

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. június

Csábi Eszter

- egyetemi adjunktus, SZTE, Pszichológia Intézet, Kognitív és Neuropszichológia Tanszék

Fejes József Balázs

- egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Gál Zita

- egyetemi adjunktus, SZTE Pszichológiai Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Gulyás Erzsébet

- tanár, BKSzC Kaesz Gyula Faipai Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

Jakab György

- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Jámberi Szilvia

- egyetemi adjunktus, SZTE Pszichológiai Intézet SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Kasik László

- egyetemi docens, SZTE Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Nagy Krisztina

- doktorjelölt, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Péntek-Dózsa Melinda

- mestertanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Polónyi István

- egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Rákó Erzsébet

- főiskolai tanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Szociálpedagógia Tanszék

Sélei Beatrix

- egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Szabó Hangya Lilla

- PhD-hallgató, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Zámbó Ágnes

- pszichológus, SZTE, Pszichológia Intézet, Kognitív és Neuropszichológia Tanszék

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

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

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

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

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

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

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

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

Kojanitz László

e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

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

„A hazai tehetségsegítés eszköztárszerének bővítését segítő országos hatókörű nyomtatott folyóiratok, kiadványok megjelenésének támogatása”

NTP-LAP-M-18



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKÉZELŐ



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Nemzeti
Tehetség Program

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

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

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tematikus blokk

Serdülők és fiatal felnőttek néhány szociális és affektív jellemzője

Nagy Krisztina – Gál Zita –
Jámbori Szilvia – Kasik László –
Fejes József Balázs

A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemistások körében 3

Jámbori Szilvia – Fejes József Balázs –
Gál Zita – Kasik László –
Szabó Hangya Lilla – Nagy Krisztina
Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében 18

Szabó Hangya Lilla –
Jámbori Szilvia – Gál Zita –
Kasik László – Fejes József Balázs
Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében 36

Kasik László – Gál Zita –
Jámbori Szilvia – Fejes József Balázs –
Nagy Krisztina – Szabó Hangya Lilla
Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei 49

tanulmány

Péntek-Dózsa Melinda – Séllei Beatrix
A kézírás és gépirás összehasonlító vizsgálata a Mozgásjavító Általános Iskolában 62

Polónyi István
Anomáliák a felsőoktatás-finanszírozásban 88

szemle

Jakab György
Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton” 96

Csábi Eszter – Zámbo Ágnes
Az alvás szerepe a tanulási és explicit emlékezeti folyamatokban az érzelmi telítettség függvényében 115

Rákó Erzsébet
A gyermekotthonok feladata a roma gyerekek nevelésében 128

kritika

Gulyás Erzsébet
A könyv, amelynek segítségével megérthetjük az afantáziás gondolkodást 141

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói 144

**Nagy Krisztina¹ – Gál Zita² – Jámbori Szilvia³
– Kasik László⁴ – Fejes József Balázs⁵**

¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

² SZTE Pszichológiai Intézet

³ SZTE Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE Neveléstudományi Intézet

⁵ SZTE Neveléstudományi Intézet

A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében

A középiskolás és egyetemi tanulók pszichés állapotának vizsgálata, köztük a szubjektív jóllét fogalma és befolyásoló tényezőinek vizsgálata gyakran megjelenik a pszichológiai és a neveléstudományi kutatásokban. A tanulók iskolához való viszonya befolyásolja iskolai tevékenységeiket, viselkedésüket, a társas kapcsolataik alakulását és a teljesítményüket is. Az iskolai jóllét kialakulását a környezeti tényezők, a tanulók énképe, önértékelése, társas kapcsolatai és iskolai teljesítménye, vagyis elsősorban a személyi és környezeti tényezők egysége határozza meg. Az iskolához és az iskolai élethez való érzelmi viszonyulás az iskolába lépés kezdetétől folyamatosan változik. Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolába járás pozitív irányú megítélése az életkor előrehaladtával csökken, serdülőkorban az iskolai teljesítményelvárások miatt gyakran alakul ki szorongás és félelem (Hascher, 2004, 2008; Réthy, 2016), ami hatással van az iskolán kívüli és az iskola utáni életvezetésre is. Az önértékelésre vonatkozóan hasonló kutatási eredményekről lehet beszámolni, miszerint az életkor előrehaladtával változó jelenségről van szó, aminek szintje gyermekkorban jellemzően magasabb, mint serdülőkorban, majd a felnőttkori emelkedést követően idősebb korban fokozatos csökkenést mutat (Aszmann, 2003; Sallay és mtsai, 2014). Az önértékelés szintje és az iskolához való viszony megítélése esetében összefüggések feltételezhetők. Vizsgálatunk az önértékelés és a tanulói jóllét életkori jellemzőinek megismerése és a lehetséges összefüggések feltárása.

Elméleti háttér

Az önértékelés értelmezése és mérése

Az énfogalom (szelf, énkép) a személyiségfejlődés egyik központi kérdése, a tanuló énkép és önértékelés alapja. Az énfogalomból szerveződő éntudat az önismertetek és önmotívumok hierarchikus komponensrendszere, melynek segítségével a személy az aktuális habitusához viszonyítva értékelheti, illetve minősítheti önmaga komponenseinek előnyeit, hátrányait, célja a személyiség fejlődőképességének és hatékonyságának biztosítása (Nagy, 2002). Az énkép a személy önmagával kapcsolatos ismereteinek, értékeléseinek és érzelmeinek összessége, amely páros vagy kicscsoportos helyzetekben alakul a társas visszajelzések és a szubjektíven értelmezett visszajelentések mentén. Az énfogalom, énkép egyik leggyakrabban vizsgált rendszere az önértékelés, amelyet az egyén önmagával kapcsolatban megfogalmaz és hosszabb ideig fenntart, szintje azt jelzi, hogy az egyén mennyire tartja magát értékesnek (Körössy, 2004; N. Kollár és Szabó, 2004).

Az önértékelés mint az én (szelf) önértékelő komponense a személyiség- és szociálpszichológia kedvelt témaköre. Az én egy többszetevős konstruktum, ezért az énértékelés a különböző énésszetevők mentén eltérő lehet, vagyis az önbecsülésnek több formáját lehet megkülönböztetni, melyek közül leggyakrabban a globális és a speciális (specifikus) önbecsülés elkülönítése jelenik meg a szakirodalomban. A globális önbecsülés a személyiség egészére vonatkozó értékminőséget jelenti, kognitív és affektív elemei vannak, a legtöbb eredmény alapján meglehetősen stabil, ami bizonyítja vonásjellegét (nevezik vonásönbecsülésnek) is. A specifikus önbecsülés a személy egyes énésszetevőihöz kapcsolódik (V. Komlósi és mtsai, 2017).

Az egyén (a tanuló) önmagáról vélt és gondolt tudattartalmai hosszú fejlődés és tanulás útján fejlődnek és formálódnak, kialakulásában a szülők nevelési stílusa és énképe mellett a szociális visszajelzések és szociális szerepek játszanak jelentős szerepet. A tanulók énképének kialakulását a családi modellnyújtás után az óvodai és iskolai évek alatt kapott tanári és kortárs csoportos visszajelentések biztosítják, ami később az iskolai teljesítményekkel kölcsönhatásban fejlődik tovább, ezért fontos előrejelzője lesz az iskolai tanulmányi sikereknek vagy kudarcoknak (Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2012).

Az önértékelés mint az én (szelf) önértékelő komponense a személyiség- és szociálpszichológia kedvelt témaköre. Az én egy többszetevős konstruktum, ezért az énértékelés a különböző énésszetevők mentén eltérő lehet, vagyis az önbecsülésnek több formáját lehet megkülönböztetni, melyek közül leggyakrabban a globális és a speciális (specifikus) önbecsülés elkülönítése jelenik meg a szakirodalomban. A globális önbecsülés a személyiség egészére vonatkozó értékminőséget jelenti, kognitív és affektív elemei vannak, a legtöbb eredmény alapján meglehetősen stabil, ami bizonyítja vonásjellegét (nevezik vonásönbecsülésnek) is. A specifikus önbecsülés a személy egyes énésszetevőihöz kapcsolódik (V. Komlósi és mtsai, 2017).

Az iskolakezdés időszakára a gyermekek énképének és önértékelésének alapszerkezete már kialakul, további alakulására az iskolai teljesítmény és annak értékelései játszik az egyik legfontosabb befolyásoló szerepet. A gyermek énképe sérülhet, amennyiben számára kiszámíthatatlan vagy elérhetetlen célokkal kerül szembe. Az önértékelés hatással van a teljesítményre, az iskolai feladatok megoldásában pedig az önbizalom mértékének. Ha az iskolai kudarcok folyamatosan ismétlődnek, akkor a teljesítmény fokozatosan romlik, a kitűzött cél elérésébe és a feladatok megoldásába vetett hit gyengül. Az iskolában a pedagógus személye elhanyagolhatatlan a gyermekek énképének, önismeretének alakulásában, az értékelések esetében az alapos visszajelzés és a megerősítés fontos eszköze a pedagógusnak (Vajda és Kósa, 2005).

Az énképet és az önértékelést már óvodáskortól vizsgálják, az énfogalom a serdülőkör felé haladva, a kognitív fejlődéssel párhuzamosan egyre differenciáltabbá válik. A serdülőkorú tanulók bonyolultabb belső tulajdonságaikat is ki tudják fejezni, összetett érzéseket tudnak megfogalmazni, többféle szerepben határozzák meg önmagukat és figyelmüket elsősorban a belső történések kötik le (Körössy, 2004). Az önértékelés tehát az életkor előrehaladtával folyamatosan változó jelenséget takar, amely mint stabil vonás-jellegű jellemző az életkorral és a nemmel is összefüggéseket mutat. Az önértékelés szintje gyermekkorban magasabb, mint serdülőkorban, és a felnőttkor során fokozatosan emelkedik (Aszmann, 2003). Az önértékelés szintje összefüggést mutat a stresszel való megküzdés módjával, kedvező hatással van a mentális és fizikai egészség állapotára, serdülőkorban összefüggést mutat a depresszió kockázatával (Sallay és mtsai, 2014). A 9-14 évesek kevésbé gondolkodnak pozitívan saját magukról, önjellemzéseikben a határozottság, a megfontoltság és a kiegyensúlyozottság hiánya jelenik meg, gyakrabban jellemzik magukat negatív tulajdonságaik és gyengeségeik, mintsem erősségeik mentén. A 14-18 éves tanulók vizsgálatából rámutattak, hogy a tanulókat alacsony önértékelés, a szociális kapcsolataikat pedig konfliktusok jellemzik, az önismeret a család társadalmi-gazdasági státuszával mutatott összefüggést (Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2012).

Az önértékelés egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköze a Rosenberg Önértékelés (Önbecsülés) Skála (Rosenberg, 1965), amit első publikálása óta számos nyelvre lefordítottak, és amelynek megbízhatósági és érvényességi mutatói a széleskörű felhasználás mellett is megbízhatónak bizonyulnak. A kérdőív pozitív és negatív állítások mentén egydimenziós konstruktumként méri az önértékelést, amely az én (a self) önmagával kapcsolatos pozitív és negatív attitűdjeit is tükrözi. A kérdőívet hazai vizsgálatokban is alkalmazták és igazolták megbízhatóságát, validitását (pl. Rózsa és V. Komlósi, 2014; Urbán és mtsai, 2014). V. Komlósi Annamária és munkatársai (2017) ezen mérőeszköz elméleti megalapozásában bemutatják az önértékelés (önbecsülés) lehetséges megközelítéseit. Felhívják a figyelmet a gyakran azonos értelemben használt önbecsülés és önértékelés szavak jelentésbeli különbségeire is. Elméleti összefoglalásuk szerint leggyakrabban a *self-esteem* (önbecsülés) és a *self-evaluation* (önértékelés) fogalmaival találkozhatunk, azonban ezen kifejezések jelentése ritkán különül el egymástól, ezért a két fogalmat eme kutatásban is azonos értelmezésben használták. A kutatók szerint az önbecsülés a személy értékelésének pozitívitását fejezi ki, míg az önértékelés a folyamat értékelő minőségére hívja fel a figyelmet.

Sallay és munkatársai (2014) a Rosenberg Önértékelés Skála hazai alkalmazásának módszertani megalapozására tettek kísérletet, ezért kutatásukban az általuk készített lehető legpontosabb fordításban igyekeztek visszaadni a skála eredeti tételeit, ami kutatásuk egyik újszerűségét is jelentette az ezt megelőző, de közel azonos időben publikált vizsgálatokhoz képest. Az adatfelvétel eredményei szerint a kérdőív faktorszerkezete megfelelt a nemzetközileg is többszörösen igazolt bifaktoriális modellnek, az egyes min-ták közötti összehasonlításban a faktorsúlyok struktúrája stabilnak tekinthető, emellett a

skála magas belső megbízhatóságot jelzett, és az időbeli stabilitás is megfelelő értéket mutatott. A mérőeszköz elméleti és módszertani megalapozottságának köszönhetően jelen kutatásunkban is a Rosenberg Önértékelés Skála segítségével vizsgáltuk az önértékelés jellemzőit.

A tanulói jóllét értelmezése és mérése

A jóllét fogalma összetett, interdiszciplináris jellegét bizonyítja, hogy több tudományterületen is fellelhető, az elemzések szempontjai alapján sokféle meghatározása létezik. A jóllétet (*well-being*) a hétköznapi szóhasználatban legtöbbször a boldogság és az elégedettség kifejezésekkel, de többségében pozitív érzelmek és tulajdonságok mentén (pl.: vidámság, jókedv) írják le. A pedagógiai és pszichológiai elemzések eredményei rávilágítanak arra, hogy a jóllét többdimenziós konstruktként értelmezhető, amelyet fizikai, pszichológiai, kognitív, szociális és környezeti tényezők egyaránt befolyásolnak. Az értelmezési sokszínűség ellenére az elméletek közös elemeit jelenti az érzelmi tényezők hangsúlyozása, illetve a kognitív és szociális tényezők befolyásoló szerepe, amelyek által az egyénben a saját tapasztalatok és értékelések mentén alakul ki a jóllét élménye, állapota. A kognitív és az affektív tényezők jelentését már eltérően magyarázzák, abban azonban egyetértés mutatkozik, hogy a jóllét nem egy, hanem több tényező mentén rövid és hosszútávon, azaz az aktuális szituáció értelmezéseként és egy folyamat eredményeként is értelmezhető (Hascher, 2004a, 2004b; Pollard és Lee, 2002; Ryff és Keyes, 1995, 1999).

A tanulói és az iskolai jóllét fogalmak gyakran összemósódnak, különbséget általában a vizsgálatok fókuszpontja jelent. A tanulói jóllét elsősorban a tanulót mint különálló szubjektumot helyezi előtérbe, az iskolai jóllét valamivel tágabb értelmezésben, több szempontból vizsgálja a fogalmat (pl. iskolai környezet és légkör, infrastruktúra) (Diener és Lucas, 2000; Hascher, 2008, 2011; Konu és Rimpelä, 2002). Jelen tanulmányban a két fogalmat azonos jelentésben használjuk.

Az iskolai jóllét a szubjektív jóllét iskolai környezetben való értelmezését jelenti. Arra a kérdésre, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, többféle fogalommal és megközelítéssel adható válasz, az elméleti modellek alapján az iskolai jóllét három dimenzió mentén, az iskolai környezet és feltételek, az egyéni személyiségiyek és a kettő közötti interakciók mentén értelmezhető. Az iskolai jóllét szoros összefüggésben áll az iskolához való

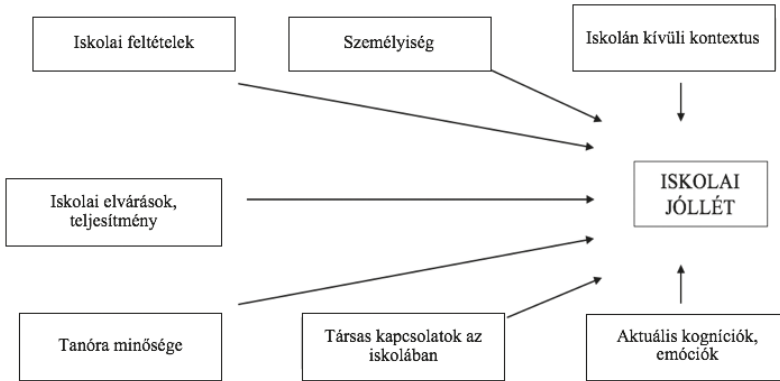
A tanulói jóllét és az iskolai teljesítmény egymáshoz való viszonya, illetve a jóllét teljesítményre való hatása gyakori kutatási irány. Az eredmények szerint (pl. Vieno és mtsai, 2004) a jóllét szintje közvetlenül nem jelzi előre az iskolai teljesítményt, viszont a magasabb jólléti mutatókkal rendelkező diákok jobban teljesítenek az iskolában, és ritkábban vesznek részt kockázatos viselkedésben. Aldridge és munkatársai (2016) az iskolai klíma és az iskolai jóllét közötti összefüggéseket vizsgálták, az iskolai klíma összetevői mentén eredményeik igazolták, hogy a magas tanulói szubjektív jóllét nagyobb tanulási motivációt és sikeresebb iskolai tevékenységeket eredményez, aminek köszönhetően a tanuló iskolához való viszonya is pozitívnak mondható.

viszonnyal, az iskolai közérzettel, amit a kognitív és affektív tényezők együtt befolyásolnak (Nagy és Zsolnai, 2016; Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015). A tanulói jóllét állapota több tényező mentén szerveződik és folyamatosan változik a tanulóknál, ami az iskolai teljesítmény mellett a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló önértékelését is befolyásolja (Hascher, 2004, 2008; Pollard és Lee, 2002; Réthy, 2016). Az iskolában átélt negatív élmények, az elvárások következtében kialakult kimerülés, a tanuláshoz és a tanulmányokhoz való negatív attitűd, illetve a hatékonyság és teljesítménycsökkenés megélése a tanulók kiegészéséhez vezethet, ami további mentális zavarok kialakulását eredményezheti (Hazag, Major és Ádám, 2010).

A tanulói jóllét és az iskolai teljesítmény egymáshoz való viszonya, illetve a jóllét teljesítményre való hatása gyakori kutatási irány. Az eredmények szerint (pl. Vieno és mtsai, 2004) a jóllét szintje közvetlenül nem jelzi előre az iskolai teljesítményt, viszont a magasabb jólléti mutatókkal rendelkező diákok jobban teljesítenek az iskolában, és ritkábban vesznek részt kockázatos viselkedésben. Aldridge és munkatársai (2016) az iskolai klíma és az iskolai jóllét közötti összefüggéseket vizsgálták, az iskolai klíma összetevői mentén eredményeik igazolták, hogy a magas tanulói szubjektív jóllét nagyobb tanulási motivációt és sikeresebb iskolai tevékenységeket eredményez, aminek köszönhetően a tanuló iskolához való viszonya is pozitívnak mondható.

A jóllét fogalmának egészségügyi oldalról való megközelítése a mai napig jelentős. Konu és munkatársai (2002) iskolai jóllét-modelljüket az egészségi állapotra alapozva a jóllét szociológiai megközelítése alapján állították fel, ami összetettségének köszönhetően az egyik leggyakrabban idézett modellt jelenti napjainkban is (Konu és Rimpelä, 2002; Konu és mtsai, 2002; N. Kollár és Szabó, 2004; Tobia és mtsai, 2018). Az Iskolai Jóllét Modell (*School Well-Being Model*) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével készült, amelyben az általános jóllét, az oktatás és tanítás, illetve a tanulás és teljesítmény szoros egysége iskolai kontextusban értelmezve adja meg az iskolai jóllét jelentését, külső tényezőként a család és a közösség hat a tanulóra. A jóllét állapotát befolyásoló tényezőket négy dimenzióba sorolták: iskolai körülmények, társas kapcsolatok, személyes tényezők és egészségi állapot (Konu és mtsai, 2002).

Az iskolai jóllét egy további, gyakran idézett elméleti megközelítése Hascher (2004, 2008, 2010) nevéhez fűződik, aki az iskolai jóllét fogalmának értelmezésekor a szubjektív jóllét iskolai kontextusban való értelmezéséből indul ki. Elmélete szerint az iskolai jóllét olyan összetett érzelmi állapot, ami az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelése következtében alakul ki. A jóllét magában foglalja az iskolához való viszonyt is, aminek részét képezik az iskola és a tantárgyak iránti pozitív attitűdök is. Az iskolai jóllét az iskolában átélt élmények hatására változik, kialakulását a környezeti tényezők mellett a tanulók énképe, társas kapcsolatai és iskolai teljesítménye befolyásolja, emellett feltételezi a társas és a fizikai problémák, valamint az iskolai aggodalmak hiányát is. Az értelmezés szerint az iskolai jóllétnek a pozitív és negatív érzelmek mentén objektív (pl.: tanulói teljesítmény) és szubjektív (pl.: személyiség, társas kapcsolatok, aktuális érzések) dimenzióit lehet elkülöníteni, amelyet egyéb környezeti tényezők (pl.: felszereltség) és iskolán kívüli kapcsolatok (pl.: család) befolyásolnak (1. ábra).



1. ábra. Az iskolai jóllét forrásainak és feltételeinek többszemontú megközelítése
(Forrás: Hascher, 2004. 164.)

Hascher (2004) elméletét több nagymintás mérés alapján a saját készítésű, Iskolai Jóllét (*Wohlbefinden in der Schule*) címet viselő kérdőív segítségével igazolta (Hascher, 2004, 2008, 2010; Hascher és Lasbang, 2004). A kérdőív először vizsgálja több tényező, illetve pozitív és negatív dimenziók mentén is az iskolai jóllét fogalmát és befolyásoló tényezőit, ezért számít fontos mérőeszköznek a jelenség kutatásában. A jelen tanulmányban bemutatott kutatás keretén belül elkészítettük és először alkalmaztuk a kérdőív magyar nyelvű adaptációját, ezért felépítéséről részletesebben a mérőeszköz bemutatásánál esik róla szó.

Módszerek

Célok, kutatási kérdések

A kutatás célja egyrészt a vizsgálatban részt vevő középiskolás és egyetemisták hallgatók önértékelésének, valamint az iskolához kapcsolódó élményei által az iskolai jóllétét meghatározó tényezőinek vizsgálata, emellett a jelenségek feltárására alkalmazott mérőeszközök megbízhatóságának, alkalmazhatóságának igazolása. Kutatási kérdéseinket a vizsgálat tervezésekor egységesen fogalmazzuk meg a vizsgált életkori minták (középiskola és egyetem) vonatkozásában, azonban a későbbiekben a speciálisan (általános vagy közép-) iskolai körülményeket feltételező kérdések többsége miatt az iskolai jóllétet vizsgáló kérdőívet csak a középiskolás tanulók töltötték ki. Kutatási kérdéseinket (egyben hipotéziseinket) a vizsgált mintán az iskolai jóllétre és az önértékelésre vonatkozóan a szakirodalmi háttér alapján fogalmazzuk meg.

A tanulói jóllét vizsgálatára adaptált kérdőív segítségével csak a középiskolás almintán került sor. Feltételeztük, hogy (1) az Iskolai Jóllét Kérdőív (*Wohlbefinden in der Schule*, Hascher, 2004) az adaptálást követően megfelelő megbízhatósági mutatóval rendelkezik a vizsgált középiskolás mintán, és (2) a kapott faktorok szerkezete azonosságot mutat a nemzetközileg is igazolt konstruktummal. (3) A skálák közötti összefüggések tekintetében az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők közül a középiskolás korosztályban a társak hatása és a teljesítményhez való viszony befolyásolja legerőteljesebben az iskolai jóllétet.

Az önértékelés vizsgálatának esetében feltételeztük, hogy (4) a vizsgálatban használt Rosenberg Önértékelés Skála a korábbi hazai és nemzetközi eredményekhez hasonlóan

jelen vizsgálatban is megfelelő megbízhatósági és érvényességi mutatókkal rendelkezik mindkét részmintán. (5) A szakirodalmi eredmények alapján feltételeztük, hogy a középiskolás tanulók és az egyetemista hallgatók (a fiatal felnőttek) magas önértékelési mutatókkal jellemzik önmagukat, közülük pedig várhatóan az egyetemisták kapnak magasabb összpontszámot. (6) Nemek tekintetében mindkét részmintán a lányok esetében magasabb pontszámokat várunk, mint a fiúktól.

A tanulói jóllét és az önértékelés lehetséges összefüggéseire középiskolás mintán végzünk összefüggés-vizsgálatokat. Feltételezzük, hogy (7) az önértékelés pozitív és negatív faktorai összefüggést mutatnak az iskolai jóllét valamely faktorával, továbbá, hogy (8) azok a tanulók, akik magas önértékeléssel rendelkeznek, jobb tanulmányi eredményeségről számolnak be, vagyis a saját teljesítményük megítélése magasabb.

Minta

Kutatásunkban véletlenszerűen választott dél-alföldi középiskolák 9. évfolyamos tanulói, illetve önkéntes részvétel alapján elsőéves egyetemi hallgatók vettek részt. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2017/125). A középiskolai adatfelvétel az iskolaigazgatók beleegyezésével és csak azon tanulók részvételével történt, akiktől az írásos szülői beleegyező nyilatkozat visszaérkezett, illetve a tanuló is beleegyezett a válaszadásba. A felmérés 2018-ben valósult meg, melyben összesen 164 középiskolás tanuló ($N_{\text{fiú}}=59$, $N_{\text{lány}}=105$, Átlagéletkor=14,94 év) és 184 egyetemi hallgató ($N_{\text{fiú}}=75$, $N_{\text{lány}}=109$, Átlagéletkor=19,66 év) vett részt (összesen 348 fő).

Eljárás

A tanulóknak a papír-ceruza alapú kérdőívek kitöltésére két tanóra állt a rendelkezésükre, a kitöltés név nélkül történt és az osztályfőnök felügyelete mellett zajlott. Az egyetemisták önkéntes alapon töltötték ki a kérdőívet egy előadáson, ahol 1,5 óra állt a hallgatók rendelkezésére, a válaszokat itt is papír-ceruza alapon, oktató jelenlétében tudták megadni.

Mérőeszközök

A jelen tanulmányban vizsgált kérdések megválaszolása az Iskolai Jóllét kérdőív (Hascher, 2004) és a Rosenberg Önértékelés Skála (Sallay és mtsai, 2014) válaszai alapján történt. A kérdőívek egy több kérdőívet tartalmazó mérőeszköz-csomag részét képezték, vizsgálatainkat a teljes kérdőívben szereplő háttérváltozók vizsgálatával (pl. nem, életkor, szülők iskolai végzettsége, saját teljesítmény megítélése) egészítettük ki.

Az Iskolai Jóllét Kérdőív (*Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule*, Hascher, 2004) című kérdőív hat dimenzióban, összesen 33 állításon keresztül vizsgálja a tanulók iskolai jóllétét. A dimenziókat az elméleti háttér alapján érzelmi és kognitív szempontok, illetve pozitív és negatív dimenziók mentén állították össze. A pozitív dimenzióhoz tartozó (1) Pozitív attitűd az iskola felé való pozitív viszonyt, attitűdöt fejezi ki, az (2) Elismerés és öröm az iskolában tapasztalt sikerélményekre, a pedagógusok és a diákok felől érkező elismerésekre és az átélt örömhelyzetekre vonatkozik, az (3) Énkép faktora elsősorban a tanulók tanulmányi teljesítményének megítélésére, az azzal kapcsolatos elégedettségre és a tanuló önbizalmára vonatkozik. A negatív dimenzióhoz tartozó (4) Testi és fizikai panasz az iskolában vagy az iskola miatt kialakult szomatikus tünetekre, a (5) Szociális problémák és konfliktusok az osztály- és iskolatársakkal, valamint a pedagógusokkal kialakult konfliktusokra kérdez rá, az (6) Aggodalom és közöny pedig a tanuló

tanulás és/vagy iskola iránti közönyét, semlegességét fejezi ki. A dimenziókhoz tartozó itemszámokat példamondattal illusztrálva az 1. táblázat foglalja össze. A kérdőívben a tanulókat (az eredeti kérdőívhez hasonlóan) arra kértük, hogy az elmúlt pár hétre visszagondolva egy hatfokú Likert-skálán jelöljék, hogy milyen gyakran fordult elő velük az adott állítás (soha – szinte soha – néha – gyakran – nagyon gyakran).

1. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív (Hascher, 2004) felépítése

Dimenziók		Item-szám	Példamondat
1.	Pozitív attitűd	7	Szívesen megyek iskolába.
2.	Elismerés, öröm	5	Az elmúlt pár héten belül előfordult, hogy egy tanár megdicsért engem.
3.	Énkép	5	Képes vagyok arra, hogy legalább olyan jól teljesítsem az iskolai feladatokat, mint az osztálytársaim.
4.	Problémák, konfliktusok	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy konfliktusom volt egy osztálytársammal.
5.	Testi, fizikai panasz	6	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy a tanítási óra alatt megfájdult a fejem.
6.	Aggodalom, közöny	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy aggodalom töltött el az iskola miatt.

A Rosenberg Önértékelés Skála egy világszerte elfogadott mérőeszköz, több hazai vizsgálatban is alkalmazták már (pl. Urbán és mtsai, 2014; Rózsa és V. Komlósi, 2014). A hazai és nemzetközi kutatásokban kapott eredmények többsége a mérőeszköz megbízhatóságát igazolja, ezért választottuk a saját vizsgálatainkhoz is ezt a kérdőívet. Jelen kutatásban a Sallay és munkatársainak (2014) tanulmányában alternatív fordítási változtatásokkal közölt kérdőívet alkalmaztuk, amely a hazai vizsgálatban már igazolta megbízhatóságát és a faktorszerkezet stabilitását, vagyis a tapasztalatok szerint a kérdőív alkalmas az általános önértékelés szintjének felmérésére. A skála a globális önértékelést négyfokú Likert-skálán, pozitív (pl. „Úgy érzem, értékes ember vagyok, legalább annyira, mint mások.”) és negatív (pl. „Úgy érzem, nem sok dologra lehetek büszke.”) oldalról megfogalmazott tételekkel, összesen tíz kérdésben vizsgálja.

Eredmények

A mérőeszközök jóságmutatói

Az alkalmazott kérdőívek jóságmutatói közül mindkét esetben előbb a megbízhatósági mutatókra, majd a faktorelemzések eredményeire térünk ki. Mivel a tanulói jólétre vonatkozó kérdőívet csak középiskolások töltötték ki, ezért ebben az esetben az eredményeket nem az egyetemisták eredményeivel, hanem az eredeti kérdőív publikált eredményeivel hasonlítjuk össze. Az önértékelés esetében a két részmintának köszönhetően életkori bontásban is összehasonlítjuk az eredményeket és vonunk le következtetéseket.

A kérdőívek megbízhatóságát a Cronbach- α együttható meghatározásával ellenőriztük, az adaptált Iskolai Jólét Kérdőív reliabilitása a középiskolás mintán (N=143)

megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,79$). A Rosenberg Önértékelés skála megbízhatósági mutatója a megismert hazai vizsgálatok eredményei alapján való feltételezések szerint igazolódott, mindkét részmintán megfelelőnek bizonyult: középiskolás mintán (N=164) a Cronbach- α értéke 0,89, az egyetemisták (N=188) esetében kerekítve szintén 0,89, és a teljes (N=348) mintán 0,89.

A továbbiakban a kérdőívek érvényességét faktoranalízissel vizsgáltuk. Az Iskolai Jóllét Kérdőív esetében eredményeinket először az eredeti kérdőív struktúrájával vetettük össze. Az állítások a nemzetközi eredményekhez hasonlóan esetünkben is hat dimenzióba rendeződtek, azonban tartalmát tekintve eltérések tapasztalhatók az eredeti kérdőívhez képest. A korábbi „Elismerés, öröm” faktora az „Iskolai teljesítmény” elnevezést kapta, mert ebben elsősorban csak a teljesítményre vonatkozó pozitív állítások kerültek bele. A negatív dimenzió esetében az iskolával kapcsolatos általános problémáktól elkülönültek a társakkal való konfliktusok állításai, ezért a korábbi „Szociális problémák, konfliktusok” faktor a „Konfliktusok iskolatárssal, osztálytárssal” nevet kapta. A korábbi itemszámok is eltérően alakultak, ami az állítások dimenziók közötti étrendeződésének köszönhető. A vizsgálatba bevont 33 tétel közül 4 állítást az alacsony értéke miatt kivettünk a további vizsgálatokból, összesen 29 tétellel dolgoztunk a továbbiakban (2. táblázat).

2. táblázat. Az eredeti és a kapott faktorok összehasonlítása itemszámmal

Eredeti kérdőív (itemszám)	Kapott faktorok (itemszám)
Pozitív attitűd (7 item)	Pozitív attitűd (6 item)
Elismerés, öröm (5 item)	Iskolai teljesítmény (5 item)
Énkép (5 item)	Énkép (3 item)
Szociális problémák, konfliktusok (5 item)	Konfliktus iskolatárssal, osztálytárssal (4 item)
Aggodalom, közöny (5 item)	Aggodalom (4 item)
Testi, fizikai panasz (6 item)	Testi, fizikai panasz (7 item)

A kapott változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a KMO-index értéke (0,81) megerősítette. A kérdőív faktorainak megbízhatósági értékeit a 3. táblázat tartalmazza. Az eredmények azt mutatják, hogy a faktorok fele megfelelő megbízhatóságot jelez, további két faktor értéke alacsonyabb, de még megfelelő megbízhatóságot jelez, a legacsonyabb értéket az énkép faktora kapta (0,53), ami egyúttal a legkevesebb itemszámot magában foglaló faktor is. A táblázatban szereplő átlagok alapján látható, hogy legnagyobb értéket az iskolai teljesítmény és az énkép, illetve az iskola iránti pozitív beállítódás kapta, a korábbi várakozásokkal ellentétben azonban a középiskolások esetében a társakkal való konfliktus kapta a legkisebb értéket.

3. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív kapott faktorainak megbízhatósága középiskolás mintán

Faktor neve	Átlag	Szórás	Cronbach- α
Pozitív beállítódás	3,54	1,04	0,83
Fizikai, testi panasz	2,41	1,04	0,78
Iskolai énkép	3,34	0,89	0,53
Konfliktus iskolatárssal, osztálytárssal	2,16	1,28	0,82
Iskolai teljesítmény	3,68	0,89	0,59
Aggodalom az iskolában	2,94	1,22	0,77

A Rosenberg Önértékelés Skála esetében a tételre adott válaszok mögötti számok összeadásával alakul ki az egyének összpontszáma, a negatív tételek fordított pontosságúak. A KMO-index alapján a középiskolás (0,91) és az egyetemi (0,89) almintán is faktoranalízist végeztünk, a kérdőív feltételezett bifaktoriális szerkezetét az elemzés mindkét almintán igazolta, a megbízhatósági mutatókat a 4. táblázat tartalmazza. Az elemzés során a kérdőívek tételei a pozitív és a negatív állítások mentén két dimenzióba szerveződtek.

4. táblázat. A Rosenberg Önértékelés Skála megbízhatósági mutatói alskálánként

Dimenziók	Minta	
	Középiskola	Egyetem
Pozitív	0,86	0,89
Negatív	0,85	0,84
Teljes minta	0,89	

A kérdőívek alskálái közötti kapcsolatok

Az Iskolai Jólét Kérdőív skáláinak összefüggéseit vizsgálva több alkalommal a nemzetközi eredményekhez hasonló adatokat kaptunk (5. táblázat). A nagymintás vizsgálatok esetében az aggodalom faktora legtöbbször a testi panaszok és a konfliktusok faktoraival mutatott összefüggést (Hascher, 2004, 2008). Saját eredményeinkben ez szintén megjelent, legtöbb összefüggést, köztük a legerősebb és a leggyengébb összefüggést is az aggodalom faktora esetében találtunk. A faktor a nemzetközi eredményekhez hasonlóan a testi panaszokkal korrelált a legerősebben, legalacsonyabb mértékben az iskolával kapcsolatos pozitív attitűddel. Ezen összefüggés igazolását a szakirodalomban is megtalálható, az iskolában átélt problémák és konfliktushelyzetek (az önértékelés és önbizalom mellett) csökkentik az iskola iránti pozitív attitűdöt, míg az átélt aggodalmak gyakran járnak együtt testi és pszichés panaszokkal. Ha a tanuló nem érzi jól magát az iskolában, akkor nem szívesen vesz részt az iskolai tevékenységekben és az iskola közösségi életében sem (Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2012; Aldridge és mtsai, 2016).

5. táblázat. Az Iskolai Jóllét Kérdőív skálái közötti korrelációk

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Pozitív attitűd	-					
2. Testi, fizikai panasz	n.s.	-				
3. Konfliktus osztálytársal, iskolatársal	n.s.	0,51**	-			
4. Iskolai teljesítmény	0,46**	n.s.	n.s.	-		
5. Aggodalom	0,20*	0,53**	0,26**	0,31**	-	
6. Iskolai énkép	0,39**	n.s.	n.s.	0,35**	n.s.	-

Megjegyzés: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

A nemzetközi eredményekben az énkép és a pozitív attitűd között gyakran mutatkozott erős vagy közepes összefüggés (Hascher, 2004), mintánkban ezen faktorok közötti korreláció közepes erősségűnek bizonyult. Az énkép faktora elsősorban az iskolai tevékenységre és feladatvégzésre vonatkozóan tartalmazott állításokat, ennek lehet köszönhető, hogy az énkép a pozitív attitűd mellett egyedül az iskolai teljesítménnyel korrelált. Az iskolai teljesítmény és a pozitív attitűd egymással is közepesen erős szignifikáns kapcsolatot mutatott, az összefüggés többszörösen igazolt, miszerint a pozitív iskolai attitűd erősebb motivációt jelent a tanulásra és az iskolai teljesítményre is (Konu és mtsai, 2002; Vieno és mtsai, 2004).

Az osztálytársakkal való konfliktus faktora a testi panaszokkal és az aggodalommal is összefügg szignifikánsan, amire magyarázatot jelenthetnek a pszichés és a fizikai állapot feltételezett összefüggései. Ezek alapján a társakkal kialakult konfliktusok vagy már meglévő konfliktushelyzetek következtében kialakuló stressz, szorongás vagy aggodalom érzése testi és fizikai panaszokat generálhat a tanulóknál (Konu és Rimpelä, 2002; Hascher, 2004).

A kérdőív tételeinek elemzésébe háttérváltozóként a nemet vontuk be a vizsgálatba, azonban a változó nem mutatott szignifikáns összefüggést egyik dimenzió esetében sem, tehát erre vonatkozó következtetéseket a jelen mintán nem tudunk megállapítani.

Az önértékelés skálán kapott összpontszámok alapján a tanulókat három: alacsony (0-20 pont), közepes (21-30 pont) és magas (31-40 pont) kategóriákba soroltuk az önértékelés megítélésével kapcsolatban. A teljes minta és a részminták esetében is megállapítható, hogy a tanulók többsége magas önértékeléssel jellemezhető (45,4%), ezután a közepes (40,3%), majd az alacsony (12,7%) kategóriák következnek az előfordulás gyakorisága tekintetében. A szakirodalom áttekintése alapján a középiskolások alacsonyabb önértékeléssel jellemezhetők, mint a fiatalabb korosztályok, esetünkben ilyen összehasonlításra nem volt lehetőség. A szakirodalom szerint fiatal korban az önértékelés is nő, a jelenség folyamatjellegét a mi eredményeink nem támaszthatják alá, de az egyetemi mintán legtöbbször a magas (47,3%), vagy a közepes (41%) kategóriába sorolhatók.

Az önértékelés skála két tétele (pozitív és negatív) szoros összefüggéseket mutatott, és a korábbi vizsgálatok már részletesen elemezték a kérdőívek szerkezetének koherenciáját (pl. Sallay és mtsai, 2014), ezért azt részleteiben nem elemezzük, helyette egyéb összefüggéseket igyekeztünk feltárni, a vizsgálatba a nemet, az életkort, a szülők iskolai teljesítményét, a saját teljesítmény megítélését és az étellel való elégedettséget vontuk be. A változók közül egyedül a saját teljesítmény megítélése és a nemek esetében kaptunk szignifikáns eredményeket. A nemek esetében középiskolásoknál a fiúk ($\text{Átlag}_{\text{fiú}}=30,72$; $\text{Szórás}_{\text{fiú}}=5,9$; $\text{Átlag}_{\text{lány}}=26,86$; $\text{Szórás}_{\text{lány}}=7,5$), az egyetemistáknál a

lányok (Átlag_{fiú}=26,79; Szórás_{fiú}=3,4; Átlag_{lány}=27,91; Szórás_{lány}=3,2) kaptak szignifikánsan ($F=2,23$; $p<0,05$) magasabb összpontszámokat. A kétmintás t-próba eredményei alapján a középiskolás mintán az önértékelés szintje a teljesítmény megítélésével függött össze szignifikánsan ($F=2,91$; $p<0,05$), vagyis akik a saját bevallásuk szerint átlag feletti iskolai teljesítménnyel rendelkeznek, nekik jellemzően magasabb az önértékelésre adott összpontszámuk is, vagyis magasabb önértékeléssel jellemezhetők. A vizsgálatba bevont egyéb változókkal nem találtunk szignifikáns összefüggéseket.

Az iskolai jóllét és az önértékelés közötti összefüggéseket az eredmények alapján képzett faktorok mentén vizsgáltuk, az önértékelés pozitív és negatív faktorait korrelációvizsgálattal vetettük össze az iskolai jóllét kapott faktoraival (lásd 6. táblázat).

6. táblázat. Az iskolai jóllét és az önértékelés kapott faktoraik közötti összefüggések vizsgálata

	Pozitív attitűd	Testi, fizikai panasz	Konfliktus osztálytárrsal, iskolatárrsal	Iskolai teljesítmény	Aggodalom	Iskolai énkép
Önértékelés (pozitív)	0,35**	-0,22**	-0,26**	0,18*	-0,16*	0,26**
Önértékelés (negatív)	n.s.	0,39**	0,35**	n.s.	0,43**	n.s.

Megjegyzés: * = $p<0,05$; ** = $p<0,01$

Az önértékelés pozitív faktora a jóllét valamennyi faktorával, legerősebben a pozitív attitűddel mutatott összefüggést ($r=0,35$; $p<0,01$). A pozitív önértékelés (a pozitív állításokkal való egyetértés) feltételezheti az iskolához való pozitív viszony meglétét és a tanuláshoz, sikeres teljesítményhez szükséges kellő motivációt (Vajda és Kósa, 2005; Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2012). Az önértékelés pozitív faktora a jóllét valamennyi negatív faktorával (testi panaszok, aggodalom, konfliktus) negatív irányú összefüggést mutatott, ami kifejezi a két jelenség fordított együttjárását, a pozitív önértékelés a konfliktusok, az aggodalom és a testi panaszok hiánya mellett hamarabb kialakul. Ezt igazolja az önértékelés negatív faktorainak a jóllét negatív faktoraival való összefüggése, együttjárása, amely eredmény szintén igazolja a szakirodalom korábbi eredményeit. A önértékelés negatív iránya összefüggést mutat a konfliktusok és a viselkedésbeli problémák előfordulásának gyakoriságával, a testi és pszichés megbetegedések megjelenésével, gyakrabban párosul a stressz érzésével, szélsőséges esetben depresszióval (Sallay és mtsai, 2014).

Összegzés

Vizsgálataink célja a fogalmak elméleti hátterének megismerése után a tanulói jóllét iskolai környezetben való vizsgálata és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolás és egyetemista tanulók körében. A tanulói jóllét az iskolai feltételek és a személyiség kölcsönhatása mentén szerveződik és folyamatosan alakul, amiben fontos szerepe van az egyén önértékelésének, önbecsülésének is. A tanulói jóllét magában foglalja az iskolai attitűdöket, az ott kialakult kapcsolatokat és az iskolai légkör szubjektív értékelését, az érzelmi dimenzió kiegészül a kognitív és a fizikai állapot jellemzőivel, az egészség megléte vagy hiánya, illetve az önértékelés mértéke alapvetően változtatja meg az érzelmeket is.

A vizsgálatba bevont kérdőívek működőképesnek bizonyultak. Az Iskolai Jóllét Kérdőív (Hascher, 2004) magyar nyelven való alkalmazására középiskolás tanulók körében először jelen kutatás kereteiben került sor. Az eredmények több szempontból

azonosságokat mutattak az eredeti, nemzetközi mintákon már alkalmazott kérdőívvel (faktorok száma, skálák közötti összefüggések), a faktorok szerkezete azonban eltéréseket mutatott, az itemszámok tekintetében és a tételek skálákba szerveződése esetében is átrendeződések figyelhetők meg. Mindez a fordítások további pontosításának szükségességére, a nyelvi különbségek és hasonlóságok közötti különbségek kiküszöbölésére hívja fel a figyelmet. Annak ellenére, hogy a kérdőív megfelelő mutatókkal rendelkezik (Cronbach- $\alpha=0,79$), és ezáltal igazolta az erre vonatkozó hipotézisünket, a későbbiekben a kérdések pontosításával, a mintanagyság növelésével és a tételre adott válaszlehetőségek csökkentésével várhatóan jobb eredményeket kaphatunk. A kérdőív negatív és pozitív tartalmú állításai külön faktorokba különültek el, a negatív tartalmú faktorok elsősorban a negatív faktorokkal, a pozitívak a pozitívakkal mutatnak összefüggéseket. A faktorok közül a nemzetközi eredményekhez hasonlóan az aggodalom és a konfliktus esetében igazolt a legtöbb összefüggés, az iskolai aggodalom érzése összefügg a konfliktusok előfordulásának gyakoriságával, a teljesítmény csökkenésével vagy a fizikai panaszok előfordulásával. A faktorok átlagainak vizsgálata szerint a legmagasabb értékeket a kérdőív pozitív tételeiből szerveződött faktorok, a teljesítmény megítélése, a pozitív attitűd és az iskolai énkép kapták. Ezen eredmény alátámasztja azt a feltételezést, hogy ezen életkorban az iskolához való viszony és az attitűd alakulásában jelentős szerepe van a teljesítmény megítélésének. A hipotézisekben feltételezett társas hatás pozitív irányú jelentősége nem igazolódott, tekintve, hogy a társakkal kapcsolatos faktorba csak negatív tartalmú állítások kerültek, aminek az értéke pedig a legalacsonyabb átlagértéket kapta.

Az elemzett kérdőívek közül a Rosenberg Önértékelés Skála (Sallay és mtsai, 2014) a hazai és nemzetközi minták tapasztalataihoz hasonlóan esetünkben is magas megbízhatósági mutatókkal rendelkezett mindkét mintán (Cronbach- $\alpha=0,89$), és a faktorelemzésekkel a feltételezett bifaktoriális szerkezetet

Az önértékelés pozitív faktora a jóllét valamennyi faktorával, legerősebben a pozitív attitűddel mutatott összefüggést ($r=0,35$; $p<0,01$). A pozitív önértékelés (a pozitív állításokkal való egyetértés) feltételezheti az iskolához való pozitív viszony meglétét és a tanuláshoz, sikeres teljesítményhez szükséges kellő motivációt (Vajda és Kósa, 2005; Zsolnai, Kinyó és Jámberi, 2012). Az önértékelés pozitív faktora a jóllét valamennyi negatív faktorával (testi panaszok, aggodalom, konfliktus) negatív irányú összefüggést mutatott, ami kifejezi a két jelenség fordított együttjárását, a pozitív önértékelés a konfliktusok, az aggodalom és a testi panaszok hiánya mellett hamarabb kialakul. Ezt igazolja az önértékelés negatív faktorainak a jóllét negatív faktoraival való összefüggése, együttjárása, amely eredmény szintén igazolja a szakirodalom korábbi eredményeit. A önértékelés negatív iránya összefüggést mutat a konfliktusok és a viselkedésbeli problémák előfordulásának gyakoriságával, a testi és pszichés megbetegedések megjelenésével, gyakrabban párosul a stressz érzésével, szélsőséges esetben depresszióval (Sallay és mtsai, 2014).

igazoljuk. Az önértékelés szintje mindkét almintán magasnak bizonyult, a középiskolások és az egyetemi hallgatók közül is legtöbben a magas önértékelés kategóriájába sorolhatók. A vizsgálatba bevont változók közül a nemek esetében megállapítható, hogy középiskolában a fiúk, az egyetemistáknál pedig a lányok kaptak magasabb pontszámokat az önértékelésnél. A teljesítmény megítélése esetén azon tanulók közül, akik magas önértékelési pontszámot kaptak, többen vallották jónak, kiemelkedőnek az iskolai teljesítményüket.

A jóllét és az önértékelés faktorai közötti összefüggés-vizsgálatok során a szakirodalomban fellelhető összefüggések meglétét tapasztaltuk. Az önértékelés negatív faktorainak a jóllét negatív faktoraival való összefüggése igazolja, hogy az önértékelés negatív irányú magával vonja az iskolához való negatív attitűdök kialakulásának nagyobb valószínűségét, a pozitív irányú önértékelés pedig jobb iskolához való viszonyt és nagyobb tanulási motivációt eredményezhet.

Támogatás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatta.
A tanulmány elkészítése során Fejes József Balázs Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. DOI: [10.1177/1365480215612616](https://doi.org/10.1177/1365480215612616)
- Aszmann, A. (2003, szerk.). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat*. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In Lewis, M. & Haviland, J. M. (szerk.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press. 325-337.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213-229.
- Hamvai Csaba & Pikó Bettina (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30-42.
- Hascher, T. (2004a). *Wohlfinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2004b, szerk.). *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84-96. DOI: [10.1016/j.ijer.2007.11.016](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016)
- Hachser, T. (2010). Subjective Well-Being. In Järvelä, S. (szerk.), *Social and Emotional Aspects of Learning*, Oxford: Elsevier Academic Press. 99-104.
- Hascher, T. & Baillo, J. (2000). Auf der Schule nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule*, 87(3), 3-12.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In Hascher, T. (szerk.), *Schule positive erleben*. Bern: Haupt Verlag. 203-228.
- Hazag Anikó, Major János & Ádám Szilvia (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach Kiegészés-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(2), 151-168.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. DOI: [10.1093/heapro/17.1.79](https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79)
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742. DOI: [10.1093/her/17.6.732](https://doi.org/10.1093/her/17.6.732)
- Körössy Judit (2004). Az énkép összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 83-101.
- Nagy József (2002). *XIX. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy Krisztina & Zsolnai Anikó (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas iszonyok aspektusából. In Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 53-61.

- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004). *Pszichológiai pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pollard, E. L. & Lee, P. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Réthy Endréné (2016). *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rózsa Sándor & V. Komlósi Annamária (2014). A Rosenberg Önbesülés Skála pszichometriai jellemzői: a pozitívan és negatívan megfogalmazott tételek működésének sajátosságai. *Pszichológia*, 34(2), 149-174. DOI: [10.1556/pszicho.34.2014.2.4](https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.2.4)
- Ryff, C. D & Keyes, C. L. M (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. DOI: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde & Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSEs-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259-275. DOI: [10.1556/mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.7)
- Schneider, R. (2005). Klassenklima, Schulklima, Schulkultur - wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. In Regierungspräsidium Stuttgart: *Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 18. Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung. Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 27-40.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5-20. DOI: [10.17543/iskkult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.5)
- Timár Éva (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94(3-4), 253-274.
- Tobia, V., Greci, A., Steca, P. & Marzocchi, G. M. (2018). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 19(3), 1-21. DOI: [10.1007/s10902-018-9974-2](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2)
- Urbán, R., Szigeti, R., Kökönyei Gy. & Demetrovics Zs. (2014). Global self-esteem and method effects: Competing factor structures, longitudinal invariance, and response styles in adolescents. *Behavior Research Methods*, 46(2), 488-498. DOI: [10.3758/s13428-013-0391-5](https://doi.org/10.3758/s13428-013-0391-5)
- Vajda Zsuzsanna & Kósa Éva (2005). *Neveléslelektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E. & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 219-238.
- V. Komlósi Annamária, Rózsa Sándor, S. Nagy Zita, Kőteles Ferenc, Sági Andrea & Jónás Edina (2017). A vonásönbecslés/-önértékelés kérdőív mérésének lehetőségei. Elméleti és módszertani konklúziók két önbecslés/önértékelés kérdőív magyar adaptációja nyomán. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(2), 73-108.
- Zsolnai Anikó, Kinyó László & Jámbori Szilvia (2012). Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 327-365.

Absztrakt

A serdülőkorú és a fiatal felnőttek pszichés állapotának, szubjektív jóllétének és önértékelésének vizsgálata gyakran megjelenik a pszichológiai és a neveléstudományi kutatásokban, a jelenségek egymásra gyakorolt hatása többszörösen igazolt. Az önértékelés, a kép, amit az egyén önmagával szemben megfogalmaz, elsősorban társas környezetben alakul, a család után fontos állomása az iskolai környezet. A tanulói jóllét az iskolában átélt élmények és tapasztalatok szubjektív, érzelmi és kognitív értékelését jelenti, meglétét leggyakrabban a pozitív élmények dominanciájával, az iskolában átélt örömmérettel és az iskolai teljesítménnyel való elégedettséggel írják le. Az iskolához és az iskolai élethez való érzelmi viszonyulás a tanulói önértékeléssel együtt az iskolába lépés kezdetétől folyamatosan változik, ami az iskolai teljesítmény mellett a társas kapcsolatok alakulását is befolyásolja. Az önértékelés szintje serdülőkorban alacsonyabb, mint gyermekkorban, azonban a fiatal felnőttkorban ismét emelkedést mutat (Aszmann, 2003; Hascher, 2004, 2008; Pollard és Lee, 2002). Jelen vizsgálat kutatási kérdései kérdőív adatgyűjtés formájában a vizsgálatba bevont személyek (összesen 355 fő) tanulói jóllétének és önértékelésének jellemzőire vonatkoznak. A kutatás résztvevői közül a középiskolás, 9. osztályos tanulók (N=167) az iskolai jóllétet vizsgáló kérdőív magyar változatát (*Wohlbefinden in der Schule*, Hascher, 2004) és a Rosenberg Önértékelés Skála (Sallay és mtsai, 2014) kérdőíveket töltötték ki, az egyetemista hallgatók (N=188) esetében csak az önértékelés kérdéseire adott válaszokat elemeztük. Az eredmények szerint a kérdőívek jó megbízhatósággal működtek. A faktoranalízisek az önértékelés esetében a többszörösen igazolt struktúrát igazolták, az adaptált kérdőív esetében a kérdőív-tételek átrendeződésének köszönhetően néhány faktor új elnevezést kapott. A korrelációk igazolták az önértékelés magasabb szintjének pozitív iskolai jólléttel való együttjárását.

**Jámbori Szilvia¹ – Fejes József Balázs² – Gál Zita³ –
Kasik László⁴ – Szabó Hangya Lilla⁵ – Nagy Krisztina⁶**

¹ SZTE BTK Pszichológiai Intézet

² SZTE Neveléstudományi Intézet

³ SZTE Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE Neveléstudományi Intézet

⁵ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

⁶ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében

Tanulmányunk célja hazai középiskolások és egyetemisták körében néhány olyan változó vizsgálata, amelyek a korábbi kutatások szerint lényeges szerepet töltenek be a fiatalok jövőjének, iskolai karrierjének alakulásában. Munkánkban megvizsgáljuk a fiatalok időperspektíváját, célorientációit, tanulási stratégiáit, valamint a tanulmányokkal összefüggő halogatást.

A jövőre vonatkozó tervek meghatározásában központi szerepet játszik a fiatalok időperspektívája, amely nemcsak azt mutathatja meg, hogy időhorizontjuk középpontjában a múlt, jelen vagy jövő szempontjait helyezik-e előtérbe, hanem hatással lehet arra is, hogy optimista vagy pesszimista szemlélettel viszonyulnak-e jövőjükhez (pl. Zimbardo és Boyd, 1999). Emellett a jövőről való gondolkodás a halogatással is kapcsolatba hozható (pl. Chen és Chang, 2016), így vélhetően a tanulmányi teljesítményre is hatást gyakorol.

A célorientációs elmülethez kapcsolódó céltípusok, illetve azok kombinációi különböző kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel, többek között tanulási stratégiákkal hozhatók összefüggésbe (pl. Hulleman és Senko, 2010), és vélhetően kapcsolatban állnak a jövőről való gondolkodással is (pl. Lee, McInerney, Liem és Ortiga, 2010).

Az említett területekről a hazai fiatalok körében alig rendelkezünk információkkal, a felsorolt jellemzők együttes mérésére, összefüggésük vizsgálatára nem találunk példát. Úgy véljük, hogy e jellemzők alaposabb megismerése, valamint összefüggéseik feltárása hozzásegíthet ahhoz, hogy pontosabban meghatározhassuk azokat a lehetséges beavatkozási pontokat, amelyeken keresztül a serdülők és fiatal felnőttek jövőképe és iskolai karrierje kedvezően befolyásolható.

Időperspektíva

A jövőre vonatkozó tervek meghatározásában rendkívüli szerepet játszik a fiatalok időperspektívája, amely nemcsak azt mutathatja meg, hogy időhorizontjuk középpontjában a múlt, jelen vagy jövő szempontjait helyezik előtérbe, hanem hatással lehet arra is, hogy optimista vagy pesszimista szemlélettel viszonyulnak a jövőjükhez. Zimbardo és Boyd (1999) szerint az időperspektíva egy olyan tudattalan kognitív folyamat, amely hatással van az emberek gondolkodására, viselkedésére és szerepet játszhat az étellel való elégedettség és a szubjektív jólét megítélésében is (Boniwell és Zimbardo, 2004). Véleményük szerint ebbe a kognitív rendszerbe rak-tározzák el az emberek a személyes tapasztalataikat, mely lehetővé teszi, hogy eddig megélt élményeiket egységes képpé formálják. Zimbardo és Boyd (1999) vizsgálatai alapján hat nagyobb időorientációs dimenziót határoltak el egymástól: (1) pozitív múltorientáció, (2) negatív múltorientáció, (3) hedonista jelenorientáció, (4) fatalista jelenorientáció, (5) jövőorientáció és (6) transzcendentális jövő. Az egyes időperspektívák a gyakorlatban rendszeresen ismétlődő mintázatot mutatnak, amit időperspektíva-profilnak nevezhetünk. Zimbardo és Boyd (1999) szerint mindegyik időperspektívát használjuk életünk során, azonban használatuk gyakorisága jelentős egyéni variációt mutathat. A transzcendentális jövő a vallás, a hit és a jövőorientáció kapcsolatára vonatkozik, amely szorosan nem kapcsolódik a kutatási témánkhoz, emiatt ezzel az idői dimenzióval nem foglalkoztunk.

Kutatásaik alapján az időperspektívák hatást gyakorolnak az egyének társas kapcsolatainak alakulására és konfliktushelyzetekben való megküzdési módjaikra is. Azok az emberek, akiket a pozitív múlt felé irányuló orientáció jellemez, inkább a kellemes emlékeikből merítenek. Múltjukat úgy rekonstruálják, hogy abban főképp a pozitív emlékek dominálnak. Gyakrabban érzik magukat boldognak, magasabb az önértékelésük, mint azoknak, akik negatív múltorientációval rendelkeznek (Zimbardo és Boyd, 1999). Jellemző rájuk, hogy adaptívabb megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek, mivel a legrosszabb helyzetben is erőt tudnak meríteni a pozitív emlékeikből (Boniwell és Zimbardo, 2004). Emellett egészségesebb kilátásokról számolnak be a jövőt illetően is (Zimbardo és Boyd, 1999). Társas kapcsolataikban barátságosak, nagyobb társasági életet élnek, viszont gyakran félénkek, óvatosak.

A negatív múlt felé orientálódó emberek múltbeli tapasztalataikat és emlékeiket negatívan rekonstruálják. Jellemző rájuk a pesszimizmus, hajlamosak a depresszióra, az agresszióra és a szorongásra. Gyakran vallják magukat boldogtalanoknak és önértékelésük is alacsony. Társas kapcsolataikkal elégedetlenek, kevesebb közeli barátjuk van. Munkájuk iránt érdektelenek, a jövőbeli jutalom sem motiválja őket (Zimbardo és Boyd, 1999).

A hedonista jelen felé orientálódó emberek a jelen eseményeire és a pillanat örömeire koncentrálnak. Élvezik az életet, viszont kevésbé törődnek cselekedeteik következményével. Kedvelik az újdonságokat és jellemzően élménykeresők, ami számos káros szokás előrejelzője is lehet. A kutatások alapján érzelmileg kevésbé stabilak, kevésbé lelkiismeretesek, nincsenek világos terveik, céljaik a jövőt illetően (Zimbardo és Boyd, 1999), inkább a rövid távon elérhető célokra koncentrálnak (Henson, Carey, Carey és Maisto, 2006). Gyakran számolnak be az idő miatti szorongásról. Jövőorientált társaikhoz képest rosszabb megküzdési mechanizmusokkal rendelkeznek (Boniwell és Zimbardo, 2004), emiatt nehezen érik el céljaikat és kevésbé lesznek sikeresek.

A negatív jelen orientációjú fatalista emberek úgy érzik, nincsenek hatással az őket körülvevő eseményekre, és a sors kulcsszerepet játszik az életükben. Szélsőségesen negatívan gondolkoznak a jövőről, és gyakran reménytelennek, illetve tehetetlennek érzik magukat. Hajlamosak a depresszióra, a szorongásra és az agresszióra. Kevésbé

bíznak saját képességeikben, és emiatt gyakran passzivitásba süllyednek, annak ellenére is, ha ösztönző környezet veszi őket körül. Elégedetlenek az életükkel, és úgy gondolják, hogy az nem is fog megváltozni. Cselekedeteik jövőbeli következményeivel és az őket érő pozitív ingerekkel szemben közömbösek, tehát – szemben a hedonistákkal – nem keresik az új élményeket és izgalmas helyzeteket (Zimbardo és Boyd, 2012).

A jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekszenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat (Zimbardo és Boyd, 1999), ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státuszt is érnek el. A kutatások alapján az időperspektíva jelentős szerepet játszik a tanulási motivációban is (Peetsma és Veen, 2011). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát is fektetnek azokba (Horstmanshof és Zimitat, 2006). Ambíciózusak, rendszerezettek, előre megtervezik a napjukat. Adaptívabb megküzdési módokkal rendelkeznek (Harber, Zimbardo és Boyd, 2003), emiatt kevésbé hajlamosak a depresszióra és a szorongásra.

Az életkori változások tekintetében kimutatható, hogy fejlődés figyelhető meg a jelen-hedonista időperspektívától a jövőorientált időperspektíva felé. Mello és Worrel (2006) kutatásai alapján megállapítható, hogy serdülőkorban (12-18 éves kor között) az életkor előrehaladtával kezd emelkedni a jövőorientáció mértéke, mivel egyre nő a céltudatosság és az önállóság is.

Dombi (2018) hazai mintán az időperspektívák szerepét az iskolai munka kapcsán elemezte, elsősorban az iskolai családok témakörében. Kutatásai alapján megállapította, hogy a jövőperspektíva negatívan kapcsolódik az iskolai családokhoz, míg a jelenperspektíva pozitív összefüggést mutat vele. Kiemelte még, hogy az időperspektíva átalakulásának jótékony hatása is lehet a tanulók iskolai motivációira, teljesítményére és az iskolai csalásra abban az esetben, ha lehetséges a jelen-hedonizmus csökkentése és a jövőorientáció növelése.

Célok

A tanulási motiváció kutatásában a célorientációs elmélet jelenleg a széles körben használt, empirikusan alátámasztott megközelítések egyike. A célorientációs elmélet keretei között a tanulók motivációs sajátosságait az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal jellemzik. A személyes célok a tanulók teljesítményszituációkban

A jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekszenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat (Zimbardo és Boyd, 1999), ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státuszt is érnek el. A kutatások alapján az időperspektíva jelentős szerepet játszik a tanulási motivációban is (Peetsma és Veen, 2011). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát is fektetnek azokba (Horstmanshof és Zimitat, 2006). Ambíciózusak, rendszerezettek, előre megtervezik a napjukat. Adaptívabb megküzdési módokkal rendelkeznek (Harber, Zimbardo és Boyd, 2003), emiatt kevésbé hajlamosak a depresszióra és a szorongásra.

jellemző törekvését fejezik ki, és két alaptípusuk azonosítható. Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. „Megtanultam?” „Fejlődtem?”), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. „Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim?” „Mások okosnak tartanak?”) (Urđan és Schoenfelder, 2006).

Mindkét céltípus tovább osztható egy közelítő és egy elkerülő dimenzióra attól függően, hogy az egyén a siker elérésére vagy a kudarc elkerülésére fókuszál. E felosztás először a viszonyító cél esetében jelent meg, majd az elsajátítási célt tekintve is elfogadottá vált, így a célorientációk egy 2x2-es mátrixba rendezhetők (Elliot, 1999; Lindebrink és Pintrich, 2001).

A közelmúltban megjelent a teljesítménycélok egy új, 3x2-es modellje, amely a közelítő-elkerülő dimenziót megtartva a feladatalapú, szelfalapú és társalapú célokat különbözteti meg. A szelf- és társalapú célok az elsajátítás- és viszonyító célokhoz hasonló koncepciót takarnak. A feladatalapú cél esetében az egyén a feladat abszolút követelményeinek fényében értékeli kompetenciáját (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációja eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozható összefüggésbe. Általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási közelítő cél (Harackiewicz, Barron, Tauer és Elliot, 2002; Ryan és Pintrich, 1997; Wolters, 2004), míg az elsajátítási elkerülő és a viszonyító elkerülő kedvezőtlen következményekkel (Baranik, Stanley, Bynum és Lance, 2010; Moller és Elliot, 2006). A viszonyító közelítő cél esetében vegyes eredmények születtek (Senko és Dawson, 2017; Senko és Hulleman, 2013). A célok kombinációjára vonatkozó vizsgálatok szerint esetenként a teljesítmény szempontjából optimálisabbnak bizonyul, ha az elsajátítási és viszonyító közelítő cél együtt jellemezi az egyént (Fülöp, 2017). A 3x2-es modellben alkalmazott céltípusok kapcsán még viszonylag kevés eredménnyel rendelkezünk, ugyanakkor az eddigiek általában megerősítik a szelfalapú közelítő célok előnyös hatását és a feladatalapú közelítő célok esetében is jellemzően előnyös egyéni jellemzőkkel való korrelációkról tudósítanak (pl. Brondino, Raccanello és Pasini, 2014; Méndez-Giménez, Cecchini, Méndez-Alonso, Prieto és Fernández-Rio, 2018).

Tanulási stratégiák

A tanulási stratégiák a tanulás kognitív összetevőiként értelmezhető tanulói jellemzők. Olyan képességnek tekinthetők, amely alapján azonosíthatók azok a kompetens tanulók, akik tanulási céljaik érdekében megfelelően szabályozni tudják tanulási tevékenységüket (Zimmerman és Martinez-Pons, 1990; Brown és Mtsai, 1983). A tanulási stratégiák három nagyobb csoportját különbözteti meg: a kognitív, a metakognitív és a forráskezelő tanulási stratégiákat. Ugyanakkor a stratégiák utóbbi csoportjának vizsgálata messze elmarad a másik két típustól, jellemzően kevés példát találunk mérésükre.

A kognitív stratégiákhoz sorolják a tanulók tanulásával, az információk kezelésével, a tananyag kezelésével és a rögzítéssel kapcsolatos stratégiákat. A tanulási stratégia elnevezés Weinstein nevéhez fűződik, aki a következő kognitív stratégiákat nevezi meg: ismétlés, kidolgozás, megszervezés/elrendezés. A metakognitív tanulási stratégiák elemzését, leírását magához a metakognitívhoz kapcsolódó kutatások helyezték előtérbe. A leggyakoribb értelmezés szerint a metakognitív tanulási stratégiák alatt a tervezés, a nyomon követés és az ellenőrzés/szabályozás folyamatát értjük. A tanulói környezet irányítására vonatkoznak a forráskezelő tanulási stratégiák. Lényegében a tanulói feladatvégzés ideje és környezete

általi hatásgyakorlásról van szó. Ilyen lehet az időfelhasználás, az erő kifejtés, a külső segítség kérése, valamint egyéb külső tényezők figyelembe vétele (D. Molnár, 2013).

A tanulási stratégiák a motiváció és a teljesítmény közötti kapcsolat csatornáiként értelmezhetők. A kedvezőbb motivációs jellemzőkkel bíró tanulók nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő tanulási stratégiákat, a motiváltság miatt erősebb a késztetésük az adaptív tanulási stratégiák használatára, ezáltal a tanulás hatékonyabbá válik (Józsa és Fejes, 2012).

Halogatás

A tanulmányi halogatással foglalkozó eddigi kutatások (pl. Knaus, 2000; Szabó, 2012) hangsúlyozzák, hogy a halogatás háttérben viselkedési és kognitív komponensek egyaránt azonosíthatók. Kiemelik a tevékenységek elodázását, elkerülését, pótcselekvések végzését, kifogások, felmentések keresését, amelyek az egyéni felelősségre vonás elkerülését célozzák meg. Knaus (2000) szerint a halogatás egy tudatos döntés eredménye, és a halogatás háttérben lévő forgatókönyv feltárása segíthet a halogató magatartás tudatos megváltoztatásában. Choi és Chu (2005) kétféle halogató magatartást különböztettek meg: a passzív halogató személy a hagyományos értelemben szándékosan elodázza feladatai elvégzését, mindenféle tudatos elhatározás és döntés nélkül, míg az aktív halogató személyek számára a halogatás tudatos döntés eredménye, amely segíti őket, hogy energiáikat, figyelmüket egy későbbi időpontban jobban a feladatokra tudják összpontosítani. Serkentő hatással van rájuk a határidők szorítása, bíznak a sikerben, jobban kihasználják az idejüket, és nagyobb határfokkal is dolgoznak (Szabó, 2012). Choi és Moran (2009) kérdőívükkel az aktív halogatás háttérben négyféle dimenziót különböztettek meg: (1) feladat befejezését követő elégedettségérzés, (2) nyomáspreferencia, (3) tudatos döntés a halogatás mellett, (4) határidők szorítása. A vizsgálataik alapján az aktív halogatókra jellemző, hogy időbeosztásuk rugalmas, helyesen becsülik meg a feladatok elvégzéséhez

A tanulmányi halogatással foglalkozó eddigi kutatások (pl. Knaus, 2000; Szabó, 2012) hangsúlyozzák, hogy a halogatás háttérben viselkedési és kognitív komponensek egyaránt azonosíthatók. Kiemelik a tevékenységek elodázását, elkerülését, pótcselekvések végzését, kifogások, felmentések keresését, amelyek az egyéni felelősségre vonás elkerülését célozzák meg. Knaus (2000) szerint a halogatás egy tudatos döntés eredménye, és a halogatás háttérben lévő forgatókönyv feltárása segíthet a halogató magatartás tudatos megváltoztatásában. Choi és Chu (2005) kétféle halogató magatartást különböztettek meg: a passzív halogató személy a hagyományos értelemben szándékosan elodázza feladatai elvégzését, mindenféle tudatos elhatározás és döntés nélkül, míg az aktív halogató személyek számára a halogatás tudatos döntés eredménye, amely segíti őket, hogy energiáikat, figyelmüket egy későbbi időpontban jobban a feladatokra tudják összpontosítani. Serkentő hatással van rájuk a határidők szorítása, bíznak a sikerben, jobban kihasználják az idejüket, és nagyobb határfokkal is dolgoznak (Szabó, 2012).

szükséges minimális időt, stimulálja őket a határidők szorítása, problémaorientált megküzdés jellemzi őket, és kevesebb stresszt is tapasztalnak a feladatvégzésük során.

A vizsgálat részletei

Célok, hipotézisek

Tanulmányunk egy hároméves longitudinális kutatás első mérési pontjának eredményeit mutatja be. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták jövőről való gondolkodásának, tanulási motivációjának és tanulási eredményességének, továbbá ezek összefüggéseinek feltárása volt. Emellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a hatékony (tervezés, monitorozás, időgazdálkodás) és kevésbé hatékony (passzív halogatás) tanulási stratégiák milyen arányban jelennek meg a középiskolások és egyetemisták körében. A tanulási stratégiákat a tanulás eredményességének egy lehetséges mutatójaként alkalmaztuk. Vizsgálatunkban a halogatás aktív formáját hatékony tanulási stratégiaként azonosítottuk, míg a passzív halogatást nem hatékony, a tanulmányi sikerességet hátráltató tényezőként vettük figyelembe. Emellett az iskolai sikeresség egy további mutatójaként alkalmaztuk az észlelt tanulmányi eredményességet.

Feltételeztük, hogy a felhasznált eszközök konstruktumvaliditása és megbízhatósága a vizsgált életkori csoportokban megfelelő. Várakozásainkat arra alapozzuk, hogy minden általunk alkalmazott mérőeszközt felvettek már korábbi kutatásokban hazai mintán a vizsgált életkori csoportok legalább egyikében (pl. D. Molnár, 2013; Orosz, Tóth-Király, Dombi és Roland-Lévy, 2015; Szabó, 2012; Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014).

A részt vevő középiskolások jelentős része gimnáziumban vagy olyan szakgimnáziumban tanul, amely esetében a felsőoktatásban továbbtanulók aránya magas, így a két korcsoport összevetése – a keresztmetszeti vizsgálati elrendezésből adódó hátrányok mellett – az életkori különbségek vizsgálatára korlátozottan, de alkalmas lehet. Hipotézisünk szerint a középiskolások inkább a jelen-hedonista és jelen-fatalista időperspektívát hangsúlyozzák, míg a felsőoktatási hallgatók időszemléletében inkább a jövőorientáció hangsúlyos (Mello és Worel, 2006), mivel a pillanatnyi örömeik előnyben részesítése és a szélsőséges gondolkodás és hangulatingadozás inkább a serdülőkre jellemző (Coleman és Hendry, 2000).

A középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében vélhetően gyengül az adaptív és erősödik a kevésbé adaptív célok követése. A korábbi kutatások szerint az életkor előrehaladtával a kevésbé adaptív célokat követők aránya emelkedik (pl. Schwinger, Steinmayr és Spinath, 2016; Schwinger és Wild, 2012). Ez párhuzamba állítható azzal a nemzetközi szakirodalomban is általánosan tapasztalt jelenséggel, miszerint a tanulók többsége körében a tanulási motivációt mérő konstruktumok – kevés kivételtől eltekintve (pl. Józsa, 2013) – az életkor előrehaladtával általában egyre kedvezőtlenebbé válnak (Józsa és Fejes, 2012). Bár hazai mintán mind középiskolások (Pajor, 2013), mind felsőoktatási hallgatók körében (Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014) vizsgáltak célorientációkat, az eltérő vizsgálati eszközök és kontextusok miatt ezek összevetése nem lehetséges.

Feltételezzük, hogy a középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében nő a hatékony és csökken a nem hatékony tanulási stratégiák követése (D. Molnár, 2013), ugyanakkor a passzív halogatás esetében fordított a helyzet, mivel az egyetemi évek jelentős szabadságot és kötetlenséget hozhatnak a fiatalok életébe, amely megnyilvánulhat abban, hogy a középiskolában alkalmazott rendszeres tanulást felváltja a vizsgaidőszakra koncentrálnálódó készülés. Az egyetemi hallgatók jelentős része, élve a nagyfokú szabadsággal, rendszeresen halogathatja feladatait, amely maladaptív viselkedést eredményezhet (Lay, 1986).

A korábbi kutatások (pl. Elliot és McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Wolters, 1999) alapján azt várjuk, hogy az adaptívnek tekintett célok hatékony, míg a maladaptívnek tekintett célok a kevésbé hatékony memorizálás tanulási stratégiával hozható kapcsolatba. Emellett feltételezzük, hogy az adaptívnek tekintett célok adaptív időperspektívával, míg a maladaptívnek tekintett célok maladaptív időperspektívával hozható kapcsolatba (Muenks, Yang és Wigfield, 2018).

Minta

A kutatásban több megye középiskolájából és a Szegei Tudományegyetem több karáról vettek részt diákok és felsőoktatási hallgatók. Vizsgálatunkba 164 középiskolás tanuló (N_{fiú}=59, N_{lány}=105, Átlagéletkor=14,94 év) és 184 egyetemi hallgatót (N_{fiú}=75, N_{lány}=109, Átlagéletkor= 19,66 év) vontunk be.

Vizsgálati eszközök

Az adatfelvétel során használt kérdőívcsomag a háttér adatokon (pl. életkor, nem, családi állapot, lakhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi teljesítmény) kívül számos mérőeszközt tartalmazott. Ezek közül jelen tanulmány négy kérdőív bemutatására és elemzésére vállalkozik.

A *Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőív* (Orosz, Tóth-Király, Dombi és Roland-Lévy, 2015) annak feltárását célozza, hogy az egyén miként viszonyul a múlt, jelen, jövő kategóriákhoz. A kérdőív 17 állítást tartalmaz, amelyet a vizsgálati személyeknek egy ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelnük attól függően, hogy mennyire érezték önmagukra jellemzőnek az adott állítást (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = nagyon jellemző). A kérdőív öt időfaktort különböztet meg: a múlt-negatív dimenziót (4 állítás, pl.: „Túl sok olyan kellemetlen emlékem van, amelyekre nem szívesen gondolok vissza.”), a múlt-pozitív dimenziót (3 állítás, pl.: „Gyakran beugranak a régi szép idők boldog emlékei.”), a jelen-hedonista dimenziót (3 állítás, pl.: „Azért kockáztatok, hogy ne váljon unalmassá az életem.”), a jelen-fatalista dimenziót (3 állítás, pl.: „Nem igazán lehet tervezni a jövőbe, mert a dolgok sokat változnak.”), valamint a jövőorientált dimenziót (4 állítás, pl.: „Képes vagyok ellenállni a kísértéseknek, ha tudom, hogy be kell fejeznem egy munkát/feladatot.”).

Az *Aktív-Passzív Halogatás Kérdőív* (Choi és Moran, 2009; magyarul: Szabó, 2012) a halogatás adaptív, aktív és a hagyományos értelemben vett passzív formáját tárja fel. A kérdőív 22 állítást tartalmaz, amely közül 16 az aktív, 6 a passzív halogatást méri. A vizsgálati személyeknek egy hétfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = egyáltalán nem ért egyet, 7 = teljes mértékben egyetért). Az aktív halogatás dimenziójához négy skála tartozik. Ezek egyike a feladat befejezését követő elégedettségérzés (4 állítás, pl.: „A teljesítményem csökken, mikor versenyt futok a határidővel.”). A nyomáspreferencia a határidők szorítása miatt érzett feszültségre, kellemetlen érzésre vonatkozik (4 állítás, pl.: „Feszültnek érzem magam és nem tudok összpontosítani, mikor túlságosan szorít az idő.”). A szándékos döntés a halogatás mellett annak érdekében, hogy adaptívabb legyen a feladatmegoldás (4 állítás, pl.: „Szándékosan halasztok el néhány feladatot, hogy hatékonyabban használjam ki az időmet.”). A határidők betartásának képessége (4 állítás, pl.: „Ha egyszer belefogok valamibe, akkor azt nehezen tudom befejezni.”). A passzív halogatás a hétköznapi értelemben vett halogatással azonosítható (6 állítás, pl.: „Miután meghoztam egy döntést, halogatom, hogy nekezdjek.”).

A *3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív* (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011; magyarul: Urbán, Orosz, Kerepes és Jánvári, 2014) a tanulással összefüggő teljesítményszituációkban jellemző törekvésekről kínál információt. A kérdőív hat céltípust különböztet meg,

célonként három-három, összesen 18 állítást tartalmaz. A vizsgálati személyeknek ötfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = nem igaz rám, 5 = rendkívül igaz rám). A közelítő feladat-célokat követőkre az abszolút standardokhoz való igazodás jellemző pozitív kimenet elérésére fókuszálás mellett, vagyis aki ezzel a céltípussal rendelkezik, szeretne jól teljesíteni oly módon, hogy megfelel a feladat követelményeinek (pl.: „A célom sok kérdésre helyes választ adni számonkéréseknél.”). A kerülő feladat-céloknaál az abszolút standardok negatív kimenetek mellett szerepelnek, tehát az ezt követők az inkompetencia elkerülését célozzák a feladat követelményeihez viszonyítva (pl.: „A célom elkerülni azt, hogy sok kérdést kelljen válasz nélkül hagyni a számonkéréseknél.”). A közelítő self-céloknaál intraperszonális standardokhoz való igazodás és pozitív kimenetre való fókuszálás jellemző, vagyis a saját, múltbeli teljesítményekhez, valamint a jövőbeni, potenciális teljesítményekhez mérten szeretne jobban teljesíteni egy szituációban az egyén (pl.: „A célom jobban teljesíteni a számonkéréseknél, mint jellemzően ilyen típusú helyzetekben szoktam.”). Az elkerülő self-célokat követő egyén intraperszonális standardokhoz igazodik negatív kimenetre fókuszálás mellett, tehát a saját potenciálvesztését szeretné elkerülni (pl.: „A célom elkerülni, hogy a szokásos szintem alatt teljesítsek számonkéréseknél.”). A közelítő társ-célok esetében normatív standardok jellemzők pozitív kimenetre fókuszálás mellett, az e célt követő jobban szeretne teljesíteni, mint az átlag (pl.: „A célom jobban teljesíteni a számonkéréseknél, mint a többi diák.”). A kerülő társ-célok arra vonatkoznak, hogy a teljesítmény ne legyen rosszabb egy adott feladatban, mint a viszonyítási pontként alkalmazott társaké (pl.: „A célom elkerülni, hogy társaimhoz képest gyengén teljesítsek a számonkéréseknél.”). A *Tanulási Stratégiák Kérdőív*-a Pintrich és munkatársai (1991) által kidolgozott, D. Molnár (2013) által adaptált MSLQ-kérdőív (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) tanulási stratégiákra vonatkozó skáláit tartalmazza. A nyolc skála összesen 25, az időgazdálkodás (4 állítás) kivételével skálánként három-három állítást tartalmaz. A vizsgálati személyeknek ötfokozatú Likert-skálán kellett megjelölniük egyetértésük mértékét (1 = nem jellemző rám, 5 = teljesen jellemző rám). Memorizálás: a fogalmak, a tananyag ismételtetése révén való tanulás (pl.: „A tananyagot többször ismételtetve tanulom meg.”). Megszervezés/elrendezés: a tananyag elrendezése (ábra, diagram) olyan formában, ami könnyebbé teszi a megjegyzést (pl.: „Amikor dolgozatírásra készülök, vázlatot készítek, hogy jobban el tudjam rendezni a gondolataimat.”). Tervezés: a tanulási idő és a tanulási folyamat megtervezése, a tananyag felosztása (pl.: „Tanulás előtt végiggondolom, hogy miket kell elvégeznem.”). Monitorozás: a tanulási folyamat nyomon követése, a problémák észlelése (pl.: „Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.”). Időgazdálkodás: a tanulásra szánt idő hatékony felhasználása (pl.: „Teljesen kitöltöm azt az időt, amit a tanulásra terveztem.”). Erőfeszítés-kontroll: saját erőfeszítés kontrollálása a fellépő negatív érzelmek (pl. unalom, fáradtság) ellenére, a tanulás folytatása érdekében (pl.: „Akkor is befejezem a feladataimat, ha már nagyon fáradt vagyok vagy unom.”). Segítségkérés: segítség kérése (tanártól, szülőtől vagy osztálytárstól) elakadás vagy probléma esetén (pl.: „Ha valamit nem tudok megoldani, megkérek valakit, hogy segítsen.”). Halogatás: a tanulás és beadandók halogatása, utolsó pillanatra tolésa (pl.: „Mindig az utolsó pillanatra halasztom a feladataimat.”).

Adatfelvétel

A középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt egyaránt kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vehettek részt a kutatásban, és egyetlen előadás keretében töltötték ki a kérdőíveket. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2017/125).

Eredmények

A mérőeszközök működése

Feltételezéseinknek megfelelően minden kérdőív esetében mindkét korcsoportban kirajzolódtott a várt faktorstruktúra. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató mindkét korcsoportban, minden vizsgált kérdőív esetében meghaladta a 0,75-os értéket, vagyis általában a megfelelő kategóriába esett, vagy alig maradt el attól (Kaiser, 1974, idézi Ketskemény és Izsó, 1996). Az egyes skálák megbízhatósága általában ugyancsak megfelelő volt. A középiskolás korcsoportban, főként egyes tanulási stratégiák és a halogatás skálái esetében tapasztaltunk alacsonyabb értékeket, ugyanakkor a 0,60-os értéket ezek is meghaladták. A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatait és megbízhatóságát az 1. táblázat közli.

1. táblázat. A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

Kérdőív/skálák	Állítások száma	Átlag	Szórás	Cronbach-alpha
Időperspektíva				
Múlt-negatív	4	2,69	1,07	0,82
Múlt-pozitív	3	3,50	0,98	0,72
Jelen-hedonista	3	3,09	1,02	0,79
Jelen-fatalista	3	2,80	0,93	0,67
Jövőorientált	4	3,41	0,83	0,76
3 x 2 Teljesítés-Cél Kérdőív				
Közelítő feladat-cél	3	3,84	0,88	0,81
Elkerülő feladat-cél	3	3,82	0,93	0,70
Közelítő szelf-cél	3	3,62	0,88	0,81
Elkerülő szelf-cél	3	3,68	0,95	0,77
Közelítő társ-cél	3	3,16	1,03	0,82
Elkerülő társ-cél	3	3,61	1,05	0,80
Tanulási stratégiák				
Memorizálás	3	3,57	1,03	0,81
Megszervezés/kidolgozás	3	2,63	1,20	0,83
Tervezés	3	3,16	1,01	0,69
Monitorozás	3	3,05	1,04	0,75
Időgazdálkodás	4	2,91	0,97	0,79
Erőfeszítés kontroll	3	2,89	1,00	0,76
Segítségkérés	3	3,17	1,05	0,84
Halogatás	3	2,52	1,00	0,76
Aktív-passzív halogatás				
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	4	3,82	1,29	0,69
Nyomáspreferencia (aktív)	4	4,03	1,56	0,87
Határidők betartásának képessége (aktív)	4	4,39	1,41	0,68
Szándékos döntés (aktív)	11	4,07	1,14	0,86
Passzív halogatás	6	3,71	1,33	0,82

Korcsoport szerinti különbségek

Kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen szignifikáns különbségek mutathatók ki a két életkori csoport között az időperspektíva szerint. A statisztikai elemzések eredményei szinte minden idődimenzióban szignifikáns különbséget mutattak az életkor alapján. Az eredmények azt tükrözték, hogy a középiskolások körében szignifikánsan gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a múlt-pozitív és a jövőorientált idődimenziók jelentek meg határozottabban. A statisztikai elemzések eredményeit a 2. táblázat közli.

2. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek az időperspektíva szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Múlt-pozitív	3,30	0,96	3,68	0,98	0,17	0,68	-3,65	0,00
Múlt-negatív	2,57	1,10	2,81	1,05	1,05	0,31	-2,09	0,04
Jelen-hedonista	3,27	1,06	2,94	0,97	0,69	0,41	3,02	0,00
Jelen-fatalista	3,01	0,93	2,63	0,91	0,05	0,83	3,91	0,00
Jövőorientált	3,10	0,82	3,68	0,74	0,02	0,89	-6,98	0,00

A középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a célok erőssége szerint a 3. táblázatban láthatók. Eredményeink szerint az általában előnyösnek tekinthető közelítő célok mindegyike erősebb a felsőoktatásban tanulók körében. Az egyértelműen kedvezőtlen célként számon tartott elkerülő társ-célok követése esetében nem mutatkozott szignifikáns különbség a korcsoportok között. A további céltípusok esetén ugyancsak szignifikánsak a különbségek, azonban e célok megítélése nagyban függ attól, hogy milyen kombinációban fordulnak elő, illetve milyen változóval összefüggésben vizsgáljuk. Ehhez még hozzátehetjük, hogy az elkerülő feladat-célok kapcsán alig rendelkezünk eredményekkel. Ugyanakkor az mindenképpen kiemelhető, hogy a mások túlteljesítésére való törekvést kifejező közelítő társ-cél ha nem is jelentősen, de a hallgatók között összességében gyengébb.

3. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a célok szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Közelítő feladat-cél	3,84	0,88	4,29	0,68	8,91	0,00	-5,38	0,00
Elkerülő feladat-cél	3,82	0,93	4,27	0,59	26,86	0,00	-5,25	0,00
Közelítő szelf-cél	3,62	0,88	3,84	0,82	0,06	0,81	-2,44	0,02
Elkerülő szelf-cél	3,68	0,95	4,14	0,69	15,69	0,00	-5,12	0,00
Közelítő társ-cél	3,16	1,03	2,89	1,01	0,20	0,65	2,48	0,01
Elkerülő társ-cél	3,61	1,05	3,57	1,05	0,14	0,71	0,41	0,69

A tanulási stratégiák szerinti életkori különbségeket a 4. táblázat közli. A monitorozás és halogatás skálájának kivételével minden felmért tanulási stratégia tekintetében szignifikáns eltéréseket mutatnak eredményeink a középiskolások és felsőoktatási hallgatók

között. Minden esetben a felsőoktatási hallgatók körében kaptunk magasabb értékeket, ugyanakkor ez a memorizálás skálájára is igaz, amely egyértelműen a nem adaptív tanulási stratégiák közé tartozik.

4. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a tanulási stratégiák szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Memorizálás	3,57	1,03	3,88	0,78	10,16	0,00	-3,05	0,00
Megszervezés/kidolgozás	2,63	1,20	3,37	1,13	1,36	0,24	-5,90	0,00
Tervezés	3,16	1,01	3,80	0,77	10,59	0,00	-6,49	0,00
Monitorozás	3,05	1,04	3,07	0,98	0,29	0,59	-0,19	0,85
Időgazdálkodás	2,91	0,97	3,41	0,82	3,93	0,05	-5,16	0,00
Erőfeszítés-kontroll	2,89	1,00	3,62	0,79	11,10	0,00	-7,44	0,00
Segítségkérés	3,17	1,04	3,72	0,84	5,60	0,02	-5,34	0,00
Halogatás	2,52	1,00	2,34	0,96	0,20	0,66	1,69	0,09

Az aktív és passzív halogatás életkori különbségeit vizsgálva csak a határidők betartásának képessége tekintetében figyelhettünk meg szignifikáns különbséget a csoportok között, miszerint az egyetemisták szignifikánsan gyakrabban használják az aktív halogatásnak ezt a formáját, összehasonlítva a középiskolásokkal (lásd 5. táblázat).

5. táblázat. Középiskolások és felsőoktatási hallgatók közötti különbségek a halogatás szerint

Skálák	Középiskola		Felsőoktatás		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	3,77	1,32	3,87	1,27	0,05	0,83	-0,70	0,48
Nyomáspreferencia (aktív)	3,91	1,47	4,14	1,64	4,48	0,04	-1,40	0,16
Határidők betartásának képessége (aktív)	4,13	1,36	4,62	1,43	0,33	0,57	-3,27	0,00
Szándékos döntés (aktív)	3,69	1,02	3,80	0,92	4,96	0,03	-1,09	0,28
Passzív halogatás	3,81	1,26	3,63	1,40	4,17	0,04	1,21	0,23

Összefüggés-vizsgálatok

A célok és a tanulási stratégiák korrelációit a 6. táblázat közli. A legerősebb összefüggéseket a feladat-célok esetében kaptuk, mind a közelítő, mind az elkerülő feladat-cél a tervezés és erőfeszítés kontroll skáláival mutatott pozitív gyenge-közepes összefüggést. Néhány gyenge összefüggést találtunk ugyancsak az említett célok és az időgazdálkodás, valamint a segítségkérés skálái között. Néhány további gyenge kapcsolat adódott a közelítő és elkerülő szelf-cél esetében a tanulási stratégiák nagyjából azon skálái esetében, amelyek a feladat-céloknál is megjelentek. Összességében azt láthatjuk, hogy a célok közelítő és elkerülő dimenziói közel azonos erősséggel korrelálnak a stratégiák egyes skáláival.

6. táblázat. A célok és a tanulási stratégiák korrelációi

Skálák	Közelítő feladat-cél	Elkerülő feladat-cél	Közelítő szelf-cél	Elkerülő szelf-cél	Közelítő társ-cél	Elkerülő társ-cél
Memorizálás	,197**	,161**	,193**	,181**	,113*	,144**
Megszervezés	,185**	,164**	,192**	,176**	0,06	,110*
Tervezés	,315**	,301**	,214**	,228**	,109*	,200**
Monitorozás	0,07	0,03	-0,01	0,02	-0,06	0,04
Időgazdálkodás	,260**	,237**	,177**	,157**	0,09	,149**
Erőfeszítés kontroll	,355**	,329**	,265**	,247**	,129*	,215**
Segítségkérés	,232**	,246**	,209**	,217**	0,07	,119*
Halogatás	-,146**	-0,10	-0,02	-0,05	-0,02	-0,02

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az időperspektíva és a teljesítménycélok között összességében mindössze két közepes erősségű és két gyenge kapcsolatot találtunk (7. táblázat). A jövőorientált időperspektíva szignifikáns pozitív összefüggést mutatott mind a közelítő, mind az elkerülő feladat-céllal, és gyenge, de szignifikáns kapcsolat volt azonosítható az elkerülő és közelítő szelf-célokkal.

7. táblázat. A célok és az időperspektíva korrelációi

Skálák	Közelítő feladat-cél	Elkerülő feladat-cél	Közelítő szelf-cél	Elkerülő szelf-cél	Közelítő társ-cél	Elkerülő társ-cél
Múlt-pozitív	,108*	,128*	,163**	,175**	0,06	,116*
Múlt-negatív	-0,03	-0,05	-0,01	-0,06	-0,06	-0,05
Jelen-hedonista	-0,10	-,130*	-0,01	-0,10	0,02	-0,05
Jelen-fatalista	-0,09	-,153**	-0,07	-,114*	-0,02	-0,04
Jövőorientált	,342**	,370**	,244**	,241**	0,10	,194**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az időperspektívák hangsúlyos szerepét bizonyította, hogy a jövőorientált időperspektíva szignifikáns közepes erősségű pozitív összefüggést mutatott az aktív halogatás, határidők betartásának képessége alfaktorával, illetve szignifikáns közepes erősségű, de negatív együtt járást azonosíthatunk a passzív halogatás dimenziójával (8. táblázat).

8. táblázat. Az időperspektíva és a halogatás korrelációi

Skálák	Múlt-pozitív	Múlt-negatív	Jelen-hedonista	Jelen-fatalista	Jövőorientált
Feladat befejezését követő elégedettségérzés (aktív)	-0,08	-0,07	0,08	-0,09	-,122*
Nyomáspreferencia (aktív)	-0,02	-,215**	0,03	-,142**	0,07
Határidők betartásának képessége (aktív)	0,10	-,240**	-,148**	-,274**	,406**
Szándékos döntés (aktív)	0,07	0,00	0,06	0,00	,225**
Passzív halogatás	-0,04	,232**	,151**	,263**	-,422**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Néhány különbség az aktív és passzív halogató hallgatók között

Az *Aktív-passzív halogatók kérdőívén* elért pontszámok alapján csoportokat képeztünk az átlagponttól való egy szórásnyi eltérés alapján. A számításoknak alapján „Aktív halogató” és „Passzív halogató” almintákat képeztünk a középiskolások és egyetemisták körében egyaránt (9. táblázat).

9. táblázat. *Passzív és aktív halogató diákok megoszlása a mintában*

Korcsoportok	Passzív halogatók	Aktív halogatók
Középiskolások	24 (6 férfi, 18 nő)	21 (11 férfi, 10 nő)
Egyetemista	34 (16 férfi, 18 nő)	40 (24 férfi, 16 nő)

A halogatók alapján képzett csoportok között szignifikáns különbségek mutathatók ki mind a középiskolások, mind az egyetemisták között az időperspektívák alapján. Az elemzések azt mutatták, hogy a középiskolások esetén a passzív halogató diákok szignifikánsan magasabb értéket mutattak a múlt-negatív ($t = -4,03$; $p=0,00$) és a jelen-fatalista ($t = -4,40$; $p=0,00$) idődimenzióban. Ezzel egyidőben a jövőorientált ($t = 7,58$; $p=0,00$) idődimenzióban szignifikánsan alacsonyabb érték jelent meg náluk, mint a kevésbé halogató diákok esetében. Az egyetemista mintában szintén azonosíthatók voltak jelentős különbségek a passzív halogató és aktív halogató diákok között. A passzív halogatók esetében szintén magasabb átlagértéket kaptunk a múlt-pozitív ($t = -4,13$; $p=0,00$), jelen-fatalista ($t = -3,33$; $p=0,00$) és jelen-hedonista ($t = -4,43$; $p=0,00$) idődimenzióban, míg a jövőorientált ($t = 7,53$; $p=0,00$) dimenzióban a kevésbé halogató diákok mutattak szignifikánsan magasabb értékeket (lásd 10. táblázat).

10. táblázat. *A passzív halogató és az aktív halogató diákok jellemzői az időperspektíva kapcsán*

Skálák	Középiskolások				Felsőoktatási hallgatók			
	Passzív halogató		Aktív halogató		Passzív halogató		Aktív halogató	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Múlt-pozitív	3,18	0,89	3,01	0,97	3,42	0,88	2,97	0,98
Múlt-negatív	3,12	1,14	2,32	1,06	3,18	0,92	3,24	0,91
Jelen-hedonista	3,23	0,91	3,20	0,89	3,67	0,92	2,89	0,96
Jelen-fatalista	3,15	0,93	2,39	0,99	3,34	0,97	2,56	0,95
Jövőorientált	2,98	0,73	4,02	0,80	2,97	0,76	4,01	0,84

Az elemzéseink azt is bebizonyították, hogy a passzív halogató és kevésbé halogató diákok a különböző tanulási stratégiákat is más súllyal használják. A statisztikai elemzések alapján kimutatható volt, hogy a passzív halogató középiskolások diákok a hatékony tanulási stratégiákat – monitorozás ($F=26,26$; $p=0,00$), erőfeszítés-kontroll ($F=11,91$; $p=0,00$), időgazdálkodás ($F=15,87$; $p=0,00$) – kevésbé gyakran használják, mint kevésbé halogató társaik. Az egyetemisták esetén szintén megfigyelhettük, hogy a passzív halogató diákok szignifikánsan kevésbé gyakran alkalmazzák a tervezést ($F=16,87$; $p=0,00$), monitorozást ($F=40,86$; $p=0,00$), időgazdálkodást ($F=118,26$; $p=0,00$) és a segítségkérést ($F=8,36$; $p=0,00$), mint a kevésbé halogató társaik. A statisztikai elemzések eredményeit a 11. táblázat mutatja.

11. táblázat. A passzív halogató és az aktív halogató diákok jellemzői a tanulási stratégiák kapcsán

Skálák	Középiskolások				Felsőoktatási hallgatók			
	Passzív halogató		Aktív halogató		Passzív halogató		Aktív halogató	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Memorizálás	3,32	0,97	3,23	0,87	3,45	0,88	3,49	0,78
Megszervezés	2,95	0,96	2,98	0,98	3,12	0,87	3,11	0,76
Tervezés	2,84	0,98	2,98	0,99	3,49	0,76	4,16	0,67
Monitorozás	2,45	0,97	3,93	0,97	2,20	0,94	3,44	0,79
Időgazdálkodás	2,38	0,88	3,56	1,20	2,56	0,54	4,10	0,64
Erőfeszítés-kontroll	2,43	1,14	3,45	1,17	3,17	0,76	3,94	0,84
Segítségkérés	3,01	1,11	3,10	1,12	3,42	0,73	3,93	0,86
Halogatás	3,57	0,98	3,59	0,96	3,45	0,85	3,32	0,87

Az észlelt tanulmányi eredményesség szerepe

Az iskolai eredményesség megítélése nem feltétlen mérhető az érdemjegyekben, ezért fontosnak tartottuk a diákok szubjektív ítéleteinek a felmérését is. Az iskolai teljesítményükkel való elégedettség megítélése két változó vizsgálatával történt. Felmértük egy ötfokú skálán, hogy mennyire elégedettek a diákok az iskolai teljesítményükkel, illetve átlagosnak, átlag alattinak vagy átlag felettinek ítélik-e meg az iskolai eredményességüket. Az elemzések alapján többnyire átlagosnak ítélik meg magukat a diákok, illetve közepes mértékben elégedettek iskolai teljesítményükkel (átlag=3,10, szórás= 0,93).

A minta egészéből (N=348) 202 diák átlagos, 63 diák átlag alatti, 83 diák átlag feletti kategóriába sorolta magát. A korrelációs vizsgálatok eredménye szerint gyenge, de szignifikáns pozitív összefüggés mutatható ki az iskolai teljesítménnyel való elégedettség és a jövőorientált időperspektíva ($r=0,25$, $p=0,01$), a megközelítő feladat-célok ($r=0,27$, $p=0,01$) és az elkerülő feladat-célok ($r=0,23$, $p=0,01$) között. A passzív halogatás vonatkozásában gyenge, de szignifikáns negatív korrelációt ($r=-0,22$, $p=0,01$) figyelhattunk meg.

Összegzés, következtetések

A középiskolai és felsőoktatási sikeresség szempontjából lényeges tényező a fiatalok jövőre vonatkozó gondolkodásának, valamint az ezzel összefüggésben álló tényezőknek a megismerése. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták időperspektíváinak, célorientációinak, tanulási stratégiáinak és halogatásának összehasonlítása, továbbá ezek összefüggéseinek, valamint az eredményességgel való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Várakozásainknak megfelelően a mérőeszközök konstruktumvaliditása és reliabilitása mindkét vizsgált életkori csoportban megfelelő volt. A középiskolások és felsőoktatási hallgatók jellemző időperspektíváira vonatkozó hipotéziseinket megerősítették az eredmények: a középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált idődimenzió jelent meg határozottabban. Ugyanakkor nem várt eredményként említhető, hogy a múlt-pozitív orientáció is markánsan megjelent a felsőoktatási hallgatók körében.

A korábbi kutatások alapján azt feltételeztük, hogy a középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében gyengül az adaptív és erősödik a kevésbé adaptív célok követése. Eredményeink ezt a hipotézisünket cáfolták. Az egyértelműen maladaptívként számon tartott elkerülő társ-cél esetében nem találtunk különbséget a két korosztály között. Emellett a jellemzően előnyösnek tekintett célok követése a felsőoktatási hallgatók körében szignifikánsan erősebb volt. A csak bizonyos esetekben, illetve célkombinációkban előnyös mások túlteljesítésére való törekvést kifejező közelítő társ-cél kapcsán is eltért a két korcsoport, e cél a középiskolások körében volt erősebb. Ennek az egyik magyarázata az lehet, hogy a társas összehasonlításra eleve kevesebb lehetőség adódik a felsőoktatásban, mint a középiskolában.

A tanulási stratégiák életkori különbségeire vonatkozó várakozásaink közül igazolást nyert, hogy a hatékony tanulási stratégiák követése jellemzőbb a felsőoktatásban tanulókra, ugyanakkor a nem hatékony memorizálás kapcsán is magasabb értékeket kaptunk a hallgatók körében. Az egyéni jellemzők negatív irányú változásának magyarázataként a hazai felsőoktatás jellemző értékelési gyakorlatának szerepe is felvethető – későbbi vizsgálatokban érdemes lehet a tanulási környezet e jellemzőit is bevonni az adatgyűjtésbe.

A célok és tanulási stratégiák összefüggésének vizsgálatából kirajzolódó kép szerint a változók közötti kapcsolatok nagyon gyengék, egyedül a feladat-céloknak a tervezéssel, valamint az erőfeszítés-kontrollal való korrelációs együtthatója haladta meg a 0,3-es értéket. A feladat-célok kapcsán viszonylag kevés információval rendelkezünk a korábbi kutatásokból e cél újszerűsége miatt, így munkánk e tekintetben is bővíti tudásunk. Elemzéseink szerint a feladat-célok erősebb összefüggéseket mutatnak a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így például a tanulási

Elemzéseink szerint a feladat-célok erősebb összefüggéseket mutatnak a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így például a tanulási stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. A célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbnak tűnnek a szelf-céloknál, mivel az előbbieket erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval. Ez további adalék arra vonatkozóan, hogy az eddig leginkább kedvezőnek tartott közelítő szelf-cél megítélése revízióra szorul. Néhány korábbi kutatás rámutatott arra (pl. Diseth, 2015; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Mendez-Alonso és José-Antonio Prieto-Saborit, 2017), hogy a feladat-célok a tanulással összefüggésben hatékonyabbnak tűnnek, mint a szelf-célok. E felmérésekben nem amerikai diákokat vizsgáltak, így a jelenség egy lehetséges magyarázatként a kulturális különbségek szerepe is felvethető.

stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. A célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbnak tűnnek a szelf-céloknál, mivel az előbbieket erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval. Ez további

adalek arra vonatkozóan, hogy az eddig leginkább kedvezőnek tartott közelítő szelf-cél megítélése revízióra szorul. Néhány korábbi kutatás rámutatott arra (pl. Diseth, 2015; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Mendez-Alonso és José-Antonio Prieto-Saborit, 2017), hogy a feladat-célok a tanulással összefüggésben hatékonyabbnak tűnnek, mint a szelf-célok. E felmérésekben nem amerikai diákokat vizsgáltak, így a jelenség egy lehetséges magyarázatként a kulturális különbségek szerepe is felvethető. Emellett említésre érdemes, hogy a közelítő és elkerülő dimenziók kapcsolata a vizsgált egyéb jellemzőkkel hasonló erősségű kapcsolatot mutatott.

Támogatás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú,
EU társfinanszírozású projekt támogatta.
A tanulmány elkészítése során Fejes József Balázs
Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282. DOI: [10.1080/08959285.2010.488463](https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463)
- Bolotova, A. K., & Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(3), 120-131.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In Linely, A. P., Joseph S. (eds). *Positive Psychology in Practice*. Wiley, New Jersey, 165-181.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development*. New York: Wiley. 77-166.
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary Psychology*, 14(1), 1-5. DOI: [10.1177/1474704916630314](https://doi.org/10.1177/1474704916630314)
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211. DOI: [10.3200/SOCP.149.2.195-212](https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212)
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. DOI: [10.3200/SOCP.145.3.245-264](https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264)
- D. Molnár Éva (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diseth, Å (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59-69. DOI: [10.1016/j.ijer.2015.04.011](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.011)
- Dombi Edina (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövő-orientációs mérőeszköz kidolgozása. *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80(3) 501-519.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 149-169. DOI: [10.1207/s15326985Sep3403_3](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep3403_3)
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. DOI: [10.1037/t41942-000](https://doi.org/10.1037/t41942-000)
- Erikson, E. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fülöp Márta (2017). *A motiváló iskola*. In Hunyady György, Csapó Benő, Pusztai Gabriella & Szivák Judit (szerk.), *Az oktatás korproblémái*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 104-129.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2) 316-330. DOI: [10.1037/0022-0663.92.2.316](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316)
- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant Self-Selection Biases as a Function of Individual Differences in Time Perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3) 255-264. DOI: [10.1207/S15324834BASP2503_08](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503_08)

- Henson, J.M., Carey, M.P., Carey, K.B., & Maisto, S.A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(2) 127–137. DOI: [10.1007/s10865-005-9027-2](https://doi.org/10.1007/s10865-005-9027-2)
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: the time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2), 136–147. DOI: [10.1080/01973530902880415](https://doi.org/10.1080/01973530902880415)
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2006). A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. <http://www.researchgate.net/publication/49249174>. Utolsó letöltés: 2018. október 19.
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). Up around the bend. Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (Eds), *Advances in Motivation and Achievement. The Decade Ahead. Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 71–104.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa Krisztián (2013). Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In Molnár Gyöngyvér & Korom Erzsébet (szerk.). *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 85–104.
- Ketskemény László & Izsó Lajos (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. Budapest: SPSS Partner Bt.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153–166.
- Lay, H. C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. DOI: [10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., & Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations. An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264–279. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts. The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Mello, Z. R., & Worrel, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3) 271–364. DOI: [10.1177/016235320602900302](https://doi.org/10.1177/016235320602900302)
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J-A., Fernández-Río, J., Prieto Saborit, J. A., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom goal structures, motivational regulations, self-concept, and affectivity in secondary school. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. eXX. DOI: [10.1017/sjp.2017.37](https://doi.org/10.1017/sjp.2017.37)
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework. An overview of empirical research. In Mittel, A. (Ed.), *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158–176. DOI: [10.1037/mot0000076](https://doi.org/10.1037/mot0000076)
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I. & Roland-Lévy, C. (2015). The Less is More. The 17-Item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36(1) 39–47. DOI: [10.1007/s12144-015-9382-2](https://doi.org/10.1007/s12144-015-9382-2)
- Pajor Gabriella (2015). *Gyorsabban, magasabban, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben*. Iskolapszichológiai Füzetek, 34. Budapest: ELTE.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481–494. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2010.08.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3) 544–555.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Suite 2400 School of Education Building, Ann Arbor, Michigan.
- Raccanello, D. Brondino, M., and Pasini, M., (2014). Achievement emotions in technology enhanced learning. Development and validation of self-report instruments in the Italian context. *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A*, 23, 68–81.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). „Should I ask for help?” The role of motivation and attitudes in adolescents’ help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329–341. DOI: [10.1037/0022-0663.89.2.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329)
- Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 1–13. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2011.08.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.08.001)
- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school. Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164–179. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2016.05.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.006)

- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance–approach goal effects depend on how they are defined. Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574–598. DOI: [10.1037/edu0000160](https://doi.org/10.1037/edu0000160)
- Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504–521. DOI: [10.1037/a0031136](https://doi.org/10.1037/a0031136)
- Szabó Laura (2012). Az aktív és passzív halogatás háttértényezői egyetemi hallgatók körében. In Szabó Éva & Fülöp Márta (szerk.). *A pszichológia mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 523–532.
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés–Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: [10.1556/pszicho.34.2014.1.4](https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.1.4)
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation. Goal. structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)
- Wolters, C. A. (1999). The relationship between high school students’ motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 3(3) 281–299. DOI: [10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory. using goal structures and goal orientations to predict students’ motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.236](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. DOI: [10.1007/978-3-319-07368-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2012). *Időparadoxon*. Budapest: HVG Kiadó.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. DOI: [10.1037/0022-0663.82.1.51](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51)

Absztrakt

A középiskolai és felsőoktatási sikeresség szempontjából lényeges tényező a fiatalok jövőre vonatkozó gondolkodásának, valamint az ezzel összefüggésben álló tényezőknek a megismerése. Vizsgálatunk célja középiskolások és egyetemisták időperspektíváinak, célorientációinak, tanulási stratégiáinak és halogatásának összehasonlítása, továbbá ezek összefüggéseinek, valamint az eredményességgel való kapcsolatuknak a feltárása volt. Kutatásunkban a Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőívet (Zimbardo és Boyd, 1999, 2012, magyarul Orosz és mtsai, 2015), az Aktív-passzív halogatás kérdőívet (Choi és Moran, 2009, magyarul Szabó, 2012), a 3x2 Teljesítés–Cél Kérdőívet (Elliot és mtsai, 2011, magyarul Urbán és mtsai, 2014) és a Tanulási stratégiák kérdőívet (Pintrich és mtsai, 1991, magyarul D. Molnár, 2013) használtuk. A mérőeszközök megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkeznek mindkét korcsoportban. A középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelen-hedonista és a jelen-fatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált és múlt-pozitív orientációjú idődimenzió jelent meg határozottabban. Az adaptív célok és tanulási stratégiák követése jellemzőbb a hallgatók körében, ugyanakkor a kevésbé hatékony memorizáló tanulási stratégia követése is erősebb. Elemzéseink szerint a feladat-célok függenek össze a legszorosabban a tanulással kapcsolatba hozható vizsgált egyéni jellemzőkkel, így a tanulási stratégiák egyes skáláival vagy a teljesítménnyel való elégedettséggel. Emellett a célok és az időperspektívák kapcsolatának vizsgálata ugyancsak megerősítette, hogy a feladat-célok adaptívabbak a self-céloknál, mivel az előbbieik erősebb összefüggést mutattak az egyértelműen pozitív jellemzőként számon tartott jövőorientációval.

**Szabó Hangya Lilla¹ – Jámbori Szilvia² – Gál Zita³ –
Kasik László⁴ – Fejes József Balázs⁵**

¹ SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

² SZTE BTK Pszichológiai Intézet

³ SZTE BTK Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE Neveléstudományi Intézet

⁵ SZTE Neveléstudományi Intézet

Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében

Az identitásalakítás olyan dinamikus folyamatként fogható fel, amely lehetővé teszi a különböző állapotok közötti rugalmas átjárást (Marcia, 1987). Így nem csupán alacsonyabb státusból magasabbra, hanem magasabból alacsonyabbra is lehetséges az átmenet. A regresszió általában az új, váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás nehézségeit, az átmenetek bizonytalanságát is tükrözi (Waterman, 1982). A középiskola kezdetén és az egyetemi tanulmányok megkezdésekor a fiataloknak igen sok megváltozott körülménnyel kell szembenézniük, melyek hatással vannak a tanulással kapcsolatos viszonyulásaikra is. A megváltozott környezetbe való bekerülés, az oktatási intézmény szabályaihoz, normáihoz való alkalmazkodás, az új társas környezethez való adaptáció jelentős alkalmazkodást kíván meg tőlük, illetve az identitásalakítási folyamatukra is erős befolyást gyakorol. A serdülőkor legmeghatározóbb feladata az identitásalakítás folyamata (Erikson, 1968), ami egyéni és társas szinten egyaránt vizsgálható, azonban az identitás változása, fejlődése a fiatal felnőttkori fejlődésben is központi szerepet játszik (Marcia, 1987), mivel az ebben az időszakban meghozott döntések már sokkal stabilabbak, és a hosszú távú tervekre vonatkoznak.

Az identitásfejlődés

A serdülőkor átmenetet képez a gyermek- és felnőttkor között, mely változások sorozatát tartalmazza (Vikár, 1980). Ebben az időszakban játszódik le az identitásfejlődés folyamata is. Az identitás énazonosság-tudatot jelent, melynek jelentős szerepe van az egyén és a társadalom közötti kapcsolat megszilárdításában (Erikson, 1968).

Az emberi fejlődést az elméletalkotók különböző szakaszokra bontották. Ezek közül a legismertebb Erikson (1968) pszichoszociális fejlődés elmélete, miszerint a fejlődésben 8 szakaszt különböztethetünk meg, amelyben az 5. szakaszban, a serdülőkor időszakának

kitüntetett szerepet tulajdonított. Az eriksoni keretrendszer a folytonosságon alapszik. Az identitásfejlődés is a pszichoszociális fejlődés része. Elmélete azon a feltevésen alapszik, hogy az egyén élete során különböző kríziseket és konfliktusokat él át. Ahhoz, hogy a következő fázisba lépjen, meg kell oldania a fennálló konfliktust. Az identitás csak serdülőkorra alakul ki, mivel személyiségfejlődése során ekkorra jut el az egyén testi növekedésben és társadalmi felelősségérzetben odáig, hogy átélje és megoldja az identitásválságot.

Erikson nyomán több identitáselmélet látott napvilágot. Krappmann (1980) az identitást a konzisztencia és a kontinuitás kritériuma alapján képzeli el. A konzisztencia azt a fajta elvárást fogalmazza meg az egyénnel szemben, hogy képes legyen megőrizni egységét. A kontinuitásban pedig a cél, hogy az én ne az egymást követő szerepekben jelenjen meg: az önazonosság megőrzése a környezetében bekövetkező változások ellenére. Ez afféle egyensúlyozó identitáselmélet, amelyben a létrejövő identitás különböző, gyakran egymásnak is ellentmondó elemeket foglal magába, így a koherencia kialakítása komoly erőfeszítéseket igényel.

Erikson elméletének empirikus vizsgálata James Marcia (1987) nevéhez fűződik, aki a vizsgálatai eredményeképp a fiatalokat (18-24 évesek) négy identitáslapot valamelyikébe sorolja. A koncepció értelmében az érett identitás kivívását két változó befolyásolja: a krízis és az elköteleződés. A krízis azt az időszakot jelöli, amely alatt az egyén mérlegeli, milyen foglalkozást és világnézetet válasszon magának, az elköteleződés pedig arra utal, hogy az egyén milyen mértékben azonosul egy foglalkozással vagy egy nézettel, és ennek megfelelően tartósan felvállal egy meghozott döntést. Az identitáslapok arra szolgálnak, hogy bemutassák, hogy a serdülő milyen fejlettségi szinten van. Ha érett, akkor képes arra, hogy önállóan döntsön arról, hogy milyen foglalkozást, vallást, politikai nézetet vagy akár milyen szexuális irányultságot választ. Négyféle identitáslapot különböztet meg Marcia. (1) Diffúz identitás: ebben az esetben az egyén még nem köteleződött el, és nem is élt át identitáskrízist. A bizonytalanság, a döntésképtelenség jellemzi. Kipróbál sokféle irányt, de ezek a választások nem tartósak (pl. egymás után többféle szakterületen kezd el tanulmányokat vagy váltogatja a munkahelyeit). Az elköteleződés elhalasztása a fejlődés korlátja. (2) Korai zárás: ilyenkor a fiatal anélkül köteleződött el valamilyen foglalkozás és ideológia mellett, hogy átment volna az identitáskrízisen. Látszólag problémamentesen jut el a fontos döntésekig.

Erikson elméletének empirikus vizsgálata James Marcia (1987) nevéhez fűződik, aki a vizsgálatai eredményeképp a fiatalokat (18-24 évesek) négy identitáslapot valamelyikébe sorolja. A koncepció értelmében az érett identitás kivívását két változó befolyásolja: a krízis és az elköteleződés. A krízis azt az időszakot jelöli, amely alatt az egyén mérlegeli, milyen foglalkozást és világnézetet válasszon magának, az elköteleződés pedig arra utal, hogy az egyén milyen mértékben azonosul egy foglalkozással vagy egy nézettel, és ennek megfelelően tartósan felvállal egy meghozott döntést. Az identitáslapok arra szolgálnak, hogy bemutassák, hogy a serdülő milyen fejlettségi szinten van. Ha érett, akkor képes arra, hogy önállóan döntsön arról, hogy milyen foglalkozást, vallást, politikai nézetet vagy akár milyen szexuális irányultságot választ.

Valójában azonban arról van szó, hogy a keresési időszak kimaradt, és a család értékeit, szabályait, vallási vagy politikai álláspontját megkérdőjelezés nélkül fogadta el. Jellemzően olyan foglalkozást választ, ami megfelel a szülők nyílt vagy burkolt elvárásának. (3) Moratórium: a fiatal éppen egy identitásválságot él meg, és aktívan keresi a válaszokat azokra az életét érintő fontos kérdésekre, amelyekben bizonytalan, és amelyek mellett el akar köteleződni. Megéli a választás nehézségeit, a szülei elvárásai és rá vonatkozó tervei illetve saját érdeklődése közötti konfliktust. Ezen szakasz megoldása lesz majd az identitás elérése. (4) Valódi identitás: az identitás megtalálása, elérése. Ebben az állapotban, amikor az egyén megoldja az identitásválságot, az ott felmerülő kérdésekre adott válaszokkal.

Számos longitudinális kutatás vizsgálta az identitás fejlődését, illetve a különböző állapotok közötti modulációt (Waterman, 1982; Kroger és Haslett, 1988; Kroger, 2006). A vizsgálatok eredményei megerősítették azt a nézetet, hogy a különböző identitásállapotoknak van egy általános előfordulási sorrendje, melynek értelmében, ideális esetben, a korai zárást a moratórium, a moratóriumot pedig a valódi identitás kialakulása követi. Azonban az is bebizonyosodott (Kroger, 1995; Meeus és mtsai, 1999), hogy nincs szükségszerűen hierarchikus átmenet az úgynevezett alacsonyabb (diffúz, korai zárás) és a magasabb (moratórium, valódi identitás) állapotok között, hanem az identitás fejlődése különböző utakon mehet végbe. Ennek értelmében a serdülő a négyféle identitásállapot bármelyikében benne maradhat, továbbá nem kizárólag alacsonyabb állapotból magasabbba, de magasabból az alacsonyabb státus felé is mozoghat. A valódi identitás pedig nem szükségszerűen az identitás fejlődésének végpontja, mivel a fejlődés magában rejti annak a lehetőségét is, hogy a serdülő jó néhány átmeneti állapoton megy keresztül, míg elér az identitáskrizis végére.

Waterman (1982) szerint az identitás kialakulását a szűkebb és tágabb környezet egyaránt befolyásolja. Kutatásában arra jutott, hogy a szülői bánásmód valamilyen formája mindegyik identitásállapot megnyilvánulásában markáns szerepet játszik. Az autoriter nevelési elvek alapvetően kétféle hatást válthatnak ki a serdülőből. Lehetnek korai zárók, alávetve magukat szülei tekintélyének, elfogadva elveiket, illetve fellázadhatnak a szülői autoritás ellen, keresztülmenve ezáltal az identitáskrizisen. A túlvédő és túl engedékeny nevelési stílus vezethet diffúzióhoz (bizonytalanság érzése) és korai záráshoz (konformitás) egyaránt. A demokratikus nevelési elv mellett lesz leginkább képes a serdülő a valódi identitás kialakítására. Frank és munkatársai (1990, idézi: Adams, 1995) vizsgálatukban rávilágítottak arra, hogy a nagyobb mértékű autonómia támogatása a szülői oldalról kevesebb korai záró fiatalt eredményez mind interperszonális, mind pedig ideológiai vonatkozásban, a túl nagy bizonytalanság azonban gyakran együtt jár a korai zárás előfordulásának növekedésével. A kutatási eredmények rámutattak arra is, hogy a moratóriumban és a valódi identitás állapotában lévők nagyobb mértékű szülői támogatást érztek diffúz és korai záró társaikkal ellentétben, akik pedig több elutasításról számoltak be. Más vizsgálatokból (O'Connor, 1995) az is kiderült, hogy a szülők érzelmi támogatása a valódi identitás kialakulását segíti, és kevesebb számú diffúz fiatalt eredményez. Ez azonban a fiúkra volt jellemzőbb, lányok esetében az érzelmi támogatás a korai zárás nagyobb mértékével járt együtt.

Önértékelés

Az önértékelés az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket és értékítéleteinket foglalja magában. Az önismeret az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, emellett pontosan látjuk korlátainkat és a hiányosságainkat is (Dévai, 1980).

Az önértékelés a másokkal való összehasonlítási folyamat során alakul ki, ugyanis az egyén saját értékeit a másokkal való összehasonlítás révén ismeri fel (Cole és Cole,

1997). Az önértékelés szoros kapcsolatban áll a mentális egészséggel, meghatározza az étellel való elégedettséget, a stresszel való megküzdést, és fontos része az érzelmi stabilitásnak és a szubjektív jóllétnek (Topolski és mtsai, 2004). Kapcsolatba hozható a beilleszkedéssel és mutatója a sikeres alkalmazkodásnak is (Diener, 1984). Ezt támasztotta alá Adams (2005) tanulmánya is, melyben azt találta, hogy az önértékelés szintje képes mérsékelni a stresszel való konfrontáció hatásait és következményeit, emellett segíti a környezeti ingerek értékelését és a megküzdés erőforrásainak mozgósítását. Kutatásunkban a Rosenberg-féle önértékelés skálát alkalmazunk. Rosenberg (1965) kognitív oldalról közelítette meg az önértékelést. Véleménye szerint az önértékelés az „én” sémájának összetevője, amely meghatározza, hogy a személy milyen mértékben hajlamos pozitívan értékelni magát, valamint elutasítani a negatív tulajdonságait.

Kutatási eredmények szerint az önértékelés stabil, vonásként azonosítható, ami összefüggést mutathat a nemmel és az életkorral. Egy nagymintás kutatásban Robins és munkatársai (2002) azt találták, hogy az önértékelés változása egy U alakú mintát követ, azaz gyermekkorban alacsonyabb, mint serdülőkorban, majd a felnőttkorban fokozatosan nő, öregkorban pedig ismét csökken.

A társas kapcsolatok jelenősége

A társas támogatás a „jelentős mások” által nyújtott pszichoszociális erőforrások összességét jelenti (Kaplan és mtsai, 1977), melynek meghatározó szerepe van a serdülőkor folyamán, amikor számos változáshoz kell alkalmazkodnia a fiataloknak. A csoporthoz tartozás élménye stresszcsökkentő hatású, biztonságérzettel jár együtt, míg hiánya az emberi kapcsolatok iránti bizalmatlansággal és biológiai sérülékenységgel járhat együtt (Fónagy, 1996). Mérei (1998) szerint a második leválás időszaka ez, melyben az erkölcsi gondolkodás is jelentős átalakuláson megy keresztül. Míg gyermekkorban elfogadták a szülők morális tanításait, ebben az időszakban már felülvizsgálják ezeket. A család helyett a barátok válnak fontossá, szívesebben töltik el az időt az ő társaságukban, mindemellet az ő véleményük az elsődleges a szülőkével szemben. A barátok

A társas támogatás a „jelentős mások” által nyújtott pszichoszociális erőforrások összességét jelenti (Kaplan és mtsai, 1977), melynek meghatározó szerepe van a serdülőkor folyamán, amikor számos változáshoz kell alkalmazkodnia a fiataloknak. A csoporthoz tartozás élménye stresszcsökkentő hatású, biztonságérzettel jár együtt, míg hiánya az emberi kapcsolatok iránti bizalmatlansággal és biológiai sérülékenységgel járhat együtt (Fónagy, 1996). Mérei (1998) szerint a második leválás időszaka ez, melyben az erkölcsi gondolkodás is jelentős átalakuláson megy keresztül. Míg gyermekkorban elfogadták a szülők morális tanításait, ebben az időszakban már felülvizsgálják ezeket. A család helyett a barátok válnak fontossá, szívesebben töltik el az időt az ő társaságukban, mindemellet az ő véleményük az elsődleges a szülőkével szemben. A barátok megválasztásánál már nem csak a közös időtöltés dominál, hanem fontossá válik a szimpátia és a belső tulajdonságok megismerése.

megválasztásánál már nem csak a közös időtöltés dominál, hanem fontossá válik a szimpátia és a belső tulajdonságok megismerése. A társas támogatás forrásaként a barátok egyrészt segítik a serdülőt az új kihívásokkal és élethelyzetekkel való megküzdésben is. Emellett továbbra is jelentős szerepet töltenek be a szülők, akik nevelési értékei, normái közvetlenül befolyásolják a fiatalok döntéseit, cselekvéseit. A szülőkhöz való biztonságos kötődés, a szülői bizalom és a megfelelő szülői támogatás összefüggést mutat a szubjektív jólléttel, az önbizalom magasabb szintjével és a hatékonyabb konfliktusmegoldó képességekkel (Vazsonyi, 2003).

Kutatási kérdés, hipotézisek

Vizsgálatunk célja annak felderítése volt, hogy milyen hatása van az önértékelésnek és a társas támogatásnak az identitás alakulására serdülő és fiatal felnőttkorban. Kimutatható-e összefüggés az önértékelés és az identitásállapotok között, illetve a társas támogatás mely formája (család, barát, jelentős mások) mutat jelentősebb hatást az identitásállapotokra?

Hipotézisek:

1. Korábbi kutatási eredményekkel (Waterman, 1982; Kroger, 2006) összhangban életkori különbséget feltételezünk az identitásállapotok megjelenésében, mivel kimutatható, hogy a különböző identitásállapotoknak van egy általános előfordulási sorrendje, melynek értelmében, ideális esetben, a korai zárást a moratórium, a moratóriumot pedig a valódi identitás kialakulása követi. Az állapotok megjelenésében egy fejlődési sorrendiség is megfigyelhető, ennek értelmében feltételeztük, hogy az életkor előrehaladtával nő a moratórium és a valódi identitás mértéke, és csökken a diffúzió és a korai zárás állapota.
2. A magasabb önértékelés segíti a valódi identitás állapot kialakulását. Több kutatás támasztotta alá a magasabb önértékelés személyiségre gyakorolt pozitív hatását, a magasabb önértékelés együttjár a stresszhelyzetekkel való hatékony megküzdéssel (Adams, 2005). Megmutatja, hogy az egyén mennyire képes pozitívan értékelni önmagát (Rosenberg, 1965), ugyanakkor kapcsolatban áll az életminőséggel és a szubjektív jóllét érzésével is (Topolski és mtsai, 2004).
3. Az alacsonyabb önértékelés a diffúz identitás állapottal mutat összefüggést. Az identitás diffúzió szakaszában a keresés és a különböző irányok kipróbálása a jellemző, az elköteleződés hiánya pedig korlátozza a fejlődést. A pozitív önértékelés hiánya a serdülők esetében gyakran vezet alkalmazkodási zavarokhoz, előidézhethet egy ellenséges, visszahúzó magatartást, ami előbb-utóbb a másoktól való elszigetelődéshez vezet (Adams, 2005). Ez az állapot pedig akadályozhatja az identitásváltás hatékony megoldását.
4. Az észlelt társas támogatás kedvez a valódi identitásállapot kialakulásának. Korábbi kutatási eredmények kimutatták (Vazsonyi, 2003), hogy a szülőkhöz való biztonságos kötődés, a szülői bizalom és a megfelelő szülői támogatás nagyobb önbizalomhoz és jobb konfliktusmegoldó képességekhez vezet, amelyek elengedhetetlenek egy identitásváltás megoldásához, és jelentős szerepet töltenek be a valódi identitás kialakulásában.

Módszerek

Résztevők – a minta bemutatása

A kutatásban több megye középiskolájából és a Szegedi Tudományegyetem több karáról vettek részt diákok és felsőoktatási hallgatók. A kutatásba 164 középiskolás diák ($N_{\text{fiú}}=59$, $N_{\text{lány}}=105$, Átlagéletkor=14,94 év) és 184 alapképzéses egyetemista ($N_{\text{fiú}}=75$, $N_{\text{lány}}=109$, Átlagéletkor=19,66 év) vett részt. A középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt egyaránt kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vehettek részt a kutatásban, és egyetlen előadás keretében töltötték ki a kérdőíveket.

A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2017/125).

Vizsgálati eszközök

A vizsgálatban részt vevő személyeknek egy 13 kérdőívből álló kérdőívcsomagot kellett kitölteniük, illetve a demográfiai adatok mellett (nem, életkor) válaszolniuk kellett különböző kérdésekre, amelyek a tanulmányi eredményükkel, a szülők iskolai végzettségével, lakóhelyükkel, a családdal, barátokkal eltöltött idő mennyiségére vonatkoznak.

A jelenlegi tanulmányban ebből a kérdőívcsomagból az önértékelés, az identitás és a társas támogatás mérésére alkalmas kérdőívek eredményeit használtuk fel.

Az önértékelés mérésére a Rosenberg Önértékelés Skálát (Sallay, Martos, Földvári, Szabó és Ittzes, 2014) alkalmaztuk, ami egy általános értelemben vett önértékelést mér (Cronbach $\alpha=0,86$). A kérdőív 10 állítást tartalmaz, amelyekről a vizsgálati személyeknek egy 4-fokú Likert-skálán kell eldönteniük, hogy mennyire jellemzőek rájuk az adott állítások (pl.: „*Úgy érzem, értékes ember vagyok, legalább annyira, mint mások*”).

A társas támogatást a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás (MSPSS) kérdőívvel mértük. A kérdőívet Zimet és munkatársai 1988-ban fejlesztették ki, a magyar változatát Papp-Zipernovszky, Kékesi és Jámbori (2017) készítették el. A kérdőív 10 tételből áll, egy 5-fokú Likert-skálán kell értékelni a vizsgálati személyeknek, hogy mennyire jellemzőek rájuk az állítások. 4 állítás a Család alfaktorhoz (pl.: „A családomra mindig számíthatok”, Cronbach $\alpha=0,92$), 3 állítás a Barátok alfaktorhoz (pl.: „Meg tudom beszélni a problémáimat a barátaimmal”, Cronbach $\alpha=0,86$) és 3 állítás a Jelentős mások alfaktorhoz kapcsolódik (pl.: „Van legalább egy fontos személy a környezetemben, akire számíthatok”, Cronbach $\alpha=0,89$).

Az identitásállapotokat Identitás-Állapot Mérő Objektív Kérdőív Kiterjesztett és Átdolgozott Változatával (EOM-EIS-II, Bennion és Adams, 1986 (magyarul Biegelbauer, 2003; Szabó, 2003) mértük. A kérdőív külön méri az identitás két aspektusát, az ideológiai és interperszonális identitást. Jelen kutatásban csak az interperszonális identitásra vonatkozó 32 állítást használtuk fel, amely a barátsággal, randevűzással, nemi szerepekkel és szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos tételeket tartalmaz. Az állításokkal való egyetértés mértékét a kitöltő személyek egy hatfokú, Likert-típusú skála segítségével értékelhetik, ahol az 1-es az „Egyáltalán nem értek egyet”, a 6-os pedig a „Teljes mértékben egyetértek”. Elméleti alapja a Marcia-féle Identitásállapot Paradigma (Marcia, 1966), melynek megfelelően a négyféle identitásállapotot külön méri: diffúz identitás (8 állítás, pl.: „Kialakulatlan bennem, hogy mit várok egy randevűtől.”, Cronbach $\alpha=0,76$), korai zárás (8 állítás, pl.: „Csak olyan barátokat választok, akiket a szüleim is elfogadnak.”, Cronbach $\alpha=0,81$), valódi identitás (8 állítás, pl.: „Eddigi tapasztalataim alapján megtaláltam azt a típusú partnerkapcsolatot, amely megfelelő számomra.”,

Cronbach $\alpha=0,82$), moratórium (8 állítás, pl.: „Sokféle szabadidős tevékenységet kipróbáltam már abban a reményben, hogy találok néhányat, amelyekben igazán öröömöm lelem.”, Cronbach $\alpha=0,79$).

Eredmények

Életkori különbségek az önértékelés, az észlelt társas támogatás és az identitásállapot alapján

A független mintás t-próba eredményei szerint nem volt szignifikáns különbség az egyetemisták és középiskolások között az önértékelés tekintetében (lásd 1. táblázat). Azonban a Családtól és a Jelentős másoktól érkező társas támogatás észlelése esetében szignifikáns különbséget azonosíthattunk a két korcsoport között. Az eredmény azt mutatta, hogy az egyetemisták szignifikánsan magasabb mértékű támogatást észleltek mind a családjuktól, mind a jelentős másoktól (lásd 1. táblázat). Az identitásállapotok szerint szintén szignifikáns különbséget azonosítottunk a diffúz identitás, a korai zárás és a valódi identitás esetében. Az eredmények szerint a középiskolások szignifikánsan magasabb értéket mutattak a diffúz identitás és a korai zárás tekintetében, míg a valódi identitás állapot az egyetemistákra volt jellemzőbb (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Korcsoportok szerinti különbségek az önértékelés, az észlelt társas támogatás és az identitásállapot alapján

	Középiskolások	Egyetemisták	Statisztikai elemzés
Önértékelés	M=33, (SD=7,1)	M=34, (SD=6,8)	t (334)= -1,78, p= 0,76
Társas támogatás – család	M=3,93, (SD=1,07)	M=4,29, (SD=0,83)	t (339)= -3,43, p= 0,01
Társas támogatás – barátok	M=4,31, (SD=0,94)	M=4,46, (SD=0,77)	t (340)= -1,65, p= 0,99
Társas támogatás – jelentős mások	M=4,41, (SD=0,99)	M=4,77, (SD=0,77)	t (338)= -4,38, p= 0,00
Diffúz identitás	M=2,87, (SD=0,83)	M=2,52, (SD=0,81)	t (338)= 3,88, p= 0,00
Moratórium	M=3,06, (SD=0,79)	M=2,99, (SD=0,74)	t (334)= ,841, p= 0,40
Korai zárás	M=2,42 (SD=0,84),	M=2,05 (SD=0,70),	t (338)= 4,36, p= 0,00
Valódi identitás	M=3,56 (SD=0,85)	M=4,09 (SD=0,79).	t (338)= -5,92, p= 0,00

Összefüggések az önértékelés, az identitásállapotok és a társas támogatás között

Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az önértékelés és a társas támogatás milyen kapcsolatban állnak az identitásállapottal. Az egyetemisták esetén szignifikáns közepes erősségű pozitív együttjárást figyeltünk meg az önértékelés és a család ($r(185)=0,345$, $p<0,001$), a barátok ($r(185)=0,332$, $p<0,001$) és a jelentős mások ($r(185)=0,378$, $p<0,001$) felől érkező társas támogatás között. Az identitásállapotok esetében pedig az elemzések azt mutatták, hogy a család felől érkező társas támogatás közepes erősségű szignifikáns együttjárást mutat a korai zárás állapotával ($r(185)=0,381$, $p<0,001$). Ugyanakkor ennél a korosztálynál még azonosítható volt egy szignifikáns közepes erősségű negatív irányú együttjárás az önértékelés és a diffúz identitás állapota között ($r(185)= -0,301$, $p<0,001$),

amely azt mutatja, hogy a diffúz identitás állapota nagyobb valószínűséggel jár együtt az alacsonyabb önértékeléssel.

A középiskolás korosztálynál szintén megfigyelhettük, hogy az önértékelés pozitív szignifikáns együttjárást mutat a valódi identitás állapotával ($r(147)=0,306$, $p<0,001$). A család ($r(146)=0,309$, $p<0,05$), a barátok ($r(146)=0,312$, $p<0,001$) és a jelentős mások ($r(146)=0,318$, $p<0,001$) támogatása esetén szintén közepes erősségű pozitív együttjárás azonosítható az önértékeléssel. Továbbá itt is megfigyelhető az észlelt családi támogatás és a korai zárás identitásállapotának együttjárása ($r(148)=0,219$, $p<0,001$).

A részletesebb összefüggések feltárása miatt lineáris regresszioelemzést végeztünk, hogy megvizsgáljuk az identitásállapotok, az észlelt társas támogatás és az önértékelés kapcsolatát.

A valódi identitás kialakulásában a barátoktól és a jelentős másoktól érkező észlelt támogatás volt a meghatározó, 14%-kal magyarázva a varianciát (lásd 2. táblázat). Az összefüggés azt mutatja, hogy minél támogatóbbnak észleli a fiatal a baráti környezetét, és minél több támogatást percipál a számára fontos személyektől, annál nagyobb a valószínűsége a valódi identitás megjelenésének.

2. táblázat. A valódi identitás kialakulását befolyásoló tényezők

Változók	R	R ² - változás	b	Béta	T	p
<i>Valódi identitás $F_{(1, 325)} = 31,39$; $p < 0,00$</i>						
Észlelt társas támogatás – barát	0,297	0,09	0,196	0,194	2,90	< 0,01
Észlelt társas támogatás – jelentős m.	0,326	0,14	1,90	0,169	2,53	< 0,01
(Konstans)			2,11			

A diffúz identitás megjelenését ezen társas támogatások (barátok, jelentős mások) hiánya jellemzi, 11%-os magyarázott varianciával. Az összefüggések azt mutatják, hogy minél kevesebb baráti és jelentős másoktól érkező támogatást észlelnek a fiatalok, annál inkább a diffúz identitás állapota figyelhető meg náluk (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. A diffúz identitás megjelenését befolyásoló tényezők

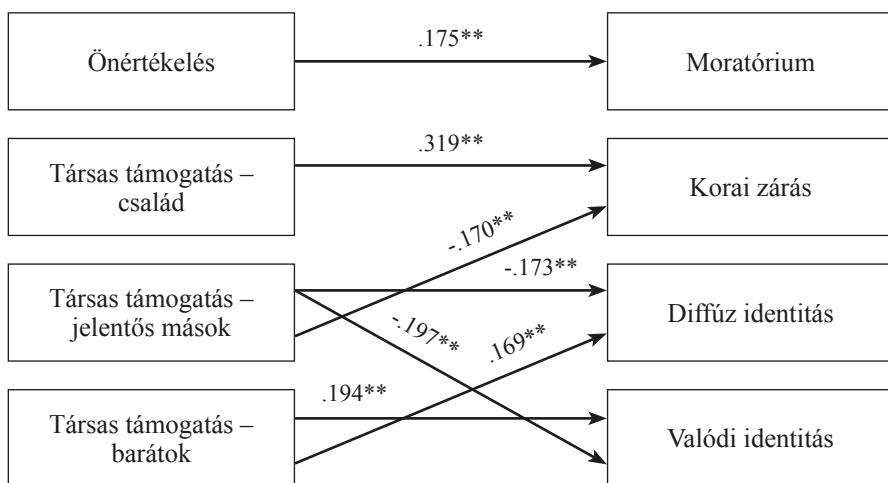
Változók	R	R ² - változás	b	Béta	T	p
<i>Diffúz identitás $F_{(1, 325)} = 36,74$; $p < 0,001$</i>						
Észlelt társas támogatás – barát	0,307	0,09	-0,208	-0,197	5,34	< 0,01
Észlelt társas támogatás – jelentős mások	0,335	0,11	-0,166	-0,173	2,57	< 0,01
(Konstans)			1,89			

A korai záró identitásállapot megjelenésében a családból érkező társas támogatás hatása a kifejezett, míg a jelentős mások támogatása esetén negatív összefüggést kaptunk. A moratórium esetében pedig csak az önértékelés szerepét sikerült azonosítani, 12%-kal magyarázva a varianciát (lásd 4. táblázat).

4. táblázat. A korai zárás és a moratóriumot befolyásoló tényezők

Változók	R	R ² -változás	b	Béta	T	p
<i>Korai zárás $F_{(1, 325)} = 13,74; p < 0,001$</i>						
Észlelt társas támogatás – család	0,236	0,07	0,256	0,319	5,34	< 0,01
Észlelt társas támogatás – jelentős mások	0,279	0,12	-0,170	-0,170	2,57	< 0,01
(Konstans)			1,89			
<i>Moratórium $F_{(1, 325)} = 9,98; p < 0,001$</i>						
Önértékelés	0,185	0,12	0,368	0,175	5,34	< 0,01
(Konstans)			2,02			

A következő 1. ábra a regresszióelemzés eredményét egy komplex modellben mutatja be. A modell jól szemlélteti a társas támogatás szerepét az identitásalakítás folyamatában, kiemelendő, hogy a család támogató szerepe elsősorban a korai zárás megjelenésében mutatkozott, ezzel is alátámasztva a szülők jelentős befolyásoló szerepét az identitásalakítás ezen állapotában, valamint az önértékelés jelentőségét a moratórium explorációs időszakában.



1. ábra. Az identitásállapotok megjelenését befolyásoló tényezők (**: $p < 0,05$, A számok a Béta értékeket jelölik)

Összegzés

Kutatásunk célja az volt, hogy az önértékelés és a társas támogatás szerepét tanulmányozzuk az identitásalakítás folyamatában középiskolások és egyetemisták között. Az identitásalakítás dinamikus folyamatként fogható fel, amely lehetővé teszi a különböző állapotok közötti rugalmas átjárást. Így nem csupán alacsonyabb státusból magasabbba, hanem magasabból alacsonyabbba is lehetséges az átmenet. A regresszió általánosan az új, váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás nehézségeit, az átmenetek bizonytalanságát is

tükrözi. Mindkét korosztály esetében nehéz időszakról beszélhetünk. A középiskolásoknál magát a serdülőkor okozta nehézségeket fontos figyelembe venni, míg az első éves egyetemistáknál az egyetemi lét újszerűsége, kevésbé kötött kerete, és sokszor a szülői ház elhagyása okozza a nehézségeket. Egy esetlegesen bekövetkező tanulmányi teljesítményromlás hátterében számos pszichológiai tényező húzódnak meg, amelyekre akár az újszerű környezeti hatások is befolyással lehetnek. Emiatt is fontos lehet megismerni azoknak a tényezőknek a hatását, amelyek segíthetik a valódi identitás állapotelérését és a regresszió elkerülését egy esetleges krízis esetén. Vizsgálati eredményeink alátámasztották 1. hipotézisünket, miszerint az identitásállapotok megjelenésében különbséget találtunk a középiskolások és az egyetemisták között. Eredményeink szerint a középiskolás diákok esetében szignifikánsan gyakrabban figyelhetünk meg a diffúz identitást és a korai zárást, míg a valódi identitás megjelenése az egyetemisták körében volt hangsúlyosabb. Eredményeink összhangban vannak Cramer (2004) megállapításaival, miszerint az életkor előrehaladtával a személyes tapasztalatok növekedése hozzájárulhat a valódi identitás állapot előfordulásának növekedéséhez és a diffúz állapot csökkenéséhez.

A társas beágyazottság a jóllét egyik komponense. Emellett hazai és nemzetközi eredmények szerint is a lelki és testi egészség megőrzésének kulcs tényezője, különösen, ha stresszhelyzetben van az egyén (Hamvai és Pikó, 2009). A magasabb önértékelés növeli az optimizmust, csökkenti az agressziót, segít a stresszel való megküzdésben, egyfajta „lelki edzettséget” ad (Hamvai és Pikó, 2009). Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a középiskolások és egyetemisták különbözőképpen érzékelik a társas környezetükből érkező támogatást: az egyetemisták esetében szignifikánsan jelentősebb családi környezetből érkező támogatást figyelhetünk meg, illetve náluk hangsúlyozódott a környezetükben élő jelentős másoktól érkező észlelt támogatás mértéke is. Az eredményt jól magyarázhatja, hogy a vizsgált középiskolások (14-15 évesek) éppen fejlődésük abban a szakaszában vannak, ahol leginkább a kortársak befolyása, a kortárs csoportban

A társas beágyazottság a jóllét egyik komponense. Emellett hazai és nemzetközi eredmények szerint is a lelki és testi egészség megőrzésének kulcs tényezője, különösen, ha stresszhelyzetben van az egyén (Hamvai és Pikó, 2009).

A magasabb önértékelés növeli az optimizmust, csökkenti az agressziót, segít a stresszel való megküzdésben, egyfajta „lelki edzettséget” ad (Hamvai és Pikó, 2009). Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a középiskolások és egyetemisták különbözőképpen érzékelik a társas környezetükből érkező támogatást: az egyetemisták esetében szignifikánsan jelentősebb családi környezetből érkező támogatást figyelhetünk meg, illetve náluk hangsúlyozódott a környezetükben élő jelentős másoktól érkező észlelt támogatás mértéke is. Az eredményt jól magyarázhatja, hogy a vizsgált középiskolások (14-15 évesek) éppen fejlődésük abban a szakaszában vannak, ahol leginkább a kortársak befolyása, a kortárs csoportban elfoglalt új pozíciók kivívása, az új környezeti feltételekhez való alkalmazkodás köti le figyelmüket.

elfoglalt új pozíciók kivívása, az új környezeti feltételekhez való alkalmazkodás köti le figyelmüket.

Vizsgálatunk jelentős eredményeket hozott az identitásfejlődést befolyásoló tényezőkről is. Az elemzéseink bebizonyították, hogy a vizsgált korcsoportokban a valódi identitás megjelenésében a barátok és jelentős mások támogatása a meghatározó, amely részben alátámasztja 4. hipotézisünket. Korábbi kutatások (Adams, 1998) inkább a szülők érzelmi támogatását hangsúlyozták a moratórium és valódi identitás kialakulásában, azonban a mi vizsgálatunkban elsődlegesen a barátok és jelentős mások felől érkező támogatás meghatározó szerepét azonosíthattuk, míg a korai zárás szoros együttjárást mutatott a családi támogatással. Frank és munkatársai (1990) azonban arra is rámutattak, hogy a nagyobb mértékű autonómia támogatása a szülői oldalról kevesebb korai záró fiatalt eredményez mind interperszonális, mind pedig ideológiai vonatkozásban. A mi vizsgálati eszközünk a család oldaláról nem az autonómia támogatását mérte, hanem a család mint pszichoszociális erőforrás jelenétét a mindennapokban és a nehéz helyzetekben. A család túlzott támogatása, a szülők határozottabb jelenléte eredményezhet korai zárást a fiataloknál, ahogyan a helikopter-nevelés (LeMoyné és Buchanan 2011) esetében is gyakran megfigyelhetünk ún. bumerángxerekeket, akik leválása, önállósdása nehézkesen történik. Az ilyen családi környezetben a szülő befolyása, irányítása, állandó jelenléte és a problémák elhárítása meghatározó a gyermek életében, melynek következtében az identitásalakítása során a szülőktől készen kapott iránymutatásokat, utakat, célokat követi, és kevésbé jellemzi majd a krízisek megtapasztalásán keresztüli identitásalakítási folyamat. A diffúz identitás megjelenésében mind a barátok, mind a jelentős mások támogatásának hiánya vagy kevesebb jelenléte azonosítható. Korrelációs vizsgálatokkal sikerült 3. hipotézisünket is igazolni, miszerint az önértékelés és a diffúz identitás között negatív irányú együttjárást figyeltünk meg, amely elővételezi, hogy az alacsonyabb önértékelés gyakrabban eredményez diffúz identitást. Waterman (1982) a túlvédő és túl engedékeny nevelési stílust azonosította a diffúzió kialakulásában, illetve gyakran megfigyelhetjük, a diffúz identitással rendelkező személyeknek nincs kiforrt véleményük, vagy ha van is, az általában szituatív jellegű, éppen az adott helyzetre, adott társas környezet elvárásaira vonatkozó. A bizonytalanság miatt érezhetnek és kaphatnak is kevesebb társas támogatást is baráti környezetükből. A moratórium állapotában magasabb szintű szorongást, bizonytalanságérzetet, nagyfokú nyitottságot, kíváncsiságot azonosíthatunk (Kroger, 1996), amely az aktív keresési folyamat természetes velejárója. Vizsgálatunkban a moratórium és az önértékelés között találtunk kapcsolatot, amely azt mutatja, hogy a moratórium eléréséhez szükséges egy egészséges önértékelés, önbizalom. A moratóriumba lépve a fiatal a számára lényeges kérdésekkel, helyzetekkel foglalkozik, már kialakult érdeklődési köre mentén keresi a kérdésekre a válaszokat maga.

2. hipotézisünket csak részben sikerült igazolni, mivel csak a középiskolásoknál tudtunk együttjárást kimutatni az önértékelés és valódi identitás között, részletesebb vizsgálatunkban pedig a pozitív önértékelés szerepét a moratórium állapotában azonosíthattuk.

Az identitásalakítás folyamatában nagyon jelentős, hogy bizonyos mértékű szabadságot biztosítsunk a fiatal számára, lehetővé téve ezzel különböző szerepek próbálgatását. Ez az explorációs tevékenység az identitásképzés egyik alapja, mely nélkül nem valósulhat meg az identitáskrizis sikeres megoldása.

A vizsgálatunk fontos iránymutatást ad arra vonatkozóan, hogy mind serdülőkorban, mind a fiatal felnőttkor küszöbén érdemes megvizsgálni, hogy a fiatal hol tart az identitásfejlődésben. Természetesen nem csak a magasabb önértékelés és az észlelt társas támogatás segítheti a valódi identitásállapot elérését, viszont olyan jelentős pszichés erőforrások, melyek egyértelműen pozitívan támogatják a folyamatot.

Támogatás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú,
EU társfinanszírozású projekt támogatta.
A tanulmány elkészítése során Fejes József Balázs
Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Adams, G. R. (2005). Adolescent development. In Th.P. Gullotta, & G.R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment*. New York: Springer Science, Business Media
- Adams, G. R. (1985). Family correlates of female adolescents' ego-identity development. *Journal of Adolescence*, 8, 69-82. DOI: [10.1016/s0140-1971\(85\)80008-7](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(85)80008-7)
- Baumeister, R.F. (1986). *Identity Cultural Change and the Struggle for Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Biegelbauer Helga (2003). *A serdülőkorú kötődés jelentősége*. Nem publikált szakdolgozat. ELTE Pszichológia szak, Budapest.
- Cole, M. & Cole, S. (1997). *Fejlődésléktan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cramer, P. (2004). Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 280-316. DOI: [10.1016/s0092-6566\(03\)00070-9](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(03)00070-9)
- Dévai Margit (1980). Énkép-korrekció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. DOI: [10.1037//0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037//0033-2909.95.3.542)
- Deelstra, J. (1981). *Work Stress and Social Support*. Massachusetts Reading: Addison Wesley.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Fonagy, P. (1996). Patterns of attachmentinterpersonal relationships and health. In: Blane, D., Brunner, E., Wilkinson, R. (ed.). *Health and Social Organization*. Routledge: New York, NY. 125-151.
- Hamvai, Csaba és Pikó Bettina (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30-42.
- Ilan, B.H., Cassel, J.C., Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15(5), 47-58.
- Kaplan, B., H., Cassel, J.C. & Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15(5), 47-58.
- Krappmann, L. (1980). Az identitás szociológiai dimenziói. *Szociológiai Füzetek*, (21). Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Koger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. London: Sage Publications
- Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 10, 317-337. DOI: [10.1177/0743554895103002](https://doi.org/10.1177/0743554895103002)
- Kroger, J., Haslett, S. J. (1988). Separation-individuation and ego-identity status in late adolescence: A two year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 59-79. DOI: [10.1007/bf01538724](https://doi.org/10.1007/bf01538724)
- LeMoyné, T, Buchanan, T. (2011). Does „hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. DOI: [10.1080/02732173.2011.574038](https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038)
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. New York: New York Press.
- Meeus, W., Jedema, J., Helsen, M. & Vollebergh, W. (1999). Patterns of Adolescent Identity Development: Review of Literature and Longitudinal Analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461. DOI: [10.1006/drev.1999.0483](https://doi.org/10.1006/drev.1999.0483)
- Mérei Ferenc (1998). *Gyermekléktan*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Murányi-Kovács Endréné (1980). *A serdülőkor*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- O'Connor, B. P. (1995). Identity development and perceived parental behavior as sources of adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 205-227. DOI: [10.1007/bf01537150](https://doi.org/10.1007/bf01537150)
- Papp-Zipernovszky Orsolya, Kékesi Márk Zoltán & Jámbori Szilvia (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230-262. DOI: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Robins R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling S. D. & Potter J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434. DOI: [10.1037/0882-7974.17.3.423](https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423)

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde és Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259-275.
- Szabó Gábor (2003). *A serdülőkori identitás és a személyiség összefüggései. Identitástatusz és szociometriai pozíció*. Nem publikált szakdolgozat. ELTE pszichológia szak, Budapest.
- Szabó István (2010). Nemzeti identitás és politikai szocializáció. Új Ifjúsági Szemle, 8(1).74–98. http://www.ifjusagugy.hu/uzsi_kotetek/UISZ-26.pdf. Utolsó letöltés: 2018.11.02.
- Topolski D. T., Donald, P.L., Todd, E.C., Collin, H.E., Frederick C.A., Kiomi, M.K. (2001). Quality of Life and Health-Risk Behaviors among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 426–435. DOI: [10.1016/S1054-139X\(01\)00305-6](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00305-6)
- Vazsonyi, A. T. (2003). Parent-adolescent relations and problem behaviors: Hungary, the Netherlands, Switzerland, and the United States. *Marriage and Family Review*, 35.161-187. DOI: [10.1300/J002v35n03_09](https://doi.org/10.1300/J002v35n03_09)
- Vikár György (1980). *Az ifjúkor válságai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358. DOI: [10.1037/0012-1649.18.3.341](https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341)

Absztrakt

Az identitás a személy önmeghatározásán kívül arra is vonatkozik, hogyan viselkedik az egyén interperszonális vagy szociális kontextusban (Baumeister, 1986). Az identitás-alakítás folyamatában rendkívüli szerepet töltenek be a fiatal életében jelenlévő referenciaszemélyek, jelentős mások, akik által nyújtott társas támogatás mint pszichoszociális erőforrás támogathatja az identitásalakítás folyamatát (Kaplan, Cassel és Gore, 1977). A serdülőkori identitás befolyásolja a fiatal jövőképét, önértékelését, meghatározza a társas helyzetekhez való viszonyát is (Szabó, 2010).

Kutatásunk célja egyrészt a 9-10. osztályos középiskolás diákok és az elsőéves egyetemisták identitásállapotának feltárása volt, másrészt annak vizsgálata, hogy a különböző identitásállapotok milyen összefüggést mutatnak az önértékeléssel és a társas támogatás mértékével. A vizsgálati személyek a Rosenberg Önértékelés Skálát (Sallay, Martos, Földvári, Szabó és Ittész, 2014), az EOM-EIS-II Interperszonális identitás alskáláját (Bennion és Adams, 1986, magyarul Biegelbauer, 2003; Szabó, 2003) és a Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőívet (Papp-Zipernovszky, Kékesi és Jámbori, 2017) töltötték ki.

Vizsgálatunk bebizonyította, hogy mind a serdülők, mind a fiatal felnőttek esetében a magasabb önbizalom és az észlelt társas támogatás, főként a barátok és a jelentős mások tekintetében, segíti a valódi identitás állapot elérését, míg a diffúz identitás alacsonyabb önértékelés pontszámmal és szignifikánsan alacsonyabb mértékű baráti és jelentős másoktól észlelt támogatással járt együtt. Kutatásunk meggyőzően bizonyítja, hogy az önértékelés és a társas támogatás jelentős szerepet játszik mindkét korosztálynál a valódi identitás állapotának elérésében.

**Kasik László¹ – Gál Zita² – Jámbori Szilvia³ – Fejes József
Balázs⁴ – Nagy Krisztina⁵ – Szabó Hangya Lilla⁶**

¹ SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

² SZTE BTK Pszichológiai Intézet

³ SZTE BTK Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

⁵ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

⁶ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei

A társas (személyközi, szociális) problémák megoldásának vizsgálata közel 70 éves múltra tekint vissza. Az életkori különbségek, azok személyiségbeli és kulturális, környezeti okainak feltárása mellett a mai napig igen sok vizsgálat foglalkozik különösen a serdülőkor nem szerinti eltérések mibenlétével (pl. D’Zurilla és mtsai, 1998; Murphy és Ross, 1987; Webster-Stratton, 2011). Ennek egyik oka az, hogy sem az iskoláskori, sem a fiatal felnőttkori társas problémára való reakciókban, a probléma megoldásában és a probléma okozta kellemetlen érzésekkel és gondolatokkal való megküzdésben nincs olyan mértékű nem szerinti eltérés, mint a serdülőkorban (pl. D’Zurilla és mtsai, 1998; Webster-Stratton, 2011).

Bár a problémamegoldást fókuszba állító iskolai segítő-fejlesztő programok módszertanát illetően alapvetően nincs különbség a fiúk és a lányok fejlesztésében, számos kísérletnek és programnak (pl. Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton és mtsai, 2001), köztük egy 2018-ban általunk kidolgozott és megvalósított hazai pilot fejlesztésnek (Gál és Kasik, 2017) is az az egyik legfontosabb tapasztalata, hogy a serdülő lányok és fiúk eltérő jellemzőinek alapos ismerete és az erre alapozott gyakorlatok alkalmazása nagyon sok esetben növelheti a program hatékonyságát.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás nem szerinti különbségeinek feltárása volt 9-10. évfolyamos (14-15 éves) serdülők és 1-2. évfolyamos (18-19 éves) egyetemisták körében, akik az SPSI-R-t (Social Problem-Solving Inventory-Revised, D’Zurilla és mtsai, 2002; Kasik és mtsai, 2010) és az általunk kidolgozott NEGORI-t (Negatív problémaorientáció, Kasik és mtsai, 2018) töltötték ki 2017 és 2018 őszén. E két mérés egy longitudinális vizsgálat első és második pontja, a harmadikra 2019 őszén kerül sor.

A szociálisprobléma-megoldás és nem szerinti jellemzői – korábbi kutatási eredmények

A mindennapi társas élet során – kinél gyakrabban, kinél ritkábban – előfordul, hogy a közvetlen vagy a tágabb környezetünkben lévőekkel nem egyezik véleményünk, szándékunk, célunk, kényelmetlenül érezzük magunkat a társaságukban, nem akarunk velük közösen dolgozni – és még sorolhatnánk azokat a viszonyokat, helyzeteket, közös feladatokat, amelyeket együttesen társas (interperszonális, szociális) problémának tekintünk (Chang és mtsai, 2004). Hosszú évekig a szociális problémát bármilyen – általában negatív, negatívnak ítélt – élethelyzetnek, viszonynak vagy az egyén előtt álló társas feladatnak tekintették, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik (pl. Jacobson és Margolin, 1979). A társas probléma eredhet az egyéntől (saját gondolatát, cselekedetét, helyzetét tekinti problémának), forrása lehet egy másik személy (annak viselkedése, gondolkodása), illetve egy csoportbeli esemény (pl. osztálykirándulás megszervezése) és a környezet jellemzője is (pl. feszült légkör). Chang és munkatársai (2004) arra hívták fel a figyelmet, hogy a társas probléma nem feltétlenül negatív jelenség, és lehet minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet, viszony, amit az egyénnek érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében (Kasik, 2015; Kasik és Gál, 2017).

A társas problémák olyan komplex – kognitív-emocionális-viselkedéses – és többnyire tudatos folyamatot indítanak el, amelynek alapvető célja a probléma megoldása, illetve a probléma okozta kellemetlen, negatív érzések és gondolatok csökkentése, megszüntetése (D’Zurilla és mtsai, 2002). E folyamatot tekintjük szociálisprobléma-megoldásnak, amelynek legtöbbször két – egy orientációs és egy megoldói – részfolyamatát különítik el. Az orientációs részfolyamat a probléma iránti érzékenységet, a megoldás iránti elköteleződést, illetve az énhatékonyságot foglalja magában, ami lehet pozitív (adaptív) vagy negatív (maladaptív, diszfunkcionális). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) a negatív orientáción belül három dimenziót különített el: negatív énhatékonyság; a probléma-megoldás pesszimista megközelítése; alacsony frusztrációs tolerancia. Ennek markáns megjelenése eredményezheti azt, hogy valaki nem akar foglalkozni a problémával. Vagyis a problémamegoldás nem kizárólag azt jelenti, hogy foglalkozunk a problémával. A kutatók a pozitív orientáció öt dimenzióját határozták meg: a probléma kihívásként való értelmezése; a pozitív végkimenetelben való bizakodás; a pozitív énhatékonyság; a pozitív gondolatok a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatban; valamint az énbé vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, azt nem lehet elkerülni. Ez a viszonyulás jóval több és többféle (gondolatbeli és/vagy viselkedésbeli) kivitelezést von maga után.

A tudatos megoldói részfolyamat során definiáljuk a problémát, alternatív megoldási módokat keresünk, értékeljük ezeket a lehetséges következmények mentén, majd döntünk, melyiket valósítjuk meg, végül ezt követi a kivitelezés (megoldás) – ám ezt bármikor nem tudatos folyamatok szakíthatják meg, illetve irányíthatják (Frauenknecht és Black, 2010). Az, hogy miként orientálódunk, illetve hogyan bánunk az információkkal és az érzésekkel, meghatározza megoldói stílusunkat. D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő) határoztak meg, melyek egy problémahelyzetben is kombinálódhatnak az adott helyzet, a probléma és a helyzet szereplőinek jellemzői alapján, és amelyek az életkor előrehaladtával egyre inkább válnak helyzet- és személyspecifikussá (pl. hasonló problémát merőben más-képp oldhatunk meg szüleinkkel és ismerősünkkel). A racionális problémamegoldó a tényekre koncentrálnál, több megoldási lehetőséget gondol át, és jelentős mértékben számol

a negatív és a pozitív következményekkel, figyelembe veszi a másik érdekeit, igyekszik együttműködni és kompromisszumot kötni, ha szükséges. Az impulzív problémamegoldót főként negatív érzelmei határozzák meg, gyorsan dönt, kevés alternatívát gondol át, nem vagy alig veszi figyelembe a következményeket, és elsősorban saját érdekeinek megvalósulása a célja. Az elkerülő vagy nem kezd el foglalkozni a problémával, vagy amennyiben igen, hamar feladja, abbahagyja, kevésbé érzi azt, hogy felelősséggel bír a helyzettel kapcsolatban, vagy éppen úgy gondolja, számára az lesz a legjobb, ha nem foglalkozik a problémával.

A serdülőkorban – a korábbi életszakaszhoz képest – mennyiségét és minőségét tekintve is megváltoznak a társas problémák (pl. a tulajdonviszony helyett a másik belső tulajdonsága lesz problémaforrás), és változnak az egyre több és komplexebb személyközi problémákra adott válaszok is. A serdülőkori, legfőképp a 14-15 éves kortól mutatott szociálisprobléma-megoldás jó prediktora a felnőttkori problémamegoldásnak (Chang és mtsai, 2004), illetve az serdülőkortól válik egyre inkább személyspecifikussá, vagyis az általában jellemző problémaorientáció és problémamegoldó stílus nagymértékben függ attól, kivel kapcsolatos (pl. szülővel, kortárral, baráttal, pedagógussal) a probléma (Frauenknecht és Black, 2010). A fiatal felnőttkor elején még nagymértékben láthatóak a serdülőkori problémamegoldás – főként a viszonyulás – főbb jellemzői, amelyek aztán alakulnak az új környezethez (pl. felsőoktatási közeg) való optimális alkalmazkodás érdekében (pl. Chang és mtsai, 2004).

A szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek mérésére több eszközt dolgoztak ki, amelyek többnyire nem személy- és/vagy helyzetspecifikusak, és csak néhány olyan eszköz ismert, amelyet kizárólag lányok vagy fiúk mérésére fejlesztettek ki (pl. Problem Inventory for Adolescent Girls, Gaffney és McFall, 1981; Problem Inventory for Adolescent Boys, Goddard és McFall, 1992).

Az egyik legtöbbször alkalmazott kérdőív az SPSI-R (Social Problem Solving Inventory-Revised, D’Zurilla és mtsai, 2002), amely a szociálisprobléma-megoldás öt faktorának – pozitív és negatív orientáció, racionális, impulzív és elkerülő megoldási stílus – jellemzőit tárja fel. A másik gyakran használt kérdőív az SPSI-A (Social Problem

A serdülőkorban – a korábbi életszakaszhoz képest – mennyiségét és minőségét tekintve is megváltoznak a társas problémák (pl. a tulajdonviszony helyett a másik belső tulajdonsága lesz problémaforrás), és változnak az egyre több és komplexebb személyközi problémákra adott válaszok is. A serdülőkori, legfőképp a 14-15 éves kortól mutatott szociálisprobléma-megoldás jó prediktora a felnőttkori problémamegoldásnak (Chang és mtsai, 2004), illetve az serdülőkortól válik egyre inkább személyspecifikussá, vagyis az általában jellemző problémaorientáció és problémamegoldó stílus nagymértékben függ attól, kivel kapcsolatos (pl. szülővel, kortárral, baráttal, pedagógussal) a probléma (Frauenknecht és Black, 2010). A fiatal felnőttkor elején még nagymértékben láthatóak a serdülőkori problémamegoldás – főként a viszonyulás – főbb jellemzői, amelyek aztán alakulnak az új környezethez (pl. felsőoktatási közeg) való optimális alkalmazkodás érdekében (pl. Chang és mtsai, 2004).

Solving Inventory–Adolescents, Frauenknecht és Black, 2010), amely kifejezetten serdülők mérésére szolgál, és részletesebben értékeli a problémamegoldás racionális stílusát (probléma meghatározása, célmeghatározás, alternatív megoldási módok keresése, következmények végiggondolása, nem megfelelő megoldás esetében a gondolatok, teendők újrászervezése, utólagos kiértékelés), feltárja az automatikus gondolatok szerepét a problémamegoldásban, illetve az orientációs folyamat részeként értelmezi a problémamegoldáshoz való érzelmi, gondolkodásbeli és viselkedéses viszonyulást.

Az SPSI–R-rel végzett amerikai, magyar, németországi és spanyolországi kutatások (pl. D’Zurilla és mtsai, 1998; Graf, 2003; Hampel és Petermann, 2005; Kasik és mtsai, 2018) alapján a serdülőkor elejétől fokozatosan csökken a sikeres megoldásba vetett hit, ami gyakran párosul elkerüléssel. Alapvetően a lányokra a teljes serdülőkor alatt jellemzőbb a negatív orientáció, ám az egyes országokban az elkerüléssel való kapcsolata eltérő az elkerülésformák alapján (például az amerikai fiúk körében gyakoribb a negligálás, a spanyolországi lányok gyakrabban kérnek társas támogatást, mielőtt döntenének), illetve a fiatal felnőttkor elejére ez a negatív orientáció kismértékben csökken. Mindemellett a serdülőkor közepétől igen magas az impulzivitás, a főként negatív érzelmek meghatározta problémamegoldás mind a lányok, mind a fiúk körében. A pozitív problémaorientáció szoros és az életkorral egyre szorosabb kapcsolatot mutat a racionalitással, ugyanakkor serdülőkori fiúkra jellemző a magas negatív orientáció és a magas racionalitás együttjárása is, amit fiatal felnőttek körében szintén azonosítottak, ám idősebbeknél (35 év felettiéknél) nem.

Ciarrochi és munkatársai (2009) szintén az SPSI–R-rel végeztek kutatást amerikai serdülők (13–19 évesek) körében. Azok, akiket magas pozitív orientáció és racionalitás jellemezett, szituációs helyzetekben több empátiát és pozitív érzelmet mutattak, mint azok, akik magas értéket értek el a negatív orientáció faktoron. Ez a kapcsolatrendszer azoknál volt a legerősebb, akik meleg, szeretetteljes családi légkörről, valamint jó, számukra kielégítő kortársi kapcsolatokról számoltak be. Cooper (2011) kutatása alapján a racionális problémamegoldás nem feltétlenül proszociális viselkedésformákkal társul. Az általa vizsgált 10–14 évesek körében jelentős volt azok aránya, akiknél magas racionalitás közepes vagy erős (gyakori, intenzív) szóbeli vagy fizikai agresszivitással párosult.

Az SPSI–A-val végzett külföldi (főként amerikai) és hazai vizsgálatok (pl. Frauenknecht és Black, 2010; Kasik és mtsai, 2017) alapján a serdülőkori, főként 15 éves kortól a múltbéli tapasztalatok, azok értékelésének eredménye egyre inkább meghatározza egy-egy személyközi probléma megoldását, és a tapasztalatok közül a szülők által nyújtott példák a leginkább mérvadók mind a fiúknál, mind a lányoknál. A serdülőkori alatt nagymértékben nem változik a negatív gondolatok és érzések orientációs folyamatra gyakorolt hatása, ám – akárcsak az SPSI–R-rel végzett vizsgálatok szerint – az elkerülés gyakorisága fokozatosan nő, és ez jellemző a fiatal felnőttkor elején is. A racionalitás, ezen belül a probléma meghatározása, az alternatív megoldási módok keresése és értékelése növekvő tendenciát mutat, egyre inkább jellemző serdülőkori, és nagyobb mértékben a fiúkra. Ugyanakkor az adott probléma megoldásának utólagos kiértékelése ezzel ellentétesen alakul, és ezen a területen nincs nem szerinti eltérés sem a serdülőkori, sem a fiatal felnőttkor elején.

A jelen vizsgálatban is alkalmazott NEGORI-t magunk fejlesztettük (Kasik és mtsai, 2018), amivel a negatív problémaorientáció részletesebb elemzése lehetséges (negatív énhatékonyság, pozitív és negatív következmény, szokás/minta, problémahárítás, várakozás). Az eddigi – 12, 15 és 18-19 éves középiskolai diákokkal végzett – vizsgálatok alapján a negatív énhatékonyság kismértékben csökken az életkor előrehaladtával, akárcsak a negatív viszonyulás pozitív következményeibe vetett hit. Mindezzel szemben a negatív következmény és a problémahárítás a 15 és a 18-19 évesekre együttesen jellemzőbb, mint a 12 évesekre. A szokás/minta és a várakozás faktoron egyaránt a

18-19 évesek érték el a legmagasabb értéket, vagyis az, amit tapasztaltak különböző szocializációs közegekben, egyre jobban meghatározza negatív viszonyulásukat, illetve feltételezhető, hogy az életkorral egyre erősebb az az elképzelés, hogy nem muszáj aktív cselekvővé válni egy-egy problémahelyzetben, valahogyan („magától”) majd megoldódik a probléma.

A kutatás jellemzői

Célok

A tanulmányban ismertetett kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás nem szerinti jellemzőinek feltárása volt 9-10. évfolyamosok és 1-2. éves egyetemisták körében (a nem szerinti eltérések mellett ismertetjük az életkori jellemzőket is). A korábbi hazai és külföldi vizsgálatok eredményei igen változatos képet festenek a fiúk és a lányok különbségéről a serdülőkorúak esetében, és kisebb mértékű eltérést mutatnak a fiatal felnőttek körében. A longitudinális mérés során a már ismertetett, elsősorban a hazai mérések által feltárt különbségeket vártuk.

Minta

A kutatásban több megye középiskolájából (döntően gimnáziumból, illetve szakgimnáziumból) és a Szegedi Tudományegyetem több karáról (főként a BTK-ról és a TTIK-ról) vettek részt diákok és hallgatók. Az első méréskor 164 középiskolás ($M_{\text{életkor}}=14,9$ év; $SD_{\text{életkor}}=0,9$ év; a lányok aránya 64%) és 184 egyetemista ($M_{\text{életkor}}=19,6$ év; $SD_{\text{életkor}}=1,2$ év; a nők aránya 59%) töltötte ki a kérdőíveket, a második mérés (2018) során 166 középiskolás ($M_{\text{életkor}}=15,9$ év; $SD_{\text{életkor}}=0,8$ év; a lányok aránya 63%) és 180 egyetemista ($M_{\text{életkor}}=21,1$ év; $SD_{\text{életkor}}=1,3$ év; a nők aránya 60%). Csak azon diákok és hallgatók válaszait elemeztük, akik mindkét alkalommal részt vettek a mérésben. Mindezek alapján, illetve az adattisztítást követően 162 középiskolás és 179 egyetemista adatait elemeztük.

Mérőeszköz

A középiskolások és az egyetemisták is – a háttérkérdőíven (pl. nem, életkor, családi állapot, szülők iskolai végzettsége) kívül – két kérdőívet töltöttek ki: Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D’Zurilla és mtsai, 2004; magyar változat: Kasik és mtsai, 2010), Negatív problémaorientáció (NEGORI; Kasik és mtsai, 2018).

Az SPSI–R 25 kijelentést tartalmaz, és öt faktor mentén méri a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit: pozitív problémaorientáció, negatív problémaorientáció, racionális, impulzív, elkerülő problémamegoldási stílus (a mért faktorok tartalmát az elméleti részben ismertettük). A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (0=egyáltalán nem jellemző rám; 4=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív reliabilitása megfelelő mindegyik életkorban (Cronbach- $\alpha=0,72-0,91$).

A NEGORI 21 kijelentésből áll, a tételek hat faktorba csoportosulnak: problémahárítás, negatív következmény, negatív énhatékonyság, pozitív következmény, szokás/minta, várakozás. A kijelentések megítélése ugyanazon ötfokú skála mentén történik, mint az SPSI–R-nél. A kérdőív megbízhatósága minden életkori csoportban igen jó (Cronbach- $\alpha=0,88-0,95$). A problémahárítás tételei azt fejezik ki, hogy az egyén azért nem szeretne a problémáival foglalkozni, mert azoknak szerinte nem ő az oka (pl. „...mert nem én szoktam lenni a hibás”). A negatív következmény tételei

arról szólnak, hogy az egyén a problémamegoldással kapcsolatban rövid és hosszú távú negatív személyes és kapcsolati következményekkel számol, ami negatív érzésekkel tölti el (pl. „...attól tartok, hogy rossz vége lesz”). A negatív énhatékonyság tételei azt fejezik ki, hogy úgy gondolja az egyén, nem tudja, képtelen megoldani a problémáit, nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, feltehetően ezért viszonyul negatívan a problémához és a megoldáshoz (pl. „...biztosan nem tudom megoldani a problémát”). A pozitív következmény kijelentései esetében úgy gondolja az egyén, a problémával való nem foglalkozás pozitív következményekkel jár számára, és megnyugvással tölti el: nem lesz ideges, szomorú (pl. „...így leszek nyugodt”). A szokás/minta tételei alapján az egyén környezete (család, pedagógusok, kortársak) nyújtja a mintát arra, hogy ne foglalkozzon a problémáival (pl. „...nálunk otthon ez a szokás”). A várakozás faktor kijelentései arról szólnak, hogy várja az egyén, hogy a problémái maguktól megoldódjanak, vagyis passzív, nem tekint magára aktív problémamegoldóként (pl. „...majd valahogyan megoldódik”).

Adatfelvételi eljárás

A középiskolások mérésére igazgatói és szülői engedélyt is kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőívet, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vettek részt a kutatásban, és egy előadáson töltötték ki a kérdőívet. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2017/125).

Eredmények

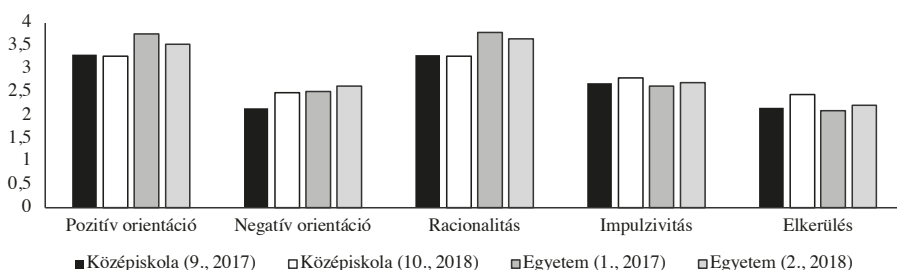
A problémamegoldás és a negatív problémamentáció életkori jellemzői

Az 1. ábra az SPSI-R adatait tartalmazza életkori bontásban az egyes faktorok mentén. A középiskolások adatai a korábbi

A problémahárítás tételei azt fejezik ki, hogy az egyén azért nem szeretne a problémáival foglalkozni, mert azoknak szerte nem ő az oka. A negatív következmény tételei arról szólnak, hogy az egyén a problémamegoldással kapcsolatban rövid és hosszú távú negatív személyes és kapcsolati következményekkel számol, ami negatív érzésekkel tölti el. A negatív énhatékonyság tételei azt fejezik ki, hogy úgy gondolja az egyén, nem tudja, képtelen megoldani a problémáit, nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, feltehetően ezért viszonyul negatívan a problémához és a megoldáshoz.

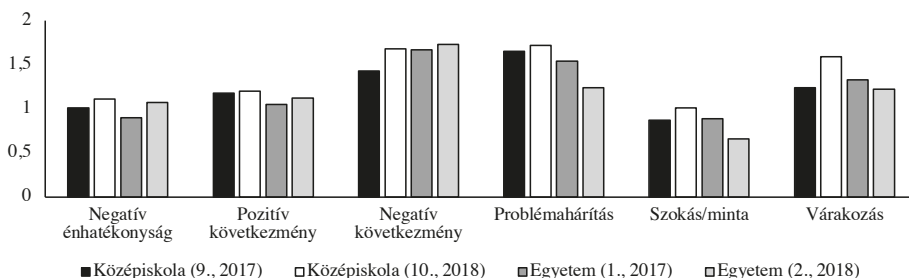
A pozitív következmény kijelentései esetében úgy gondolja az egyén, a problémával való nem foglalkozás pozitív következményekkel jár számára, és megnyugvással tölti el: nem lesz ideges, szomorú. A szokás/minta tételei alapján az egyén környezete (család, pedagógusok, kortársak) nyújtja a mintát arra, hogy ne foglalkozzon a problémáival. A várakozás faktor kijelentései arról szólnak, hogy várja az egyén, hogy a problémái maguktól megoldódjanak, vagyis passzív, nem tekint magára aktív problémamegoldóként.

keresztmetszeti és longitudinális kutatások (pl. Kasik 2015) eredményeit tükrözik. Az egymintás t-próba alapján a negatív orientáció (9. évfolyam: $M=2,14$, $SD=0,78$; 10. évfolyam: $M=2,46$, $SD=0,75$, $t=55,4$, $p=0,03$) és az elkerülés (9. évfolyam: $M=2,16$, $SD=0,84$; 10. évfolyam: $M=2,45$, $SD=0,83$, $t=30,82$, $p=0,04$) szignifikánsan nagyobb mértékű a 10. évfolyamon, mint egy évvel korábban. A pozitív orientáció, a racionalitás és az impulzivitás esetében nincs jelentős változás, és magas értéket értek el mindkét évben a racionalitás (9. évfolyam: $M=3,33$, $SD=0,89$; 10. évfolyam: $M=3,28$, $SD=0,81$) és az impulzivitás faktoron (9. évfolyam: $M=2,72$, $SD=0,91$; 10. évfolyam: $M=2,81$, $SD=0,71$) is. Egyetlen faktor esetében sincs jelentős különbség az egyetemisták körében az 1. és a 2. évfolyamon adott válaszok között (1. ábra).



1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői életkori bontásban

A 2. ábra a negatív orientáció (NEGORI) jellemzőit mutatja a hat faktor és az életkori csoportok mentén. Az átlagok a középiskolások körében két faktor esetében különböznek szignifikánsan az egymintás t-próba alapján: a negatív következmény (9. évfolyam: $M=1,41$, $SD=1,12$; 10. évfolyam: $M=1,66$, $SD=0,89$, $t=16,2$, $p=0,02$) és a várakozás (9. évfolyam: $M=1,24$, $SD=1,07$; 10. évfolyam: $M=1,59$, $SD=0,99$, $t=14,7$, $p=0,02$) nőtt a 10. évfolyamra.

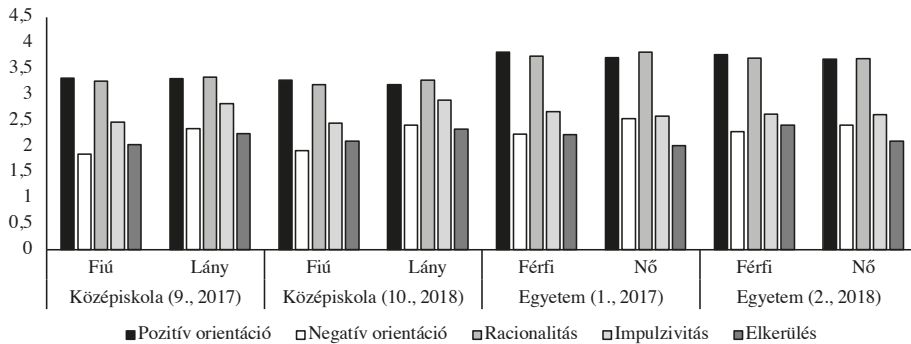


2. ábra. A negatív problémaorientáció jellemzői életkori bontásban

Az egyetemisták körében (2. ábra) három faktornál – problémahárítás, szokás/minta, várakozás – jelentős a változás. Az eredmények alapján mindhárom érték csökken, vagyis kevésbé jellemző a 2. évfolyamon, mint az 1. évfolyamon: problémahárítás (1. évfolyam: $M=1,53$, $SD=1,10$; 2. évfolyam: $M=1,22$, $SD=0,74$, $t=-22,3$, $p=0,01$), szokás/minta (1. évfolyam: $M=0,84$, $SD=1,01$; 2. évfolyam: $M=0,65$, $SD=0,83$, $t=-14,2$, $p=0,02$) és várakozás (1. évfolyam: $M=1,33$, $SD=1,04$; 2. évfolyam: $M=1,21$, $SD=0,89$, $t=-16,3$, $p=0,01$).

A problémamegoldás és a negatív problémaorientáció nem szerinti jellemzői

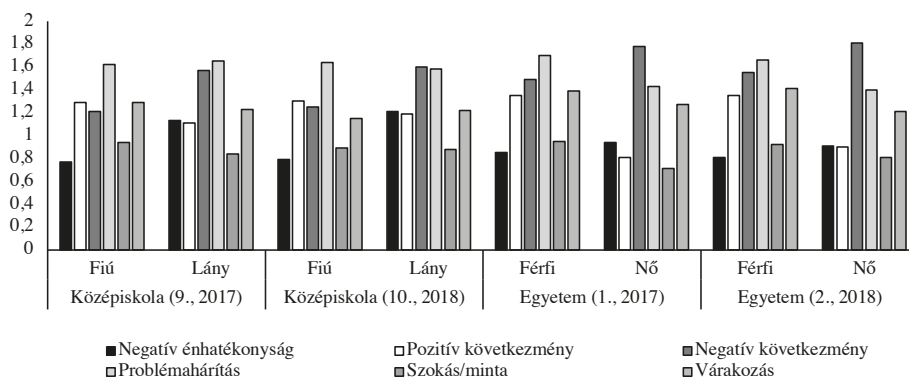
A 3. ábra a szociálisprobléma-megoldás (SPSI-R) nem szerinti jellemzőit és eltéréseit szemlélteti. A kétmintás t-próba alapján a 9. és a 10. évfolyamon egyaránt a lányok értékei magasabbak a negatív orientáció (9. évfolyam: $M_{fiú}=1,85$, $SD_{fiú}=0,74$, $M_{lány}=2,34$, $SD_{lány}=0,58$, $t=-3,68$, $p=0,05$; 10. évfolyam: $M_{fiú}=1,92$, $SD_{fiú}=0,66$, $M_{lány}=2,41$, $SD_{lány}=0,98$, $t=-3,54$, $p=0,01$) és az impulzivitás faktoron (9. évfolyam: $M_{fiú}=2,47$, $SD_{fiú}=0,59$, $M_{lány}=2,83$, $SD_{lány}=0,78$, $t=-2,74$, $p=0,05$; 10. évfolyam: $M_{fiú}=2,45$, $SD_{fiú}=0,80$, $M_{lány}=2,89$, $SD_{lány}=0,69$, $t=-2,61$, $p=0,04$). A pozitív orientáció, a racionalitás és az elkerülés faktor esetében egyik életkorban sincs számottevő különbség a fiúk és a lányok értékei között.



3. ábra. A szociálisprobléma-megoldás nem szerinti jellemzői

Az egyetemistáknál (3. ábra) ugyancsak különbség van a problémákhoz és a megoldásukhoz való negatív viszonyulásban mindkét életkorban: a női hallgatókra jellemzőbb a negatív orientáció (1. évfolyam: $M_{férfi}=2,24$, $SD_{férfi}=0,76$, $M_{nő}=2,54$, $SD_{nő}=0,69$, $t=-2,45$, $p=0,01$; 2. évfolyam: $M_{férfi}=2,28$, $SD_{férfi}=0,81$, $M_{nő}=2,41$, $SD_{nő}=1,01$, $t=-2,38$, $p=0,01$), valamint a férfiakra az elkerülő megoldói stílus mindkét évfolyamon (1. évfolyam: $M_{férfi}=2,23$, $SD_{férfi}=0,65$, $M_{nő}=2,01$, $SD_{nő}=0,45$, $t=1,84$, $p=0,05$; 2. évfolyam: $M_{férfi}=2,41$, $SD_{férfi}=0,76$, $M_{nő}=2,11$, $SD_{nő}=0,59$, $t=1,71$, $p=0,04$). A további faktoroknál (pozitív orientáció, racionalitás, impulzivitás) nincs szignifikáns különbség a női és a férfi hallgatók között.

A 4. ábra a negatív problémaorientáció (NEGORI) nem szerinti jellemzőit tartalmazza. A hat faktor közül kettőnél térnek el szignifikánsan a fiúk és a lányok eredményei. A középiskolásoknál mindkét életkorban jellemzőbb a lányokra a negatív énhatékonyság (9. évfolyam: $M_{fiú}=0,77$, $SD_{fiú}=0,34$, $M_{lány}=1,13$, $SD_{lány}=0,39$, $t=-2,52$, $p=0,02$; 10. évfolyam: $M_{fiú}=0,79$, $SD_{fiú}=0,35$, $M_{lány}=1,22$, $SD_{lány}=0,56$, $t=-2,48$, $p=0,01$) és a negatív következmény (9. évfolyam: $M_{fiú}=1,21$, $SD_{fiú}=0,56$, $M_{lány}=1,57$, $SD_{lány}=0,43$, $t=-2,03$, $p=0,05$; 10. évfolyam: $M_{fiú}=1,25$, $SD_{fiú}=0,44$, $M_{lány}=1,60$, $SD_{lány}=0,49$, $t=-2,09$, $p=0,04$), ami jól alátámasztja az SPSI-R-rel mért adatokat (a negatív orientáció faktoron mindkét életkorban a lányok érték el magasabb értéket).



4. ábra. A negatív problémaorientáció nem szerinti jellemzői

Az 1-2. évfolyamon (4. ábra) a negatív énhatékonyság egyaránt jellemzőbb a női hallgatókra (1. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=1,49$, $SD_{\text{férfi}}=0,57$, $M_{\text{nő}}=1,78$, $SD_{\text{nő}}=0,57$, $t=-1,98$, $p=0,04$; 2. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=1,55$, $SD_{\text{férfi}}=0,60$, $M_{\text{nő}}=1,81$, $SD_{\text{nő}}=0,76$, $t=-2,03$, $p=0,03$), és szintén mindkét életkorban a férfiakra a pozitív következmény (1. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=1,35$, $SD_{\text{férfi}}=0,65$, $M_{\text{nő}}=0,81$, $SD_{\text{nő}}=0,49$, $t=1,76$, $p=0,01$; 2. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=1,36$, $SD_{\text{férfi}}=0,63$, $M_{\text{nő}}=0,90$, $SD_{\text{nő}}=0,45$, $t=1,87$, $p=0,02$). Ugyanakkor míg a szokás/minta jelentősebben meghatározza a férfiak viszonyulását az első egyetemi évben (1. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=0,95$, $SD_{\text{férfi}}=0,38$, $M_{\text{nő}}=0,71$, $SD_{\text{nő}}=0,32$, $t=2,13$, $p=0,03$), addig ez a különbség nem számottevő a 2. évfolyamon. A 2018-as mérés alapján a várakozás jellemzőbb a férfi hallgatókra (2. évfolyam: $M_{\text{férfi}}=1,41$, $SD_{\text{férfi}}=0,45$, $M_{\text{nő}}=1,21$, $SD_{\text{nő}}=0,39$, $t=1,655$, $p=0,03$), mely különbséget nem azonosítottuk az első, 2017-es mérés során.

Összegzés, következtetések

A kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás nem szerinti jellemzőinek feltárása volt 9-10. évfolyamos diákok és 1-2. éves egyetemisták körében egy longitudinális felmérés első és második mérési pontja (2017-2018) alapján (a harmadikra 2019-ben kerül sor). A nem szerinti sajátosságok és különbségek mellett vizsgáltuk a középiskolai és az egyetemi évek alatt bekövetkező változásokat is. Az egyetemistákról sokkal több mérés alapján állíthatunk majd a jövőben olyan jellemzőket, amelyek egy esetleges fejlesztőprogram kidolgozásának alapját képezhetik. Ugyanakkor a jellemzők kismértékű változását már ezek az adatok is jelzik. A középiskolások mintájának jelentős részét gimnáziumi tanulók alkották (ezért az iskolatípus szerinti elemzésre nem volt lehetőségünk), ahonnan nagyobb arányból érkeznek a felsőoktatásba tanulók, mint más iskolatípusból. Ez az összetétel tette lehetővé, hogy a középiskolai és az egyetemi résztvevők adatait szorosabban, egymáshoz kapcsolódóan értelmezzük.

A szociálisprobléma-megoldás (SPSI-R) életkori jellemzőinek elemzése alapján a 9. évfolyamról a 10. évfolyamra nőtt a társas problémához való és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás mértéke, ami számtalan formában nyilvánulhat meg (pl. nem tartja magát képesnek, nem bíz a pozitív változásban, fél a következményektől). E viszonyulásnak gyakori következménye az elkerülés, és e kettő összekapcsolódása az egyik legtipikusabb serdülőkorú mintázat (Kasik, 2015). A pozitív orientáció, a racionalitás és az impulzivitás esetében nincs jelentős változás, és a problémamegoldás komplexitását szemlélvén, hogy a középiskolai diákok egyaránt magas értéket értek el mindkét

évben a racionalitás és az impulzivitás faktoron is, ami az erős érzelmi bevonódás, a negatív érzelmek megélésének és a tények mentén történő problémamegoldás együttes meglétét jelenti. Mindezen jellemzőket az egyetem első és második évében nem azonosítottuk, a két év alatt nem történt egyik faktor esetében sem változás.

A NEGORI-val végzett kutatás eredményei megerősítik a középiskolások körében korábban tapasztaltakat (Kasik és mtsai, 2018). Egy év alatt nőtt a negatív következménytől való félelem és a várakozás faktor értéke, vagyis a megoldás esetleges negatív következményei (pl. nem sikerül, csalódnak magukban, illetve bennük mások) egyre inkább visszatartják a problémamegoldástól a tanulókat, valamint bíznak abban, hogy a probléma majd magától megoldódik. Korábban nem vizsgáltunk egyetemistákat, akik körében a jelen kutatás szerint egy év alatt csökkent a problémahárítás, a szokás/minta szerinti problémamegoldás és a várakozás mértéke. A problémahárítás esetében ez a változás nagyobb felelősségvállalásra utalhat, amit megerősít a 'majd megoldódik magától' gondolatot kifejező várakozás faktor értékének csökkenése. A korábbi vizsgálatban (Kasik és mtsai, 2018) részt vevő 18-19 éves diákok értékei jelentősen nagyobbak voltak, mint a 12 és 15 évesek értékei, vagyis a serdülőkorban a várakozás mértéke nő. Magas értéket vártunk a 18-19 éves egyetemistáknál is, ám ez alatt az egy év alatt a várakozás meghatározta problémamegoldás mértéke csökkent, amit a környezet befolyásoló szerepe is magyarázhat, ám ezt csak a jövőben elvégzett részletes elemzések alapján láthatjuk pontosan.

Kutatásunk alapján a középiskolás fiúk és lányok több területen térnek el a problémamegoldó stílus és az orientáció (SPSI-R) mentén, mint a fiatal felnőttek, illetve a nem szerinti eltérések stabilabbak a serdülőkorban, mint az egyetemistáknál. Összességében e kutatás is megerősítette, hogy a lányok és a fiúk középiskolás éveik alatt nem egyformán küzdenek meg társas problémáikkal. Korábbi kutatásaink (pl. Kasik, 2015; Kasik és mtsai, 2017) eredményei szerint az impulzivitás hasonlóan magas a fiúk és a lányok körében a teljes serdülőkor alatt, ez a terület stabilnak tekinthető mind a nem, mind az életkor alapján. Az e vizsgálatban részt vevő lányok értékei magasabbak mindkét évben, és ugyancsak a lányok értek el

A szociálisprobléma-megoldás (SPSI-R) életkori jellemzőinek elemzése alapján a 9. évfolyamról a 10. évfolyamra nőtt a társas problémához való és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás mértéke, ami számtalan formában nyilvánulhat meg (pl. nem tartja magát képesnek, nem bízik a pozitív változásban, fél a következményektől). E viszonyulásnak gyakori következménye az elkerülés, és e kettő összekapcsolódása az egyik legtipikusabb serdülőkori mintázat (Kasik, 2015). A pozitív orientáció, a racionalitás és az impulzivitás esetében nincs jelentős változás, és a problémamegoldás komplexitását szemlélteti, hogy a középiskolás diákok egyaránt magas értéket értek el mindkét évben a racionalitás és az impulzivitás faktoron is, ami az erős érzelmi bevonódás, a negatív érzelmek megélésének és a tények mentén történő problémamegoldás együttes meglétét jelenti. Mindezen jellemzőket az egyetem első és második évében nem azonosítottuk, a két év alatt nem történt egyik faktor esetében sem változás.

magasabb értéket a negatív orientáció faktoron, ami megegyezik korábbi kutatásaink eredményeivel. Ez utóbbi jellemzőt azonosítottuk mindkét évben az egyetemisták körében is: a problémákhoz és a megoldásukhoz való negatív viszonyulás a nőkre jellemzőbb. Az elkerülés a férfiakra jellemzőbb mindkét évben, és akárcsak a várakozás esetében, az elkerülésnél sem mindegy, hogy a 18-19 évesek középiskolások vagy egyetemisták (középiskolásoknál a lányok értékei magasabbak). E terület esetében is valószínűnek tartjuk a környezeti tényezők, azok változásának hatását, ám ezt is több háttértényező (pl. egyetemisták életkörülményeinek megváltozása, alkalmazkodás az egyetemi életformához, elvárásokhoz) megismerése által látjuk majd biztosabban.

A középiskolás lányokra mindkét életkorban jellemzőbb a negatív énhatékonyság és a negatív következmény középpontba állítása (NEGORI), ami jól alátámasztja az SPSI-R-rel mért jellegzetességeket (a negatív orientáció faktoron mindkét életkorban a lányok érték el magasabb értéket). Az egyetemisták körében kisebb átrendeződést tapasztaltunk: mindkét évfolyamon a negatív énhatékonyság a nőkre, a pozitív következményben való remény a férfiakra jellemzőbb, ám a problémakezeléssel kapcsolatos szokások és szülői, kortársi minták csak az első egyetemi évben határozzák meg jobban a férfiak viszonyulását. Csak a 2. évfolyamon jellemzőbb nagyobb mértékű várakozás a férfi hallgatókra, ami kapcsolódik ahhoz a kutatási eredményhez (Kasik és mtsai, 2017), amely szerint a serdülőkor végén a fiúk elkerülése néhány elkerülésforma esetében (pl. negligálás, annullálás) jóval gyakoribb, mint a lányoknál.

A longitudinális mérés harmadik pontja 2019 őszén lesz. A három mérés adatainak együttes elemzésével még pontosabban kirajzolódnak majd mind a nem szerinti, mint az életkori változások, és ekkor elemezzük majd részletesen a problémamegoldás háttértényezőkkel való kapcsolatát. Mindezek ismeretében a 2019–2020-as tanévben egy fejlesztőprogram kidolgozását tervezzük diákok és egyetemisták részére.

középiskolás lányokra mindkét életkorban jellemzőbb a negatív énhatékonyság és a negatív következmény középpontba állítása (NEGORI), ami jól alátámasztja az SPSI-R-rel mért jellegzetességeket (a negatív orientáció faktoron mindkét életkorban a lányok érték el magasabb értéket). Az egyetemisták körében kisebb átrendeződést tapasztaltunk: mindkét évfolyamon a negatív énhatékonyság a nőkre, a pozitív következményben való remény a férfiakra jellemzőbb, ám a problémakezeléssel kapcsolatos szokások és szülői, kortársi minták csak az első egyetemi évben határozzák meg jobban a férfiak viszonyulását. Csak a 2. évfolyamon jellemzőbb nagyobb mértékű várakozás a férfi hallgatókra, ami kapcsolódik ahhoz a kutatási eredményhez (Kasik és mtsai, 2017), amely szerint a serdülőkor végén a fiúk elkerülése néhány elkerülésforma esetében (pl. negligálás, annullálás) jóval gyakoribb, mint a lányoknál.

Támogatás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú,
EU társfinanszírozású projekt támogatta.
A tanulmány elkészítése során Fejes József
Balázs Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ciarrochi, J., Leeson, P., & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 441–449. DOI: [10.1037/a0015765](https://doi.org/10.1037/a0015765)
- Cooper, J. O. (2011). Aggression and Rational Problem-Solving Skills of Early Adolescence. *UMI Dissertation Publishing*.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving in college students, middle age, and elderly adults. *Personality and Individual Differences, 25*, 241–252. DOI: [10.1016/s0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00029-4)
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004), *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association. 5–28.
- Frauenknecht, M. & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education, 41*(2), 112–123. DOI: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Gaffney, L. R., & McFall, R. M. (1981). A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*(6), 959–967. DOI: [10.1037/0022-006x.49.6.959](https://doi.org/10.1037/0022-006x.49.6.959)
- Gál Zita & Kasik László (2017): Egy serdülők körében végzett szociálisprobléma-megoldást fejlesztő tréning és tanulságai. In D. Molnár, Éva & Vígh Tibor (szerk.), PÉK 2017 [CEA 2017] XV. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 140.
- Goddard, P. & McFall, R. M. (1992). Decision-Making Skills and Heterosocial Competence in College Women: An Information-Processing Analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*(4), 401–425. DOI: [10.1521/jscp.1992.11.4.401](https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.4.401)
- Graf, A. (2003). A psychometric test of a German version of the SPSI-R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*(4), 277–291.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73–83. DOI: [10.1007/s10964-005-3207-9](https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9)
- Jacobson, N. S. & Margolin, G. (1979). *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. New York: Brunner/Mazel.
- Kasik László (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kasik László & Gál Zita (2017). „Nem szeretném megoldani” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció jellemzői serdülők körében. In D. Molnár Éva & Vígh Tibor (szerk), PÉK 2017 [CEA 2017] XV. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 138.
- Kasik László, Nagy Ágoston & Fűzy Annamária (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. *Kézirat*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik László & Gál Zita & Tóth Edit (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometria mutatói. *Alkalmazott Pszichológia, 18*(2), 131–151.
- Kasik László, Vidákovich Tibor, Gáspár Csaba & Tóth Edit (2017). Az SPSI-A hazai adaptálásának eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(2), 201–229. DOI: [10.1556/0016.2017.72.2.4](https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.4)
- Maydeu-Olivares, A. & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research, 20*, 115–133. DOI: [10.1007/bf02228030](https://doi.org/10.1007/bf02228030)
- Murphy, O. L. & Ross, S. M. (1987). Gender differences in the social problem-solving performance of adolescents. *Sex Roles, 16*(5–6), 251–264. DOI: [10.1007/bf00289953](https://doi.org/10.1007/bf00289953)
- Webster-Stratton, C. (2011): *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination*

1980–2011. <file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf>

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001): Preventing conduct problems, promoting

social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283–302. DOI: [10.1207/s15374424jccp3003_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003_2)

Absztrakt

A longitudinális kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás elsősorban nem szerinti jellemzőinek és különbségeinek vizsgálata volt 9-10. évfolyamos középiskolások és 1-2. éves egyetemisták körében. E különbségek mellett elemeztük az életkori sajátosságokat és azok változásait is. A problémamegoldás jellemzőinek mérésére az SPSI-R-t (Social Problem-Solving Inventory–Revised, D’Zurilla és mtsai, 2004; Kasik és mtsai, 2010) és a NEGORI-t (Negatív problémaorientáció, Kasik és mtsai, 2018) alkalmaztuk. Mindkét mérőeszköz – akárcsak a korábbi elemzések során – e kutatásban is jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezett. A szociálisprobléma-megoldás életkori változása jól tükrözi a korábbi hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatait. A diákok körében nőtt a negatív viszonyulás és az elkerülés, míg az egyetemistáknál nincs jelentős változás. A negatív orientáció részletesebb (NEGORI-val történő) elemzése alátámasztotta az SPSI-R által mutatott változásokat a középiskolások esetében, ám az egyetemistáknál nem. A lányok és a fiúk között több területen van eltérés, mint a férfi és a női hallgatók között, utóbbiaknál az eltérések kevésbé stabilak. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy a feltételezett környezeti hatástól függő változásról pontosabb képet tudjunk alkotni.

Péntek-Dózsa Melinda¹ – Séllei Beatrix²

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, Szomatopedagógiai Szakcsoport

² Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Ergonómia és Pszichológia Tanszék

A kézírás és a gépirás összehasonlító vizsgálata a Mozgásjavító Általános Iskolában

Ma írásunk nagy részét digitális íróeszközökkel (számítógépen, mobiltelefonon, tableten) végezzük, nem pedig kézírással. A KSH adatai szerint Magyarországon a klasszikus levélküldemények forgalma az utóbbi időkben jelentősen visszaesett: 2005-ben még 1 milliárd 302 millió levélpostai küldemény volt forgalomban, 2012-re ez a szám 797 millióra, 2017-re 596 millióra csökkent. Számos európai országban, és hazánkban is, az információs és kommunikációs technológiák (IKT), többek között számítógépek, táblagépek és okostelefonok ma már az iskola infrastruktúrájának részét képezik. Az IKT használata természetes részévé vált az oktatásnak (Berge, 2014; Liabo és mtsai, 2014; Lim és Oakley, 2013; Virányi, 2014), és amíg hazánkban a digitális kompetencia a Nemzeti alaptanterv központi eleme lett, addig más európai országban konkrétan a digitális írástudás lett a nemzeti tanterv egyik alapeleme. Norvégiában például a kötelező oktatás új reformja 2006-ban, a Tudásfejlesztési reform (Kunnskapsløftet) a digitális írástudást az öt alapvető készség egyikévé tette. Míg a digitális írás sok országban egyre nagyobb jelentőséggel bír az iskolákban, a kézírás-tanítás, különösen a folyóírás tanítása egyre kevesebb szerepet kap, legalábbis egyes országokban: pl. a Common Core Curriculum Standards bevezetését követően 2010-től az Egyesült Államok 45 államában eltávolították a folyóírást, és helyette a (billentyűzeten való) gépelést, illetve a nyomtatott betűkkel való (kéz-)írást kezdték el tanítani a kisiskolás diákoknak, míg hét állam továbbra is a folyóírást támogatja az oktatásban (Graham és Harris, 2013). Finnországban 2016 őszétől tanítják az első osztályos diákoknak mind a nyomtatott betűkkel való kézírást, mind a gépelést (Søby, 2015). Bár egyes országok, úgy tűnik, nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyomtatott betűkkel való írásra és a számítógéppel való írásra, más országokban azonban ennek éppen az ellenkezőjét figyelhetjük meg. Franciaországban például a jelenlegi folyóírással történő írásra kívánnak még nagyobb hangsúlyt fektetni – hivatkozva azokra a neurológiai és oktatási területen folyó kutatásokra, melyek a kézírás jelentőségét hangsúlyozzák. Magyarországon is az írás, kézírás szerepének változását jósolták a szakemberek, hiszen a számítógépek terjedése a kézírás korábbi jelentőségének elvesztését sugallta (Papp, 2000).

A kézírás összetevői

A kézírás komplex kognitív folyamat, amely bonyolult perceptuomotoros és szenzomotoros kombinációkra támaszkodik (Mangen és Velay, 2010). Az idegtudományokban, a biopszichológiában és az evolúciós biológiában végzett nagyszámú kutatás azt bizonyítja, hogy a kézhasználat az eszközök szándékos manipulálásához hasonlóan konstitutív szerepet játszik a tanulásban és a kognitív fejlődésben, sőt, a nyelvfejlesztésben is jelentős építőelem lehet (Mangen és Velay, 2010). A betűk írása megkönnyíti a memorizálásukat és későbbi felismerésüket (Naka és Naoi, 1995). Stanislas Dehaene, a Collège de France pszichológusa szerint amikor kézzel írunk, automatikusan egy egyedülálló agyi áramkör aktiválódik, és ennek az áramkörnek a folyamatos működésben tartása könnyebbé teszi a tanulás folyamatát. Dehaene állítását az Indianai Egyetem pszichológusai támasztották alá egy 2012-es vizsgálattal (James és Engelhardt, 2012). A kísérletben olyan 5 éves gyermekek vettek részt, akik még nem tudtak sem írni, sem olvasni. A résztvevőknek kártyalapra nyomtatott betűket és formákat mutattak, majd arra kérték őket, hogy valamilyen módon másolják le a látottakat. Erre háromféle lehetőséget kaptak: 1) szabadkézzel lerajzolhatták, 2) számítógépen begépelhették, 3) szaggatott körvonalat követve rajzolhatták le a kártyalapokon látott karaktereket. A gyerekeknek ezt követően újra megmutatták a betűket és a formákat, és közben fMRI-vel (funkcionális mágneses rezonancia képalkotóval) figyelték az agyi aktivitásukat. A kutatók azt vették észre, hogy a formák reprodukálásának mikéntje alapvetően befolyásolta az eredményeket. Amikor a gyerekek szabad kézzel rajzoltak le egy karaktert, akkor az a három agyi terület aktiválódott, amelyik a felnőtteknél az írás és olvasás alatt működik. Ezzel szemben azoknál a gyermekeknél, akik csak begépeltek a betűt vagy a pöttyözött vonalat követték végig, egyáltalán nem, vagy csak rendkívül gyenge aktivitás volt megfigyelhető ezeken az agyterületeken. (Logcamp és munkatársai 2005-ben már egy hasonló vizsgálatban, szintén 3 és 5 éves kisgyermekek részvételével végeztek betűtanulási kísérletet, és azt találták, hogy azok a gyermekek, akik kézírással sajátították el a betűket, sokkal könnyebben tudták azokat a 3 hetes tanulási időszakot követően előhívni, mint azok a kisgyermekek, akik gépeléssel tanulták a betűket.)

Felnőtteknél hasonló betűtanulást Longcamp és munkatársai (2008) vizsgáltak 2008-ban. Két egymástól elkülönülő csoportban 10 ismeretlen karaktert kellett memorizálniuk a résztvevőknek, a karakterek a bengáli és gujarati ábécéből származtak. Az egyik csoport kézírás segítségével rajzolhatta le a karaktereket, a másik csoportban az alanyoknak meg kellett találniuk a megfelelő karaktert egy előre átalakított billentyűzeten, ahol mind a 10 új karaktert a legfelső sorban volt

A funkcionális mágneses rezonancia képalkotó felvételek azt jelezték, hogy a válaszó a tanulás során különböző formákhoz kapcsolódik a grafikai formák felismerése során. A kézírás-tanuláshoz és a normál betűk azonosításához kapcsolódó nagyobb aktivitást figyeltek meg számos olyan agyterületen, amelyekről ismert, hogy részt vesznek a cselekvések végrehajtásában, ábrázolásában és megfigyelésében, különös tekintettel a bal Broca területére és a bilaterális inferiorparietális tekervényekre. A konkrét mozdulatok, amelyeket végzünk a szövegírás során, részt vesznek a grafikai formák és betűk vizuális felismerésében.

található. 3 hétig gyakorolhatták mindkét csoport, és alkalmanként mind a 10 karaktert 20-szor írhatták le. A funkcionális mágneses rezonancia képalkotó felvételek azt jelezték, hogy a válaszüdő a tanulás során különböző formákhoz kapcsolódik a grafikai formák felismerése során. A kézírás-tanuláshoz és a normál betűk azonosításához kapcsolódó nagyobb aktivitást figyeltek meg számos olyan agyterületen, amelyekről ismert, hogy részt vesznek a cselekvések végrehajtásában, ábrázolásában és megfigyelésében, különös tekintettel a bal Broca területére és a bilaterális inferiorparietális tekervényekre. A konkrét mozdulatok, amelyeket végzünk a szövegírás során, részt vesznek a grafikai formák és betűk vizuális felismerésében.

Egy másik kutatásban Mueller és Oppenheimer (2014) arra a kérdésre keresték a választ, hogy vajon a kézírással vagy a laptopon való jegyzetelés eredményesebb-e a felsőoktatásban lévő hallgatók számára. Eredményeik szerint azok a hallgatók, akik laptopon jegyzetelnek, hajlamosak az előadások szó szerinti átírására, a kézírással jegyzetelő hallgatók azonban az információkat feldolgozzák, majd saját szavaikkal újragondolva írják le. Ez a folyamat pedig nagyon hatékony módszer a tanuláshoz. Így az összetettebb, elvontabb kérdésekre a kézírással jegyzetelő diákok pontosabb válaszokat tudtak adni, mint gépiró társaik.

A kézírás ugyanakkor összetett folyamat, mely számos ponton sérülhet; így funkcionális zavar keletkezhet a kéz és az ujjak finommotoros tevékenységeiben, a koordinációban, a vizuális-kinesztetikus-taktilis integrációban, valamint a kéz kisizmainak nagyon precízen szabályozott erőadagolásában (Cornhill és Case-Smith, 1996; Feder és Majnemer, 2007; Karlsdottir és Stefansson, 2002; Malloy-Miller és mtsai, 1995; Van Hoorn és mtsai, 2010). Továbbá az írás minőségét befolyásolhatja a beszédhallás és beszédértés zavara, a helytelen ceruzafogás és a koncentráció, a figyelem zavara (Adamikné, 2001; Schoemaker és mtsai, 2005). Mindezek a tényezők befolyásolják a kézírás olvashatóságát és az írás sebességét (Volman és mtsai, 2006), és kimutatták mindkét komponens esetében, hogy negatív hatást gyakorolnak az iskolai előmenetelre és később az egyetemi tanulmányokra (Connelly, 2005; Graham, 1999; Graham és mtsai, 2000). Az olvashatatlan vagy fáradtságos munkával járó kézírás negatívan befolyásolhatja az iskolai teljesítményt és a gyermekek önbecsülését (Bergman és McLaughlin, 1998; Glazer és Curry, 1988; Phelps és Stempel, 1987). Ezen tényezők miatt különösen a finommotoros diszfunkcióval, a nem megfelelő koordinációval rendelkező tanulók körében felmerül a gépirás tanításának elsődlegessége a kézírással szemben (Genlott és Grönlund, 2013; Goldberg és mtsai, 2003; Hultin és Westmann, 2013; Van Hoorn és mtsai, 2010). A gépelés könnyebb és gyorsabb, mint a kézírás (Genlott és Grönlund, 2013; Hultin és Westman, 2013). Különösen a finommotoros képességekkel küzdő gyermekek esetében ezzel a módszerrel csökkenthető lenne a nem megfelelő íráskészség miatt kialakuló frusztráció az iskolában (Goldberg és mtsai, 2003).

Mozgáskorlátozott tanulók esetében azoknál a kórformáknál, ahol a felsővégtagi és a kézfunkciók mozgásbeli akadályozottságával kell számolnunk, ott mindenképpen számolnunk kell a kézírás mint grafomotoros készség nehezítettségével is. Például a korai agykárosodás következtében kialakult mozgásrendellenesség (*cerebralis paresis*) esetén a fogyatékoság érinti a manipulációért felelős agyi struktúrákat (Uvebrant, 1988). Megváltozik az izomtónus, megbomlik az innerváció egyensúlya (Miller, 2005; Vekerdy-Nagy, 2010) és módosulhat a proprioceptív és taktilis ingerek feldolgozása (Arnould és mtsai, 2007), ezen kívül néhány esetben számolnunk kell a vizuális (Philip és Dutton, 2014) és az auditív rendszer zavarával is (Levitt, 2010). Sermin Tükel (2013) vizsgálatában azt találta, hogy a hemiparetikus cerebralis paresissel diagnosztizált gyermekek kinesztéziája a test mindkét oldalán gyenge, nem csupán az érintett oldalon (Tükel, 2013). A neuromuskuláris betegségekben (*Dystrophia Musculorum Progressiva* – DMP, valamint *Spinális izomatropia* – SMA esetén) az izomgyengeség okoz nehézséget az írásmozgás kivitelezésében.

A gépírás, számítógéppel való írás sajátosságai

A tollról és a papírról az egérre, a billentyűzetre és a képernyőre történő váltás nagy különbségeket okoz az írástechnikánkban, több különböző, de egymást keresztező szinten (Mangen & Velay, 2010). „A kézírás lényegében egykezes tevékenység, míg a gépírás általában kétkezes. A kézírás általában lassabb folyamat, mint a gépírás. Kézírás során az író vizuális figyelme különböző a kétféle írásmódban; kézíráskor a figyelem középpontjában a toll csúcsa áll, míg a gépírás során a vizuális figyelem leválik a haptikus bemenetről, nevezetesen a billentyűzet leütéséről. Így a számítógép két különálló, valamint térben és időben elválasztott részre osztható: a motoros térre (a billentyűzetre) és a vizuális térre (a képernyőre). Egy másik nagy különbség az egyes karakterek előállításához kapcsolódik a két írásmódban. A kézírásban az írónak grafomotorikusan kell minden egyes betűt formáznia – azaz olyan grafikus alakot kell készítenie, amely a lehető legnagyobb mértékben hasonlít az adott betű standard alakjára. A számítógépben nyilvánvalóan nincs grafomotoros-komponens; a betűk „késznek”, és az író feladata annyi csupán, hogy térben megtalálja a konkrét betűket a billentyűzeten. Végül, a szövegszerkesztő szoftver számos olyan funkciót kínál, amelyek mindegyike radikálisan megváltoztathatja a produktum és az író írási folyamatát.” (Mangen és Velay, 2010, 385.)

Hazánkban az 1930-as évektől oktatnak tantervbe illesztett gépírást a mozgáskorlátozott tanulók számára az 1903-ban alapított Nyomorék Gyermek Országos Otthonában, a mai Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet és Kollégium jogelőd intézményében. Összehasonlítva a mintegy 90 éve változó gépírás tanterveket, megállapíthatjuk, hogy a tantárgy az idők során lényegében nem sokat változott. A gépírás tantárgy célja: A mozgáskorlátozott általános iskolai tanulók számára a gépírás – a kézírás mellett

Mozgáskorlátozott különösen a korai agykárosodás következtében kialakult mozgásrendellenességgel élő cerebralis paretikus (továbbiakban: CP) alsó tagozatos diákok között előfordulhat az, hogy egyes gyermekek kézfunkciója nem teszi lehetővé az olvasható kézírást, vagy akadnak olyan gyermekek, akik nem tudnak a követelményeknek megfelelő tempóban írni. Ilyenkor már az írás kezdeti szakaszában, 1. osztályban a kézírással párhuzamosan is elkezdődhet a gépírás oktatása. Ezek a diákok az iskolai tanulmányaik alatt mindvégig a tanítási órákon is számítógépet használnak a tananyag rögzítésére, tanórai feladatok elvégzésére és a megszerzett tudásuk visszajelzésére is (Kékesiné, 2008). Tanterv szerint a gépírás oktatására 4.-5.-6. évfolyamon kerül sor. A gépírást megfelelően elő kell készíteni, így kiemelt szerepet kap az egyéni mozgásállapot, a felsővégtagi mozgások, a kézfunkció, az izomerő felmérése, illetve meghatározó tényező a gyermek diagnózisának prognózisa, a gyermek terhelhetősége valamint életkori sajátosságai, illetve fel kell mérni az egyéb társuló fogyatékoságokat (látászavar, hallásvesztés, beszédavar, vagy akár a figyelem, koncentráció zavara).

vagy helyett – a gondolatközlés, illetve a kommunikáció eszköze legyen, segítse elő a növendékek társadalmi habilitációját, rehabilitációját (Kékesiné, 2008). Kezdetben az intézmény hármasságába („Tanít – Gyógyít – Kiképez”) kiválóan be tudott illeszkedni a gépirás tantárgy oktatása, hiszen azok a diákok, akiknek felsővégtagja és kézfunkciója megfelelő volt, készség szinten sajátították el a gépirást (a 10 ujjas vakírást), egyúttal szakmát is szereztek és lehetőséget kaptak akár az intézményen belül, vagy azon kívül munkavégzésre (Nádas Pál, 2003). Mozgáskorlátozott különösen a korai agykárosodás következtében kialakult mozgásrendellenességgel élő cerebrális paretikus (továbbiakban: CP) alsó tagozatos diákok között előfordulhat az, hogy egyes gyermekek kézfunkciója nem teszi lehetővé az olvasható kézírás, vagy akadnak olyan gyermekek, akik nem tudnak a követelményeknek megfelelő tempóban írni. Ilyenkor már az írás kezdeti szakaszában, 1. osztályban a kézírással párhuzamosan is elkezdődhet a gépirás oktatása. Ezek a diákok az iskolai tanulmányaik alatt mindvégig a tanítási órákon is számítógépet használnak a tananyag rögzítésére, tanórai feladatok elvégzésére és a megszerzett tudásuk visszajelzésére is (Kékesiné, 2008). Tanterv szerint a gépirás oktatására 4.-5.-6. évfolyamon kerül sor. A gépirást megfelelően elő kell készíteni, így kiemelt szerepet kap az egyéni mozgásállapot, a felsővégtagi mozgások, a kézfunkció, az izomerő felmérése, illetve meghatározó tényező a gyermek diagnózisának prognózisa, a gyermek terhelhetősége valamint életkori sajátosságai, illetve fel kell mérni az egyéb társuló fogyatékosságokat (látászavar, hallásvesztés, beszédavar, vagy akár a figyelem, koncentráció zavara). Mindezek tükrében az oktatás során mindig egyéni fejlesztési tervet dolgozunk ki, mely magában foglalja az optimális feltételek megteremtését; a gépiráshoz megfelelő pozíciót; a megfelelő eszközöket, billentyűzetet; az egyéni gépelési módot; a tananyag elsajátításának ütemét, a fejlesztési célokat és a gyermek teljesítményét, melyet év elején, félévkor és év végén mérünk (Kékesiné, 2008). „Az egyéni gépirási fejlesztés eredményességéhez ismernünk kell a tanulók kézírásának tempóját is, rendszeresen (év elején, félévkor és év végén) szükséges méréssel összehasonlítani a kétféle teljesítményt.” (Kékesiné, 2008. 21.)

A 10 ujjas vakírás előnye a gyors és hatékony munka. Ez az írásmód fejleszti a motoros képességeket, a koncentrációt és a figyelmet. Elősegíti a jó stílus elsajátítását, megerősíti a nyelv struktúráját és hozzájárul a helyesírási érzék fejlődéséhez; gazdaságos mozgásszervezésre tanít és a mozdulatok automatizálódásával a tanuló jobban tud a tartalomra és a formára figyelni (Kökény és Kökényné, 2000). A gépirás segítséget nyújt mozgáskorlátozott tanulóinknak eddig fel nem tárt képességeik kibontakoztatásához, segíti az önértékelést, sikerélményt okoz, növeli a motivációt.

A kézírás sebessége (Graham és Weintraub, 1996) valamint a gépirás sebessége is az életkor előrehaladtával növekszik. Számos tanulmányban azt olvashatjuk, hogy a kézírás sebessége folyamatosan nőtt az iskolai évek alatt (Connelly és mtsai, 2007; Graham és mtsai, 1998; Nagy, 2007).

Jelen tanulmány célja azt felmérni, hogy a mozgáskorlátozott tanulók kézírása és gépirása között milyen összefüggéseket találunk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók kézfunkciója mennyiben befolyásolja az írásproduktumok jellemzőit kézírás illetve gépirás esetén. Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a mozgáskorlátozott tanulók kézírása és gépirása különbséget fog mutatni: 1) olvashatóság szempontjából, 2) gyorsaságot illetően, 3) helyesírás tekintetében.

Hipotéziseink a szakirodalom alapján:

1. Az a tanulócsoport fog mind kézírásban, mint gépirásban a jobban teljesíteni, ahol a diagnózisból adódóan a kézfunkció egyáltalán nem érintett
 1. a Az írás olvashatóságát nagymértékben befolyásolja a kézfunkció.
 1. b Az írás olvashatóságát nagymértékben befolyásolja ceruzafogás minősége
 2. a Vannak olyan gyermekek, akinek a kézírása olvashatatlan, de a gépirásuk olvasható.
 2. b Azok között a tanulók között, akiknek olvashatatlan, vagy nehezen olvasható az írásuk, vannak olyan tanulók, akik nem a szabályos folyóírással írnak.
 2. c Azok a gyerekek, akinek van társuló fogyatékoságuk, rosszabb a teljesítményük mindegyik feladatban.
3. Gépirással gyorsabban fognak a felső tagozatos gyermekek írni mind a másolás, mind a diktálás esetében, de azt gondoltuk, hogy gépiráskor több hibát fogunk találni az írásproduktumban (pl. elütési hibákat, betűcseréket, betűkihagyásokat), mint kézíráskor.
 3. a Gépirással gyorsabban írnak a gyerekek másoláskor.
 3. b Gépirással gyorsabban írnak a gyerekek diktáláskor.
 3. c A gépirásban több a hiba az írásproduktumban mint a diktálásban.
 4. a A lányok gyorsabban írnak, mint a fiúk.
 4. b A jobbkezesek teljesítménye jobb, mint a balkezeseké.

Módszer

Az írás mérésére szolgáló módszerek tanulmányozása során azt tapasztaltuk, hogy a különböző országokban lévő különböző írásmódok komplexitása miatt az írás felmérése nehézkes (Rosenblum és mtsai, 2003). Számos tanulmány szerint a másolás és a diktálás feladatai hasznosak a diákok írásbeli teljesítményének teszteléséhez, alkalmasak az íráskészség (írás technika) mérésére (Nagy, 2007) és hatékonyak bizonyultak az írási sebesség fejlődésének megfigyeléséhez (Ferrier és mtsai, 2013). Így a nemzetközi szakirodalomban három fő módszert fogadtak el: 1) diktálásra való írást; 2) másolást; és 3) szabad fogalmazást (Ferrier és mtsai, 2013). Azonban azt mindenképpen szem előtt kell tartanunk az írásbeli vizsgálatoknál, hogy különböző kognitív és emocionális tényezők befolyásolhatják az írási sebességet és az íráshoz szükséges élettani tényezőket, mint például az izomfáradást (O'Mahony és mtsai, 2008). A szabad fogalmazás sokkal kiterjedtebb vizsgálatot igényel; a kognitív készségek széles skálája szükséges hozzá, magában foglalja nem csak a nyelvi folyamatok megfelelő strukturálását, hanem a logikai gondolkodást és az önellenőrzés képességét is (Berninger és mtsai, 2008), ezt jelen kutatásunkban nem vizsgáltuk.

A kutatásunkat az országos beiskolázású speciálisan mozgáskorlátozott tanulókat ellátó intézményben (Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium) a vezetőség által támogatott keretek között az általános iskolai tagozat azon tanítványival végeztük el, akiknek szüleitől a hozzájárulást ehhez megkaptuk. A helyi tanterv szerint a tanulók (Mozgásjavító Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2015) 4. osztályos koruktól tanulnak órarendi keretek között gépirást (4. évfolyamon heti 2 órában, felzárkóztató tagozaton és 5. évfolyamon heti 1,5 órában és 6. évfolyamon heti 1 órában.) Az osztályok csoportbontásban vesznek részt a gépirás órákon és sérülésspecifikus egyéni fejlesztési terv alapján sajátítják el a gépirást (Kékesiné, 2008). A felmérésben 123 fő 2.-8. osztályos mozgáskorlátozott gyermek kézírását és ezen belül 74 fő 5-8. osztályos mozgáskorlátozott gyermek gépirását mértük fel. (A 4. osztályos gyermekek gépirás-teljesítményét

nem mértük, tekintettel arra, hogy ők még a tanulás kezdeti fázisában nem a teljes írásjel-készlettel gépelnek. Úgy gondoltuk, hogy ez téves adatot szolgáltathat mind a gépirási teljesítménynél, mind a két írásmódban számolt hibák arányát tekintve.) Minden osztályfokon 2 osztály van (A osztály és B osztály). A 4. és az 5. osztály között található az ún. felzárkóztató osztály, mely az intézmény specialitása. Ennek lényege, hogy a felső tagozat szokásos 4 éves képzése mellett speciális lehetőség az 5 éves nyújtott fejlesztő program, amelynek keretében a 4 éves általános iskolai tananyagot az ott tanuló diákok 5 év alatt sajátíthatják el (Mozgásjavító Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2015).

A gépirás tantárgy tanterve szerint év elején, félévkor és év végén sor kerül a 10 perces teljesítménymérésre gépirással és kézírással, mindkét írásmódban; másolással és diktálással is leírásra kerül a szöveg. Célszerűen ezt az iskolai feladatot használtuk felmérésünkben a félévi mérésekhez kapcsolódva. A vizsgálat során korosztályonként választottunk életkornak megfelelő szövegeket írásra a tanterv szerint. A másolás és ugyanannak a szövegnek a diktálása között eltelt idő 1 hónap volt mind kézírásnál, mind gépirásnál. A felső tagozaton közel 50-50%-ban kezdtük másolással, illetve diktálással a felmérést. Az írás pontosan 10 percig tartott. Az a tanuló, aki az adott szöveget hamarabb leírta, a szöveget előlről kezdte másolni, illetve folytatólagosan előlről kezdtük a diktálást.

Kiemelten fontosnak tartottuk a munkamozgást elősegítő optimális feltételek megteremtését, az egyéni adaptációs lehetőségek biztosítását mindkét írásmód esetén. Így hangsúlyt fektettünk a tanulók mozgásállapotához igazodó egyénileg kialakított speciális (állítható magasságú, döntött asztallapú, köralakban kivágott) asztal, (állítható magasságú) szék, vagy kerekesszék beállításaira (párnák, modulok, egyéb kiegészítők), a megfelelő testtartás kialakítására, az egyedi megszokott eszközök (speciális füzet, íróeszköz, csúszásgátló, stb.) használatára. (vö. Benczúrné, 2000; Bernolákné, 1987; Cheng és mtsai, 2013; Fótiné, 2000; Kavak és Bumin, 2009; Shen és mtsai, 2003;)

Vizsgáltuk a mozgáskorlátozott tanulók kézfunkcióját Bernolák Béláné „felsővégtag működése” vizsgálóeljárásával, melynek során vizsgáltuk a marokkal való fogást (gömb-, henger-, laposfogás), valamint az ujjakkal való fogást (ötujjas, háromujjas, kétujjas-precíziós fogás) (Bernolák, 2010).

Írás közben megfigyeléseket és a későbbi könnyebb elemzés céljából fényképeket készítettünk a tanulókról, melyen figyeltük a testtartásukat (fej, nyak, törzs, vállak), ceruzafogást illetve a gépelés technikáját, a felső végtagok és a kezek helyzetét, esetleges együttmozgásokat, kóros szinergizmusokat.

Az időt stopperórával mértük, majd megszámoztuk a 10 perc alatt leírt írásjegyek, illetve karakterek számát.

A ceruzafogás lehetséges módozatait Colleen, Schneck és Henderson 1990-ben publikált vizsgálatuk során gyűjtötték össze (Schneck és Henderson, 1990). Ezt a lehetséges 10-féle markolati lehetőséget használtuk mi is tanulóink besorolásához. (1. ábra)

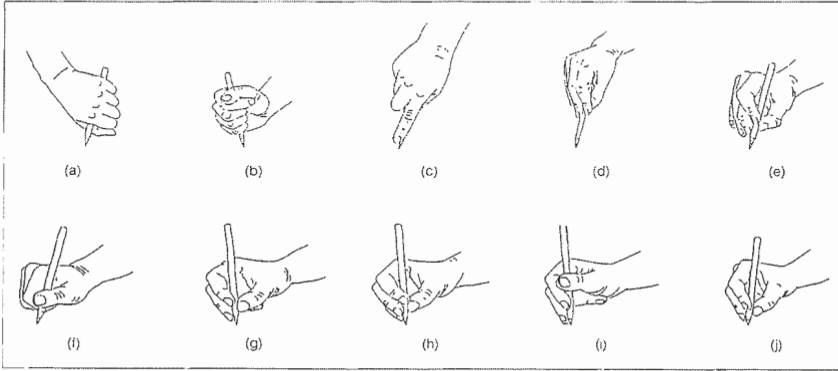
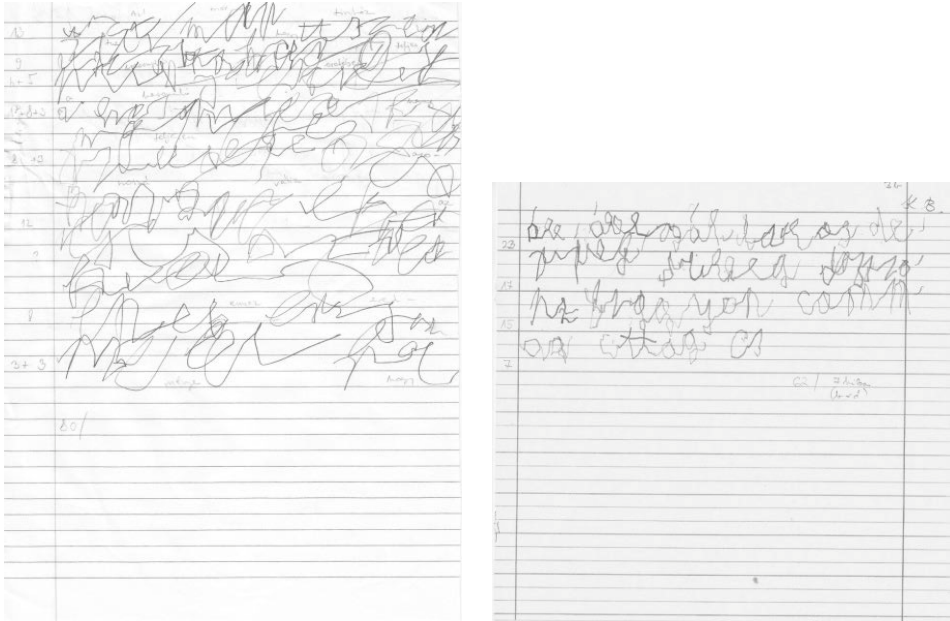


Figure 1. Operational definitions of grip posture in developmental order: (a) radial cross palmar grasp (Morrison, 1978); (b) palmar supinate grasp (Erhardt, 1984); (c) digital pronate grasp, only index finger extended (Morrison, 1984); (d) brush grasp; (e) grasp with extended fingers; (f) cross thumb grasp (Gesell, 1940); (g) static tripod grasp (Rosenbloom & Horton, 1971); (h) four fingers grasp; (i) lateral tripod grasp (Schneck, 1987); (j) dynamic tripod grasp (Rosenbloom & Horton, 1971)

1. ábra. A ceruzafogás módjai

Az írás mérésére szolgáló módszerek tanulmányozása során kiderül, hogy a különböző írásmódok komplexitása miatt korlátozott a megfelelő módszerek kiválasztása (Rosenblum és mtsai, 2003). Az olvashatóság kritériumrendszerét nehéz kialakítani, számos tanulmányban megemlítik ugyan a betűk formájára, méretére, elhelyezésére, egymástól való távolságára vonatkozó kritériumokat (Adamikné, 2001; Nagy, 2007; Papp, 2000), de pontos adatokkal nem egészítik azokat ki. A nemzetközi szakirodalomban használt tesztek pedig nyomtatott betűs írást vizsgálnak (pl. Minnesota Handwriting test; Reisman, 1995), az általunk felmért mozgáskorlátozott gyermekek pedig többnyire folyóírással tanultak meg írni. Visszatérve az olvashatóság kritériumrendszerére a Nagy József (2007) által bemutatott ötfokozatú skálát használtuk az olvashatóság értékelésére: 1: olvashatatlan, 2: alig olvasható, 3: elfogadhatóan olvasható, 4: jól olvasható, 5: tökéletesen olvasható. Ezt a pontrendszert összevetettük egy olyan olvashatóságot vizsgáló eljárással, melyből kiderül, hogy mennyien tudják valójában jól olvasni az adott mozgáskorlátozott gyermek által létrehozott írásproduktumot. Eszerint annak a tanulónak az írása olvashatatlan, akinek 5 független személyből senki sem tudja elolvasni az írását; nehezen, vagy alig olvasható annak a tanulónak az írása, akinek csak 1 ember képes részeket, szó- vagy mondatrészleteket elolvasni írásából; elfogadhatóan olvashatónak azt az írást ítéltük meg, amit 2-3-an tudnak elolvasni; olvashatónak, illetve jól olvashatónak azt tekintettük, amit négyen vagy öten is el tudtak olvasni; és tökéletesen olvashatónak azt az írást tekintettük, amely esetben minden betű szépen megformált és tökéletesen olvasható (2. ábra).



2. ábra. Kézírással létrehozott írásproduktumok; bal oldalon egy olvashatatlan, jobb oldalon egy alig olvasható példát látunk

A kezdeti írástanulás során kialakuló rajzoló íráskészség sokéves használattal, gyakorlás eredményeképpen optimális használhatóságú, gyakorlottságú kiírt íráskészséggé válik (Nagy, 2007). Az íráskészség (az írástechnika) mérésére a másolási és a diktálási feladatokat is bevontuk. Az íráskészség gyakorlottságának szintjei Nagy 2007-es tanulmánya alapján a következő: előkészítő szint:0-39, kezdő szint: 40-49, haladó szint:50-59, befejező szint: 60-69, optimális szint 70<korrekt %pont (Nagy, 2007). Az íráskészség meghatározásához a percenként leírt írásjegyek számát és az olvashatóságot vettük alapul. (A Mozgásjavító Általános Iskolában nem értékeljük a külalakat.)

A kapott adatok a Microsoft Excel és az IBM SPSS 23-as verziójával elemeztük.

A vizsgálatban részt vevő személyek jellemzése

A felmérésben részt vett 123 tanuló (1. táblázat), 66 fiú- és 57 leánytanuló közül legtöbben cerebralis paresissal (CP) diagnosztizált gyermekek (48 fő). A CP a korai agykárosodás következtében rendkívül változatos tünetegyüttest hoz létre. Az ataxiás jellegű mozgászavart külön jelenítettük meg, mert az intézményben nagyon eltérő etiológiát találtunk; a diagnózisaiak között megtalálható a CP, Friedreich ataxia és egy központi idegrendszeri daganat eltávolítása után kialakult mozgáskárosodás is. A másik magasan reprezentált diagnóziscsoport a neuromuscularis betegségecsoportba tartozó gyermekek köre (35 fő). A neuromuscularis betegségek a vázizom atrófiájában, gyengeségében, fáradékonyságában, hypotóniában manifesztálódnak (Molnár, 2010), ide soroljuk többek között az SMA-t és a DMP-t. Ezen kívül megtalálható még diagnózisként a myelodysplasia (MMC) az arthrogyposis multiplex congenita (AMC), valamint kiemelkedő az az egyéb kategóriába sorolható 16 fő, akiknél különféle szindrómákat és egyéb ortopédiai elváltozásokat találtunk.

1. táblázat. A vizsgált minta diagnózisok szerinti megoszlása

Diagnózis	Lateralitás		Összesen
	balkezes	jobbkezes	
AMC	0	2	2
Ataxia	2	5	7
CP athetosis	1	1	2
CP hemiplegia spastica	0	4	4
CP paraparesis spastica	2	3	5
CP tetraplegia spastica	14	23	37
Egyéb	3	13	16
Myelodysplasia	3	6	9
Neuromuscularis betegség	5	30	35
Több diagnózis	3	3	6
Összesen	33	90	123

„Az emberek 7%-a balkezes.” (Hámori, 2005. 93.) Jelen mintánkban azonban 27% a balkezesek aránya. Legmagasabb arányban a CP tetraplegia spastica mozgászavarral élő gyermekek körében fordul elő a balkezesség. Feltételezhető, hogy a korai agykárosodás következtében kialakult 4 végtagra kiterjedő mozgásrendellenesség esetén sokan nem azt a kezüket használják, amely tipikus fejlődés során dominánssá vált volna. Ez tovább ronthatja a grafomotoros teljesítményt.

A 2. táblázat azt mutatja, hogy a különböző diagnózisokkal rendelkező mozgáskorlátozott tanulók kézírás esetén milyen ceruzafogással írnak. A 123 vizsgáltban részt vevő gyermek közül 63 tanulónak szabályos a ceruzafogása, míg 60 tanulónak szabálytalan. A táblázatból jól látszik, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek a diagnózisából adódóan a kézfunkciójuk nem érintett (myelodysplasia és CP paraparesis spastica esetén) 1 fő kivételével mindenkinek szabályos a ceruzafogása, míg a CP tetraparesis spastica diagnózissal rendelkező tanulóknál nagyon szórt képet mutat a ceruzafogás módja, - szinte az összes ceruzafogási módot megtalálhatjuk. Hasonlóan változatos a ceruzafogása az ataxiás tanulóknak.

2. táblázat. Ceruzafogás módja diagnózisonként

Diagnózis	Ceruzafogás								Összesen
	szabályos	4 ujjas ceruzafogás	hüvelykujj laterális ceruzafogása	laterális 3 ujjas ceruzafogás	mutató-középső-hüvelykujj közé fgott ceruza	szupinált arokfogás	pronált marokfogás	egyedi	
AMC	1	1							2
Myelodysplasia	9								9
Myopathia	20	1	7		4			3	35
Ataxia	1		3	1		1	1		7
Athetosis			1			1			2
Tetraparesis spastica	14		7	6	3	6		1	37
Hemiparesis spastica		3	1						4
Paraparesis spastica	4	1							5
Több diagnózis	2		2			2			6
Egyéb	12				2			2	16
Összesen	63	6	21	7	9	10	1	6	123

A gépelési mód diagnózisonként való eloszlása (3. táblázat) nagyon változatos képet mutat a felső tagozatos 74 tanulónál. Myelodysplasiás és a CP paraparesis spasticával diagnosztizált tanulóknál a megfelelő kézfunkció miatt azt várnánk, hogy mindegyikük képes a 10 ujjas vakírásra, vagy legalább a 10 ujjas látóírásra, azonban azt láthatjuk, hogy a jó kézfunkción kívül valószínűleg a más képességek is befolyásolhatják a 10 ujjas vakírás elsajátítását 5 tanulónál. Myopathia esetében az állapotbeli és funkcionalitásbeli egyéni adottságok sokszínű gépelési módot eredményeznek. (Meg kell jegyeznünk, hogy az állapotromlás miatt gyakran előfordul, hogy a tanulmányok során változtatni kell a gépelési módon estükben.) A tetraparetikus tanulók is változatos képet mutatnak a gépírásmódjukat tekintve, de megállapítható, hogy a tanulók fele (12 fő) két kezük 1-1 ujjával gépel. Érdekes adat, hogy a CP tetraparesis spaticával diagnosztizált tanulók között 14-en vannak azok a tanulók, akik szabályos ceruzafogással rendelkeznek, de 3-an vannak, akik képesek a 10 ujjas gépelésre és a többségük két kéz 1-1 ujjával gépel.

3. táblázat. A gépelés módja diagnózisonként

Diagnózis	Gépelési mód						képernyőre kihelyezett billentyűzet	Összesen
	10 ujjas vakírás	10 ujjas látóírás	egykezes gépelés	ujjhiányos gépelés	két kéz 1-1 ujjal gépel	1 ujjal gépel		
AMC		1						1
Myelodysplasia	4				2			6
Myopathia	6	3		4	7		1	21
Ataxia			2	1	2			5
Athetosis						1		1
Tetraparesis spastica		3		5	12	2		22
Hemiparesis spastica			1		1	1		3
Paraparesis spastica		2			3			5
Több diagnózis				1	1			2
Egyéb	3				4	1		8
Összesen	13	9	3	11	32	5	1	74

Eredmények

1. Hipotézis vizsgálata

1. Az a tanulócsoporthoz fog mind kézírásban, mind gépírásban jobban teljesíteni, ahol a diagnózisból adódóan a kézfunkció egyáltalán nem érintett.

1. a Az írás olvashatóságát nagymértékben befolyásolja a kézfunkció.

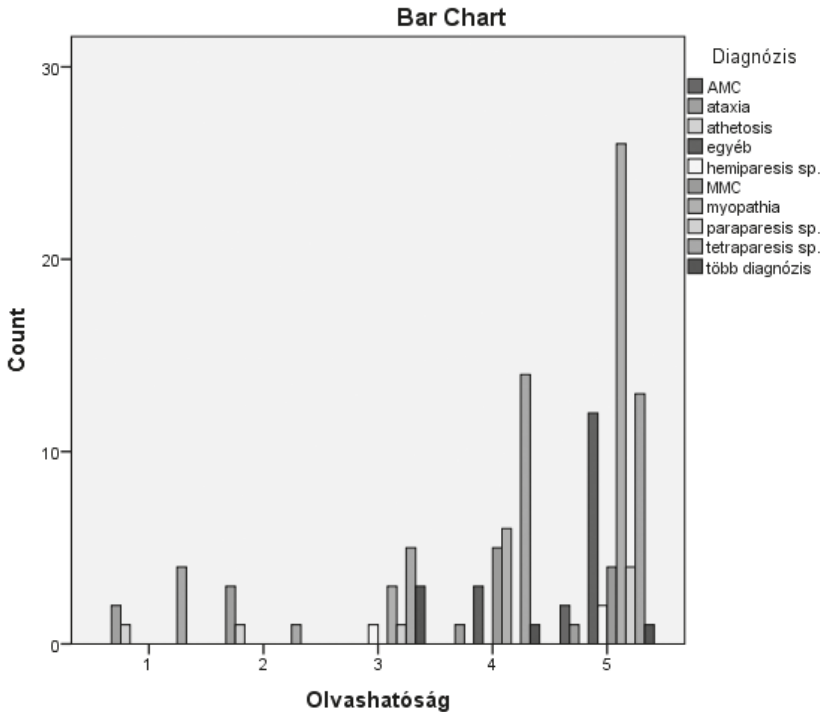
1. b Az írás olvashatóságát nagymértékben befolyásolja ceruzafogás minősége.

Az olvashatóság megoszlását a Nagy-féle kritériumrendszer alapján a 4. táblázat mutatja be. Visszaellenőrizve ezt a pontrendszert, a tanulók saját írásuk olvasásával kapcsolatban ugyanezt az eredményt kaptuk; akiknek az írása az 1-es kategóriába esett, nem tudták visszaolvasni saját írásukat, akiknek a nehezen olvasható kategóriába esett az írásuk olvashatósága, azok a tanulók csak szavakat, mondattöréseket tudtak visszaolvasni írásukból, akiknek elfogadhatóan olvasható volt a írásképük, ők többnyire el tudták olvasni írásaikat, de maradtak benne olyan szavak, mondatrészeket, melyeket nem tudtak kiolvasni és akiknek az írását olvashatónak értékeltük, ők saját maguk is jól vissza tudták olvasni írásaikat. A külalakot a Mozgásjavító Általános Iskolában nem értékeltük.

4. táblázat. A kézírás olvashatósága

Olvashatóság		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	5,7	5,8	5,8
	2	5	4,1	4,2	10,0
	3	13	10,6	10,8	20,8
	4	30	24,4	25,0	45,8
	5	65	52,8	54,2	100,0
	Total	120	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		123	100,0		

Az olvashatóságban diagnózisonként van különbség. A varianciaanalízis ezt mutatja erősen szignifikánsan ($p < ,000$). Az olvashatatlan és nehezen olvasható kézírást produkáló gyermekek, akik 1-es és 2-es besorolást kaptak, az ataxiás, athetikus és tetrapaetikus tanulók közül kerültek ki (3. ábra). Ez az a csoport, akiknek ceruzafogása, manipulációja is a legrosszabb eredményt mutatta.

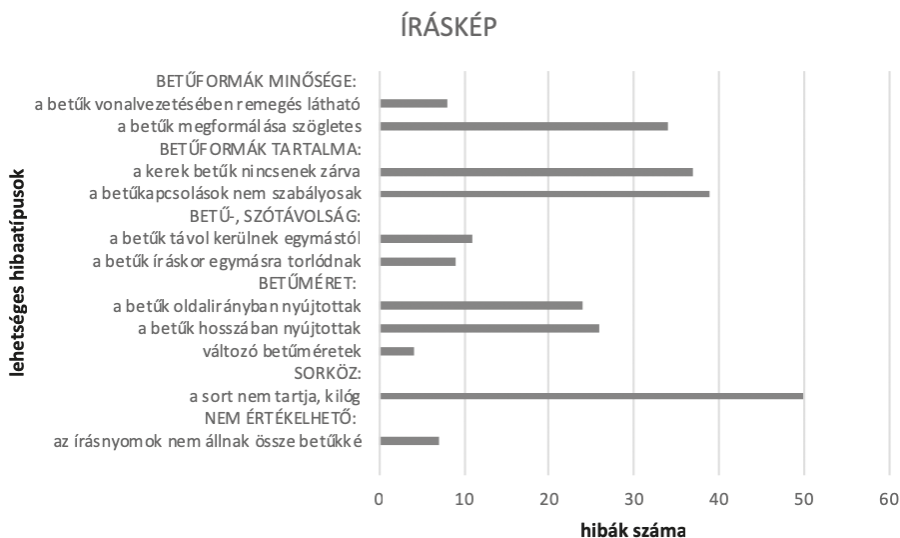


3. ábra. Az olvashatóság diagnózisok szerinti megoszlása

Visszatérve az olvashatóság fent említett szakirodalmakban talált összetevőire, 123 tanulóból csak 47 esetben volt megállapítható, hogy kézíráskor a betűk megformálása, mérete, valamint a betű, illetve a szöveg elhelyezése megfelelő és a betűkapcsolások szabályosak. A fennmaradó 76 tanulónál találtunk eltéréseket, jellegzetességeket ezért ezen gyermekek írásképét tovább elemeztük. Adamikné, 2001-es, Nagy 2004-es és Malloy-Miller 1995-ös tanulmányukban összefoglalt kritériumai alapján a következő szempontok alapján soroltuk be a hibákat: a betűformák minőségi, méretbeli és tartalmi eltérései, valamint elemeztük a betűk és a szavak egymástól való távolságát, illetve a sorközben maradáást. Egy gyermeknél többféle szempontot is figyelembe vettünk az elemzésnél. Vizsgálatunk alapján a legtöbb mozgáskorlátozott tanulónak a sorközben maradás jelenti a legnagyobb problémát kézíráskor. Ez még abban az esetben is gyakori, mikor a tanuló a gyengénlátók szélesebb vonalazású füzetébe ír, illetve akkor is, amikor a normál vonalazású füzet minden 2., 3., vagy 4. sorába írnak egyébként a tanulók.

Vizsgálatunk alapján a legtöbb mozgáskorlátozott tanulónak a sorközben maradás jelenti a legnagyobb problémát kézíráskor. Ez még abban az esetben is gyakori, mikor a tanuló a gyengénlátók szélesebb vonalazású füzetébe ír, illetve akkor is, amikor a normál vonalazású füzet minden 2., 3., vagy 4. sorába írnak egyébként a tanulók. A második leggyakoribb hiba a betűformák tartalmát illetően fordult elő, illetve a betűformák minőségi jegyeiben és a betűk méretét tekintve voltak még jelentős eltérések.

A második leggyakoribb hiba a betűformák tartalmát illetően fordult elő, illetve a betűformák minőségi jegyeiben és a betűk méretét tekintve voltak még jelentős eltérések (4. ábra).



4. ábra. Mozgáskorlátozott tanulók írásképének jellemzése

A kézírás fontos eleme a ceruzafogás, ezért megvizsgáltuk, hogy mely tényezőknek van szerepe a ceruzafogás minőségében. (5. táblázat) Feltételeztük, hogy a kézfunkció a legjelentősebb tényező, és regressziós modellt építettünk ennek a vizsgálatára. A legjobb modellek a következők a ceruzafogásra, mint függő változóra:

Az R^2 ,228. Azaz a fogás módja, a kézfunkció érintettsége 22,8%-ban magyarázza a ceruzafogást. A modell szignifikanciaszintje p ,024. A koefficienseket az alábbi 5. táblázat mutatja:

5. táblázat. A. Dependent Variable: Ceruzafogás – kézfunkció érintettsége

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	8,306	2,318		3,583	,001
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_gömbfogásra	,216	1,072	,031	,201	,841
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_hengerfogásra	,579	1,748	,065	,331	,741
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_laposfogásra	-3,229	1,362	-,437	-2,372	,020
fogás_marokkal_bal_oldalón_képes_gömbfogásra	-2,779	1,260	-,356	-2,205	,030
fogás_marokkal_Bal_oldalón_képes_hengerfogásra	1,259	1,330	,152	,946	,346
fogás_marokkal_Bal_oldalón_képes_laposfogásra	1,628	1,055	,231	1,542	,126
1 fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_5_ujjas_fogásra	,332	1,538	,049	,216	,829
fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_3_ujjas_fogásra	,572	1,894	,073	,302	,763
fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_2_ujjas_csipentő_fogásra	,732	1,573	,068	,465	,643
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_5_ujjas_fogásra	-,615	1,539	-,104	-,400	,690
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_3_ujjas_fogásra	,948	1,685	,156	,563	,575
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_2_ujjas_csipentő_fogásra	-,981	1,950	-,101	-,503	,616
kezfunkcio	-,699	,563	-,118	-1,241	,218

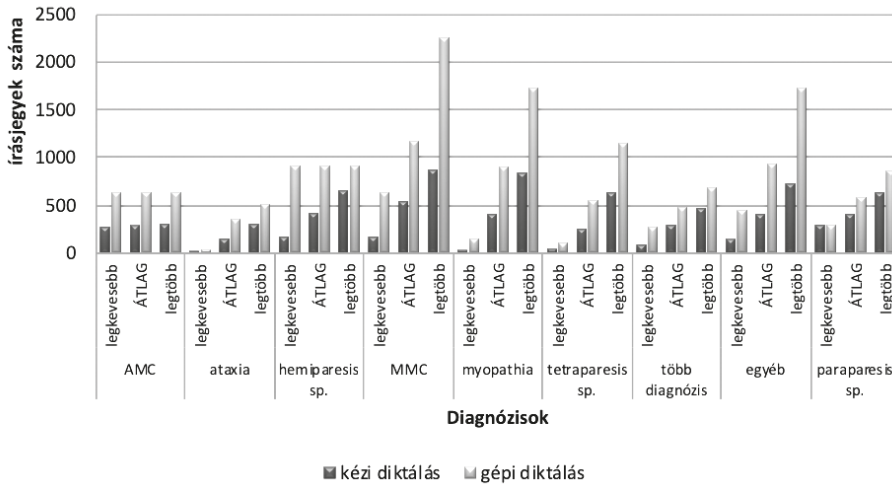
A második legjobb építés esetében az R^2 ,233. Azaz a fogás módja és a diagnózis 23,3%-ban magyarázza a ceruzafogást (6. táblázat). A modell szignifikanciaszintje p ,031. A koefficienseket a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat. A Dependent Variable: Ceruzafogás – diagnózis

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	8,111	2,337		3,471	,001
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_gömbfogásra	,227	1,074	,032	,212	,833
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_hengerfogásra	,373	1,772	,042	,211	,834
fogás_marokkal_jobb_oldalón_képes_laposfogásra	-2,949	1,411	-,399	-2,089	,040
fogás_marokkal_bal_oldalón_képes_gömbfogásra	-2,825	1,264	-,362	-2,234	,028
fogás_marokkal_bal_oldalón_képes_hengerfogásra	1,453	1,356	,175	1,071	,287
fogás_marokkal_bal_oldalón_képes_laposfogásra	1,435	1,086	,203	1,321	,190
1 fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_5_ujjas_fogásra	,320	1,541	,047	,208	,836
fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_3_ujjas_fogásra	,666	1,902	,085	,350	,727
fogás_ujjakkal_jobb_oldalón_képes_2_ujjas_csippentő_fogásra	,511	1,602	,047	,319	,750
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_5_ujjas_fogásra	-,508	1,549	-,086	-,328	,744
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_3_ujjas_fogásra	,720	1,714	,118	,420	,676
fogás_ujjakkal_Bal_oldalón_képes_2_ujjas_csippentő_fogásra	-,982	1,954	-,101	-,503	,617
kezfunkció	-,727	,566	-,123	-1,284	,202
Diagnózis	,070	,090	,079	,779	,438

Azt feltételeztük továbbá, hogy az a tanulócsoporthoz fog mind kézírásban, mint gépirásban jobban teljesíteni, ahol a diagnózisból adódóan a kezfunkció egyáltalán nem érintett (5. ábra).



5. ábra. A kézírás és a gépírás mennyiségi szempontú összehasonlítása diagnózisok szerint

Először nemparaméteres próbával néztük meg az eloszlások közötti különbséget. A fenti ábrán látszik a diagnózisok közötti eloszlás, így alább a Kruskal-Wallis teszt eredményeit részletezzük a feladattípus alapján (G-vel a gépírást, K-vel a kézírást, M-mel a másolást, D-vel a diktálást jelöltük):

- A diagnózisok között nem azonos a GM_szóköz_nélkül teljesítmény ($p=0,02$)
- A diagnózisok között nem azonos a GM_szóközzel teljesítmény ($p=0,003$)
- A diagnózisok között nem azonos a GD_szóköz_nélkül teljesítmény ($p=0,012$)
- A diagnózisok között nem azonos a GM_szóközzel teljesítmény ($p=0,011$)
- A diagnózisok között nem azonos a KM_graféma teljesítmény ($p=0,000$)
- A diagnózisok között nem azonos a KD_graféma teljesítmény ($p=0,003$)

Készítettünk továbbá egy olyan csoportosítást, hogy jó-e a kézfunkció vagy érintett-e a kézfunkció, mivel így nagyobb almintákat lehetett képezni. T-próbával megvizsgálva az alábbi eredményeket kaptuk:

- KM_graféma esetén $p,044$ szignifikancia szinten van különbség (érintett kézfunkció esetén az átlagos teljesítmény 245,73 (elemszám 105), míg a jó kézfunkciónál 338,28 (elemszám 18))
- KD_graféma esetén $p,015$ szignifikancia szinten van különbség (érintett kézfunkció esetén az átlagos teljesítmény 319,04 (elemszám 103), míg a jó kézfunkciónál 478,22 (elemszám 18))

Az 1. hipotézist elfogadhatjuk, a vizsgált minta eredményei megerősítik az előzetes feltételezésünket.

2. Hipotézis

- Vannak olyan gyermekek, akinek a kézírása olvashatatlan, de a gépírásuk olvasható.
- Azok között a tanulók között, akiknek olvashatatlan, vagy nehezen olvasható az írásuk, vannak olyan tanulók, akik nem a szabályos folyóírással írnak.

7. táblázat: Olvashatatlan kézírású tanulók gépirási teljesítménye

Group Statistics					
	Olvashatóság	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
GM_szóköz_nélkül	>= 3	59	511,93	246,738	32,123
	< 3	3	155,00	121,742	70,288
GM_szóközzel	>= 3	59	601,31	285,633	37,186
	< 3	3	183,33	140,076	80,873
GM_hiba	>= 3	59	2,66	3,604	,469
	< 3	3	2,33	,577	,333
GD_szóköz_nélkül	>= 3	61	665,25	358,326	45,879
	< 3	3	259,67	205,858	118,852
GD_szóközzel	>= 3	61	789,54	427,703	54,762
	< 3	3	305,00	242,266	139,873
GD_hiba	>= 3	59	11,90	12,025	1,566
	< 3	3	15,00	20,785	12,000

Kíváncsiak voltunk azokra az extrém esetekre, amikor a kézírás olvashatatlan. Úgy tűnik, hogy az ilyen kézírású gyermekek gépirása is nehezkesebb, bár az eredményeket fenntartással kell kezelnünk, mert nagyon kevesen kerültek az olvashatatlan kézírású almintába (7. táblázat).

Az olvashatatlanságnál a 2-es a határérték, így a gépi másolás esetében kijön, hogy rosszabbul teljesítenek, mint azok a társaik, akik az olvashatóság mérésekor jobb eredményeket értek el. A gépi írás hibaszámát tekintve nincs különbség. Azonban azt is meg kell jegyeznünk, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek a rossz kézfunctió miatt kézírása az olvashatatlan, vagy a nehezen olvasható kategóriába esett, a gépirással létrehozott írásproduktumuk abszolút olvasható. A gépirással kapcsolatban egyetlen esetben sem merült fel az olvashatatlanság, vagy nehezen olvashatóság kérdése, tehát a tanulók viszonylag kevés karaktert gépelnek időegység alatt, de azokat mindvégig pontosan ütik le, nincsenek és ha vannak elütések, betűtévesztések, betűbetoldások. Mindez tanulás stratégiai szempontból értékes információ. A mozgáskorlátozott tanulók önmaguk, vagy mások által gépelt szövegeket jobban tudják olvasni, mint saját kézírásukat.

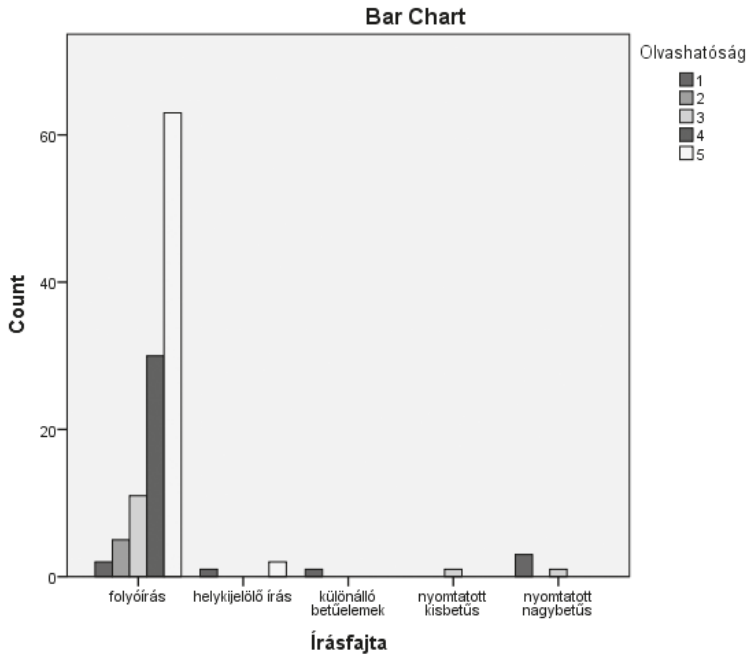
A csoportok különbségeit t-próbával vizsgáltuk meg, ahol az alábbi eredményeket kaptuk:

- GM_szóköz_nélkül: $t=4,619$, $p: ,020$
- GM_szóközzel: $t=4,696$, $p: ,019$

Azaz a gépi másolásban van statisztikailag jelentős különbség az olvashatatlan és az olvasható kézírású gyerekek között.

Jelen kutatásban a 123 tanulóból 114-en folyóírással, 4 tanuló nyomtatott nagybetűkkel, 1 tanuló nyomtatott kisbetűkkel ír, és 4 tanuló írott betűket vet ugyan papírra, de azokat egymással nem köti össze (6. ábra).

Leíró elemzéseink alapján a legtöbb gyermeknek olvasható a folyóírása.



6. ábra. Írásfajták megjelenése a vizsgált populációban

A nemparaméteres Kruskal-Wallis teszt alapján különbség van azok között a gyerekek között, akiknek van társuló fogyatékosága (*dysarthria*, *dyslalia*) és akiknek nincs az alábbi mutatókban:

- gépi másolás szóköz nélkül p: ,003 szignifikancia szinten,
- gépi másolás szóközzel p: ,003 szignifikancia szinten,
- gépi diktálás szóköz nélkül p: ,004 szignifikancia szinten,
- gépi diktálás szóközzel p: ,004 szignifikancia szinten,
- a kézi másolásban és diktálásban nincs különbség a teljesítményben.

A 2. hipotézist tehát elfogadhatjuk.

3. Hipotézis

3. Gépirással gyorsabban fognak a felső tagozatos gyermekek írni mind a másolás, mind a diktálás esetében. de azt gondoltuk, hogy gépiráskor több hibát fogunk találni az írásproduktumban (pl. elütési hibákat, betűcseréket, betűkihagyásokat), mint kézíráskor.

3. a Gépirással gyorsabban írnak a gyerekek másoláskor.

3. b Gépirással gyorsabban írnak a gyerekek diktáláskor.

3. c A gépirásban több a hiba az írásproduktumban mint a diktálásban.

A mozgáskorlátozott tanulók 10 perces kézírási és gépirási teljesítményének az összehasonlításakor (8. táblázat) az látszik, hogy minden felső tagozatos évfolyamon több karaktert ütöttek le a gyermekek a számítógép klaviatúráján (mind szóközzel vizsgálva, mind szóköz nélkül), mint amennyit kézzel; ceruzával és tollal papírra tudtak vetni mind a másolás, mind a diktálás estében.

A gépi diktálásban jelentősen magasabb a teljesítmény, mint a kézi diktálásban. Erősen szignifikáns eredmény. $t=18,411$. A mérőszám átlagosan a kézi diktálás írásjegyeinek esetén 342,72, míg gépirási feladatban diktáláskor szóközzel vizsgálva 766,83, míg szóköz nélkül vizsgálva 646,23. Ez is erősen szignifikáns, $t=14,279$. Illetve megállapítható az is, hogy azok a tanulók, akik gyorsabban írnak kézíráskor, ők a gépirási feladatban is gyorsabbak.

8. táblázat. A 10 perces kézírási és gépirási teljesítmény összehasonlítása és a hibák megjelenése

Correlations

		KM_ graféma	KD_ graféma	GM_szóköz_ nélkül	GM_ szóközzel	GD_szóköz_ nélkül	GD_ szóközzel
KM_graféma	Pearson Correlation	1	,872**	,742**	,735**	,747**	,744**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	123	121	62	62	64	64
KD_graféma	Pearson Correlation	,872**	1	,693**	,685**	,703**	,703**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	121	121	62	62	64	64
GM_szóköz_ nélkül	Pearson Correlation	,742**	,693**	1	,997**	,876**	,872**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	62	62	62	62	62	62
GM_szóközzel	Pearson Correlation	,735**	,685**	,997**	1	,872**	,871**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	62	62	62	62	62	62
GD_szóköz_ nélkül	Pearson Correlation	,747**	,703**	,876**	,872**	1	,999**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	64	64	62	62	64	64
GD_szóközzel	Pearson Correlation	,744**	,703**	,872**	,871**	,999**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	64	64	62	62	64	64

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kicsit jobban kibontva az eredményeket, t-próbával is megnéztük az egyes csoportok között az átlagos különbségeket.

- A gépi diktálásban több a hiba, mint a kézírásban. Erősen szignifikáns eredmény. $t=12,8$. A hibaszám átlagosan KD esetén 10,99, míg GD esetén 12,05.
- A kézi diktálásban jelentősen több a hiba, mint a kézi másolásban. Erősen szignifikáns eredmény. $t=10,637$. A hibaszám átlagosan KD esetén 10,99, míg KM esetén 5,13.
- A gépi diktálásban jelentősen több a hiba, mint a gépi másolásban. Erősen szignifikáns eredmény. $t=7,692$. A hibaszám átlagosan GD esetén 12,05, míg GM esetén 2,65.

- A gépi diktálásban jelentősen magasabb a teljesítmény, mint a kézi diktálásban. Erősen szignifikáns eredmény. $t=18,411$. A mérőszám átlagosan KD_graféma esetén 342,72, míg GD_szóközzel esetén 766,83, míg GD_szóköz nélkül esetén erősen szignifikáns, $t=14,279$
- A mérőszám átlagosan KD_graféma esetén 342,72, míg GD_szóköz_nélkül esetén 646,23.

A 3. a-c hipotézist tehát elfogadjuk.

4. Hipotézis

4. a Az életkor előrehaladtával a tanulók írásteljesítménye javulni fog.

4. b A lányok gyorsabban írnak, mint a fiúk.

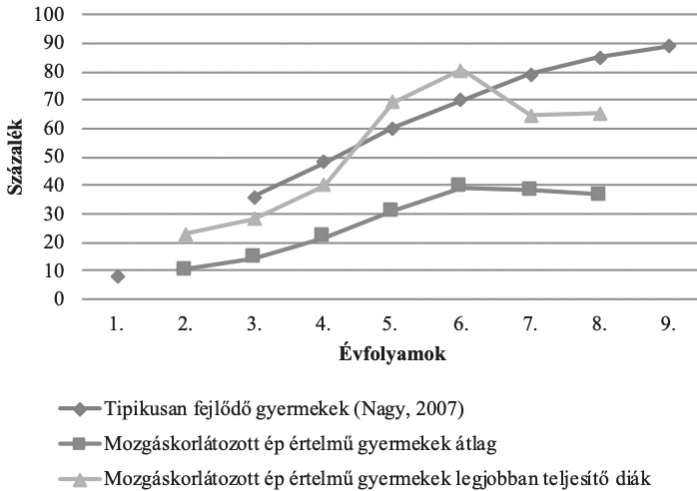
4. c A jobbkezesek teljesítménye jobb, mint a balkezeseké.

A 9. táblázatban látjuk az évfolyamok eredményeit; az egyes osztályfokon 10 perc alatt legkevesebb, illetve legtöbb karektert/írásjegyet leíró tanulók eredményeit, illetve az adott évfolyamban tanulók eredményeinek átlagát. A táblázatból jól kivehető, hogy az alsó tagozaton az életkor előrehaladtával nő a 10 perc alatt leírt/leütött írásjegyek száma, a felső tagozaton azonban visszaesés tapasztalható. A felzárkóztató osztályba járó tanulók rosszabbul teljesítenek, mint a 4. osztályos tanulók, ez az osztály tanulóinak rosszabb mozgásállapotával, kézfunkcióval és a központi idegrendszeri érintettség gyakoribb megjelenésével magyarázható. Majd 5. 6. évfolyamon egy jelentős teljesítménynövekedés tapasztalható; 6. évfolyamon a legnagyobb a különbség a kézírás és a gépirás eredményeiben. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a gépirás mint tantárgy a 6. osztályban befejeződik, így addigra válik készségszintűvé a gépirás. A 7. és 8. osztályos tanulóknál némi visszaesés mutatkozik a gépirási teljesítményben, melynek oka az, hogy a tanulók az osztálytermekben néhány kivételtől eltekintve nem használják a számítógépeket, így valószínűleg kiesnek a gyakorlatból és már nehezebben gépelnek. Illetve teljesítménycsökkenés tapasztalható a kézírási feladatokban 7. és 8. évfolyamon. Ennek oka lehet az életkor előrehaladtával esetlegesen előforduló állapotromlás, mellyel különösen izombetegségek esetén kell számolnunk, valamint másodlagosan kialakuló következmények miatt állapotromlás feltételezhető a cerebrális paretikus tanulók esetében is.

9. táblázat. A 10 perc alatt leírt írásjegyek száma évfolyamonként lebontva

		Írásjegyek évfolyamátlagai					
		kézírás másolás	kézírás diktálás	gépirás másolás	gépirás diktálás	gépirás másolás szóköz nélkül	gépirás diktálás szóköz nélkül
2. osztály	legkevesebb	36	100				
	2. évfolyam ÁTLAG	104	205				
	legtöbb	229	421				
3. osztály	legkevesebb	51	89				
	3. évfolyam ÁTLAG	144	172				
	legtöbb	283	325				
4. osztály	legkevesebb	64	32				
	4. évfolyam ÁTLAG	219	316				
	legtöbb	402	507				
fz	legkevesebb	69	114				
	Fz. osztály ÁTLAG	193	278				
	legtöbb	412	659				
5. osztály	legkevesebb	112	16	22	36	15	33
	5. évfolyam ÁTLAG	309	406	538	710	446	585
	legtöbb	693	867	1219	2254	1020	1872
6. osztály	legkevesebb	176	208	252	275	213	235
	6. évfolyam ÁTLAG	392	453	678	966	582	813
	legtöbb	807	776	1156	1724	980	1457
7. osztály	legkevesebb	103	47	124	199	96	168
	7.évfolyam ÁTLAG	384	461	585	751	499	644
	legtöbb	647	840	1113	1315	939	1113
8. osztály	legkevesebb	103	148	254	370	214	311
	8. évfolyam ÁTLAG	367	460	546	745	475	634
	legtöbb	653	828	1011	961	866	794

Jelen felmérésben a tanulók 10 perc alatt leírt írásjegyeinek számát elosztottuk 10-zel, így megkaptuk a percenként leírt írásjegyek számát. Tekintettel arra, hogy Nagy József 2007-es kutatásában másolási feladatban vizsgálta a tanulók percenkénti teljesítményét, ehhez az összehasonlításhoz mi is a másolási feladatot választottuk. Az 7. ábrán jól látszik, hogy a mozgáskorlátozott tanulók átlagát tekintve a legjobban teljesítő 6. osztályos tanulók átlaga is csupán 39,2 betű percenként, ami azt jelenti, hogy az általunk vizsgált populáció átlagosan az íráskészség gyakorlottságának előkészítő szintjén teljesít, azaz „rajzoló íráskészséggel” (Nagy, 2007) fejezi be az iskolát. Azonban az egyes évfolyamokon legjobban teljesítő tanulókat vizsgálva azt látjuk, hogy 5-6. évfolyamon igen jól (az országos átlag felett) teljesítenek tanulóink. Azonban a korábban már említett okok miatt 7. és 8. évfolyamon újra visszaesik a teljesítmény, így a „kiírt íráskészség” (Nagy, 2007) szintjének elérése nélkül fejezik be a mozgáskorlátozott tanulók az általános iskolát.



7. ábra. Az íráskészség gyorsaság fejlődése

A 10. táblázatban jól látható, hogy a lányok átlagosan mind a kézírás, mind a gépirás esetében adott időegység alatt kevesebb írásjegyet voltak képesek leírni, tehát nem igazolódott az a hipotézisünk, hogy a lányok gyorsabban írnak, mint a fiúk. Azonban a hibaszázalékokat tekintve, megállapíthatjuk, hogy a lányok kevesebbet hibáznak, mint a fiúk minden általunk vizsgált feladatban.

10. táblázat: Teljesítmény nemek szerint

	Kézírás másolás átlag		Kézírás másolás hibák átlaga		Kézírás diktálás átlag		Kézírás diktálás hibák átlaga		Gépirás másolás átlag		Gépirás másolás hibák átlaga		Gépirás diktálás átlag		Gépirás diktálás hibák átlaga	
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok
2. évfolyam	71	122	8	4	191	213	13	16								
3. évfolyam	126	159	4	8	153	188	6	7								
4. évfolyam	264	177	5	2	399	249	15	7								
Fz osztály	142	213	4	3	217	291	12	3								
5. évfolyam	364	470	6	2	509	470	12	9	686	373	2	2	919	478	11	5
6. évfolyam	333	339	5	10	439	436	18	15	622	752	1	1	914	1033	22	12
7. évfolyam	406	362	10	6	474	534	15	11	654	448	5	1	795	661	15	11
8. évfolyam	369	253	4	4	431	351	11	9	534	588	4	0	754	715	13	4
Átlag	259,4	261,9	5,75	4,875	351,6	341,5	12,75	9,625	624	540,3	3	1	845,5	721,8	15,25	8

*66 fiú és 57 lány

A mozgáskorlátozott tanulók teljesítményét az író kéz alapján leírt grafémák szerint vizsgálva a 11. táblázatban látható, hogy a jobbkezes tanulók gyorsabban írnak, mint a balkezes tanulók. A hibaszázalékokat tekintve azonban az látszik, hogy nincs nagy különbség a jobb és a balkezes tanulók teljesítménye között, közel hasonló számú hibát ejtenek mindkét csoportban.

11. táblázat. Teljesítmény a tanulók író keze alapján

	Kézírás másolás átlag	Kézírás másolás hibák átlaga	Kézírás diktálás átlag	Kézírás diktálás hibák átlaga	Gépírás másolás átlag	Gépírás másolás hibák átlaga	Gépírás diktálás átlag	Gépírás diktálás hibák átlaga
balkezesek	226	5	309	10	524	4	674	13
jobbkezesek	274	5	356	11	604	2	831	12

*33 balkezes, 90 jobbkezes tanuló

Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy ép értelmű mozgáskorlátozott tanulók kézírása és gépírása közötti összefüggéseket felmérje. Elsősorban azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy a tanulók kézfunkciója mennyiben befolyásolja az írásproduktumok jellemzőit kézírás illetve gépírás esetén. Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a mozgáskorlátozott tanulók kézírása és gépírása különbséget fog mutatni: 1) olvashatóság szempontjából, 2) gyorsaságot illetően, 3) helyesírás tekintetében. Megállapítottuk, hogy a kézfunkció nagymértékben befolyásolja a kézírási teljesítményt, míg a gépírási teljesítményre kevésbé van hatással. Az olvashatóság tekintetében azt tapasztaltuk, hogy míg kézírás esetén a mozgáskorlátozott tanulók bizonyos százalékánál megjelenik a létrehozott írásproduktum nehezen, alig, vagy egyáltalán nem olvashatósága, addig gépírásnál ezt nem tapasztaltuk. Azonban a legtöbb általunk vizsgált tanuló jól olvashatóan ír folyóírással. A felmérésből kiderül, hogy a mozgáskorlátozott tanulók egységnyi idő alatt gépeléssel gyorsabban tudnak írni, mint kézírással, azonban a hibák száma arra hívja fel a figyelmet, hogy a számítógépes technika gyakori használata a gépírás sebességét növeli ugyan, de valószínűsíthető, hogy a pontos helyesírást nem tudatosítja; a tanulók a helyesírási hibát azonnal észlelik a programban, javítják is, de nem tudatosítják a hibajavítást és feltehetően nem alkalmazzák kézíráskor. Az eredményesebb tanulás érdekében javasoljuk a mozgáskorlátozott tanulók gépírás-oktatását és a tanítási órákon való alkalmazását a kézfunkció és a manipuláció, valamint a grafomotoros készség kiemelt fejlesztése mellett.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezort Kiadó.
- Arnould, C., Penta, M. & Thonnard, J. L. (2007): Hand impairments and their relationship with manual ability in children with cerebral palsy. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 708–714. DOI: 10.2340/16501977-0111
- Benczúr Miklósné (2000): *Sérülésspecifikus mozgásnevelés*. Budapest: ELTE, BGGYK.
- Berge, O. (2014). Commentary on a nordic perspective on ICT in teaching and learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(01), 6-7.
- Bergman, K. E. & McLaughlin, T. F. (1988). Remediating Handwriting Difficulties with Learning Disabled Students: A Review. *BC Journal of Special Education*, 12(2), 101-120.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46(2), 151-172. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.02.007
- Bernolák Béláné (1987): *Szemelvénygyűjtemény a testi fogyatékosok alsó tagozatos tantárgypedagógiájához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bernolák Béláné (2010). Funkcionális diagnosztika és dokumentáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Bishop, E. (2001). Writing speed and extra time in examinations. *Dyslexia Review*, 12, 13-15.
- Bumin, G. (2008). The effects of pencil grip posture and different desk design on handwriting performance in children with hemiplegic cerebral palsy.

- European Journal of Paediatric Neurology*, 12, S58. DOI: [10.1016/S1090-3798\(08\)70197-1](https://doi.org/10.1016/S1090-3798(08)70197-1)
- Cheng, H. Y. K., Lien, Y. J., Yu, Y. C., Ju, Y. Y., Pei, Y. C., Cheng, C. H. & Wu, D. B. C. (2013). The effect of lower body stabilization and different writing tools on writing biomechanics in children with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities*, 34(4), 1152-1159. DOI: [10.1016/j.ridd.2012.12.019](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.019)
- Connelly, V., Dockrell, J. E. & Barnett, J. (2005). The slow handwriting of undergraduate students constrains overall performance in exam essays. *Educational Psychology*, 25(1), 99-107. DOI: [10.1080/0144341042000294912](https://doi.org/10.1080/0144341042000294912)
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 175-196. DOI: [10.1207/s15326942dn2901_9](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9)
- Connelly, V., Gee, D. & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 479-492. DOI: [10.1348/000709906X116768](https://doi.org/10.1348/000709906X116768)
- Cornhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739. DOI: [10.5014/ajot.50.9.732](https://doi.org/10.5014/ajot.50.9.732)
- Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317. DOI: [10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x)
- Ferrier, J., Horne, J. & Singleton, C. (2013). Factors affecting the speed of free writing. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 66-78. DOI: [10.1111/1471-3802.12001](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12001)
- Fótiné Hoffman Éva. (2000): Mozgáskorlátozottság a tanítási-tanulási folyamat tükrében. In: Bernolák Béláné. (szerk.) *Együtt a többiekkel – egy-másért*. Budapest: Bicebóca Alapítvány a Mozgássérült Gyermekekért. 71-83.
- Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. DOI: [10.1016/j.compedu.2013.03.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007)
- Glazer, S. M. & Curry, D. (1988). Word processing programs: Survival tools for children with writing problems. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 4(3), 187-199. DOI: [10.1080/0748763880040304](https://doi.org/10.1080/0748763880040304)
- Goldberg, A., Russell, M. & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).
- Graham, S. & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87. DOI: [10.1007/bf01761831](https://doi.org/10.1007/bf01761831)
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52. DOI: [10.1080/00220679809597574](https://doi.org/10.1080/00220679809597574)
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98. DOI: [10.2307/1511268](https://doi.org/10.2307/1511268)
- Graham, S., Harris, K. R. & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of educational psychology*, 92(4), 620. DOI: [10.1037/0022-0663.92.4.620](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620)
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 28-37.
- Hámori József (2005): *Az emberi agy aszimmetriái*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Hultin, E. & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(2), 1005-1013. DOI: [10.20533/licej.2040.2589.2013.0145](https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0145)
- James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), 32-42. DOI: [10.1016/j.tine.2012.08.001](https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001)
- Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and motor skills*, 94(2), 623-662. DOI: [10.2466/pms.2002.94.2.623](https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.623)
- Kavak, S. T. & Bumin, G. (2009). The effects of pencil grip posture and different desk designs on handwriting performance in children with hemiplegic cerebral palsy. *Journal de pediatria*, 85(4), 346-352. DOI: [10.2223/jped.1914](https://doi.org/10.2223/jped.1914)
- Kékesiné János Rozália (2008). *Gépirás-, gépi írás tanítás*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kökény Sándor & Kökény Sándorné (2000). *Tanári kézikönyv a gépirás és a szövegszerkesztés tanításához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Levitt, S. (2013). *Treatment of cerebral palsy and motor delay*. John Wiley & Sons.
- Liabo, K., Simon, A., Tripney, J. S., Daniel-Gittens, K. A. & Elwick, A. (2014). Title registration for a systematic review: Free provision of information and communications technology (ICT) for improving academic achievement and school engagement in students aged 4-18: a systematic review.

- Lim, C. P. & Oakley, G. (2013). Information and communication technologies (ICT) in primary education. In *Creating holistic technology-enhanced learning experiences*. Rotterdam: SensePublishers. 1-18. DOI: [10.1007/978-94-6209-086-6_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-086-6_1)
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B. & Velay, J. L. (2008). Learning through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of cognitive neuroscience*, 20(5), 802-815. DOI: [10.1162/jocn.2008.20504](https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504)
- Mangen, A. & Velay, J. L. (2010). Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. In *Advances in haptics*. InTech. DOI: [10.5772/8710](https://doi.org/10.5772/8710)
- Malloy-Miller, T., Polatajko, H. & Anstett, B. (1995). Handwriting error patterns of children with mild motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62, 258-267. DOI: [10.1177/000841749506200505](https://doi.org/10.1177/000841749506200505)
- Molnár Mária Judit (2010): A neuromuscularis betegségek diagnosztikája, kezelése és a betegek rehabilitációja. In Vekerdy-Nagy Zsuzsa (szerk.), *Rehabilitációs orvoslás*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of long-hand over laptop note taking. *Psychological science*, 25(6), 1159-1168. DOI: [10.1177/0956797614524581](https://doi.org/10.1177/0956797614524581)
- Nagy József (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nádas Pál (2003): A centenáriumát ünneplő intézmény története. In Bán É., Nádas P., Okányi A. & Tarnói G. (szerk.): *Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgálatában*. Budapest: Alfa Ipari Rt. Kiadó.
- Naka, M. & Naoi, H. (1995). The effect of repeated writing on memory. *Memory & cognition*, 23(2), 201-212. DOI: [10.3758/BF03197222](https://doi.org/10.3758/BF03197222)
- O'Mahony, P., Dempsey, M. & Killeen, H. (2008). Handwriting speed: duration of testing period and relation to socio-economic disadvantage and handedness. *Occupational Therapy International*, 15(3), 165-177. DOI: [10.1002/oti.255](https://doi.org/10.1002/oti.255)
- Papp Gabriella (2000). Az író-rajzoló mozgás fejlettségi szintje. In Gaál É., Hámori J. & Papp G. (szerk.), *A tantervtől a tanítási óráig. Anyanyelv és irodalom*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Phelps, J. & Stempel, L. (1987). Handwriting: Evolution and evaluation. *Annals of dyslexia*, 37(1), 228-239. DOI: [10.1007/bf02648069](https://doi.org/10.1007/bf02648069)
- Philip, S. S. & Dutton, G. N. (2014). Identifying and characterizing cerebral visual impairment in children: a review. *Clinical and Experimental Optometry*, 97(3), 196-208. DOI: [10.1111/cxo.12155](https://doi.org/10.1111/cxo.12155)
- Reisman, J. (1995). *The Minnesota handwriting test: Research edition*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81. DOI: [10.1023/A:1021371425220](https://doi.org/10.1023/A:1021371425220)
- Shen, I. H., Kang, S. M. & Wu, C. Y. (2003). Comparing the effect of different design of desks with regard to motor accuracy in writing performance of students with cerebral palsy. *Applied ergonomics*, 34(2), 141-147. DOI: [10.1016/s0003-6870\(03\)00002-4](https://doi.org/10.1016/s0003-6870(03)00002-4)
- Schneck, C. M. & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900. DOI: [10.5014/ajot.44.10.893](https://doi.org/10.5014/ajot.44.10.893)
- Schoemaker, M. M., Ketelaars, C. E., Van Zonneveld, M., Minderaa, R. B. & Mulder, T. (2005). Deficits in motor control processes involved in production of graphic movements of children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(6), 390-395. DOI: [10.1017/S0012162205000769](https://doi.org/10.1017/S0012162205000769)
- Söby, M. (2015). Finnish education system. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(02), 64-68.
- Tükel, Ş. (2013). *Development of visual-motor coordination in children with neurological dysfunctions*. Inst för kvinnors och barns hälsa/ Dept of Women's and Children's Health. DOI: [10.3109/09638288.2011.560335](https://doi.org/10.3109/09638288.2011.560335)
- Uvebrant P. (1988): Hemiplegic cerebral palsy. Aetiology and outcome. *Acta Paediatr Scand Suppl.*, 345, 1-100. DOI: [10.1111/j.1651-2227.1988.tb14939.x](https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1988.tb14939.x)
- Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. G., Peters, L. H. & Hadders-Algra, M. I. J. N. A. (2010). Handwriting, visuomotor integration, and neurological condition at school age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 941-947. DOI: [10.1111/j.1469-8749.2010.03715.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03715.x)
- Vekerdy-Nagy Zsuzsanna. (2010): Cerebrális paresis. In Vekerdy-Nagy Zs. (szerk.), *Rehabilitációs orvoslás*. Medicina Könyvkiadó. 677-687
- Virányi Anita (2014): *Gyógypedagógusok ismeretei és vélekedésük az infokommunikációs eszközök és a gyógypedagógia kapcsolatáról*. PHD értékezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-460. DOI: [10.5014/ajot.60.4.451](https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.451)

A Mozsásjavító Óvoda, Általános Iskola, Szakgimnázium, Gimnázium Egységes Gyógypedagógiai Módszertani intézmény és Kollégium Pedagógiai Programja. [http://www.mozgasjavito.hu/bemutko-](http://www.mozgasjavito.hu/bemutkozas/intezmenyi-alapdokumentumok/)

zas/intezmenyi-alapdokumentumok/ Utolsó letöltés: 2018. augusztus 30.

Common Core State Standerds Invite. <http://www.corestandards.org/> Utolsó letöltés: 2018. október 17. Absztrakt

Absztrakt

A kézírás az egyik legnehezebb, legfinomabban koordinált mozgásos teljesítmény. Digitális világunkban azonban a számítógépes szövegszerkesztés térhódításával egyre inkább felmerül a kézírás ismeretének szükségessége és a gépirás tanításának elsődlegessége a kézírással szemben. Az olvashatatlan vagy fáradtságos munkával járó kézírás negatívan befolyásolhatja az iskolai teljesítményt és a gyermekek önbecsülését. Mozsáskorlátozott gyermekek esetében, különösen finommotoros diszfunkcióval rendelkező gyermekek körében ez a kérdés még hangsúlyosabb. Megvizsgáltuk általános iskolás mozsáskorlátozott tanulók kézírási és gépirási teljesítményét másolási és diktálási feladatokban (n=123). Azt találtuk, hogy a tanulók kézfunkciója jelentősen befolyásolja a ceruzafogást és a gépelési módot, illetve a kézírás olvashatóságát, azonban a gépirás teljesítményével kevésbé függ össze ($R^2=22,8\%$, $p=,024$). A tanulók szignifikánsan gyorsabban írnak számítógéppel, mint kézírással ($18,411 \geq t \geq 14,279$; $p=,000$, az átlagos különbség 3-400 graféma). Az is igaz, hogy azok a gyermekek, akik rosszabbul teljesítenek a kézírási feladatokban, a gépirási feladatokban is gyengébben teljesítenek, és így van ez fordítva is ($,872 \geq r \geq ,744$). A mozsáskorlátozott tanulók íráskészsége jelentősen elmarad a tipikusan fejlődő tanulók íráskészségétől. A hibákra vonatkozó eredmények pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók a helyesírási hibát azonnal észlelik, a számítógépes íráskor rögtön javítják is, de nem tudatosítják a hibajavítást és nem alkalmazzák kézíráskor; hiszen a kézírásos feladatokban szignifikánsan több hibát találtunk, mint a gépirási feladatokban.

Polónyi István

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Anomáliák a felsőoktatás- finanszírozásban

A tanulmány a hazai felsőoktatás-finanszírozás néhány újabb történéseit vizsgálja meg, némi történelmi és nemzetközi kitekintéssel. Célja bemutatni azt, hogy a napjainkban tapasztalható anomáliák – mint például az újabb intézményi eladósodások és azok központi kisegítése (miközben a kancellári rendszer bevezetésével állítólag sikeres volt a felsőoktatás konszolidációja), elbocsátások egyes tudományegyetemeken, hirtelen tandíjemelés – mire vezethetők vissza.

A felsőoktatás finanszírozásának rövid története 2011-től

A felsőoktatás finanszírozása a 2010-es kormányváltás óta igen sok változáson ment át (lásd erről részletesebben: Polónyi, 2017, 2018).

A 1993. évi LXXX., a felsőoktatásról szóló törvény 9. §-a kialakította a felsőoktatás állami finanszírozásának lényegében 2016-ig érvényes szerkezetét, létrehozva a hallgatói, a képzési, a létesítmény-fenntartási, a kutatási, valamint a fejlesztési előirányzatot. Ezek közül a hallgatói előirányzat normatív volt, a képzési és a létesítmény-fenntartási pedig 1996-tól lett normatív, majd 2000-től képlet szerinti.

A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatás plurális és normatívnak nevezett (valójában képlet szerinti) finanszírozását határozta meg, az 1993-as törvény lényeges támogatási szerkezetét megtartva.

A 2011. évi CCIV. törvény egy darabig továbbra is megtartotta az 1993 óta létező szerkezetet, de elhagyta a normativitást, és a pluralitást is eltorzította.

A 2012-ben egy salátatörvény keretében (2012. évi CCVIII. tv.) hozott változtatás lényege az volt, hogy a törvény addigi változatában nem is szereplő normatívát állami „(rész)ösztöndíjnek” nevezi át, azt is előírva, hogy „a felsőoktatásban folyó képzéseket a normatív képzési támogatáshoz való jogosultság szempontjából finanszírozási csoportokba kell sorolni” (ami egyébként addig is úgy volt).

Nem törvénymódosítás, de a szféra finanszírozása szempontjából rendkívül fontos fejlemény volt a felsőoktatás támogatásának 2012. és 2013. évi – a Széll Kálmán Tervben meghatározott – radikális, közel 100 milliárd forintos csökkentése.

Végül is a 2016. évi CXXVI. törvény megszüntette a felsőoktatás 1993 óta kialakított finanszírozási szerkezetét. A 84. § (2) szerint „Az állami támogatás célja

a) a hallgatói juttatások,

b) a felsőoktatási intézmény 2. § (1) bekezdése szerinti alaptervékenységének

[a 2 § (1) szerint a felsőoktatási intézmény az e törvényben meghatározottak szerint – az oktatás, a tudományos kutatás, a művészeti alkotótevékenység mint alaptervékenység folytatására – létesített szervezet]

- c)-d) –
- e) a hallgatói sport,
- f) egyes speciális felsőoktatási feladatok ellátásának,
- g) a [...] minősített intézmények támogatásának,
- h) kulturális és fejlesztési támogatások biztosítása.”

Ezzel összefüggésben felhatalmazza a kormányt, miszerint „A felsőoktatási intézmény [...] alaptevékenységének biztosítását szolgáló támogatás rendszerét a Kormány rendeletében állapítja meg”. A törvényben a normatíva szó csak a hallgatói támogatásokkal és a doktori ösztöndíjjal kapcsolatban jeleni meg. Ezért érdemes a normatív finanszírozás végrehajtási rendeleteinek módosulásait is áttekinteni.

A kormányváltás után az 50/2008. (III. 14.) (a felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról szóló) Korm. rendeletet 2013-ig négyszer módosították, ezt követően azonban, a 2012-2013-as jelentős felsőoktatási támogatáscsökkentés után 2017-ig, a hatályon kívül helyezéséig változatlanul hagyták.

A 2010-es módosítás lényegében mindegyik alapképzési és tudományos normatívát csökkentette, s beiktatta az új, osztatlan képzések normatíváit. 2011-ben a tudományos normatívákat valamennyivel emelték. A 2012-es módosítás során a mesterképzések normatíváját kissé csökkentették és beiktatták „Az egyes képzési területek iránymutató képzési költségkeretei (E Ft/fő/év)” táblázatot a jogszabály 2. mellékleteként. 2013 és 2016 között, a hatályon kívül helyezéséig a jogszabály ezzel a két melléklettel, változatlan normatívákkal és költségkeretekkel volt hatályban, miközben gyakorlatilag intézményfinanszírozásra nem alkalmazták. (De a 2. táblázat az önköltségtérítéshez és a hallgatói röghöz kötéshez szükséges számítások alapjául szolgált).

Végül a 389/2016. (XII. 2.) (a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról szóló) Korm. rendelet az előző hatályon kívül helyezte 2017 januárjától, illetve szeptemberétől¹, s a helyébe lépett melléklet „a felsőoktatási intézmény által szakra, felsőoktatási szakképzésre, illetve doktori képzésre [...] megállapított alaptámogatással megegyező magyar állami (rész)ösztöndíj összegét”² tartalmazta, amely összegeket a „jogosult hallgatói létszámmal”³ megszorozva adódik ki az „alaptámogatás intézményi összege”. Az alaptámogatás összegét $\pm 10\%$ -kal eltérítik a végzettek (pályakövetési rendszer adatai alapján értékelt) elhelyezkedési jellemzői alapján. Kiegészítő támogatásként megmaradt a fogyatékossgal élő hallgatók után járó kiegészítő támogatása (a korábbi 120 eFt/év helyett 150 eFt/év összegben). Végül is tehát egy viszonylag egyszerű normatív finanszírozást hoz vissza a rendelet (megszüntetve a tudományos normatívákat).

Tegyük hozzá, hogy mint a jogszabály is írja, ez az ún. alaptámogatás, amelyhez még az állam csurran-cseppent lényegében átláthatatlan elvek alapján működő előirányzatokból. Ilyen két előirányzat az 2013-ben megjelent „Kiválóság támogatások” és a „Felsőoktatási

¹ A rendelet kihirdetésekor (2016 decemberében) lépett hatályba, de a felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról szóló 50/2008. (III. 14.) Korm. rendeletet csak 2017. augusztus 31-ével helyezte hatályon kívül.

² Az ösztöndíjak (a táblázat keretösszegnek nevezi ezeket, amik lényegében normatívák) szintenként (FOSZ, alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) és szakcsoportonként vannak -tól-ig összegekben meghatározva. (A -tól-ig-en belül az intézmény határozza meg az összeget, amennyiben erre nem kerül sor, akkor a minimális összeg a normatíva.)

³ Ez három félév ösztöndíjas hallgatólétszámának súlyozott átlaga: a költségvetési évet megelőző év október 15-i létszám 1/10-e, a költségvetési év március 15-i létszám 5/10-e és a költségvetési év október 15-i létszám 4/10-e. Munkarendtől függetlenül mind a teljes idejű képzésben, mind a részesítésben vagy távoktatásban tanuló hallgató egy jogosult hallgatónak számít.

struktúraátalakítási alap”, amelyekből nem igazán transzparens, szubjektív elvek alapján nyújt többlettámogatást a kormányzat. A két előirányzat együttes összege 30 milliárd Ft, ami az összes felsőoktatási állami támogatás mintegy 12%-a. Ezzel kapcsolatban a legújabb fejlemény, hogy a „Felsőoktatási struktúraátalakítási alapot” a 2018. évi XL. törvény (ez a 2019. évi központi költségvetési törvény) megszüntette, s annak nem központi támogatásból származó forrásairól úgy rendelkezett, hogy az „a miniszter által vezetett minisztérium fejezetének bevételeit képezi, amely bevételt a miniszter a felsőoktatás fejlesztésére fordítja”. (Ezek a források részint a követelmények szerinti képzési időt túllépő, illetve a hazai munkaviszonyban a röghöz kötés időszakát nem teljesítő végzetek állami támogatásának [ösztöndíjának] visszafizetéséből képződött összegek.) Ezzel lényegében ennek a forrásnak az elosztása még átláthatatlanabbá vált.

A 2011 utáni finanszírozási szabályozás tehát igen sok tekintetben ellentmondásos. Bár a törvényből kikerült a normatív finanszírozás fogalma, gyakorlatilag egészen 2013-ig érvényben maradt annak végrehajtási rendelete. A 2012-2013. évi radikális támogatáskivonást követően azonban ellehetetlenült a normatív rendszer alkalmazása, miközben a képzési normatívának állami ösztöndíjjá való átkeresztelése nyilvánvalóan megkövetelte volna annak alkalmazását. Ugyanakkor a hallgatólétszám-csökkenés miatt a minisztériumi vezetőktől is elhangzó érv az volt, hogy létszámcsökkenés mellett nincs értelme a normatív finanszírozásnak. Más oldalról a minisztérium szakértői anyaga többször érvelt amellett, hogy a normatív finanszírozást nem kell „leváltani”.

Ez a nem leváltás azonban csak a felsőoktatás támogatásának konszolidálódása és az állami támogatás mint ösztöndíjas konstrukció rögzülése nyomán vált realitássá. Ez egy lényegében egyszerű normatív finanszírozási metódust jelentet, amit a 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet vezetett be, amelynek alapja az államilag támogatott hallgatólétszám és a (szakok szerint) differenciált (állami ösztöndíjnak nevezett) normatívák. Ehhez még kapcsolódik valamennyi többlettámogatás szubjektív, nem transzparens elosztása.

Az oktatói béremelés és következményei

Az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított, garantált összege – ami mint vetítési alap meghatározza valamennyi felsőoktatási oktatói kategória bérét – közel egy évtizedig, 2009-től 2016-ig 437 300 Ft/ hó volt. Ekkor

A 2011 utáni finanszírozási szabályozás tehát igen sok tekintetben ellentmondásos. Bár a törvényből kikerült a normatív finanszírozás fogalma, gyakorlatilag egészen 2013-ig érvényben maradt annak végrehajtási rendelete. A 2012-2013. évi radikális támogatáskivonást követően azonban ellehetetlenült a normatív rendszer alkalmazása, miközben a képzési normatívának állami ösztöndíjjá való átkeresztelése nyilvánvalóan megkövetelte volna annak alkalmazását. Ugyanakkor a hallgatólétszám-csökkenés miatt a minisztériumi vezetőktől is elhangzó érv az volt, hogy létszámcsökkenés mellett nincs értelme a normatív finanszírozásnak. Más oldalról a minisztérium szakértői anyaga többször érvelt amellett, hogy a normatív finanszírozást nem kell „leváltani”.

a kormány „nagyszabású”, 25%-os – de elnyújtott emeléssel megvalósuló – felsőoktatási bérnövelést határozott el, amelynek nyomán 2017-ben 528 000, 2018-ban pedig (és ma, 2019-ben is) 554 400 Ft/hó lett az oktatói fizetések alapjául szolgáló egyetemi tanár 1 munkakör fizetése.

Azontúl, hogy a béremelés részint alig oldott meg valamit – a reálértékeket figyelembe véve lényegében nem jelentett növekedést, és az oktatói ranglétra béregyenlőtlenségein sem segített (lásd erről: Polónyi, 2016) –, 2018-ra jelentős kondicionális gondokat okozott a felsőoktatási intézményeknek, mivel állami többlettámogatás nélkül (változatlan normatívák mellett) valósult meg.

Ugyanakkor a felsőoktatás-politika depresszív hatása nyomán a hallgatólétszám egy-két kivétellel lényegében minden felsőoktatási intézményben csökkent, különösen a vidéki alkalmazott tudományegyetemeken, amelyek főiskoláról történt átkeresztelésük ellenére egyre kevesebb hallgatót tudtak, tudnak vonzani. Más oldalról az intézmények nem kis részében az oktatólétszám viszont növekedésnek indult (1. táblázat).

1. táblázat. Néhány állami felsőoktatási intézmény hallgató- és oktatólétszám-változása 2014/2015 és 2017/2018 között

	2017/2014	2017/2014
	Hallgatólétszám- változás	Oktatólétszám- változás
Budapesti Corvinus Egyetem	81%	79%
Budapesti Gazdasági Főiskola	102%	125%
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	91%	104%
Debreceni Egyetem	93%	113%
Dunaújvárosi Főiskola	73%	98%
Eötvös József Főiskola	55%	72%
Eötvös Loránd Tudományegyetem (szombathelyi karral)	103%	137%
Eszterházy Károly Főiskola (Károly Róberttel együtt)	68%	119%
Kaposvári Egyetem	90%	100%
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	102%	115%
Magyar Képzőművészeti Egyetem	89%	83%
Magyar Táncművészeti Főiskola	81%	120%
Miskolci Egyetem	92%	98%
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	90%	104%
Nemzeti Közszoigálati Egyetem	110%	127%
Kecskeméti Főiskola (Szolnoki Főiskolával)	80%	130%
Nyíregyházi Főiskola	80%	102%
Nyugat-Magyarországi Egyetem (Soproni Egyetem)	32%	34%
Óbudai Egyetem	88%	84%
Pannon Egyetem	86%	117%
Pécsi Tudományegyetem	97%	139%
Semmelweis Egyetem (Pető Andrással együtt)	99%	130%
Széchenyi István Egyetem	117%	133%
Szegedi Tudományegyetem	90%	90%
Szent István Egyetem	98%	119%

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika

Megjegyzés: egyes esetekben (pl. NYME, SE, EKE, SZIE, ELTE, SOTE) az intézményi átalakulások – karok elvétele, illetve csatolása – miatt az adatok kisebb-nagyobb mértékben torzak.

A 2014/2015. és 2017/2018. tanévek között az összes hallgatólétszám kb. 8%-kal csökkent (az oktatólétszám pedig 11%-kal növekedett) az állami felsőoktatásban. A nem változó normatívák, a csökkenő hallgatólétszám (amelynek hatása, bár tompítottan hat a szabályozás miatt, de ennyi idő alatt jól érzékelhető hatású) és a növekvő oktatói bérek értelemszerűen kiváltották néhány intézmény anyagi gondjait és eladósodását.

A következmény a most kiszivárgott minisztériumi konszolidáció. „Hat állami fenntartású felsőoktatási intézmény – Dunaújvárosi Egyetem, Eötvös József Főiskola, Eszterházy Károly Egyetem, Kaposvári Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Soproni Egyetem – a demográfiai viszonyokból fakadó folyamatosan csökkenő hallgatói létszám, a finanszírozási rendszer rugalmatlansága (a hallgatói létszámváltozásra késleltetve reagál), az egyes képzések alulfinanszírozottsága (az önköltséget nem fedező költségkeret-maximum) és ennek következményeként a csökkenő állami támogatás mértéke miatt nehéz gazdálkodási helyzetbe került” (Az Orbán-kormány..., 2019). 2,76 milliárd forintos intézménykonszolidációval segít a kormányzat. (Zárójelben érdemes megemlíteni, hogy a kiszivárgott EMMI anyag jól érzékelhetően kritizálja a bevezetett normatív finanszírozást, amely az azóta megszűnt – illetve innovációssá átvedlett – Nemzeti Fejlesztési Minisztérium produktuma.)

A konszolidáció azért meglepő, mert a kormány több tagja büszkélkedett már azzal, hogy a kancellári rendszer megoldotta a felsőoktatás „felelőtlen gazdálkodását”. A dolog szépséghibája, hogy részint a „felelőtlen gazdálkodás” miatti eladósodás a Széll Kálmán Terv nyomán bekövetkezett radikális támogatáscsökkenés következménye volt, részint a kancellári rendszer konszolidációs mechanizmusa mindig is a kisegítő támogatások kijárásán alapult.

A most konszolidálandó intézmények tehát végül is a felsőoktatás-politika „saját halottjai”. A legnagyobb hallgatólétszám-csökkenést elszenvedő intézményekről van szó, amelyek közül némelyik oktatólétszáma is növekedett. (A megsegített intézmények sorából csak a Kaposvári Egyetem lóg ki, ahol csak 10% volt a hallgatólétszám-csökkenés és az oktatólétszám nem változott. Náluk nyilvánvalóan a protekció és/vagy a szándékos eladósodás játszik szerepet a megsegítettek közé kerülésben.)

De az 1. táblázat arra is magyarázatot ad, hogy miért kényszerül az ELTE (és néhány kevesebb publicitást kapott egyetem) létszámelbocsátásra.

Normatíva-emelés tandíjkihátással

A felsőoktatásban 2018 végén és 2019 elején tapasztalható létszámcsökkentések nyomán a kormányzat az intézménykonszolidáción kívül más lépésre is rászánta magát, amit az EMMI január 16-i közleménye világga is kürtölt: *A Kormány elkötelezett a felsőoktatás megfelelő finanszírozása mellett*⁴ Mint a közlemény írja: „Éppen ezért a Kormány 2018 decemberében elfogadta a természettudomány, informatikai, bölcsészettudományi, agrár, valamint a pedagógusképzés finanszírozási keretösszegének felső értékét, ezzel biztosítva, az egyes intézmények a valós önköltségük alapján hirdessék meg a képzéseiket és ennek megfelelően kapják meg az alaptámogatást. Vagyis az ez év szeptemberétől induló képzések esetén az intézményeknek, tehát az ELTE-nek is lehetősége lesz a megemelt képzési önköltségen meghirdetni a képzéseit, a képzési alaptámogatást pedig a megemelt képzési önköltség alapján kapja majd meg.” Majd a közlemény később ismét kiemeli az ELTE-t (nyilvánvaló ugyanis, hogy az ország legnagyobb tudományegyetemének két tradicionális karán, a TTK-n és a BTK-n zajló oktatólétszám-csökkentés a felsőoktatás-politika kudarcából adódik): „A képzések fejlesztéséhez a szakterület a finanszírozási rendelet alapján speciális támogatást biztosít. 2019-ben prioritásként a fenti képzési területek esetében felmerülő feladatok finanszírozása valósul meg, így az ELTE is jelentős forráshoz jut.”

⁴ Az EMMI-közlemény forrása: <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtikarsag/hirek/a-kormany-elkotelezett-a-felsooktatás-megfelelo-finanszirozasa-mellett> Utolsó letöltés: 2019.01.21.

A 2. táblázat mutatja, hogy mi is történt. Három alapképzés (a bölcsészettudományi [kivéve: pszichológia szak], az informatikai és a természettudományi képzési terület) szakjai esetében történt ún. „költségkeret” (ami normatívát és önköltséget is jelent) felsőhatár-emelés (bölcsészénél 50%, informatikainál 8%, természettudományinál 67%). Mesterképzésnél is ugyanezen szakok esetében, valamint a műszaki képzési területen (bölcsészénél és műszakiaknál 25%, informatikaiaknál 18%, a természettudományiaknál 75%). Az osztatlan képzések esetében az agrárszakoknál 20%-os, az állatorvosinál és a tanár szakoknál 25%-os felsőhatár-emelés, a hitéleti szakoknál 14%-os emelés (a hitéleti szakoknál nincs alsó-felső határ, csak normatíva – amit gyakorlatilag minden esetben az állam fizet).

A 1713/2018. (XII. 17.) (a felsőoktatási intézmények alaptevékenysége finanszírozásával összefüggő többlettámogatás biztosításáról szóló) Korm. határozat értelmében ez a normatíva-emelés 2019-ben 1,4 milliárd forintot jelent (amelyből mintegy 150 millió a nem állami intézmények támogatásnövekedése), 2020-ban pedig 3,55 milliárd forintot (ebből 370 millió a nem állami intézményeké). Ez a támogatásnövelés a 2019-es összes állami támogatás 0,5%-a (!).

2. táblázat. A „költségkeret”-emeléssel érintett szakcsoportok 2019-ben

Képzési terület/ Doktori tudományterület	2017				2019			
	Költségkeretek (E Ft/fő/év)				Költségkeretek (E Ft/fő/év)			
	Alapképzés		Mesterképzés		Alapképzés		Mesterképzés	
ALAP- ÉS MESTERKÉPZÉS	-tól	-ig	-tól	-ig	-tól	-ig	-tól	-ig
Bölcsészettudomány képzési terület szakjai (kivéve: pszichológia)	230	400	450	600	230	600	450	750
Informatika képzési terület szakjai	360	600	650	850	360	650	650	1000
Műszaki képzési terület szakjai	350	650	610	800	350	650	610	1000
Természettudomány képzési terület szakjai	350	600	610	800	350	1000	610	1400
			Osztatlan képzés				Osztatlan képzés	
OSZTATLAN KÉPZÉS			-tól	-ig			-tól	-ig
Állatorvosi szak			2000	2400			2000	3000
Agrármérnöki, erdőmérnöki szakok			450	500			450	600
Tanár szakok			600	800			600	1000
Hitéleti képzési terület szakjai			700				800	

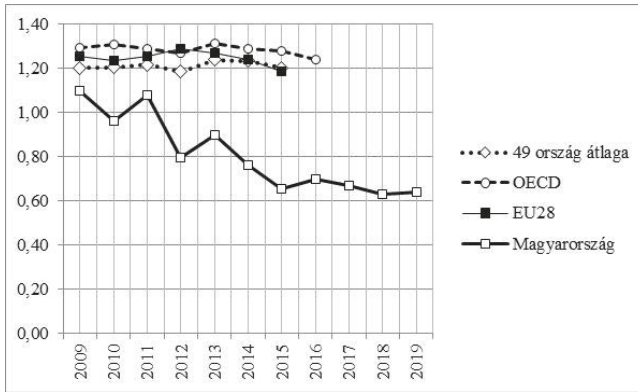
Forrás: A 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet és 2018-as módosításának mellékletei alapján saját szerkesztés

Ugyanakkor a jogszabálymódosításnak van egy súlyos következménye a költségterítéses hallgatók felé, nevezetesen a tandíjemelés, hiszen a „költségkeretnek” nevezett normatíva egyben a képzés önköltsége is. A mai szabályozások értelmében a költségkeret-emelés – amennyiben az intézmény is emeli vele az önköltség összegét (amit ha nem tesz meg, akkor a támogatási norma sem emelkedik) – az új tanév kezdetétől (tehát a gazdasági év kezdete után fél évvel) – sok hallgató számára meglepetést okozva – tandíjnövekedést jelent a nem ösztöndíjas hallgatók számára.

A nemzetközi gyakorlatban alighanem példa nélküli finanszírozási rendszert sikerült tehát kialakítani a magyar felsőoktatásban: az állami támogatás növelése automatikusan tandíjemelést hoz magával (már ha az intézmény meg akarja kapni a normanövekményt).

Egy kis nemzetközi kitekintés

Nemzetközi összehasonlításban a magyar felsőoktatás finanszírozásának terjedelme meglehetősen kedvezőtlen képet mutat. Mint az 1. ábrán látható, miközben a fejlett országok felsőoktatásának állami támogatása (pontosabban fogalmazva kormányzati támogatása) átlagosan 1,2% körül mozog a GDP-hez viszonyítva, ugyanakkor a magyar felsőoktatás állami támogatása 2009-2015 között majdnem a felére esett, s 2015-ben 0,66% volt, s nagyjából ezen a szinten állandósult a mai napig.



1. ábra. A felsőoktatás állami támogatása a GDP-hez viszonyítva (Forrás: 2009-2015: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>, Government expenditure on education as a percentage of GDP [%]; 2016: Education at a Glance 2018 [Total public expenditure on education as a percentage of total government expenditure]; 2017 és 2018 magyar adatok: saját számítás) (Megjegyzés: 49 ország = OECD + EU28 + G20 országok)

De végül is az állami támogatás ilyen alakulása összhangban van a kormányzat felsőoktatással kapcsolatos elképzeléseivel, amelyet a *Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia. 2016* című anyag leír. A felsőoktatás finanszírozásával kapcsolatban a szöveg azt hangsúlyozza, hogy jelenleg a felsőoktatás túlságosan az állami forrásoktól függ. A *Fokozatváltás* elvárása a felsőoktatási intézményekkel szemben, hogy alaptevékenységük, oktatási és kutatási tevékenységük során egyre nagyobb mértékben támaszkodjanak a saját bevételekre, külső, piaci forrásokra, így a külső bevételi források stabilizálásával csökkenhet függőségük a mindenkori költségvetési forrásoktól (Fokozatváltás..., 2016. 52.). Létre kell jöjjenek azok a struktúrák és üzleti modellek, amelyek nyomán megfelelő nagyságrendben megjelennek a közvetlen tevékenységből adódó források, jelentős részben a hallgatók egyéni tehervállalásából és a K+F+I tevékenység értékesítéséből adódóan (Fokozatváltás..., 2016. 55.).

Ugyanakkor jelenleg a magyar felsőoktatás forrásainak mindössze szerény része (kb. egyötöde⁵) származik K+F pályázatokból, és különösen alacsony (a 2015. évi zárszámadási törvény alapján becslve 5% sincs) a gazdasági, vállalati forrásokból, megrendelésekből származó bevétel.

Ezeket a tényeket és a kormányzat elképzeléseit egybevetve elég nyilvánvalónak tűnik, hogy a hazai felsőoktatás jövőjét az állandósult finanszírozási anomáliák fogják jellemezni.

5 A felsőoktatási kutatóhelyek kutatási, fejlesztési ráfordításai (67,8 milliárd Ft) és a felsőoktatási bevételek (325,8 milliárd Ft – tervszám szinten) aránya 21% (a 2017. évi adatok részint a KSH, részint a költségvetési törvény adatai).

Befejezés helyett

A hazai felsőoktatás elmúlt tíz évét az állami források beszűkülése mellett a finanszírozási rendszer átalakulása jellemezte. A mindezek nyomán kialakult intézményi gazdálkodási nehézségeket a kormány a kancellári rendszer bevezetésével (lásd erről: Kováts, 2016), s ezzel együtt a gazdasági és nem kis részben az akadémiai (oktatási és kutatási) autonómia radikális korlátozásával, valamint eseti, kézzel vezérelt konszolidációs pénzosztogatással próbálta kezelni. Az intézmények kondicionális helyzete azonban tartósan rossz, ami nyilvánvalóan a minőség rovására megy, hiszen az intézmények az idősebb és tapasztaltabb (és ezért fizetési besorolásuk miatt „drága”) oktatók elbocsátására kényszerülnek, és az oktatás, kutatás feltételei is romlanak.

Félő, hogy az állami források bővülése és a gazdálkodási szabadság kiszélesítése nélkül a helyzet tovább romlik.

Egyre nyilvánvalóbban irreálissá válik az az egyébként eredetileg is erősen megmosolyogtató cél, amelyet a kormányzat stratégiának nevezett anyaga hangsúlyoz: „Minden [magyar felsőoktatási] intézmény világszínvonalú [kell legyen] azokban a diszciplínákban, amelyek a saját kiemelt területéhez tartoznak, [...]” (Fokozatváltás..., 2016. 13.)

Irodalom

Az Orbán-kormány javítaná a saját hibáját, gyorssegélyt kap hat, a csőd szélén imbolygó egyetem. (2019) *168 óra*, január 12.

Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia (2016). http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF Utolsó letöltés: 2017.06.05.

Kováts Gergely (2016). *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban: Tapasztalatok és várakozások*, Budapest: Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.

Polónyi István (2016). Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. *Köz-gazdaság*, 10(2), 209-222.

Polónyi István (2017). Finanszírozási libikóka. *Educatio*, 26(4), 603-624.

Polónyi István (2018). A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In Kováts Gergely & Temesi József (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017* Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 79-101.

Absztrakt

A tanulmány a hazai felsőoktatás-finanszírozás néhány újabb történéseit vizsgálja meg, némi történelmi és nemzetközi kitekintéssel. Célja bemutatni azt, hogy a napjainkban tapasztalható anomáliák – mint például az újabb intézményi eladósodások és azok központi kiegészítése (miközben a kancellári rendszer bevezetésével állítólag sikeres volt a felsőoktatás konszolidációja), elbocsátások egyes tudományegyetemeken, hirtelen tandíjemelés – mire vezethetők vissza.

Az írás megállapítja, hogy a hazai felsőoktatás elmúlt tíz évét az állami források beszűkülése mellett a finanszírozási rendszer átalakulása jellemezte. Nemzetközi összehasonlításban a hazai felsőoktatás kormányzati forrásai (az állami támogatások aránya a GDP-hez viszonyítva) jelentősen elmaradnak a fejlett országok átlagától. A mindezek nyomán kialakult intézményi gazdálkodási nehézségeket a kormány a kancellári rendszer bevezetésével – s ezzel együtt a gazdasági autonómia radikális és az akadémiai (oktatási és kutatási) autonómia vele járó nem jelentéktelen korlátozásával –, valamint eseti, kézzel vezérelt konszolidációs pénzosztogatással próbálta kezelni. Az intézmények kondicionális helyzete azonban tartósan rossz, ami nyilvánvalóan a minőség rovására megy, hiszen az intézmények az idősebb és tapasztaltabb oktatók elbocsátására kényszerülnek, és az oktatás feltételei is romlanak. Félő, hogy az állami források bővülése és a gazdálkodási szabadság kiszélesítése nélkül a helyzet tovább romlik. Egyre nyilvánvalóbban irreálissá válik a kormányzati stratégiának nevezett anyag azon célkitűzése, amely szerint minden magyar felsőoktatási intézmény világszínvonalú kell legyen azokban a diszciplínákban, amelyek a saját kiemelt területéhez tartoznak.

Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton”

A fogalomtörténész Reinhart Koselleck szerint minden társadalomtörténeti korszak szellemisége jól megragadható olyan kulcsfogalmakkal, amelyek a roppant sokféle használat és értelmezés során „szemantikailag telítődnek”, jelentések sokaságát „sűrítik” magukba, ami azt is jelenti, hogy csak interpretálni lehet jelentésüket (Koselleck, 2003a. 135.). Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek magyarországi oktatáspolitikai történetének ilyen jellegű kulcsfogalma az „oktatási reform” volt. Ez a kifejezés – a demokrácia fogalmához hasonlóan – mindmáig sajátos határkijelölő fogalomként működik az oktatáspolitikai diskurzusban: általában az oktatáspolitikai aktivitás igazolására, legitimálására szolgál.

Bevezetés

Az „oktatási reform” jelentésének alakulása szempontjából fontos cezúra volt az 1989-es rendszerváltás. Előtte ugyanis az ideologikusan átitatott dogmatikus oktatási beszédmóddal szemben¹ még a politikai apparátusban is megjelent az úgynevezett reformer szóhasználat, amely egyértelműen a Kádár-rendszer oktatásügyének modernizálására utalt. A rendszerváltás idején azonban az oktatási reform fogalma a szocialista oktatáspolitikai kurzussal – mint „közös ellenséggel” – való szakítás differenciálatlan szinonimája lett: a közoktatás nyugati típusú, demokratikus átalakításának látszólag egyértelmű programját jelentette. Később már sokkal bonyolultabbá vált a kifejezés mibenlétének értelmezése, mivel roppant sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó célkitűzés és program „sűrűsödött” bele ebbe a fogalmi keretbe.²

A most következő írásban az oktatási reform kifejezés jelentéstartományát igyekszünk értelmezni a diszkurzív politikatudomány módszereivel. A diszkurzív módszerek az írott és a beszélt nyelvet már nem semleges és passzív médiumként fogják fel, ami tükrözi az „objektív valóságot”, hanem aktív valóságalkító tényezőnek tekintik. Ebben az értelemben a nyelv nem megmutatja a valóságot, hanem szervezi és formálja az életünket a társadalmi kommunikáción keresztül. Szabó Márton (2003. 7-8.) írja: „Nem úgy van, hogy van a valóság, és vannak a tények, amik aztán jelentést generálnak, hanem a valóság a jelentésekben születik meg. A politika szövegvalóság (is), a tényeket egy szakadatlan beszédfolyam szabályai tartják életben, a politikai létező egyben nyelvi létező is. Természetesen a politika nem csak beszéd, mármint empirikusan tekintve, de létrejötté és fennállása nem függetleníthető tőle.” A diszkurzív leírás (Ricoeur, 2000; Geertz, 1994) tehát a különböző szövegek és az azoknak megfeleltethető társadalmi kontextusok együttes jelentésének rögzítésére szolgál. Itt a társadalmi és politikai viszonyokat már nyelvi meghatározottságuk alapján vizsgálják a kutatók, akik azt vallják, hogy az egyre komplexebbé, ezáltal egyre átláthatatlanabbá váló társadalmi és politikai viszonyok éppen a diskurzusok „szövegvalóságának” értelmezése, felfejtése révén válnak láthatóvá, empirikusan vizsgálhatóvá. A szövegek megformálása ugyanis mindig választások sorozatának

eredménye. E választásokat és a különböző szövegrészek előfordulásának kombinációit, gyakoriságát a szövegközpontú társadalomtudomány nem tekinti véletlennek vagy esetlegesnek, hanem az interszjektív tartalmak kifejeződési formáit látja bennük. Ha tehát e választások fő jellemzőit megvizsgáljuk, közelebb kerülhetünk a valóságteremtő nyelvi gyakorlatok lényegéhez.

A tanulmány kiindulópontja Báthory Zoltán (2001) *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972-2000* című műve, amely egyrészt szisztematikusan földolgozza a korszak jelentős részének történetét, másrészt pedig roppant izgalmas kordokumentumnak tekinthető. Rávilágít egy sajátos közép-kelet-európai értelmiségi magatartásra, a neveléstudományi szakma és a politikai szféra bonyolult viszonyrendszerére, az oktatáspolitikai változások folytonosságának és megszakítottságának problémáira, az oktatáspolitikai diskurzusok természetére, valamint azok folyamatos megmerevedésére, sok tekintetben öncélúvá válására. Természetesen itt nincs mód az elmúlt évtizedek reformvitáinak tételes ismertetésére, legfeljebb a folyamat irányait és dinamikáját lehet érzékeltetni. A *Maratoni reform* kiváló kordokumentum, amelyről a pályatárs, Zsolnay József (2003. 128.) a következőképpen nyilatkozott: „...aki demokráciánk működésének tragikomikus vonásaitól sem idegenkedik, s még a jelenkor története is érdekli, hát újra és újra lapozzon bele a »Maratoni reform«-ba – megéri!”

A „maratoni reform” fogalmáról

Közösségteremtő metafora

A kifejezés több szempontból is roppant szerencsés címadásnak tekinthető, amelynek összetettségét már a közvetlen reflektálók³ is kiemelték. Horváth Zsuzsanna (2012. 15.) néhány évvel később pedig már kifejezetten „szimbolikus utalásnak” tekintette a mű címét, amelynek fő célja a „közösen átélt és együttes élményként rögzült esemény valamely részmozzanatának, gesztusának, hangulati elemének felidézése vagy spontán előállása, amely hajlamossá tesz az élmény-egész újjáteremtésére és utólagos átélésére, még akkor is, ha az élmény eltérő személyes jelentéseket is idéz fel.” Az „együttes élményre”⁴ utaló megjegyzés mellett Horváth még azt is kiemeli, hogy a jelzős szerkezetű cím alig rejtett értékmozzanatot és metaforikus jelleget is tartalmaz, amely jól összecseng Szabó Márton (1994. 104.) szavaival, aki a következőket írja a politikai metafora funkciójáról: „A politikai metafora a politikai élet érzéki birtokbavételét szolgálja, az eligazodás eszköze, az érzelmek és a tettek kanalizálója. Az általa közvetített ismeret döntően az azonosítást és a ráismerést szolgálja, ezért politikai identitást teremt. A metaforikus analógiák azt ’mondják el’, hogy az ismeretlenek is valamilyen módon olyanok, mint a körülöttünk lévő konkrét dolgok, bármerre megyünk vagy nézünk, többé-kevésbé ismerős dolgokkal és eseményekkel fogunk találkozni.” Legalább ennyire fontos, hogy a metaforikus beszéd sokértelműsége kiválóan alkalmas a jövőre közvetlenül irányuló (oktatás)politikai programok közvetítésére is. „...A metaforikus út a teremtés és a jövő dimenziójába viszi utasait, mert a cél absztraktumát metaforikus analógiák révén konkretizáljuk. A »teremtés«, a tárgyi és szellemi valóság létrehozása metaforikus logikák útján történik, nem pedig az okok és a feltételek analitikus számbavételével vagy haszonelvű kalkulációval. A valóságos tettekről – mert a jelen metaforái alapján születnek meg – kevés biztosat lehet előre tudni.” – írja Szabó Márton (1994. 102.).

A „maraton” és a „reform” kifejezések értelmezése

Az ókori történelemből, illetve a későbbi sportágból (már „h” betű nélkül) átvett „maraton” kifejezés roppant összetett metafora. Az ókori hagyomány egyszerre utal a csatára, egy nehéz harcra, amelyet a közhiedelem szerint a kisebbségben lévő – számunkra szimpatikusnak beállított, hazájukat védő – görögök nyertek a túlerőben lévő perzsákkal szemben; egy vagy több katona önfeláldozó hősiességére, akik hírül vitték a csata eseményeit, ezzel is védve városukat. A sportból jövő hasonlat a folyamat hosszú távú, de célirányos beállítását erősíti, helyet adva holtponthoz, göröngyöknek, esetleges megállásoknak. A harc itt már bizonyos mértékben versengéssé szelődik a különböző személyek és csapatok között, de azért ezeken a távokon – gondoljunk csak a több száz kilométeres „gyilkos” ultramaratonokra – a versenysport is komoly harcokat jelent.

Legalább ennyire izgalmas számunkra a „reform” kifejezés, illetve az oktatási reformfolyamat értelmezése. A „reform”, „reformál” szó eredeti latin jelentése visszaállítást, egy korábbi állapothoz való visszatérést jelent. A „re” előtag – ahogy a revolúció, rehabilitáció, revízió szavak esetében is – az ókori és középkori nyelvhasználatban olyan változásokra, mozgásokra, fordulatokra utal, amelyek az eredeti állapotukhoz való visszarendeződésre, ciklikus visszaérkezésre vonatkoznak. Ugyanakkor – mint Koselleck (2003b) kimutatta – az ilyen jellegű kifejezések idődimenziója a 18. század második felétől fokozatosan kibővült, „temporalizálódott”. Már nemcsak a múlt idealizált állapotaihoz való visszatérést jelenti, hanem egy jövőben megvalósuló célkitűzést, egy a jelentől különböző, vágyott állapot elérésének folyamatát is.⁵ Szerinte ezek a fogalmak „magukba sűrítették” a múlt, a jelen és a jövő dimenzióit. Egyszerre utalhatnak valamiféle múltbeli aranykorra, jelenbeli állapotra és egy jövőre irányuló normatív teleologikus tervre. Ráadásul a „revolúció” és a „reform” kifejezések kifejezetten pozitív „történetfilozófiai perspektíva fogalom” is váltak: szorosan összekapcsolódtak a modernizációval és a különböző társadalmi emancipációs törekvésekkel (Koselleck, 2003b). Így ezek a szavak bizonyos mértékben meghatározták a társadalmi haladás célját és irányát is, ami által preskriptív, társadalmi cselekvést előíró jellegűvé váltak. Azok az emberek, politikusok pedig, akik a revolúció vagy reform képviselőként lépnek fel, ebben a kontextusban a társadalmi haladás letéteményesévé váltak. Jól példázza ezt a magyar történelem egyik „aranykorának” tekintett reformkor története, amely a 19. század elején nagyrészt a korábbi nemesi (nemzeti) jogok visszavételének politikai programjával indult, majd fokozatosan a Magyar Királyság modernizálásának, polgárosodásának, „jövő-építésének” időszakává vált. Ettől kezdve – a reformkori analógiákra építve – a „reform”, illetve a „reformálás” kifejezések a magyar kultúrában az erőszakmentes és viszonylag hosszabb távú társadalmi-politikai változások, változtatások szinonimájává váltak. Lényegében minden későbbi politikai kurzus – mind a mai napig – igyekszik a maga programját reformként megjeleníteni. A „reform” fogalmának birtoklása és képviselője ugyanis komoly legitimitációs bázist nyújt a mindenkori társadalmi-politikai cselekvéshez.

A „reform” kifejezés vonatkoztatási pontjainak és jelentéseinek sokfélesége

Történetileg tehát számunkra a „reform” kifejezés izgalmas, hiszen ezáltal mindeneke előtt közvetlen analógiás kapcsolat építhető ki az oktatáspolitikai változások modernizáló jellege és a 19. századi reformkor polgárosodásra, európai mintakövetésre irányuló programja között. Itt azonban rögtön kérdésessé, homályossá válik a Báthory által megfogalmazott oktatási reformfolyamat vonatkoztatási pontja, ideológiai háttere,

időhorizontja és tartalma (Gyáni, 2007). A reform egyrészt értelmezhető a szó eredeti értelmében, mint valamely múltbeli állapothoz való visszatérés. Jelentheti például a diktatórikus szocialista viszonyokat megelőző polgári berendezkedés visszaállítását. Oktatási téren utalhat az 1945 utáni szabadabb pedagógiai hagyományokra, a Horthy-korszak formálisan polgári jellegű iskolarendszerére vagy az úgynevezett „második reformnemzedék”, illetve a különböző reformpedagógiák polgári radikalizmusának újraéledésére. Értelmezhető persze egyszerű modernizációs törekvés-ként is, amelynek fő jellemzője az úgynevezett demokratikus nyugati (nagyobbrészt angolszász, német) oktatási minták követése, bár Sáska Géza (2007) arra mutatott rá, hogy a maratoni reformerek oktatási programja szorosan kötődik egy sok tekintetben romantikus és utópikus „harmadikutas” ideológiához, amely a társadalmi öngazgatást és az intézményi autonómiát tűzte ki célul.

A „reform”, illetve az „oktatási reform” kifejezéseket tehát nagyon sokféleképpen, sokféle jelentéssel, sokféle céllal, sokféle tartalommal lehetett értelmezni már a rendszerváltás idején is és ma is. Mindenki – minden rendszerváltó – beleláthatta a maga eszményeit és programjait ezekbe a fogalmakba, a reform-szocialistáktól a különböző reformpedagógusokon át a hagyományos polgári, illetve egyházi iskolákat képviselő tanárokig egyaránt. Ebben az értelemben roppant izgalmas, hogy ki mennyire tekint cselekvő módon az átalakulásra (Kornai, 2007): „rendszerváltoztatás”, „rendszerváltás” vagy éppen „rendszerváltozás”.

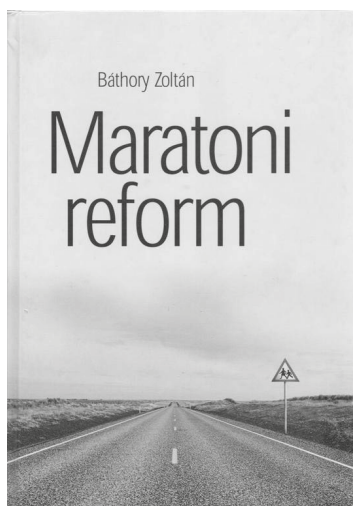
Egy rezignált visszaemlékezés

A könyv címében szereplő „maratoni” kifejezés azért is szerencsés, mert egyszerre képes a Báthory Zoltán és Szebenyi Péter nevével fémjelzett oktatási reformfolyamatot heroikus színben feltüntetni – a kisebbségben, nehéz helyzetben lévő hősök „meg nem alkuvó módon” törnek céljuk felé* –, miközben a „maratoni” jelző jelenthet

A könyv címében szereplő „maratoni” kifejezés azért is szerencsés, mert egyszerre képes a Báthory Zoltán és Szebenyi Péter nevével fémjelzett oktatási reformfolyamatot heroikus színben feltüntetni – a kisebbségben, nehéz helyzetben lévő hősök „meg nem alkuvó módon” törnek céljuk felé –, miközben a „maratoni” jelző jelenthet bizonyos csalódottságot is a reform elhúzóódása miatt. Inkább ez utóbbira utal a könyv címlapja, amely nem túl szívderítő látvány. Nem sugall előremutató reformoptimumot, számomra inkább ciklikus helyben járásra, rezignációra utal. A szürke borítón a kétsávós út a semmiből a semmibe tart. A síksági táj kopár és sivár, sehol egy élőlény. A kép közepén pirossal keretezett közlekedési tábla áll az út mellett, amely gyerekek esetleges áthaladására figyelmeztet. De zebra sincs, és a gyerekeknek nincs hová átmenniük az úton, mert a másik oldal ugyanolyan üres és sivár. A kép nem tartalmaz tehát semmi konkrét utalást az oktatási rendszer reformjának irányára, jellegére, tartalmára! Inkább csak általános figyelmeztetés. Pusztába kiáltott szó.

„Vigyázat, itt gyermekek vannak!”

bizonyos csalódottságot is a reform elhúzódása miatt. Inkább ez utóbbira utal a könyv címlapja, amely nem túl szívderítő látvány. Nem sugall előremutató reformoptimizmust, számomra inkább ciklikus helyben járásra, rezignációra utal. A szürke borítón a kétsávos út a semmiből a semmibe tart. A síksági táj kopár és sivár, sehol egy élőlény. A kép közepén pirossal keretezett közlekedési tábla áll az út mellett, amely gyerekek esetleges áthaladására figyelmeztet. De zebra sincs, és a gyerekeknek nincs hová átmenniük az úton, mert a másik oldal ugyanolyan üres és sivár. A kép nem tartalmaz tehát semmi konkrét utalást az oktatási rendszer reformjának irányára, jellegére, tartalmára! Inkább csak általános figyelmeztetés. Pusztába kiáltott szó. „Vigyázat, itt gyermekek vannak!”



1. kép. Báthory Zoltán: Maratoni reform (borító)

A könyvborító alapjául szolgáló kép – Rakusz Tamás *Mongol tavasz* című munkája – címe enyhén szólva sem sugároz felhőtlen reformeri optimizmust (1. kép). A tavasz persze jól behelyettesíthető volna a rendszerváltás metaforájának, de a „mongol” jelző – még ha eltekintünk is a tatárjárástól – nem igazán az európai felzárkózást, illetve a demokratikus átalakulást juttatja eszünkbe. Tovább árnyalja a képet és a kép címét, ha tudjuk, hogy az a múlt század ’80-as éveinek alternatív zenekarát, a Trabant együttest idézi. Vig Mihály *Tangó* című dalának refrénje így hangzik: „Magyar ősz / orosz tél / pekingi nyár / mongol tavasz”. Az évszakok ciklikusságára utaló refrén végképp távol áll a hagyományosan lineáris fejlődésként értelmezett modernizációs reformfelfogástól, sokkal inkább utal a könyvben sokféleféppen megfogalmazott „hullámvasút” metaforára. Ezen belül is sokatmondó a keleti kultúrák (orosz, kínai, mongol) között „megbújó” magyar évszak emlegetése, amely ráadásul – mivel Báthory könyve lényegében szakmai visszaemlékezés – épp az ősz.

Sajátos értelmiségi identitásra, szerepzavarra utal a kötet műfaja. Alcíme – *A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000* – azt mutatja, hogy egy téma történeti összefoglalójáról lesz szó. Az *Előszó*ban azonban a szerző kifejezetten szubjektív megközelítést ígér, saját magát „útitársnak”, „tanúnak” nevezi, de nem térhet ki az elől sem, hogy „időnként az események aktív alakítója is lehettem”. Ebben az értelemben tehát vállaltan „szakmai életrajznak”, visszaemlékezésnek, önéletrajznak is tekinthető a mű. Ugyanakkor mégsem hagyományos értelemben vett emlékirat, hiszen a kötetben nagyon kevés „én”-nel kezdődő személyes történet van. Horváth Zsuzsanna (2012. 19-20.)

írja: „Nem az individuális én-t, hanem inkább egy sajátos ’kollektív szubjektumot’ képzelünk az emlékezés alanyaként. A főszereplő, ha megengedhető ez a tételezés, inkább egyfajta elv, azt képviselő magatartás. [...] A Maratoni reform megidézte világban a különböző szerzői lehetőségek keresztezik egymást, így a szerző hol a tanú, hol a fellépő más szereplő nézeteit elemző ’bíró’, hol a tudását megosztó kutató, hol a hazai provinciálitást elmarasztaló ’vádoló’ beszédmódján szól.”

Míndez szorosan kapcsolható Konrád György és Szelényi Iván (1992) tanulmányához, amely azt vizsgálja, hogy korábbi – az értelmiségi hatalommal kapcsolatos – koncepciójuk (Konrád és Szelényi, 1978) mennyiben érvényes még a kelet-európai rendszer-változások időszakában. A szerzők akkor úgy látták, hogy „Bizonyos értelemben az értelmiség feltárt a maga számára egy pozíciót vagy szerepet, amely jobban megfelel transzcendentális természetének: ez a ’teleologikus tervező’ szerepe”. Ez a szerep „a posztkommunista társadalmi struktúra kettősségének felismerésén és elfogadásán alapul. A kommunizmusban a társadalom fölött ’egy úr’ volt (amit mi bürokratikus uralkodó rendnek nevezünk), a posztkommunista társadalom azonban ’két urat’ ismer el. A posztkommunizmusban az állami bürokratikus elitnek meg kell tanulnia együtt élni és némileg versenyezni is a kibontakozó tulajdonosi osztállyal. Az értelmiség ezt a változatos és kitágult politikai teret kényelmesnek találja és kezdi kijátszani az egyik urat a másikkal szemben, felhasználja a politikai demokrácia mechanizmusait arra, hogy mindkét urat ellenőrzése alatt tartsa, saját magát pedig föléjük helyezze afféle ’legfőbb úrként’, mint játékmester vagy futballbíró.” (Konrád és Szelényi, 1992. 25-26.)

Pokol Béla már jóval óvatosabban – és sok tekintetben elítélőbben – fogalmaz az értelmiség hatalmi ambícióit illetően. Bár nem zárja ki, hogy rövid átmeneti időszakokra az értelmiség mint önálló véleményformáló csoport – elsősorban a média révén – komolyabb politikai szerephez juthat, de mindezt „premodern” vagy „kvázi-modern” jelenségnek tartja (Pokol, 1993a). Szerinte a tényleges modernizálódás az egységes értelmiségi kultúrát professzionális tudásfajtákra bontja, differenciálja. A polgári társadalom pluralista politikai rendszerének épp az a lényege, hogy a választási küzdelmek időről időre átformálják a politikai palettát, rákényszerítve a politikai szereplőket a folyamatos versengésre és érdekegyeztetésre. A magyarországi rendszerváltás során megvalósuló értelmiségi szerepvállalás miatt azonban „az önálló politikai logika” nem tud kialakulni, „ha a választások eredményeitől függetlenül egy saját intézményrendszerrel rendelkező értelmiségi értékelési mechanizmus folyamatosan és hatékonyan felül tudja bírálni a mindenkori kormánypart döntéseit.” (Pokol, 1993. 82.)

A szakmai és a politikai szféra együttműködésének hullámtermészete

Itt válik különösen fontos jelentésűvé Báthory Zoltán művének alapvető metaforája – a „fenn és a lenn” –, amely alapján a könyvét is tagolja. A kádári időszakban a „fenn és lenn” metafora a politizáló szakértelmiségi meghatározó szereplehetőségeire utalt. A monolit rendszerben ugyanis a társadalmi-politika érvényesülés útja lényegében az ideologikusan átítatott hatalomhoz („fenn”) való szoros elvi vagy pragmatikus kapcsolódás útján volt lehetséges. A szakértői tevékenység a központosított politikai hatalommal együttműködve – különösebb társadalmi felhatalmazás nélkül – olyan nagyléptékű produktumokra (hatalmas beruházások tervezése, korszakos társadalmi folyamatok megindítása stb.) kaphatott felhatalmazást, amilyenekről a nyugat-európai szakértelmiségi még csak nem is álmodhattak. A másik oldal (a „lenn”) a politikai hatalommal kevésbé együttműködő értelmiségre vonatkozik, amely bár jóval kevesebb társadalomformáló lehetőséget kapott, de megőrizhette önazonosságát, kritikai szellemét – a szakmaiság védőernyője alá húzódástól egészen a kocsmái politizálásig.⁷ A „fenn és lenn” metafora

tehát az értelmiségi társadalom informális politikai pozíciójának sok tekintetben hierarchikus tagozódására és helyzetére vonatkozott, amely persze a kádári rendszerben folyamatosan mozgásban volt.

A „hetvenes évek”

Roppant izgalmas olvasmány a könyv első fejezete, amely *A hetvenes évek: reform fölülről lefelé* címet viseli. Először is azért, mert az oktatási reformsorozat nyitányaként Báthory által beharangozott 1972-es dátum maga is problematikus és ellentmondásos. Az 1972-es év ugyanis az „új gazdasági mechanizmus” leállításának éve volt, a magyar közoktatásról rendelkező 1972-es MSZMP KB határozat pedig kifejezetten lefékezte a korábbi oktatási modernizációs törekvéseket. Kelemen Elemér (2003. 28.) oktatáspolitikai összefoglalójában erről így ír: „A gazdasági reform lefékezésével párhuzamosan – a diktatúrák természetének megfelelően – újból megerősödött, előtérbe került a társadalom fölötti ideológiai-politikai ellenőrzés igénye, s a propagandisztikus szándékok az oktatáspolitikában is a realitások fölé kerekedtek. [...] A párthatározat tehát a sokak által sürgetett és várt modernizációs stratégia meghirdetése helyett a korábbi hatalmi pozíciók és működési mechanizmusok megszilárdítását célozta az oktatásügyben, a korábbi látzatreform ellenreformba csapott át.”

A paradoxont valószínűleg azzal lehet feloldani, hogy bár a „hivatalos” oktatási reformok és a modernizáció ügye nagymértékben visszafogott állapotban volt még, de ekkor lépett az oktatáspolitikai arénába a későbbi rendszerváltó „nagy generáció”. Mindezt az is valószínűsíti, hogy Báthory könyvében nincs több fénykép, csupán az, amelyen azok a magyar oktatási szakemberek látszanak, akik 1971-ben részt vettek a svédországi Grännában rendezett hathetes nemzetközi pedagógiai szemináriumon. Ez a találkozó egyrészt a reformokat később meghatározó szereplők – Báthory Zoltán, Szebenyi Péter, Ballér Endre és Kozma Tamás – „csapatépítő tréningje” volt, másrészt pedig későbbi modernizációs programjuk megalapozója, ahol közvetlenül megismerkedhettek az aktuális angolszász pedagógiai törekvésekkel is (Sáska, 2001b). A könyv alcímében megadott reform-nyitány tehát legfőképpen a generációs értelmezés keretében válik érthetővé.

A hetvenes években az oktatási szakértők színrelépése azt jelentette, hogy a még teljes mértékben ideologikusan átítatott monolit politikai szféra bizonyos mértékben már teret adott a „szakmaiságnak” – egyre több szakmai háttéranyagot rendelt az oktatáskutatóktól –, de a tényleges döntésekbe még nem vonta be őket. A pedagógiai szakemberek például részt vehettek az 1978-as tantervek kidolgozásában, de az iskolaszervezeti kérdésekben még egyértelműen a politikai hatalom diktált, a tartalmi elemek tényleges meghatározásában pedig az úgynevezett „akadémiai lobb” – később a Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottság (MTA-EKB) –, amely néhány kivételtől eltekintve nem vonta be őket a munkálatokba. Kelemen Elemér (2003. 28.) szerint az 1972-es párthatározat „közel másfél évtizedre prolongálta a magyar közoktatás törvényen kívüli állapotát, s a politikai-hatalmi viszonyok visszarendeződésének következtében hosszú ideig pótcselekvésre, illetve egyfajta gerillatevékenységre kényszerítette a közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőket”.

A Kelemen Elemér által említett „törvényen kívüli állapot” mindenekelőtt a korabeli jogi szabályozás hiányosságaira utalt, a szövegből azonban sokkal fontosabbak számkra a „pótcselekvés” és a „gerillatevékenység” kifejezések. Ezek valószínűsíthetően arra utalnak, hogy az oktatáspolitikai rendszerváltásban később fontos szerepet játszó pedagógiai szakemberek (akiket a korábbi szöveg a „közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőknak” nevez) a ’70-es évek végétől olyan tudományos intézetekben – Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd Oktatáskutató Intézet (OI) – dolgoztak, amelyek bizonyos mértékben szakmai védeltséget nyújtottak a közvetlen politikai

beavatkozásokkal szemben. Ez a védettség azonban azt is jelentette, hogy az intézetek munkatársai lényegében légüres térben, a tényleges magyar iskolarendszer aktuális napi gyakorlatától elszigetelten működtek. A „pótcselekvés” kifejezés tehát valószínűleg arra vonatkozik, hogy a pedagógiai szakembereknek ekkor még nagyon sok olyan politikai megrendelést kellett kiszolgálniuk, amelyek hasznosságáról nem voltak igazán meggyőződve, a „gerillatevékenység” pedig arra, hogy sajátos partizánként tekintettek magukra, akik a „felszín alatt” készülnek fel arra az időszakra, amikor a domináns politikai hatalom majd nagyobb lehetőséget biztosít számukra az oktatási modernizáció megvalósítására. Ez az oktatáskutatókból és -fejlesztőkből, valamint mérési szakemberekből álló „élcsoport” természetesen nem volt egységes, de szervesen összekapcsolta őket a modernizációra irányuló szakmai küldetésstudat.⁸

A „nyolcvanas évek”

A kötet második fejezete – *A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására* – már bonyolultabb képet mutat, bár a „lenn és fenn” metafora itt is értelmezhető. A fejezetcím arra utal, hogy az 1980-as években a hierarchikusan működő politikai rendszer társadalomintegráló szerepe fokozatosan meggyengült, széttöredezett, így fokozatosan megnövekedett a különböző szakpolitikák képviselőinek érdekérvényesítő szerepe a politikai arénában. Kölcsönös legitimációs függőség alakult ki a politikai szféra és az addig inkább csak külső szakértőként foglalkoztatott tudományos szféra között: a politikai döntéseket már igyekeztek szakmailag is alátámasztani, a szakértelmiségiek pedig bizonyos mértékben beépülhettek a döntéshozók közé. Így az évtized elejétől az oktatási szakértői csoportok⁹ önállósodhattak és a politikai érdekegyeztetések aktív és megkerülhetetlen szereplőivé, formálóivá váltak. Báthory Zoltán (2001. 57.) erről öntudatosan így ír: „1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párttharózatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kicsit patetikus hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában.”

A Kelemen Elemér által említett „törvényen kívüli állapot” mindenekelőtt a korabeli jogi szabályozás hiányosságaira utalt, a szövegből azonban sokkal fontosabbak számunkra a „pótcselekvés” és a „gerillatevékenység” kifejezések. Ezek valószínűsíthetően arra utalnak, hogy az oktatáspolitikai rendszerváltásban később fontos szerepet játszó pedagógiai szakemberek (akiket a korábbi szöveg a „közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőknél” nevez) a '70-es évek végétől olyan tudományos intézetekben – Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd Oktatáskutató Intézet (OI) – dolgoztak, amelyek bizonyos mértékben szakmai védettséget nyújtottak a közvetlen politikai beavatkozásokkal szemben. Ez a védettség azonban azt is jelentette, hogy az intézetek munkatársai lényegében légüres térben, a tényleges magyar iskolarendszer aktuális napi gyakorlatától elszigetelten működtek.

Ebben az időszakban tehát továbbra is a pártpolitikai kapcsolatok voltak a meghatározóak, de a pedagógiai intézetekben dolgozó szakmai elit a pártközpont reformista szárnyával szövetkezve – „alulról”¹⁰ – már komoly befolyással rendelkezett. A neveléstudományi szakemberek tehát naggyobbrészt a politikai hatalom gyengülésének következtében kerülhettek bizonyos mértékben „politikacsináló” helyzetbe. Ennek a politikai vákuumnak a jellegzetes „terméke” volt az 1985-ös oktatási törvény, amely jól mutatja a neveléstudományi szakemberek helyzetének kettősségét. Egyrészt képesek voltak elérni egy demokratikus szellemiségű oktatási törvény kiadását, amelyben megfogalmazódott az intézményi és szakmai önállóság, másfelől azonban mindezt a korabeli gazdasági és politikai feltételek nem kellőképpen tették lehetővé.¹¹ Kozma Tamás (2001. 67.) így ír az 1985-ös törvényről: „...még nem törvény a szó mai értelmében. Sokkal inkább deklarációk – még hozzá szép, emelkedett és általános érvényű deklarációk foglalata.” Ezek a „deklarációk” két szempontból is határozottan magukon hordozták a Kádár-rendszer értelmiségi ellenzékének reformista, sok esetben reform-szocialista gondolkodásmódját. Egyfelől a közösségi autonómia ideálját képviselték¹², másfelől viszont – helyzetükből adódóan – lényegében köz- és felsőoktatási bázis nélkül, légüres térben mozogtak a kutatóintézetek elszigetelt világában, inkább csak egy sajátos szakértelmiségi (ön)felhalmozás révén munkálkodtak a reformok ügyén.

A kilencvenes évek – a rendszerváltás pillanata

A *Maratoni reform* harmadik fejezete – *A kilencvenes évek: reform-hullámvasút („az innováció kócos pionír-korszakától” a veszteglésig)* – már nyilvánvalóan ropant bonyolult viszonyokat tükröz, amit jól mutat a Báthory által használt szemléltető metaforák összszavarodása is.¹³ Mindez valószínűsíthetően arra vezethető vissza, hogy rendszerváltás idején az oktatáspolitikai viszonyok jóval komplexebbé váltak, mint az azt megelőző világ, amelyben a „maratoni reformot” elindító szakemberek szocializálódtak. A korábban lefojtott oktatáspolitikai térbe újabb és újabb érdekcsoportok érkeztek, a többpártrendszer kialakulása és a megerősödő piacgazdasági mechanizmusok pedig megsokszorozták a korábban viszonylag átlátható politikai érdekegyeztetési kényszereket. Ebben a korábbiaknál jóval összetettebb oktatáspolitikai térben a kutatóintézetek és minisztériumi szobák viszonylag elszigetelt és steril világából érkező maratoni reformerek sajátos vákuumhelyzetbe kerültek¹⁴, amelyben óhatatlanul doktriner módon viselkedtek. A sajátos közép-kelet-európai értelmiségi hagyományt követve – tényleges tömegbázis híján – önmaguknak kellett legitimációs bázisukról is gondoskodni. „Nem egészen alaptalan az a metafora, hogy a Nemzeti alaptanterv néhány oktatáskutató kakuktojása, amelyet egy óvatlan pillanatban becsempészték az oktatásirányítók fészekébe. 1989 őszén, amikor a NAT munkálatai elkezdődtek, nem tudhattuk ugyanis, hogy kik lesznek az új, demokratikus oktatási rendszer oktatáspolitikájának képviselői és milyen elvek alapján alakítják ki tantervpolitikájukat. De biztosan tudtuk azt, hogy milyen irányba mutat a szerves magyar fejlődés (decentralizáció, liberalizáció), és azt is, hogy milyen változatok jöttek létre a fejlett polgári államokban. Úgy véltük, hogy ez a kétfajta információ elégséges vértet az ahhoz, hogy szakértői vértetben a porondra lépjünk.” (Báthory, 1992. 34.) Kozma Tamás (2001) pontosan írja le helyzetük megváltozását a rendszerváltás idején. „Az, hogy az oktatáskutató ’politikát csinál’ – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimációja jócskán meggyöngült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a ’kutatókra’ bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az ellátdata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott”.

Közvetlenül a rendszerváltó választások után még úgy tűnt, hogy a pedagógiai és a többnyire értelmiségiekből verbuválódó új politikai elit együttműködése – további egyeztetési mechanizmusok beiktatásával¹⁶ – a korábbiakhoz hasonló módon fog majd történni. Egy rövid ideig ugyanis remélhető volt, hogy a rendszerváltó pártok a közoktatást ügyét pártérdekeken túlmutató „nemzeti ügynek” tekintik majd¹⁷, így a korábban már szinte önálló oktatáspolitikát „csináló” oktatáskutatók joggal remélhették, hogy a „maratoni reform” pártpolitikától független vezénylő folytatói lehetnek. Hamarosan nyilvánvalóvá vált azonban, hogy ez az illúzió több szempontból sem tartható az egyre inkább elkülönülő (konzervatív, liberális és szocialista) oktatáspolitikai ambíciók világában.¹⁸ Bár akkor még mindegyik párt szimpatizált az állami szerepvállalás csökkentésével, az iskolák önállóságának növelésével, az oktatás ideológiamentességével, de a megfogalmazódó pártprogramok fő jellemzője az oktatáspolitikában is a rendszerváltás előtti állapotokkal való szakítás volt, ami nagymértékben megnehezítette a „maratoni reformok” képviselőinek helyzetét. Pokol Béla már a '90-es évek elején megfogalmazta, hogy a '80-as évek alapvető szembenállását, a reformerek-konzervatívok distinkciót a rendszerváltás után a Kádár-rendszer tagadása, a kommunisták-demokraták ellentéte váltotta fel. Így „az új nyelvi distinkció a politikai erőter tagolására [...] már eldöntötte a korábbi reformerek sorsát. Nyelviileg megverték őket, mielőtt a politikai páston érvelhettek volna.” (Pokol, 1993. 66.)

A kilencvenes évek – a rendszerváltás után

Báthory Zoltán narratívuma azt sugallja, hogy számukra valójában az 1985-ös oktatási törvény jelentette az igazi oktatási rendszerváltást, amely során a korábbiaktól eltérő, új formáció keletkezett. 1989-et inkább rendszerváltozásnak tekintették, amely során csak kiteljesedtek a korábbi reformfolyamatok. Nem véletlen tehát, hogy a „maratoni reformerek” a rendszerváltás után közvetlen (oktatás)politikai szerepet vállaltak. Úgy gondolták, hogy folytathatják, betetőzhetik a két évtizeddel korábban megkezdett reformprogramjukat. Ezáltal aktív irányítói, majd pedig óhatatlanul elszenvetői lettek egy egyre gyorsabb ütemben száguldó – fenn és lenn járó – (oktatás)politikai „hullámvasútnak”. Korábban már jelzett társadalmi és politikai legitimációs deficitük ugyanis nem oldódott meg, inkább csak fokozódott. „Félhivatalosan”¹⁹ megbízták őket azzal, hogy dolgozzanak ki egy országos tantervi reformot, amely nemcsak a tanítási tartalmakra, hanem a korábban tabunak számító tanügy-igazgatási, iskolaszervezeti kérdésekre is vonatkozott. 1990 és 1991 között az általuk kidolgozott *Nemzeti alaptantervről* (NAT) széleskörű társadalmi és politikai vitasorozatot kezdeményeztek²⁰, majd három egymást követő változatot – NAT-1, NAT-2, NAT-3 – hoztak létre a különböző oldalról érkező javaslatok nyomán. Munkájuk befejeztével Báthory Zoltán így nyilatkozott: „A további megvitatástól azért zárkoztunk el, mert úgy véltük, hogy a NAT-3 lényegében a NAT-2 redukált, tartalmában és szerkezetében csak némileg módosított változata, melyet minden iskola és pedagógus, valamint az oktatásügy iránt érdeklődők kellőképpen megismerhettek és megvitathattak. Azt is jól tudtuk, hogy a tantervi viták parttalanok, és úgy éreztük, hogy most inkább a további fejlesztésekre (vizsgarendszer, az érettségi reformja, tankönyvpiac stb.) kellene a figyelmet összpontosítani.” (Nemzeti..., 1992. 37.)

A nyilatkozatból jól látszik a Kozma Tamás által korábban említett – nyolcvanas évekből hozott – szakmai „elittudat”, amely nem számol a szélesebb társadalmi és politika érdekegyeztetéssel megteremthető legitimációs bázissal, megelégszik a vélt vagy valós politikai és szakmai felhatalmazással. Miről van szó? Az általuk készített NAT-variációkról ugyan sokféle egyeztetés történt a mondott másfél év során, arról azonban nem folytak érdemi viták sem a különböző társadalmi szervezetek – szülők, tanárok, országos

és helyi közösségek – képviselőivel, sem a felsőoktatási és akadémiai intézetekkel, sem a különböző pártokkal, hogy egyáltalán időszerű-e a tantervi rendszer átfogó és roppant gyors ütemű átalakítása, hogy meglesznek-e a reformokhoz szükséges anyagi, szervezeti és egyéb legitimációs feltételek.

Nem lettek meg. A „maratoni reformerek” óhatatlanul légüres térbe kerültek. A rendszerváltás révén „váratlanul” domináns helyzetbe került szakmai csoport nem tudott túllépni korábbi negatív tapasztalatain. amikor 1978-ban az úgynevezett akadémiai és felsőoktatási lobbí lényegében megakadályozta az oktatási reformban való tevőleges részvételüket.²¹ Az úgynevezett tanártársadalommal folytatott hatékony érdekegyeztetésnek pedig több gátja is volt. Egyrészt a „maratoni reformerek” paternalista jellegű szocializációs beidegződése és szakmai elitituda, másrészt az, hogy az általuk képviselt modernizációs programot (az iskolai autonómia, a tantárgyi struktúra felbontása, az angolszász típusú jelenismereti szemlélet) valóban doktriner módon próbálták ráerőltetni az iskolákra. A harmadik – talán a legfontosabb – ok az volt, hogy a tekintélyuralmi viszonyok között alattvaló tudatra szocializált pedagógusok nem tudtak mit kezdeni az ily módon felkinált érdekegyeztetési formákkal, korábbi beidegződéseik alapján védték érdekeiket, s ezáltal inkább konzervatív ellenerőt jelentettek a reformerekkel szemben. Így a „maratoni reformerek” mögött a remélt politikai támogatáson túl legfeljebb néhány innovatív iskola állt.

A komplex oktatási rendszerrel történő szélesebb érdekegyeztetés hiánya azonban hamarosan komoly legitimációs válságba sodorta a készülő NAT-ot. Kiderült, hogy az MDF-es oktatáspolitikusok és az általuk vezetett Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) valójában nem ért egyet a készülő NAT tervezetével, de mivel sokáig nem rendelkeztek felkészült oktatáspolitikusokkal, ezért hallgatólagosan elfogadták Báthoryék szakmai ténykedését. 1992-ben – az úgynevezett szakmai viták lezárulása után –, mindenki számára váratlanul az MKM Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztályán egy „ellen-NAT”-ot (NAT-4) készítettek titokban, amelyről Halász Gábor így írt: „Az új NAT (4.) kidolgozása során felrúgtak a tantervi reformok kidolgozásának az európai demokráciákban megszokott, civilizált formáit: a folyamat a szakmai és a tudományos nyilvánosság kizárásával, a szakmai egyeztetés elemi kommunikációs normáinak a figyelmen kívül hagyásával, a közigazgatásban dolgozó köztisztviselők közvetlen irányításával zajlott.” (Halász, 1994. 13.) Itt vált nyilvánvalóvá, hogy a NAT-reform nem rendelkezik széleskörű társadalmi felhatalmazással. A szélesebb pedagógustársadalom – a korábbi reformer oktatáskutatói szakma kivételével – lényegében passzívan nézte végig az oktatáspolitikai kötélhúzást (Báthory, 1994; Szebenyi, 1998), amelynek eredménye egy újabb – kompromisszumos – változat, a NAT-5 lett.

A hullámvölgy után hullámhegy következett. Az 1994-ben hatalomra került szocialista-liberális kormányzat lényegében Báthoryékat bízta meg egy kizárólagosan liberális és szocialista oktatáskutatókból és pedagógusokból álló csapat vezetésével, amelynek feladata a NAT véglegesítése (NAT-6) – amit végül 1995-ben emeltek törvényerőre –, illetve a NAT implementálásával kapcsolatos közoktatási kormányzati feladatok ellátása volt (Szebenyi, 1998). Ennek a politikai kizárólagosságnak azonban súlyos árai és következményei lettek. A maratoni reformerek sorsa szorosan összekapcsolódott a politikai szféra párbeszédképtelen, törzsi jellegű – fenn és lenn – váltógazdálkodásával.²² Lényegében a „politika szoros öleléséből” következő kiszolgáltatottságból származik a *Maratoni reformban* megjelenő kiábrándultság 1998 és 2002 között, amikor a jobboldali kormányváltás lényegében leállítja az általuk képviselt reformokat, de ez mozgatta a szálakat akkor is, amikor 2002 után ismét döntési helyzetbe kerülnek. Bajomi Iván írja, nem sokkal a 2002-es kormányváltás után: „Ugyanakkor a kormány száznapos programjába illeszkedően az oktatási tárca vezetői – érdemi szakmai vitára lehetőséget nem adva – egyfajta gyorsított eljárás keretében vitték keresztül a tantervi szabályozás rendjének

[...] módosítását [...] E 'huszárvágás' kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy egy jövőbeni kormányváltás esetében milyen új fordulatra kerül sor majd a tantervi szabályozás terén, azaz a korábbi kormányzattal rokonszenvező erőkkel történő kompromisszumkeresés elmulasztása nem eredményez-e majd egy újabb ingamozgást a kerettantervek esetleges újbóli kötelezővé tétele formájában." (Bajomi, 2006. 273-274.)

*

Szeretném leszögezni, hogy a *Maratoni reform* narratívumának végigkövetésével nem kritizálni kívántam az általam nagyon tisztelt „reformereket”,²³ sokkal inkább megérteni szerettem volna, hogy mi történt velünk az elmúlt évtizedekben. Nagyon tanulságosnak érzem ezzel kapcsolatban két kor- és pályatárs véleményét. Kozma Tamás írja *Kié a rendszerváltás?* című tanulmányában: „Azok a csoportok, amelyek hirtelenjében politikai teret kaptak [...] természetesen szintén a Kádár-rendszer gyermekei voltak. Az értékeket, amelyeket fontosnak tartottak, az eszméket, amelyekért lelkesültek, mind a Kádár-rendszerben sajátították el. Mondhatnánk úgy is, hogy ennek a kornak – az 1980-as éveknek a jövőig érő karjai voltak; a késői Kádár-kor ellenzékiességét hozták magukkal [...] csoda-e, ha mindazt, amit megvalósítottak – amit évek, évtizedek óta meg akartak valósítani (önigazgatás, vallásszabadság, civil kontroll a bürokrácia intézményei fölött) – a rendszerváltozás későbbi nemzedékei már értetlenkedve nézték, nem tudtak mit kezdeni vele.” (Kozma, 2009. 427-428.)

Halász Gábor megközelítése pedig így szól: „Korábban már utaltam arra, hogy a nyolcvanas évek végétől kezdve drámai társadalmi átalakulást átélő Közép-Kelet-Európában a politika-elemző szakértő szerepe szükségképpen más volt, mint azokban az országokban, ahol a demokrácia intézményei évtizedek vagy évszázadok óta stabilan működnek. E régióban az elemző elkerülhetetlenül aktív cselekvőjévé is vált egy átfogó társadalmi reformnak, amely az itt jelzett morális kérdéseket is jóval nagyobb erővel vetette fel, mint a fenti szerzők gyakorlatában. Az elmúlt egy-másfél évtizedben nyugat-európai társadalomkutatókkal folytatott beszélgetéseinkben gyakran érezhettük: egyfelől irigyléssel szemlélték minket azért, hogy a kutatásnak és a társadalmi gyakorlatnak ebben a ritka történelmi pillanatban történő összekapcsolódásban megélhettük a társadalomkutatók álmát, másfelől borzongással is gondoltak arra, milyen lenne a helyünkben lenni.” (Halász, 2001c. 124.)

Régi és új reformparadigma

„*Csak reformot ne...*”

A rendszerváltás körüli szakmai és oktatáspolitikai viták másik fontos vonulata is a reform fogalma körül zajlott, de ez már nagyjából a neveléstudományi szakemberek között folyt.²⁴ A vita gyújtópontjában a Lukács Péter, Várhegyi György, illetve Halász Gábor által szerkesztett *Csak reformot ne...* című kiadvány, illetve az azt követő vitasorozat állt, amelyben a népes szerzőgárda kifejezetten óvta a mindenkorai oktatási kormányzatot és az oktatásügy valamennyi szereplőjét „az egy központból vezérelt, az egész oktatási rendszert megrázó – vagyis a nálunk szokásos – hagyományos iskolareform”-tól (Lukács és Várhegyi, 1989. 7.). A szerzők attól tartottak – mint később kiderült, joggal –, hogy ismétlődni fog a kiegyezés után induló, hagyományosan centralizált, „felülről” jövő reformfolyamatok gyakorlata, amelyben a politikai és szakmai elit széleskörű társadalmi egyeztetés nélkül, nagyjából ideológiai megfontolásoktól vezérelve olyan radikális változásokat indít el az iskolarendszerben, amelyek idegenkedést váltanak ki a politikai

ellenfelekben, illetve a pedagógusokban és a szülőkben, és továbbra is bizonytalanná, integrálatlanná, rossz hatékonyságúvá teszik a magyar közoktatás működését. A vita tehát nem a reformok, változások szükségességéről folyt, sokkal inkább a változtatások módjáról. A *Csak reformot ne...* kiadvány szerzői szerint decentralizált és többdimenziós modellben érdemes gondolkodni, amely lehetővé teszi a különböző döntéshozási szintek (központi kormány, helyi igazgatás, intézmények, tanárok, szülők, társadalmi szervezetek) és a különböző irányítási területek (tanterv, finanszírozás, tanárképzés, tankönyvek stb.) egyidejű kutatását és fejlesztését. A szerzők – később sokféle formában megfogalmazott – nézeteit talán Halász Gábor foglalta össze a legplasztikusabban egy, az oktatási változtatásokról szóló könyv előszavában: „Fullanék a komplexitás végtelenségéből indulnak ki, és szakítanak az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével. Valójában azt javasolják, hogy mondjunk le a dolgok közvetlen megváltoztatásának illúziójáról, és e helyett teremtsünk olyan, a változás számára kedvező környezetet, amelyet ellenőrzésünk alatt tudunk tartani, és amely környezetben képesek a változások kifejlődni. Elfogadják azt a tényt, aminek az elfogadása talán a legnehezebb az oktatási rendszerek irányításáért felelős döntéshozóknak: az oktatási rendszerekben zajló folyamatokat valójában nem vagyunk képesek az ellenőrzésünk alatt tartani. E rendszerekben soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart. E tény elfogadása teszi lehetővé a számukra azt, hogy az oktatási változások olyan elméletét dolgozzák ki, amely a korábbiaknál jóval realistább, és ezért jóval több eredménnyel is kecsegtet.” (Halász, 2008. 8-9.)

Elkülönülő reformparadigmák

A két neveléstudományi szakértői csoport elkülönülése persze már jóval korábban megindult, de ekkorra már egyértelműen kiderült, hogy – a generációs különbségek mellett – azért sem értik meg egymást, mert nem azonos paradigmában gondolkodnak, nem azonos nyelven beszélnek. Kozma Tamás kifejezetten „újbeszédként” (Kozma, 2016. 55.) írta le a fiatalabb generáció nyelvi kultúráját, majd összehasonlította azt az idősebbek nyelvhasználatával: „Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitikáit, már nem tervező szakértőként definiálta magát, aki hosszú távú folyamatokat akart föltárni (a hatvanas évek); nem is kritikus társadalomtudósként, aki megkockáztatta bírálni a rendszert (a hetvenes évek). Az új belépők szakmai-tudományos kifejezési formája a politológia lett. Az akkor körülöttünk kavargó eseményeket úgy fogták föl, mint érdekcsoportok megjelenését és összeütközését, a politika egészét pedig mint részérdekek érvényesítését. Sőt e politológia nemcsak tudománnyá, hanem egyfajta életérzéssé és önmeghatározássá is vált: saját világukat is így fogták föl, próbáltak politikusként bekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle. Főlelevenítték egy (képzelt) politikai közéletet, s ezzel hozzájárultak a (valóságos) politikai közélet megelevenítéséhez.” (Kozma, 2001. 64.) Sáska Géza is hasonlóképpen látta a két neveléstudományi szakértelmiségi csoport gondolkodásmódjának és nyelvi kultúrájának különbségét. Szerinte a Báthory-féle csoport nyelvhasználatán „átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósításukra való hajlam”, az „inkább mozgalmi, semmint tudományos kifejezés”. „Nem érttem például azt sem” – írja a továbbiakban –, „hogy az általam tisztelt pedagógiai kutatók, akik az ország közoktatásügyének egészét részleteikben át tudják látni – például a felmérések sokasága nyomán – miért beszélnek általában a 'gyermekről', a 'pedagógusról', az 'iskoláról', holott ők tudták igazán, hogy a közoktatás világa milyen erősen tagolt. Mintha egyetemességre törekedtek volna és ebből a megközelítésből fakadóan minden gyermek, valamennyi iskola és pedagógus nevében és érdekeik képviselőjében léptek volna fel.” (Sáska, 2001a. 46.)

A történet innen már jól ismert. A *Maratoni reform* képviselői közvetlen (oktatás) politikai szerepet vállaltak és mind a tartalmi, mind a szerkezeti változtatások terén komoly sikereket értek el. Ugyanakkor széleskörű társadalmi és politikai alkufolyamatok helyett továbbra is a hagyományos reformparadigma keretében gondolkodva implementálták az általuk preferált nyugati oktatási mintákat, amellyel sok tekintetben ők maguk váltak a korábbiakban is jellemző, ciklikusan visszatérő oktatási nehézségek folytatóivá, és bizonyos mértékben a premodern állapotok fenntartóivá (Bajomi, 2006). Ballér Endre (2003. 4-5.) írja helyzetük kettősségéről: „A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magyarországi 'hivatalos' és 'tényleges' tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő 'hajszálgyökereihez'.” Valószínű, hogy ha – mint remélték – hosszabb idő állt volna rendelkezésükre a reformok implementálására és kifuttatására, akkor jóval nagyobb mértékben kerülhetett volna sor a reformok társadalmasítására, meggyökereztetésére. Így azonban, közvetlen pártpolitikai és kormányzati szerepvállalásuk nyomán, mindinkább távolabb kerültek korábbi ideáljaiktól, autonómiatörekvéseiktől, liberális (demokratikus) ideológiáiktól (Sáska, 2006).

A *Csak reformot ne...* kötet köré szerveződő oktatáskutatók pedig, korábbi tudományos szakértői szerepüket megőrizve, nagyjából elkerülték a közvetlen „politikacsinalást”. A kutatóintézetekből, illetve a felsőoktatási intézmények pedagógiai tansekeiből támogató nézői, örülő-szenvedő utasai lettek az oktatáspolitikai hullámvásúton történő utazásnak. Megfogalmazták ugyan – a hatékonyabban működő oktatási rendszerek példáján – a szerintük hatékonyabban működtethető oktatási reformfolyamat paradigmáját,²⁵ de tényleges oktatáspolitikai befolyásuk és hatásuk az egyre centralizáltabb oktatáspolitikai arénában lényegében már nem volt.

A történet innen már jól ismert.

A Maratoni reform képviselői közvetlen (oktatás) politikai szerepet vállaltak és mind a tartalmi, mind a szerkezeti változtatások terén komoly sikereket értek el. Ugyanakkor széleskörű társadalmi és politikai alkufolyamatok helyett továbbra is a hagyományos reformparadigma keretében gondolkodva implementálták az általuk preferált nyugati oktatási mintákat, amellyel sok tekintetben ők maguk váltak a korábbiakban is jellemző, ciklikusan visszatérő oktatási nehézségek folytatóivá, és bizonyos mértékben a premodern állapotok fenntartóivá (Bajomi, 2006). Ballér Endre (2003. 4-5.) írja helyzetük kettősségéről: „A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magyarországi 'hivatalos' és 'tényleges' tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő 'hajszálgyökereihez'.”

Jakab György

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Irodalom

- Assmann, J. (1999). A kulturális emlékezet. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Bajomi Iván (2006). A kiérlelten oktatásügyi változások egynémely ellenszere. In uő, *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ballér Endre (2003). Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 13(12), 3-18.
- Báthory Zoltán (1992). *A demokratikus oktatástügy vajjúdása. A Nemzeti Alaptanterv. Társadalmi Szemle*, 47(8-9), 31-38.
- Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972-2000*. Budapest: Önkönet KFT.
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Gyáni Gábor (2007). Forradalom, felkelés, polgárháború. *BUKSZ*, 19(1), 41-49.
- Halász Gábor (1994). Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(7-8), 3-20.
- Halász Gábor (2001). Kutatás, politika, szakértő. *Educatio*, 10(1), 110-124.
- Halász Gábor (2007). *Oktatási reform Magyarországon. A Pénzügykutató Rt. 2007. jan. 25-i oktatási konferenciáján elhangzott előadás*. <http://halaszg.ofi.hu/download/Penzugykutato.pdf> Utolsó letöltés: 2019.01.03.
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M., *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8-9.
- Halbwachs, M. (2018). *Az emlékezet társadalmi kerelei*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Hankiss Ágnes (1984). Martinovics Ignác. Egy sorskonfliktus szerkezete. In uő, *Kötéltánc*. Budapest: Magvető Könyvkiadó. 63-64.
- Horváth Zsuzsanna (2012). Maratoni reform – újraolvasva. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9-10), 15-23.
- Kelemen Elemér (2003). Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25-32.
- Konrád György & Szelényi Iván (1992). Értelmiség és dominancia a posztkommunista társadalmakban. *Politikatudományi Szemle*, 1(1), 9-28.
- Konrád György & Szelényi Iván (1978). *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem Kiadása.
- Kornai János (2007). Mít jelent a „rendszer-váltás”? Kísérlet a fogalom tisztázására. *Közgazdasági Szemle*, 54(4), 303-321.
- Koselleck, R. (2003a). Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó. 121-145.
- Koselleck, R. (2003b). A forradalom újkori fogalmának történelmi kritériumai. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 75-97.
- Kozma Tamás (2001). Oktatás és politika: rendszer-váltó viták. *Iskolakultúra*, 11(2), 63-72.
- Kozma Tamás (2009). Kié a rendszer-váltás? *Educatio*, 18(4), 423-435.
- Kozma Tamás (2011). *Erdei séta. Önéletrajz*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma Tamás (2016). *A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Lukács Péter & Várhegyi György (1989, szerk.). *Csak reformot ne... Fordulat és megújulás. (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz)*. Budapest: Educatio.
- Mayer József (2009, szerk.) *Az OFI története narratívák tükrében*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mérei Ferenc (1998). Az együttes élmény. In Erős Ferenc (szerk.), *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest: WJLKF – Új Mandátum. 65-80.
- Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*. (1992) Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Pokol Béla (1993). *Pénz és politika*. Budapest: Aula Kiadó.
- Radó Péter (2001). Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 11(4), 89-98.
- Ricoeur, P. (2000). Politikai nyelv és retorika. In Szabó Márton, Kiss Balázs & Boda Zsolt (szerk.), *Szöveg-változatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Budapest: Universitas – Nemzeti Tankönyvkiadó. 53-62.
- Sáska Géza (2001a). „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 11(2), 45-62.
- Sáska Géza (2001b). Összevetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 33-47.
- Sáska Géza (2006). Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 36-55.
- Sáska Géza (2007). Szakmai és politikai autonómiák a '80-as és '90-es években. In uő, *Rendszerek és váltások*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. 166-172.
- Szabó Márton (1994). A metaforikus politika. *Politikatudományi Szemle*, 3(3), 91-113.

Szabó Márton (2003). *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések. (Posztmodern politikológikák)*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Szebenyi Péter (1992). Tantervkészítési modellek Magyarországon (1972-1992). *Társadalmi Szemle*, 47(12), 64-70.

Szebenyi Péter (1998). A NAT hullámhegyei és -völgyei. In *Tanulmányok a közoktatásról*. Budapest: Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács. 180-188.

Trencsényi László (2001). „Ahol a szabadság a rend.” *Iskolakultúra*, 11(2), 73-76.

Zsolnai József (2001). Biográfiai széljegyzetek „A maratoni reform”-hoz. *Iskolakultúra*, 11(3), 69-80.

Zsolnai József (2003). A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus Báthory Zoltán, „Maratoni reform”-ját újraolvasva. *Iskolakultúra*, 13(5), 128-132.

Jegyzetek

- ¹ A Kádár-korszak szimbolikus világával és valóságkonstrukciójával szemben már az 1970-es években megjelentek a különböző alternatív beszédmódok, amelyek szakítottak az uralkodó ideologikus nyelvhasználattal. Valószínűsíthetően a korabeli párthatározatok és oktatáspolitikai dokumentumok kedvenc visszatérő kifejezése, a „fejlesztés” helyett jelent meg a reform fogalma, amely egy ideig bizonyos mértékű rendszerellenes árnyalatot is hordozott, majd a Kádár-rendszer óvatos változáspolitikájának színimája lett
- ² Az 1980-as évek végén még egyazon reformtábor tagja volt Hoffmann Rózsa – aki a nyolcosztályos gimnáziumok, illetve az egyházi iskolák emancipációjáért emelt szót – és Horn György – aki a reformpedagógiai szemléletű alternatív iskolák meghonosításának élharcosa volt –, miközben az ezredfordulóra már kéréltelhetlenül szembekerültek egymással.
- ³ Közvetlenül az írás megjelenése után sokan reflektáltak erre a munkára. A teljesség igénye nélkül néhány reflexió, amelyekre még utalni fogok: Kozma (2001); Radó (2001); Sáska (2001); Trencsényi (2001); Zsolnai (2001).
- ⁴ Az együttes élmény fogalmát egyrészt egy generáció kollektív tudaként („csoporttöbbletként”) értelmezhetjük Mérei Ferenc (1998. 72.) leírása alapján: „A még áttüzesedett, a valóságtól lüktető élmény egy konkrét részletének kiválása és visszaugrása a tudatba, de úgy, hogy az eleven élmény teljes érzelmi feszültségét képviseli”. Az „együttes élmény” másik, tágabb értelmezési keretét a „kulturális emlékezet” fogalma jelenti, amely a társadalmi köztudatban a múltbeli események sajátos narratívumként, konstrukcióként való továbbbonyolítására utal (Halbwachs, 2018).
- ⁵ Ahogy például az ötszáz évvel ezelőtti keresztény egyházszakadás során a reformáció is először a Bibliához, Jézus tanításához, a kereszténység gyökereihez való visszatérésként fogalmazta meg önmagát, majd fokozatosan a hitújítás, átrendezés, változtatás szinonimájává vált.
- ⁷ A „fenn és lenni” az 1970-es évek közepéig inkább a „kinn és benn” metaforájával volt leírható: az érvényesülés lehetőségének feltétele a Pártba való „belépés” volt, míg a „kívülmaradás” inkább az önazonosság megőrzéséről szólt. Ennek egyik látványos történelmi paraboláját írta meg Hankiss Ágnes Martinovics Ignácról készített esszéjében, amelyben a hatalomhoz kapcsolódó, azt sok tekintetben manipulálni próbáló társadalmi reformer értelmiségi kálváriájáról szól (Hankiss, 1984). Később, a '80-as évektől már a párttagságot nem vették olyan szigorúan, ezért a döntéshozó politikai elithez tartozást már inkább a hűbéri jellegű „fenn és lenni” metafora jellemezte.
- ⁸ Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) és Országos Közoktatási Intézet (OKI) múltját felidéző kötetben a következő szereplők nyilatkoztak: Csoma Gyula, Benedek András, Trencsényi László, Zsolnai József, Mihály Ottó, Horváth Attila, Mátrai Zsuzsa, Báthory Zoltán és Halász Gábor (Mayer, 2009).
- ⁹ Báthory Zoltán általában „oktatáskutatóként” aposztrofálja a különböző neveléstudományi szakembereket, de Sáska Géza (2007. 33-38.) tétélesen is bemutatja, hogy ebben az esetben ez a gyűjtőnév sokféle, eltérő pedagógiai nézeteket valló szakmai csoportot és szakembert jelöl.
- ¹⁰ Bár Báthory többször is utal arra, hogy a reform a '80-as években a „pedagógusok ügyévé vált”, valójában a fejezetcímben megfogalmazott „alulról” kifejezés csak az oktatáskutatókra vonatkozott. Néhány innovatív iskola, pedagógus ugyan valóban szorosan kapcsolódott az Országos

Pedagógiai Intézet (OPI) kutatóihoz és fejlesztőihez, de a pedagógusok túlnyomó többségét nem érintették ezek az innovatív törekvések. A rendszerváltás után ebből a „valóságidegenségből” komoly problémák származtak, hiszen a reformerek az általuk ismert iskolákból és pedagógusokból kiindulva jóval nagyobb autonómia- és innovációigényt feltételeztek a magyarországi pedagógusok részéről, mint amellyel valójában találkoztak.

- ¹¹ Kelemen Elemér írja az 1985-ös törvényről: „A pedagógusok és az intézmények szakmai önállóságának megvalósulását – a feltételek hiányán túlmenően – a változatlanul érvényes központi ’nevelési és oktatási tervekben’ rejlő szakmai megkötöttségek és ideológiai-politikai jellegű előírások, a túlméretezett tananyag és a pedagógiai-módszertani túlszabályozottság is korlátozták. A legsúlyosabb konfliktusok azonban magából a pártállami konstrukcióból, a változatlan politikai intézményrendszerből, a politikai és közigazgatási környezet ellenérdekeltségéből és ellenállásából eredtek. Az iskolai autonómia például a rendszerváltásig, sőt azon túl is, vörös posztó maradt az iskolák életébe politikai szempontok alapján, hatalmi szóval beavatkozni kívánó helyi és magas(abb) hatóságok szemében. Az 1985-ös oktatási törvényben felsejlő reformszándék tehát nem léphette át a saját s még kevésbé a megkövesedett pártállami rendszer árnyékát.” (Kelemen, 2003. 29-30.)
- ¹² Ennek egyik meghatározó eszméje az állami centralizációval szembenálló társadalmi autonómia volt – az iskolai közösségek önállósága, a helyi társadalom öngazgatása. A másik pedig a közvetlen demokrácia „harmadikutas” ideálja, az önkormányzatiság elve, amely az 1956-os hagyományokban, illetve a jugoszláv szocialista öngazgatási modellben gyökerezett.
- ¹³ Az eddig inkább egyenes irányúnak tűnő maratoni pálya mint hullámvasút sajátos körpályává vált, miközben bizonyos mértékben megőrizte korábbi vertikális dimenzióját is. Roppant jellemző a sok antropomorf kép ebben a fejezetben, ami szorosan összefügghet a szerző nagyfokú érzelmi érintettségével, amire külön lábjegyzetben (133.) hívja fel az olvasók figyelmét: „kócos pionír korszak” – írja most már a reformkezdetekről; a NAT-sztori szakaszait pedig mintha szülőként periodizálná, az „embrionális szakasztól” a „korai nyugdíjig”. Legalább ennyire izgalmas a sokféle vasúti kép, amely szorosan összefügg Báthory Zoltán és reformertársai sajátos értelmiségi szerepfelfogásával, az úgynevezett „mozdonypedagógus” szerepével. Akiknek az a feladatuk, hogy mozgásba hozzák és húzzák a statikus oktatáspolitikai és iskolarendszer passzív pedagógusait. Értelmezésében a reformvasút a ’90-es években hullámvasúttá vált, majd az ezredfordulóra „vakvágányra” került és egy „unalmas kisváros állomásán vesztegel”.
- ¹⁴ Báthory Zoltán már 1992-ben pontosan érzékelt sajátos helyzetüket: „Mindezekben a vitákban és alkukban a Nemzeti alaptanterv kezdettől jelen volt, és a vita élesedésével párhuzamosan fokozatosan átpolitizálódott. Történt ez annak ellenére, hogy a Nemzeti alaptantervet kezdeményező oktatási szakértők az alaptantervet eredendően szakmai koncepciónak szánták és annak a politikai szférához való egy lépés távolságára mindig gondosan ügyeltek.” (Báthory, 1992. 31.)
- ¹⁵ A „maratoni reformerek” több szempontból is hasonló helyzetbe kerültek, mint a 19. században az úgynevezett centralista politikai csoport tagjai, akiknek legismertebb képviselője Eötvös József volt. A centralistáknak egy sajátos ideológiai ellentmondással kellett szembenéznük. Liberális eszményeik egyfelől azt diktálták, hogy demokratikus viszonyokat, a „szabad községek” önkormányzati rendszerét kell létrehozni Magyarországon is a népfelség és az emberi jogok tisztelete alapján. Másfelől azonban látniuk kellett azt is, hogy a korabeli Magyarország rendies (sok esetben inkább törzsi jellegű) társadalmi viszonyai nem igazán alkalmasak az ilyen jellegű önkormányzatiság megvalósítására. A korabeli domináns érdekcsoportok (például a nemesi megye képviselői) túlsúlya, illetve az emberek többségének alttalálói tudata nem teszi lehetővé a demokratikus önkormányzatiság hatékony érvényesülését: az ily módon bevezetett szabadság részben anarchiához, részben pedig egy szűk csoport oligarchikus uralmához vezetne hosszú távon. Egyetlen megoldásnak az tűnt számukra – innen az elnevezésük is –, hogy felvilágosító demokratikus programjukat az államhatalom központi bástyái mögé húzódván a törvények erejével „fölülről” próbálják érvényesíteni, sok tekintetben a valóságos társadalmi viszonyok aktuális „teherbíró képességétől” függetlenül. Innen ered másik elnevezésük is: doktrinereknek nevezték őket, ami az elméleti ember megfelelője, aki pozitív értelemben az elvek embere is lehet, másfelől azonban az „elméletieskedő”, merev, valóságidegen embert jelöli. A párhuzam talán ott is érvényes, hogy a kiegyezés után az emigrációból, illetve sok tekintetben az „illegálitásból” visszatérő, ám a változásokra szakmailag már készülő Eötvösök is rövid időre hirtelen egyedül találták magukat az oktatáspolitikai arénában. Ebben a helyzetben nem is nagyon tudtak demokratikus módon kivel egyeztetni, ráadásul, múltjukból adódóan, nem is rendelkeztek ilyen jellegű konszenzusteremtő készségekkel és gyakorlattal.

- ¹⁶ A korabeli egyeztetések politikai és pedagógiai zavarodottságát jól mutatja a *Nemzeti alaptanterv* elnevezésének születése. A kortársak egybehangozóan állítják, hogy az oktatási szakemberek *Országos tantervről* beszéltek, mondván, hogy az nem vonatkozik a határon túli magyarságra. Kifejezetten Antall József kérésére változtatták *Nemzeti-re*, amely azonban így csak korlátozott mértékben vonatkozott a magyarországi nemzeti kisebbségekre. Ugyanakkor azonban a születő dokumentum hagyományos értelemben tantervnek sem volt nevezhető, hiszen közvetlenül nem szabályozott pedagógiai folyamatokat, sőt, az *Alaptanterv* (Core curriculum) meghatározás sem pontos, hiszen – angol mintára – nem ír elő minimumkövetelményeket, sokkal inkább tananyag-szabályozási keretrendszerként, a helyi tantervek kiindulópontjaként fogható fel. Ezek az ellentmondások azonban feltehetően azt a célt szolgálták, hogy ebben az elnevezésben valamennyi párt megtalálhassa a maga ideológiáját – a nemzeti orientációjú pártok a nemzeti jelleget, a liberálisok pedig az angol alaptantervet –, és ezáltal biztosítva legyen a reform pártsemlegessége.
- ¹⁷ Az úgynevezett Kerekasztal-tárgyalásokon még olyan megállapodás született, hogy az oktatástügyet kétharmados parlamenti többséget igénylő területté teszik – az ellenzéki csoportok így akarták bebiztosítani magukat az állampárt esetleges restaurációs kísérleteivel szemben –, de az 1990-es ellenzéki győzelem után több más területtel együtt az oktatást kivették a kétharmados törvények hatálya alól (Bajomi, 2006).
- ¹⁸ Az új Közoktatási törvény úgynevezett Gazsó-bizottság által kidolgozott első tervezete az állam szerepét redukálni, a helyi önkormányzati fenntartókét és az oktatási intézményekét pedig növelni kívánta. Ez a koncepció azonban nem nyerte el az állami beavatkozásokra, centralizációra akkor már erősen hajló MDF-es minisztérium vezetőinek tetszését. A Gazsó-bizottság menesztése 1991 tavaszán fordulópontot jelentett a kilencvenes évek közoktatásának történetében. Ekkor borult fel a pártok közti relatív béke a közoktatás minden kérdésében, szétfoszlott a remény, hogy az oktatás pártérdekek felett álló nemzeti ügy legyen.
- ¹⁹ A *Maratoni reform* szövegéből és interjúiból úgy tűnik, hogy saját kezdeményezésükre kapott négy oktatókutató – Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József és Szebenyi Péter – megbízást Kelemen Elemér közoktatási miniszterhelyettestől és Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetőtől egy új tantervi konstrukció kidolgozására. Az Országos Pedagógiai Intézetben kezdődő munkálatok a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) anyagi támogatásával indultak el, de a program és kidolgozói helyzetét jól jellemzi, hogy az általuk kidolgozott első három NAT koncepció nem az Minisztérium hivatalos kiadványaként jelent meg.
- ²⁰ Nagyon sok rendezvényen vitatták meg a különböző NAT-koncepciókat, kiküldött kérdőívek segítségével kérdezték meg a tanárok véleményét a tervezetekről (Szebenyi, 1992).
- ²¹ Nem véletlen, hogy az MTA, illetve a felsőoktatási intézmények majd csak 2010 után aktivizálódnak igazán a közoktatás „megújítása” terén.
- ²² „...a politika szinte teljesen áthatotta, átszötte a közoktatást: fejlődési folyamatait hullámmozgássá alakította.” – írta rezignáltnan Báthory Zoltán a *Maratoni reform* bevezetőjében (Báthory, 2001. 7.).
- ²³ Csatlakozom Radó Péterhez (2001. 98.), aki így ír: „...távol áll tőlem, hogy olyan emberek életművét minősítsem, akik egy adott helyzetből kihozták mindazt, ami akkor kihozható volt belőle.”
- ²⁴ Sáska Géza írja: „Elváltak az utak a nyolcvanas évek legvégén, legkésőbb 1990-ben: az egyik csoportosulat követte azt a pedagógiai nyelvet és gondolkodásmódot, amelyik komoly sikert hozott számára a Kádár-korszak utolsó évtizedében. Most úgy látom, hogy ez a csoport két, egymással együttműködő részre tagolódott. Az egyik, a Báthory Zoltán vezette előbb az Országos, majd később Nemzeti Alaptanterv körül szerveződött, a másik pedig Mihály Ottó körül csoportosult. Mindkettő részt vett a nyolcvanas évek reformtörekvéseiben, eszméinek kialakításához maga is hozzájárult. E két csoport egymáshoz mindig közelebb állt, mint a harmadikhoz, amelynek körvonalai a „Csak reformot ne...” kötet körül váltak láthatóvá.” (Sáska, 2001a, 47-48.)
Halász Gábor írja: „Ma már, a rendszer reformjáról gondolkodva, nem használhatjuk ugyanazokat a sémákat, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. Új reformparadigmára van szükségünk, amely a korábbiaknál jóval rugalmasabb, jóval nyitottabb, és eleve abból indul ki, hogy olyan rendszerben kell a stratégiáknak megfelelő változásokat elérnünk, amelyre a saját cselekvésüket önállóan alakító autonóm szereplők sokasága jellemző. Ma már nem a tanterveket akarjuk megváltoztatni, hanem az egyének százezreinek vagy millióinak a tanulását akarjuk eredményesebbé tenni, és nem hiszünk abban, hogy ez elérhető a tantervek megváltoztatásán keresztül.

A mai reformparadigmát többek között az jellemzi, hogy a makro-szintű változásokról a mikro-szintűekre terelődött a figyelmünk.”

Hagyományos reformparadigma	Demokratikus reformparadigma
Makroszintű változások (a mikroszint alig változik)	A mikroszintű változás a cél
Középpontban a szabályok, a struktúrák és a nagyrendszer	Középpontban maga a tanulás
Mindenki egyszerre lép	Eltérő ütem: van, aki előrébb, és van, aki hátrébb tart
A változás kiváltója a jog	Puhább eszközök”: meggyőzés és az érdekeltség
Egyszintű gondolkodás (irányítás)	Többszintű gondolkodás (osztály, iskola, lokalitás, nemzeti rendszer)
Líneráris tervezés, hangsúly a reform aktív „bevezetésén”	Evolúciós folyamatok, ágensek viselkedésének befolyásolása

A szöveg és a táblázat forrása: Halász (2007)

Absztrakt

Az írás az oktatási reform fogalmának diszkurzív elemzése révén értelmezi az elmúlt évtizedek permanens reformfolyamatait. Két narratívumot – „Maratoni reform”, „Csak reformot ne...!” – mutat be, amelyek révén rávilágít egy sajátos közép-kelet-európai értelmiségi magatartásra, a neveléstudomány és a politikai szféra bonyolult viszonyrendszerére, valamint a pedagógiai diskurzusok sajátosságaira.

Az alvás szerepe a tanulási és explicit emlékezeti folyamatokban az érzelmi telítettség függvényében

A tudományos kutatásoknak köszönhetően napjainkra az alvás szerepéről alkotott elképzelések jóval túlmutatnak az úgynevezett „passzív alvásteórián”, amely szerint az alvás kizárólagos célja a külső ingerlés hiányából is fakadóan a pihenés, illetve az energia megtakarítása (Susmakova, 2004). Habár a metabolikus ráta csökkenése, illetve elsősorban a mélyalvás során a központi idegrendszert jellemző globális inaktivitás valóban azt jelzik, hogy az alvás egy optimális állapot lehet a kimerülő szervezet feltöltődésére, azonban egyre több bizonyíték támasztja alá, hogy az alvás folyamatát egy másfajta aktivitás is jellemzi, amely fontos szerepet játszik a tanulási és emlékezeti folyamatokban (Hobson, 2009; Sanes, Reh és Harris, 2006; Susmakova, 2004). Az erre vonatkozó vizsgálatok azt feltételezik, hogy alvás alatt olyan neurokémiai és neuroanatómiai változások következnek be a központi idegrendszerben, amelyek kedveznek az emléknymok stabilizációjának, ellenállóvá téve ezzel az emléknymokat interferenciával és a felejtéssel szemben (Diekelman és Born, 2010; Hobson, 2009; Landmann és mtsai, 2014; Stickgold és Walker, 2005, 2007).

Bevezetés

A tanult ismeretek kódolása és tárolása már megkezdődik közvetlenül a tanulást követően, az ébrenlét során. Ez azonban egy gyors folyamat, ezért mindenképpen szükség van egy lassabb konszolidációs folyamatra, amelynek kedvező ideje lehet az alvás alatti időtartam, hiszen ilyenkor a külvilágból érkező ingerlés, amely zavarná ezt a stabilizációs folyamatot, minimálisra csökken. Így a már korábban, az ébrenlét során kódolt emléknymok újraaktiválódhatnak és átszerveződve beépülhetnek a már meglévő emléknymok közé (Born és Wilhelm, 2012; Diekelman, 2014). Egyes elméletek szerint, ez a két típusú tanulás egymással párhuzamosan történik, tehát az emléknym egyidejűleg tárolódik a gyors kódoláshoz kapcsolódó átmeneti tárban és a lassabb konszolidációhoz köthető tartós tárban. A releváns információk hosszútávú tárban történő rögzülését követően pedig törölődnek az emléknymok az átmeneti tárból, felkészítve ezzel az agyat újabb információk elsajátításához (Born és Wilhelm, 2012; Buzsaki, 2002; Diekelman, 2014).

Az alvás hatásának megjelenését több tényező is befolyásolhatja, így például a tanult anyag jellege. Jelen tanulmányunk az alvás és az explicit emlékezeti működés összefüggéseivel foglalkozik, ezért csak erre a rendszerre térünk ki részletesebben. (Az alvás implicit emlékezeti folyamatokban betöltött szerepével kapcsolatban bővebb összefoglalót

lásd például Csábi és Németh [2014] összefoglalójában.) Graf és Schachter (1985) tudatosság alapján explicit és implicit komponensekre osztotta fel az emlékezeti működést, amelyek nemcsak abban különböznek, hogy milyen típusú információkat tartalmaznak, hanem azok megszerzésének és hozzáféréseinek módjában is, mindemellett, hogy más-más agyi struktúrákhoz kapcsolódnak (Destrebecqz és Cleermans, 2004; Squire, 1992). Az explicit (tudatos) tudásunkat – vagy a squire-i (1992) terminológia alapján: deklaratív emlékeinket – szándékos figyelmet igénylő tanulás révén szerezzük meg, személyes események, tények, ismeretek tudatos hozzáférést teszik lehetővé („tudni, mit”, például: tudjuk, hogy milyen színű a gesztenye). Az implicit (nem tudatos) – vagy Squire (1992) rendszerében: nem-deklaratív – emlékezetben tárolt információk megszerzése szintén lassú, de a hozzáférés gyors és automatikus folyamat, mely kevesebb tudatosságot igényel, a teljesítményből lehet következtetni arra, hogy történt-e tanulás („tudni, hogyan”, például hogyan tudunk biciklizni) (Squire, 1992).

Az explicit/deklaratív emlékezeti működés egyik leggyakrabban alkalmazott módszere a szólista-tanulási feladat. Azok a vizsgálatok, amelyek ezzel a módszerrel vizsgálták az alvás és explicit emlékezeti működés összefüggését, egyértelműen alátámasztották az alvás szerepét az explicit ismeretek hosszútávú rögzülésében (Gais, Mölle, Helms és Born, 2002; Gais és Born, 2004; Gais, Lucas és Born, 2004; Gais és mtsai, 2007). Ezekben a vizsgálatokban nagyobb mértékű javulást találtak a szavak felidézésében alvást követően, mint ugyanannyi idejű ébrenlét után (Ellenbogen, Hulbert, Stickgold, Dinges és Thomson-Schill, 2006; Gais és mtsai, 2004; Gais és mtsai, 2007; Lahl, Wispel, Willigens és Pietrowsky, 2008; Tucker, Hirota, Wamsley, Lau és Chaklader, 2006). Gais és munkatársai (2007) azt is bebizonyították, hogy az alvás nemcsak az azonnali rögzülést segíti rövidtávon, hanem fokozza a hosszútávú tárolás hatékonyságát is. Vizsgálatukban az a csoport, amelyik a tanulást követően aludhatott, nemcsak 24, 36, 48 órával, hanem még 6 hónappal később is jobban emlékezett a lista szavaira ahhoz a csoporthoz képest, akik a tanulást követően ébren maradtak (Gais és mtsai, 2004; Gais és mtsai, 2007). Az alvás hatása azonban nemcsak a teljesítmény javulásában érhető tetten, hanem a kisebb mértékű felejtésben is (Lewis Cairney, Manning és Critchley, 2011; Payne és mtsai, 2015). Hazai vonatkozásban Racsmány, Conway és Demeter (2010)

Az érzelmileg telített eseményekre alapvetően jobban emlékezünk, mert relevánsabbak a jövőbeli viselkedés szempontjából, mint a semleges események (LaBar és Cabeza, 2006).

Az ébrenléti konszolidáció során priorizáljuk azokat az információkat, amelyek relevánsak lehetnek, és elsősorban ezek fognak újraaktiválódni és konszolidálódni alvás alatt (Bennion, Payne és Kensinger, 2015). Ez a priorizálás az érzelmek révén is történhet, amelyek facilitálják a kódolást és módosíthatják a konszolidációs folyamatot azáltal, hogy az érzelmek által „címkézett” releváns ismereteket kiszelektáljuk alvás alatt az irreleváns ingerek közül, és ezeket konszolidáljuk (Bennion és mtsai, 2015; Payne és mtsai, 2015; Lehman, Seifritz és Rasch, 2016). Erre a folyamatra szolgálnak bizonyítékot azok a vizsgálatok, amelyek azt mutatták ki, hogy az érzelmileg telített anyagok esetében csökken a felejtés mértéke (Wagner és Van der Helm, 2009).

gyakorolt és nem gyakorolt szópárok felidezésében vizsgálta az alvás szerepét. Eredményeik alapján az alvás fokozta az emlékezeti teljesítményt a gyakorolt szópároknál, azonban a nem gyakorolt szópárok esetében a felejtést segítette, hatékonyabbá téve ezzel a későbbi emlékezeti teljesítményt (Racsmány és mtsai, 2010).

Az érzelmileg telített eseményekre alapvetően jobban emlékezünk, mert relevánsabbak a jövőbeli viselkedés szempontjából, mint a semleges események (LaBar és Cabeza, 2006). Az ébrenléti konszolidáció során prioritizáljuk azokat az információkat, amelyek relevánsak lehetnek, és elsősorban ezek fognak újraaktiválódni és konszolidálódni alvás alatt (Bennion, Payne és Kensinger, 2015). Ez a prioritizálás az érzelmek révén is történhet, amelyek facilitálják a kódolást és módosíthatják a konszolidációs folyamatot azáltal, hogy az érzelmek által „címkézett” releváns ismereteket kiszelektáljuk alvás alatt az irreleváns ingerek közül, és ezeket konszolidáljuk (Bennion és mtsai, 2015; Payne és mtsai, 2015; Lehman, Seifritz és Rasch, 2016). Erre a folyamatra szolgálnak bizonyítékok azok a vizsgálatok, amelyek azt mutatták ki, hogy az érzelmileg telített anyagok esetében csökken a felejtés mértéke (Wagner és Van der Helm, 2009).

Az alvás tehát szelektál, és elsősorban azt az emléknymot erősíti meg az interferenciával és a felejtéssel szemben, amely érzelmi töltéssel rendelkezik. Az ebben a témában született elenyésző számú kutatások ennek ellenére meglehetősen ellentmondásos eredményeket közölnek. Egyes vizsgálatok alapján a negatív érzelmi töltettel rendelkező szavakra jobban emlékezünk alvást követően a semleges szavakhoz képest (Hu, Stylos-Allan és Walker, 2006; Wagner, Gais és Born, 2001). Ezt nemcsak a szavak, hanem negatív töltéssel rendelkező képek esetében is kimutatták (Groch és mtsai, 2011; Holland és Lewis, 2007; Hu és mtsai, 2006; Kaestner, Wixted és Mednick, 2013; Nishida, Pearsall, Bruckner és Walker, 2009; Payne és mtsai, 2015; Wagner és mtsai, 2001). Walker és Van der Helm (2009) szintén erre az eredményre jutottak, de egy másik kísérleti módszer, az alvás megvonás alkalmazásával. A vizsgálatukban részt vevők egy éjszakás alvásdeprivációt követően több negatív szóra emlékeztek a listából, mint pozitívrá, amiből a szerzők arra következtettek, hogy a negatív szavak ellenállóbbak az alvásvesztéssel szemben. Ezzel ellentétben más kutatások nem találtak különbséget az érzelmileg telített és semleges ingerek felidézése között vagy a felejtés mértékében (Lewis és mtsai, 2011). Payne és munkatársai (2015) eredményei szintén az alvás szelektív konszolidációs hatásáról alkotott elképzelést erősítik meg. Kutatásukban komplex jelenetekről láttak képeket a vizsgálati személyek (pl. semleges háttér előtt egy negatív vagy semleges töltéssel bíró tárgy, például úton összetört vagy ép autó), amelyeket vissza kellett idézniük ébrenlét vagy délutáni szunyókálást követően. A vizsgálati személyek alvás után jobban emlékeztek a negatív jelenetekre, de csak a negatív tárgyakra, amelyek a semleges háttér előtt jelentek meg. A jobb teljesítmény nem jelent meg a semleges háttérnél. A szerzők szerint alvás alatt kiszelektáljuk a komplex jelenetekből is a adaptívabb részleteket, amelyek fontosak lehetnek a jövő szempontjából, és ezek előnyt élveznek a rögzülési folyamatban. Szintén a délutáni alvás szerepét vizsgálta Cellini, Torre, Stegagno és Sarlo (2016), akik pedig a negatív és semleges képek felidezésénél találtak jobb teljesítményt, ez a teljesítményjavulás azonban nem jelent meg alvást követően a kellemes képek esetében.

Korábbi ellentmondásos kutatási eredmények indokolták kutatási kérdésünket, hogy az alvás milyen szerepet tölt be a tudatos tanulási folyamatokban és az explicit emlékezeti konszolidációban, illetve az érzelmi töltet hogyan befolyásolja ezt a konszolidációs folyamatot. Hipotézisünk, hogy az a csoport, aki a két tesztfelvétel között aludhatott, jobban fog teljesíteni a deklaratív feladaton azzal a csoporttal szemben, akik nem aludtak a két tesztfelvétel között. Illetve feltételezésünk, hogy az alvós csoport a negatív szavakra jobban fog emlékezni, mint a semleges vagy a pozitív szavakra.

Módszerek

Részvevők

A vizsgálatban összesen 34 fő egyetemi hallgató vett részt, 20 lány és 14 fiú. A résztvevők átlagéletkora 21,44 év (SD: 1,83) volt, a tanulással töltött évek számának átlaga pedig 14,85 év (SD: 1,62). A vizsgált mintát két csoportra osztottuk, a kísérleti csoport aludhatott a két tesztfelvétel között, a kontrollcsoport ugyanezt az időt ébrenléttel töltötte.

A csoportokat illesztettük életkorban ($t(32) = 0,09, p = 0,927$), iskolai végzettségben ($t(32) = -0,74, p = 0,466$) és komplex munkamemória teljesítményben (Fordított Számterjedelem Teszt [Racsmány, Lukács, Németh és Pléh, 2005], $t[32] = -1,35, p = 0,187$). A csoportok között nem volt különbség a Groningen Alvásminőség Skála által mért előző éjszakai szubjektív alvásminőségben ($t[32] = 1,45, p = 0,158$), illetve a Pittsburgh Alvásminőség Index által mért alvásparaméterekben: a szubjektív alvásminőségében ($t(32) = -1,04, p = 0,304$), az alváslatenciában ($t[32] = -1,09, p = 0,283$), az alvás időtartamában ($t[32] = -1,42, p = 0,165$), az alváshatékonyágában ($t[32] = -0,41, p = 0,683$), az alvászavarok előfordulásában ($t(32) = 1,05, p = 0,303$), valamint a kérdőív összesített pontszámában ($t[32] = -1,67, p = 0,106$). Emellett nem különbözött a tanulási fázis előtti alvási óraszám mennyisége sem a két csoport között ($t[32] = 0,87, p = 0,390$). Az ébrenléti csoport a tanulási fázis előtti éjszaka átlagosan 6 órát (SD: 1,62) aludt, a kísérleti csoport pedig 6,41 (SD: 1,08) órát. Mind a tanulási, mind a tesztfázis előtt a csoportok kitöltötték a Stanford Álmosági és Fáradtsági Skálákat. Egyik esetben sem találtunk különbséget a csoportok között, sem a tanulás előtti álmoság ($t[32] = -1,39, p = 0,175$) és fáradtság ($t[32] = 0,18, p = 0,856$) mértékében, sem a tesztfázis előtt az álmoság ($t[32] = 0,37, p = 0,715$) és fáradtság ($t[32] = -0,78, p = 0,442$) szintjében.

A személyek hozzáférés alapú mintavétel alapján és önkéntesen vettek részt a vizsgálatban, amelynek megkezdése előtt szóban és írásban is tájékoztattuk őket a kutatás céljáról és menetéről, illetve írásbeli beleegyezést is kértünk tőlük. A vizsgálat során betartottuk az SZTE Pszichológia Intézet által előírt etikai szabályokat.

Vizsgálati eszközök

1. Szubjektív alvásminőség, fáradtság és álmoság mérése

Pittsburgh Alvásminőség Index (PSQI, Pittsburgh Sleep Quality Index): 11 tételből álló, önkitöltő kérdőív, amelynek célja az előző egy hónapra vonatkozó szubjektív alvásminőség mérése. A kérdőív öt dimenziót mér: szubjektív alvásminőség, alváslatencia, alvás időtartama, alváshatékonyág és alvászavarok. A személyeknek a teszt kitöltése során az egyes állításokat az előfordulás gyakorisága szempontjából kell jellemezniük egy négyfokú Likert-skálán (Buysse, Reynolds, Monk, Berman és Kupfer, 1989).

Gröningen Alvásminőség Skála: 15 állítást tartalmazó önkitöltős skála, amely az előző éjszaka alvásának szubjektív megítélésére kérdez rá. A vizsgálati személyeknek a teszt kitöltése során azt kell eldönteniük, hogy jellemző-e az alvásukra az adott állítás (Meijman, De Vries-Griever és De Vries, 1988; Simon, Köteles, Bódizs és Bárdos, 2009).

Rövid Stanford Álmosági és Fáradtság Skála: 7-7 kijelentést tartalmazó skálák, amelyek az aktuális fáradtság és álmoság szintjét határozzák meg. A kitöltés során a vizsgálati személy feladata, hogy az aktuális, szubjektíven megítélt fáradtság és álmoság szintjére legjellemzőbb állítást jelölje meg (Hoddes, Zarcone, Smythe, Phillips és Dement, 1973).

2. Deklaratív emlékezet mérése

A deklaratív emlékezet mérésére egy 60 szópárból álló szólistát alkalmaztunk. A szólista egymással szemantikailag össze nem függő, szógyakoróságban és szóhosszúságban illesztett szópárokat tartalmazott, amelyek közül 20 negatív (például: halott – börtön), 20 pozitív (például: jutalom – szenvedély) és 20 semleges (például: térkép – talaj) érzelmi töltéssel rendelkezett. A szavak érzelmi telítettségét egy előzetes pilot vizsgálatban 20 fővel véleményeztettük.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat során mindkét csoport esetében volt egy tanulási fázis és egy tesztfázis. A kísérleti csoport esetében este 20:00 órakor történt a tanulás és másnap reggel 8:00 órakor a tesztelés, tehát aludhattak a két tesztfelvétel között. A kontrollcsoportnak reggel 8:00-kor volt a tanulási fázis és aznap este 20:00-kor a tesztfázis, ők a két alkalom közötti időt ébrenléttel töltötték. Mindkét csoport esetében 12 óra telt el a két vizsgálati alkalom között. A tanulási fázisban a demográfiai adatok és a Fordított Számterjedelem Teszt, valamint az álmoságot és fáradtságot mérő skálák felvételét követően vettük fel a deklaratív emlékezeti tesztet. Korábbi kutatások alapján (Backhaus és mtsai, 2007) a vizsgálati személyeknek a vizuálisan bekutatott 60 szópárból legalább 60%-ot (36 szópár) fel kellett idézniük helyesen. Az első bemutatás alkalmával a szópárokat 5 másodpercig exponáltuk minden résztvevő esetében, majd második alkalommal már csak az első szót látták és fel kellett idézniük a másodikikat. Rossz válasz esetén megmutattuk a helyes megoldást, hogy ismét memorizálni tudják a szót. Minden résztvevő addig gyakorolta a szópárokat, ameddig a szópárok 60%-át helyesen fel nem idézte. A szópárok minden alkalommal eltérő sorrendben lettek bemutatva, a tanulási és sorrendi hatás elkerülése érdekében. A tesztfázis során a vizsgálat személyek ismét a szópárok első szavát látták random sorrendben, feladatuk pedig az volt, hogy próbálják meg felidézni a szó párját. Ebben az esetben már nem mutattuk meg ismét a helyes megoldást, hanem az egyszeri bemutatás eredményét rögzítettük. A vizsgálat végén arra kértük a személyeket, hogy töltsék ki a szubjektív alvásmínőséget mérő kérdőíveket. A vizsgálatokat minden esetben nyugodt körülmények között, négy szemközti helyzetben végeztük az SZTE BTK Pszichológia Intézet Kardos Laborjában. A tanulási fázisban a tesztfelvétel minden vizsgálati személy esetében megközelítőleg 1 órát vett igénybe, a tesztfázis pedig megközelítőleg 20 percig tartott személyenként.

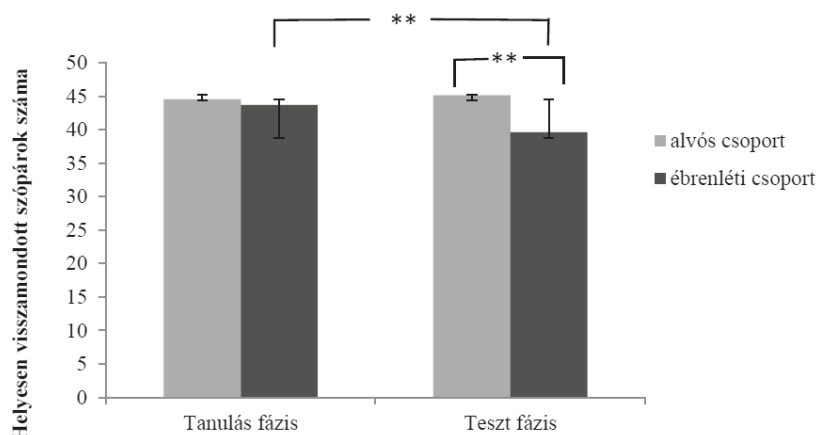
Eredmények

Az összesített tanulási és felidézési teljesítmény összehasonlítása a csoportok között és a csoportokban

A tanulási fázisban az összesített tanulási mutatók tekintetében a páros t-próba alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között ($t[32] = 0,58, p = 0,568$). Tehát mind az alvós, mind az ébrenléti csoport megközelítőleg ugyanannyi szópárt tanult meg az első alkalommal. Az alvós csoport átlaga: 44,53 (SD: 4,17), az ébrenléti csoport átlagteljesítménye: 43,65 (SD: 4,73). Ezzel ellentétben szignifikáns különbséget találunk a csoportok között a felidézés során ($t[32] = 2,70, p = 0,011$) (Cohen's $d = 0,93$). A második tesztfelvétel alkalmával az alvós csoport szignifikánsan jobb teljesítményt mutatott alvást követően, mint az ébrenléti csoport (45,12 (SD: 4,64) vs. 39,59 (SD: 7,05) (1. ábra).

A csoportokon belüli teljesítményváltozást illetően az alvós csoport összesített tanulási teljesítménye nem szignifikáns mértékben, de javult a tanulási fázishoz képest alvást követően a felidézés során ($t[16] = -0,65, p = 0,52$); 44,53 (SD: 4,17), vs. 45,12 (SD: 4,64). Az ébrenléti csoport viszont szignifikánsan rosszabb teljesítményt mutatott a tesztfázisban a tanulási fázishoz képest, tehát felejtettek nemcsak az alvós csoporthoz, hanem önmagukhoz képest is ($t[16] = 3,56, p = 0,003$); 43,65 (SD: 4,73) vs. 39,59 (SD: 7,05) (1. ábra)

Tanulási és felidézési teljesítmény összehasonlítása a csoportokban



1. ábra. A tanulási és felidézési teljesítmény összehasonlítása a csoportok között: A tanulási fázisban nem jelent meg szignifikáns különbség a csoportok között a helyesen visszámondott szópárok számában. A teszt-fázisban, a felidézés során az alvós csoport szignifikánsan jobb teljesítményt mutatott, mint az ébrenléti csoport. A hibásávok a szórást mutatják, ($p < 0,05$ **).

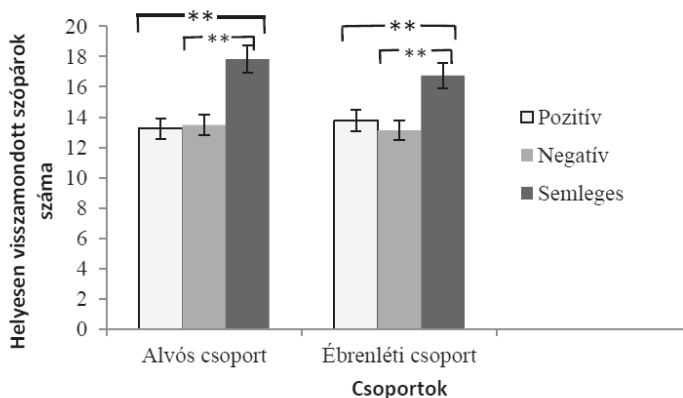
Érzelmi telítettség hatása a tanulási teljesítményre a csoportok között és a csoportokban

A tanulási fázisban az ismételt mérés varianciaanalízis alapján nem jelent meg különbség a csoportok között a teljesítményben, sem a semleges, sem a negatív, sem a pozitív érzelmi töltéssel rendelkező szavak esetében (Csoport főhatás: $F[1,32] = 0,33, MSE = 6,62, p = 0,568$) (2. ábra).

Csoporton belüli eredményeket vizsgálva, az Érzelem X Csoport kereszthatás nem mutatott szignifikáns eredményt ($F[2,64] = 2,10, MSE = 2,56, p = 0,130$), azonban az Érzelem főhatás szignifikáns eltérést mutatott ($F[2,64] = 67,47, MSE = 2,56, p < 0,001$). A Post Hoc elemzések alapján a semleges és érzelmi töltéssel rendelkező szavak tanulásában eltérés jelent meg. Az alvós csoport esetében szignifikáns különbség mutatkozott a semleges és a pozitív ($p < 0,001$; 17,82 [SD: 1,59] vs. 13,24 [SD: 1,99]), valamint a semleges és a negatív szópárok között ($p < 0,001$; 17,82 [SD: 1,59] vs. 13,47 [SD: 1,88]). A pozitív és negatív szópárok között nem volt szignifikáns különbség ($p = 1$; 13,24 [SD: 1,99] vs. 13,47 [SD: 1,88]). Az ébrenléti csoportban is hasonló mintázat volt megfigyelhető, szignifikáns különbség jelentkezett a semleges és a pozitív ($p < 0,001$; 16,76 [SD: 2,48] vs. 13,76 [SD: 2,10]), valamint a semleges és a negatív szópárok csoportja között ($p < 0,001$; 16,76 [SD: 2,48] vs. 13,12 [SD: 1,69]). A pozitív és negatív szópárok között nem volt szignifikáns különbség ($p = 0,763$; 13,76 [SD: 2,10] vs. 13,12

[$SD: 1,69$]). Mindkét csoport esetében a semleges szópárokat tanulták meg nagyobb arányban a résztvevők (2. ábra).

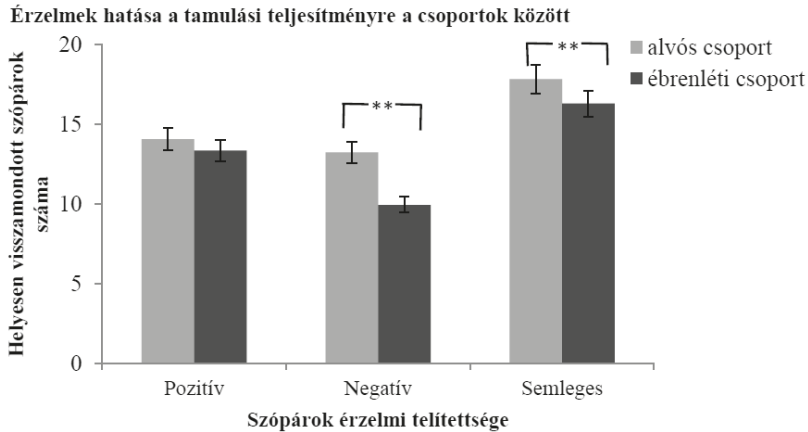
Érzelmi töltés hatása a szópárok tanulására a csoportoknál



2. ábra. Érzelmi telítettség hatása a tanulási teljesítményre a tanulási fázisban: A tanulási fázisban nincs különbség a teljesítményben a csoportok között sem a semleges, sem a pozitív, sem a negatív szavakban. Csoporton belül mindkét csoport szignifikánsan több semleges szót tanult meg, mint érzelmi töltettel rendelkezőt. A hibásávok a szórást mutatják ($p < 0,05$ **).

Érzelmi telítettség hatása a felidézési teljesítményre a csoportok között és a csoportokban

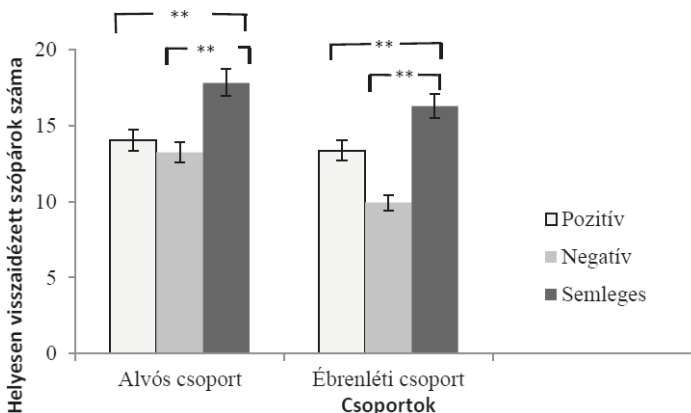
A tesztfázisban a Csoport főhatás ($F[1,32] = 7,31$, $MSE = 11,85$, $p = 0,011$), az Érzelem főhatás ($F[2,64] = 74,07$, $MSE = 3,49$, $p < 0,001$) és az az Érzelem X Csoport kereszthatás ($F[2,64] = 74,07$, $MSE = 3,49$, $p < 0,001$) szignifikánsnak bizonyult. Ez az eredmény arra utal, hogy a felidezésben jelentős eltérés volt az alvós és az ébrenléti csoportok között egymáshoz és a tanulási fázishoz képest, illetve a szavak érzelmi töltete hatással volt a felidézési teljesítményre. A Post Hoc elemzések azt mutatták, hogy az alvós és az ébrenléti csoport felidézési teljesítménye szignifikánsan eltért a negatív szavak ($p < 0,001$; $13,24$ [$SD: 2,08$] vs. $9,94$ [$SD: 3,23$]) és a semleges szavak esetében ($p = 0,048$; $17,82$ [$SD: 1,29$] vs. $16,29$ [$SD: 2,78$]). Mindkét esetben az alvós csoport teljesített jobban, több szópárt idéztek fel helyesen. A pozitív szavak felidezésében nem volt szignifikáns különbség a csoportok között ($p = 0,435$; $14,06$ [$SD: 2,73$] vs. $13,35$ [$SD: 2,47$]), de az alvós csoport átlagosan több szópárra emlékezett az ébrenléti csoporthoz képest (3. ábra).



3. ábra. Érzelmelek hatása a tanulási felidézési teljesítményre a csoportok között: szignifikáns különbség jelent meg a csoportok között a negatív és a semleges szavak felidezésében, az alvós csoport több szópárra emlékezett a tesztfázis során. A hibásávok a szórást mutatják ($p < 0,05^{**}$).

A csoportokon belüli eredményeket megvizsgálva, az alvós csoportban szignifikáns különbség jelentkezett a semleges és a pozitív ($p < 0,001$; 17,82 [SD: 1,29] vs. 14,06 [SD: 2,73]), valamint a semleges és negatív szópárok felidezésében ($p < 0,001$; 17,82 [SD: 1,29] vs. 13,35 [SD: 2,08]). A pozitív és negatív szavak között nem volt jelentős különbség ($p = 0,805$; 14,06 [SD: 2,73] vs. 13,35 [SD: 2,08]). Az ébrenléti csoportban az összes kategória felidézési teljesítménye szignifikánsan eltért egymástól, így a semleges és a pozitív ($p < 0,001$; 16,29 [SD: 2,78] vs. 13,35 [SD: 2,47]), a semleges és a negatív ($p < 0,001$; 16,29 [SD: 2,78] vs. 9,94 [SD: 3,23]), a pozitív és a negatív ($p < 0,001$; 13,35 [SD: 2,47] vs. 9,94 [SD: 3,23]) szópárok felidézése is. Mindkét csoport esetében a semleges szavakat idéztek fel nagyobb arányban a vizsgálati személyek az érzelmi töltetűekhez képest. Valamint a negatív szópárok felidezésében jelentkezett egy nagymértékű csökkenés az ébrenléti csoportban (4. ábra).

Érzelmi telítettség hatása a felidezésre a csoportokban



4. ábra. Érzelmi telítettség hatása a felidézési teljesítményre a csoportokon belül: A tesztfázisban mind az alvós, mind az ébrenléti csoport szignifikánsan több semleges szót tudott felidézni, mint pozitív vagy negatív szót. Az érzelmileg telített szavak felidézése között nem volt különbség egyik csoportban sem.

A hibásávok a szórást jelölik ($p < 0,05^{**}$)

Megvitatás

Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy az alvás milyen szerepet tölt be az explicit emlékezeti konszolidációban, valamint, hogy az ingerek érzelmi valenciája befolyásolja-e a hosszútávú rögzülést. Eredményeink alapján az összesített tanulási mutatók tekintetében a tanulási fázisban nem volt különbség a két csoport között, azonban a második tesztfelvétel alkalmával, a tesztfázisban az alvós csoport szignifikánsan jobb teljesítményt mutatott az ébrenléti csoporthoz képest. A csoporton belüli változás tekintetében az ébrenléti csoport szignifikánsan rosszabb teljesítményt mutatott a felidézés alkalmával a tanulási fázishoz képest, amíg az alvós csoport esetében ugyan nem jelentős mértékben, de javulás jelent meg. Az érzelmi telítettség tekintetében a tanulási fázisban nem jelent meg különbség az ébrenléti és alvós csoport között sem a semleges, sem a negatív, sem a pozitív valenciájú szavak tekintetében. A felidézésnél azonban szignifikáns különbség volt a csoportok között, az alvós csoport több negatív és semleges szópárt tudott felidézni az ébrenléti csoporthoz képest. A pozitív szavak esetében nem találtunk különbséget a csoportok között. A csoportokon belüli változás tekintetében a tanulási fázisban mindkét csoportnál ugyanaz a mintázat jelent meg. Mind az alvós, mind az ébrenléti csoport szignifikánsan több semleges szót tanult meg, mint pozitív vagy negatív szót, amíg a pozitív és negatív szavak között nem volt különbség egyik csoport esetében sem. A felidézés során az alvós csoportban szignifikáns különbség jelent meg a semleges és pozitív, illetve a semleges és negatív szavak felidézése között. A csoport tagjai több semleges szóra emlékeztek, mint érzelmileg telített szóra, akár negatív, akár pozitív szóra. A pozitív és negatív szavak között nem volt különbség. Az ébrenléti csoportban az összes kategóriába tartozó szópárok felidézési teljesítménye között szignifikáns különbség jelent meg, tehát a pozitív és semleges, a negatív és semleges, valamint a pozitív és negatív szavak között. Az ébrenléti csoport a semleges szavakat tudta visszaidézni a legnagyobb mértékben és a negatív szavak esetében volt a legnagyobb a felejtés mértéke.

Az alvás deklaratív emlékezeti működésben betöltött szerepével kapcsolatban eredményeink megegyeznek azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek szintén alvást követően jobb teljesítményt találtak annál a csoportnál, ahol a két tesztelés között aludtak a vizsgálati személyek, ahhoz a csoporthoz képest, ahol ezt az időt ébrenléttel töltötték (Ellenbogen és mtsai, 2006; Gais és mtsai, 2002; Gais és mtsai, 2004; Gais és mtsai, 2007; Lahl és mtsai, 2008). Korábbi kutatásokkal összhangban (Lewis és mtsai, 2011; Racsmány és mtsai, 2010; Payne és mtsai, 2015) vizsgálatunkban az alvás hatása leginkább az emlékenyomok stabilizációjában jelent meg, amelynek jelzője, hogy a felidézésénél az ébrenléti csoport nagyobb mértékű felejtést mutatott.

Az érzelmi telítettség tekintetében vizsgálatunkban az alvás jobban segítette a negatív szavak konszolidációját, mint az ébrenléti, amit jelez, hogy amíg az alvós csoport jobban emlékezett a negatív szavakra alvást követően, az ébrenléti csoportnál nagyobb mértékű felejtés jelent meg ebben a tekintetben. Ezek az eredmények megerősítik azoknak a korábbi kutatásoknak a feltételezéseit, amelyek szerint az alvás elsősorban a negatív információk rögzülését segíti, mert ezek sokkal kiugróbbak, mint a pozitív ingerek, és relevánsabbak a jövőbeli viselkedés, valamint a túlélés szempontjából (Alger és Payne, 2016; Atienza és Cantero, 2008; Groch és mtsai, 2011; Gujar, Yoo, Hu és Walker, 2011; Holland és Lewis, 2007; Hu és mtsai, 2006; Kaestner és mtsai, 2013; Kensinger, 2009; Nishida és mtsai, 2009; Payne és mtsai, 2015; Wagner és mtsai, 2001). Az alvás tehát szelektíven konszolidálja az információkat, a negatív ingerek előnyt élveznek ebben a rögzülési folyamatban, és ezek később is könnyebben hozzáférhetőek (Wagner, Hallschmid, Rasch és Born, 2006).

Az alvós és ébrenléti csoport összehasonlításában az alvós csoport nemcsak a negatív, hanem a semleges információkra való emlékezésben is jobban teljesített az ébrenléti csoporthoz képest. Ez a semleges ingerekre való fokozott emlékezés pedig a csoportokon belüli elemzésben is megmutatkozott. Tehát több semleges szóra emlékeztek a csoportok, mint érzelmileg telítettek, attól függetlenül, hogy volt-e alvás a két tesztfelvétel között. Ez utóbbi eredmény egyik lehetséges magyarázata, hogy a két csoport már a tanulási fázisban is több semleges szót tanult meg, ezért tudott több semleges szót felidézni a második tesztfelvétel alkalmával. Illetve nem zárhatjuk annak a lehetőségét, hogy a szólistánk nem volt elég érzékeny az alvás hatásának pontos kimutatására. Azonban fontos megjegyezni, hogy más kutatások is hasonló eredményeket kaptak a semleges szavak tekintetében (Cellini és mtsai, 2016; Lewis és mtsai, 2011). Cellini és munkatársai (2016) 90-120 perces délutáni szunyókálás hatását érzelmileg telített és semleges képek felidezésére. Eredményeik alapján az a csoport, amelyik a tanulás és felidezés között aludhatott, jobban emlékezett a negatív és semleges képekre, mint az ébrenléti csoport, akik a két tesztfelvétel között ébren voltak. Lewis és munkatársai (2011) hasonló eredményt találtak, az éjszakai alvást követően kisebb mértékű felejtés jelent meg a semleges és negatív szövegekre való emlékezésben annál a csoportnál, akiknél este volt a tanulási fázis és 12 órával később, másnap reggel a felidezés, mint annál a csoportnál, akiknél reggel volt a tanulási fázis és este, 12 órával később a felidezés. Elképzelhető, hogy eredményeink, illetve korábbi kutatások hasonló eredményeinek magyarázata egy általános alváshatás érvényesülése, amely során az alvás javítja az emlékezeti teljesítményt az érzelmi valenciától függetlenül (Lewis és mtsai, 2011; Cairney, Durrant, Hulleman és Lewis, 2014; Ward, Peters és Smith, 2014). Payne, Stickgold, Swanberg és Kensinger (2008) felvetik annak lehetőségét is, hogy az alvás szelektíven támogatja azoknak a semleges ingereknek a konszolidációját, amelyek negatív kontextusban jelennek meg.

Kutatásunk limitációjaként említhető, hogy az általunk használt szólista ugyan egy korábbi pilot vizsgálat során be lett mérve érzelmi valencia tekintetében, azonban ennek ellenére nehéz ellenőrizni, hogy a pilot vizsgálat alapján kiválogatott érzelmileg telített és semleges szavak valóban mindenki számára hasonló érzelmi töltettel rendelkeztek-e. Emellett kutatásunkban korábbi kutatások alapján (Backhaus és mtsai, 2007) a 60%-os visszaidézési teljesítményt vettük alapul, de érdemes lett volna feljegyeznünk, hogy az egyes személyeknek mennyi gyakorlásra volt szüksége a szavak elsajátításához, mert a gyakorlások száma

Összefoglalva, eredményeink alapján az alvás elősegíti az iskolai oktatás alapját képező explicit emlékezeti információk hatékonyabb konszolidációját, ellenállóvá téve ezzel az emlékszemélyeket a felejtéssel szemben.

Ez a rögzülési folyamat úgy tűnik, hogy független az érzelmi valenciától, habár a negatív ingerek előnyt élvezhetnek. Az agyunk tehát szelektálja az információkat az alapján, hogy mennyire jutalmazók, értékesek vagy kiemelkedők.

Azokat az információkat, amelyek relevánsak a túlélés szempontjából és emlékeznünk kell rájuk, egy „érzelmi címkével” látjuk el, alvás alatt pedig elsősorban ezek a prioritizált információk fognak konszolidálódni (Payne és mtsai, 2015).

Ezt a tudásunkat érdemes tovább gondolni, hogyan lehetne hasznosítani az iskolai oktatásban.

befolyásolhatta az eredményt (lásd: Racsmany és mtsai, 2010). Ennek az információnak az ismerete talán tovább árnyalhatta volna eredményeinket. A jövőben érdemes lenne a kutatást polisomnográfias vizsgálattal is megismételni, hogy pontosabb képet kaphassunk arról, hogy mely alvásstádiumok vesznek részt a konszolidációs folyamatban.

Összefoglalva, eredményeink alapján az alvás elősegíti az iskolai oktatás alapját képező explicit emlékezeti információk hatékonyabb konszolidációját, ellenállóvá téve ezzel az emléknymokat a felejtéssel szemben. Ez a rögzülési folyamat úgy tűnik, hogy független az érzelmi valenciától, habár a negatív ingerek előnyt élvezhetnek. Az agyunk tehát szelektálja az információkat az alapján, hogy mennyire jutalmazók, értékesek vagy kiemelkedők. Azokat az információkat, amelyek relevánsak a túlélés szempontjából és emlékeznünk kell rájuk, egy „érzelmi címkével” látjuk el, alvás alatt pedig elsősorban ezek a priorizált információk fognak konszolidálódni (Payne és mtsai, 2015). Ezt a tudásunkat érdemes tovább gondolni, hogyan lehetne hasznosítani az iskolai oktatásban. Például, ki lehet emelni tanóra végén a legfontosabb információkat az adott tananyagból és felhívni rá a tanuló figyelmét, hogy ezekre az információkra emlékezni kell. Illetve, az adott tananyagot, házi feladatot, gyakorlásokat érdemes nem közvetlenül, hanem pár órával a lefekvés előtti még egyszer átismételni, mert így nagyobb a valószínűsége annak, hogy ezek az információk fognak megszilárdulni az ezt követő alvás alatt (Payne és mtsai, 2015). Eredményeink azt is bizonyítják, hogy az éjszakai tanulás rossz tanulási stratégia, mert nincs meg az az optimális időszak, amikor a tanult információk nyugodt körülmények között stabilizálódhatnak és beépülhetnek a már meglévő tudásunkba. Ennek a konszolidációs folyamatnak a hiánya, valamint az alvásdepriváció pedig rontja az emlékezeti rendszerünk hatékonyságát. Ezeknek a folyamatoknak a megértése és a háttérmechanizmusok feltárása fontos feladat lehet hatékony oktatási és tanulási stratégiák kidolgozása szempontjából.

Csábi Eszter

Szegedi Tudományegyetem, Pszichológia Intézet,
Kognitív és Neuropszichológia Tanszék

Zámbó Ágnes

Szegedi Tudományegyetem, Pszichológia Intézet

Irodalom

- Alger, S. E. & Payne, J. D. (2016). Differential effects of emotional salience on direct associative and relational memory during a nap. *Cognitive and Affective Behavioral Neuroscience*, 16, 1150-1163. doi: 10.3758/s13415-016-0460-1.
- Atienza, M. & Cantero, J. L. (2008). Modulatory effects of emotion and sleep of recollection and familiarity. *Journal of Sleep Research*, 17, 285-294. doi: 10.1111/j.1365-2869.2008.00661.x.
- Backhaus, J., Born, J., Hoeckesfeld, R., Fokuhl, S., Hohagen, F. & Junghanns, K. (2007). Midlife decline in declarative memory consolidation is correlated with a decline in slow wave sleep. *Learning and Memory*, 14, 336-341. doi:10.1101/lm.470507.
- Bennion, K. A., Payne, J. D. & Kensinger, E. A. (2015). Selective effect of sleep on emotional memory: What mechanism are responsible? *Translational Issues in Psychological Science*, 1(1), 79-88. doi.org/10.1037/tps0000019.
- Born, J. & Wilhelm, I. (2012). System consolidation of memory during sleep. *Psychological Research*, 76, 192-203. doi: 10.1007/s00426-011-0335-6.
- Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R. & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh sleep quality index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193-213. doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4
- Buzsáki, G. (2002). Theta oscillation in the hippocampus. *Neuron*, 33, 325-340. doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00586-X
- Cairney, S. A., Durrant, S. J., Hulleman, J. & Lewis, P. A. (2014). Target memory reactivation during slow wave sleep facilitates emotional memory consolidation. *Sleep*, 37, 701-707. doi.org/10.5665/sleep.3572

- Cellini, N., Torre, J., Stegagno, L. & Sarlo, M. (2016). Sleep before and after learning promotes the consolidation of both neutral and emotional information regardless of REM presence. *Neurobiology of Learning and Memory*, *133*, 136-144. doi.org/10.1016/j.nlm.2016.06.015
- Csábi Eszter & Németh Dezső (2014). Az alvás szerepe az implicit tanulási folyamatokban. *Ideggyógyászati Szemle*, *67*(1-2), 9-18.
- Destrebecqz, A. & Cleermans, A. (2004). Can sequence learning be implicit? New evidence with the process dissociation procedure. *Psychonomic Bulletin & Review*, *8*(2), 343-350.
- Diekelman, S. & Born, J. (2010). The memory function of sleep. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*, 114-126.
- Diekelman, S. (2014). Sleep for cognitive enhancement. *Frontiers in system neuroscience*, *8*(46), 1-12. doi.org/10.3389/fnsys.2014.00046.
- Ellenbogen, J. M., Hulbert, J. C., Stickgold, R., Dinges, D. F. & Thomson-Schill, S. L. (2006). Interfering with theories of sleep and memory: sleep, declarative memory, and associative interference. *Current Biology*, *16*, 1290-1294. doi.org/10.1016/j.cub.2006.05.024.
- Gais, S., Mölle, M., Helms, K. & Born, J. (2002). Learning-dependent increases in sleep spindle density. *Journal Neuroscience*, *22*(15), 6830-6834. doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-15-06830.2002.
- Gais, S. & Born, J. (2004). Low acetylcholine during slow-wave sleep is critical for declarative memory consolidation. *Proceedings of the National Academy of Sciences U S A*, *101*(7), 2140-2144. doi.org/10.1073/pnas.0305404101.
- Gais, J., Lucas, B. & Born, J. (2004). Sleep after learning aids memory recall. *Learning & Memory*, *13*, 259-262. doi: 10.1101/lm.132106.
- Gais, S., Albouy, G., Boly, M., Dang-Vu, T. T., Darsaud, A., Desseilles, M., Rausch, G., Schabus, M., Sterpenich, V., Naderwalle, G., Maquet, P. & Peigneux, P. (2007). Sleep transforms the cerebral trace of declarative memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(47) 18778-18783. doi.org/10.1073/pnas.0705454104.
- Graf, P. & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology*, *11*(3), 501-518.
- Groch, S., Wilhelm, I., Diekelmann, S., Sayk, F., Gais, S. & Born, J. (2011). Contribution of norepinephrine to emotional memory consolidation during sleep. *Psychoneuroendocrinology*, *36*, 1342-1350. doi.org/10.1016/j.psychneuen.2011.03.006.
- Gujar, N., Yoo, S. S., Hu, P. & Walker, M. P. (2011). Sleep deprivation amplifies reactivity of brain reward networks, biasing the appraisal of positive emotional experiences. *Journal of Neurosciences*, *31*, 4466-4474. doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3220-10.2011.
- Hobson, J. A. (2009). REM sleep and dreaming: towards a theory of protoconsciousness. *Nature Review Neuroscience*, *10*(11) 803-813.
- Hoddes, E., Zarcone, V., Smythe, H., Phillips, R. & Dement, W. C. (1973). Quantification of sleepiness: a new approach. *Psychophysiology*, *10*(4), 431-436.
- Holland, P. & Lewis, P. A. (2007). Emotional memory: Selective enhancement by sleep. *Current Biology*, *17*, 179-181. doi.org/10.1111/j.1469-8986.1973.tb00801.x.
- Hu, P., Stylos-Allan, M. & Walker, M. P. (2006). Sleep facilitates consolidation of emotional declarative memory. *Psychological Science*, *17*, 891-899. doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01799.x
- Kaestner, E., Wixted, J. & Mednick, S. (2013). Pharmacologically Increasing Sleep Spindles Enhances Recognition for Negative and High-arousal Memories. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *25*(10), 1597-1610. doi.org/10.1162/jocn_a_00433.
- Kensinger, E. A. (2009). What factors need to be considered to understand emotional memories? *Emotional Review*, *1*(2), 120-121. doi.org/10.1177/1754073908100436.
- LaBar, K. S. & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Review of Neuroscience*, *7*, 54-64.
- Landmann, N., Kuhn, M., Piosczyk, H., Heige, B., Baglioni, C., Spiegelhalter, K., Frase, L., Riemann, D., Sterr, A. & Nissen, C. (2014). The reorganization of memory during sleep. *Sleep Medicine Reviews*, *18*, 531-541.
- Lahl, O., Wispel, C., Willigens, B. & Pietrowsky, R. (2008). An ultra short episode of sleep is insufficient to promote declarative memory performance. *Journal of Sleep Research*, *17*, 3-10. doi.org/10.1111/j.1365-2869.2008.00622.x.
- Lehman, M., Seifritz, E. & Rasch, B. (2016). Sleep benefits emotional and neutral associative memories equally. *Somnologie*, *20*, 47-53.
- Lewis, P. A., Cairney, S., Manning, L. & Critchley, H. D. (2011). The impact of overnight consolidation upon memory for emotional and neutral encoding contexts. *Neuropsychology*, *49*, 2619-2629. doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.05.009.
- Meijman, T. F., De Vries-Griever, A. H. & De Vries, G. (1988). The evaluation of the Groningen Sleep Quality Scale. *Groningen : Heymans Bulletin*, (*HB 88-13-EX*).
- Nishida, M., Pearsall, J., Bruckner, R. L. & Walker, M. P. (2009). REM sleep, prefrontal theta, and the consolidation of human emotional memory. *Cerebral Cortex*, *19*, 1158-1166. doi.org/10.1093/cercor/bhn155.

- Payne, J. D., Stickgold, R., Swanberg, K. & Kensinger, E. A. (2008). Sleep preferentially enhances memory for emotional components of scenes. *Psychological Science*, 19, 781-788. doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02157.x.
- Payne, J. D., Kensinger, E. A., Wamsley, E., Sprengel, R., Alger, S., Gibler, K., Schachter, D. L. & Stickgold, R. (2015). Napping and selective consolidation of negative aspects of scenes. *Emotion*, 15(2), 176-186. [10.1111/j.1467-9280.2008.02157.x].
- Racsomány Mihály, Lukács Ágnes, Németh Dezső & Pléh Csaba (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle, LX(4)*, 479-505. doi.org/10.1556/MPSzle.60.2005.4.3
- Racsomány, M., Conway, M. & Demeter, Gy. (2010). Consolidation of Episodic Memories During Sleep: Long-Term Effects of Retrieval Practice. *Psychological Science*, 21(1), 80-85.
- Sanes, D. H., Reh, T. A. & Harris, W. A. (2006). *Development of the Nervous System*. Oxford: Elsevier Academic.
- Simor Péter, Köteles Ferenc, Bódizs Róbert & Bárdos György (2009). A szubjektív alvásminőség kérdőív vizsgálata: a Groningen Alvásminőség Skála hazai validálása. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 10(3), 249-261. doi.org/10.1556/Mental.10.2009.3.5.
- Susmakova, K. (2004). Humand Sleep and EEG. *Measurement Science Review*, 4(2), 59-74.
- Squire, L. R. (1992). Memory and the hippocampus: a synthesis from finding with rats, monkeys and humans. *Psychological Review*, 99, 195-231.
- Stickgold, R. & Walker, M. P. (2005). Memory consolidation and reconsolidation: what is the role of sleep? *Trends of Neuroscience*, 28(8), 408-415. doi.org/10.1016/j.tins.2005.06.004.
- Stickgold, R. & Walker, M. P. (2007). Sleep-dependent consolidation and reconsolidation. *Sleep Medicine*, 8, 331-343. doi.org/10.1016/j.sleep.2007.03.011
- Tucker, M. A., Hirota, Y., Wamsley, E. J., Lau, H. & Chaklader, A. (2006). A daytime nap containing solely non-REM sleep enhances declarative but no procedural memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 86, 241-247. doi.org/10.1016/j.nlm.2006.03.005
- Wagner, U., Gais, S. & Born, J. (2001). Emotional memory formation is enhanced across sleep intervals with high amounts of rapid eye movement sleep. *Learning and Memory*, 8, 112-119. doi: 10.1101/lm.36801.
- Wagner, U., Hallschmid, M., Rasch, B. & Born, J. (2006). Brief sleep after learning keeps emotional memory alive for years. *Biological Psychiatry*, 60, 788-790.
- Wagner, M. P. & Van der Helm, E. (2009). Overnight therapy? The role of sleep in emotional brain processing. *Psychological Bulletin*, 135(5), 731-748. doi.org/10.1037/a0016570.
- Walker, M. P. & Stickgold, R. (2004). Sleep-dependent Learning and Memory Consolidation. *Neuron*, 44(1), 121-133. doi.org/10.1016/j.neuron.2004.08.031.
- Walker, M. P. (2009). The role of slow wave sleep in memory processing. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 5(2), S20-26.
- Ward, M. P., Peters, K. R. & Smith, C. T. (2014). Effect of emotional and neutral declarative memory consolidation in sleep architecture. *Experimental Brain Research*, 232, 1525-1534. doi: 10.1007/s00221-013-3781-0.

Absztrakt

Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy az alvás, illetve az érzelmi töltet milyen szerepet tölt be az explicit emlékezeti folyamatokban. 34 hallgató vett részt a kutatásban, akiket két csoportba soroltunk: alvós és ébrenléti csoportokba. Az explicit emlékezet mérésére szólista-tanulást használtunk, amely egyenlő arányban tartalmazott negatív, pozitív és semleges szavakat. Két tesztfelvétel volt mindkét csoport számára – tanulási és tesztfázis – 12 óras késleltetéssel, amely alatt az egyik csoport aludt, a másik ébren volt. Eredményeink alapján az alvós csoport jobb teljesítményt mutatott a felidézés során, tehát estéről reggelre, amelyet az ébrenléti csoport magasabb felejtési rátája magyarázott. Továbbá nagyobb mértékű javulást találtunk a negatív és semleges szavak tekintetében az alvós csoportnál. Eredményeink arra utalnak, hogy az alvás facilitálja a hosszútávú emlékezeti rögzülést, különösen azon emléknymokét, amelyek érzelmi töltéssel bírnak.

A gyermekotthonok feladata a roma gyerekek nevelésében

A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek száma nőtt az elmúlt években, közöttük a kutatások szerint felülreprezentáltak a roma gyerekek. A tanulmányban áttekintjük a gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett roma gyermekekre vonatkozó kutatásokat, majd gyermekotthonok, lakásotthonok szakmai programját vizsgáljuk meg abból a szempontból, hogy az intézmény mivel és hogyan járul hozzá a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek identitásának kialakításához, megőrzéséhez.

Kutatások, elméleti háttér

Az utóbbi években számos kutatás (Neményi és Messing, 2007; Havas, Herczog és Neményi, 2007; az Európai Roma Jogok Központja kutatás [ERRC, 2007, 2011]; Rákó, 2014; Darvas és mtsai, 2016) vállalkozott annak feltárására, hogy milyen okok miatt kerülnek a roma gyerekek jelentős számban a gyermekvédelmi intézményekbe.

Neményi és Messing (2007) kérdőíves kutatás keretében azt vizsgálta, hogy milyen okok állnak a gyermekvédelmi gondoskodásba helyezés mögött, vannak-e regionális, települési, illetve a családok szociális és etnikai háttere alapján tapasztalható különbségek az intézménybe kerüléskor. Továbbá tekintettel vannak-e az elhelyezés során a gyermek speciális és különleges szükségleteire, illetve milyen akadályok állnak a megfelelő ellátás előtt, befolyásolja-e, és ha igen, milyen módon a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés a gyermek iskolai pályafutását, további esélyeit. A kutatás főbb eredményei a következők voltak: a roma kisebbséghez tartozás nagymértékben kihat a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés valószínűségére. Több mint két és félszeres egy roma gyermek bekerülési esélye a roma kisebbség népességi arányaihoz képest. Az országos átlaghoz képest kimagasló arányban találunk Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád vagy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a gyermekkorú népesség negyedét meghaladó vagy megközelítő roma gyermekarányszámokat, és ebből következően a gyermekvédelmi gondoskodásban akár 73%-os roma előfordulási arányt is találhatunk. Az ország gyermeklakosságának megoszlásával összevetve azt látjuk, hogy a községekben élő gyerekek valamelyest veszélyeztetettebbek: míg az országos arányuk 36% körül van (korcsoportonként néhány százalékot ér el), addig a gyermekvédelmi gondoskodásban a kistépelülérsről bekerültek aránya 40-45% (Neményi és Messing, 2007). A nemzetiségi háttér szempontjából végzett összehasonlítás során a szerzők megállapították, hogy a romának tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek gyermekotthonba, mint nem roma társaik.

Hasonló eredményt hozott az Európai Roma Jogok Központja (ERRC) által 2007-ben és 2011-ben szervezett kutatás is, ami a gyermekek családból való kiemelésének okát az anyagi nehézségekre vezeti vissza, a roma gyermekeket gyakrabban emelik ki emiatt, mint nem roma társaikat. A kutatás további eredménye, hogy az intézménybe való

bekerülést nem a gyermekvédelmi rendszer működésével összefüggő okokkal magyarázták a szakemberek. Ilyennek tekinthető az a vélemény, miszerint nem a gyermek származása, hanem a veszélyeztetettség mértéke befolyásolja, hogy a gyermek szakellátásba kerül-e. Ennek alátámasztására leggyakrabban a romák általános rossz szociális körülményeit, a családok magasabb gyerekszámát említették, de azt az állításukat is megfogalmazták, hogy az átmeneti gondozás feltételei kevésbé adottak roma családok esetében, mint nem roma családoknál. Problémának látták, hogy a veszélyeztető roma családokat környezetük nem tolerálja, szerintük a többségi társadalom romákkal szembeni alacsony toleranciaszintje okolható esetenként a gyermekek védelembe vételéért. A gyermekvédelmi szakemberek hatókörén kívüli okként hangzott el az is, miszerint a romák felülreprezentáltságának magyarázata az, hogy a romák gyakori deviáns magatartása okozza gyermekeik nagyobb arányú bekerülését. Devianciaként említették az iskolakerülést, a fiatalok körében a gyakori bűnelkövetést, a megélhetési bűnözés különböző formáit, amelybe a résztvevők szerint a kiskorú gyermekeket is bevonják szüleik (ERRC, 2007).

Az ERRC által 2011-ben végzett kutatás során azt találták, hogy a szakellátásba való bekerülés oka, hasonlóan a korábbiakhoz (Neményi és Messing, 2007; ERRC, 2007), a rossz anyagi körülményekben, a mélyszegénységben keresendő, annak ellenére, hogy a Gyermekvédelmi törvény tiltja a gyermek anyagi okokból történő családból való kiemelését. Megállapították továbbá, hogy míg 2007-ben a gyermekvédelmi intézményekben élő gyerekek 58%-a volt roma származású – jelentősen meghaladva a roma gyermekek magyar népességen belüli számárányát –, addig 2010-ben ez az arány a vizsgált megyékben meglátogatott szakellátást biztosító intézményekben 65,9% (ERRC, 2011). A kutatás a gyermekek elhelyezési körülményeire vonatkozóan megállapította, hogy „a roma gyermekek elhelyezésében szerepet játszik az etnikai származás: a roma gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek lakás- vagy gyermekotthonokba, mint nevelőszülőkhöz. Az állami gondozott roma gyermekeket egyszerre éri hátrány etnikai származásuk miatt és azért, mert állami gondoskodásban élnek. Ugyanakkor szinte alig találkoztunk olyan szakellátási intézménnyel, ahol a roma etnikai identitás erősítése része

Az ERRC által 2011-ben végzett kutatás során azt találták, hogy a szakellátásba való bekerülés oka, hasonlóan a korábbiakhoz (Neményi és Messing, 2007; ERRC, 2007), a rossz anyagi körülményekben, a mélyszegénységben keresendő, annak ellenére, hogy a Gyermekvédelmi törvény tiltja a gyermek anyagi okokból történő családból való kiemelését. Megállapították továbbá, hogy míg 2007-ben a gyermekvédelmi intézményekben élő gyerekek 58%-a volt roma származású – jelentősen meghaladva a roma gyermekek magyar népességen belüli számárányát –, addig 2010-ben ez az arány a vizsgált megyékben meglátogatott szakellátást biztosító intézményekben 65,9% (ERRC, 2011). A kutatás a gyermekek elhelyezési körülményeire vonatkozóan megállapította, hogy „a roma gyermekek elhelyezésében szerepet játszik az etnikai származás: a roma gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek lakás- vagy gyermekotthonokba, mint nevelőszülőkhöz.

lenne a nevelési programnak vagy ahol tudatosan törekednének arra, hogy a gyermekekben a roma emberekről pozitív kép alakuljon ki, ellensúlyozva ezzel a médiából vagy a mindennapi élet során őket elérő romaellenes véleményeket.” (ERRC, 2011. 4.)

Egy következő, a gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményeire vonatkozó kutatás keretében azt vizsgálták, hogy az elhelyezési feltételek megváltozása hogyan befolyásolja a lakásotthonban, gyermekotthonban elhelyezett fiatalok életkörülményeit. Az összehasonlító vizsgálat keretében feltárták, hogy milyen különbségek vannak a hagyományos gyermekotthonban és a lakásotthonokban elhelyezett gyerekek életkörülményei között. A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a nagyobb, még átalakításra váró gyermekotthonban több cigánygyerek él, itt a gyerekek 65,2 százaléka cigánynak vallotta magát, 28,8 százaléka nem. A lakásotthonokban jóval kisebb arányban találtak cigány növendékeket, mindössze a gyerekek 28,1 százaléka vallotta magát cigánynak. A kapott válaszok összecsengenek Neményi és Messing (2007) kutatási eredményeivel, nevezetesen, hogy a romának tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek a kedvezőtlenebb elhelyezési körülményeket biztosító gyermekotthonba, mint nem roma társaik (Rákó, 2014).

Darvas és munkatársai (2016) Nógrád megyében végeztek vizsgálatot a gyermekvédelmi szakellátásra vonatkozóan. A kutatás szerint a Nógrád megyei szakellátásban élők 80 százaléka cigány vagy „félcigány”, és ezt a nagymértékű felülreprezentáltságot önmagában nem magyarázza sem a cigány népesség megyén belüli magas aránya, sem a mélyszegénység. A megye szakellátásában nevelkedő gyerekek többnyire a megye leszakadó községeiből kerülnek a rendszerbe, a kiskorú gondozottak kétharmada legfeljebb kétezer fős faluban élt a kiemelés előtt. A relative jobb helyzetű városok „bekerülési mutatói” jóval kedvezőbbek, mint az érintett falvaké, ami nem független utóbbiak társadalmi-gazdasági állapotától és a megelőző szolgáltatások minőségétől, kapacitásától (Darvas és mtsai, 2016b. 77-78.). A kutatók megállapították, hogy a rendszerbe kerülés, a családból kiemelés során lehetnek olyan körülmények és működési mechanizmusok, amelyek a cigánygyerekek súlyos felülreprezentáltságát okozzák. „A cigány és nem cigány családok helyzete hasonló, de a cigány családok körében a szülői elhanyagolás, veszélyeztetés, gyakoribb kiemelési indok, mint a nem romák esetében. A szakellátásban nevelkedő cigány gyerekek fiatalabb korban (átlagosan 6 évesen) kerültek ki családjukból, mint a nem cigány gyerekek (átlagosan 8 évesen).” (Darvas és mtsai, 2016a. 50.)

Darvas és munkatársai (2016) a korábbi kutatásoktól (Neményi és Messing, 2007; ERRC, 2007, 2011; Rákó, 2014) eltérően nem találtak különbséget a gyermekek elhelyezési körülményeiben.

A kutatási eredmények áttekintéséhez meg kell jegyezni, hogy a különböző kutatások idején, illetve a közöttük eltelt időben a gyermekvédelmi szakellátás is változott. Míg 2007-ben a lakásotthon számított jobb életkörülményeket nyújtó elhelyezési formának – kisebb gyermeklétszám, családias körülmények –, addig 2016-ra a gyermekvédelmi szakellátásban a nevelőszülői elhelyezés kapott prioritást. Az összes szakellátásban élő gyerek közül a nevelőszülőnél elhelyezett gyermekek aránya 2016-ban 66,8 százalék, a gyermekotthonban élőké 33,2 százalék (KSH, 2018). 2014. január 1-től a gyermekvédelmi szakellátásba bekerülő 12 évesnél fiatalabb gyermekeket nevelőszülőnél kell elhelyezni, a gyermekvédelmi szakellátásban élő 12 évesnél fiatalabb gyermekeket pedig a nevelésbe vétel felülvizsgálata során, folyamatosan szintén nevelőszülőnél kell elhelyezni.

Mind az ERRC (2011), mind Darvas és munkatársai (2016) arra a megállapításra jutottak, hogy a szakellátás intézményeiben alig találtak olyat, ahol a nevelési programnak része lenne a roma etnikai identitás erősítése, illetve hangsúlyozták: „a rendszer ’színvaksága’ ún. nem szándékolt következményekhez vezet, hiszen így a gyerekek jelentős része nem jut hozzá azokhoz az identitásuknak megfelelő külön szolgáltatásokhoz,

foglalkozásokhoz, amelyeket a rendszernek folyamatosan biztosítania kellene” (Darvas és mtsai, 2016b. 77.).

Homoki (2014) a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban végzett kutatást védelemben vett és gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerekek körében. Nemzetiségi megoszlás tekintetében azt találta, hogy jelentős eltérések mutatkoznak regionális összehasonlításokkor. Amikor a két régió adatait gyermekvédelmi státusz mentén külön elemezte, megállapította, hogy a Dél -Alföld vonatkozásában csekély különbség mutatkozik az önmagukat cigányként definiáló védelemben vettek és szakellátottak között (33%-30%), ugyanakkor ez a különbség az Észak-Alföldön szembetűnő. Ott a védelemben vett gyermekek 53,3%-a vallotta magát cigánynak, míg a szakellátásban élőknek mindössze 36,2%-a. A szerző megállapította, hogy a családban élő cigány gyerekek körében az identitás felvállalása természetesebb, magától értetődőbb, mint a gyermekvédelmi rendszerben élő társaik körében: „a gondozási helyeken kevésbé hangsúlyos a nemzetiségi hovatartozás tudatosítására, az identitás felvállalásához kapcsolódó viselkedésminták kialakítására fordított figyelem” (Homoki, 2014. 139.).

„Az etnikai hovatartozást a politikai szociológia a személyiség mélyrétegéhez sorolja, tehát egy korán rögzülő, és a későbbi életkorokban nehezen megváltoztatható szintként definiálja. Az ide kapcsolódó tartalmak rögzítésében mind az informális, mind pedig a formális szocializációs ágensek részt vesznek – ugyanakkor kérdéses, hogy egy kisebbségi helyzetben a formális csatornák mit és hogyan közvetítenek vagy képesek egyáltalán közvetíteni.” (Bocsi, 2015. 138.)

Tanulmányunknak nem célja az identitás és a hozzá kapcsolódó fogalmak szociálpszichológiai értelmezése. Elsősorban az intézmény oldaláról, a gyermekotthon, lakásotthon mint szocializációs szintér szerepét vizsgáljuk, abban a tekintetben, hogy hogyan jelenik meg a szakmai programjában a nemzeti-etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek kultúrájának, hagyományainak megismertetésére való törekvés.

A kutatás módszertana

Dokumentumelemzés keretében gyermekotthonok, lakásotthonok szakmai programját elemeztük. Hét megyében – Borsod-Abaúj-Zemplén, Baranya, Somogy, Csongrád, Bács-Kiskun, Hajdú-Bihar, Nógrád – működő, összesen hét szakmai program keretében 30 lakásotthon és három gyermekotthon programját.

1. táblázat. A kutatásba bevont megyék és intézmények

Megye	Intézmény típusa
Borsod-Abaúj-Zemplén	1 lakásotthon
Baranya	13 lakásotthon, 1 gyermekotthon
Bács-Kiskun	1 gyermekotthon
Csongrád	3 lakásotthon
Hajdú-Bihar	10 lakásotthon
Nógrád	1 gyermekotthon
Somogy	3 lakásotthon

A szakmai program a gyermekotthonban a gondozás-nevelés alapidokumentuma, ami a nevelés célját, alapelveit az alkalmazott módszereket tartalmazza. Az intézmények anonim módon szerepelnek a tanulmányban, a szakmai programokból kiemelt részleteket

sorszámokkal jelöltük meg. A szakmai programok 2012 és 2016 közötti időszakban íródtak. A vizsgált szakmai programok nagy része egységes szerkezetben készült, több intézmény programját is tartalmazza. Így a 7 szakmai program keretében 30 lakásotthon és 3 gyermekotthon anyagának elemzésére volt lehetőség.

A szakmai programok elemzéséhez kialakított kategóriákat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A szakmai programok elemzéséhez kialakított kategóriák

Gyerekekkel való foglalkozás	a nevelés-gondozás elemei: esetkezelő szolgáltatás, nevelési szolgáltatás, rekreációs szolgáltatás,
	nemzetiségi nyelv, kultúra, hagyomány, történelem megismerésére irányuló foglalkozások
Az intézmény külső kapcsolatrendszere	nemzetiségi önkormányzattal való együttműködés
	társadalmi szervezetekkel való együttműködés

A tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek nevelésének kérdései a különböző gyermekotthoni, lakásotthoni szolgáltatások révén megjelennek-e és milyen részletességgel a szakmai programban. Vannak-e olyan foglalkozások, feladatok, amelyek a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekeket segítik a nyelvük, hagyományaik, történelmük megismerésében? Továbbá az intézmény külső kapcsolatrendszerében megjelennek-e a nemzetiségi önkormányzatok, olyan szervezetek, amelyek ebben segíthetik az intézmény munkáját?

Ezen túlmenően áttekintettük a vonatkozó jogszabályokat és az otthonok működését biztosító módszertani anyagokat: *A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről módszertani levelet* (1999) és a „*Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása*” pillér *Gyermekotthoni ellátás protokollt* (2011).

Jogszabályok

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerekek jogait és elhelyezésének szabályait a 1997. évi XXXI., Gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény (a továbbiakban Gyvt.) és a hozzá kapcsolódó 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről rendezi. A Gyermekvédelmi törvény a nemzetiségi etnikai és kulturális hovatartozás vonatkozásában kimondja, hogy „a gyerekeknek helyettesítő védelme során tiszteletben kell tartani lelkiismereti és vallásszabadságát, továbbá figyelemmel kell lenni nemzetiségi, etnikai és kulturális hovatartozására” (Gyvt, 7. §).

A nevelésbe vett gyermekek jogai között is megjelenik a nemzetiségi kisebbséghez tartozás figyelembe vételének követelménye: „A gyerekek joga, hogy állandóságot, érzelmi biztonságot nyújtó teljes körű ellátásban, gondozásban, – nemzetiségi, etnikai és vallási hovatartozását figyelembe vevő – megfelelő nevelésben, oktatásban és érdekei érvényesítésére megfelelő törvényes képviselőben részesüljön.” (Gyvt, 9. §)

„A gyermek családból való kiemelésékor a gyermek szükségleteinek megfelelő elhelyezési forma kiválasztásához elhelyezési terv készül, amelyben figyelemmel kell lenni a gyermek nemzetiségi, etnikai hovatartozására és az anyanyelv ápolására. Az elhelyezési terv mellett egyéni nevelési- gondozási terv is készül, aminek megírásakor az ellátást nyújtó kikéri a gondozott gyermek szülőjének (törvényes képviselőjének) a gyermek

személyét és ellátását érintő véleményét. Elő kell segíteni, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gondozott gyermek megőrizhesse kisebbségi önazonosságát, ápolhassa hagyományait, hozzájuthasson a kisebbség kulturális értékeihez.” (15/1998. [IV. 30.] Nm rendelet 85. par.)

Módszertani dokumentumok

A gyermekotthonok, lakásotthonok szakmai tevékenységüket módszertani anyagok mentén végzik. A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről szóló módszertani levél 1999-ben készült ajánlasként a gyermekotthonok számára, a szakmai programjuk elkészítéséhez. A dokumentum tartalmazza a működés részletes szabályait, a célokat, feladatokat, a szolgáltatás szabályait. A szolgáltatások között az esetkezelő, gondozási, nevelési, rekreációs, egészségügyi és étkezési szolgáltatásokat nevesíti, valamint a napi életgyakorlat kialakítását. A nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek neveléséről kevés szó esik a módszertani anyagban, abban közvetve jelenik csak meg. Így például a nevelési szolgáltatások között kerül felsorolásra az egyéni különbségek figyelembevételének elve. A dokumentum hangsúlyozza, hogy „a gyermekotthon a gyermekek és a fiatalok szocializációját csak a vér szerinti család értékeinek figyelembevételével tudja segíteni” (A gyermekotthonok..., 1999.). A gyerekek elhelyezésekor figyelembe kell venni a gyermek nemzetiségi, vallási, kulturális identitását. A különleges feladatok a fogyatékos, magatartási vagy tanulási zavarokkal küzdő gyerekek elhelyezésének feltételeit foglalják magukban. Elsősorban az integrált elhelyezést preferálja a módszertani anyag. A gyermekotthon más intézményekkel való kapcsolata között az egyházak, munkaerőpiaci szolgáltatók mellett a kisebbségi érdekképviseletekkel való kapcsolat is előtérbe kerül.

A módszertani útmutatók köre bővült 2011-ben, amikor kidolgozták a Gyermekotthoni ellátás protokollját. A módszertani anyagban megjelenik a nevelés, gondozás során is szempontként, hogy a gyermek a nemzetiségi hovatartozásával tisztában kell, hogy legyen. Kiemeli, hogy kizárólag a gyermek személyes vállalása és önkéntes részvétele

A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről szóló módszertani levél 1999-ben készült ajánlasként a gyermekotthonok számára, a szakmai programjuk elkészítéséhez. A dokumentum tartalmazza a működés részletes szabályait, a célokat, feladatokat, a szolgáltatás szabályait. A szolgáltatások között az esetkezelő, gondozási, nevelési, rekreációs, egészségügyi és étkezési szolgáltatásokat nevesíti, valamint a napi életgyakorlat kialakítását. A nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek neveléséről kevés szó esik a módszertani anyagban, abban közvetve jelenik csak meg. Így például a nevelési szolgáltatások között kerül felsorolásra az egyéni különbségek figyelembevételének elve. A dokumentum hangsúlyozza, hogy „a gyermekotthon a gyermekek és a fiatalok szocializációját csak a vér szerinti család értékeinek figyelembevételével tudja segíteni” (A gyermekotthonok..., 1999.). A gyerekek elhelyezésekor figyelembe kell venni a gyermek nemzetiségi, vallási, kulturális identitását.

alapján valósulhat meg a nemzetiségi identitás kialakítását, megőrzését segítő program. „A gyermek, fiatal identitásának kialakulásához, fejlődéséhez hozzájárul, hozzátartozik a Magyarországon élő nemzetiségek, etnikai kisebbségek kultúrájának ismerete, különösen akkor, ha a szülő önkéntes nyilatkozata alapján a gyermek származására vonatkozóan ismert, hogy melyik kisebbséghez tartozik. Az identitás kialakítását, megőrzését szolgáló programok igénybevétele a gyermek személyes vállalásán, önkéntes részvételén alapszik.” (TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér Gyermekotthoni ellátás protokollja, 54.)

A módszertani protokoll olyan konkrét tevékenységeket nevez meg, amelyek a nemzetiségi, etnikai kultúra közvetítését segítik. Ezek a következők: a kisebbségek kultúrájának, nyelvének megismerése, olyan foglalkozások kezdeményezése, könyvek bemutatása, ismeretet nyújtó eszközök, amelyek megismertetik a saját történelmével, kultúrájával, hagyományaival, jelképeivel, irodalmával, ételeivel a gyermeket. A módszertani anyag hangsúlyozza az együttműködést a helyi szervezetekkel, a kisebbségek képviselőivel, segíti az általuk felkínált proramban a részvételt. Az intézményben nemzetiségi származású előadóművészeket, közéleti személyiség meghívását is előirányozza a módszertan. Azonnali fellépéssel védelmezik a gyermeket, ha származása, etnikai hovatartozása miatt kirekeszteni akarja a közösség, vagy bárki kigúnyolja, megbélyegzi, megalázza (TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér Gyermekotthoni ellátás protokollja, 21.)

A protokoll a gyermekotthoni nevelő feladatai közé sorolja a nemzetiségi, etnikai hovatartozás megerősítését segítő foglalkozások tematikáját, ütemezését és a végrehajtás tapasztalatainak dokumentálását, a kapcsolat kialakítását helyi társadalmi szervezetekkel és az érdeklődő gyermek részvételének előmozdítását e szervezetek programjain.

A 2011-ben készült módszertani anyag a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek nevelésére, gondozására vonatkozóan több és részletesebb útmutatást ad az intézmények számára, bár ezek sem kötelező érvényűek, csak ajánlásként fogalmazták meg őket.

Eredmények

Az első vizsgált program egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei lakásotthoné, amiben nem jelenik meg a nemzetiségi kisebbséghez tartozó gyerekek nevelésére vonatkozó nevelési-gondozási elem, az ehhez való jog sincs felsorolva. A különböző – esetkezelő, nevelési, rekreációs, egészségügyi, étkezési és napi életgyakorlat – szolgáltatásokban a gyerekek ezen körére vonatkozóan nem tartalmaz útmutatást a szakmai program. Az intézmény külső kapcsolatszerében sem jelennek meg olyan szervezetek, amelyek ezt a munkát segítenék.

A második szakmai program 13 Baranya megyei lakásotthon és egy gyermekotthon szakmai programja. Ebben megjelenik az intézmény részéről vállalt feladatként a kisebbségi önazonosság megőrzésére való törekvés, hagyományápolás és a kisebbségi kultúra megismertetése:

„Lehetővé tesszük, hogy a gyermek szabadon gyakorolhassa vallását, továbbá vallásoktatáson vehessen részt. Elősegítjük, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermek megőrizhesse kisebbségi önazonosságát, ápolhassa hagyományait, hozzájuthasson a kisebbségi kultúra értékeihez.”(Szakmai program, 2.)

A gyermekotthoni nevelésben megjelenik az értéknevelés, ami a fogyasztói társadalom által okozott útvesztőkben segíti a gyerekek eligazodását. Az értékek között

hangsúlyozottan jelen van a nemzetiségi, etnikai tudat, az összetartozás, szolidaritásra nevelés mint érték:

„Neveljük őket az ősök tiszteletére, a család szeretetére, nemzetiségi, etnikai és magyar nemzeti tudatra, összetartozásra, a világ népeinek szolidaritására, az egyetemes emberi felelősségre, a természet szeretetére, megbecsülésére.” (Szakmai program, 2.)

Az intézmény társintézményekkel való együttműködését jellemzi, hogy abban megjelenik a civil és kisebbségi szervezetekkel való együttműködés is.

„Céljaink megvalósítása érdekében széleskörű kapcsolatrendszer építettünk ki és működtetünk a gyermekjóléti és gyermekvédelmi hálózatban tevékenykedő társintézményekkel, oktatási intézményekkel, gyámhatóságokkal, rendvédelmi szervekkel, egészségügyi intézményekkel, civil és kisebbségi szervezetekkel” (Szakmai program, 2.)

A gyermekotthonban elhelyezett gyerekek számára egyéni gondozási-nevelési terv készül, aminek a szempontjai között megjelenik a nemzetiségi, etnikai és vallási hovatartozás figyelembevételének szükségessége. A szakmai programban önálló alfejezetként jelent meg a nemzetiségi és etnikai kisebbségi nevelés, aminek inkább a keretét határozták meg, illetve az ezzel kapcsolatos tapasztalatok, nehézségek kerültek felszínre. Azt, hogy hogyan, miként, milyen módon lehetne megvalósítani a nemzetiségi nevelést, kevésbé dolgozták ki.

„Az etnikai nevelés terén nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a roma származású gyermekek elfogadják etnikai hovatartozásukat, felnőve vállalni tudják a származásukat. Ez komoly traumákat, konfliktusokat okozhat. Közösségből, családjából kiemelt gyermek negatívumként élheti meg etnikai hovatartozását, ezért negatív

„Az etnikai nevelés terén nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a roma származású gyermekek elfogadják etnikai hovatartozásukat, felnőve vállalni tudják a származásukat. Ez komoly traumákat, konfliktusokat okozhat. Közösségből, családjából kiemelt gyermek negatívumként élheti meg etnikai hovatartozását, ezért negatív érzelmekkel fordulhat szülei, rokonsága felé. Valószínűleg ez lehet a megtagadás oka. Amúgy is jellemző kudarc beállítottságból fakadóan még nehezebben tudja elviselni a társai részéről érkező társadalmi előítéleteket. Sokszor nagyon nehéz őket elvinni cigány művészeti rendezvényekre. Ugyanakkor az a tapasztalatunk, hogy ha a közösségbe bekerül olyan növendék, aki tehetséges a cigányzene játszásában, akkor köré pillanatok alatt egy kis cigányzenekar szerveződik, és napokig tartó örömmelésben oldódnak fel elfojtott érzelmeik. A nehézségek ellenére is biztosítjuk az etnikai nevelést, az etnikai kultúra megismerését, arra igyekezzük nevelni növendékeinket, hogy a társadalmi előítéletek ellenére is büszkén vállalják etnikai hovatartozásukat, elvisszük őket nemzetiségi kulturális és vallási programokra.” (Szakmai program, 2.)

ézelmekkel fordulhat szülei, rokonsága felé. Valószínűleg ez lehet a megtagadás oka. Amúgy is jellemző kudarc beállítottságból fakadóan még nehezebben tudja elviselni a társai részéről érkező társadalmi előítéleteket. Sokszor nagyon nehéz őket elvinni cigány művészeti rendezvényekre. Ugyanakkor az a tapasztalatunk, hogy ha a közösségbe bekerül olyan növendék, aki tehetséges a cigányzene játszásában, akkor köré pillanatok alatt egy kis cigányzenekar szerveződik, és napokig tartó örömenélésben oldódnak fel elfojtott érzelmeik. A nehézségek ellenére is biztosítjuk az etnikai nevelést, az etnikai kultúra megismerését, arra igyekezzük nevelni növendékeinket, hogy a társadalmi előítéletek ellenére is büszkén vállalják etnikai hovatartozásukat, elvisszük őket nemzetiségi kulturális és vallási programokra.”(Szakmai program, 2.)

A harmadik szakmai program egy Bács-Kiskun megyei gyermekotthonban készült. A nemzetiségi etnikai nevelés elsősorban az ünnepek, szokások, hagyományok megtartása kapcsán jelenik meg. Új elem azonban az eddigiekhez képest, hogy romaügyi referens is segíti az intézmény programjainak lebonyolítását, illetve tanácsadással kapcsolódik be az ott folyó munkába. A külső kapcsolatok között megjelenik a kisebbségi önkormányzat, ami programok szervezésével segíti a gyerekek szocializációját.

A gyermek és lakásotthonban élő gyermekek – és kollégák – számára is fontos az egyéni, történelmi és tradicionális (egyházi) ünnepek közös átélése, megtartása. A gyermek születésnapja, a húsvét, a karácsony, farsang megünneplésére az otthon Életrendje alapján kerül sor. Biztosítani kell továbbá a más kulturális-szubkulturális közegekből érkező gyermek hagyományainak, ünnepeinek az adott szokás szerinti megtartását, amely alapját képezi az etnikai hovatartozás érzését, az etnikai identitás kialakulásának. A romaügyi referens ezen alkalmakkor autentikus tanácsaival, részvételével segíti az otthon dolgozóit esemény szervezésében, lebonyolításában.” (Szakmai program, 3.)

A négyes számú szakmai program keretében három Csongrád megyei lakásotthont vizsgáltunk meg. Ebben mindösszesen a gyermekek jogainak felsorolásakor említették meg, hogy a gyerekek joga van nemzetiségi hovatartozását figyelembe véve nevelésben, oktatásban, tanácsadásban részt venni. Semmilyen más iránymutatás, program, módszer nincs a nemzetiségi, etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek neveléséhez. Az intézmény külső kapcsolatrendszerében nincs jelen nemzetiségi önkormányzat.

„A gyerekeknek joga van ahhoz, hogy nemzetiségi, etnikai és vallási hovatartozását figyelembe vevő megfelelő nevelésben, oktatásban, egyéni és csoportos tanácsadásban részesüljön, szakköri és egyéb foglalkozásokon vegyen részt.” (Szakmai program, 4.)

A következő szakmai programban tíz Hajdú-Bihar megyei lakásotthont néztünk meg. Jogként jelen van a nemzetiségi, etnikai és vallási hovatartozás figyelembe vételével történő nevelés-oktatás biztosítása, de önmagában a nemzetiséghez tartozó gyerekek nevelésének kérdései kevésbé jelennek meg, az önazonosság, hagyományápolás, kultúrához való hozzáférés elősegítése mint jog fogalmazódik meg. Ehhez kapcsolódó programokat, tevékenységeket nem nevesítenek. Az integrált nevelést elsősorban a fogyatékossággal élő, speciális szükségletű gyermekek vonatkozásában mutatja be a program.

„Elő kell segíteni, hogy a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gondozott gyermek megőrizhesse kisebbségi önazonosságát, ápolhassa hagyományait, hozzájuthasson a kisebbség kulturális értékeihez” (Szakmai program, 5.)

„Az integrált nevelésünk természetes életszituációkból indul ki, szükség esetén ellátott speciális vagy különleges szükségletű gyermekek számára biztosítja a folyamatos kapcsolatot a normál viselkedésű társaival.” (Szakmai program, 5.)

Az intézmény külső kapcsolatrendszerét tekintve nem jelöl meg nemzetiségi önkormányzatot.

A Nógrád megyei gyermekotthon nevelési feladatai között felsorolja a nemzeti kisebbségek önazonosságának, kultúrájának megőrzését, a kisebbségi önkormányzatok rendezvényein való részvétel biztosítását:

„Lehetővé tenni a szabad vallásgyakorlást, valamint azt, hogy a gyermek megőrizhesse a nemzeti- és etnikai kisebbséghez tartozó önazonosságát és kultúráját (templomba járás, hittanórák látogatása, kisebbségi önkormányzat által szervezett rendezvényeken részvétel)” (Szakmai program, 6.)

A programban az előzőekhez képest új elem, hogy a közösségi életre nevelésen belül az empátia, tolerancia, konfliktuskezelés is hangsúlyt kap, továbbá a közösségi együttélés szabályainak elsajátítása során kiemeli a program az etnikai sajátosságok figyelembevételének szükségességét. Ennek mikéntjét azonban nem részletezi. Itt többek között a helyi szokások, hagyományok megismerése, ápolása, illetve az új szokások kialakítása lehet a nemzetiségi kisebbséghez tartozó gyerekek nevelése során feladat.

„közösségi életre nevelés: Nagy hangsúlyt fektetünk a pozitív közösségi szokások –együttérés, egymás iránti felelősség, empátia, tolerancia, konfliktuskezelés, érdekkellenték elfogadására nevelés – fejlesztésére. Segítjük a közösségi együttélés szabályainak az elsajátítását, az egyén, a csoport kölcsönhatásainak megértését – különös figyelemmel az etnikai sajátosságokra – az alábbiakkal:

- a bekerüléskor a házi- és napirend megismertetése, baleset és tűzvédelmi oktatás;
- tájékoztatás a helyi szokásokról, hagyományokról;
- a lakókörnyezet bejárása;
- hagyományok ápolása és újak teremtése (születésnapok, névnapok, Mikulás, Karácsony, Szilveszter, Farsang, Húsvét, Gyermeknap, Ballagás, Szalagavató)” (Szakmai program, 6.)

A három Somogy megyei lakásotthon szakmai programja a korábbiaknál részletesebben mutatja be a nemzetiségi kisebbséghez tartozó gyerekek nevelésének kérdését. Az integrált nevelésből adódó feladatok bemutatásánál itt is elsősorban a fogyatékossgal élő gyerekekkel kapcsolatos eljárási, fejlesztési, dokumentációs tennivalók jelennek meg. A programban önálló alfejezetként jelenik meg a nemzetiségi, etnikai hovatartozás. Hangsúlyossá válik a nemzetiségi kultúra, hagyomány, folklór megismertetése, valamint az, hogy a nemzeti, etnikai hovatartozás szabad választás, önkéntes vállalás és az önképzés tárgyát képezi a lakásotthonban. Ebben a programban a korábbiakban bemutatottakhoz képest új elem, hogy konkrétan megjelenik a nemzeti és etnikai kultúra átörökítésének módja.

„A különféle nemzetiségi, etnikai kulturális sajátosságokat úgy jelenítjük meg a gyermekek előtt, mint izgalmas, érdekes, értékes, szórakoztató, személyiséget gazdagabbá, színesebbé tevő ismereteket, tudnivalókat, képességeket. A kisebbségi, más kultúrájú önazonosság kialakulásához előkészítjük a népcsoport történelmében, kultúrájában, nyelvében, művészetében, tradícióiban, hitvilágában való elmélyülést. A módszerek és szervezési megoldások széles skáláját alkalmazva mozdítjuk elő a nemzetiségi és etnikai kultúra átörökítését (pl. megszervezi a cigány gyermekek részvételét a cigányság kulturális értékeit, érdekeit képviselő és közvetítő helyi társadalmi szervezetek, intézmények által felkínált programokban, foglalkozásokban, tevékenységekben.) A kisebbségi, más kultúrájú közösséghez tartozó gyermeket elkötelezetten védelmezzük a hátrányos megkülönböztetéssel, bántalmazással, kirekesztéssel szemben.” (Szakmai program, 7)

Összegzés

A vizsgált intézmények többsége használja *A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről szóló módszertani levelet* (1999) és a TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér (2011) Gyermekotthoni ellátás protokollját a szakmai programjának összeállításához. A 2011-es dokumentum több iránymutatást ad az intézmények számára a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek nevelésére vonatkozóan.

A legtöbb dokumentumban a nemzetiségi, etnikai hovatartozással kapcsolatos nevelési, gondozási feladatok csak a legalapvetőbb jogszabályok idézésével jelennek meg, ami sok esetben a gyermekek jogainak felsorolását jelenti. A szakmai programok között összesen kettőt találtunk, ahol önálló alfejezetként, részletesebben kidolgozva megjelent a nemzetiségi, etnikai kisebbségi nevelés, bár részletes módszereket ezekben az intézményekben se jelenítettek meg.

Az intézmények kapcsolatrendszerének bemutatásakor három szakmai programban nevesítették a nemzetiségi önkormányzatokkal való kapcsolattartást, ami így a vizsgált 30 lakásotthonból 20 esetében releváns és a vizsgált három gyermekotthonból egy gyermekotthont érint. Ezen szervezetekkel való intenzívebb együttműködés segíthetné az intézményekben vagy az azon kívül megvalósuló programok lebonyolítását.

A szakmai programokban az integrációt elsősorban a fogyatékossággal élő, tanulási, magatartási zavarral küzdő gyermekekre

„Az inkluzív nevelés jelentheti azt a szemléleti keretet és gyakorlati megoldást, amely eredményesen képes reagálni a gyermekvédelemben felnövőök összetett élethelyzetére, egyéni sajátosságaira. Az inkluzív nevelés ugyanis nem hagyja figyelmen kívül a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének rejtett mechanizmusait, hanem azokat figyelembe véve helyezi fókuszba az individuuum komplex szükségleteit, és erre támaszkodva alakítja ki a fejlesztési folyamatot egy heterogén közegben, amelynek szemléleti háttérében a biculturális szocializáció kettős folyamatának elfogadása áll. Az egyén felé fordulás – adottságainak, előnyeinek, hátrányainak, aspi-rációinak, igényeinek maximális figyelembevételével – az inkluzív nevelés eszközrendszerével szakszerűbbé teszi a pedagógiai fejlesztő folyamatot.”

(Varga, 2008. 20.)

vonatközoan fogalmazzak meg. Az inkluzív nevelés kidolgozott megjelenítése azonban több lehetőséget kínálna a gyermekvédelemben élö gyerekek számára. Ez alatt azt értjük, hogy a gyermekvédelmi intézményeknek sokkal inkább a gyerekek szükségleteihez kellene alkalmazkodni, beleértve valamennyi gyereket, így a nemzetiségi kisebbségekhez tartozókat is. „Az inkluzív nevelés jelentheti azt a szemléleti keretet és gyakorlati megoldást, amely eredményesen képes reagálni a gyermekvédelemben felnövk összetett élethelyzetére, egyéni sajátosságaira. Az inkluzív nevelés ugyanis nem hagyja figyelmen kívül a társadalmi egyenlöttség újratermelödésének rejtett mechanizmusait, hanem azokat figyelembe véve helyezi fókuszba az individuum komplex szükségleteit, és erre támaszkodva alakítja ki a fejlesztési folyamatot egy heterogén közegben, amelynek szemléleti hátterében a bikulturális szocializáció kettös folyamatának elfogadása áll. Az egyén felé fordulás – adottságainak, előnyeinek, hátrányainak, aspirációinak, igényeinek maximális figyelembevétele – az inkluzív nevelés eszköztárszerével szakszerűbbé teszi a pedagógiai fejlesztö folyamatot.” (Varga, 2008. 20.)

Az általunk vizsgált programok kevésbé tükrözik ezt a szemléletet. Mindenképpen szükség lenne a külsö kapcsolatok, együttmüködések kialakítására, olyan programok megvalósítására és szélesebb körü alkalmazására a gyermekvédelemben, ami segítheti a nemzetiségi és etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek identitásának kialakítását, megörzését. Az általunk vizsgált programokban találtunk erre utaló kezdeményezéseket, amit érdemes lenne folytatni, részletesebben kidolgozni és az országos módszertani útmutatók részévé tenni.

Rákó Erzsébet

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Szociálpedagógia Tanszék

Irodalom

- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és müködésük feltételeiröl
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméröl és a gyámügyi igazgatáságról
- A gyermekotthonok müködésének szabályairól és követelményeiröl szóló módszertani levél (1999). Budapest: Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet.
- Bocsi Veronika (2015): Roma szakkollégisták identitás- és életútvizsgálata. In uó (szerk.), *Peremhelyzetben. Romológiai írások. / In Marginal Position Writings from the field of Romology*. Debrecen: Didakt Kft. 135-168.
- Darvas Ágnes, Farkas Zsombor, Kende Ágnes & Vigh Katalin (2016a). *Szakellátásban élö gyerekek Nógrád megyében. Kutatási zárójelentés*. http://www.gyere.net/downloads/2016_errc.pdf Utolsó letöltés: 2018. 10. 15.
- Darvas Ágnes, Farkas Zsombor, Kende Ágnes & Vigh Katalin (2016b). Roma gyerekek a szakellátásban. Gyermekjólét és Gyermekvédelem Nógrád megyében. *Esély*, 27(4), 52-82.
- ERRC (2007). *Fenntartott érdektelenség: Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben*. http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/02/90/m00000290.pdf Utolsó letöltés: 2018. 10. 11.
- ERRC (2011): *Életfogytiglan: Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben*. <http://www.errc.org/cms/upload/file/eletfogytiglan-20-june-2011.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 10. 11.
- Gyermekvédelmi szakellátás*. <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp> Utolsó letöltés: 2018. 10. 26.
- Homoki Andrea (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi régióban*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/201731/doktori_disszertacio_2014_Homoki_Andrea_2003_verzio_t.pdf?sequence=7&isAlloved=y Utolsó letöltés: 2018. 12. 10.
- Neményi Mária & Messing Vera (2007). Gyermekvédelem és esélyegyenlöttség. *Kapocs*, 6(1), 2-19.
- Rákó Erzsébet (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Szeged: Belvedere Könyvkiadó.

TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér Gyermekotthoni ellátás protokollja.

Varga Aranka (2008): A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(5), 16-24. www.ofi.hu/tudastar/varga-aran-ka Utolsó letöltés: 2018. 10. 25.

Absztrakt

A gyermekvédelemben az 1997. évi XXXI. törvény bevezetése jelentős változásokat hozott és maga a törvény is számtalanszor módosult. Az elmúlt húsz esztendőre visszatekintve a gyermekek elhelyezésére vonatkozóan két jelentős változás történt. Az első, hogy az 1997 utáni időszakban a gyermekotthonok átalakításának köszönhetően jelentősen megnőtt a lakásotthonok és a benne élők száma, a lakásotthoni elhelyezés kis létszámú, családi körülményeket biztosított a gyerekek számára. A második a nevelőszülői elhelyezés preferálása, aminek mérföldköve a 2002-es év, amikor először helyeztek el több gyermeket nevelőszülőknél, mint gyermekotthonban. (2002-ben 10 026 fő kiskorú és fiatal felnőtt élt gyermekotthonban és 10 576 fő kiskorú és fiatal felnőtt nevelőszülőknél [KSH, 2018]). Mára ez a tendencia tovább erősödött, és a családból kiemelt gyerekeknek több mint fele nevelőszülőkhöz kerül.

A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő gyermekek száma nőtt az elmúlt években, közöttük a kutatások szerint felülreprezentáltak a roma gyerekek. A tanulmányban áttekintjük a gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett roma gyermekekre vonatkozó kutatásokat, majd gyermekotthonok, lakásotthonok szakmai programját vizsgáljuk meg abból a szempontból, hogy az intézmény mivel és hogyan járul hozzá a nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek identitásának kialakításához, megőrzéséhez.

A könyv, amelynek segítségével megérthetjük az afantáziás gondolkodást

„Ha tudtam volna az afantáziáról (aphantasia), könnyebben tanultam volna. Így a tanár által előírt módszert próbáltam magamra erőltetni, úgy kerestem volna valami más módszert magamnak.” – írja a könyvben iskolás koráról egy afantáziás adatközlő (57.). Tanítványom pedagógiai szakvéleményében olvasom, hogy a tanító néni azért küldte a Pedagógiai Szakszolgálathoz a diákot, mert fordítva írt betűket, számokat; nem volt „hajlandó” megtanulni a szorzótáblát, hanem összeadogatott, ám így se volt lassabb a feladatok megoldásában osztálytársainál; rajzai nem feleltek meg az elvárásoknak, ha nem másolás volt a követelmény.

Az 'afantázia' szó egyik alkotója, Adam Zeman írja a könyv előszavában (6.): „Az afantázia jelensége sokáig vakfolt volt a képtudomány szemében [...] Az afantázia név megalkotása ajtót nyitott a párbeszédhez és kutatáshoz.” Alan Kendle könyvének olvasása után tanárként, fejlesztőpedagógusként felismerhetjük afantáziás diákjainkat, jobban megérthetjük, így könnyebben segíthetjük őket. Az író, aki szintén afantáziás, reméli, hogy az általa közzétett ismeretek segítik majd az afantáziás diákok iskolás éveit is. A szerző vallomások és interjúk tematikusan megszerkesztett gyűjteményét adja kezünkbe, amiben saját és sok más afantáziás tapasztalatait foglalja össze tíz fő témában, ezeken belül is különböző kérdésekre bontva a szöveget.

Az írásokat olvasva a cikk elején említett tanítványom pedagógiai szakvéleményében leírt tünetek érthetővé válnak. A kisdíák tipikus afantáziás volt, így kicsit másképp tanult, fejlődött, mint a többség. A könyv adatközlői által leggyakrabban említett kisiskolás probléma a szorzótábla megtanulása volt, helyette sokan a kreatív összeadogatós, csoportosítós módszert

alkalmazták. Például: „A [matematika] tanár azt mondta, hogy tanuljuk meg a szorzótáblát. Most úgy értelmezem ezt a feladatot, hogy 'lásd a táblázatot a fejében'. Meg kellett tanítanom magamnak, hogy mit jelent a szorzótábla, aztán gyors, értelmes számításokat végezni. Például azt tanítottam magamnak, hogy 6x8 nem csak egyszerűen 48, hanem kétszer három nyolcas (=24+24), vagy háromszor két nyolcas (=16+16+16). Mivel nem láttam egyszerűen a táblázatot a fejemben, ki kellett fejlesztenem egy másféle módszert, ami a feladat részleteit és a számok kapcsolatát kifejezte.” (56.) Sokan említik, hogy a rajzórán kényszerű volt számukra, hogy csak akkor tudtak megfelelni az elvárásoknak, ha előttük volt a rajzolható vagy másolható jelenet, tárgy vagy kép. „A rajzóra pokoli volt. A tanár témát adott, technikát és példát mutatott, de azt nem utánozhattuk [...] Létező referencia nélkül [...] úgy nézett ki az alkotásom, mint egy ötévesé...” (52.) A helyesírás megtanulásában is többen értékelik magukat a többségnél tanácsaltalanabbnak.

Az előszóban az afantáziával foglalkozó kutató leszögezi, hogy az általuk alkotott

név nem azt jelenti, hogy az afantáziásoknak nincs fantáziájuk, hanem azt, hogy ez másképp jelenik meg, mint a többségnél, de nem egyformán minden afantáziásnál. Az interjúgyűjtemény másfél száz oldalán a különböző kérdésekkel kapcsolatos sokféle, ám sok esetben nagyon hasonló megfigyelést tükröző „afantáziás” vallomások sorakoznak. Például filmekben sokan nehezebben követik a szereplőket, ha változik a ruhájuk, frizurájuk. Vagy múltjuk emlékei sokszor kevésbé életteliék, inkább adatszerűek: „Egy történet. Gyors-tűzű újramondás. Szellemi napló.” – írja egy adatközlő (115.). Ez nem feltétlenül jelent szegénységet: „Szagokra egyáltalán nem emlékszem, de a hozzájuk kapcsolódó szavakra jól. Tudom, hogy az orgona illata lágy, ami csiklandozza a lábujjamat, édesanyámat és a nyári napsütést juttatja eszembe” – írja egy másik adatközlő (48.).

Az emberek többsége lát képeket gondolataiban, gondolkodik elképzelt képek segítségével, azonban nagyjából 3%-uk nem képes tudatosan képekben emlékezni, gondolkozni. Galton 19. század végi kutatása óta foglalkoznak tudományosan ezzel a jelenséggel, de különböző neveken – például „nem képalkotó” – utaltak rá. Csak néhány éve, a jelenség pontosabb körülírásával kapott nevet ez a tulajdonság, avagy képességihiány (Zeman, 2015).

Afantáziásoknak tekintik jelenleg azon személyeket is, akik nem tudnak tudatosan képekben emlékezni, de „átlagosan”, azaz „színes filmekben”, „képekben” álmodnak. Ugyanezzel a névvel illetnek olyan személyeket is, akiknek álmait is „csak” érzések, mozgások építik fel; sőt olyanokat is, akik semmilyen érzékszervüktől kapott információt nem tudnak hasonlóan „érzékeltesen” felidézni, mint ahogy megélték.

Képalkotó módszerekkel és kísérletekkel is mérhető, hogy az afantáziások nem „előhívni” nem tudják, hanem valóban nem alkotnak képet agyukban, sőt nemcsak az agy működésében, hanem annak felépítésében, méreteiben is látszik különbség (Bergman, 2016). A képi emlékek például kétértelmű látási információ feldolgozása-
kor mérhető (Keogh, 2018). Ha sorban

Képalkotó módszerekkel és kísérletekkel is mérhető, hogy az afantáziások nem „előhívni” nem tudják, hanem valóban nem alkotnak képet agyukban, sőt nemcsak az agy működésében, hanem annak felépítésében, méreteiben is látszik különbség. (Bergman, 2016).

A képi emlékek például kétértelmű látási információ feldolgozásakor mérhető (Keogh, 2018). Ha sorban különböző képek érkeznek a két szembe, látszik, hogy kinek az agya jegyzi meg a képi információt. Ez a binokuláris rivalizáción alapuló módszer a tudatos kép-képzetet felé segítheti azokat az afantáziásokat, akik képekben is álmodnak, illetve az alvás és ébrenlét határán látnak képeket.

különböző képek érkeznek a két szembe, látszik, hogy kinek az agya jegyzi meg a képi információt. Ez a binokuláris rivalizáción alapuló módszer a tudatos kép-képzetet felé segítheti azokat az afantáziásokat, akik képekben is álmodnak, illetve az alvás és ébrenlét határán látnak képeket.

Azon feladatok jelentős részét, amelyekről azt hinnénk, hogy vizuális emlékezést, vizuális gondolkodást igényelnek, az afantáziások se oldják meg rosszabbul, mint azok, akik képeket képzelnek maguk elé. Az fMRI-vizsgálatok megmutatják, hogy nem a látásukat, illetve vizuális képzeletüket használják ezekhez a feladatokhoz, hanem más agyi területek aktiválásával oldják meg például a mentális rotációs feladatokat.

Az afantázia örökölhető. Aki afantáziásnak született, nehezen érti meg, hogy az emberek többsége tud képekben gondolkodni. A többségben lévő nem afantáziások pedig az afantáziások gondolkodását érzik furcsának. „Az afantázia tanulmányozásának egyik legmélyebb tanulsága az emberi sokféleséggel kapcsolatos. Mindnyájan saját megtapasztalási módunkat tartjuk normálisnak, ez az összehasonlítási alapunk. Így könnyedén elmulasztjuk észrevenni belső világaink különbözőségét. Ezeknek a különbségeknek a feltárása érdekes, magyarázatot adó, és sokszor felszabadító is.” – írja Zeman az előszóban (8.).

A genetikus afantáziásoknál kevesebben, de vannak, akik későbbi életük során válnak afantáziássá. Ők egyértelműen megtapasztalják két állapotuk különbözőségét. Ilyen volt például a 19. század végén Monsieur X., aki azt írta, hogy hirtelen eltűnt belső képei helyett szavakban kell emlékeznie. Zeman és munkatársai (2010) vizsgálták egy évtizede a szívűtét során belső látását veszített személyt, aki a mérések szerint szintén folyamatosan fejlesztett ki egy másfajta, verbális megoldásmódot a vizuálisnak szánt feladatokra.

„Emlékszem a vizuális részletekre, de nem látom” – mondta (147.).

A képekben való gondolkodás az evolúció során előbb alakult ki, mint a beszéd. Lehet, hogy hiánya, és helyette a szavak fejlettebb használata a fejlődés útja? Talán most, amikor a technika fejlődésével mindenhol, mindenféle üzenetben kész képeket kapunk, nincs már akkora szükségünk a kép-képzetre? Inkább a számítógép logikus, gyors, ám képernyőn nem követhető információfeldolgozására és feladatmegoldására van szükségünk helyette?

Alan Kendle könyvének segítségével bepillantunk az afantáziások és nem afantáziások gondolkodásának különbségeibe, és tudatosabbá válhatunk ezek elfogadásában. Találébban kereshetjük az utat afantáziás gyermekeink, diákjaink segítségére, nehézségeik megoldásában és kiváló adottságaik kibontakoztatásában is.

Kendle, A. (2017). *Aphantasia: Experiences, Perceptions, and Insights*. Oakamoor, UK: Bennion Kearny.

Gulyás Erzsébet

BKSZC Kaesz Gyula Faipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

Irodalom

Bergmann, J., Genç, E., Kohler, A., Singer, W., & Pearson, J. (2016). Smaller primary visual cortex is associated with stronger, but less precise mental imagery. *Cerebral cortex*, 26(9), 3838-3850.

Keogh, R., & Pearson, J. (2018). The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, 105, 53-60.

Zeman, A. Z., Della Sala, S., Torrens, L. A., Gountouna, V. E., McGonigle, D. J. & Logie, R. H. (2010). Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance: A case of 'blind imagination'. *Neuropsychologia*, 48(1), 145-155.

Zeman, A. Z., Dewar, M. & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery-Congenital aphantasia. *Cortex*, 73, 378-380.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Exploring the characteristics of student well-being and self-esteem among high school and university students

Krisztina, Nagy; Zita, Gál; Szilvia, Jámbori;
László, Kasik & József Balázs, Fejes

Abstract

The study of subjective well-being and self-esteem of adolescents and young adults is often discussed in psychological and educational research. Self-assessment and self-image are primarily formed in social environment; school environment is an important stage after the family. Student well-being refers to the subjective, emotional and cognitive evaluation of experiences at school, and most often described by the dominance of positive experiences and satisfaction with school performance. The emotional attitude towards school and school life is constantly changing from the beginning of schooling, which also influences the development of social relationships in addition to school performance. The level of self-esteem in adolescence is lower than in childhood, but it is rising again in young adulthood (Hascher, 2004, 2008; Pollard & Lee, 2002; Aszmann, 2003). The research questions of this study refer to the well-being and self-esteem of the 355 students involved. Among the participants of the research, the 9th grade pupils of secondary school (N=167) completed the Hungarian version of the questionnaire on school well-being (Hascher, 2004) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (Sallay et al., 2014). For university students (N=188), only the answers to the questions of self-evaluation were analysed. According to the results, the questionnaires were reliable. In the case of self-evaluation, the factor analysis proved the repeatedly verified structure, and in the case of the adapted questionnaire, some factors were renamed due to the reorganization of the questionnaire items. Correlations have confirmed the coexistence of a higher level of self-esteem with positive school well-being.

Keywords: self-esteem; school and student well-being; school environment; school relationship; adolescence

Goals, plans and learning strategies of adolescents and young adults

Szilvia, Jámbori; József Balázs, Fejes; Zita, Gál; László, Kasik;
Hangya Lilla, Szabó & Krisztina, Nagy

Abstract

Getting to know how young people think about their future and what factors affect their thinking is essential from the perspective of their success at high school and in higher education. The study aimed at comparing the time perspectives, goal orientations, learning strategies and procrastination behaviors of high school and university students, exploring their relationship to achievement as well as at revealing the underlying connections. The following instruments were used: Time Perspective Inventory (Zimbardo and Boyd, 1999; 2012, in Hungarian: Orosz et al., 2015); Active Procrastination Scale (Choi and Moran, 2009, in Hungarian: Szabó, 2012); 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire (Elliot et al., 2011, in Hungarian: Urbán et al., 2014); Learning Strategies Questionnaire (Pintrich et al., 1991, in Hungarian: D. Molnár, 2013). The psychometric properties of the instruments were found to be satisfactory in both age groups. Present-hedonistic and present-fatalistic time perspectives were more common among high school students, whereas for university students, the future-oriented and the past positive time perspectives were more dominant. Although adaptive goals and learning strategies were more common among university students, they also tended to use less effective learning strategies to memorize information. Task goals seemed to have the strongest relationship to learning-related individual

characteristics like the various learning strategy scales or performance satisfaction. Moreover, the analysis of the relationship of goals and time perspectives confirmed that task goals are more adaptive than self-goals, as the former had stronger connections to future orientation, which is considered to be a positive characteristic.

Keywords: goal orientation, time perspective, learning strategies, procrastination

Identity status among adolescents and young adults in relation to self-esteem and perceived social support

Hangya Lilla, Szabó; Szilvia, Jámbori; Zita, Gál;
László, Kasik & József Balázs, Fejes

Abstract

One of the most important functions of identity is beside the role in self-determination process, how one person behaves in interpersonal and social context (Baumeister, 1986). During the identity forming process the role of reference groups and significant others become to increase. Their social support as psychosocial resources could promote the identity forming process (Kaplan, Cassel, & Gore, 1977). The identity in adolescence could influence young people's future orientation, self-esteem, and could determine the attitudes towards social contexts (Szabó, 2010).

The aim of the research is one hand to determine the identity status of 9-10th grade adolescents and 1st year BA students, and second hand to explore the relationship between identity status, self-esteem and perceived social support. Subjects had to fill in Rosenberg Self Esteem Scale (Sallay, Martos, Földvári, Szabó & Itzész, 2014), EOM-EIS-II- Interpersonal Subscale (Bennion & Adams, 1986, in Hungarian Biegelbauer, 2003; Szabó, 2003) and Multidimensional Perceived Social Support Scale (Papp- Ziperovszky, Kékesi & Jámbori, 2017).

Our results demonstrated that the higher level of self-esteem and the higher level of support from friends and from significant others could promote identity achieving. Identity diffusion correlates with lower level of self-esteem, significantly lower level of social support from friends and significant others. Our study proves convincingly the relevance of self-esteem and social support among adolescents and young adults in identity forming process and to achieve identity.

Keywords: adolescents, young adults, self-esteem, social support, identity forming

Gender differences of social problem solving among high-school and university students

László, Kasik; Zita, Gál; Szilvia, Jámbori; József Balázs,
Fejes; Krisztina, Nagy & Hangya Lilla, Szabó

Abstract

The aim of our longitudinal research was to study the gender-related characteristics and differences of social problem solving among 9th–10th grade high school students and 1st–2nd year university students. Besides these differences we analysed the age characteristics and the changes of social problem solving with age. We administered the SPSP-R (Social Problem-Solving Inventory–Revised, D’Zurilla et al., 2004; Kasik et al., 2009) and the NEGORI (Negative problem orientation, Kasik et al., 2018) questionnaires. Both questionnaires had good reliability in all subsamples in this research. The age-related changes of social problem solving show a similar pattern to previous Hungarian and international studies. The negative orientation and avoidance increased among high school students, while there was no significant change for the university students. A more detailed analysis of negative orientation (with NEGORI) showed confirmed the pattern of SPSP-R among high school students, but not among the university students. According to our results, we found more gender-related differences among high school students, than among university students. Further analysis is required in order to verify the impact of environment on these age and gender-related differences.

Keywords: social problem solving among high school and university students, gender-related differences, SPSP-R, NEGORI

Comparison of handwriting and typing in the “Mozgásjavító” Elementary School

Melinda, Péntek-Dózsa & Beatrix, Séllei

Abstract

Handwriting is one of the most difficult and finest coordinated motion performance. In our digital world, however, with the spread of computer literacy, the need for handwriting and the primacy of typing versus handwriting is becoming increasingly questionable. Illegible handwriting or exhausting writing itself can negatively affect children's self-esteem and their performance in school. In case of children with reduced mobility, especially children with fine motoric dysfunction, this issue is even more pronounced. We examined the handwriting and typing performance of primary school students with reduced mobility in copy and dictation tasks ($n = 123$). We have found that students' hand functions have a significant influence on pencil gripping and typing method as well as the legibility of handwriting, but is less related to typing performance ($R^2=22,8\%$, $p=,024$). Students write significantly faster with a computer than with handwriting ($18,411 \geq t \geq 14,279$; $p=,000$ and the average difference rate is 3-400 graphemes), but it is also true that children who perform poorly in handwriting would underperform in typing tasks as well and vice versa ($,872 \geq r \geq ,744$). Writing skills of students with reduced mobility are significantly lower than the skills of typically developing students. Findings also point out that students are immediately aware of the spelling mistakes when typing and they correct them right away even without consciously noticing the correction while they do not make error corrections in handwriting - we have found significantly more errors in handwriting tasks than in typing tasks.

Keywords: writing, handwriting, typewriting, students with physical disability, cerebral palsy

Anomalies in Higher Education Financing in Hungary

István, Polónyi

Abstract

The study examines some recent developments in Hungarian higher education funding with some historical and international outlook. Its purpose is to present the causes of the anomalies that we are experiencing today (such anomalies include, for example, new institutional indebtedness and their central support, as well as instructor layoffs at some universities, and a sudden increase in tuition fees). The anomalies are surprising because, according to the government, the introduction of the Chancellor's system was successful in consolidating higher education.

The paper states that the last ten years of Hungarian higher education were characterized by the transformation of the financing system, in addition to the reduction of state resources. In international comparison, the government support for domestic higher education compared to GDP is significantly below the average of developed countries. The government tried to deal with institutional management difficulties and indebtedness with the introduction of the Chancellor's system. (which drastically reduced autonomy), and by providing ad hoc, hand-guided cash grants. However, the financial condition of the institutions is permanently bad, which is obviously at the expense of quality, as the institutions are forced to dismiss older and more experienced trainers, and the conditions of education also deteriorate. Without widening public resources and widening economic freedom, the situation will continue to deteriorate. It is becoming increasingly evident that the idea of a government strategy to make Hungarian higher education institutions world-class is unrealistic.

Keywords: higher education funding, consolidation, Chancellor system

Politicians of the education on the “roller-coaster of the reform”

György, Jakab

Abstract

The paper examines the education system’s continuous reformation over the last few decades via the discursive analysis of the concept of educational reform. It presents two narratives - “Marathon reform”, “Just reforming not ...!” through which it highlights the unique and idiosyncratic mind-set of the Central Eastern European intelligentsia and the complex relationships between education and politics.

Keywords: discourse, education policy, educational reform, “Marathon reform”, “Just reforming not ...!”

The role of sleep in explicit memory processes from the aspects of emotional salience

Eszter, Csábi & Ágnes, Zámbo

Abstract

The aim of our study was to investigate the effect of sleep and emotional salience in explicit memory processes. Thirty-four students participated in the experiment in two groups: in a sleep group and in a wake-group. We used word-pair task to assess explicit memory performance that contained emotionally negative, positive and neutral word pairs in an equivalent rate. There were two sessions for both group: Learning Phase and Testing Phase separated by 12 hours’ offline period with sleep for the sleep-group and 12 hours awake period for the wake-group. We revealed that the sleep-group demonstrated better performance from evening to morning compared with the wake-group caused by that the wake-group showed higher forgetting rate on the explicit task. Furthermore, we found higher improvement in the emotionally negative and neutral words in the sleep-group. These findings suggest that sleep facilitates the explicit memory consolidation, especially the emotional memory processes.

Keywords: sleep, emotions, consolidation, explicit memory

The task of children’s homes in the education of Roma children

Erzsébet, Rákó

Abstract

In Hungary Act XXXI of 1997 introduced significant changes for the child protection system and since then the law itself has been altered several times. Looking back over the last twenty years, two major changes can be observed in the placement of children. The first is that in the post 1997 period the number of residential homes and the number of people living there increased significantly thanks to the transformation of the children’s homes. These residential homes provide family-friendly environment for a small group of children. The second important change is the preference of foster care. 2002 was a milestone of this process, when more children were placed to foster parents than in children’s homes for the first time. (In 2002, 10,026 minors and young adults lived in children’s homes and 10,576 of them with foster parents. KSH, 2018). By now this trend has been strengthened and more than half of the children removed from their families are accommodated at foster parents. The number of children involved in child protection has increased in recent years and according to research Roma children are overrepresented among them. The paper reviews the past research of Roma children in child protection services and examines the professional programs of children’s homes and residential homes in order to study how they contribute to the development and preservation of the identity of children belonging to national and ethnic minorities.

Keywords: children’s home, child protection, professional program, Roma children

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

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

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

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhof 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 tanítóság 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 Lívia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, –történet, –szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsó Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

*Jámbori Szilvia – Fejes József Balázs
– Gál Zita – Kasik László –
Szabó Hangya Lilla – Nagy Krisztina*
**Célok, tervek és tanulási
stratégiák serdülők és fiatal
felnőttek körében**

A jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekszenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat (Zimbardo és Boyd, 1999), ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státuszt is érnek el. A kutatások alapján az időperspektíva jelentős szerepet játszik a tanulási motivációban is (Peetsma és Veen, 2011). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát is fektetnek azokba (Horstmanshof és Zimitat, 2006). Ambíciózusak, rendszerezettek, előre megtervezik a napjukat. Adaptívabb megküzdési módokkal rendelkeznek (Harber, Zimbardo és Boyd, 2003), emiatt kevésbé hajlamosak a depresszióra és a szorongásra.

*Szabó Hangya Lilla –
Jámbori Szilvia – Gál Zita –
Kasik László – Fejes József Balázs*
**Serdülők és fiatal felnőttek
identitása az önértékelés és a
társas támogatás függvényében**

A társas támogatás a „jelentős mások” által nyújtott pszichoszociális erőforrások összességét jelenti (Kaplan és mtsai, 1977), melynek meghatározó szerepe van a serdülőkor folyamán, amikor számos változáshoz kell alkalmazkodnia a fiataloknak. A csoporthoz tartozás élménye stresszesökkentő hatású, biztonságérzettel jár együtt, míg hiánya az emberi kapcsolatok iránti bizalmatlansággal és biológiai sérülékenységgel járhat együtt (Fónagy, 1996). Mérei (1998) szerint a második leválás időszaka ez, melyben az erkölcsi gondolkodás is jelentős átalakuláson megy keresztül. Míg gyermekkorban elfogadták a szülők morális tanításait, ebben az időszakban már felülvizsgálják ezeket. A család helyett a barátok válnak fontossá, szívesebben töltik el az időt az ő társaságukban, mindemellert az ő véleményük az elsődleges a szülőkével szemben. A barátok megválasztásánál már nem csak a közös időtöltés dominál, hanem fontossá válik a szimpátia és a belső tulajdonságok megismerése.

A társas támogatás forrásaként a barátok egyrészt segítik a serdülőt az új kihívásokkal és élethelyzetekkel való megküzdésben is. Emellett továbbra is jelentős szerepet töltenek be a szülők, akik nevelési értékei, normái közvetetten befolyásolják a fiatalok döntéseit, cselekvéseit.

*Péntek-Dózsa Melinda –
Séllei Beatrix*

**A kézírás és gépírás
összehasonlító vizsgálata
a Mozgásjavító Általános
Iskolában**

Az írás mérésére szolgáló módszerek tanulmányozása során azt tapasztaltuk, hogy a különböző országokban lévő különböző írásmódok komplexitása miatt az írás felmérése nehézkes (Rosenblum és mtsai, 2003). Számos tanulmány szerint a másolás és a diktálás feladatai hasznosak a diákok írásbeli teljesítményének teszteléséhez, alkalmasak az íráskészség (írás technika) mérésére (Nagy, 2007) és hatékonynak bizonyultak az írási sebesség fejlődésének megfigyeléséhez (Ferrier és mtsai, 2013). Így a nemzetközi szakirodalomban három fő módszert fogadtak el: 1) diktálásra való írást; 2) másolást; és 3) szabad fogalmazást (Ferrier és mtsai, 2013). Azonban azt mindenképpen szem előtt kell tartanunk az írásbeli vizsgálatoknál, hogy különböző kognitív és emocionális tényezők befolyásolhatják az írási sebességet és az íráshoz szükséges élettani tényezőket, mint például az izomfáradást (O'Mahony et al., 2008).

Polónyi István

**Anomáliák a felsőoktatás-
finanszírozásban**

A hazai felsőoktatás elmúlt tíz évét az állami források beszűkülése mellett a finanszírozási rendszer átalakulása jellemezte. A mindezek nyomán kialakult intézményi gazdálkodási nehézségeket a kormány a kancellári rendszer bevezetésével (lásd erről: Kovács, 2016), s ezzel együtt a gazdasági és nem kis részben az akadémiai (oktatási és kutatási) autonómia radikális korlátozásával, valamint eseti, kézzel vezérelt konszolidációs pénzosztogatással próbálta kezelni. Az intézmények kondicionális helyzete azonban tartósan rossz, ami nyilvánvalóan a minőség rovására megy, hiszen az intézmények az idősebb és tapasztaltabb (és ezért fizetési besorolásuk miatt „drága”) oktatók elbocsátására kényszerülnek, és az oktatás, kutatás feltételei is romlanak.