultnak tűnnek, ám a szakember számára könnyen használható eszközök, mint egy varrónőnek a szabásminta. A rajzok között különösen fontosnak és kreatívnek tekintik a vázlatok készítését. E kevésbé kutatott témának egyik kiemelkedő szakértője John S. Gero (1998) szerint a vázlatrajz egyik lényeges feladata az, hogy a megoldandó kognitív problémának megfelelő fizikai formát adjon. A másik szerepe pedig az, hogy az agy hosszú távú memóriájából származó információtozmeget „kihelyezze” a rajzba, ami így rövid távú memóriaként működik. A vázlatok, rajzok a tervezés korai szakaszában inkább laterálisan, szélteben fejlődnek, azaz újabb és újabb gondolatoknak adnak látható formát. A tervezés későbbi szakaszában viszont vertikálisan fejlődnek, azaz egyre pontosabbak lesznek és egyre részletgazdagabbakká válnak.

Egy esettanulmány keretében azt vizsgálták, hogy a CAD rendszerek hogyan befolyásolják egy gépészmérnök tervezőcsoport kreatív problémamegoldásait. Kutatásukat úgy foglalták össze, hogy „az erőltetett egzakt képalkotás, az ötletelés idő előtti lezárása, a túlságosan körülírt gondolatok és a kötött fogalomalkotás” (Robertson and Radcliff, 2009, 144) a legjellemzőbb akadályozó tényezők. Az esettanulmány tanulságait széleskörű online vizsgálattal ellenőrizték, ami az első három jelenség esetében megerősítette az eredményeiket. Kalay (2006) szerint az olyan precíz vázoló eszközök, mint például az AutoCAD akadályozzák a tervezői gondolat kifejlődését. A tervezés korai szakaszában azonban, amikor a rugalmasságra és többértelműségre nagyobb szükség van, mint a precizításra, továbbá, ha a program idő előtti döntések meghozatalára kényszeríti a tervezőt, hátrányos a számítógép használata.

A kiviteli építészeti terv készítésénél már rengeteg előnye van a számítógép alkalmazásának. Az adatbevitel hosszadalmas, de ha már megvan a terv digitálisan, akkor annak a változatai (téri, színbeli, elrendezési, stb.) gyorsan megjeleníthetők. Ez a lehetőség az elképzelés jóságának „azonnali” ellenőrzésével megkönnyíti a munkát és segíti a terv fejlődését. A társszakmák képviselőinek (gépész tervező, statikus, belsőépítész) egyből odaadható a terv, így ők nem „nulláról” kell, hogy felépítsék saját tervüket, hanem az építész tervének felhasználásával készítik el. A kész tervet pedig könnyen tudja adaptálni a gyártó, a szerelő, és az építő, a saját gyártási, építési terveinek elkészítéséhez.

A számítógép lehetőséget kínál arra, hogy a hagyományos síkban, derékszögben gondolkodó építészzel szemben, rögtön három dimenzióban, térben gondolkodjunk, és elképzelésünket meg is jelenítsük a képernyőn. Ennek a módszernek egyik érdekes példáját láthatjuk Greg Lynn amerikai építésznél, aki animációs szoftverekkel dolgozik, tehát „virtuális tereket” hoz létre. Ahogyan Márton Enikő (2008) írja: „Kihhasználja az animációs szoftverekkel modellezhető topologikus, térbeli folyamatosságát megtartó, gumyszerűen flexibilis felületek manipulálhatóságát. Az idő függvényében, a virtuális térben különböző alakzatok transzformációival kísérletezik, vagy, ahogy ő nevezi ezt a folyamatot, formákat animál. A topologikus formák felületi pontjai vektorokkal számíthatók, így lehetőség van a felület egyetlen pontjának térbeli elmozdítására, amely azonban a szomszédos pontok elmozdítását is jelenti, megtartva a felület folyamatosságát. Ezek a transzformációk a tervező által felállított, a tervezési feladathoz illeszkedő szabályok – lépések sorozatának – alkalmazása által generálnak új alakzatokat.” Egy másik szoftvert, a parametrikus algoritmust használta Nicholas Grimshaw (1993) a londoni Waterloo Pályaudvar bővülő-szűkülő, egyedi rácsos-tartós szerkezetű tetejének megtervezésénél.



15. kép: Lynn, Greg (2011): *Animate FORM*, 1999 & 2011 című könyvének címlapja

16. kép: A Waterloo Station (London) tetőszerkezetének mind a 36 szelete eltérő méretű, állású elemekből áll, amit „parametrikus geometriai szoftver” alkalmazásával terveztek meg Grimshaw és Társai, 1993-ban.

A tárgy és tértervezés gyakorlatában, napjainkban az átmeneti jelleg érvényesül a hagyományos és a számítógépes tervezés között. A tervek ugyan számítógépen készülnek, de a tervezői gondolkodás, a munkafolyamat lépései, a tervezési alapelvek még sok esetben a korábbi kor és tervezési paradigma szerint alakul. Hogy egy példával érzékeltesük, mire is gondolunk: Louis Sullivan amerikai építész (1896) több, mint száz éve keletkezett jelmondata: a forma követi a funkciót („*Form follows function*”), még mindig sokak számára mérce, a formaalakításuk ehhez igazodik. Másoknál az épület kialakításánál természetesen rendeltetészerű az elrendezés, azonban a forma az épület szimbolikus tartalmát hangsúlyozza, vagy annak kommunikációs szerepét. Esetleg egyszerűen csak él a kortárs műszaki megoldások szabadságával és a számítástechnikából, vagy az új anyagok és szerkezetek adta lehetőségekből táplálkozó külsőt ad az épületnek. Tehát a mai építész, jobban mondva tervezői közösség nem csak funkcionális formákat, hanem más elv szerint alakított formákat alkalmaz a tervezés során.

A Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 2. század képi nyelvének tanítása” című programban a 3., Környezetkultúra modulban is szerepelnek a digitális tervezés alapjai. A Budapesti Fazekas Mihály Gimnázium építész-tanára, Mészáros Zsuzska évek óta tanít tér- és tárgytervezést a Vizuális kultúra tantárgy keretében, s a modul számára készült innovatív tanítási-tanulási programjába integrálja a géppel segített térértelmezés és tervezés műveleteit.

Az elkészült diákmunkákat, és azok születésének mozzanatait *Designped* című blogjában (<https://designped.com>) teszi közzé. A 45 perces tanórákban is jó eredménnyel megvalósítható feladatok leírását, az elkészült munkák fotóit teszi közzé, olyan címmel, mint „Ehető építészet, Szubjektív iskolatérkép, A banán MR képe”. Ezekon kívül, szabadidős projekteket is dokumentál, mint például a *Térkommandó* (Mészáros, 2016) akcióit. A gimnázium tanulóival közösen élhetővé teszik az amúgy nagyon rendes, de nem személyes, nem a diákok szája íze szerint kialakított iskolai közlekedőket.



17. kép: (balra) A Budapesti Fazekas Gimnázium tanulói, a „Térkommandó” tagjai közösségi teret hoznak létre az iskola folyosóján I: Esernyős tér. 2016.



18. kép: (jobbra). A Térkommandó műve, II.: Tükrös tér

Médiakompetencia, informatikai kompetencia fejlesztése a 11-14 éves tanulóknál

A médiakompetencia vagy/és a digitális írástudás

Moholy-Nagy László: A szelet-embertől az egész emberig című tanulmányában (1929), az akkori társadalmi viszonyokat elemezve a következőket írja: „Csak ami a saját élmények egészéből kikristályosodik, csak az lesz az ember igazi építőanyaga. Ezzel szemben a mai nevelés elköveti azt a hibát, hogy elsősorban egyes élmények szerzésére fekteti a fő súlyt. Ahelyett, hogy a saját középpontját tágítaná, mint ahogyan azt a primitív ember léte kényszerűségéből teszi, amikor egy személyben vadász, kézműves, építőmester, orvos stb., a mai ember - összes többi képességeit kihasználatlanul hagyva - csak egyetlenegy mesterséggel foglalkozik.(...) Szakember lesz belőle. Nincsenek többé eredeti élményei. Állandó harcban ösztöneivel a külsőleges tudás erőszakot vesz rajta, belső biztonsága eltűnik, nem mer többé saját magának szembe sem lenni. A specialisták, mint egy hatalmas titkos szervezet tagjai elzárják az utat a sokoldalú egyéni élményekhez, amelyek pedig az egészséges ösztönű ember számára nemcsak lehetőségek, hanem biológiai jóléte miatt egyenesen kívánatosak.(...) Az ember szeletszerű kiképzése ma nem kerülhető el. Nem szabad azonban, hogy annyira menjen, hogy mellette az ember elsovadjon - az oly nagyra tartott szaktudása mellett. A szelet-ember a központi, a közületbe organikus belenőtt emberben kell, gyökereznie: erős, nyílt, boldog, mint amilyen gyermekkorában volt. Ezen organikus biztonság nélkül a leggazdagabb szaktudás is (a felnőttek e „kiváltsága”) tisztára mennyiségi gazdagodás anélkül, hogy általa az ember életintenzitása fokozódna, életének köre tágulna”. (Moholy-Nagy, 1929). Magyarul először a Korunk 1930. V. évf. 2. számában jelent meg.

Ha a fentebb felvetett problémát és a magyarországi általános iskolai oktatást egymás mellé helyezzük, kijelenthetjük, hogy Moholy-Nagy László gondolatai semmit sem vesztek aktualitásukból. Minden törekvés ellenére, néhány (főleg alternatív pedagógiai módszerekkel dolgozó) iskola kivételével, a napi gyakorlat tantárgyak egymás melletti oktatását jelenti, különösebb át- vagy kitekintés nélkül más szakterületekre. Ugyanakkor a digitalizációs folyamat eredményeképpen jelentősen megnőtt a lehetősége annak, hogy az iskolákban egyre nagyobb teret kapjon a többretű önkifejezés, a személyre szabott

tanítás, az aktualitások bevonása a tanítás tartalmába. A számítógéppel segített tanítás és tanulás támogatja a hagyományost kiegészítő új tanítási-tanulási formákat, a tanár és diák közötti, kétirányú kommunikációt, a gyors visszacsatolást, a kapcsolattartást. A művészetpedagógia szempontjából igen fontos az is, hogy új, korábban, a technikai korlátok miatt elképzelhetetlen önkifejezési lehetőségeket teremt, és tesz széles körben elérhetővé.

Tanulmányunk befejező része azt vizsgálja, milyen összefüggés áll fenn a médiakompetencia és a digitális írástudás között, valamint áttekinti, milyen módon fejleszthető a médiakompetencia a Vizuális kultúra tantárgy keretein belül. A továbbiakban elemezzük, hogy mozgóképkultúra és médiaismeret illetve a vizuális kultúra tantárgyak közötti milyen integrációs lehetőségeket mutathatók ki. Bemutatjuk, melyek azok a módszerek, amelyekkel ez az együttműködés erősödhet a két szakterület között és erősíthetik az interdiszciplináris gondolkodásmódot is.

A digitális írástudás (melyet korábban számítógépes írástudásnak neveztek), leginkább az informatikai eszközök, számítógépes programok biztonságos kezelését jelenti. A médiakompetenciával ez kibővült a médiatermékek kritikus befogadásával, illetve a médiumok tudatos, kreatív használatának képességével is. Napjainkban a médiaintegráció miatt a médiakompetencia fontossága még hangsúlyosabbá vált, és mint interdiszciplináris módszer egyre fontosabb az iskolákban. (Komenczi, 2009) A digitális írástudás részét képezi és feltétele a médiakompetenciának.

Módszertani filmek forgatása és vizsgatanításokon való részvétel alkalmával tapasztaltuk, hogy az iskolák jelentős részében az informatikai eszközök (továbbiakban IKT eszközök) alkalmazása a pedagógusok részéről: álló és mozgóképek, vázlatok kivetítésére, a diákok részéről: adatok keresésére korlátozódik. Üdítő kivételnek számít, ha az IKT- és egyéb elektronikus eszközök az iskolákban, főleg a tanórákon, valamilyen probléma, feladat hatékonyabb feldolgozását, megértését, bizonyos képességek eredményesebb fejlesztését szolgálják, vagy az önkifejezés új lehetőségeinek tárházát gazdagítják. Az IKT- és egyéb elektronikus eszközök többnyire olyan státuszt foglalnak el az iskolákban, mint korábban az írásvetítő, diavetítő, amelyek nélkül - különösen óralátogatások, bemutató órák alkalmával – nem lehetett „korszerű” órákat tartani, de nagyon kreatívan nem sokan alkalmazták.

Napjaink új média platformja társadalmi média alkalmazások (a Web 2.0 kialakulásakor lehetővé vált, közösségi alapú információcserélő megoldások) köre. A webkettes platformok létjogosultsága az oktatásban vitathatatlan, de alkalmazásuk elsősorban csak a valamilyen szempontból (időlegesen vagy tartósabban) együvé tartozó személyek kapcsolattartását szolgálja. Egy példa: 2015-ben tanítókkal, óvónőkkel beszélgetve egy konzultáción. A gyerekekkel kapcsolatos problémák révén előjött a családlátogatások, a gyerekek környezetének-, otthoni életterének-, viszonyai megismerésének szerepe. Megdöbbenően tapasztaltam, hogy ma nem az osztályfőnöknek, hanem az iskolában alkalmazott szociálpedagógusnak dolga (ami önmagában nagyon jó) adott esetben az ilyen jellegű kapcsolattartás, az osztályfőnök a szociálpedagógussal konzultál csak. Viszont az adott osztálynak és a szülőknek van saját Facebook csoportja, ugyanakkor az osztályfőnök személyesen, különösen iskolán kívül, alig érintkezik a szülőkkel.

A számítógép, az internet, interaktív tábla, stb. ma már minden iskolában jelen van, a webkettes alkalmazásokhoz egyre többen férnek hozzá, a pedagógusok egymás után végeznek el tanfolyamokat, továbbképzéseket e témában, ennek ellenére a tanítás az iskolai munka hatékonysága az iskola és család közötti tényleges kapcsolattartás terén nagyon kicsi elmozdulás tapasztalható. A szakemberek zöme megreked az eszközök iskolai munkába történő implementálásánál. Alapos kutatások, hatásvizsgálatok nem kísérik, nem is előzik meg ezt a folyamatot. Pedig a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban NAT, 2012) több ponton és kontextusban is említi a médiát, kapcsolatba kerül a médiakompetencia kérdéseivel is. Már a 1.1.1 részben, Fejlesztési területek – nevelési

célok cím alatt külön részben hangsúlyozza a médiatudatosság fontosságát, minek keretében a média és társadalom, a média és hitelesség etikai kérdéseit, a média és a jog viszonyának fontosságát emeli ki.

A NAT I.1.1 részéből: „*Médiatudatosságra nevelés.* Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenységek révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint a különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.” A NAT a II.1 részben a fejlesztendő alapkompenciák címen belül kiemlíti a digitális kompetencia jelentőségét. Ezt a részt tanulmányozva, a digitális kompetencia tartalma lényegesen nem tér el a médiakompetenciától. A digitális kompetencia mindent az IKT-hoz köt, nagy hangsúlyt ad a technológiából eredeztethető jelenségeknek, veszélyeknek, lehetőségeknek, ezeket a társadalom-, a kisebb-nagyobb közösségek és az egyén szintjére is vonatkoztatva. Tartalmazza ugyan, de kisebb szerepet szán az IKT és az önkifejezés kapcsolatára.

A NAT II.1 részéből: „*Digitális kompetencia.* A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül.” Ugyanebben a részben az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképességhez kötve is találkozunk a médiakompetenciát érintő kitételrel, miszerint a művészeti alkotások terén fontos a médiához kötődő alkotások megismerése, értelmezése is a hagyományos művészeti területek mellett.

A NAT II.2-es része a műveltségi területeket fejt ki. Ezen belül több helyen is szerepet kap a média, a médiakompetencia: magyar nyelv és irodalom, ember és társadalom (társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek), művészetek (ének-zene, vizuális kultúra, mozgóképkultúra médiaismeret), informatika, testnevelés és sport, idegen nyelvek, informatika.

Médiakompetencia és a Kerettanterv

A Kerettanterv (továbbiakban Ktv, 2012) nem teszi kötelezővé a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat, annak ellenére, hogy a Ktv-ben több helyen és kontextusban is markánsan szerepelnek médiára, médiakompetenciára vonatkozó megfogalmazások. A mozgóképkultúra és médiaismeret, külön teret csak a 10% szabadon felhasználható órakeret terhére kaphat, vagy más tantárgyakba kell integrálni, amely önmagában nem baj. A Ktv-ben a fejlesztési területek és nevelési célok között, NAT-hoz hasonló határozottsággal, külön cím alatt (*Médiatudatosságra nevelés*) olvashatunk a médiatartalmak kezelésére, értelmezésére vonatkozó kitételeket. Szintén a NAT-hoz hasonló tartalommal és hangsúllyal szerepel a Ktv-ben a Kulcskompetenciák, kompetenciafejlesztés leírásában a digitális kompetencia is. *Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség* kompetenciák között is találkozunk a médiakompetenciát érintő területekkel (fotó és film).

A kötelező tantárgyak tartalmában, több esetben, de eltérő hangsúllyal kap helyet a média, a mozgóképkultúra, a médiakompetencia valamelyik összetevője (magyar nyelv

és irodalom, idegen nyelv, matematika, történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret, erkölcstan, természetismeret, földrajz, tánc és dráma, vizuális kultúra, informatika, technika életvitel és gyakorlat, testnevelés és sport). A Ktv legnagyobb arányban a vizuális kultúrába, a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretekbe és a magyar nyelv és irodalomba integrálva szerepelteti a mozgóképkultúra és médiaismertet, a médiakompetencia fejlesztésére itt adódhat leginkább mód. Néhány tantárgy, jellegéből adódóan, csak egy-két elemet emel be, míg a többi tantárgyban, ebben a vonatkozásban csak az IKT használatához köthető említések vannak.

Összegezve: a NAT is és a Kerettanterv is nagy hangsúlyt fektet a médiakompetencia fejlesztésére a vizsgált korosztályban. A fejlesztés kiterjed az IKT eszközök működtetésére, tudatos használatára, vonatkozik az IKT eszközök és az önkifejezés viszonyára valamint a tanulásban, kapcsolattartásban betöltött szerepére. A két alapidokumentum utal a média egyénre, társadalomra, a kultúrákra gyakorolt hatására is. Mivel a Ktv nem teszi külön tantárgyként kötelezővé a médiakompetencia fejlesztésére leginkább hivatott tantárgyat, a mozgóképkultúra és médiaismeret, így több tantárgyba integrálva (szétszórva) nyílik lehetőség mozgóképkultúra és médiaismeret tartalmán keresztül, a jelzett kompetencia alakítására, melyek közül e vonatkozásban a vizuális kultúra kap a legnagyobb szerepet, majd a magyar nyelv és irodalom és a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek.

A technikai képzőművészet és a képzőművészet kapcsolata

A művészeti területek mindig is figyeltek egymásra, gazdagították egymás eszköztárát, minek következtében a hagyományosnak mondott képzőművészeti eljárások mellett újak is létrejöttek.

A technikai képzőművészet eljárásokkal sem volt/van ez másképp, beépültek beépülnek a képzőművészet egészébe. Már az 1910-es évek avantgárd művészei alkalmaztak fototechnikai eljárásokat (pl.: Moholy-Nagy László). A film, az elektronikus képzőművészet eljárások (video), ezen belül a digitális technika adta lehetőségek is hasonló érdeklődést váltottak/váltak ki a képzőművészekből. Tehát a különböző technikai képzőművészetek eljárások azon túl, hogy megteremtették saját szakterületüket, műfajukat, egyben be is épültek a képzőművészetbe. Ma már természetesnek számít, ha egy tárlaton videót, számítógépes animációt, filmet látunk.

A technikai képzőművészet elterjedése, hétköznapivá válása, a digitalizációs folyamatok, az adatok minél gyorsabb eljuttatása minél több befogadóhoz, új helyzetet hozott létre. Megnőtt a vizuális ingerek mennyisége, a professzionális vagy/és hivatalos tartalomközlők, vagyis az üzenetek „hivatalos, a közlésre hatalmi pozíciójuk vagy sajátos szakértelmük révén feljogosított” létrehozói mellett megjelenhettek a nem professzionálisak is, és az adatok kitértek a könyvtárak falai közül. A hálózati megosztás révén jelenleg bárki létrehozhat és közzétehet adatokat, képezhet adatbázisokat: szövegből, hangból, álló- és mozgóképből egyaránt. Szintén a digitalizációs folyamatok eredménye, olyan hibrid eszközök megszületése (okos telefon, iPad) amelyek által a kapcsolattartási formák kiegészültek, megváltoztak. Ezek a jelenségek, lehetőségek, eszközök szükségessé teszik az oktató-nevelő munka, a tanítás/tanulás egészének átgondolását is.

A médiakompetencia és a digitális írástudás fejlesztési lehetőségei a Vizuális kultúra tantárgy keretében

A vizuális kultúra tantárgy belül számtalan lehetőséget kínálkozik a médiakompetencia, a digitális írástudás fejlesztésére, az IKT eszközök kreatív alkalmazása elképzelhetetlen ezek nélkül.

A digitális eszközök szinte feldolgozhatatlan mennyiségben ontják a befogadókra az információkat, melyek döntő többsége vizuális információ. Ezek megértése, kezelése, szelektálása, rendezése nem kis kihívást jelent. Egy biztosan kijelenthető: valamit ezzel a jelenséggel kezdeni kell vagy úgy, hogy elemezzük, vagy úgy hogy tudatosan felhasználjuk, vagy úgy, hogy alkotó módon közelítünk hozzá, vagy ezeket együttesen végezzük. E tevékenység közben a médiakompetencia különböző szintjeit alkalmazzuk: dolgozhatunk az ösztönös mediakritikai szentjén, illetve a média kreativitás szintjén is, attól függően, hogy a tanítás/tanulási folyamatban milyen feladatot tűzünk ki.

A digitális eszközök evolúciója során megváltoztak, keveredtek az eszközök funkciói. Ma már nehéz eldönteni, hogy a videokamera egyben fényképezőgép is, vagy a fényképezőgép videokamera is egyben. Leginkább a formája alapján lehet tájékozódni e téren, mert a funkciókban nagy átfedések vannak. Egy digitális fényképezőgép videokameraként is működtethető, de mint adattároló is használható, amellet, hogy a gép rögzíti a felvétel készítésének koordinátáit is. Az okostelefonok, az iPad kapcsolattartó eszköz is, kamerák is, de lehetnek képfeldolgozó-, adattároló-, adatfeldolgozó eszközök is, vagyis multifunkcionálisak. A tanítás/tanulás folyamatába kiválóan alkalmazhatók ezek a szolgáltatások, az eszközök kezelése egyszerű, mindig nálunk lehetnek. Ezek a tulajdonságok jól kihasználhatók a vizuális kultúra órákon (de nem csak ott).

Adatbázisok használata, adatbázisok létrehozása

A képzőművészet nem érthető igazán a társadalmi viszonyok és a többi művészeti terület ismerete nélkül. A művészettörténeti ismeretek, a konkrét művek elemzése megkívánja, hogy minél több ismerettel rendelkezzenek a diákok az adott kor egészéről. Megnőtt a jelentősége a megbízható, keresőrendszerekkel is ellátott adatbázisoknak, melyek segítségével tanár és diák is igényei szerint, könnyen össze tud állítani anyagokat. Az iskolai munkához kötődően, megfelelő előkészítést követően, szempontok megadása után, a tanulók is létrehozhatnak adatbázisokat, akár elkészíthetik saját „tankönyvüket” is, mely bármikor kiegészíthető, módosítható.

Kereséshez az adatbázisokban, a saját adatbázisok létrehozásához elengedhetetlen a keresőrendszerek kezeléséhez (pl.: szűrés) és az adatbázisok létrehozásához szükséges ismeretek elsajátítása, amely szintén a médiakompetencia egyik eleme.

Előadások, bemutatók

Az iskolai munkában gyakran előfordul, hogy egy témát a tanulók prezentálással kísérve, előadás formájában mutatnak be. A előadások anyagának összegyűjtése, prezentációba rendezése nagyon összetett feladattal jár. Nem elég megkeresni a szükséges tartalmat, azokat érthetően, didaktikailag átgondoltan és esztétikusan, prezentációba is kell illeszteni.

Számítógépes programok

Az ingyen elérhető állóképszerkesztő programok olyan tanulókat is sikerhez juttathat, akik nem rendelkeznek megfelelő rajzkészséggel. A programok szolgáltatásait, lehetőségeit ismerve adhatók olyan feladatok, amelyeknél mellőzhető a szabadkézi rajzolás. A teljesség igénye nélkül néhány lehetőség. A mindenki számára elérhető, könnyen elsajátítható 2D-s, 3D-s szerkesztő-tervező programok fejleszthetik a térlátást, ilyen pl. az ingyenes Sweet Home 3D, mely segítségével alaprajzok és 3D-s nézetek egyaránt tervezhetők, vagy hasonló a Google SketchUp is. Rajzoló, fotó-manipuláló

programok is elérhetőek ingyen. Ezekhez szükséges a digitális rajztábla, kényelmesen csak ezekkel lehet használni a programokat (pl.: FireAlpaca 1.5.4-et)

Ebben a fejezetben kell szólnunk a szintén ingyenesen elérhető honlap szerkesztő programokra, amelyek ugyan korlátozott keretek között, de lehetőséget biztosítanak a személyes megjelenésű vagy kiadott szempontok alapján elkészítendő honlapok kivitelezésére (pl.: NotePad++, NVU, Bluefish, stb.). Ingyenes video vágóprogramok is alkalmazhatók a vizuális kultúrán belül, pl., amikor hagyományos módon animációt készítünk. A mozgások fázisait lefotózva, a vágóprogramokba bemásolt állóképekkel animációkat tudunk létrehozni.

A fentebb említett néhány példa is igazolja, hogy a vizuális kultúrához kötve, az ingyenesen letölthető programok használata, számtalan lehetőséget biztosít a médiakompetencia, a digitális írástudás fejlesztésére.

Összegezve kijelenthetjük, hogy számítógépek és programok, a hálózat egyaránt kitarja a vizuális önkifejezés lehetőségeit, utat nyit új tanulási, tanítási stratégiák kialakulásához. Általuk fejleszthetők, kitágíthatók a megszokottól eltérő kommunikációs formák és lehetőségek, alkalmazásukhoz, használatukhoz komplex tudásra van szükség. Kijelenthetjük ezek annak tudatában, hogy az IKT miatt a vizuális nevelésben alkalmazott hagyományos technikák, módszerek nem szorulhatnak háttérbe, az IKT alapvetően nem helyettesíti ezeket, hanem a lehetőségek bővülnek általa. Az IKT bevonása a képzésbe mindenképpen pozitívan befolyásolja a tanulók médiakompetenciájának, digitális írástudásának alakulását, mind az eszközök kezelése, mind a médiaproduktumok kritikus elemzése terén. Által bővül az önkifejezés eszköztára és az ITK eszközök használatának motivációs hatása is pozitívan hat a tanítási/tanulási folyamatra.

A vizuális kultúrába integrált mozgóképkultúra és médiaismeret

A NAT több helyen is jól elkülönítve más területektől foglalkozik a mozgóképkultúrával, a médiával. I.1.1. Fejlesztési területek – nevelési célok címen belül Médiatudatosságra nevelés alcímmel ellátott részben kifejti annak jelentőségét, hogy „*a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé válnanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét.*”¹ II.3. A műveltségi területek anyagai című egységen belül a Művészetek műveltségi területben a Mozgóképkultúra és médiaismeret és a Vizuális kultúra egyenrangú összetevőként, külön cím alatt szerepelnek. A Ktv kötelező módon viszont nem írja elő a mozgóképkultúra és médiaismeret külön tantárgyként való kezelését, hiszen a NAT a következő módon határozza meg a mozgóképkultúra és médiaismeretre vonatkozó fejlesztési célokat. „*A műveltségterület tartalmi elemei és fejlesztési céljai között egyaránt szerepelnek művészetpedagógiai, kommunikációs, társadalomismereti, illetve az anyanyelvi kultúrával kapcsolatos összetevők.*”² Ebből kiolvasható, hogy melyek azok a tantárgyak, amelyek leginkább hivatottak a mozgóképkultúra és médiaismeret tananyagának a befogadására. Ezek: vizuális kultúra, magyar nyelv és irodalom, a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek.

Ideális esetben ez nem jelenthetne nagy problémát, de a napi gyakorlat és tapasztalat alapján elmondható, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeretre szánt órakeret gyakran nem arra használódik el, amire való. A Ktv más tantárgyakba is integrált résztartalmakat a mozgóképkultúra médiaismeret köréből, viszont ezekre általában az a jellemző, hogy nagyon kevés esztétikai elemet tartalmaznak, illetve a hozzájuk kapcsolat tevékenységek alapvetően nem esztétikai alapon ítélendők meg. Ez vonatkozik pl. az informatikába és részben a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretekbe integrált résztartalmakra. De milyen alapon lehetne elvárni esztétikai megközelítést az informatika tanártól vagy a történelem tanártól, hiszen a tanárképzés ezeken a szakokon erre nem helyez hangsúlyt. Tehát az, hogy adott tantárgyokhoz rendelve, a

mozgóképkultúrára szánt keret, a tananyagrészt befogadó tantárgy saját tananyagának elsajátítására fordítódik, leginkább nem szaksovinizmusból ered, hanem az adott tantárgy szaktanárának felkészítetlenségéből, felkészületlenségéből. A két kifejezés mást jelent: a felkészítetlenség a tanárképző intézmény terhére írható, a felkészületlenség már az adott tanárt is terheli. Jellemző, hogy a nem szakosan tanított tantárgyak körében a mozgóképkultúra az, amelyet leggyakrabban, megfelelő végzettség nélkül tanítanak az iskolákban, holott sokat hallunk, olvasunk a média megerősödött szerepéről, mint szocializációs tényezőről. Tanulmányunk korábbi részeiből nyilvánvaló, hogy a média igen jelentős szerepet kap a kortárs művészetben, környezetkultúrában és építészetben, de a társadalmi jelenségeket befolyásoló szerepe is egyre fontosabb. Ezek mellett az egészséges személyiségfejlődéssel kapcsolatban minden szakember kiemeli a művészeti nevelés fontosságát, amelyhez, mint leggyakrabban „fogyasztott” műforma, a kép, a mozgókép, a film, nagymértékben hozzátartozik.

A pedagógusképzésben szerzett tapasztalataink azt igazolják, hogy mozgóképkultúra és médiaismeret tanítására leginkább a vizuális kultúra tanárok fogékonyak. Ők azok, akik a szakterület tanításában elengedhetetlen gyakorlatokat nem mellőzik munkájuk során, és nem száműzik a Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat csak az elméleti tantárgyak sávjába. Úgy gondoljuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeretet a vizuális kultúrába integrálva éri a legkisebb veszteség. Pozitívan fogalmazva: a két tantárgy egymást ebben a kötelékben erősíti leginkább. A két tananyag nem csak tartalmában hasonló, de tanításszervezési szempontból is átfedésben vannak egymással. Mindkét esetben fontos az érzéki megtapasztalás, a környezettel való közvetlen kapcsolat fenntartása, erősítése, ezáltal a közvetlen tapasztalatszerzés, az érzékelés érzékenységének fokozása.

Lényeges feladat a két tananyag feldolgozása során a kreativitás működtetése, fejlesztése, a kreatív képességek kibontakoztatása a problémamegoldó készség fejlesztése, mélyítése. A vizsgált két tantárgy nagy lehetősége az örömteli, élményt nyújtó, a személyes megnyilvánulásnak teret engedő alkotótevékenység megszerettetése, az alkotói magatartás kialakítása. Hogy elősegítsük ezt az együttműködést, a Moholy-nagy Vizuális Modulok 2. modulja, a Vizuális média kultúra pedagógiai programja (e cikk társszerzői, Havasi Tamás, Orosz Csaba és Tóth Tibor munkája), elméleti megalapozást ad, innovatív tanítási-tanulási programjai integrálják a két tantárgy tartalmait és új módszereket kínálnak együttes tanításukhoz. (Ezek a dokumentumok hozzáférhetők a kutatás honlapján, <http://vizualiskultura.hu>)

A két tananyag tartalmában a vizualitásnak nagy szerepe van. Hasonló terminológiát használnak, például: megjelenítés, vizuális átírás, stilizálás, kiemelés, kompozíció, színritmus, vonalritmus, formaritmus, parafrázis, mozgásfázisok, fotó kollázs, montázs, horizont, nézőpont, tapasztalati távlatlan, perspektíva, művészi kifejezés, látványelemzés, téri helyzet, vetület, képsík, egy iránypontos perspektíva, képzőművészeti műfaj, plaszticitás, arányrendszer, kompozíció, képkivágás, síkbeli és téri helyzetviszonylat, takarás, szín, tónus, irány, térbeliség, formatömeg, főszín, mellékszín, kevert szín, színkontraszt, tónus, szín-, vonal-, formaritmus, stíluskorszak, stílusirányzat, intermedialis kifejezés/műfaj, kortárs művészet, egyezményes jel, jelzés, saját jel, jelzés, jelrendszer, tér-idő változás, technikai kép, montázs és gondolkodás, leíró és szubjektív kép/nézőpont, fotográfia, mozgókép, (techno)médiium. (Kerettanterv 2012: a két tantárgy tartalomleírásából).

A tartalmi hasonlóság, a terminológiai átfedések nem véletlenek. Már a film születésekor megfigyelhető a film és a képzőművészet egymásra gyakorolt hatása. Kiemelten fontos az is, hogy mindkét tananyag folyamatosan kiegészül az aktualitásokkal: a kortárs képzőművészeti-, filmművészeti- és média-megnyilvánulásokkal. Jellemzően a képzőművészetbe és a filmművészetbe, de különösen a médiába rendkívül gyorsan bekerülnek az adott kor aktualitásai. A képzőművészet és a mozgókép, média produktumai,

jelenségei csak a társadalmi körülmények és változások ismerete mellett és megfelelő általános műveltség birtokában érhető meg.

Úgy a képzőművészetben, mint mozgóképkultúra médiaismeretben új lehetőségeket nyitott meg az informatikai fejlődés. Nem csak a képalakítás és képfeldolgozás tevődött át virtuális közegbe, hanem új tér- és közösségi élmény is keletkezett általa. Megváltoztak a művek befogadásának körülményei is: a mobiliszközök által a galériák, mozik világából kikerült a mű, a közösségi befogadást egyre inkább felváltja, vagy mellette létezik az egyszemélyes befogadás. A közösségi oldalak révén a professzionális véleményalkotók mellett jelentős mértékben megjelentek az amatőrök (blog, adott téma köré szerveződő csoport, kommentezések, stb.). Kutatások is bizonyítják, hogy a diákok mozgóképtézési szokásaiban a filmekkel kapcsolatos minősítés megismerése terén kedveltebbek az előzetesek, a közösségi oldalak véleményei, mint a szakembereké, a „hivatalos” kritikusoké, vagy a tanáré. (Borbás et al., 2014)

A két tananyag feldolgozása óraszervezési szempontból is hasonló, mivel mindkettő tevékenység-, illetve gyakorlatközpontú, ahol alapvető fontosságú a játékos-kreatív szemlélet, illetve, hogy a tananyag tartalmainak feldolgozása komplex, folyamatorientált megközelítésben történjen. Az órai tevékenységformák igénylik a tanterem berendezéseinek mozdíthatóságát, variálhatóságát, mert a hagyományos frontális munkaforma (sorban, lecsavarozott padok) nem, vagy csak kis mértékben vezethet eredményhez. A frontális munka mellett gyakori a csoportmunka. A csoportmunka közben, inkább tananyagnál, gyakori a csoporttagok cseréje, mozgása, az eszközhasználat. Fontos a munka terének könnyen kivitelezhető, részekre bontása is. A két tananyag a gyakorlati tevékenysége hasonló eszközöket is igényel: lámpák, díszletek, animációhoz festék, grafikai eszközök, olló, ragasztó, papírok, valamint állványok, textíliák. Mindkét tananyag feldolgozásában fontos a jó minőségű vetítés, az IKT eszközök állandó jelenléte az órákon, stb.

A két tananyag a módszerekkel szembeni elvárások is hasonlóak. A képzőművészetre és a filmművészetre, valamint a médiára egyaránt jellemző a hosszabb időtartam alatt megvalósítható projektekben történő gondolkodás. A projektek komplex feladatokban, egymással összefüggő feladatsorokban, tevékenységekben értelmezhetőek, végrehajtásuk az egyéni munka mellett, legtöbbször nem egyszemélyes, hanem kettő, de leginkább több ember együtt- és összedolgozását feltételezi. A kooperatív tanulási módszerrel, egy projekt megvalósítása során minden csoporttag szerephez juthat. A tudások összeadódhatnak, ugyanakkor elengedhetetlen egymás tolerálása, bevonása a munka menetébe (B. Nagy, 2016).

A vizuális kultúrába integrált mozgóképkultúra és médiaismeret tananyag részek elsajátításakor a gyakorlati tevékenységek a legfontosabbak. A mozgóképkultúra és médiaismeret, mint fentebb említettük, részben az aktualitásokra épül. Kevés olyan órát láttam, ahol a gyerekek ne csak a tanár által kiadott utasítások végrehajtoiként lettek volna jelen, az egyéni kezdeményezések alig kaptak hangot. Az sem általános, hogy adott témában, kapcsolódási pontok létesültek volna a mozgóképkultúra és médiaismeret tananyagát tárgyaló órákon.

Fejlesztési témák, módszerek a Vizuális kultúrába integrált Mozgóképkultúra és médiaismeret tananyag részek elsajátítására

Általános iskolákban elvétve találkozunk iskolaujsággal. Egy *iskolaujság elkészítése*, működtetése összetett feladatot ró a tanárra és a diákra egyaránt. Mindkét vizsgált tananyaggal kapcsolatban megfogalmazott követelmények jelentős része érinthető az iskolaujság rendszeres működtetésével. Amennyiben az iskolaujság online (is) jelenik meg, kibővülnek az integrációs lehetőségek az informatikával is.

Az iskolaujsághoz hasonlóan komplex lehetőségek tárulnak fel az *iskolai televíziós csatorna működtetése* révén is. Ma bárki elindíthat a youtube.com felületen csatornát, amelynek műsorai visszakereshetőek, ezáltal állandó nyersanyagot is biztosíthatnak a tanórai elemzésekhez is. A csatorna vizuális megjelenésének megtervezése, a műsorstruktúra felépítése, a kivitelezés folyamata, rendkívül gazdag lehetőséget kínál a vizuális- és a médianevelés számára. Természetesen, ebben az esetben is nagyon fontos a rendszeresség, ennek léte teszi lehetővé, hogy a műsorszámok alkotói közé mindenki bekerülhessen. Egy-egy adáson belül megjelenhetnek különböző műfajú műsorszámok: informáló műsorok (híradás), dokumentumfilm, kisebb léptékű fikciós alkotások, de akár animációs filmek is.

Az *animációs film* önmagában is különösen alkalmas a vizuális kultúra és a mozgóképkultúra és médiaismeret integrált tanítására. Az animációs film elkészítése megköveteli a rajzolást, festést, plasztikai megoldásokat, kollázsok készítését, fotózást, vagyis minden, a vizuális kultúra tananyagában ismert és elvárt eljárást. Az animáció egyszerre mozgókép és képzőművészet is. A filmkészítés során érinthetők dramaturgiai kérdések, a forgatókönyv készítés módszerei, stb. Ez a műfaj nagyon alkalmas a médiaművészet és a filmművészet közötti különbségek és azonosságok vizsgálatára.

A fentebb említett három példa mindegyike alkalmas a médiakompetencia fejlesztésére is, mivel mindhárom kivitelezése számítógéphez, a hálózat használatához kötött, néhány olcsóbb kamera, fényképezőgép, állvány, mikrofon ma már nem elérhetetlen az iskoláknak.

Az *iskolai YouTube-csatornára készülő kisfilmek* témái további lehetőségeket nyitnak meg más tantárgyak bevonására. Az ének-zene megjelenhet olyan műsorban, amelynek keretében pl. egy vagy több tanuló elénekel egy tematikus, vagy éppen az évkörhöz kapcsolt népdalcsoportot. Az irodalom pl. versek (akár saját versek) előadásával, iskolai színdarabokkal, vagy könyvajánlóval lehet jelen. Készülhetnek beszámolók, összefoglalók egy tanulmányi kirándulás megfigyeléseiről, így bevonódhatnak a természettudományos területek is.

A NAT a Ktv fontos szerepet szán a *helyi értékek tananyagba történő bevonására*. Ide is többféleképpen is becsatornázható a mozgóképkultúra és médiaismeret és a vizuális kultúra tananyaga is. Forgathatók kisebb-nagyobb léptékű dokumentumfilmek, amelyekben az adott településen, településrészen élő személyekkel készíthető beszélgetés, bemutatható a tevékenységük. Ez a gyakorlat is komplex fejlesztési lehetőségeket rejt magában. A dokumentumfilmkészítést kutatómunka kell megelőzze, ennek segítségével dönthető el a film tartalmi, dramaturgiai felépítése, vizuális megjelenése. A kutatási folyamat része lehet a fotózás, melyek előtanulmányai lehetnek a filmben megjelenítendő helyszíneknek, szituációknak, beállításoknak. Ugyanebben a témakörnek lehet csak fotósor készítése is a cél.

A dokumentumfilmek előkészítése, kivitelezése, önmagában is egészen tekinthető, de részét képezheti egy komplex vizsgálódással egybekötött projektnek. Ennek keretében teret kaphatnak olyan tevékenységi formák is, amelyeket bevezet a megfigyelés, a megfigyelt dolgok rögzítése (rajzzal, fotóval, videó tanulmányokkal), és az így begyűjtött információk, dokumentumok, vizuális anyagok, tanulmányok, esetleg tárgyak, különböző kép- és tárgyalakotási folyamatoknak szolgáltathatnak nyersanyagot (papírmetszet, linómetszet, festmények, tárgyalakotás, kiadványok készítése, stb.).

A tanulóktól elvárt *iskolai munkában az internethasználat* sokszor kimerül abban, hogy bizonyos információkat, adatokat ott keresnek meg, pedig az internet nagyon változatos formában használható a vizuális kultúra és a mozgóképkultúra médiaismeret tanításához (is). Bármilyen keresésnél nagyon fontosak a pontosan megfogalmazott szempontok és a keresésre ajánlott helyek megjelölése. A médiához kapcsolódó aktualitások (pl. egy hír) ma már jól, szinte valós időben követhetők a hálón, így akár órai vagy

otthoni feladatokba bevonhatók. Szintén segíthet a háló konkrét szempontok alapján létrehozott, jól strukturált adatbázisok kialakítására, amelyek a tanításhoz/tanuláshoz kötött segédleteket, képi, mozgóképes anyagot is tartalmazhatnak. Itt említhetjük meg az iskolai könyvtárak megváltozott szerepét is. A hagyományos könyvtár mellett tudatosan felépített médiatárak kialakítása is szolgálhatja az iskolai és iskolán kívüli tanulást.

A feladatokra *javasolt munkamódszerek* a Vizuális kultúra és Mozgóképkultúra és Médiaismeret tantárgyaknál igen hasonlóak. Ideális esetben a tanulónak nem is kell tudnia, hogy most melyik tananyag követelményeit teljesíti. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy az ennyire összetett projektek megvalósításának előzetesen kidolgozzuk az értékelési rendszerét, ugyanis a tanárnak és diáknak pontosan tisztában kell lennie azzal, hogy egy projekt megvalósításának elemei mikor, milyen célt szolgálnak, milyen a vizuális kultúrához és a mozgóképkultúrához és médiaismerethez tartozó követelményeknek teljesülnek, azok hogyan konvertálódnak érdemjeggyé.

Időnként célszerű olyan órákat tartani, amelyeken találkozhatnak a tanulók azokkal az elméleti és gyakorlati ismeretekkel, amelyek nélkül hosszabb távra szóló munkafolyamat (projekt) nem végezhető el. A helyzettől függően a projektek megvalósítása közben is alakulhatnak úgy a dolgok, hogy olyan kérdés merül fel, amelynek tisztázása mindenkinek és akkor fontos, ezért hagyományosnak mondott tanórai keretben kerülnek feldolgozásra.

A projektek megvalósítása zömében csoportmunkát igényel. A csoportmunka megköveteli a szerepek elosztását (ki, miért felel a csoportban, mi a feladata), az egymás iránti türelmet, toleranciát, olykor önzetlen segítségnyújtást, az állandó interakciót a csoporton belül és kívül, a csoport és a tanár(ok) között. Egyéni teljesítményeket mérő feladatok a projektek megvalósításának eltérő szakaszaiban is beiktathatóak. Maradjunk a helyi értékek feldolgozásánál. Pl. egy épület felmérése után, ahol rögzítésre kerültek az épület méretének adatai, tanulmányok készültek pl. a díszítő vakolathímeiről, kérhetünk mindenkitől egy alaprajzot, vagy a motívumokat felhasználó grafikai megoldást.

Nem tarthatjuk elegendőnek, ha a tanár a projektek eredményeinek bemutatását csak az osztályteremre korlátozza. Az elvégzendő munka rangja sokkal nagyobb jelentőséget kap, ha az értékelési folyamat nem szorul be csak az osztályterem falai közé. Az iskolatévé, iskolaújság önmagában megteremti a maga nyilvánosságát, ily módon látható az eredmény az iskolán kívül is, a visszacsatolás megoldható az interneten keresztül is. E mellett célszerű kiszámítható időközönként olyan alkalmakat szervezni, ahol akár a szülők, más évfolyamokhoz tartozó diáktársak és más érdeklődők is szembesülhetnek egy projekt eredményeivel. Ezzel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a diákokat ne csak a tanár minősítse, az elvégzett munkát más évfolyamokhoz tartozók, főleg a kisebbek is lássák a jó példát. Ezek az alkalmak lehetnek kiállítások, vetítések, ahol akár a tanulók tarthatnak beszámolókat is a nyilvánosság előtt. A tapasztalatom az, hogy a mozgóképes és vizuális kultúra órákon olykor érzékelhető motivátlanság abból is eredhet, hogy a diákok tevékenységei gyakran öncélúak, az eredményeket az osztályon és a tanáron kívül nem látja senki, az eredmények értékelése, elismerése mindössze egy érdemjegyben absztrahálódik.

Összegzés

Miért Moholy-Nagy Lászlót választottuk innovatív vizuális nevelési kutatásunk névadójául? Moholy-Nagy László művészetelméleti és –pedagógiai műveiben lényegében minden fontos elemét érinti annak, ami az iskolától, a pedagógusok szakterületükhöz való viszonyulásuktól elvárható lenne. Olyan helyzetet vizionált, amelyben a szaktudással rendelkező ember úgy végzi a dolgát a világban, hogy ismeretei nem csak a szakmájára terjednek ki, hanem rálátása van az általa befogható nagyobb egységre (egészre) is. Ez az attitűd nem csak az elvégzett munka színvonalára gyakorol hatást, hanem hatással van a körülöttünk lévő közösséghez való viszonyunk alakulására is.

Napjainkban hihetetlen módon specializálódik minden munkatevékenység és szakma. A változások nehezen követhetők, de erre leginkább azoknak a tanároknak van esélye, akik a szaktudásukat össze tudják kapcsolni más területekkel. Ezt a képességet csakis a kreatív gondolkodást serkentő, az egyéni képességeket figyelemben tartó, változatos módszerek ismerő, széles látókörű, gondolkodó és nem végrehajtó pedagógus tudja kialakítani, fejleszteni a gyerekekben. Ezt a szemléletmódot követik a Moholy-Nagy Vizuális Modulok is, melyek közül ebben a tanulmányban a 2., Vizuális médiakultúra a 3., Környezetkultúra tananyaga, a digitális kultúra, és a médiaművészet kapcsolatait mutattuk be.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmányban szereplő kutatások az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása, 2016-2020” projekthez kapcsolódnak. A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalomjegyzék

- B. Nagy Éva (2016): Egy könyv és egy látogatás ürügyén a KIP-ről. Budapest: OFOE. <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=1728>
- Borbás László, Herzog Csilla, Racskó Réka, Szijártó Imre, Tóth Tibor (2014): Médiatudatosság és médiaműveltség: összegző tanulmány. In: Bárdos J., Kis-Tóth L., Racskó R. szerk.: *Új kutatások a neveléstudományokban*. Eger: Líceum Kiadó, 9-22.
- Bredenkamp, Horst (2006): Fordulópontok. Az *iconic turn* ismertetőjegyei és igényei. In: Nagy Edina (szerk.): *A kép a médiaművészet korában*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 11-25.
- Coen, Michael H. (1998): Design principles for intelligent environments. *15th National Conference on Artificial Intelligence* AAAI Press, 47-554. <http://www.aaai.org/Papers/AAAI/1998/AAAI98-077.pdf> Letöltve 2016. 10.04.
- Crary, Jonathan: *Az érzékelés modernizálása in: Gondolat-Jel, Cyberszék* 1995/5. 1-28
- Danto, Arthur C. (1997): *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Budapest: Atlantisz.
- De Lapp, J. Ford, D. Bryant J. Horlen, J (2004) Impacts of CAD on design realization. *Engineering, Construction and Architectural Management*. **11**. 4. p. 284 – 291. DOI: [10.1108/09699980410547630](https://doi.org/10.1108/09699980410547630)
- Drell, Lauren (2012): Artists and Digital: Why Social Media is the New Gallery. *Mashable*, 2012. január 20. <http://mashable.com/2012/01/20/artists-social-digital-media/#kUgi4lNqQqb> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 26.)
- Experience Music Project <http://www.azahner.com/portfolio/emp> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 04.)
- Faurest, Kristine (2008): Köztér program: kooperatív tervezési módszertan és kreatív végrehajtásprogram helyi önkormányzatok számára. *Építészfórum*. <http://epiteszforum.hu/kozter-program-kooperativ-tervezesi-modszer-tan-es-kreativ-vegrehajtasprogram-helyi-onkormanyzatok-szamara> (utolsó megtekintés: 2015. 10. 08.)
- Flusser, Vilém (1990): *A fotográfia filozófiája*. <http://www.artpool.hu/Flusser/Fotografia/01.html> (utolsó megtekintés: 2016.10.05.)
- Freedman, K., Hejnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A. és Papp, L. (2013). Visual Culture Networks for Learning: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education*, 54., 2. sz., 103-115. DOI: [10.1080/00393541.2013.11518886](https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518886)
- Grimshaw és Társai. Waterloo Station, London, 1993. <http://grimshaw-architects.com/project/international-terminal-waterloo> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 04.)
- Heim, Michael: *A virtuális valóság metafizikája* (kézirat), Debrecen.
- Hoffmann, Susanne (2014): *Architecture is Participation*. Berlin: Jovis.
- Ivins Jr., William M. (2001): *A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Jurassic World Park Cam honlapja: <http://islanublar.jurassicworld.com/park-cam/> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 26.)
- Kalay, Yehuda E. (2006): The impact of information technology on design methods, products and practices. *Design Studies*, **27** (2006) 357-380. DOI: [10.1016/j.destud.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.destud.2005.11.001)
- Kárpáti Andrea és Patáky Gabriella (2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. Neve-

- léstudomány, 1. sz. 6-21. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltseg-referenciakeret/> (utolsó megtekintés: 2017. 09. 20.)
- Kárpáti, A., Freedman, K., Heijnen, E, Kallio-Tavin M. és Castro, J. C. (2016): Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*. DOI: 10.1111/jade.12099
- Kerettanterv (2012). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (utolsó megtekintés: 2016. január 16.)
- Komenczi Bertalan (2001): Médiakompetencia - európai kihívások, magyar válaszok. In: Tompa Klára szerk.: *AGRIA MEDIA 2000, Konferenciakötet*. Eger: Líceum Kiadó, 33-40.
- Lynn, Greg (2011): *Animate FORM, 1999 & 2011*. New York: Princeton Architectural Press.
- Márton Enikő (2008): Tervezési technikák evolúciója. *Építészfórum*. 2008. augusztus 29. CEST 13:55 <http://epiteszforum.hu/marton-eniko-tervezesi-technikak-evolucioja#a7> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 07.)
- Mészáros Zsuzska (2016): Kész a második közösségi tér. Illusztrált blog bejegyzés. <https://designped.com/2016/06/15/kesz-a-masodik-kozossegi-ter/> (utolsó megtekintés: 2017. 09. 20)
- Moholy-Nagy László: A szelet embertől az egész emberig. <http://www.intermedia.c3.hu/mszovgy1/moholy.htm>. (utolsó megtekintés: 2016. január 16.)
- Mozer, Michael C. (1998) The Neural Network House: an environment that adapts to its inhabitants. In Coen, M (ed) *AAAI Spring Symposium on Intelligent Environments*, AAAI Press, Menlo Park, CA p 110-114 www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/1998/SS-98-02/SS98-02-017.pdf (utolsó megtekintés: 2016.10. 04.)
- Nemzeti Alaptanterv (2012). NAT, 2012. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (utolsó megtekintés: 2016.10. 04.)
- Peternák Miklós (2003): *Médiium-archeológia. A technikai médiumok története, vagy a média technikatörténete?* In: MKE DLA 01, Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktoriskolájában elhangzott előadások, I., Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem.
- Peternák Miklós: In medias res. In: Ivacs Ágnes szerk.: *Buldózer, médiameleti antológia*. Budapest: Média Research Alapítvány 140-146.
- Pizzo, Jessica: 15 Works of Art Inspired by Social Media in: *Complex Style 2014*, október 11. <http://www.complex.com/style/2014/10/15-works-of-art-inspired-by-social-media/> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 24.)
- Purcell A. T. and Gero J. S. (1998): Drawings and the design process. *Design Studies*, 19, no 4 (1998), 389-430. DOI: 10.1016/s0142-694x(98)00015-5
- Robertson B.F., Radcliffe D.F. (2009): Impact of CAD tools on creative problem solving in engineering design. *Computer-Aided Design*, 41, no 3 (2009), 136-146. DOI: 10.1016/j.cad.2008.06.007
- Shaw, Jeffrey internetes weboldala: http://www.jeffrey-shaw.net/html_main/show_work.php?record_id=88 (utolsó megtekintés: 2016.10. 04.)
- Sontag, Susan (1999): *A fényképezésről*. Budapest: Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth-Mózer Szilvia és Kárpáti Andrea (2016): A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116. 2. sz. 121-150. www.magyarpedagogia.hu/document/Toth-Mozer_MPed20162.pdf (utolsó megtekintés: 2017. 09. 04. DOI: 10.17670/mped.2016.2.121
- Wagner, E. és Schönau, D. (2016, szerk.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy - Prototyp*. Münster-New York: Waxmann Verlag, 211-245. Absztrakt: <http://www.waxmann.com/buch3428>
- Works of art inspired by social media (é.n.) <http://www.complex.com/style/2014/10/15-works-of-art-inspired-by-social-media/> (utolsó megtekintés: 2016. 10. 24.)

Jegyzetek

¹ A NAT I.1.1 részéből: Médiatudatosságra nevelés. Teljes szöveg a 3-as ląbjegyzetben.

² Magyar Közlöny, 66. szám

Tóth Gabriella¹ – Jámbori Szilvia²

¹Szegedi Tudományegyetem, BTK, Pszichológiai Intézet

²Szegedi Tudományegyetem, BTK, Pszichológiai Intézet

Új vizeken járok – a felnőttkori pályaváltás pszichés erőforrása

Jelen tanulmányban a sikeres pályaváltást kísérő pszichés erőforrásokat kívántuk feltárni. Célunk volt, hogy rávilágítsunk azokra a faktorokra, melyek gátolják ennek az átmenetnek a sikerét fiatal és középkorú felnőttek (25-50 évesek) körében. Félig-strukturált interjúkat készítettünk tíz résztvevővel. Az interjúkból négy témakör rajzolódott ki: (a) értékek (azaz célok, külső és belső motivációs tényezők), (b) kontrol (vagyis, hogy mennyire érzi a személy, hogy rajta múlik a pályaváltás sikere), (c) érzelmek (például: öröm, büszkeség, düh, szomorúság) valamint (d) családi támogatás jelentősége. Az adatok alátámasztják azt a nézetet, miszerint a pályaváltás komplex folyamatának támogatásához elengedhetetlen a megfelelő képesítés mellett a fenti témakörök vizsgálata, bizonyos esetekben szükséges a beavatkozás ennek az átmeneti időszaknak a lezárásához.

A pályaváltás társadalmi és gazdasági háttere

A tanulmány fő célkitűzése, hogy megvizsgáljuk, az egyén hogyan éli meg a pályaváltás folyamatát, amely történhet önkéntesen (saját személyes elhatározásból) vagy nem önkéntesen (a kialakult gazdasági, szociális, érzelmi körülmények miatt). Kutatásunk középpontjában egy ilyen váltás pszichológiai háttere, a döntéshozás folyamata és azt kísérő érzelmek állnak.

Magyarország – poszt-kommunista ország lévén – máig súlyos problémákkal néz szembe a munkaerőpiacon. A KGST (Kölcsönös Gazdasági Segítség Tanácsa) és különösen a Szovjetunió – által fenntartott látszólagos biztonság elvesztésével a foglalkoztatottsági ráta drámai változáson ment keresztül. 1990 előtt az országot a tervezettség jellemezte, ami a munkaerő-piacra vonatkozóan magas foglalkoztatási rátát eredményezett. Az állami tulajdonban levő vállalatok dominálták a gazdaságot és ezek mindenkinek munkahelyet biztosítottak. Ahogy Csizmadia Lídia (2008) rámutat, a munkanélküli személyt fenyegetésnek tekintették a kommunista társadalomra nézve és letartóztatták. 1990 után, a piacgazdaságra való áttérést követően, a nagyrészt nem hatékony gyárakat bezárták és emberek ezrei veszítették el állásukat. 2004-ben, a munkanélküliségi ráta Magyarországon '39%' (Csizmadia, 2008) volt.

A Központi Statisztikai hivatal (KSH) adatai szerint a munkanélküliek száma 2016-ban meghaladta a 270.000 főt. A szám 2017 második negyedévére viszont 200,000 fő alá csökkent. A munkanélküliség alakulása, a KSH adatai szerint, biztató csökkenést mutat. A gazdasági válság éveiben, 2008-2009-ben 11-12% körül mozgott (Központi Statisztikai

Hivatal [KSH] 2017). A mutató 2013-ban 10 % alá csökkent, s 2014-ben ismét a válság előtti 7-8%-os szinten állt. A kedvező statisztikát azonban árnyalja az a tény, hogy a közfoglalkoztatásban résztvevőket a piaci foglalkoztatottak közé sorolják. Ha a piaci viszonyokat és társadalmi szükségleteket figyelmen kívül hagyó közmunkásokat szintén a munkanélküliekhez soroljuk, akkor ez az arány 2015-re már 12,1%-os (Scharle, 2016). A munkanélküliségben hosszabb-rövidebb ideig érintett személyek, közülük is elsősorban azok, akik munkahelyük megszűnése miatt kerültek bele ebbe a körbe a nem önkéntes pályaváltók. Számuk a KSH adatai szerint 2016-ban megközelítette a 120,000 főt (Központi Statisztikai Hivatal [KSH] 2017). A pályaváltók egy másik csoportját alkotják azok a személyek, akik önként váltak meg munkájuktól.

A pályaváltás elméleti háttere

A pályaválasztás folyamata manapság nem egy egyszeri döntést jelent, mivel. életpályánk során számtalanszor kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy akár személyes fejlődésünk, akár a külső körülmények változása miatt változtatni kényszerülünk, esetleg új szakmát kell elsajátítanunk. (Bandura, 1994). A pályaválasztási bizonytalanság az a fejlődési sajátosság, amelyen a személyek keresztülmennek, a döntéshozatal előtt, miközben a számukra legmegfelelőbb alternatívát keresik. A pályaválasztási bizonytalanság kognitív és érzelmi elemeket is magában foglal. A kognitív komponensek közé soroljuk a pályacél, az önismeret hiányosságait, a környezettel kapcsolatos ismeretek hiányát, és a munkaerőpiaci változások elfogadásának hiányát (Osipow, 1999), míg az érzelmi komponensek a döntést kísérő negatív, bizonytalan, olykor heves diszstressz állapotát idézhetik elő. A bizonytalanság olyan időleges állapot, ami a döntéshozatal előtt, vagy olyankor jelenik meg, amikor egy korábbi döntés elavulttá válik, és új döntést kell hozni a pályával kapcsolatban. Ennek értelmében, a pályaválasztási bizonytalanság egy normatív állapot, amely általában először serdülőkorban jelenik meg (az első pályaválasztás előtt).

Magyarországon a munkanélküliség magas arányából következik, hogy hazánkban is tömeges jelenség a munkahely és/vagy pályaváltás. Ennek ellenére csekély azoknak a hazai kutatásoknak a száma, melyek érdemben foglalkoznak a jelenséggel. Bokor és munkatársai 2010-ben például azt vizsgálták interjúk segítségével, hogy mit jelent az egyén számára a munka. Emberek élettörténeteit vizsgálták, akik többször éltek át jelentős karrierváltást, azaz például üzletből a civil szférába váltottak vagy vezetőkből vállalkozók lettek, stb. A váltási folyamatok kiinduló pontjait, főbb szakaszait, meghatározó pontjait, egyszóval dramaturgiáit tárták fel. A résztvevők elbeszélései alapján leírt csoportok: az ún. „ugrálók”, akiknek karrierútját a többszöri váltás, színes önéletrajz jellemzi, s vezetői készségeiket transzferálják új szakmájukba. Az ún. „keresgélők” pályaváltása vagy váltásai egyfajta útkeresést és önismeretet jelentenek. A „visszatérők” a pályaválasztáskor meglévő elképzeléshez térnek vissza, emiatt ez a karrierváltás egyfajta sorszerűséget sugall. A „kiemelkedők” azok a pályaváltók, akikre a több lábbon állás jellemző, s a folyamatos kihívás keresése.

A munkanélkülieknek egy általában nem önkéntes pályaváltással kellett szembenéznük, ami feszültséget és zavart okoz nemcsak azon egyén életében, aki keresztülmegy rajta, hanem a családot is negatívan érinti, különösen, ha a munkáját elvesztő személy egyben e társadalmi egység kenyérkeresője is. Krumboltz és munkatársai (2013) kiemelik a pályaválasztási és pályaváltási tanácsadás szerepét, rámutatva arra, hogy a hagyományos, készségekre alapuló karrier tanácsadás nem jár sikerrel, ha az egyén életében a munkahely elvesztése vagy a tartós munkanélküliség miatt például depresszió lép fel. Hangsúlyozzák, hogy a pályaváltást tovább nehezítheti a nemi, életkori, etnikai alapú vagy a testi fogyatékoságból adódó diszkrimináció is.

Warr (1984) ugyanakkor megjegyzi, hogy e stresszel teli időszak fejlődést is eredményezhet, hiszen arra készíti az egyént, hogy új alternatívákat keressen, új kompetenciákat sajátítson el, és pozitív irányba szervezze át az életét. Ezt a pozitív átszervezést írja le Holland kongruencia elmélete (1985, idézi Oleski és Subich 1996). Az elméleti modell hangsúlyozza, hogy a személyiség és munkahely közti kongruencia hatással van a munkahelyi jóllétre, az elégedettségre, a stabilitásra és a teljesítményre, s ebből következően a pályaváltás során a személyek a minél magasabb kongruenciára törekcszenek (Oleski és Subich, 1996).

A pályaváltással kapcsolatban alapvetően kétféle megközelítés létezik: Donald Super elmélete, aki a pálya fejlődés öt szakaszból álló modelljét alkotta meg. Ezen szakaszok a következők: növekedés, felfedezés, stabilizáció, szinten tartás és végül a hanyatlás (Super, 1957, idézi Beijan és Salomone, 1995). Ezen túl, Super később módosította elméletét, azzal érvelve, hogy a pályaváltás szakaszaiban körkörösség jelenik meg (Super, 1984, idézi Beijan és Salomone, 1995). Ugyanakkor ez a megközelítés a kariert egy egész életen átívelő, egységes ciklusnak értelmezi (Super 1957, idézi Beijan és Salomone, 1995) figyelmen kívül hagyva az önkéntes vagy nem önkéntes pályaváltáson keresztülmenő egyének növekedést mutató tendenciáját. A pályát váltók esetében, a fent leírt ciklus sokszorososan ismétlődik az egyén élete során (Beijan & Salomone, 1995; Latack és Dozier, 1986; Vise & Millward, 2005). Ezt támasztja alá Bokor (2010) és munkatársainak tanulmánya is, melyben az átlagosan 45 éves alanyok háromszor váltottak pályát a munkában eltöltött 22-23 évük alatt.

Kutatásunk célja, hogy egy interjú-alapú vizsgálatot mutasson be, amely elősegítheti egy új pszichometriai eszköz, a Mary J. Heppner-féle *Pályaváltási kérdőív* (1994) későbbi bevezetését a magyar pszichológiai tanácsadás területén. Ennek első lépéseként a kérdőívre alapozott interjúkérdéseket tettünk fel a vizsgálatban résztvevőknek, majd a kérdőív magyar változatának pilotvizsgálatával (fordítás és a véleményezés) és az interjúalanyok bevonásával azt vizsgáltuk meg, hogy a kérdőív tartalma releváns-e a magyar társadalmi környezetben pályát, szakmát és / vagy munkahelyet váltók körében.

Kutatásunkban három kérdésre kerestük a választ: (1) pályaváltás esetén az egyén milyen pszichológiai erőforrásokra támaszkodik és (2) hogyan hozza meg döntését a pályaváltást illetően, valamint (3) az interjúk tartalmi elemzése során nyert témák hasonlóságot mutatnak-e tartalmilag a Heppner-féle Pályaváltás-kérdőív faktorainak tartalmával.

MÓDSZEREK

Résztvevők

A kutatás lebonyolításához olyan felnőtt személyeket választottunk ki, akik átestek már pályaváltáson vagy az interjú felvétele idején pályaváltásuk folyamatban volt. A pályaváltás fogalmát tágan értelmeztük, nem csak pályamódosítást soroltuk ide (például egy tanár elhagyja az iskola világát, hogy közgazdaságtant tanuljon, hogy aztán könyvelő legyen) hanem a munkahelyi ranglétrán való feljebb lépést is.

A tíz résztvevőből heten önkéntes pályaváltók. Az interjú idején, 2017 áprilisában néhány résztvevő már lezárta a pályaváltással járó átmeneti időszakot és új szakmájukban dolgoztak, mások éppen az átmeneti időszakban éltek, s egy személy többszöri szakma és munkahelyváltás után tervezte, hogy pályát vált. A résztvevők életkora változatos képet mutatott: a legfiatalabb 25 éves volt, a legidősebb pedig 51. Az életkor effajta változatossága azt mutatja, hogy a pályaváltás életünk bármely szakaszában, bármilyen életkorban előfordulhat, esetenként többször is. A résztvevők között hét nő és három férfi

szerepelt a mintában. A férfiak átlagéletkora: 41,6, a nők pedig 37,8 év, a pályaváltók átlagéletkora, nemtől függetlenül: 39,7 év, ami összhangban áll Bokor és munkatársai (2010) kutatásában szereplő eredménnyel.

1. Táblázat: *Résztevők demográfiai adatai*

<i>Résztevők kódja</i>	<i>Nem</i>	<i>Életkor</i>	<i>Családi állapota</i>	<i>Gyermekek száma</i>	<i>Korábbi foglalkozás</i>	<i>Jelenlegi vagy tervezett foglalkozás</i>
B.A.	nő	28	hajadon	0	Népegészségügyi ellenőr	Pszichológus hallgató
A. N.	nő	46	házas	2	Bölcsődei takarító munkatárs	Esti gimnáziumi tanuló, cél: dajka munkakör betöltése
S. I.	férfi	41	párkapcsolatban	0	Lovasoktató	Rendőrségi munkatárs
B. L. E.	nő	48	házas	3	Nővér asszisztens, ápoló szakterületen	Esti gimnáziumban tanuló, cél: mentőtisztai képzés
T.	nő	30	házas	0	Középiskolai tanár	Közgazdaságtan hallgató, könyvel
K. J.	férfi	51	házas	2	Gyári munkás	Gyógymasször
Sz. L.	férfi	33	házas	1	Hivatásos futballista	Sportpszichológus (hallgató)
B. E.	nő	39	párkapcsolatban	0	TB ügyekkel foglalkozó jogász	Gyógyszerész asszisztens
Cs. E.	nő	25	hajadon	0	Könyvelő	Pszichológus
O.M.	nő	49	házas	2	Boltvezető	Iskolai ügyintéző

A vizsgálat menete

A mintavétel során hólabda-módszert alkalmaztunk.

A vizsgálat során a résztvevők először egy félig-strukturált interjúban arra kaptak lehetőséget, hogy a pályaváltásukról koherens narratívát adjanak. Az interjú kérdéseit Heppner *Pályaváltás Kérdőíve* (Career Transition Inventory CTI, 1994) alapján készítettük el. Az interjút követően a résztvevők kitöltötték a kérdőívet is, melyhez megjegyzéseket fűzhettek, s véleményük alapján adott esetben stilisztikai és szemantikai javítás történt.

Az interjúk időtartama 30 perc és 1,5 óra között mozgott, s átlagosan 45 percig tartottak. Az interjúkról minden esetben hangfelvétel készült, a résztvevők előzetes tájékoztatásával és hozzájárulásával. Az interjúkra kivétel nélkül 2017 áprilisában került sor, a résztvevők iskolájában valamint otthonaikban.

Az interjúk elemzési szempontjai

Az interjúkérdések a demográfiai adatokon (életkor, családi állapot, munkakör) túl vonatkoztak még a régi és jelenlegi szakmára, a pályaváltással járó lelki folyamatokra is az alábbi kérdések mentén:

1. Milyen régóta tart a pályaváltása?
2. Milyen körülmények vezettek oda, hogy munkahelyet, pályát váltott?
3. Milyen esélyt lát arra, hogy a jelenleginél kedvezőbb munkája, karrierje legyen?

4. Mi motiválja munkahelyének vagy pályájának megváltoztatásában?
5. Szerettei, hozzátartozói hogyan viszonyulnak az Ön pályaváltásához?
6. Érték-e Önt a pályaváltással kapcsolatban negatív kritikák?
7. Kik támogatják pályaváltásában?
8. Ön szerint mitől lehet sikeres a pályaváltás? Kérem, soroljon fel néhány példát!
9. Hogyan egyeztethető össze a pályaváltás a családi élettel? Okoz-e ez Önnek valamilyen problémát?

Az interjú szövegeinek leíró elemzésénél három szint mentén haladt a kódolás (Szokolszky, 2004). A címkézés, és az átfogó kategóriák megalkotása után, a következő nagyobb pszichológiai kategóriák (elemzési minták) rajzolódtak ki: (1) az *értékek*: külső és belső motivációs ösztönzők, amelyek a változást irányítják, (2) a saját magának vagy külső tényezőknek tulajdonított irányítás a pályaváltás során, amelyeket a *kontroll* címszó alatt gyűjtöttünk össze; (3) az átmeneti időszak alatt megtapasztalt társas támogatás, amelyeket *családi támogatás* címszó jelöl együttesen és (4) a pályaváltás közben tapasztalt, mind pozitív és negatív érzelmek, mit pl. boldogság, büszkeség és a szabadságérzet éppúgy, mint a harag és a félelem. Ezek a *pályaváltást kísérő érzelmek* címszó alatt alkotnak egy kategóriát.

Az interjú alapjául szolgáló kérdőív bemutatása

A fenti kérdéseket a Heppner-féle *Career Transition Questionnaire* (magyarul: Pályaváltás –kérdőív) alapján állítottuk össze. A vizsgálatban résztvevő személyek az interjút követően kitöltötték a kérdőívet is, melyet előzetesen, a szerző engedélyével lefordítottunk. Az interjúalanyok az egyes kérdésekhez megjegyzést fűzhetek, mely a kérdőív fordítás és validálás első lépését jelentő pilot vizsgálat része. Mary J. Heppner és munkatársai 1994-ben fejlesztették ki a CTI tesztet, mely a karrierváltás során a személy által érzékelt pszichés erőforrásokat méri. A faktorelemzés során öt dimenziót különítettek el: a) készség; b) magabiztosság; c) észlelt támogatás; d) kontrol érzés; e) döntéshozatali önállóság.

Heppner (1994) a szakmaváltást három esetben operacionalizálta:

- 1) feladatváltás (például: egy tejiparban dolgozó gazdálkodó növénytermesztésbe kezd)
- 2) pozícióváltás (például: egy titkárnő egy cégen belül más osztályra kerül)
- 3) szakmaváltás (például: egy mezőgazdasági munkásból gyárban dolgozó munkás válik)

Az első esetben a feladatkör változik meg nagymértékben, de a munkáltató nem feltétlenül. A második esetben változhat a munkáltató, de ez nem feltétel, s a feladattípus megmarad, csupán a feladatkör változik kis mértékben. A harmadik eset jelenti a legnagyobb változást, mert ekkor megváltozik akár a munkáltató és a feladatkör is. Tanulmányukban elsősorban az utóbbi kategóriához tartozó pályaváltókkal készült interjúk.

A tanulmány amerikai kontextusban született, s adottnak veszi a személy szándékát a szakmaváltásban. Ugyanakkor fontos szempont, kelet európai környezetben különösen, hogy figyelembe vegyünk egy további faktort, mely a vizsgálatban egy további csoportosító változóként szerepelhet magyar környezetben, nevezetesen, hogy az adott személy önkéntes (voluntary) vagy kényszerű (involuntary) szakmaváltást hajtott-e végre.

Heppner (1994) vizsgálatában a faktorelemzés során az öt faktoros elemzés bizonyult leginkább értelmezhetőnek, s az eljárás során az alacsony korrelációjú itemeket kihagyták a tesztből, míg végül 40 item maradt, mely kiadta az öt faktort.

- Az első faktort “*Készségnek*” (vagy *Készenlétnek*) nevezték el, mivel azt mutatja meg, hogy a személy mennyire van elkészülve a szakmaváltásra. A magasabb elért pontszám azt jelenti, hogy az egyén elkészült a váltásban való előrehaladásra.
- A második faktor a személy hitét fejezi ki arról, hogy sikeres szakmaváltást képes végrehajtani. Ezért a faktort “*Magabiztosságnak*” nevezték el, s ez az alskála ebben az irányban mér.
- A harmadik faktor a “*Kontrol*” érzésre vonatkozott: azaz, hogy a személy saját magának, nem pedig a véletlennek, szerencsének, vagy hatalommal rendelkező másoknak tulajdonít jelentőséget a szakmaváltása felett. A magasabb pontszámok ezen az alskálán az erősebb kontrol érzést jelentik.
- A 4. faktort „*Észlelt társas támogatásnak*” nevezték el, mert arra vonatkozott, hogy mennyire éri a személy, hogy társas környezete támogatja: pl.: „Az életemben fontos mások támogatnak ebben a szakmaváltásban”. A magasabb pontszám nagyobb észlelt társas támogatást jelent.
- Az 5. faktort „*Önálló döntéshozatalnak*” nevezték el, a könnyebb értelmezés érdekében. A magasabb pontszám ebben a faktorban azt jelenti, hogy az egyén döntései kevésbé függenek másoktól. Az alacsonyabb pontszámok pedig azt mutatják, hogy az egyén nagyobb szükségét érzi annak, hogy a fontos mások véleményét figyelembe vegye szakmaváltással kapcsolatos döntéshozatalában.

A CTI teszten elért alacsony összpontszám azt jelenti, hogy a személyek kevés pszichés erőforrással rendelkeznek a szakmaváltásuk végrehajtásához. Összességében elmondható, hogy a szakmaváltással eltöltött idő hossza és az életkor negatívan korrelál a pszichés erőforrás tekintetében elért pontszámmal. A kérdőív fordítása a mellékletben olvasható, annyi módosítással az eredeti verzióhoz képest, hogy a kitöltő személyek javaslatára a válaszkálát megfordítottuk, s a magyar változatban az 1-es pontszám jelenti az egyet nem értést, míg a 6-os érték a maximális egyetértést.

EREDMÉNYEK

Pályaváltók csoportjai: kényszerűség vagy önkéntesség

A szakirodalomban a pályaváltóknak két fő csoportját tudjuk megkülönböztetni: a nem önkéntes (Latack és Dozier, 1986; Eby és mtsai 1995) és az önkéntes karrierváltókat (Wise, 2005; Bokor és mtsai 2010). Latack és Dozier (1986) három környezeti faktort határozott meg, melyek elengedhetlenek a sikeres pályaváltáshoz: anyagi források, társas támogatás, valamint a család rugalmassága. Az önkéntes pályaváltók esetében viszont az eddigi szakirodalom kevésbé fókuszál a pszichés háttérre és támogatásra, sokkal inkább a karriernövekedésre (Wise és Milvard, 2005; Bokor és mtsai 2010).

Az interjúalanyok közt elsősorban önkéntes pályaváltók szerepeltek, de voltak köztük nem önkéntesek is. Megfigyelhetjük, hogy nem választható el élesen a két csoport abban a tekintetben, hogy mi jelenti számukra a pszichés erőforrást. A szociális támasz és anyagi biztonság mind az önkéntes, mind a nem önkéntes pályaváltók számára lényeges volt. A két csoport pedig valójában hármat alkotott, ugyanis az önkéntes pályaváltók közül az egyik csoport észrevette a munkahelyén mutatkozó apróbb jeleket valamint alapos önismerettel rendelkezett ahhoz, hogy adaptív módon alkalmazkodjon munkakörülményeihez. Ők már jóval a váltás bekövetkezése előtt elkezdtek tervezni új karrierjüket. Nem hezitáltak, nem érezték megbánást, így kizárólag a karriernövekedésre tudtak koncentrálni. Őket *tervezőknek* neveztük el. Az önkéntes pályaváltók másik csoportja viszont ellentétben a *tervezőkkel* a nem önkéntes pályaváltókhöz hasonlóan megélte a

vesztésgélményt. Döntésüket megkérdőjelezték, bizonytalannak érezték magukat és nem éltek meg választást: a karierváltást nem egy jól megtervezett alternatívaként, hanem menekülésként élték meg, noha maradhattak volna munkahelyükön, az nem szűnt meg, s nem bocsájtották el őket, ezért ezt a csoportot *menekülőknak* neveztük el.

Az interjúk elemzési kategóriái

1. Értékek

A személyek szubjektív értékei, mint a növekedésre és önkifejezésre való igény, prioritást élveznek egy-egy pályaváltás kapcsán, ezért a karierről kialakított kép igen változatos lehet. Vise és Milvard (2005) szerint emiatt az egyének pályájukról kialakított elképzelése nem strukturált, hanem a személyes céloknak alárendelt.

A résztvevők mindegyike – függetlenül attól, hogy pályaváltásuk önkéntes volt-e vagy sem – megfogalmazták, hogy olyan munkát szeretnének a jövőben, mely alapvető értékeiknek, személyes céljaiknak megfelel. Arra a kérdésre, hogy mi motiválja őket a pályaváltásban sokszínű válaszokat adtak:

- a) A család és munkahely egyensúlyban tartása: *„A családom fontos számomra és a munkám is, de az előző munkahelyemen elvárták, hogy a munkámat a családom fölé helyezzem.” (A. T.)*
- b) Szakmai kihívás: *„Megfogalmazódott bennem, hogy nem akarom ezt csinálni a következő negyven évben. Valahol elég kiábrándító, hogy ebbe a munkába fél év alatt beletanulsz és nincs előrelépés”. (B.A.)*
- c) Altruista motívumok, s a szakma iránti elköteleződés: *„De amikor van egy sebészet, ahová félig holtan, összetrancsírozódva beérkezik, az olyan nekem, mint egy háznak a felújítása, van egy romhalmaz és én szépen felújítom. [...] és amikor gyógyultan hazamegy, ez a része engem nagyon tud motiválni.” (B.L.E)*

A pályaváltás során meghozott döntések a döntéshozatal során használt képelmélettel (image theory: Beach, 1993) magyarázhatók. Ez az elmélet azt fejt ki, hogy az egyén ismeretei hogyan irányítják döntéshozatalát és felveti, hogy ezen ismeretek három sematikus reprezentációra, vagy képre oszthatók. Elsőként az *értékek* kép, amely a személy alapvető meggyőződéséhez, értékeihez, erkölcseihez kapcsolódik (elvek). Másodszor a *pálya* kép, ami a jövőbeni célokra utal, melyeket az elvek, vagy az egyén környezetében tapasztalt problémák, vagy mindkettő határozhatnak meg. Végül a *stratégia* kép, ami a célok elérésére vonatkozó tervekhez kapcsolódik. A taktika a terv megvalósítása során alkalmazott konkrét viselkedésre utal, az előrejelzés pedig az elképzelt szcenárióhoz kapcsolódik, amely megpróbálja a taktika kimenetelét megjósolni.

A döntéshozók csak az értékképükkel összhangban levő opciókat hajlandóak figyelembe venni. Ha azok annak nem felelnek meg, akkor ezen opciókat kompatibilitási teszt segítségével szűrik ki, amely a döntéshozó normáinak esetleges áthágását veszi tekintetbe. A döntéshozók folyamatosan értékelik előrehaladásukat, és ha tervük nem válik be, megváltoztatják azt, vagy egy újat alkotnak.

Ezen elmélet szerint a pályaváltással kapcsolatban meghozott döntések értelmezhetők újratervezésként, olyan célok újbóli meghatározásaként, melyek jobban illenek az egyén értékvilágához. Ez egy nagyon tudatos döntés, mely tudatosságot az egyéni érés hozza magával. A résztvevők életük korai szakaszaiban meghozott döntéseikben levő tudatosság hiányát gyakran magyarázzák saját éretlenségükkel.

„Ahogy most látom a helyzetet, a mostani fiatalok nagyon tudatosan tervezik meg az életüket. Amikor én tizennyolc éves voltam, engem csak a buli érdekelt.” (B. E.)

„Nem akartam tanulni, élni akartam az életemet. Aztán jöttek a gyerekek.” (A. N.)

2. Kontrol

A kontrol azt fejezi ki, hogy az egyén milyen mértékben tulajdonítja magának vagy külső tényezőknek a pályaváltás irányítását. Arra a kérdésre, hogy min múlik a pályaváltás sikere, a résztvevők sokszínű válaszokat adtak, olykor önmaguknak is ellentmondva. Azok a résztvevők, akik világos célokkal és karrier elképzeléssel rendelkeztek, nagyobb kontrolt tulajdonítottak maguknak:

„Azt hiszem, most minden azon múlik, hogy miként teljesítek a vizsgákon, milyen kutatásokhoz csatlakozom.” (B.A.)

Ellenben a kevésbé specifikus célokkal rendelkező résztvevők, akik például a pályaváltásuk kapcsán tanulnak, de nincs előtük életpályamodell, úgy látják, hogy csak részben múlik rajtuk a pályaváltás sikere:

„Természetesen rajtunk múlik a siker, de attól is függ, hogy hol élsz, milyen kapcsolataid vannak.” (A. T.)

Bizonyos mértékben mindegyik résztvevő úgy vélte, hogy vannak fontos külső tényezők, melyek befolyásolhatják pályaváltásuk sikerességét. Ilyen például a kielégítő anyagi háttér megléte. Ez a gondolatmenet a családfenntartó férfi résztvevők válaszaiban jelent meg legmarkánsabban:

„Családom anyagi jólétét mindennél fontosabbnak tartom.” (Sz. L.)

Ők adott esetben képesek lennének pályaváltásuk felfüggesztésére, esetleg újabb pályaváltást végrehajtani:

„A családom anyagi biztonságát jelentő védőhálót nem kockáztathatom, [...] Ha ez az új szakma nem válik be, akkor mást kell keresnem.” (K. J.)

A női résztvevők közül mindenki kiemelte az életkort, mint a változást meghatározó fontos tényezőt. Válaszaikból kitűnik, hogy függetlenül attól, hogy milyen korban váltak pályaváltókká, a korai harmincas éveket tartják erre a legmegfelelőbb időszaknak.

„Bár sok negyvenes csoporttársam van, [...] Azt gondolom, hogy a harmincas éveire mindenki el tudja dönteni, hogy mit szeretne” (B. A.)

„Tíz évvel ezelőtt kellett volna váltanom, [...] akkor 36 éves voltam, akkor lehettem volna még orvos vagy pszichológus, ami mindig is szerettem volna lenni.” (B.L.E.)

„Nekem a 45 év, olyan határ volt, hogy nem akartam olyan sokáig várni.” (B. E.)

Ezek a vélemények összhangban állnak Vise és Millward (2005) kutatásával, akik szerint a szakmaváltás egyre gyakoribb a harmincas években járóknál. Férfi résztvevők ugyanakkor egyáltalán nem említették meg az életkor és váltás összefüggését. Velük ellentétben a nők körében többen kifejezték a kései életkorban történő váltással kapcsolatos negatív érzelmeiket.

„Nem beszéltem erről senkinek. Nem akartam, hogy az öreg szomszéd nénik azon csámcsogjanak, hogy nézd milyen öreg és iskolába jár.” (B.L.E.)

3. A változást kísérő érzelmek

A résztvevők az érzelmek széles skáláját tapasztalták meg a pályaváltásuk kapcsán. Ezek az érzelmek magához az egyik munkahelyről való eltávozáshoz és a másikba történő belépéshez valamint a kettő közt eltelt átmeneti időszakhoz kapcsolhatók. Az érzelmeket kiválthatja még a munkahely elhagyásának vagy elvesztésének körülménye, vagy azok az események, melyek közvetve vagy közvetlenül hozzájárultak a változás iránti igény megfogalmazásához. Az interjúkban ez a téma a legváltozatosabb. A tíz résztvevőből három személy ment keresztül nem önkéntes pályaváltáson. A többi résztvevő maradhatott volna az előző munkahelyén, de ők úgy döntöttek, hogy változtatnak.

„Maradhattam is volna abban a suliban, vagy kereshettem volna másik iskolát, de tudom, hogy ott is ugyanaz a történet lett volna.” (Sz. A.T.)

Azok a résztvevők, akik maradhattak volna munkahelyükön, de otthagyták azt, gyakran az elviselhetetlen munkahelyi körülményekkel vagy a dolgozókkal való tisztességtelen bánásmóddal indokolták a váltásukat:

„Nagyon sok jó szakembert elüldözött onnan a vezetés. [...] Én csak azt várom el, hogy amiben megegyezünk, az legyen a bankszámlámon.” (S. I.)

„Megdöbentett, hogy olyan szakemberek is belekerültek a léépítési körbe, akikről soha nem gondoltam volna. [...] Rájöttem, hogy kell valami alternatíva.” (B. E.)

A munkahelyüket önként és előretervezetten elhagyó résztvevők, akik a számukra kedvezőtlen munkahelyi környezetből léptek ki, arról számoltak be, hogy az átmeneti időszakot, mely az új munkahelyre való bekerülést készíti elő, (például a tanulás) pozitívan élék meg, örömet okoz számukra az újrakezdés lehetősége.

„Ha tudtam volna, hogy az itt tanulás ilyen jó, már sokkal hamarabb belevágtam volna. [...] Hülye voltam, hogy nem kezdtem bele már sokkal hamarabb.” (A.N.)

„Egyáltalán nem érzek megbánást. Felszabadító érzés, olyan, mintha újjászülettem volna.” (K.J.)

A nem önkéntes pályaváltás ezzel szemben jóval több negatív érzést váltott ki a résztvevőkből. Míg az előzőekben a boldogságról, felszabadultságról, büszkeségről olvashattunk, a kényszerből munkahelyet, pályát váltók körében gyakoriak a gyászok és annak stádiumainak megfeleltethető érzések, lelkiállapotok. Hiszen a munkahely elvesztése olyan életeseemény, mely hatással van egzisztenciára, identitásalakulásra valamint befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását (Swancutt, 2009). A gyász egy veszteségélmény, amelyet kiválthat egy partnerkapcsolat megszakadása, a munkanélküliség, költözködés vagy a nyugdíjazás (Pilling, 2003). A gyász fázisaihoz hasonlóan, a munka elvesztése is sokkoló, főként, ha nem készült fel rá a személy, és szinte természetes, hogy a tagadás fázisát élheti meg ebben az állapotban.

[...] Még szerdán este buliztunk, nem szóltak, csütörtök reggel amikor mentem munkába, akkor mondták, hogy nem kell jönnöd, mert te voltál a másik, aki kiesett. (B. L.E.)

A következő fázis a düh, mely irányulhat a munkahely vagy az ott maradt munkatársak ellen.

„Azért attól elszállt az agyam, hogy letettem 3 évet, azért abban az időben elég volt, volt 10 hónapos ráépítem, hogy felnőtt szakápoló legyek és most nem felelek meg? Nem vagyok jó nővér, nem tudok egy infúziót bekötni? (B. L. E.)

Az alkudozás szakasza megnyilvánulhat például abban, hogy az elbocsájtott személy önmagát okolja munkájának elvesztésében:

„Ha nem kérdeztem volna annyit, nem tudom, talán az volt a baj, hogy bizonytalan voltam.” (Cs. E.)

De megnyilvánulhat racionalizációként is: például azt nyilatkozta a személy, hogy már egyébként sem szeretett volna tovább az adott munkahelyen dolgozni:

„Mindig is vágytam a kihívásra és tudtam, hogy előbb utóbb úgyis váltani fogok.” (Cs. E.)

A munkát elvesztők esetében felléphet depresszió is. Ekkor már tudatosul a veszteség, mely egyrészt anyagi természetű, másrészt a személy elveszti korábbi munkahelyi kapcsolatait, barátait. Mégis, talán a feleslegessé válás érzése, ami leginkább hatalmába kerítheti a munkanélküli személyeket.

„Eljutottam arra a pontra, amikor már felkelni sem nagyon volt kedvem. Feleslegesnek éreztem magam.” (Cs. E.)

Az elfogadás, beletörődés fázisában a személy már képes a jövőre vonatkozó terveket készíteni és cselekedni is. Ebben a szakaszban már a jövő építése zajlik, például új képzések elvégzésével, állásinterjúkon történő részvétellel.

„Egyáltalán nem értettem, de aztán úgy megbékéltem, majd valami lesz. Ez pont júniusban volt, amikor kirúgtak, igen .. június utolsó napja volt és akkor júliusban nem találtam munkát, és akkor úgy voltam, hogy akkor ezt most befejeztük, életem én is az életem, nem érdekel semmi, senki, csak magamra fogok most gondolni, eljövök, leérettségizek, elvégzem a mentőtiszti iskolát és utána elmegyek és visszamosolygok majd annak a képébe, aki engem kirúgott. Szóval ez is benne volt.” (B. L. E.)

A munkahely megváltozása gyakran vonja maga után a lakóhely megváltozását. Azok a személyek, akik például kisvárosból költöztek a munka kedvéért egy nagyobb településre vagy a fővárosba szintén kifejezték negatív érzéseiket.

„A kisvárosból a fővárosba, az maga a pokol. (A.N)”

“A lovak hiányoznak a legjobban [...] Ha ló szagot érzek, az engem mindig megnyugtat .” (S. I.)

Az ezzel együttjáró bizonytalanság, talajvesztettség és honvágy rendkívül markánsan jelentkezhet azoknál, akik szülőföldjüket is hátrahagyva kerestek munkát, boldogulást.

„Én az első hetekben csak sírtam. Semmit nem tudtam, úgy éreztem, hogy soha sem fogom tudni megtanulni.” (O.M.)

4. Észlelt társas támasz

A család, barátok támogatása a pályaváltás átmeneti időszakában meghatározó. Hasonlóképpen a jelentős mások támogatásának hiánya is lényeges szerepet játszik a személy érzelmi és lelki állapotának alakulásában. Mallinckrodt és Fretz (1988, idézi Eby, 1995) megállapítják, hogy az anyagi forrás megteremtése miatti aggodalom mellett a társas támogatás hiánya jelzett előre leginkább stressz tüneteket. Sparks (1987, idézi Eby 1995) szintén kiemelte, hogy a család és a barátok támogatása a pályaváltó személyek életében nélkülözhetetlen, főként az álláskeresés szakaszában. A család rugalmas alkalmazkodása a megváltozott élethelyzethez szintén képes a stresszt csökkenteni.

A támogatás hiánya leggyakrabban a meg nem értésből fakad. A pályaváltó személyt körülvevők értetlenül állhatnak a személy érzelmi megnyilvánulásai előtt (például: elhúzódoó lehangoltság), mert nem ismerik a gyász munkát, s nem értik vagy legalábbis nem veszik komolyan a váltásra való igényt.

„Azt hitték, hogy ez valamiféle kiábrándulás, fellángolás [...] Nem is igazán vettem komolyan[...]A családomban mérnökök és tanárok vannak, számukra a pszichológia olyan, nem is tudom micsoda.”)

„Én ezt a támogatást a férjemtől vagy a gyerekeimtől vártam volna és nem egy idegentől, aki akkor esett be a családukba.” (B.L.E.)

Ezek a családi helyzetek félelmet és stresszt okoznak a személyeknek. *„A változás nagyon megijesztett, mert egyedül éreztem magam benne. Úgy éreztem nem állnak mellettem.” (B.A.)*

A változástól való félelem olyan erő, amely visszatartja az egyént abban, hogy lépéseket tegyen helyzetének megváltoztatásáért, még akkor is, ha az adott munkahely számára kedvezőtlen. A munkahely vagy pályaváltással járó stresszel teli időszak – főként, ha az ruminációval is párosul – feszültséget, depressziót, akár álmatlanságot is okozhat.

„Azt gondolom, hogy a környezetem támogatása volt a legfontosabb ebben az időszakban. Nagyon stresszes időszak volt, én meg hajlamos vagyok

mindenen túlpörögni. [...] Volt olyan, hogy mindenféle betegség kijött rajtam, cukorbetegség..” (Sz. A. T.)

„Abban az időszakban nagyon magam alatt voltam, s volt olyan, hogy felkelni sem volt kedvem.” (Cs.E.)

A félelem jelen volt mind az önkéntes, mind pedig a nem önkéntes pályaváltók esetében. Mindkét csoportban óriási szerepe volt a fontos mások (szülők, házastársak) támogatásának, s ennek hiánya a nyugtalanságon, feszültségen túl passzivitásra készítette a személyeket.

„Tudtam, hogy nem akarok benne maradni abban a helyzetben, de az, hogy a családom kezdetben nagyon támogatott megijesztett. Azt mondták, fejezzem be, amit elkezdtem. Ezért nem is váltottam hamarabb.” (B.A.)”

Az egyén és az öt körülvevő család vagy partnerek értékei eltérhetnek, mely feszültségforrásként szolgál a személyközi kapcsolatokban. A legtöbb pályaváltó, függetlenül attól, hogy önkéntes vagy nem önkéntes volt-e a váltása – a családját, párkapcsolatát legalább olyan fontosnak tartotta, mint a munkáját. Néhány résztvevő esetében azonban nem ez volt a helyzet. Ők fontosabbnak ítélték, hogy értékeik mentén találjanak új munkát, figyelmen kívül hagyva a hozzájuk közelállók véleményét vagy érzéseit.

„Nekem ment már rá kapcsolatom erre. Az egyik exem megkérdezte, hogy ki a legfontosabb a számomra, s nem tudta elviselni, hogy nekem a lovak az elsők, ő pedig csak a második.” (S. I.)”

A családdal szemben képviselt vélemény ugyan nem mindig okozza a kapcsolatok megszakadását, mint az előbbi esetben, de jelentős terhet rónak a személyközi kapcsolatokra.

„Én jogászként dolgoztam, most pedig gyógyszerész asszisztens vagyok. [...] A szüleim kezdetben nagyon nem támogatták az ötletet [...] valahogy úgy élték meg, hogy eldobom magamtól a jogi diplomámat, csalódtak, de mostanra, hogy már lassan egy éve a családi patikában dolgozok, már megbékéltek velem. (B.E.)

A résztvevők elmondásából kitűnik, hogy meghatározó a szülő-gyermek kapcsolat nem csak a pályaválasztásban, hanem a pályaváltásban is. A szülői támogatás jelentősen megkönnyíti, de támogatásuk hiánya legalább ennyire megnehezíti a váltást, félelmet, sőt esetenként akár még büntudatot is keltve a pályaváltó fiatalokban, akik ezáltal haboznak az értékrendjüknek inkább megfelelő irányt választani. Ha pedig mégis megteszik, az maga után vonja a szülőkkel való kapcsolat esetleges hosszabb-rövidebb időre történő megromlását.

A pályaváltás és a társadalmi nem összefüggése

Az interjúk során eltérés mutatkozott a nemek között abban, hogy milyen életkorban történik meg a váltás. Ezen a kis mintán is megfigyelhető, hogy a nők pályaváltása vagy még a harmincas éveik előtt bekövetkezik 25 illetve 28 éves korban, s így a korai harmincas évekre lezárul a folyamat, vagy pedig kitolódik jóval a gyermekvállalás és családalapítás éveit utánra (46-49 év). A férfiaknál ugyanakkor az életkor nem szerepelt témaként az interjúk során, s a kicsi mintából is látszik, hogy pályaváltásuk a harmincas, negyvenes éveket is érinti. Lippai (2014) demográfiai tárgyú írásában kifejti, hogy a KSH adatai alapján a nők foglalkoztatottsági rátája minden korcsoportban alacsonyabb, mint a férfiaké, annak ellenére is, hogy például a felsőoktatásban számuk jelentősen felülreprezentált. Noha a statisztikai adatokból messzemenő következtetéseket nem tudunk levonni, az interjúkból kiderül, hogy a harmincas korcsoportba tartozó nők a családalapítás és gyermekvállalás miatt rendelkeznek alacsonyabb foglalkoztatottsági rátával, s hasonló okokra vezethető vissza az is, hogy kevésbé mutatnak hajlandóságot a pályaváltásra is ebben a korban.

Az interjú és a kérdőív összefüggései

Az interjúk során feltárt témák és a Heppner-féle kérdőív összevetéséből az látható, hogy a kérdőív kérdéscsoportjai releváns kérdéseket tartalmaznak a pályaváltók élethelyzetének és érzelmi állapotának feltárásához. Az interjú során kibontakozott témák: (a) *értékek* (azaz célok, külső és belső motivációs tényezők), (b) a pályaváltás folyamata felett érzett *kontrol*, (c) pozitív és negatív *érzelmek*, és (d) *családi támogatás* megléte vagy hiánya megfeleltethető a kérdőív egyes faktorainak tartalmával. A *Készenlét* faktor arra vonatkozik, hogy a személy mennyire motivált és mennyire áll készen szakmailag és érzelmileg a váltásra. Ez a legösszetettebb faktor, hiszen tartalmaz a motivációra és a társas kapcsolatokra vonatkozó kérdéseket is. A Magabiztosság alskála azt fejezi ki, hogy a személy hisz abban, hogy sikeresen képes végrehajtani a pályaváltást. Az interjúk során az önkéntes szakmaváltók *Tervezők* alcsoportjának attitűdjében jelent meg: hiszen ők voltak azok, akik azon túl, hogy hittek sikerükben, proaktív módon, racionálisan végiggondolva a lehetőségeiket döntöttek a szakmaváltás mellett. A kérdőív *Kontrol* faktora egy az egyben kirajzolódott az interjúk nyomán is, hiszen megjelent a mintában mind a külső mind pedig a belső kontrolos hozzáállás. Az *Észlelt társas támogatás* a következő olyan alskálája a kérdőívnek, mely az interjú beszámolóik alapján rendkívül fontos szerepet játszik a pályaváltók életében. A kérdőív ötödik faktora az *Önálló döntéshozatal* volt. Az interjúk során nem jelent meg kiemelkedő témaként a döntéshozatal önállósága. Ehelyett inkább az volt jellemző, hogy a megkérdezettek a számukra fontos másokat bevonták döntéseikbe illetve ezen személyek valós vagy véleménye befolyással volt arra, hogy belevágnak-e karrierjük megváltoztatásába.

MEGVITATÁS

Ezen kutatás eredményei fényt vetettek a pályaváltás pszichológiai hátterére éppúgy, mint az egyéni értékek fontosságára, amelyek szerepet játszanak abban. Az interjúk alapján, három különböző pályaváltó csoportot különböztethetünk meg. A pályaváltással foglalkozó szakirodalomban az önkéntes és nem önkéntes pályaváltás szakkifejezéseket találjuk. Az első olyan személyekre utal, akik saját döntésük okán adták fel korábbi munkájukat, míg az utóbbi azokra, akiknek munkaadójuk szüntette meg munkaviszonyát (Latack és Dazier, 1986) és „kicsi vagy semmilyen választási lehetőségük” sem volt (Ebberwein, Krieshok, Ulyen és Prosser, 2004). A munkájukat saját döntésük okán feladók azonban további két kategóriába csoportosíthatók.

A „menekülő” (azaz önkéntesen távozó egyik alcsoportja) azok az egyének, akiknek lehetősége lett volna korábbi munkahelyükön maradni, de - a munkájuk elvesztésétől való félelem vagy tarthatatlan körülmények (fizetés vagy a munkahelyi viszonyok) miatt mégis úgy döntöttek, hogy távoznak. Ők úgy írják le a helyzetüket, mintha nem lett volna más választásuk, így ebben a tekintetben hasonlítanak a nem önkéntes pályaváltókra. A „tervezők” (vagyis az önkéntes pályaváltók másik csoportja) ugyanakkor gondosan megtervezték pályaváltásukat, még azelőtt, hogy a munkahelyi helyzet elviselhetetlenné vált volna, tudomásul véve a legapróbb pszichológiai vagy környezeti tényezőt, amelyek a váltás irányába mutatnak.

A nem önkéntes pályaváltást kezdetben a harag és a keserűség érzése kíséri, ami azonnal daccá alakul, mielőtt az egyénben megfogalmazódik a terv a nehézség leküzdésére. A tudatos „menekülő” és „tervezők” hasonlóak a tekintetben, hogy mindegyikük örül a változásnak, ugyanakkor különböznek abban, hogy a „menekülő” habozást élnek meg és a környezet támogatásának hiányát, így ez a bizonytalanság érzését kelti bennük. Másrészt a „tervezők” magas fokú alkalmazkodóképességüknek köszönhetően, a változás

kezdetekor előnnyel rendelkeznek (Ebberwein, Krieschok, Ulyen és Prosser, 2004). A kutatások szerint valószínűbb, hogy a „tervezők” nagyobb eséllyel rendelkeznek több információval, ill. a sikeres pályaváltáshoz szükséges információszerzést is hamarabb elkezdik. A kutatásunk bebizonyította, hogy a pszichológiai erőforrások tekintetében a tervezők csoportja jelentősebb társas támogatással és anyagi biztonsággal jellemezhető, illetve alaposabb önismeretük nagyon meghatározó pszichés erőforrás lehet a változásokhoz való alkalmazkodásban. Ezzel szemben a menekülők csoportja számára a pályaváltás egy jelentős veszteségélmény, mely bizonytalanságot és kilátástalanságot is eredményezhet. Összehasonlítva az önkéntes menekülők és a nem önkéntes pályaváltók csoportját, az önkéntes pályaváltók kevésbé tűnnek sebezhetőnek a pályaváltás folyamata során.

Kutatásunk azt is bebizonyította, hogy a pályaváltási döntés meghozatala egy bonyolult folyamat, melyben a családból hozott értékek, normák, elvárások, a társas támogatás hatása, az észlelt kontroll mértéke rendkívül meghatározó. A család, mint támogató rendszer funkciói közül mentálhigiénés szempontból az érzelmi teherbírás növelése a legjelentősebb (Kaplan és mtsai, 1977). Mivel az érzelmi teherbírástól függ, hogy a személy mennyire hatékonyan képes átvészelni a krízishelyzeteket, és mennyire konstruktívan képes megoldani problémáit. Az interjúk tapasztalatai is rámutattak arra, hogy aki nem, vagy nagyon kevés támogatást kapott a családjától, annak sokkal nehezebb volt feldolgozni a váltást, és sokkal nehezebben tudott alkalmazkodni az új élethelyzethez is.

A vizsgálatunk alapján látható, hogy a Heppner és munkatársai által kifejlesztett és magyarra lefordított kérdőív releváns a magyar pályaváltók körében is. Javasoljuk tehát a kérdőív nagyobb mintán való felvételét.

Kitekintés

A pályaválasztást és váltást elősegítő pályaorientáció fontosságát több hazai kutató is kiemelte. A pályaválasztást kisebb-nagyobb döntések sorozatából álló folyamatként határozzák meg. Szilágyi (2009) is hangsúlyozza, hogy e folyamatban a tanácskérő személy igényeit figyelembe véve szükséges a pályaválasztását (és véleményünk szerint pályaváltását) segíteni. A folyamatban elengedhetetlen a körültekintő informálódás mind a pályáról és a munka világáról, mind az alapos önismeret.

A tanácsadást végző pszichológusok számára a kutatás következménye az, hogy alapvető fontosságú a pályaváltás során keletkező intenzív érzelmeket is tekintetbe venni, különösen a sérülékeny csoportok esetében. Nélkülözhetetlen a félelem csökkentése az egyénben, mivel a félelem arra készítheti őket, hogy kapkodva és irracionálisan cselekedjenek. A szakembereknek klienseik szociális környezetét is figyelembe kell venniük, mivel a családi támogatás a sikeres pályaváltás jelentős tényezője, míg annak hiánya a magából a pályaváltásból eredő stressz mellett szorongást is okoz. Az ezen problémák közti kapcsolat a pályaváltás komplexitására mutat rá, amivel egy szociálisan komplex környezetben kell foglalkozni.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatta.

Irodalomjegyzék

- Bajian D. V. & Salomone P. R. (1995). Understanding Midlife Career Renewal: Implications for Counselling. *The Career Development Quarterly*, 44(3) 52-63. DOI: [10.1002/j.2161-0045.1995.tb00528.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00528.x)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran. *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, p. 71-81.
- Beach, L. R. (1993). Image Theory: an Alternative to Normative Decision Theory., In McAlister L. & Michael L. R., (szerk.), *NA - Advances in Consumer Research*. 20. (Szerk) Provo, UT: Association for Consumer Research, 235-238.
- Csizmadia, L. (2008). *The Transition Economy of Hungary between 1990 and 2004*. In Msc. Thesis In Finance and International Business. University of Aarhus.
- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in Transition: Lessons on Career Adaptability. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 292-308. DOI: [10.1002/j.2161-0045.2004.tb00947.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00947.x)
- Eby, L. T., & Buch, K. (1995). Job Loss as Career Growth: Responses to Involuntary Career Transitions. *The Career Development Quarterly*, 44(1), 26-42. DOI: [10.1002/j.2161-0045.1995.tb00526.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00526.x)
- Heppner, M. J., Multon, K. D., & Johnston, J. A. (1994). Assessing psychological resources during career change: Development of the Career Transitions Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 44(1), 55-74. DOI: [10.1006/jvbe.1994.1004](https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1004)
- Holland, J. L. (1985a). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2 kiadás.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Kaplan, B. H., Cassel, J. C., & Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15(5), 47-58. DOI: [10.1097/00005650-197705001-00006](https://doi.org/10.1097/00005650-197705001-00006)
- Központi Statisztikai Hivatal (2017). *Munkanélküliek száma*. Letöltve: 2017. 07. 12-én: https://www.ksh.hu/stadat_evkozi_2_1
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F. & Cotter, E. W. (2013). Applying the Happenstance Learning Theory to Involuntary Career Transitions. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 15-26. DOI: [10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x)
- Latack J. C & Dozier J. B. (1986). After the Ax Falls: Job Loss as a Career Transition. *The Academy of Management Review*, 11(2) 375-392. DOI: [10.2307/258467](https://doi.org/10.2307/258467)
- Lippai, Roland. (2014). A tradicionális családmódel válsága a 21. században. *Kultúra és közösség*, (14)3, 73-186.
- Mallinckrodt, B., & Fretz, B. R. (1988). Social support and the impact of job loss on older professionals. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 281-286. DOI: [10.1037//0022-0167.35.3.281](https://doi.org/10.1037//0022-0167.35.3.281)
- Oleski, D. & Subich, L. M. (1996). Congruence and Career Change in Employed Adults. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 221-229. DOI: [10.1006/jvbe.1996.004](https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.004)
- Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154. DOI: [10.1006/jvbe.1999.1704](https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704)
- Pilling, János. (2003). *A gyász*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Scharle, Ágota. (2016). *Mennyit nő a foglalkoztatottak száma 2008 óta Magyarországon?* Letöltve: 2017. 09. 12. <http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/03scharle.pdf>
- Sparks, R. C. (1987). How to survive a business divorce. *Management Accounting*, 68, 42-43.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Bros.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, D. & L. Brooks, L. & Associates (szerk.), *Career choice and development* 192-234. San Francisco, CA: Jossey- Bass. 192-234.
- Swancutt, L. (2009). *Getting Back to Work; Everything You Need to Bounce Back and Get a Job After a Layoff*. Wisconsin: McGray-Hill Education.
- Szilágyi, Klára. (2009).: *Pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Budapest. http://tatk.elte.hu/file/E-tan_A_palyaorientacio_szerepe.pdf
- Szokolszky, Ágnes. (2004).: *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Váradi Szabó, Zsuzsa, Hidegh, Anna Laura, Bokor, Attila & Fertetics Mardy. (2010). Karrierváltók Magyarországon. A karrierváltás folyamata. *Vezetéstudomány*, 41(2) 18-44.
- Warr, P. (1984). Job loss, unemployment and psychological well-being. In V. L. Allen and E. Van de Viet (szerk.), *Role transitions; Explorations and explanations*. New York: Plenum Press.
- Wise, A. J., & Millward, L. J. (2005). The experiences of voluntary career change in 30-somethings and implications for guidance. *Career Development International*, 10(5), 400-417. DOI: [10.1108/13620430510615328](https://doi.org/10.1108/13620430510615328)

A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi

Héjja Bella Emerencia

Tanulmányunk során egy palettát kívánunk bemutatni arra vonatkozólag, miért választják a fiatalok a zenei pályát vagy éppen az általuk választott konkrét intézményt. Adatfelvételünk Pest megyében működő zeneművészeti szakgimnáziumban zajlott, így az elemszámunk viszonylag alacsony. Ez a hiányosság betudható az amúgy is kicsi tanulószámmal működő intézménytípusnak, kivéve néhány fővárosi iskolát (Héjja, 2016).

Vizsgálatunk során a tanulók iskolaválasztási motivációin van a hangsúly, de megfigyeltük az iskolaválasztással kapcsolatos információforrásokat és a továbbtanulási szándéokra is rákérdeztünk. A kérdőíves felmérés 2016 tavaszán készült, melybe az intézmény összes diákját bevontuk, a részvételi arány 62 százalék (71 fő), mely a tanulók elfoglaltságának és ebből adódóan a kérdőív kitöltésétől való tartózkodásuknak tudható be. Az adatok alapján középiskolájukról a tanulók legnagyobb része a tanáratól hallott. Többségük azért választotta ezt az iskolát, mert szeretne fejlődni a hangszertudásában vagy énektechnikájában, továbbá a zene szeretete meghatározó pályaválasztásuk tekintetében. A kitöltők többsége zenészként szeretne majd elhelyezkedni és 74 százalékuk szeretne egyetemre felvételizni. Mivel az iskolatípus az általunk vizsgált szempontok szerint is még feltáratlan, szeretnénk tanulmányunkkal közelebb kerülni az itt tanuló fiatalok szemléletmódjához, korosztályi jellemzőihez, tanulási és pályaválasztási aspirációikhoz és ezzel együtt néhány kiemelt pszichológiai sajátosságaikhoz.

Bevezetés

A középiskolai korosztály vizsgálata közkezdvelt kutatási téma a társadalom- és neveléstudományi kutatók és a pszichológia tárgykörében is feltehetően azért, mert ebben a korosztályban számos, a jövőre ható választást kell meghoznia a fiatalnak, ezzel együtt ez a kor az identitásfejlődés szempontjából kiemelt életszakasz. Továbbá mivel ezek a fiatalok a köznevelésben vannak, könnyű jól kontrollált mintaként kezelni őket és életkori sajátosságaiknak megfelelően számos érdekes információhoz juthatunk saját gondolataikról, terveikről és a továbbtanulással kapcsolatban is.

Vizsgálataink során mi is ezt a korosztályt célozzuk meg, de egy területre fókuszálunk, a zeneművészeti szakgimnáziumokban tanuló diákokra. Korábban ezt az iskolatípust zeneművészeti szakközépiskolának nevezték, ez 2016. szeptembertől változott meg és lett zeneművészeti szakgimnázium, melynek törvényi keretét a 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról tartalmazza. Jelen kutatás alapját egy zeneművészeti szakgimnáziumban, 2016 tavaszán készített kérdőíves felmérés adja. Ahogyan azt a korábbiakban már említettük, az iskolatípusban országosan általában kevesen tanulnak, mely hatással van más intézményekre, ugyanez mondható el a zenei képzést folytató felsőoktatási intézményekről is. Az egyetlen hazai intézmény, mely csak zeneművészeti képzést folytat, a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2012-es adatok szerint 840 fővel működött, létszámban a Debreceni Egyetem

Zeneművészeti Kara követi, ahol ugyanezen évi adatok szerint 244 hallgató tanult (Héjja, 2016). Ezzel azt akartuk szemléltetni, hogy az alacsony létszámú középfokú képzést törvényszerűen szintén alacsony létszámú felsőoktatás követi. A Budapesten működő egyetem magas tanulószáma többek között annak is köszönhető, hogy nagy létszámban vannak jelen külföldi diákok az intézményben, sőt, az egyetem olyan szakot is indít, mely csak külföldiek számára elérhető. Ez a Kodály Music Pedagogy szak (Kodály koncepció vagy közismertebb nevén Kodály módszer), melynek kontaktórait a kecskeméti Kodály Intézetben tartják (lfze.hu).

Iskolaválasztás, pályaválasztás

A következő fejezetben a hazai iskolaválasztással kapcsolatos általános szokásokat, eljárásokat tekintjük át. Elsőként - az általános iskolához kapcsolódóan - kitérünk a szülők választási szokásaira és lehetőségeire, majd a középiskolás korosztályhoz kapcsolódóan Liskó Ilona (1998) iskolaválasztással kapcsolatos meglátásait ismertetjük, végül pedig a pályaválasztással kapcsolatos pszichológiai jelenségeket taglaljuk.

A szociál-kognitív pályamodell (social cognitive career theory, SCCT) az egyén pályaválasztásával kapcsolatban a környezeti tényezőket és az egyéni hajlamot tartja meghatározónak, melyek a központi fogalomként megjelenő karrier-építési én-hatékonyság alakító elemei. A környezeti tényezők között említhetjük a nemzet, nemzetiséget és meghatározó szereppel bír többek között a szülők foglalkozása és további - támogató vagy éppen visszatartó - személyek jelenléte. Ezeket tekinthetjük objektív környezeti faktoroknak, melyek mellett az észlelt környezeti faktorok is jelen vannak, azaz, hogy az egyén hogyan szűri át saját személyiségén az adott hatásokat. Itt pedig már összefüggés figyelhető meg az egyéni adottságokkal, mint például az önbizalom (Lent, Brown és Hackett, 2000).

Az általános iskola megválasztása a szülő jogköre. Napjainkban Magyarországon az úgynevezett szabad iskolaválasztás gyakorlata működik. Ez a „szabadság” számos tényezőnek van alávetve. Meghatározzák az adott településen való lehetőségek, van-e olyan iskola a közelben, amelyet elképzelnek a szülők gyermekük számára, ha messzebb van, van-e lehetőségük finanszírozni az eljutást és így tovább. Tehát az iskolaválasztást a gazdasági szempontok, települési infrastrukturális jellemzők és a szülői aspirációk nagy mértékben befolyásolják. Solymosi Katalin (2013) azt is kiemeli, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú családok számára sokszor átláthatatlan az iskolarendszer, ezért nincsenek tisztában a kínákozó lehetőségekkel, továbbá anyagi helyzetük miatt korlátozott mértékben is tudnák azokat igénybe venni. Bár a szabad iskolaválasztás lehetősége minden szülőnek adott, az iskolák is válogatnak a diákok közül. Így például előnyben részesülnek azok, akiknek már a testvére az iskolában tanul, továbbá az iskola rendszerint azokat a gyermekeket veszi fel, akikkel feltehetőleg kevesebb probléma lesz, hiszen rendezett családi körülmények között élnek (legalábbis látszólag) (Solymosi, 2013). Utóbbi megerősíti az öröklött társadalmi egyenlőtlenségeket. Ez az oka annak, hogy hazánkban olyan nagy összefüggés mutatható ki a kicsi gyerekek iskolai eredményessége és családi háttere között (Kertesi és Kéző, 2005).

A középfokú továbbtanulást Liskó Ilona (1998) szerint három tényező határozza meg:

- az iskolakínálat,
- a pályaválasztási döntés, továbbá
- a felvételi szelekció.

Az általános iskola választásához hasonlóan, középfokon is meghatározó a szülői aspiráció, mely összhangban kell, hogy legyen a gyermek céljaival és képességeivel. A fiatalok többsége tizennégy éves korában még bizonytalan a jövőjével kapcsolatban, az iskolaválasztás általában

közös beszélgetések, olykor családi viták eredménye. A szakiskolába, szakközépiskolába (ma szakközépiskola és szakgimnázium) való jelentkezés némileg zsákutca a nyitottabb lehetőségeket kínáló gimnáziumokkal szemben, bár a korai továbbtanulási döntés sokszor korrekciót igényel bármelyik iskolatípus esetében. Továbbtanulás szempontjából sem mondható el egységes kép, ugyanis a gimnáziumokból sem tanul tovább minden tanuló, hiszen van, aki nem folytat felsőfokú tanulmányokat, vagy szakképzésre jelentkezik (*Andor és Liskó, 1999; Dustmann, 2004; Kissné, 2015; Liskó, 1998*).

Hajduska Marianna (2003) pszichológiai szemszögből közelítette meg a pályaválasztással kapcsolatos tényezőket. Bár az egyetemre történő tovább menetellel foglalkozott, megállapításai a középiskolákra is érvényesek, különösen a zenei pályát választók esetében. Kiemelte, hogy nem iskolát, hanem pályát érdemes választani. A képességek reális megítélése nélkül a későbbi folyamatos csalódások nagy károkat okozhatnak a személyiségben, mely önértékelési problémákhoz vezethet. Eddigi megfigyeléseink alapján a zeneművészeti szakgimnazista tanulók körülbelül fele zeneművészeti egyetemen folytatja tanulmányait, így esetükben a pályaválasztás szinte a 8. osztályban megtörténik (*Intézményi adatok, 2016, Felvi eredmények, 2014*).

A fiatalok – tapasztalatok híján – nincsenek tisztában az egyes szakmához szükséges kompetenciákkal, saját képességeikkel (*Grinder, 1992*). Némiképp ennek segítésére, egyre nagyobb szerepet kap az iskolai pályaeorientáció, vele pedig párhuzamosan a tehetség gondozás. A pályaválasztás szót felváltotta a teljes életpálya-kísérő pályaeorientáció, hiszen az egész életen át tartó tanulásnak és a pályán való alkalmazkodásnak, döntéseknek, korrekcióknak a középiskolai iskolaválasztás egy hosszú folyamat egyetlen, de annál fontosabb állomása (*Pásku, 2015*).

A tanulási folyamathoz köthető motivációk

A pályaeorientáció fontosságára egyre nagyobb figyelmet fordítanak a szakemberek és a közoktatás. Azon túl, hogy valaki tisztában van azzal, mihez van tehetsége nagyon fontos, mi az, ami érdekli, amivel szívesen foglalkozik. Mivel a tanulási folyamat állandó energia-befektetést, aktivitást és erőfeszítést igényel az egyéntől, a kutatókat régóra foglalkoztatja az a kérdés, hogy a tanulás háttérben milyen mozgatórugók állhatnak.

A tanulási motiváció során megállapították, hogy egy külső hatás mellett (ide sorolhatjuk a tanári viselkedést) egy belső pszichikus késztetés jelenlétével is számolni kell. Józsa (2005) felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulási motívumok fejlesztése a tanár egyik legfőbb feladatának tekinthető, ez a belső motiváció kialakulásának alapja. Ilyen motívum például az énkép vagy az attitűdök, melyek meglétének ideális esetben együtt kell járnia a képességek fejlesztésével (*Józsa, 2005, 2007*). A belső motiváció nem egy állandósult tulajdonság, hanem a környezeti tényezők és tapasztalatok, az egyéni érdeklődés és a szükségletek folyamatosan alakítják. Az egyén és a környezete között állandó kölcsönhatás működik, ebből kifolyólag a környezet motiváló és demotiváló erőként egyaránt hathat. A tanár személye mellett más meghatározó tényezőkkel és motiváló erőkkel is számolhatunk, melyeket a következőkben áttekintünk.

A humánspecifikus motiváció tárgykörébe tartozik az affiliáció (a kommunikációs viszonyok szeretet-gyűlölet dimenziója) szükséglete, a kompetencia motívuma és egyebek mellett a teljesítménymotivációt (sikerorientáltság) is ide sorolhatjuk. A kompetencia a belső (intrinzik) motivációk közé tartozik, melynek alapját a kíváncsiság adja, hiszen az ember belső vágya, hogy valamiben hatékonyan élje meg önmagát, létrehozzon valamit (*Bányai és Varga, 2012*). Maslow humanisztikus szemléletmódjában úgy tekint a motivációra, mint a szükségletek kielégítése utáni vágyra, ide sorolva az önmegvalósítást és tudásvágyat is (*Biehler és Snowman, 1994*). Ahhoz, hogy egy

kimagasló teljesítmény megvalósulhasson, szükséges az adott téma/dolog/jelenség iránti átlagon felüli érdeklődés. Nincsenek pontos adatok arra, honnan ered ez a nagyfokú érdeklődés, de feltételezik, hogy szokatlan érzékenységgel születnek az ilyen egyének bizonyos területek iránt. Csíkszentmihályi (1990) a tehetség kibontakoztatásához három feltételt határoz meg: tudás, fegyelem és motiváció. Meglátása szerint fontos, hogy az egyén képes legyen flow állapotba kerülni olyan tevékenységek által, amiket szeret csinálni (Csíkszentmihályi, 1990, 2010).

Csíkszentmihályi (1997) a flow (áramlat) élménnyel kapcsolatban külön fejezetet szentel a zenének könyvében. Kifejti, hogy a zenehallgatás és zenélés, mint autotelikus tevékenység is okozhat az emberekben ilyen élményeket. Autotelikus tevékenységnek számít minden olyan cselekedet, melynek célja saját maga, amit azért végzünk, hogy örömet okozzon számunkra és nem fűződik hozzá semmilyen más érdek. A szerző nem tesz különbséget a különféle műfajok között, a zenének azt a funkcióját emeli ki, mely megnyugtat, rendet tesz az elmében, csökkenti a tudatzavar mértékét. Ezek a hatások fokozódnak abban az esetben, amikor maga a személy zenél aktívan, nem véletlen, hogy számos sikeres üzletember idősebb korában kezd el hangszeren játszani (Csíkszentmihályi, 1997).

A szülők iskolai végzettségének szerepe gyermekük továbbtanulásában

Korábbi tanulmányunk során részletesen kitértünk arra, miképpen hat a továbbtanulásra szülők iskolai végzettsége, továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy a település típus miképpen hat az iskolai végzettségre. Ez okból ennek ismételt részletes tárgyalására nem térnénk ki, csak néhány fontosabb tény erejéig. A kutatás eredményeit bemutató tanulmány a Debreceni Egyetem kiadásában várhatóan 2017-ben jelent meg, a *Sokszínű zenepedagógia* című tanulmánykötetben (Héjja, 2017).

A szülők iskolai végzettsége nagyban meghatározza, hogy gyermekük milyen pályát választ. Egy 2014-es, a GVI (Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet) gondozásában megjelent tanulmányban olvashatjuk, hogy elsősorban az apák végzettsége meghatározó abban, gyermekük milyen pályát választ. Ily módon a fiatalok édesapjukkal hasonló szintű foglalkozásban kívánnak elhelyezkedni (Bárdits, Makó és Nyíró, 2014).

Az iskolai végzettség napjainkban egyre jobban meghatározza az egyén társadalomban elfoglalt pozícióját, ehhez kapcsolódva általános jelenség, hogy a szülők célja, hogy a sajátjukhoz hasonló vagy annál még jobb társadalmi pozícióba juttassák gyermeküket, ennek pedig kézenfekvő útja az iskolai végzettség (Andor és Liskó, 1999). A tudósok a 60-as évektől kezdve azt fedezték fel, hogy a korábbiakkal ellentétben – amikor a vagyont, majd a munkaerő-piaci státuszt tartották mérvadónak – a szülők iskolai végzettsége lett a mérvadó a gyermekek tanulmányi előmenetelében, ezzel párhuzamosan az iskolák szerepe is megnőtt (Lannert, 2005). Bizonyos elméletek szerint az iskolai expanzió következtében csökken a szülők társadalomban elfoglalt helyének, a szocio-ökonomiai háttérnek a hatása, de támaszkodhatunk az újabb kutatások eredményeire, melyek nagy része továbbra is azt bizonyítja, hogy meghatározó a szülők kulturális háttere, erre a magyarázatot a kulturális tőke átörökítésében találták (kulturális reprodukció) (Sági, 2003; Schumann, 2009).

Láthatjuk, hogy sok esetben nagy hangsúlyt fektetnek a szülők gyermekük intézményes oktatására, nevelésére is, de kérdésként merülhet fel bennünk, vajon mennyire számít az iskolai végzettség egy zenésznél, ha érvényesülni szeretne? A Magyar Szimfonikus Zenekarok Szövetségének honlapján (www.aho.hu) felfedezhetjük, hogy a hangszeres próbajátéknál nem minden zenekarnál van feltüntetve, hogy szükséges a felsőfokú vég-

zetséget igazoló dokumentum benyújtása, viszont több helyen ez csak a szólamvezetők esetében elvárás. Ezekből az adatokból azt a következtetést tudjuk levonni, hogy nem feltétlenül szükséges felsőfokú tanulmányokat folytatni ahhoz, hogy valaki hivatásos muzsikusként álljon, ellenben ha valaki tanítással szeretne foglalkozni, a tanári állás betöltéséhez már elengedhetetlen a felsőfokú diploma.

Zene a közoktatásban – zeneiskolák és zeneművészeti szakgimnáziumok

Az alapfokú zenei oktatás mint ugródeszka

A középfokú intézménybe való sikeres bejutásnak bár nem feltétele, de alappillére lehet az alapfokú zenei oktatás. 2013-as adatok alapján elmondható, hogy a zeneiskolák száma kielégítő hazánkban, összesen 717 működő intézménnyel számolhatunk, 17 970 lakosra jut egy zeneiskola (*Héjja*, 2016; *Palócz*, 2013). Ezzel ellenében mégis az tapasztalható, hogy a zeneművészeti szakgimnáziumok tanulóihiánnyal küzdenek, mely problematika számos kérdést felvet, de jelen tanulmány nem hivatott ezt tisztázni. A továbbiakban azt tekintjük át, milyen szerepet tölt be egy zenetanár a gyermekek személyiségfejlődésében és zenei pályafutásában.

Meghatározó lehet az iskolaválasztás, helyesebben pályaválasztás szempontjából a zeneiskolai tanár. Az igazán zenész lelkületű gyerekek általában érzékenyebbek társaiknál, pontosan ezért a tanár hozzáállása, személyisége vagy akár a darabok választása is fontos tényezőként hat a gyermek zenéléssel kapcsolatos terveire és önképére. Ha folyamatosan túl nehéz műveket adunk a gyermeknek a képességeihez mérten, tehetségtelennek fogja gondolni magát, ez pedig egyértelműen vonzza magát, hogy nem szeretne a zenével foglalkozni (*Masopust*, 2012). Visszaülve Csíkszentmihályi megfigyelésére: az áramlat élménye akkor jöhet létre, ha a kihívás összhangban van a képességekkel, ilyenkor az egyén csak a feladatra koncentrálni és elveszíti időérzékét. Mindezek mellett a folyamatos visszajelzést is megemlíti a kutató, ami alatt a tanár szerepét érthetjük (*Csíkszentmihályi*, 1997). Az ilyen jellegű tanár-diák kapcsolatban a folyamatos visszajelzés állandó, viszont ennek módja és hatása nem mindig egységes, hiszen amilyen pozitív és motiváló hatást tud kifejteni egy pedagógus a gyermek zenei és személyiségfejlődésére, a rosszul megfogalmazott kritika akár el is veheti a fiatal kedvét a zenei tanulmányoktól és mentális károkat is okozhat benne. A zeneiskola elsődleges feladata kisgyermekkorban, hogy megszerettesse a gyermekekkel a zenét és ezáltal fejlessze a személyiséget, nem pedig a zenészek nevelése (*Masopust*, 2012). Mindezek mellett ezt az iskolatípust előkészítésnek is tekinthetjük a későbbi esetleges középfokú zenei tanulásra és specializálódásra.

A zeneművészeti szakgimnáziumok működése

A középiskolás korosztállyal foglalkozó szakirodalom (*Aszmann és Sebestyén*, 2007; *Fónai, Hajdu és Estók*, 2005; *Pusztai*, 2009) többsége a gimnáziumokban, szakközépiskolákban (ma szakgimnáziumokban), szakiskolákban és szakmunkásképzőkben tanuló fiatalokkal foglalkozik. A gimnáziumokba általában azok jelentkeznek, akik később valamilyen szellemi munkát kívánnak végezni, főleg magasan kvalifikált, vagy érettségizett szülők gyermekeit találjuk itt. A szakiskolákat inkább azok választják, akik az általános iskolát közepes, vagy annál gyengébb eredménnyel zárták, szülei általában alacsonyabban kvalifikáltak, viszont tapasztalhatjuk, hogy napjainkban hasonló eredményekkel a gyermeklétszám csökkenése miatt a gimnáziumok is lejjebb adták minőség-igényüket

és felveszik a gyengébb képességű tanulókat is. Liskó Ilona 1998-ban foglalkozott a felvételizők iskolai pályafutásának megfigyelésével és megállapította, hogy a felvételizők tanulmányi átlaga általánosságban megegyezik a választott iskolában tanulók átlagával. Emellett figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a szocio-ökonomiai státusz legalább annyira meghatározó az érdemjegyek szempontjából, mint a gyermek képességei (*Andor és Liskó, 1999; Liskó, 1998*). Hazánkban - Dániához hasonlóan - meghatározónak tűnik a gyermekek iskolai eredménye szempontjából a szülők iskolai végzettsége, míg más országokban inkább a szülők foglalkozása számít, ezt támasztják alá az országos kompetenciamérések valamint a PISA - eredmények is. Míg korábban az érettségi mutatkozott választóvonalnak az iskola érdemjegyeket illetően, úgy tűnik, napjainkban egyre jobban megmutatkoznak a gyerekek iskolai teljesítményében a szülők további tanulmányai is, így a főiskolát, egyetemet végzett vagy doktori fokozatot szerzett szülők gyermekeinek jegyei között is megfigyelhető különbség (*Péter, 2004; Csapó, 1998*).

A zeneművészeti szakgimnáziumokba nem egységes a felvételi vizsga, a 8. osztályban kötelező központi matematika és magyar írásbeli vizsgát nem mindenhol veszik figyelembe. Pontazonosság esetén a budapesti Liszt Ferenc Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész-képző Gyakorló Szakközépiskolája például a magyar központi írásbeli vizsga eredményeit súlyozottan figyelembe veszi, továbbá többletpontot kapnak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A továbbtanulási esélyeket és magukat a döntéseket meghatározzák az osztályzatok (*Lannert, 2005*), a társadalmi háttér és a jegyek közötti összefüggésre számos hazai és külföldi vizsgálat is rámutatott.

Minden fiatalnak, aki ebben az iskolatípusban szeretné folytatni tanulmányait, felvételi vizsgát, azaz pályaalakmassági vizsgát kell tennie. Ez főtárgy (hangszer vagy ének), szolfézs–zeneelmélet és kötelező zongora felvételiből áll (utóbbi csak a csembaló, orgona, hárfa, zeneszerzés és szolfézs-zeneelmélet szakosokra vonatkozik). Az adatokat a korábban említett intézmény (Liszt Ferenc Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész-képző Gyakorló Szakközépiskolája) honlapjáról nyertük. A felvételi, azaz a pályaalakmassági követelmények szintén iskolánként eltérőek, ennek oka, hogy az alacsony tanulószámmal működő vidéki zeneművészeti szakgimnáziumoknak nincs lehetőségük úgy szelektálni, mint a fővárosiaknak.

A kutatásról

2016 tavaszán kérdőíves felmérést végeztünk egy Pest megyében működő zeneművészeti szakgimnáziumban. Kérdéseinket Pusztai Gabriella 2009-ben megjelent, *A társadalmi tőke és az iskola* című könyvében feldolgozott 73 kérdésből álló kérdőívének alapján állítottuk össze (*Pusztai, 2009*), annak egy redukált módosított változata. Az eredeti kérdéssorozatot rövidítettük és az általunk megfigyelt intézménytípusban tanulókhöz igazítottuk, mivel felmérésünk nem irányult a hitélet vizsgálatára, az ehhez a témakörhöz kapcsolódó kérdéseket nem használtuk fel. A tanulói összlétszám 62%-a vett részt a vizsgálatban, melynek okai a válaszadás hiánya, valamint sok esetben a töredékes válaszok voltak. Célunk az volt, hogy egy olyan intézményben végezzük kutatásunkat, ahol mind a három zenei műfaj – klasszikus zene, népzene és jazz – képviselve van, viszonylag nagy múltra tekint vissza az intézmény, továbbá a különféle műfajok művelői is arányosan oszlanak meg. Ez nem valósult meg, ugyanis a jazz szakon tanulók közül 6 tanuló vett részt kutatásunkban, többük válasza hiányos.

A szülők iskolai végzettségén és foglalkozásán, a lakóhely településtípusán, az objektív és szubjektív anyagi helyzeten és egyéb, a családi élettel kapcsolatos kérdésen túl a fiatalok pályaválasztási, továbbá továbbtanulási motivációi felől érdeklődtünk zárt és nyitott kérdések formájában egyaránt. A szülők iskolai végzettségével és a gyermekek számával,

továbbá a szülők és gyermekeik között zajló kommunikáció gyakoriságával egy korábbi tanulmány során foglalkoztunk, ezért néhol ennek eredményeire hivatkozunk. Utóbbi kutatás eredményeit a 2016-ban Szegeden megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia keretein belül mutattuk be (hivatkozás).

Kvalitatív és kvantitatív metodikát egyaránt alkalmazunk az értelmezésben és az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

- Honnan szereztek a tanulók tudomást jelenlegi iskolájukról? Azonosak-e az információ-szerzés forrásai más típusú intézményekbe jelentkezőkével?
- Kívánnak-e továbbtanulni a vizsgált iskolába járó tanulók? Ha igen, milyen típusú intézményben?
- Miért jelentkeztek az adott iskolába a tanulók, avagy miért választották a zenész szakmát?

Ahogy a tanulmány első felében írtuk, az általános iskolaválasztásnál a szülők szerepe a meghatározó, ami a középiskolába lépés során még mindig jelen van, de már a gyermek véleménye és akarata is hangsúlyosan közrejátszik. Megfigyeltük, melyek azok a csatornák és személyek, ahonnan az általunk vizsgált intézetben tanuló fiatalok informálódtak. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaljuk össze.

1. táblázat. A közép fokú iskolaválasztással kapcsolatos információszerezés forrásai

Információ szerzés forrása	Fő	Százalék
családom, rokonságom	15	21,1
tanáraim	30	42,3
barátok, ismerősök	17	23,9
hirdetés	2	2,8
egyéb	5	7,0
nincs válasz	2	2,8
Összesen	71	100

A tanulókat arról kérdeztük, hogy honnan szereztek tudomást a középiskoláról, ahol most tanulnak. A kitöltők zárt kérdés formájában jelölhették meg válaszukat, így az adatok feldolgozása során újra kellett értelmeznünk néhány egyéb kategóriába írott választ, ily módon a tanárokhoz került plusz két adat, egy adat a hirdetéshez sorolható, további két fő az internetről tájékozódott (ezeket az eredményeket az 1. táblázatba belefoglaltuk). Érdekes, hogy az internetet mindössze két fő említette, ami nem mutat egyezést a korábban említett 2014-es felméréssel, mely szerint legnagyobb százalékban az internetről tájékozódnak a tanulók. Esetükben meg sem jelenik a tanár, mint lehetséges információ közvetítő, jelen vizsgálatunkban ez a legmagasabb, mely feltehetőleg a kiscsoportos, valamint egyéni órák szoros tanár-diák kapcsolatára vezethető vissza (Bárdits, Makó és Nyirő, 2014). Más okokat is feltételezhetünk, esetleg az iskolai honlapok naprakészségének hiányát, de erről megfelelő információ hiányában nem tudunk nyilatkozni. A tanárokat, mint az információszerezés forrásának kiemelkedő alakjait követik a barátok és ismerősök, valamint a családtagok, a hirdetésekben elenyésző számú tanuló szerzett információt. Láthatjuk az eredmények alapján, hogy a zeneművészeti szakgimnáziumokba jelentkező tanulók továbbtanulására nagy hatást gyakorolnak a pedagógusok, ami azt jelenti a vizsgált iskolatípus számára, hogy ezt a csatornát lenne érdemes megerősítenie a vezetőségnek, annak érdekében, hogy megfelelő tanulólétszámmal tudjanak működni és a tanulók számára vonzóvá tegyék a szakirányú zenei képzést.

A középiskolából a felsőoktatásba lépés szándéka

Az intézmény adatai szerint a tanulók többsége felsőfokú intézményben folytatja tovább tanulmányait, ugyanezt tapasztaltuk egy 2015-ben készült kérdőíves kutatás folyamán, mely egy másik, azonos típusú intézményben zajlott. A kutatás eredményeit bemutató tanulmány a Debreceni Egyetem kiadásában várhatóan 2017-ben jelenik meg, egy zenepedagógiai kutatásokat bemutató tanulmánykötetben. Jelen kutatás során hasonló témakörben vizsgáltunk zeneművészeti szakgimnazista tanulókat, arra vonatkozólag, hogy milyen továbbtanulási céljaik, terveik vannak jelenleg a továbbtanulásukkal kapcsolatban.

2. táblázat. Továbbtanulási szándék (a tanulók több választ is megjelölhettek)

	Fő	Százalék
egyetem	53	74
főiskola	8	11
szakma	2	2
nem tanul tovább	3	4
nem tudom	6	8
egyéb	1	1

Azt a kérdést tettük fel a tanulóknak, hogy hol szeretnének továbbtanulni. A továbbtanulással kapcsolatos elképzeléseket a szerint jelölhették a tanulók, hogy egyetemen, főiskolán kívánják tovább folytatni tanulmányaikat, esetleg szakmát tanulnának, vagy nem kívánnak továbbtanulni. Továbbá szabadon hagyunk egy egyéb mezőt számukra, így módon az „egyébbe” kerültek a konkrét iskolaválasztásra vonatkozó információk, melyeket az adatok értelmezése során átsoroltuk a megfelelő helyre (egyetem, főiskola vagy szakmai képzés), valamint itt jelentek meg a kitöltések során „nem tudom” válaszok.

A válaszadók több választ is megjelölhettek. A kitöltők 74 százaléka egyetemen szeretne továbbtanulni, őket követik, akik főiskolára szándékoznak felvételizni, a többi lehetőséget viszonylag kevesen jelölték meg. Két fő szakmát szeretne tanulni, három tanuló nem kíván továbbtanulni, illetve hatan még nem tudják, mit szeretnének csinálni az iskola elvégzése után.

Iskolaválasztási aspirációk

A kérdőív utolsó részét nyitott kérdések képezték (24-26. kérdés), melyek az iskolaválasztásra, az azzal kapcsolatos beteljesült elvárásokra és az előző iskolával való összehasonlításra kérdeztek rá. A 3. számú táblázat a 24. kérdésre adott válaszokat foglalja össze. A kérdés így szólt: „...miért szerettél volna abba az iskolába járni, hol most tanulsz?” A 71 főből 61 tanuló válaszolt kérdésünkre, itt a belső, vagy a külső motiváló erők előfordulási gyakoriságát figyeltük meg az általunk vizsgált tanulók iskolaválasztása során. Láthatjuk, hogy a kitöltők közül tíz fő nem válaszolt a nyitott kérdésekre, melynek oka a válaszadás határozott megtagadásában, valamint a hanyagságban keresendő.

3. táblázat. Intrinzik és extrinzik iskolaválasztási motivációk osztályok szerint

	9. o.	10. o.	11. o.	12. o.	13-14. o.	szakmai I-II.	Összesen
intrinzik	24	28	21	12	12	9	106
extrinzik	2	2	3	0	0	0	7

Az intrinzik motiváció mindegyik évfolyamban jóval erősebb, mint az extrinzik, belső késztetésük határozza meg az iskolaválasztásukat, melyben nagy szerepet játszhat a zene szeretete és a szakmai fejlődési vágy. A felsőbb évfolyamokban (12 - szakmai) az alacsonyabb számok arányaiban hasonlóak a 9-11. osztályok eredményeivel. (A táblázatban a válaszokban megjelenő elemszámokat jelöljük, így a kisebb tanulószám kisebb elemszámmal párosul, de ezek nem jelentek valódi eltérést a tanulók attitűdjében).

A következőkben alcsoportok szerint mutatjuk be a kategóriákat. Az önfejlődés, érdeklődés, identifikáció, érték, jövőkép és érvényesülés, valamint az iskola légkörére vonatkozó válaszokat az intrinzik, míg a városra és az iskola és a lakóhely közötti távolságra utaló jellemzéseket az extrinzik motivációk közé soroltuk. Nem egy előre meghatározott séma alapján illesztettük be a válaszokat, hanem a meglévők alapján alakítottuk ki a csoportokat. A táblázatban az elemszám mellett a százalékos megoszlást is jelöltük a könnyebb érthetőség kedvéért.

4. táblázat. Iskolaválasztási motivációk osztályok és alszemponatok szerint (N=61)

	9. o.	10. o.	11. o.	12. o.	13-14. o.	szakmai I-II.	Összesen
önfejlődés	8/60%	8/50%	7/53%	3/37%	7/100%	3/75%	36
érdeklődés	5/38%	9/56%	7/53%	2/25%	1/14%	3/75%	27
identifikáció	3/23%	1/6%	2/15%	1/12%	1/14%	0	8
érték	1/7%	1/6%	0	1/12%	0	0	3
jövőkép/ érvényesülés	5/38%	5/31%	3/23%	4/50%	1/14%	1/25%	19
iskola légköre	2/15%	4/25%	2/15%	1/12%	2/28%	2/50%	13
város	1/7%	0	1/7%	0	0	0	2
iskola otthontól való távolsága	1/7%	2/12%	2/15%	0	0	0	5
Elemszám	13	16	13	8	7	4	

A 9. osztályosok között a legmagasabb érték az önfejlődés területén látható, amit az érdeklődés és a jövőkép, illetve érvényesülés követett. Láthatjuk, hogy az utóbbihoz tartozó elemszám a 13-14. évfolyamosok és a szakmai tagozatosok között a legalacsonyabb. Bár eleve kevés az ezekben az osztályokban tanulók létszáma, mégis elgondolkodtató, hogy pont azok nyilatkoznak így, akik a továbbtanulás utolsó lépcsőfokán állnak. Sokan azért maradnak az érettségi után az intézményben, mert felvételi vizsgájuk sikertelen volt, nem jutottak be a választott intézménybe, valamint az OKJ képzésben résztvevők között is találunk olyanokat, akik sikertelen felvételi eljárásban vettek részt vagy még nincs kialakult jövőképük, nem tudják milyen pályán szeretnének elhelyezkedni és keresik önmagukat.

A válaszok alapján is láthatjuk, hogy a középiskolai zenei tanulmányokat több esetben megelőzik valamilyen szintén zenei tanulmányok, intézményes formában vagy akár magánúton. Vannak, akik már konkrét jövőképpel érkeznek a középiskolába: „Azért, mert már régóta tudom hogy a zenével szeretnék foglalkozni, és ezért zenével is tanulok tovább.” vagy „Mert a zenéből akarok megélni. 6. osztály óta az volt a céljaim egyike, hogy ide bejussak.” Van akinél a célok mellett a mentális szempontok is megjelennek: „Szeretnék felnőtt korban olyan helyen dolgozni, ahol boldog lehetek és nekem az éneklés a boldogság.” Olyan is akadt, aki saját előnyei mellett a társas hasznát emelte ki a zenének: „...A zene megnyugtat és ha éneklek vagy zenélek, örülök, ha meg tudom osztani másokkal.” Egy tanuló pedig csak ennyit írt: „A zene miatt. Azt tanulom, amit szeretek.”

A 10. évfolyamban az érdeklődés dominált, majd azt követte az önfejlődés, majd hogyanem ugyanannyian írták be mind a kettőt. A jövőorientáltság is megjelent, melyre egy 10. osztályos tanuló választát hozzuk példaként: „*Mert úgy gondoltam, hogy a zenében ki tudok teljesedni és érvényesülni tudok az életben.*” Az itt tanulók közül többen a zenélés mellett köteleződnek el: „*Mert szeretek zenélni és ezt szeretném csinálni életem további részén.*”

Szinte ugyanezt az eredményt találjuk a 11. osztályos tanulók adatai között is. Esetükben az érték motívum nem jelenik meg. Az egyik tanuló így fejtette ki, hogyan hat rá a zene: „*A kitűzött céloimat, pályámat itt érhetem el úgy, hogy közben boldog és kiegyensúlyozott maradok. Itt zenét tanulhatok.*” Leírásában erősen jelen van a jövőkép, a „pálya” formájában. Mások, mint álm tekintenek a zenészségre, melyhez az iskola segíti hozzá: „*Mert így közeledek az álmaim felé.*”

A 12. osztályosoknál egyértelműen a jövőkép és érvényesülés a legjellemzőbb, a kitöltők felénél megjelent ez valamiképpen, továbbá esetükben is jelen van az önfejlődés és az érdeklődés motivációja. Konkrétan meghatározzák a céljaikat: „*Mert a zenével szeretnék foglalkozni.*” vagy „*Mert zenész akarok lenni.*” Az érték motívum megjelenésének kiváló példája a következő: „*Mert egy csodálatos szakmának tartom, és szerettem volna megtanulni.*”

A legtöbb diák 12. osztályos kora után azonnal továbbfolytatja tanulmányait felsőoktatási intézményben és ahogyan azt korábban már kifejtettük, főleg azok maradnak a 13. osztályra (ötödévre), akik sikertelen felvételi vizsgát tesznek (*Intézményi adatok*, 2016). 12. osztálytól a város külleme és az iskola otthontól való távolsága nem tűnik meghatározónak.

Elemzés a szavak szintjén

A fentebb ismertetett értelmezés mellett bizonyos szavak gyakoriságát is vizsgáltuk a válaszok között, wordcounter segítségével. A kötőszavakat, névelőket és határozószavakat nem vettük figyelembe az elemzés során. A tartalomelemzés módszere igen nagy múltra tekint vissza, ugyanis már egy 17. századi elemzés egy pietista zsolttárgyűjtemény szimbólumait figyelték meg, majd kontextusba helyezve vizsgálták őket. A szavak gyakoriságának vizsgálata addig váratott magára, míg az 1950-es évek második felében megjelent lyukkártyás számítógépen programot fejlesztettek ki hozzá, ekkor szélesebb körben is el tudott terjedni a módszer. Természetesen, ahogyan a zsolttárgyűjtemény elemzésével kapcsolatban láthattuk, nem csak szógyakoriságot, hanem kontextus vizsgálatokat is készíthetünk. Mivel a szavak gyakoriságát vizsgálva konkrét számadatokkal számolhatunk, viszont azok szimbolikus jelentéstartalmát is vizsgáljuk, az eljárás a kvantitatív és kvalitatív módszertani eljárás elemeit is tartalmazza (*Ehmann*, 2002).

A szakirodalmi adatok (*Csikszentmihályi*, 1997; *Hajduska*, 2003) alapján feltételeztük, hogy valami belső mozgatórugónak is működnie kell a fiatalokban a pályaválasztással kapcsolatban, a kapott eredmény pedig megerősített minket:

- *Szeret*: a válaszok között 38 esetben szerepel a *szeret* ige, illetve annak valamelyik ragozott változata (szerettem, szeretnék, szeretek).
- *Zene*: a válaszok között 36 alkalommal jelenik meg a zene/népzene/zenei szó.

Megfigyeltük, hogy hányszor írták be a tanulók *saját hangszerüket* vagy az *éneklést* a válaszukba. Ilyen módon 14 esetben találkozunk erre vonatkozó adattal. Van, aki fejlődni szeretne a hangszerén, mások azt emelték ki, hogy szeretnek a hangszerükön játszani,

vagy az éneklés boldoggá teszi őket: „*Szeretnék felnőtt koromban olyan helyen dolgozni, ahol boldog lehetek és nekem az éneklés a boldogság.*”

Mint korábban Masopust Katalin (2012) írásából láthattuk, a zenei oktatásban nagyon meghatározó a tanár szerepe, hogy milyen tanár-diák kapcsolat alakul ki. Az eredeti kérdőívben (Pusztai) az 56. kérdés a tanár-diák viszonyról érdeklődik három alpontban, mely kérdőívünkéből kimaradt, ily módon más szempontból közelítjük meg ennek vizsgálatát.

- *Tanár:* a válaszok között a tanár szó hét alkalommal szerepelt. Talán kevésnek tűnhet ez a szám, de ha néhány válaszra rátekintünk, láthatóvá válik, hogy nagyon meghatározó lehet bizonyos esetekben. Többen konkrétan a tanár személye miatt választják az intézményt: „*A szakmai tanárom miatt, és zenét szerettem volna tanulni.*” Majd egy másik tanuló mindössze ennyit válaszolt: „*Főtárgytanár miatt.*” Egy magasabb évfolyamon tanuló lány, aki más iskolából jött át az intézménybe így nyilatkozott: „*Tanárváltásra volt szükségem, több bizalomra, több instrukcióra.*” Ebben az esetben az ellen-identifikációra láthatunk példát.

Bár kérdésünk a konkrét iskolaválasztásra utalt, a fiatalok többsége inkább pályaválasztásként értelmezte és azt fejtette ki, miért választotta ezt az iskolatípust, megerősítve a bevezetőben leírtakat, miszerint a fiatalok rendszerint nem konkrétan iskolát választanak, hanem a pályaválasztási elképzeléseiknek megfelelően tanulnak tovább ott, ahol erre adott a lehetőség (Hajduska, 2003).

Az alábbiakban szemügyre veszünk néhány motiváló tényezőt, mely konkrétan az adott intézményre utal. Különbséget kell tennünk ebben az esetben is a külső, illetve a belső befolyásoló tényezők között. Az extrinzik motivációhoz azokat a válaszokat soroltuk, ahol vagy az iskola küllemére, a város szépségére, vagy a lakhelyüktől való távolságra utaltak a fiatalok. „*Az iskola egy szép városban van nem annyira messze az otthonomtól.*” – nyilatkozta egy 11. osztályos lány tanuló. A kérdőíves adatfelvétel során nincs lehetősége a kutatónak visszakérdezni, az adott válaszokat önkéntesen nem gondolhatjuk tovább, viszont az adatok helyén való kezelése érdekében érdemes tisztáznunk, hogy az előbb idézett válasz, bizonyos kontextusban intrinzik motivációként is szerepelhet. Például ha a tanuló számára azért fontos az iskola közelsége, mert így a szüleihez közel lehet és nagyon kötődik hozzájuk, akkor egészen más a válasz értelmezése.

Az intrinzik motivációk közé sorolhatjuk például a következő választ, melyet egy 10. osztályos lány kitöltőtől olvashattunk. „*Nagyon megtetszett. Családi hangulat nagyon barátságossá tette a sulit.*”

Diszkusszió

Vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy a zeneművészeti szakgimnáziumban tanuló fiatalok, az általuk választott középiskoláról elsősorban tanáraik útján értesültek. Mint minden iskolában, itt is adott az iskola számára a szelekció, mely ebben az iskolatípusban a szakmai felvételi vizsgában nyilvánul meg, ennek a sikeres teljesítésével juthatnak be a tanulók az intézménybe, általában nem számítanak az általános iskolai tantárgyi eredmények a pontszámítás során. Mindezek mellett meghatározónak tűnik az érdeklődés, a zene iránti elköteleződés, a zene szeretete. Külső motiváló erőként bizonyosan jelen van a tanár vagy akár a szülők, kortársak is, de úgy tűnik, hogy az ide jelentkezők esetében az intrinzik motiváció igen magas, továbbá jellemzi őket az ön-hatékonyosság, vagyis a külső és belső hatások következtében céljaik kijelölésében magabiztosnak bizonyulnak (Bandura, 1988; Józsa, 2005). Liskó (1998) harmadik továbbtanulással kapcsolatos tényezője is megjelenik, az iskolakínálat, ez viszont

jelen esetben nem a pályaválasztással, hanem a konkrét iskolaválasztással kapcsolódik össze. Felmérésünk során öt tanuló válaszában tapasztaltuk, hogy szerepet játszott az iskolaválasztás során az intézmény otthontól való távolsága. Ehhez kapcsolódóan megjegyezzük – bár a tanulmányban erre nem térünk ki, de a mellékletben látható, hogy volt erre vonatkozó kérdés -, hogy sok tanuló akár több száz kilométer távolságot is megtesz azért, hogy az általa kiválasztott intézményben tanulhasson, ami Budapest vonzáskörzetében különösen fontos információként szolgál, hiszen a fővárosban több zeneművészeti szakgimnáziumban adott a lehetőség a zenetanulásra (Héjja, 2016).

Visszatérve az iskoláról kapott információszerzés forrásaihoz, más felmérésekkel ellentétben, esetünkben az interneten való tájékozódás elenyésző, mindössze két fő szerzett tudomást az iskoláról a világhálón keresztül (Bárdits, Makó és Nyirő, 2014). Kérdőíves felmérésünk során nem térünk ki a tanulók előzetes tanulmányaira, de feltételezzük, hogy többségük folytatott zeneiskolai tanulmányokat, vagy ha nem is intézményes keretek között, de kaptak segítséget szakembertől a középiskolára való felkészülés során. Ily módon a tapasztalt eredmény a tanárokkal kapcsolatban nem meglepő, főleg, hogy egyéni (esetleg kiscsoportos) foglalkozásokról beszélünk, nem magas létszámú osztályokról, ahol a tanárnak kevesebb lehetősége van az osztálytermi keretek között útbaigazítani a tanulókat.

A középiskola elvégzése utáni tervekkel kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a legtöbben egyetemen szeretnék folytatni tanulmányaik, mely eredmények megegyeznek egy 2015-ben végzett felmérésünk során tapasztalat eredményekkel. A zeneművészeti szakgimnazisták továbbtanulásával kapcsolatban kutatásunk folyamatban van, mely alapján látni fogjuk, hogy a továbbtanulási szándék mennyiben valósul meg a gyakorlatban és jellemzően milyen felsőoktatási intézményekben folytatják tanulmányaikat a fiatal zenészek.

Összegzés

Tanulmányunkban egy zeneművészeti szakgimnázium tanulóival készült kérdőíves felmérés eredményeiből mutattuk be az iskolaválasztással kapcsolatos motivációkat. A középiskolai továbbtanulással kapcsolatos információforrásokról kérdeztük őket, ami alapján megállapítható, hogy főleg a tanárok, a család illetve barátok révén kaptak hírt jelenlegi iskolájukról. Más adatokkal összehasonlítva az internetről szerzett információk száma elenyésző (Bárdits, Makó és Nyirő, 2014). A tanárok művészetoktatásban játszott meghatározó szerepére Mosopust Katalin több írása (2010, 2012) is felhívta a figyelmet az alapfokú művészetoktatás viszonylatában, vizsgálatunkban a középfokon szintén erre utaló jeleket találtunk.

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan képzelik el a diákok közeli jövőjüket, azaz tovább szeretnének-e tanulni, vagy sem, és ha igen, akkor milyen típusú intézményben. A legtöbben felsőoktatásba szeretnének lépni, egyértelműen az egyetem a fő továbbtanulási célja a tanulóknak, a kitöltők 74 százaléka ezt jelölte. Néhányan még nem tudják, hogyan tervezik további tanulmányaikat, ami azért érdekes, mert főleg az érettségi utáni szakképzésben résztvevő tanulók válaszai között találtuk ezeket, melynek okát kereshetjük az esetleges érettségi utáni sikertelen felsőfokú továbbtanulásban, így számukra egyfajta időhúzást jelent ez az időszak. A kérdőív további részében nyitott kérdésekre válaszoltak a tanulók, majd a válaszok mentén tartalmi kategóriákat hoztunk létre. A tanulóknak azzal kapcsolatban kellett válaszaikat megfogalmazni, hogy miért választották az iskolát, amelyben tanulnak. Válaszaik alapján a legjelentősebb motiváló erőnek az önfejlődés és az érdeklődés tűnik, melyeket az intrinzik, azaz belső motivációk közé soroljuk, illetve legkevésbé a város külleme meghatározó, mely pedig az extrinzik

(külső) motivációk közé tartozik. A középiskolai iskolaválasztásban meghatározó szerepet töltenek be a tanárok, majd az ismerősök és a barátok.

Kutatásunkat tervezzük kiterjeszteni az ország összes zeneművészeti szakgimnáziumára, majd felmérésünk során az évfolyamok, továbbá a térségek közötti különbségeket kívánjuk vizsgálni, továbbá, amennyiben az elemszám engedi, az egyes műfajok művelői közötti eltérésekre vagy éppen hasonlóságokra is szeretnénk rámutatni.

Irodalom

- Aszmann Anna és Sebestyén Edit (2007): Társadalmi-gazdasági háttér (A tanulók családtagjainak szocio-ökonomiai helyzete). In: Németh Ágnes (szerk.). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest. 134-147.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest. 2017. január 20-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf>
- Bandura, Albert (1988): Organizational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*. **13**. 2. sz. 275-302.
- Bányai Éva és Varga Katalin (2012, szerk.): *Affektív pszichológia*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Bárdits Anna, Makó Ágnes és Nyíró Zsanna (2014): *Általános iskolások pályaválasztása 2014*. MKIK – GVI. Budapest. 2016. október 4-i megtekintés, http://gvi.hu/files/researches/127/palyaorientacio_2014_tanulmany_140724.pdf
- Biehler, R. F. és Snowman, J. (1994): Motiváció. In: Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.). *Neveléseméleti szövegyűjtemény*. JATEPress, Szeged. 300–361.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1990). Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítésének szintézisé felé. *Pszichológia*. **10**. 1. sz. 3-25.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. és Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dustmann, C. (2004): Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, **56**. 2. sz. 209–230. 2016. október 1-i megtekintés, <http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/parentalbackground.pdf>
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1980): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. In: Meleg Csilla (szerk.). *Iskola és társadalom II*. 1999. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs. 10-31. 2016. október 3-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>
- Fónai Mihály, Hajdu Sándor és Estók Gábor (2005): Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 9. sz. 92-127. 2016. november 11-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Tobbek-Szakkepzo.html>
- Grinder, R. E. (1992): A munka- és hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban. A szakmai fejlődés elvi alapjai. In: Ritoók Pálné és Gillemontné Tóth Mária (szerk.): *Pályalélektan. Szövegyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85-97.
- Hajduska Marianna (2003): *Pályaválasztási útvesztők*. 2016. november 5-i megtekintés, <http://hajduska.freewb.hu/serdulokor--ifjukor/>
- Héjja Bella (2016): Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete Magyarországon. *Parlando*, **57**. 2. sz. 2016. szeptember 2-i megtekintés, http://www.parlando.hu/2016/2016-2/Hejja_Bella-Az_alapfoku.pdf
- Héjja Bella (2017): A zenei képzésben eltérő formában részt vevő tanulók családi háttere és énképe. Váradi Judit, Szücs Tímea (szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 56-72.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemeér és Falus Iván (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283-302.
2016. november 2-i megtekintés, https://www.researchgate.net/publication/305332190_A_kepes_segek_es_motivumok_kolcsonos_fejleszteseenek_lehetosege
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az isko-

Egy óvodai innováció története

Kovács Ivett

Az esettanulmány egy pedagógiai innováció történetét mutatja be az ötlet megszületésétől a létrehozott újítás megszűnéséig. Egy magánóvodában a két pedagógus által, bottom-up kezdeményezésként kialakított sárkonyha egyéves működés után bezárásra került. A tanulmány feltárja, milyen tényezők együttes hatása eredményezte, hogy a megvalósult innováció nem tudott meggyökeresedni a szervezeti kultúrában. Bemutatja az innovációs folyamat során elkövetett mulasztásokat, valamint a menedzsmenti változások szerepét a sárkonyha bezárásában.

Bevezetés

Az esettanulmány egy pedagógiai innováció történetét kívánja bemutatni az ötlet megszületésétől egészen a létrehozott újítás megszűnéséig. A bemutatásra kerülő időszak két évet ölel fel. A helyszín egy Magyarországon működő, alapítványi kézben lévő nemzetközi óvoda.

Két óvodapedagógus, az intézmény alkalmazottai úgy döntöttek, létrehoznak egy – az Egyesült Királyságban igen elterjedt, de Magyarországon ismeretlen – kültéri játszósarkot, egy sárkonyhát („Mud Kitchen”) az óvoda udvarán, ami egy éven át működött is, majd újjáépítési céllal bezárásra került és nem nyílt újra. A produktumát tekintve leíró-feltáró típusú (Szokolszky, 2004, 305. o.), szándékát tekintve belső, lényegre koncentrálnó (Stake, 2003, 137. o.) esettanulmány az innováció elbukásának okait igyekszik feltárni a megvalósítási folyamat lépéseinek és a szervezeti környezet jellemzőinek elemzésével a kapcsolódó, pedagógiai innovációval foglalkozó szakirodalmakra támaszkodva. A tanulmány megírásához szükséges adatok gyűjtése kvalitatív kutatási módszerekkel történt: résztvevő megfigyelés, dokumentumelemzés, személyes beszélgetések és strukturálatlan interjúk alkalmazásával.

Kontextus

A tizenöt éves múltra visszatekintő nemzetközi óvoda Budán, zöldövezeti részen helyezkedik el. A főváros hasonló jellegű intézményeivel összevetve nagynak mondható mind a fizikai teret, mind a létszámot illetően: egy korábban is óvodaként üzemelő épületben hat csoportot működtet egyenként 14-18 fővel. Könyvtár, zeneterem, tornaterem is található benne és hatalmas kert veszi körül.

Kommunikációs nyelve kizárólag az angol. Tantervét tekintve az angolszász rendszert kívánja követni, hároméves korban már az írás-, olvasás-előkészítő gyakorlatokat végzik a gyerekek, négyévesen kezdik a betűket, számokat olvasni és írni. Elsőszámú célja a gyermekeket a nemzetközi iskolákba való felvételre felkészíteni.

Az intézmény szolgáltatásaiban igyekszik minél szélesebb spektrumot lefedni: úszni, síelni viszik a gyerekeket, sakkolni tanítják őket, bőséges választékot kínálnak délutáni különórákból. Az IKT eszközök használatában is élen járnak: okostáblát használnak a két legidősebb csoportban, digitális portfólióban tájékoztatják a szülőket a gyermekek előmeneteléről, telefonos applikációban értesítik a családokat az óvoda eseményeiről stb.

Mi a sárkonyha?

Angliában a nemzeti tanterv nagy hangsúlyt fektet a kültéri tevékenységekre. Az óvodákban a gyermekek idejük tekintélyes részét a szabad levegőn töltik, éppen ezért az udvaron sokféle tevékenységhez kínálnak eszközöket. Magyarországon az udvart leginkább az óvodához tartozó, saját játszótérként értelmezik, ahol a kicsiknek főként szaladgálni, mászókázni és homokozni nyílik lehetősége, az óvónők pedig a szabad játékot felügyelik. Angliában ellenben az udvaron is folytatnak fejlesztő tevékenységeket, ahol helyet kaphatnak a beltéri tevékenységekhez szükséges eszközök is, mint például rajzolásra, festésre alkalmas felületek, könyvek, hangszerek, konyhai eszközök stb.. Ezenkívül vannak olyan speciális kialakítású terek is, amelyek egyedi helyszíneket biztosítanak a gyermekek képességeinek játékos fejlesztésére, ezek közé tartozik például a Forest School (erdei iskola)², a Mud Kitchen (sárkonyha) vagy a Water School (vízi iskola).

A sárkonyha lényegében a kertnek egy szeparált része, ahová többnyire egy előre meghatározott beosztás szerint mehetnek a csoportok, és elkülönülten, nyugodtan tevékenykedhetnek a gyerekek. Itt egy kültéri konyha kerül kialakításra, tűzhellyel, polcokkal, konyhai eszközökkel, a főzéshez szükséges „hozzávalókkal”. Vízrel, homokkal, sárral és természetes anyagokkal (növényekkel, termésekkel) manipulálnak a gyerekek a szabad levegőn szerepjáték keretei között.

Végtelen számú tevékenységre inspirálhat a helyszín (megtöltés, kiöntés, kanalazás, leszűrés, szállítás, dekorálás stb.), melyek azon túl, hogy fejlesztik többek között a kreativitást, a problémamegoldási-, az együttműködési-, a finom motoros- és a nagymotoros készséget, erősítik az immunrendszert, csökkentik a stresszt és hozzájárulnak a természettudatos neveléshez (*White*, é. n.).

Az innováció története

1. Az ötlet megszületése
2. Részvétel Londonban egy workshopon
3. Tervezési szakasz
4. Megvalósítás
5. Próbaüzem
6. Aktív működés
7. Újjáépítési szándékkal történő bezárás

1-2.: Az óvodában dolgozó egyik pedagógus, akit már korábban is foglalkoztatott a kérdés, hogyan lehetne több „nyílt végű” játéklehetőséget biztosítani az óvoda udvarán, kapcsolódó irodalmakból tájékozódott a sárkonyha lehetőségeiről. Ez a sajátos játéktér sokszínű felhasználhatósága és kreativitásra, élményalapú tanulásra lehetőséget adó jellege folytán kiválóan illeszkedett az óvoda pedagógiai programjában megfogalmazott alapelvekhez, vagyis a „játékközpontú tantervhez” és az „integrált fejlesztési folyamatokhoz” (Pedagógiai program).

Amikor 2014 tavaszán egyik pedagógus kollégájával kiutazott Londonba egy kora gyermekkori neveléssel foglalkozó konferenciára, részt vettek egy workshopon, ami sárkonyhák kialakítását és alkalmazási lehetőségeit mutatta be. Hazatérve egyeztettek a menedzsmenttel, ami támogatásáról biztosította őket a megvalósításban.

3. A két pedagógus megtervezte, hogyan történjen a megvalósítás: a fizikai tér kialakítása, a kollégák tájékoztatása, a működtetés rendszerének, szabályainak kialakítása. A használat megkezdését a következő tanév szeptemberére időzítették. A menedzsment

vállalta a víz bevezetésének és a kerítés felállításának koordinálását, minden egyéb feladat a pedagógusok hatáskörében maradt. Az ötletgazda pedagógus kapcsolatban maradt a londoni szakértőkkel, és a témában való elmélyülés céljából, valamint a kollégák és szülők későbbi tájékoztatása érdekében elkészítette tankönyvüknek (*White*, é.n.) magyar fordítását, ami felkerült az angol honlapra³. A tankönyv elméleti alapvetéseinek és gyakorlati útmutatásának megfelelően, de a kiválasztott helyszín adottságainak figyelembevételével és a rendelkezésre álló, illetve anyagi költség nélkül hozzáférhető bútorok, eszközök, termények stb felhasználásával készítették el a változtatásokkal járó adaptáció (*Halász és Fazekas*, 2016, 14. o.) tervét.

4-5. A két pedagógus a pincébe száműzött bútorok és kiselejtezett edények összeválogatásával felépítette a kert egyik használaton kívüli részében a sárkonyhát. Júliusban, a nyári tábor ideje alatt a gyerekek kipróbálhatták a játékeret, ennek a próbaüzemnek a tapasztalatait felhasználták a tényleges működés hatékonyabbá tételében.

6. Szeptemberben az orientációs héten a két pedagógus prezentációt tartott a kollégáknak, amelyben részletes tájékoztatást adtak a sárkonyha mibenlétéről, előnyeiről, felhasználási lehetőségeiről, működési szabályairól. Igyekeztek megválaszolni a felmerülő kérdéseket, az aggályokra a menedzsmenttel közösen kerestek megoldást.

A tanév során a létesítményt egyedül az ötletgazda pedagógus használta heti rendszerességgel. Posztert készített a benne tevékenykedő gyermekek fotóival és információkkal, magyarázatokkal, ami kikerült az óvoda folyosójára; illetve publikációt jelentetett meg róla az óvoda honlapján⁴, valamint egy óvodai neveléssel foglalkozó szaklapban⁵. Viszonylag gyakran használta a másik létrehozó kolléga is, de rajtuk kívül összesen két csoport járt benne néhány alkalommal.

7. A két létrehozó pedagógus nem dolgozott a tanév vége után következő nyári táborban, így a tábor után senki nem gondoskodott a sárkonyha eszközeinek megtisztításáról és zárt helyen tárolásáról, nem fedték le a bútorokat, melyek a nyári szünet alatt tönkrementek. A következő tanévben a menedzsment új taggal bővült, akire átruházták a sárkonyha újjáépítésének feladatát, de nem történtek lépések a megvalósítás irányában; majd miután az új felelőst elbocsátották januárban, a menedzsment bizonytalan időre elhalasztotta a játéktér újraalkotását.

Az innováció sikertelenségének háttérében meghúzó okok

Az innováció fogalmát Loránd Ferenc definíciója szerint értelmezem: „a saját gyakorlat optimalizálására irányuló lényeges, közvetlen gyakorlati változtatási folyamat” (*Loránd*, 1991, 9. o.). Egy alulról jövő (bottom-up), tudatos, világos célokkal rendelkező kezdeményezést láthatunk tehát, külső ösztönző platform nélkül (*Halász*, 2018, 20. o.) a saját gyakorlat minőségének emelésére, amit egy kéttagú team valósít meg közepes támogatottsággal a menedzsment részéről. A pedagógusok többféle formában kapnak tájékoztatást az új létesítményről, de annak használata egyéni döntésük függvénye. Az innováció végül nem tud beépülni a kultúrába.

A sikertelenség okainak feltárásához több tényezőt kell alaposabban górcső alá venni: meg kell vizsgálni, milyen hibákat vétettek a megvalósítók, és azt is meg kell nézni, hogy a pedagógus kollégák, a menedzsment és a szervezet részéről mely tényezők akadályozták a sikerességet. Mindezek együtt alkotják azt a komplex összefüggésrendszert, amely meghatározta az innováció sorsát.



1. ábra: Az innováció megvalósulását befolyásoló tényezői csoportok

A megvalósítók felelőssége

Természetesen a fenti négyoldalú felosztást könnyedén leszűkíthetnénk erre az egyetlen tényezőre: hozzáértő innovátorok a helyzetelemzésben feltárták volna a másik három oldal részéről várható akadályokat és felkészültek volna azok leküzdésére – hiszen az innováció egyik legfőbb jellemzője, hogy önkéntes (Loránd, 1991, 9. o.), vagyis a saját szándék és eltökéltség segít abban, hogy az ellenállással szemben is tovább folytassák a munkát –, vagy neki sem kezdtek volna a megvalósításnak. Ebben az esetben azonban tapasztalatlan innovátorokról beszélhetünk, így a felosztást megtartva az okokat eszerint csoportosítva mutatom be.

A megvalósítók első és legfontosabb hibájaként tehát az alapos **helyzetelemzés** hiánya róható fel. Egy óvodai környezeti térkép elkészítése rendkívül hasznos lett volna annak érdekében, hogy felmérjék, mely csoportok lennének érdekeltek az innovációban, ezeknek a csoportoknak milyen elvárásaik vannak, és milyen válaszokat lehet adni ezekre az elvárásokra? Szükséges megemlíteni azonban, hogy radikális változások zajlottak le a szervezetben ebben az időszakban. A szervezeti oldal elemzésénél részletesen bemutatásra kerülnek ennek a változásnak a fontosabb aspektusai, ennél a pontnál azonban hangsúlyozni kell, hogy ezek a változások nem voltak előreláthatóak, tehát a helyzetelemzés nem feltétlenül segített volna az ebből fakadó nehézségek kiküszöbölésében.

A következő hiba a megvalósításért felelős **csapat** összeállításánál jelentkezett. A kéttagú team nem jól mérte fel, hogy mely menedzsmenti tag milyen mérvű támogatására lenne szükség az innováció tényleges működtetéséhez. A fent említett változás a szervezetben éppen a menedzsmentet érintette, tehát nem volt kiszámítható, pontosan kit kellene bevonniuk a munkába – erre részletesebben kitérek majd a menedzsmenti

oldal elemzésekor. A kiszámíthatatlanság ellenére a szervezeti folyamatok ismeretében a megvalósítóknak nagyobb hangsúlyt kellett volna fektetnie arra, hogy felülről minél erősebb támogatást kapjon a projekt.

Mulasztásként értelmezhető az, hogy a **tervezés** a működés beindításáig vázolta fel a tennivalókat. Az a gondolat, miszerint „a termék önmagáért beszél”, egy leterhelt pedagógusközösség esetében nem elegendő egy újdonság bevezetéséhez. A népszerűsítő poszter és a cikkek inkább a szülőket szólították meg. Szükség lett volna a működés menedzselésére, a „gyors győzelmek” (Kotter, 1999, 20. o.) ünneplésére. Szervezhető lett volna bemutató foglalkozás vagy készülhetett volna videofelvétel a sárkonyhában tevékenykedő gyerekekről, melynek révén a kétkedő kollégák is megfigyelhették volna, hogy sokkal több a hozadéka az ott zajló játéknak, mint a hozzá kötődő nehézség. Hiszen a gyerekek bármilyen tevékenységbe azonnal bevonhatóak voltak az izgalmas környezet folytán; lehetőséget kínált bármely készségük célzott és másodlagos fejlesztésére egyaránt az aktív tanulási helyzet következtében, vagyis megvalósította mindazt, amit az óvoda pedagógiai programja ígért: olyan játékra épülő integrált tanulási folyamatot, ami „fizikai, érzelmi, szociális és kognitív téren egyaránt” (Pedagógiai program) fejlesztő hatású. Hasznos lett volna például a sárkonyhára épülő közös projekteket szervezni az egész óvoda, minden csoport bevonásával, workshopokat szervezni a pedagógusoknak, kikerülhetlenné tenni a sárkonyha használatát, amire azután a csoportok egyéni tevékenysége épülhetett volna. Mentségükre felhozhatóak talán Kovács Sándor szavai: miszerint a gyakorlatban „az eredmények majdani szigorú számbavételére nem szokás a kezdeti időszakban felkészülni. Ilyenkor az érdekeltek a folyamatokra koncentrálnak” (Kovács, 1988, 60. o.). Az innováció sikere azonban nagyban függhet mégis a szigorú számbavétel megtörténtétől.

Kommunikációs hibaként értelmezhető, hogy az innováció bemutatásakor felmerülő kérdésekre és ellenvetésekre nem érkezett azonnal vagy minél hamarabb egyértelmű válasz. A megvalósítók nem voltak tisztában az ellenvetések mögött meghúzódó pszichológiai tényezők jelentőségével, nem került sor az ellentmondások feloldására és a megértés ellenőrzésére (Kotter, 1999)

„Az innováció, már definícióját tekintve magában foglalja a kockázatvállalást, ami azt jelenti, hogy valamennyi kudarc elkerülhetetlen velejárója” (Hargreaves, 2003, 7. o.). Nem lett volna szabad tehát beletörődni a „**jövőkép leblokkolásába**” (Kotter, 1999, 19. o.). A magányos küzdelembe való belefáradás helyett meg kellett volna keresni az eszközöket a tényleges cél elérésére. Újabb helyzetelemzéssel feltárni a nem támogató környezet indokait az ellenállásra, és megtalálni egyenként az egyes csoportok aggályaira adható választ.

A második év szeptemberében a megvalósító team egyik tagja máshol kezdett dolgozni, ez azonban nem akadályozta volna a team másik tagját abban, hogy az első működési év tapasztalatai alapján folytassa a sárkonyha üzemeltetését. A pedagógusok többségének elzárkózása nem jelentette volna a sárkonyha működésének szükségszerű bezárását, hiszen néhány csoport használta, és a népszerűsítő munka új lendületet kaphatott volna. Erre azonban az ötletgazdának nem nyílt lehetősége, mert a feladatot másra ruházták át.

A pedagógus kollégák nézőpontja

A pedagógusok viselkedése, viszonyulása az innováció sikerességét **gátló magatartási és pszichológiai tényezők** (Bakacsi, 2010, 214. o.) köré tartozik. Attitűdjük megértéséhez szükséges további információkkal is tisztában lenni az óvoda jellegét illetően. Az angolszász iskolarendszert követni célzó intézmény sok jellemzőjében ötvözi magában az óvodát és a magyar általános iskola első két osztályát. A pedagógusok rendszeres

és részletes dokumentációt készítenek a gyerekekről (belső, illetve külső, a családnak írt értékeléseket); szakmai heti, napi terveket állítanak össze. A gyermekek órarend jellegű, szoros napirendet követnek, amelyben meghatározott időszak van kijelölve a munkafüzetben történő egyéni munkára, a csoportos foglalkozásokra, az ének-, rajz-, torna-, sakkóra stb.. Ennek következtében a sárkonyhában tevékenykedésre minden pedagógus maga választhatott idősavot, ami praktikus okokból többnyire egybeesett a kerti szabad játék idejével. A szoros napirend szűk időszakokat hagy csupán a pedagógus autonómiájának. Minthogy a kötelező foglalkozások közé nem került be ez a tevékenység, a pedagógus maga dönthette el, hogy kíván-e fejlesztő gyakorlatai közül néhányat a sárkonyhában megvalósítani, vagy szeretne-e szabad játékot felügyelni ott. Ezekkel a lehetőségekkel azonban nem szívesen éltek a **kényelmesség** (Bakacsi, 2010, 215. o.) pszichológiai tényezője következtében: nem vágytak új feladatokra, nem kívántak esetlegesen sártól bepiszkolódni.

Egy intézmény innovációs potenciáljának nélkülözhetetlen eleme az „innováció céljára felhasználható, még lekötetlen idő- és energiahányad” (Gáspár, 1996, 139. o.), ami ez esetben a szoros beosztás és az adminisztrációs feladatok folytán szűken áll a pedagógusok rendelkezésére. A feszes munkarend és a részletes adminisztráció a pedagógusok többségét olyannyira leterheli, hogy nehezen nyitnak újabb feladatok, kihívások felé, igyekezetük tehát a **komplexitás mérséklésére** irányul (Bakacsi, 2010, 215. o.).

Attitűdjükben megfigyelhető továbbá az **outsider effektus** (Bakacsi, 2010, 215. o.) is: minthogy nem az ő ötletük volt és nem vettek részt a megvalósításban, a működés és a használat sem az ő felelősségük, nincsenek elköteleződve iránta, „használgák csak mások”.

A menedzsment és a szervezet

A tervezés fázisában a menedzsment két döntéshozó tagja támogatta a megvalósítást. A rákövetkező két évben azonban változás következett be a menedzsment összetételében és a feladatok leosztásában. Az első évben a feladatok leosztása folyamatos változásban volt a három tag között, melynek következtében nem volt egyértelmű, hogy a kéttagú teamnek kinek a támogatására lenne szüksége.

A megvalósító team a korábbi évek tapasztalatára építve abban bízva kezdett bele az innovációba, hogy a kreatív ötletek a progresszív trendeket követő vállalati kultúrában támogatásra találnak. A menedzsmenti változások következtében azonban a szervezetet egyre inkább az erősödő centralizáltság és túlmenedzseltség kezdte jellemezni. Megváltozott a szemlélet, ahogyan az alkalmazottakra tekintettek, McGregor (1960) modellje alapján meghatározott Y emberkép felől egyre közelebb kerültek az X emberképhez. Egyre jellemzőbbek lettek az **arrogáns szervezeti kultúra** jegyei, ahol a menedzserek „hajlamosak arra, hogy a kezdeményezést és az innovációt elfojtsák. Munkájukban a centralizált/bürokratikus módszereket alkalmazzák...” (Kotter, 1999, 38. o.).

Egy magánkézben lévő intézmény számára természetes gondolat lehet, hogy meghatározza, a pedagógusok milyen értékeket képviseljenek munkájuk során, így Loránd gondolata merésznék tűnhet ezen intézmény menedzsmentjének szemében: „léteznie kell annak a lehetőségnek, hogy pedagógusok vagy pedagóguscsoportok az iskolán belül eltérő értéktartalmú innovációkat valósítsanak meg” (Loránd, 1991, 16. o.). Az ilyen erősen centralizált szervezetben többnyire csupán a menedzsment tagjai által indított kezdeményezések számára lehet biztosítva a lehetőség a tényleges működéshez.

Mínthogy az irányítás és a menedzselés (*management/leadership*, Kotter, 1999, 35. o.) feladatköre nem különült el tisztán a vezetők között és a feladatok leosztása is átalakulóban volt, a team hiába élvezte a menedzsment két tagjának a támogatását az innováció első szakaszában, mire a működtetésre került sor, sokkal inkább a harmadik tag támogatására lett volna szükségük, de ekkor már nem volt elég lendület a megvalósító teamben a váltáshoz.

A második évben a „szakértőnek” tekintett új vezető teljes újjáépítést tervezett, ami jelentős anyagi ráfordítást és munkaórát igényelt. A munkálatok lényegében el sem kezdődtek, mire a kolléga fél év után távozni kényszerült, és a menedzsment a tanév hátralévő részében nem kívánt foglalkozni a feladattal.

Szerencsétlennek volt mondható tehát az **időzítés**. A pedagógusok számára nem volt előrelátható, hogy ilyen jelentős változások következnek majd be menedzsmentben, ami gyökeresen átalakítja a szervezet működését. Változások történtek a döntéshozás folyamatában, a kommunikációban, a feladatok leosztásában, a szervezeti klímában. Egy felülről irányított radikális változtatási folyamat idején kellett volna tehát beágyazódnia egy alulról kezdeményezett innovációnak.

Támogathatta volna az innováció meggyökeresedését, ha működött volna az óvodában tanári szakmai közösség. David Hopkins iskolafejlesztési megközelítésében (*Hopkins*, 2001, idézi *Bognár*, 2004) hangsúlyozza a „jól megalapozott együttműködési stratégiák” szerepét. Egy nemzetközi óvodában elkerülhetetlenül különböző értékrenddel, elvárásokkal és képzetekkel rendelkeznek az eltérő kultúrákból érkező pedagógusok. A közös cél, vagyis a gondjaikra bízott gyermekek nevelése önmagában nem biztosítja a konszenzust, és a felülről irányítottság sem kedvez az építő attitűddel rendelkező csoportfolyamatok kialakulásának. Ilyen közegben még fontosabb a szakmai közösségek formálódásának elősegítése, támogatása, melyekben az együttműködő tevékenység, a valódi diskurzus ideális táptalaja volna az innovációknak, vagy legalább lehetőséget adna az ellenállás valódi okainak felszínre kerülésére. Egy ilyen csoport keretei között valódi kommunikáció esetén megfogalmazódhattak volna a pedagógusok aggályai, megoszthatták volna egymással a sikereket, és megvitathatták volna a sárkonyha szakmai vonatkozásait.

Andy Hargreaves szigorúan fogalmaz: „A durva valóság az, hogy a tanárok jobban értenek a tradicionális tartalmak megtanításához, mint ahhoz, hogyan tanuljanak maguknak vagy másoktól” (*Hargreaves*, 2003, 3. o.). Pedig tanuló közösségként, amelyben a szereplők „kölcsonösen serkenteni tudják egymás, illetve diákjaik tanulását, valamint az iskola fejlődését” (*Stoll et al*, 2006, 224. o.), közösen fedezhették volna fel az innovációban rejlő előnyöket és lehetőségeket, ami az egész szervezetet gazdagíthatta volna. Ahogy Loránd 1991-ben a jövő iskolájában szakmailag és emberileg kulturált és demokratikus irányítást képzel el: ahol természetes „annak tudomásulvétele, hogy az irányító is tanulhat az irányítottól” (*Loránd*, 1991, 18. o.).

Összegzés

Az ötlet megszületésekor még az innovációs folyamat elindulásához szükséges mindkét előfeltétel adott volt a szervezetben: a reálfolyamatok innovatív jellege és az innovatív szemlélet is (*Gáspár*, 1996, 111. o.). A menedzsmenti szinten zajló változások következtében azonban az erős centralizáltság felé haladás egyre kevésbé engedte meg a rendszer minden tagja számára az innovációs szemléletet, előnyben részesítette a bottom-up kezdeményezések ellenében a top-down folyamatokat. Az alulról érkező ötletek támogatásának elmaradása egy túlmenedzselt kultúrában ellehetetleníti a nem felülről érkező fejlesztések kibontakozását, ahogyan ez ebben az esetben is történt.

Ez egyáltalán nem egyedi jelenség, „a pedagógiai innovációval foglalkozó irodalom megállapítja, hogy az igazgatótól kiinduló innovációk nagyobb sikerre számíthatnak az iskolában, mint az egyes nevelőktől kiinduló innovációk” (Gáspár, 1996, 111. o.).

Megállapítható tehát, hogy a vonatkozó szakirodalom tanulmányozása sokat könnyített volna az innovátorok munkáján, számos hibát elkerülhettek volna a tervezés és a megvalósítás során. Helyzetelemzéssel pontosíthatták volna a rájuk váró feladatokat, nagyobb hangsúlyt fektethettek volna a kommunikációra, egy támogató vezető megnyerésére, koncentrálhattak volna a gyors győzelmek ünneplésére. A háttértényezők utólagos ismeretében azonban valószínűnek látszik, hogy a szervezetben lezajlott változások semmiképpen sem kedveztek volna a bottom-up típusú innovációknak.

Irodalomjegyzék

- Bakcsi, Gy. (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula Kiadó, Budapest.
- Bognár, M. (2004): Oktásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 40-58.
- Dobos, K. (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai szemle*. 2002, szeptember, 38-48.
- Gáspár, L. (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése és az iskola*. OKKER, Budapest.
- Halász, G., Fazekas, Á. (2016): *Az oktatási innovációk világa. A tanulászervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Kézirat. (Online: https://ppk.elte.hu/file/innova_2_1.pdf. utolsó letöltés: 2018.04.21.)
- Halász, G. (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, 1 18-41.
- Hargreaves, D.H. (2003). *From improvement to transformation*. Keynote address to the sixteenth annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia, January.
- Kotter, J. P. (1999): *A változások irányítása*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kovács, S. (1988): *Innováció az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Loránd, F. (1991): A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatástügyben. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 9-18.
- McGregor, D.: *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill, New York, 1960.
- Stake, R.E. (2003): Case Studies. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds): *Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE Publications. 134-164.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawley, K. (2006): Professional Learning Communities. *Journal of Educational Change*, 7 (4):221-258
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- White, J. (é.n.): *Making a Mud Kitchen*. Muddy Faces Ltd, UK.
- URL: <https://www.muddyfaces.co.uk/outdoor-hub/mud/#1511351502224-94e81618-63d0> (Utolsó letöltés: 2018-04-21).

Jegyzetek

¹ PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. kovacs.ivett@ppk.elte.hu

² A *Forest School* nem azonos a magyar iskolákban létező, többnapos osztálykirándulások programmal. Ez egy egyedi játéktér, a természetből származó anyagokból (ágakból, lécekből, fatönkökből, sárból stb.) kialakított természetes vagy mesterséges „erdei” környezet, egyfajta vadregényes helyszín például kunyhókkal, dombokkal, rejtékhelyekkel, ahol a szabad játék mellett fejlesztő tevékenységeket is végeznek a pedagógusokkal a gyerekek.

³ Angol honlap: <http://www.muddyfaces.co.uk/>.

Tankönyv magyar fordítása: file:///C:/Users/HP630/Downloads/making_a_mud_kitchen_hungarian%20(3).pdf.

⁴ Kovács Ivett (2015): *A sárkonyha élménye és jótékony hatásai*, <http://happykids.hu/hu/a-sarkonyha-elménye-es-jotekony-hatasai/> (utolsó letöltés: 2017.01.07)

⁵ Kovács Ivett (2015): A sárkonyha pedagógusszemmel, *Óvodai Nevelés*, 68 (4):24.

Csendes pudingforradalom

Tudod, hisz' ismered, van az a pillanat, amikor nem zavar, hogy tegez a szerző, sőt: nemhogy lekezel, de megtisztel, beavat inkább. Egy útmutatóban persze még megszokottabb, hisz rászorulsz, s a fordítás sem mindig dönti el választékosan, mivel céloz meg és talál el. Ilyen kalauz Szrgya Popovics könyve is, az Útmutató a forradalomhoz című. Ha esetleg előfordulhat, hogy épp forradalmat akarnál csinálni, akkor első körben ne Bakunyint vagy Trockijt olvass, hanem, ha nem hiszed, hogy az olvasástól bármi is változna, keress olyan szakkönyvet, amely nem a közvetlen világot, hanem alapállásodat, nézőpontjaidat, szemléleti rugalmasságodat teszi próbára vagy változtatja is meg egy csöppet. S ha korábbi lelkesültségeid már elpunnyadtak, ne is görcsölj velük, hanem inspirálódj.

Az Útmutató a forradalomhoz igazi mozgalmár kötet, s példatára alighanem meglepi mindazokat, akik már túl vannak a teoretikus alapismereteken vagy történeti és világpolitikai alapképzésen. Szrgya Popovics alapkérdése és tanításai egyszerre szólnak a nagypolitikai híroldalak apró sorai, rejtőzködő mozgalmárok intim közleményei és a civil kurázsit elvonulási helyszíneken oktató ellenzékiek nyílt tézisei helyett. Jó tollú publicisztika, bennfentes politikatudomány, akcionalista tréning, világszervezeti áttekintést és alternatívákat egyszerre kínáló közpolitikai „tankönyv” ez, mégpedig olyan szerzőtől, aki a Milosevics idején eluralkodott belső terror részbeni kárvallottja, részben pedig a túlsúlyos államgépezet fölényét az ellenállás erejével, a kitarás humorával és a praktikus ötletek tömegével tudta megkérdőjelezni az Otpor! (Ellenállás!) mozgalma révén.

„Rajtad múlik!” – ez egyik kulcsfejezetének címe, s már eredendő kulcskérdése is többretű: akarsz-e tényleges változást, bírod-e majd szuflával, van-e víziód és rájössz-e, mivel lehet hatni Másokra, akik elvben társaid lehetnének óriási tömegek nevében, valamint lesz-e türelmed, kitarásod, szervezethez, közeli és távoli célod, megoldási útiterved mindahhoz, amit elindítasz? A kötet két nagyobb

tárgyköre az elmélet-történet és a gyakorlati cselekvések, célképzetek, kivitelezési eljárásmodok felé kalauzol. „A kicsi, megnyerhető és világos célért folyó kezdő meccsek fognak segíteni abban, hogy felkészülj az eljövendő nagyobb kihívásokra...” (216. o.). Vagyis, ha makropolitikai céljaid vannak, menj inkább hamiskodó politikusnak, de ha emberi igényeid, társaságod, céljaid és bátorságod, akkor inkább gondolkodj el, mire mennyi energiád és kitartásod juthat a belátható jövőben! Az alaplecke viszonylag egyszerű: ha lemondasz a kísérletről, s élteted a kételyt, hogy magad min (nem) és mit (miért nem) tudsz módosítani a nagy egész eredendő tökéletlenségéből, akkor vesztettél. Ha megszerénytelenül belenyugszol abba, hogy semmiféle változás nem múlik épp rajtad, akkor is a szenvedők helyén találsz magad. Saját döntés, önerő, vagy belenyugvó punnyadás. Akár ha győzhetnél is helyette...

Ugyanis a kötet valamiféle intim, de globális gesztussal egyszerre tanít százezreket a mozgalmi szemléletmód alapjaira, idéz föl helyenként több földrésznyi aktuális példát (kinait, filippinót, egyiptomit, tunéziait, burmait, indiait, ukránt, amerikaiit, dél-afrikait, moszkvait, Maldív-szigeteket, dél-koreait, szerbiait, és tucatnyi mást is) a sikeres és az elbukott rendszerkriti-

kai törekvésekből, s vitatja el tartózkodó hangnemben a „nagypolitikai” fenekedések mindenkori sikerét. De úgy, hogy egy fölmutatott ököl a legerősebb és legagresszívabb érv, amely e civiljogi platformon megjelenik – egyetlen csendőrpofon visszaadása sem hangzik el, semmiféle nyilvános kivégzés és bombarobantás igénye meg nem fogalmazódik, még a vallási vagy etnikai konfliktusmezőből sem jön elő terrorfenyegetettségi komponens. Nincs ideológia, nem kísértenek a régi és bevált erőszak-módszerek, senki nem kap késztetést szabotázsra vagy veszélyes akciókra, melyek a hatalom erőszakjára viszont-erőszakkal válaszolnának. Ötletek, jó praktikák, bevált javaslatok

vannak, szinte tanmeseként és meglehetősen számban. Izraeli tejberizs-forradalom, San Franciscó-i „kutyaszar-mozgalom”, Lego-figurák vagy Kinder Surprise játékkatonák, idegenforgalmi hírek, életminőség-kampány és tankok elé álló civil kurázi, belső szervezettség és ügyesen kihasznált alkalmak sokszínű köre az, ami az uralmi rend merevségét a jókedvűség és közlékenység eszközével lehet képes lebírni. Ezeket halmozza súlyos fejezetekbe, belső kontrollal, derűvel.

Popovics egyike a szerbiai háború nemzedékének, az Otpor! pedig egyik fő iskolája a gondolkodó, viccpártias leleménnyel cselező, a hatalmi ostobaságot önnön eszközeivel fölülmúló mozgalomnak. A kötet hol távolságtartóan végzi el rendszertipikus jegyeket tartalmazó elemzéseit, hol intim találkozókat lefolyását meséli el, hol tegezve hoz zavarba az érdeklenség és válaszerőszak szükségét hirdető szemléletmódok kapcsán, hol pedig ironikus és bölcselői rutinnal ismerteti a közös cselekvés feltételeinek és az erőszakmentes ellenállás technikáinak verzióit.

ve hoz zavarba az érdeklenség és válaszerőszak szükségességét hirdető szemléletmódok kapcsán, hol pedig ironikus és bölcselői rutinnal ismerteti a közös cselekvés

feltételeinek és az erőszakmentes ellenállás technikáinak verzióit. Nem kell, és nem is jó, ha van erőszak, első körben elég még a „Nálunk ilyen nem történhet!” fejezet néhány kételye és tanulsága is, azután a legbarbárabb diktátorok vereségeinek hosszú sora következik a kötet további fejezeteiben: „Álmodj nagyot, kezd kicsiben!”, alkoss Jövőképet; „Ne vess, egészen a győzelemig!”, fordítsd az elnyomást az elnyomók ellen, akár meztelen lányokkal is!; vedd észre, mennyire „Egységben az erő!”, tervezd meg és kövesd

végig a győzelemhez vezető utat, önelégültség nélkül!; „Fejezd be, amit elkezdted!”, anélkül, hogy elbíznád magad vagy végső sikert képzelnél oda, ahol ez még csak a jelen...!; s ha kellően kreatív vagy, épp *Rajtad múlik!* mindaz, ami történhet! „Csak” ennyi a recept, csakis ilyen szelíd és szolid a program, s nem több a tét, mint a léted és közösséged létének jobbrafordulása!

Mindig vedd észre, hogy nem hősré és világmegváltó mozgalomra van szükség, hisz akár a szerb titkosszolgálat, a putyini kivégzések, a burmai szerzetes-bebörtönzések, az izraeli tőrókereskedelem, a maldív nyugdíjreform és egészségügyi piac, a szíriai női sport, valamely tüntetésen csókolódzó párok, esetleg Monty Python-jelenetek analógiái, non-verbális gesztusok a hatalom csicskái ellen...

mind-mind alkalmasak lehetnek arra, hogy majmot csinálj belőlük, kiforgasd őket hamisságukból, lealázd nagyképűségüket, elbizonytalanítsd szolgáló bírálókat, virággal kedveskedj a terrorelhárító rendőrosztagnak, s tudatosítsd a Hatalmasokban, hogy egyszer mindennek vége lehet, s valamikor minden ma még „kiérdemesült” a vesztesek közé kerül, csak idő kérdése ez is. *„Indulj ki abból, hogy a legtöbb ember érdektelen, motiválatlan, közömbös vagy kimondottan elleneséges. Aztán vedd elő egy papírt – akár egy szalvétát is megteszi –, és rajzolj egy vonalat. Rajzold oda magad a vonal egyik oldalára, és gondold végig, ki állna ott melletted. Ha a válasz csak néhány ember, akkor kezd elölről a tervezést, függetlenül attól, hogy mennyire vagy elkötelezett az ügy iránt, vagy mennyire nyugtalanít a probléma. Ha sikerül magadat, barátaidat és nagyjából az egész emberiséget a vonal egyik oldalán elhelyezned, a másikra pedig egy maroknyi gonosz fazon került, akkor nyertél...”* (55. o).

A megoldásra váró feladatok, mint ahogy a konkrét társadalmi térből jövő kérdések és problémák sem, éppenséggel nem a copy-paste technikájával kezelhetők. Nincs másolás, nincs bevált módszer. Csak figyelés van, tanulás, ötletelés, kreatív készségek mozgósítása, a befogadó társadalmi világ ismerete, az érdeklődés csíholása és fenntartása, az apró jelek tömege, kitaró és elszánt vállalás lelkiismeretes képviselője, állandó mozgalmobővítés, együttműködés, s főképp a jövőkép hite, forgalmazása, elfogadtatása, közössé tétel, meg a reflexiók minduntalan újraelmzése. A részgyőzelmek még nem valóságok, hanem körülményváltozások, jelek egy jelrendszerben, amelynek folyamatos önreflexiója a legfőbb feltételek egyike. S a kötet nem is „mintagyűjtemény”, nem „good practice” valamihez, hanem agyszerkentő, fantáziára készítő, s a zsarnokságokkal mint létező valóságokkal számolni képes rutinok körképe. Nem „A Zsarnok” van ellenünk, nem „A Diktátor” mindenkorai buktatását elősegítő tanmese-gyűjtemény ez a zsebkönyv,

hanem az erőszak ellen és nélkül lehetséges túlélés, rezsimdöntés, boldogulás készsége, nyitottsága a fő üzenete.

„Ha ezt a könyvet olvasod, feltételezem, hogy legalább egy kicsit törődsz azzal, hogy a világban jó irányú változások történjenek. Életed során valószínűleg próbálkoztál már petícióírással, felvonulással, szervezéssel, esetleg más módjával annak, hogy az emberek figyelmét felhívj valami nagyon fontos témára. Lehet, hogy csak egy barátot vagy egy szülőt próbáltál meggyőzni arról, hogy a politikai nézetei teljesen hibásak. Fogadjunk egy kanál izraeli túróban, hogy tudom, mi történt: szenvedélyesen beszéltél a veszélyeztetett lazac megmentéséről vagy arról, hogy iPhone-okat kell venni a krónikusan szomorú bolgár árváknak, de az emberek csak udvariasan bólogtattak.

Persze cinikus vagyok, de csak azért, mert tökéletesen érthetően akarom elmagyarázni az erőszakmentes aktivizmus egyik rendkívül fontos alapelvét: nevezetesen, hogy az emberek kivétel nélkül és teljes bizonyossággal füttyülnek arra, amit mondasz.

Nem azért, mert rosszak. A legtöbben tisztességesek, kedvesek és szerények. Ők azt hiszik, mindenki csak arra vágyik ebben az életben, hogy valahol békén üljön és szendvicset egyen. Pedig igazából nekik is sok minden jár a fejükben, munka, gyerekek, nagy álmok és kis sérelmek, kedvenc TV-műsorok, amikről nem szabad lemaradni, és kacsatokkal megtöltött dobozok, amiket vissza kell küldeni az internetes áruháznak. Talán azt gondolod, hogy ezek hülyeségek. Talán önésszel, vaksággal, sőt erkölcstelenséggel vádolod azokat, akik csak a napi gondjaikkal foglalkoznak és a kertjüket gondozzák. Az általam ismert legrosszabb aktivisták legalábbis így gondolkodtak. Nem is jutottak sehova, mert nem reális elvárni az emberektől, hogy elkezdjenek több dologgal törődni, mint amivel már eddig is törődtek. Minden próbálkozás, ami ezt veszi figyelembe, bukásra van ítélve. Benjamin Franklin állítólag egyszer megjegyezte: 'Az emberiség három csoportra osztható: a mozdíthatatlanok,

a mozdíthatók és azok, akik megmozdulnak. 'Úgy képezem, hogy te, kedves olvasó, olyan vagy, aki megmozdul. Ha így van, nincs más feladatod, mint megtalálni azokat, akik mozdíthatók, és rávenni őket, hogy csatlakozzanak hozzád' (48–49. o.).

A kötet persze nem attól jó, hogy leíró elbeszélés egy-egy eseményorról, vagy hatalomkritikai megerősítés az uralmi ostobaság egyetemességéről. Talán legfőbb erénye mindezek mellett is az, ahogyan nem kíméli önmagát, saját mozgalmukat, párhuzamosan zajló kontrollpéldákat, sikertelen vagy felfuvalkodott kísérletek bajgyűjteményét, elvakultságok és tévképzetek rossz példáit sem. Célja nem a forradalom exportja, sem a tankönyvi magabiztosságú civilitástudományi alapozás, sem a névtelen mozgalmári sikermenedzselés propagandája. Egyszerűen csak tanácsokat ad úgy, hogy élő és

életképes példák eszköztárát mutatja föl, akár nemzetközi összehasonlításban, akár globalizációkritikai összefüggésekben, akár csoporttréningek ismertetésével, akár analógiás változatokban – de mindig az emberre, a létező, gondolkodó, kérdező, tétova és bizonytalan lényre is koncentrálna. Mintegy írásos cáfolatát adja annak is: ha lehet egyáltalán megváltoztatni a világot, s lehet diktátorokat megbuktatni, akkor azt csakis erőszakmentesen, humorral, életvidáman lehet, mert másképp nem is érdemes.

Szrgya Popovics (2017): *Útmutató a forradalomhoz*. Göncöl Kiadó, Budapest. 252.

A. Gergely András

MTA PTI ny. tudományos főmunkatárs; ELTE Társadalomtudományi Kar, Kulturális Antropológia Tanszék, óraadó, címzetes egyetemi tanár

„Szerintem a tanulás az egy kitörési pont”

Az oktatás lehetséges hátránykompenzáló hatásáról sok szó esik napjainkban, azonban egy-egy sikeres életúthoz nem elegendő csak az oktatási rendszer vagy az intézmények vizsgálata, figyelembe kell venni további tényezőket is. Óhidy Andrea 2016-ban, a Gypsy Studies – Cigány tanulmányok sorozat 37. részeként megjelent könyve is ezt a kérdéskört feszegeti, mégpedig a „kisebbségek kisebbségének”, a roma/cigány nők szemszögéből nézve. A kötet első felében egy elemzést olvashatunk a könyv főszereplőinek tekinthető, tíz roma/cigány nővel készült narratív életrajzi interjúk alapján. A második felében maguk az interjúk is teljes terjedelmükben megtalálhatók. A szerző e beszélgetések alapján keresi a választ arra a kérdésre, hogy az interjúalanyok életében mely tényezők voltak a legjelentősebbek, amelyek az oktatási rendszerben való sikerességükhöz vezettek.

A kötet abból az alapproblémából indul ki, hogy a roma/cigány népesség között magas az alacsony iskolázottságúak aránya. Éppen ezért Forray R. Katalin az előszóban egy, az alacsony iskolázottsággal kapcsolatos alapvető problémát fogalmaz meg: „[...]

az alacsony iskolázottság legfőbb magyarázatát a távolságokban találjuk: távolság az iskolától, a magasabb műveltségtől, a munkahelyektől, és így tovább” (7. o.). A kötetben bemutatott tíz interjúalanyt ezeket a távolságokat mind le kellett győznie ahhoz, hogy ma már diplomás értelmi-

ségiként élhessen és dolgozhasson, valamint munkájával és/vagy önkéntes tevékenységével segítsen más roma/cigány származású lányoknak/nőknek hasonló céljaik elérésében.

A roma/cigány nők több szempontból is hátrányban vannak a társadalom más tagjaihoz képest. Egyrészt nemük miatt nehezebb érvényesülniük, mivel tradicionálisan a kultúrájukban az ő szerepük a család összetartásában, a gyermeknevelésben jelentős. Másrészt kulturális-etnikai hovatartozásuk miatt sok esetben előítéleteknek vannak kitéve akár az oktatásban, akár később munkavállalóként. Harmadrészt a család szociális helyzete is negatív hatással lehet a (lány)gyermek továbbtanulására. Ezért amennyiben az iskolában sikeresek, az hosszú távon sok esetben azzal jár együtt, hogy esetleg identitásuk feladása árán kerülnek jobb helyzetbe. Vagyis: már sem ők saját magukat, sem a környezetük nem tekintik őket a roma/cigány közösséghez tartozónak, ami egybecseng az underclass elmélet azon változatával, amit Szelényi Iván és Ladányi János a romákkal/cigányokkal kapcsolatban fogalmazott meg. Azonban vannak olyan romák/cigányok, akiknek sikerül mindvégig megőrizniük identitásukat, és végzettségük, tapasztalataik segítségével még inkább hozzá tudnak járulni közösségük kulturális tőkájének gazdagításához. A kötetben megszólaló nők jól reprezentálják az imént felvázolt társadalmi helyzetet. Mindannyian magasán iskolázottak: hárman BA-s diplomával rendelkeznek, hatnak egyetemi végzettsége, míg egynek tudományos fokozata is van. Az interjúalanyok közül nyolcan első generációs értelmiségiek. Kulturális-etnikai hovatartozásukat tekintve hatan beásnak, hárman oláhoknak, míg egy romungró cigánynak vallja magát, azonban a roma/cigány kultúrához különböző mértékben kötődnek.

A kérdezettek az iskolai sikerességüket befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban kitérnek a családi hátterükre, a gyermekkorukra és neveltetésükre, az óvodai és iskolai tapasztalataikra, a pillanatnyi élethelyzetükre, munkájukra, valamint

családjuk támogató szerepére. Mindezen hatások együttes értelmezéséhez Óhidy Andrea nemcsak a szakirodalom különböző elméleti megközelítéseit hívja segítségül, hanem szakértői interjúkat is készített a témában, melyek a narratív életrajzi interjúk elemzéséhez értelmezési keretet nyújtottak.

Az interjúk alapján az iskolai karriert támogató tényezők között az egyéni tanulási motiváció, a megfelelési kényszer, a szülők – főleg az anyák – és barátok segítése, a különböző támogató programok, illetve intézmények – például a Gandhi Gimnázium –, majd később az egyetem és a munkahely pozitív miliője, valamint a diszkrimináció hiánya jelenik meg leginkább. A Gandhi Gimnázium többek válaszában is megjelenik. Az országosan egyedülálló intézmény célja a roma/cigány tanulók értelmiségivé nevelése, és az ehhez szükséges támogatások – például internátus – megadása. Hasonlóan fontos szerepet tölt be a legtöbb interjúalany életében a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke is, ami szintén az egyetlen az országban, s melynek célja az interdiszciplináris romológiakutatás, ezzel is támogatva a roma közösségi kulturális tőke gyarapítását. Többen említették a Romaversitas Alapítványt is, aminek a felsőoktatásban tanuló roma/cigány diákok támogatása a célja. Az interjúalanyok véleménye szerint ezen intézmények segítségével nélkül lehetséges, hogy nem értek volna el annyi mindent az életben, mint ahol most tartanak, ezért szívesen emlékeznek vissza az itt töltött időre.

Az oktatási sikerességet negatívan befolyásoló tényezők is megjelennek a válaszokban. Ilyen tényezőként a szegénység, a szülők tájékozatlansága és az ebből is fakadó családi konfliktusok, a roma/cigány közösségből való kirekesztődés lehetősége, a tanárok vagy később a kollégák negatív attitűdje, a személyes bizonytalanság vagy az iskolai diszkrimináció olvasható az interjúkban. A válaszok között megjelenik az óvodába járás hiánya is, ami – visszaemlékezéseik alapján – főleg az első néhány osztályban okozott

problémát életükben. A negatív tényezők ellenére a megszólaltatott nők sikeresen léptek a társadalmi felemelkedés útjára, és máig is főállásban vagy önkéntesként igyekeznek segíteni másoknak is hasonló céljaik elérésében.

Összességében az interjúalanyok válaszaiban az alábbi fontos üzenet fogalmazódik meg: kellő belső motivációval és kitartással még a leghátrányosabb helyzetből is ki lehet törni, és sikeresen lehet teljesíteni az iskolában, majd a munka világában. A kitörési folyamatot megkönnyíti egy segítő, támogató közeg, ami például a család és/vagy az oktatási intézmények támogatásában, esetleg egy-egy példaképben nyilvánulhat meg, azonban a kezdéshez az egyén elhatározása a legfontosabb. Óhidy Andrea könyvét ajánlom

mindazoknak, akik érdeklődnek a roma-/ cigánykutatások iránt, szívesen olvasnak életrajzi interjúkat, továbbá azoknak, akik esetleg egy kis motivációt keresnek saját céljaikkal kapcsolatban. S ahogy a szerző maga is írja, az interjúk továbbgondolásra, -elemzésre alkalmasak, így érdemes lehet ebből a szemszögből is olvasni őket.

Óhidy Andrea (2016): *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Sebestyén Krisztina

tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem,
Alkalmazott Humántudományok Intézete

Dante 750

Dante születésének 750. évfordulója alkalmából jelent meg 2015-ben Kelemen János „Komédiámat hívom tanúmul”. Az önreflexió nyelve Danténál című kötete. A szakmai háttérét és műveltségét tekintve filozófus és italianista szerző hazai és nemzetközi szinten is elismert Dante-kutatásainak újabb eredményeit gyűjtötte össze, melyek korábbi vizsgálódásai folytatásának tekinthetők.

Nemcsak azért, mert ez a könyv is azokhoz szól, akiket már megérintett az „Isteni Szinjáték” filozófiai-vallási-költői ereje, és érteni is kívánják ennek a hatásnak az eredőit, hanem azért is, mert a művészetfilozófiai és nyelvfilozófiai szempontok ebben a munkában is meghatározóak. Ugyanakkor mégsem a régebbi tanulmányokat kapjuk ismételtlen kézhez, hiszen egy új kérdéskör kerül előtérbe: míg Kelemen korábban inkább a teoretikus Dantéra összpontosítva vezette olvasóját a Dante-titok bugyraiban (*A filozófus Dante*), addig ez a kötet a költő Dantéra fókuszál, és a *Komédia* szövegének programszerű önreflexivitását veszi célba.

Közismert és a költészet mibenlétét érintő az a jakobsoni megállapítás, hogy az önreflexív jelleg minden irodal-

mi alkotás sajátja, és a poétikai funkció éppen az önreferencialitás révén, az üzenet materialitásának előtérbe kerülésével valósul meg. Ennek értelmében a dantei főmű (legalábbis minden irodalmi olvasatában) magától értetődően önreflexív, akár a szerző vagy a mű szándékától függetlenül is, sőt egy egyszerű választási szlogen – Jakobson példája éppen ez – is bírhat poétikai funkcióval. Vagyis egyrészt az önreflexivitas szükséges, de nem elégséges feltétele az esztétikai minőségnek, másrészt viszont, ha egy alkotás programszerűen utal saját magára, akkor az azt jelenti, hogy már eleve irodalmi olvasásra szánták és szerzője maga volt művének első értő olvasója is.

Kelemen János figyelme erre a műértő író-olvasó Dantéra irányul, legalább-

is könyve első, az egész kétharmadát kitevő részében, melynek fejezeteit az önreferencialitás megjelenési formáinak, a szerző és az olvasó alakjának, valamint a kimondhatatlan poétikájában jelentkező nyelvfelfogásnak szenteli. De még mielőtt ideérnénk, egy alapos és világos gondolatvezetésű elméleti-módszertani felkészítéssel esünk át a filológiai és hermeneutikai állítások aszimmetrikus viszonyáról. A szerző kedvelt témáival találkozunk itt: egyrészt adott az értelmezendő szöveg végessége, (pontosabban fogalmazva: az az állapota, hogy „*az esetek többségében van egy elvi, még ha nem is gyakorlati határa a releváns filológiai adatok körének*” 13. o.), másrészt a hozzárendelhető értelmezések száma végtelen. („*A hermeneutikai értelmezés előtt sem elvi, sem gyakorlati értelemben nincs ilyen korlát.*” 14. o.) Ráadásul a filológiai állításoknak szigorú igazságkritériumai vannak, viszont a hermeneutikai értelmezésnek csak a szöveg intencionalitása (a szövegnek tulajdonított poétikai szándék) szab határt. Vagyis Kelemen János Umberto Ecohoz hasonlóan foglal állást itt is az értelmezés határai mellett.

Ha a filológiai és hermeneutikai állítások közötti feszültséget, valamint a filológusok és hermeneuták közötti nézeteltérést nem is lehet feloldani, nem árt legalább tisztában lenni velük. Főként egy olyan szöveg esetében, mint a *Komédia*, ami már évszázadok óta kivételes filológiai és hermeneutikai figyelem kereszttüzében áll, és ami egy sajátos, az értelmező dolgát ugyancsak megnehezítő (vagy éppen megkönnyítő?) törvényszerűséget tár elénk: „*minden új filológiai állításhoz található egy már létező és annak ellentmondó másik állítás*”. (15. o.) A szerző fel is teszi a költői, de az előzőekből logikusan kikíváncsolt kérdést: van-e értelme tovább folytatni az értelmező tevékenységet egy ilyen „agyónértelmezett” mű esetében? Válaszával egyetérthetünk: igen, egyrészt mert még most is vannak a műnek naiv olvasói, akik a szöveget életben tartják, és akiknek a tevékenységét a kritika kiegészíti és kíséri. Másrészt ott a hatástörté-

net, aminek az eredményei rávetülnek a szövegre és gazdagítják azt. A hermeneutikai munka tehát visszahat a filológiai tényekre, és innen válik láthatóvá Kelemen János jelen munkájának státusa is:

Kelemen János figyelme erre a műértő író-olvasó Dantéra irányul, legalábbis könyve első, az egész kétharmadát kitevő részében, melynek fejezeteit az önreferencialitás megjelenési formáinak, a szerző és az olvasó alakjának, valamint a kimondhatatlan poétikájában jelentkező nyelvfelfogásnak szenteli. De még mielőtt ideérnénk, egy alapos és világos gondolatvezetésű elméleti-módszertani felkészítéssel esünk át a filológiai és hermeneutikai állítások aszimmetrikus viszonyáról. A szerző kedvelt témáival találkozunk itt: egyrészt adott az értelmezendő szöveg végessége, (pontosabban fogalmazva: az az állapota, hogy „az esetek többségében van egy elvi, még ha nem is gyakorlati határa a releváns filológiai adatok körének” 13. o.).

„*Az önreferencialitás hiába van 'eleve' benne a szövegben, s hiába hívja fel erre a költő minden eszközzel a figyelmünket, meg kellett az időnek érnie ahhoz, hogy a mechanizmusát feltárjuk és hermeneutikailag kiaknázzuk.*” (18. o.)

Ami a költő műben megjelenő alakjait illeti, a Dante mint az *Isteni színjáték* hőse és Dante mint elbeszélő/költő entitásokon túl az olvasóorientált elméletekben megjelenő fogalmakkal találkozunk, az imma-

nens szerzőével és az ideális vagy implicit olvasóével, valamint a szintén szövegszerűen megjelenő empirikus szerzőével. A kötet állítása az, hogy Dante tudatosan bánt ezekkel a szövegeffektusokkal, és műve e jellemzőjét mai szemmel nézve „váratlanul modernnek” tekinthetjük.

A nyelvi kifejezés határait tárgyaló, tehát szintén önreferenciális szöveghelyeknek is jut hely a kötetben, és itt a kimondhatatlan poétikájával ismét a nyelvfilozófiai szempont kerül előtérbe abból a tényből kiindulva, hogy Dantét kezdettől fogva foglalkoztatta a nyelv természetére vonatkozó kérdés. Kelemen állásfoglalása a struktúra vs. költészet vitában egyértelmű: az idealista recepció egyik fő képviselőjével, Benedetto Croceval ellentétben azt vallja, hogy a teória átható jelenléte nem csökkenti a mű költői erejét. Mint-hogy Dante szerint műve isteni sugallat – s ebben valószínűleg az összes Dante névvel illelhető szövegentitás „egyetért” –, „az isteni inspiráció poétikája” jegyében kell kezelnie mindazt, ami kimondhatatlan vagy az értelem számára felfoghatatlan. A mű allegóriája is innen fakad: a kimondhatatlan poétikájában rejlő ellentmondást hivatott feloldani.

A második önálló részben a *Purgatōrium* és a *Paradicsom* részleteinek értelmezésével találkozunk, az előbbi 12. éneke kapcsán a művészi alkotások mibenléte kerül szóba, és a mimézisre fókuszáló dantei esztétikai koncepció. Kelemen János segít, hogy Dante itt újfent ámulatba ejtse mai olvasóját, hiszen a vizuális ábrázolásról vallott nézetei kifejezett médiatudatosságról tanúskodnak. A másik remek *Lectura Dantis* a társadalmi és teológiai igazságosság, valójában igazságtalanság kérdését járja körül arra utalva, hogy a költő igazságérzetét és művének alapeszméjét sértette az önhibájukon kívül pogányként élők elkárhozása, ami nehezen egyeztethető az isteni igazságosság emberi értelemmel elgondolható fogalmával. A harmadik rész a filozófia, történelem és teológia felől tekint a *Komédiára*, a korabeli társadalmi struktúrák, reprezentációk

nyomait követve. Valóban, Dante műve a középkori élet legátfogóbb szintéziseként ad képet a középkori „rendszerző” mentalitásról, a tiltás, a határok, a kirekesztés „*pontosan kidolgozott szemiotikáját is magában foglalja*”. (193. o.) Sőt az étkezési szokásokról is szolgál ismeretekkel, vagyis kultúrtörténeti olvasata is lehetséges.

A „*Komédiámat hívom tanúmul*” tehát igazán inspiráló lehet az Isteni színjáték bármely olvasója számára, s remélhetőleg el is jut, ha nem is közvetlenül, a magyarszakos tanárok közvetítésével még a naiv olvasók táborának többségét kitevő gimnazistákhoz is. Hogy mennyi naiv olvasója lehet Dante művének ma ténylegesen Magyarországon? Valószínűleg (sokkal) kevesebb, mint ahány kilencedikes van, akik kötelező olvasmányként találkoznak a Komédia legkönnyebben fogyasztható részével, a *Pokollal*. Az irodalomtörténet jelentőségét túldimenzionáló tantervek és tankönyvek – melyek szemlélete sokszor találkozik több, inkább történelmi vénájú irodalomtanárával – komoly hatást fejtenek ki abban a tekintetben, hogy a naiv olvasó mint jelenség teljesen eltűnjön a palettáról. Triviális és sokat hangoztatott állítás, hogy az irodalmi olvasás kompetenciáját nem adatok számonkérésével, hanem az olvasás megszerettetésével lehet elérni. Pedig az *Isteni színjáték* sok naiv olvasót megérdemelné, mint ahogy gyermekeink is megérdemelnék, hogy a világ-irodalom egyik csúcsteljesítménye szellemi-lelki épülésükre szolgáljon. Kelemen János elméleti sallangoktól mentes, pontos és gördülékeny értekező prózája képes az irodalmi szöveg gazdagságát és az olvasás élvezetét egyaránt tolmácsolni, a tárgya iránti lelkesedést olvasóinak továbbítani. Kiváló kötetében minden leendő és jelenlegi irodalomkedvelő kedvét lelheti.

Kelemen János (2015): „*Komédiámat hívom tanúmul*”. Az önreflexió nyelve Danténál. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Dr. Szilvássy Orsolya
Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar

Leveleki Eszter – egy pedagógus az árral szemben

„Eszter mindenkiel úgy foglalkozott, úgy beszélt, hogy az illető azt érezte: ő valóban fontos, érdekes a számára, s ha segítségre van valamiben szüksége, azt meg fogja tőle kapni.” (178. o.).

Leveleki Eszter születési neve Löventritt Eszter volt. Felsőgallán született 1917. október 10-én, és Budapesten hunyt el 1991. február 24-én. Édesapja Löventritt Andor vegyészmérnök, a tatabányai cementgyár egykori igazgatója. Édesanyja Molnár Julianna (Dudus néni) tanítónő. Eszter 1936 és 1939 között Nemesné Müller Mártával dolgozott együtt, aki az 1920-as években Piaget tanítványa volt. A Tigris utca 41-ben volt található a Családi iskola, ahol Márta néninek minden héten volt egy olyan órája, amit „szabad kérdezés”-nek nevezett el. Eszter nevelőként dolgozott az intézményben 1939. június 30-ig. Müller Márta gyakorta tartott megbeszéléseket Kéry Hedviggel (Heci néni), aki nyári gyereknarattatást szervezett 1937-ben Veresegyházára. Esztert kérte meg arra, hogy váltsa le Vajnai Évát augusztusban. Innentől vette kezdetét a Leveleki Eszter életmű.

1938-ban – ekkor Eszter mindössze 19 éves volt! – Molnár Verával újsághirdetést adtak fel, melyben egy megfelelő helyszínt kerestek a nyári táboroztatáshoz. Így találnak rá a bánki Hanusz-házra, ami sokáig szolgálta a Vidám vakációra érkezőket. 1938-ban Leveleki Eszter a Családi iskola mintájára magánóvodát nyitott, ami 1948-ig állt fenn. Az óvoda bezárása után egy rövid ideig dolgozott a Panacea Gyógy-szervegyészeti Rt-nél. 1945 januárjában egy légítámadás során bombatalálat érte a házukat, édesapját elveszítette, ő maga hadirokkant lett. 1945 és 1949 között a Bélaváry-Buchard Erzsébet (Montessori Mária tanítványa) vezette óvoda munkatársaként dolgozott. 1948-ban szerzett óvónői képesítést az Állami Tanítóképző és Óvónőképző Intézetben. Ezzel párhu-

zamosan tanított a Dolgozók Óvónőképzőjében.

Az 1950-es években nem kapott munkát, mert a káderlapján az állt, hogy „a szocialista ember nevelésére nem alkalmas.” Ebben az időszakban Bélaváry-Burchard Erzsébet is elutasította őt (76. o.). Ekkor kezdte el kisiparosi tevékenységét: játékokat tervezett és kivitelezett, esőkabátot hegesztett, továbbá kendőt is festett. 1958-ban azzal keresték fel a tanácstól, hogy sajnós félreértés volt, ami ezen időszak alatt történt vele. „A válaszom az volt, hogy kicsit soká tartott” (78. o.). Ezután 1962 és 1976 között a Pest Megyei Csecsemőotthonok Központjában állami gondozott gyerekekkel foglalkozott.

Leveleki Eszter életműve az 1938 és 1978 között megrendezett bánki nyaralások sora volt. A negyven év alatt több mint 800 gyerek üdült a Bánki-tó partján. A foglalkozások helyszínéül a tó és természetes környezete szolgált, az együttlétek szerveződési formája a szabad játékon alapult. Bánkon mindent lehetett, ami nem volt veszélyes (pl. esti beágyazás énekelve, hangoskodva). Kevés kézenfekvőbb példát tudnánk hozni a drámapedagógia alkalmazására, mint Leveleki Eszter komplex játéktáborát, ahol nemcsak a résztvevők, hanem a tábor vezetői is isteni szórakoztak.

A bánki demokratikus gyermekállam nevét is közösen találták ki, és nevezték el Pipeclandnek. Demokratikusan megválasztották az ország királyát, megszavazták a törvényeket, felállították a bíróságot. A legsúlyosabb bűn a játékrontás volt. Pipecland királya mindig a legkisebb gyerek volt, aki mellé elrendeltek egy régenszt, aki a valódi uralkodást gyakorolta. Meg-

alkották az állam himnuszát, kialakították a közösség speciális ünnepeit. Hasonlóképpen a pedagógusok számára ismerős szimulációs játékhöz, egész kis kolóniát építettek ki terekkel, utcanevekkel, térképpel, sajtóval, játékokkal, szerepkörökkel, speciális törvényekkel – csakhogy Bánkon

A foglalkozások helyszínéül a tó és természetes környezete szolgált, az együttlétek szerveződési formája a szabad játékon alapult. Bánkon mindent lehetett, ami nem volt veszélyes (pl. esti beágyazás énekelve, hangoskodva). Kevés kézenfekvőbb példát tudnánk hozni a drámapedagógia alkalmazására, mint Leveleki Eszter komplex játéktáborát, ahol nemcsak a résztvevők, hanem a tábort vezetőik is istenien szórakoztak.

nem megrajzolták ezeket, hanem megépítették, felcímkézték, majd belakták. Államot építettek, amit meg kellett védeniük az ellenségtől, az éj leple alatt támadóktól.

A táboron belül rövid idő alatt gyermekművészek sora lett híressé, naggyá. Gyermekújságírók tudósítottak naponta a közösség életéről. A királyság lakói, a pipecek saját nyelven (nyelvjárásban) kezdtek egymás között beszélni. Olimpiai bajnokságokat rendeztek, túrákat szerveztek a környező településekre. Eszter a háború alatt azt is kijárta, hogy ne kelljen a zsidó gyerekeket hazaküldenie a táborból (az első bányai csapat 35%-a zsidó származású volt).

Leveleki Eszter véleménye szerint „nem szabad előre programot csinálni, hagyni kell a dolgokat alakulni” (9. o.). Eszter könnyű helyzetben volt, hiszen – saját bevallása szerint – amikor a gyerekek kérdezték tőle, hogy most mit csináljunk,

akkor mindig eszébe jutott valami jó mulatság. Megvolt hozzá a megfelelő leleményessége, lazasága, kreativitása. Egyáltalán nem akart görcsösen megfelelni sem a gyerekeknek, sem a szülőknek; pedagógusi érzéke lelke legmélyéből fakadt. Eszter táborában a leleményes, talpraesett gyerekek érvényesültek. Nyaraltatásain olyan neves emberek is megfordultak, mint Fischer Iván, Ascher Tamás, Mácsai Pál, Básti Juli, Eörsi Máttyás.

Bár Leveleki Eszter életművének ezeket a nyaraltatásokat tekintjük, az életrajzi adatokon, a táborozók névsorán, valamint a játékok szervezési rendszerén kívül eddig nem ismertük pontosan Eszter motivációit, és nem láttuk teljes összefüggésében magát Pipeclandet sem. Fábrí Ferenc gyűjteménye ehhez nyújt az érdeklődő olvasó számára betekintést. A szerző olyan egyedülálló gyűjteményt közöl, melynek révén megismerhetjük a részletekben, az emberi hétköznapokban rejlő nehézségeket. A mű megismerése során olyan titkokra, eddig rejtett információkra bukkanhatunk, amelyek könnyebbé teszik a Leveleki-életmű értelmezését, befogadását.

A könyv fejezetcímei is jól mutatják, hogy a szerkesztési koncepció középpontjában Leveleki Eszter életútja áll. Egyes fejezetek egy-egy korszakot ölelnek fel az ő munkásságából. Néhány személlyel, aki fontos szerepet töltött be Eszter életében, önálló fejezetben foglalkozik a szerző (pl. Rezső, Gida, Öreg Gábor, Medve). A könyvben a leíró, mintegy élménybeszámoló szerű részeket lelvközlések váltják, melyek mindig logikusan kapcsolódnak a történésekhez, eseményekhez. A könyv különlegessége, hogy nem kívánja az égig magasztalni a bányai mesevilágot: megismerteti az olvasót olyan résztvevői véleményekkel is, amelyek épp a királyság okozta hierarchikus rend hátrányait panaszojják el. Reális képet kapunk mindarról, ami ott, velük történt.

A szerzői nézőpont mindenképpen szubjektív, személyes élmények adták az inspirációt. Az írás stílusa közvetlen, bensőséges, érezzük a beavatottságot. Megtudjuk, hogy hogyan volt képes

Leveleki Eszter jól bevált módszere, a „nincs módszer” a gátlásos, önmaga által csak „poszorodott” gyermeknek nevezett anyagból tüzes, fáradhatatlan felnőttest kovácsolni, továbbá azt is, hogy miért nem voltak képesek egyes gyermekek ebben a rendszerben jól működni, a többiek közé beilleszkedni.

Fábrí Ferenc írásából emellett megismerhetjük a pedagógus „civil” arcát: a nőt, aki nem alapít saját családot, nem megy férjhez, mert úgy gondolja: „*Nem voltam elég bátor*” (59. o.). A leveleken keresztül megismerhetjük Dudus nénit, Eszter édesanyját is, aki minden bányai táborozónak fogadott nagymamája volt. Megtudjuk, hogy Dudus néni nem szívelte Gidát (Lindner Gedeon): hosszú levélben részletezi az ellene szóló lebeszélő érveket.

Tengernyi levelet őrzött meg Eszter, melyek most az utókor számára örökségül maradtak. Ezekből az írásokból rajzolódik ki a magánember, akinek – a szakmai nehézségek mellett – a civil élete is eseménydús volt. Olyan gyöngyszemei ezek az életműnek, amelyeket semmiképpen sem egyszerre érdemes elolvasnunk, hanem szemezgetve, apránként. A mai kor olvasója számára a levelek nyelvezete, szófordulatai is gyönyörűséget jelenthetnek. Érdemes egyiknél-másiknál elmélázni, belehelyezkedni a korba, megidézni a körülményeket, élethelyzeteket, a táborok szervezésének apró-cseprő gondjait, és olvasni azok személyes, hálás szavait, akiket az a szerencse ért az életben, hogy személyesen is megtapasztalhatták a bányai varázslatot. A kötet egy olyan utazás, mellyel a vonatra felszállva minden olvasó egy kicsit maga is Leveleki Eszter lehet: az a pedagógus, aki megpróbált csodát művelni... s a csoda még ma is hatással van ránk.

A gyűjteményből pontos és részletes adatokat tudhatunk meg a tábor szervezési feladatokról, a zsidó gyermekek védelmezéséről, Eszter biciklis kalandjairól, a vézskorszakban helytálló, mára elfeledett névtelen hősről. Keserű képet kaphatunk a korszakról, melyben Leveleki Eszter – értékeinek elismerése hiányában –

hosszú éveken keresztül elutasítást kapott a pedagógusi pályán. Megtudhatjuk, miként hidalta át ezt a bús-borongós időszakot esőkabátok, játékok készítésével.

A szerző – a Leveleki-hagyaték gondozása mellett – a bányai táborozók által létrehozott Leveleki Eszter Alapítvány vezetői feladatait is ellátja. Leveleki Eszter munkásságáról eddig is sokat tudott a pedagógia, de a mostani gazdag anyag egy új oldaláról ismerteti meg a történeteket, felfedi az összefüggéseket, illetve tartalmazza a Nyugodtan tegezz! című kötetben megjelent, a kiadvány szempontjából fontosabb interjúkat is. Ahogy a szerző mondja, munkája során megpróbálta bemutatni „*azt a Leveleki Esztert, akit igazán egyikünk sem ismert*” (2. o.). Fábrí Ferenc mindazoknak ajánlja művét, akiket „*a magyar pedagógia alakulása, vagy csak emberi sorsok, drámák érdekelnek*”: „*Nemcsak úgy éreztem, de tudom is, hogy Eszter élete példaértékű a magyar történelem viharai között. Azok az események, amelyek vele és rokonaival, barátaival történtek, a 20. század nagy fordulót jellemzik, így a könyv kicsit a magyar történelem 1930–80 közti szakaszát ábrázolja, alulnézetből. Emellett e történetek az emberi helytállás jelentőségét mutatják be.*”

Leveleki Eszter felismerte a lehetőséget a gyerekekben, megtalálta a módszert, mellyel segítette kinyílásukat, jellemfejlődésüket. Felnőtt pedagógusként magam is a „csodálkozók” között vagyok, hiszen nekem csupán az „átlagos” diákélmények jutottak, s irigykedve gondolok azokra a gyerekekre, akik „pipecek” lehettek. Ez a gyűjtemény egy olyan embernek állít emléket, aki önzetlen munkájával, gyermekszeretetével, érzékenységgel és felhőtlen jókedvével példaként szolgálhat és reményt adhat a ma pedagógusának is, hogy miként érdemes és szabad nevelni ifjainkat – és magunkat.

Fábrí Ferenc (2016): *Leveleki Eszter emlékezete*. Fapadoskönyv.hu Kiadó.

Győrögné Porcsin Lívía
Bárdos Lajos Általános Iskola,
Dunakeszi

A hiány szemantikájának megértése Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetében

Szitár Katalin Hiány-jelek (Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetéről) című könyve 2013-ban jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában. A szerző a modern magyar irodalom és prózapoétika kutatója, oktatója volt. Összehasonlító poétikai kutatásokat folytatott a magyar és orosz irodalmi kapcsolatok témájában. Magyar vonatkozásban kutatási területének számított – a teljesség igénye nélkül – Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, Krúdy Gyula és Kaffka Margit írásművésze. A kötet szerzője a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának oktatójaként, habilitált egyetemi docensként, illetve az Irodalom- és Kultúratudományi Intézet vezetőjeként ismert. 2015. augusztus 6-án, váratlanul, 49 éves korában hunyt el.

A *Hiány-jelek* címmel megjelent írása vizsgálatának fókuszába Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetét helyezi. Bár a huszadik századi magyar modernség első hullámába tartozó poéták írói stílusa jelentősen eltér egymástól, a kötet szerzője mégis – analógiát keresve – műveik közös attribútumát emeli ki. A *gólyakalifa*, az *Esti Kornél* és a *Női arckép a kisvárosban* címet viselő művekben a megértés megértésének és a szó jelentőségének problematikája kerül a szerző elemzésének horizontjába.

Az író tanulmánykötetének öt fejezetéből az első kettő – *A hiány mint világ és mint jel*, *Vers- és prózaköltészet* – mintegy bevezetés gyanánt betekintést enged a szó elsajátítása mikéntjének művészetébe. A második fejezetből megtudhatjuk azt is, miben rejlik a vers- és prózanyelvi formák látványos különbsége, miközben a kettő közötti határ – amint azt az ezt követő műértelmezések megmutatják – korántsem áthághatatlan.

Szitár könyvének következő három – a kötet fő értelmezési vonalát jelentő – fejezetéből kiderül (illetve ezek alfejezeteiben), hogy Tábori Elemér, Esti Kornél és Szinbád históriájában a „hiányvilágok” nyelv által történő megjelenése érhető tetten. Ennek értelmében Babitsnál a

„csönd”, Kosztolányinál a „semmi”, Krúdynál a „feledés” narratívája válik értelemképző erővé. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy az olvasó nem kis feladattal áll szemben az elemzett művek tanulmányozásakor, hiszen a hiány szemantikáját képviselő alkotásokban a jelentés kifejtetlen, a jel pedig értelmezésre szorul.

Babits Mihály kisregényével kapcsolatban egy esztétikai probléma – a szépség és annak ellentéte, a csúnyaság – kerül a szerző elemzésének fókuszába. *A csönd hangjai* című részben választ kaphatunk arra a kérdésre is – a nyelv-álmom relációkból kiindulva –, hogy miben rejlik a forma igazságértéke. Felmerül továbbá a kérdés: az egységes szimbólumvilágként felfogott álmom miféle nyelvi tevékenység útján jön létre, illetőleg milyen nyelvet képvisel a kisregény főhősének, Elemérnek az álma.

Szitár Katalin Babits kisregényében az identitás különleges formájára helyezi a hangsúlyt: az egyén számára az álmom világa elidegenedett világ, ami az „én”t – az álmom nem más, mint az „én” más formában – másképp hivatott közvetíteni. Az ébrenlétel ellentétes világban a kép hanggá alakul, vagyis Babits hőse hangokat álmodik; ezzel összefüggésben a látás más formája jön létre, a szem az álomban azt is látja, ami az

ébremlétben rejtve marad. A szerző kötetének jelen fejezetében arra a következtetésre jut, hogy *A gólyakalifa* című regényben a hang válik elbeszélői témává; az agresszív hangok, a betűk Elemér halálos ellenségeivé válnak. Amikor a kötetben Elemér könyvek iránti szeretetéről olvasunk, megtudhatjuk azt is, hogy Elemér álombeli „énje” saját identitását szeretné megtalálni. Ennek értelmében a főhős saját nyelvre szeretne szert tenni: ezzel magyarázható vonzódása az olvasás, a könyvek iránt. Ám a „rossz” hangok megmutatkoznak a betűk világában is, a ponyvának minősülő olvasmányok nem segítik hozzá hősünket a megértéshez.

A kötet következő fejezetében Kosztolányi egyik legellentmondásosabb művével, az *Esti Kornél*lal ismerkedhetünk meg. *A semmi költészete* című részben az írás műfaji meghatározásán túl betekintést nyerhetünk Esti „fordított” világába is. Szitár a „semmi” narratívájának jelentését járja körül; megtudhatjuk, hogy Kosztolányi műve – a paradoxonok szövege – úgy válik egésszé, hogy egyszerre bír teremtő és romboló erővel. Ennek értelmében a könyv írója egyfajta distanciára hívja fel a figyelmet a szöveg uraló „minden” és „semmi” fogalmak meghatározásakor. Az elemzett részből kiderül az is, miként artikulálódik Esti Kornél létezése a betűk által teremtett világában.

Az *Esti*-szöveg *Első Fejezetében* Kosztolányi meghatározza művének műfaját, amit a töredék szóval jellemez. A továbbiakban rövid – ám remek – műfajmérettel gazdagodik a *Hiány-jelek* című írás, melyben a szerző kifejti, hogy a „töredékes” narratíva lebontja a létező műfaji sémákat, bár a mű egészét mégis fenntartja. E műfaj egyik jellemző jegye, hogy a hiányt avatja szövegtévkéző erővé azáltal, hogy azt szemantikailag is jelöltté teszi. Az értekezés végén megtudhatjuk azt is, hogy ami nem mondódik el, az leíródik, az írásmű részét képezi. A több tekintetben is ellentmondásos Esti-történetben a „semmi” az emlékezésben rejlő felejtés is.

A könyv utolsó részében a szerző betekintést enged Krúdy Gyula írásművészetébe (újfent) a felejtés narratívája felőli megközelítésben; továbbá és ezzel egyidejűleg

Szinbád (a felejtő) és Lenke (az emlékező) történetébe. Szitár Katalin, ahogy Babits vagy Kosztolányi elemzett írásának esetében, itt sem a mű cselekményére helyezi a hangsúlyt, hanem az emlékezés által beindított hang, kép és fogalom kapcsolatára. Arról van tehát szó, hogy a valaha ismert – de már régen a feledés homályába veszett – nő megtalálásakor nem a beszéd, hanem a hang válik domináns szegmenssé. *A Női arckép a kisvárosban* címet viselő Szinbád-történetben a főhős először az asszony, Lenke levele (ismerős kézírás), majd a személyes találkozáskor hangja által kezd el újra emlékezni a múltra. A történetben a szóra való várakozás teremt az emlékezést. Szinbád a felejtést feledve, a hangtól a kép felé fordul: találkozásukkor Lenke egy függöny mögül kérdezi a rég nem látott kedvest, így a „kép” (a személy) végig rejtve marad. Szitár elemzésében az arc szándékos elrejtését emeli ki, teszi fontossá a hang szerepét, amely arra hivatott, hogy e egyszerű fogással beindítsa az emlékezést.

A fentiekkel összefüggésben a *Hiány-jelek* szerzője könyvében három – rendkívül izgalmas – szövegnek az elemzését célozza meg, mindegyik jellemző jegye a megértés hiátusa. Ugyan a nyelv az imént tárgyalt művekben kevés információt közvetít, a történet így a háttérbe szorul, mégis gondolkodás- és beszédmegújító szereppel bír. Az író szerint különleges szövegalkotási stratégia jellemzi az elemzett alkotásokat, így az olvasónak a formát és nem a történet cselekményét kell „elolvasnia”.

Szitár Katalin Babits kisregényében, *A gólyakalifában* az álombeli „rossz” hangokat, Kosztolányi *Esti Kornél*jában a „semmi” narratíváját, Krúdy Szinbád-novellájában a felejtés és az emlékezés hangját avatja történetképző erővé.

Szitár Katalin (2013): *Hiány-jelek. Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetéről*. Gondolat Kiadó, Budapest. 87 o.

Szitás Andrea, PhD, tanár, Tatabányai Szakképzési Centrum Alap Gyáspár Szakgimnáziuma és Szakközépiskola

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

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

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

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

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó webáruházában
(www.gondolatkiado.hu), valamint
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2018. május 1.

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

Kékes Szabó Marietta Társas vakság és annak korrelátumai autizmus spektrum zavarban

Az elmúlt évtizedek az autizmus kialakulásában szerepet játszó tényezőkre vonatkozóan igazán színes képet tárnak elénk. A fejlődésneurológiai zavart az APA és WHO diagnosztikai rendszerei is alapvetően a társas környezettel folytatott interakcióval és kommunikációval összefüggő problémák mentén írják le. A vezető tünetek mellett azonban – a spektrumzavar súlyosságának függvényében – más területeken is mutatkozhat deficit. A hagyományos kognitív elméletek (a kognitív koherencia, a tudatelméleti képesség és a végrehajtott működések funkciózavarát előtérbe állítva) immár úgy tűnik, nem szolgálnak teljes körű magyarázattal ezen tünetek mindegyikére. Az elmúlt néhány évtized neuropszichológiai kutatásai azonban új utakat nyitottak az autizmus megértésére.

Kovács Ivett Egy óvodai innováció története

Angliában a nemzeti tanterv nagy hangsúlyt fektet a kültéri tevékenységekre. Az óvodákban a gyermekek idejük tekintélyes részét a szabad levegőn töltik, éppen ezért az udvaron sokféle tevékenységhez kínálnak eszközöket. Magyarországon az udvart leginkább az óvodához tartozó, saját játszótérként értelmezik, ahol a kicsiknek főként szaladgálni, mászókázni és homokozni nyílik lehetősége, az óvónők pedig a szabad játékot felügyelik. Angliában ellenben az udvaron is folytatnak fejlesztő tevékenységeket, ahol helyet kaphatnak a beltéri tevékenységekhez szükséges eszközök is, mint például rajzolásra, festésre alkalmas felületek, könyvek, hangszerek, konyhai eszközök stb..

Orosz Csaba - Havasi Tamás - Gaul Emil - Tóth Tibor Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában

A digitális közösségi terek lehetnek a művészek újabb fórumai, és alkotásaik új reklámfelületei egyaránt, készüljenek a művek akár a valós, vagy a virtuális térben. A társadalmi médiában való megjelenés ábrázolása inspirálhatja is az alkotókat. A művek újabb típusai felhasználják az internet nyilvánosságát, a kommunikációs hálózat működését az installációkban, de a művész teljes egészében áthelyezheti az alkotást a virtuális térbe, ahol a művet a hagyományos múzeumlátogatótól eltérő összetételű közönséggel szembesítheti.



500 Ft (áfával)