

T. Nagy Judit¹ – Rajki Zoltán² – Dringó-Horváth Ida³¹ KRE IKT Kutatóközpont, KRE BTK Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézet Szociológia Tanszék² PPKE BTK Szociológiai Intézet³ KRE IKT Kutatóközpont, KRE BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ

Mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – oktatói hozzáférs, attitűd és felhasználási gyakorlat

A tanulmányban áttekintjük a mesterségesintelligencia-alkalmazások felsőoktatásban betöltött funkcióit, hazai szabályozási lehetőségeit, valamint a mesterséges intelligencia felhasználása területén végzett, egyetemi oktatókat célzó empirikus kutatásokat, majd bemutatunk egy reprezentatív, nagymintás (n = 1103) empirikus kutatást, mely a magyar egyetemi oktatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretét és attitűdjét, illetve egyetemi tanulmányaikhoz kapcsolódó mesterségesintelligencia-használatát tárja fel.

Bevezetés

A nemzetközi felsőoktatási mesterségesintelligencia(MI)-útmutatók alapvetően támogatják az MI hatékony és etikus integrálását a felsőoktatásba (vö. Caulfield, 2023; Russel Group, 2023a, 2023b). Hazánkban hasonló tendencia figyelhető meg, de a ChatGPT és egyéb generatív MI-alkalmazások 2022. novemberi megjelenése, majd széleskörű elterjedése óta még mindig nagyon kevés felsőoktatási intézménynél találunk konkrét gyakorlati iránymutatást, szabályozást a felhasználáshoz kapcsolódóan. Az 1. mellékletben ezeket mutatjuk be összefoglaló jelleggel. Itt látható, hogy az állásfoglalás, útmutató vagy segédlet néven megjelenített felsőoktatási MI-szabályozások csupán a hazai intézmények töredékében, és néhol csak adott kar vonatkozásában készültek el. Az idő előrehaladtával egyre hosszabb, részletesebb, vagy akár több szempontú (oktatói és hallgatói) ajánlások születtek.

Az MI-integrálást támogató elvi keretek konkrét tartalommal való megtöltése a tanulási-tanítási folyamat legfőbb ágenseire, az oktatókra és hallgatókra hárul. A témával foglalkozó hazai pedagógusok a mesterséges intelligencia átgondolt, célorientált integrálását javasolják a tanítási-tanulási folyamatba, szem előtt tartva a lehetséges nehézségeket és az előnyöket egyaránt. Jó példa erre a közelmúltban megjelent több tematikus tanulmány a mesterséges intelligencia (felső)oktatásra gyakorolt hatásáról és az oktatásban való lehetséges alkalmazásairól (pl. Géring, 2024; Buda és Györgyi, 2024; Rajki, 2023). Ennélfogva a meglévő gyakorlat empirikus kutatása is kiemelten fontos, eredményei az intézményi szabályozás fejlesztéséhez és a jógyakorlatok megismeréséhez, terjesztéséhez egyaránt hozzájárulhatnak.

Az MI-eszközök hatékony és etikus használata speciális kompetenciákat igényel, amelyeket összefoglaló néven MI-műveltségnek (*AI literacy*) nevez a szakirodalom. Long és Magerko (2020. 1.) az MI-műveltséget úgy definiálják, mint

„a set of competencies that enables individuals to critically evaluate AI technologies; communicate and collaborate effectively with AI; and use AI as a tool online, at home, and in the workplace”.

Az MI-műveltség jelentősége és összetettsége megmutatkozik az egyre komplexebb definícióalkotásban, ami a technológiai tényezők mellett a pedagógiai és szakterületi tényezőket is bevonja (Ng és mtsai, 2021 és 2022; Bognár, 2024; Horváth, 2023). Ennek mentén már megjelentek a pedagógusok digitális kompetenciáit körvonalázó keretrendszerek MI-vel kapcsolatos kiegészítései is (DigCompEdu AI: Bekiaridis és Attwell, 2024; illetve TPACK AI: Mishra és mtsai, 2023; Ning és mtsai, 2024). De találunk a területre fókuszáló önálló, pedagógiai MI-keretrendszereket is. Az UNESCO (2024) által kidolgozott keretrendszer öt fő dimenzióra oszlik: emberközpontú gondolkodásmód, az MI etikája, az MI alapjai és alkalmazásai, MI-pedagógia, valamint az MI a szakmai fejlődésben. Ezekben belül 15 kompetenciát határoz meg, amelyek három szinten sajátíthatók el: megszerzés, elmélyítés és alkotás. A keretrendszer célja, hogy globális iránymutatásként szolgáljon a nemzeti MI-kompetenciakeretek kidolgozásához, a tanárképzés fejlesztéséhez és a tanári értékelési szempontok kialakításához.

Annak ellenére, hogy az MI-műveltség fontossága vitathatatlan a felsőoktatásban, számos kihívás merül fel a fejlesztésében. Ilyen lehet a világos integrációs iránymutatások hiánya (Michel–Villarreal és mtsai, 2023), az MI-vel kapcsolatos félelmek, gátlások és az elfogadás hiánya (Kizilcec, 2023), vagy az oktatók digitális kompetenciáinak eltérő szintje, mely befolyásolja az MI-technológiák iránti elkötelezettségüket (Walter, 2024). Továbbá a technológiai fejlődés gyors üteme gyakran meghaladja az oktatási rendszerek alkalmazkodóképességének sebességét, ami állandó készségfejlesztést és szakmai fejlődést tesz szükségessé (Zainal és mtsai, 2024). A pedagógusok kulcsszerepet játszanak ebben az integrációban, mivel az MI hatékony osztálytermi alkalmazása nagymértékben függ ezen technológiák elfogadásától (Bozkurt, 2023; Mujiono, 2023).

Ezekre a kihívásokra válaszul a jelen kutatás vizsgálja az egyetemi oktatók MI-használatához kapcsolódó legfontosabb tényezőket: (1) az MI-eszközhasználat jellemző területeit az oktatási és kutatási folyamatok támogatásában; (2) a motivációs tényezőket az oktatói használat során; és (3) a hatékony MI-használatot támogató tényezőket. A nagymintás, hazai tekintetben reprezentatív kutatás 1103 tanár adatait elemzi 13 oktatási területről, hozzájárulva a globális diskurzushoz az egyetemi oktatók MI-használatával kapcsolatban.

Szakirodalmi áttekintés – különös tekintettel a hazai kontextusra

Az MI-alkalmazások oktatásban betöltött funkciói

A mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepéről már a '90-es évek elejétől olvashatunk, és a területet kutató nemzetközi szervezet (International Artificial Intelligence in Education Society, IAIED) 1997 óta működik (Horváth, 2023). A mesterségesintelligencia-alkalmazások oktatásban betöltött funkcióit a kutatók eltérő módon csoportosítják, jellemzően az oktatói és a tanulói felhasználást is megjelenítve. Buda (2024) összefoglalásában a következőket emeli ki:

- Baker és munkatársai (2019, idézi: Buda, 2024) három fő területet különítenek el: a tanulók támogatása (tanulás és önértékelés fejlesztése), a tanítás segítése (tanári munka támogatása), valamint az oktatási rendszerek irányításának optimalizálása.
- Marr (2022, idézi: Buda, 2024) négy fő felhasználási módot határoz meg, amelyek közé tartozik az adminisztratív terhek csökkentése, a tanulói fejlődés nyomon követése, a tanulási élmény személyre szabása és az oktatás globális elérhetőségének növelése.
- Yufeia és munkatársai (2020, idézi: Buda, 2024. 7.) tíz alkalmazási területet azonosítanak: „(1) automatikus osztályozási rendszer, (2) ismétlő tanulásra történő emlékeztetés, (3) tanári visszajelzés, (4) virtuális tanárok, (5) személyre szabott tanulás, (6) adaptív tanulás, (7) kiterjesztett és virtuális valóság, (8) szókincsnek és ismeretnek megfelelő szövegek, (9) intelligens egyetem és (10) távoktatás.”

Budai és munkatársai (2024) pedig saját tapasztalat és információk anyagok alapján a következő besorolást javasolja: (1) Személyre szabott tananyagok; (2) Interaktív tanulási környezetek; (3) Automatizált értékelés és visszajelzés; (4) Virtuális tanárok és asszisztensek; (5) Nyelvtanulás; (6) Kreatív írás és projektmunkák; (7) Történelmi és tudományos szimulációk.

További csoportosításokat (pl. történelmi szempontból) találunk Horváth (2023) feltáró szakirodalmi áttekintésében a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. A tanulmány a nemzetközi szakirodalom alapján – összhangban a fenti szempontokkal, és részben elmélyítve azokat – kiemeli az MI szerepét a tanulás személyre szabhatósága és a tanulási élmény növelése terén, valamint a pedagógiai tervezés (kiemelten a differenciálás) és értékelés, illetve a lemorzsolódás csökkentése terén. További lehetséges elemként megjelenik a biztonságos és transzparens tanulói nyilvántartások, a pályaorientáció vagy a menedzsment támogatásának lehetősége is az MI-használat révén (Horváth 2023).

A fentiek alapján igen sokrétűen felhasználhatók az MI-eszközök a felsőoktatási tanulási-tanítási és kutatási folyamatokban, a megfelelő integráláshoz azonban konkrét szabályozásokra, útmutatókra van szükség. Az alábbiakban a hazai felsőoktatás kontextusában vizsgáljuk az MI-használat intézményi szabályozási kereteit.

Az MI felhasználása területén végzett, egyetemi oktatókat célzó empirikus kutatások – különös tekintettel a hazai gyakorlatra

A konkrét oktatói integrációs gyakorlattal kapcsolatban több nemzetközi empirikus kutatás is készült. Ezek jellemző vizsgálati területei (1) az MI oktatási felhasználása (Celik és mtsai, 2022; Chen és mtsai, 2020; Chiu és mtsai, 2023; Xu és Ouyang, 2022; Zawacki-Richter és mtsai, 2019); (2) a tanulás-tanítás és az értékelés átalakítása az MI világában (pl. Cope és mtsai, 2021; Markauskaite és mtsai, 2022; Schiff, 2021), valamint (3) az MI-használat előnyei és hátrányai, illetve a használatot támogató és gátló tényezők (Pl. Rasul és mtsai, 2023).

Valamivel alacsonyabb az MI-hez kapcsolódó oktatói észlelések és érzelmi szempontok, mint a bizalom és elfogadás, vagy a használati motivációk terén végzett, valamint az ezeket meghatározó tényezők feltárására irányuló kutatások száma (vö. Horváth, 2023). A területhez kapcsolódóan Al-Abdullatif (2024) Szaúd-Arábiában, 237 egyetemi oktató bevonásával végzett kérdőíves vizsgálata megállapítja, hogy az MI-műveltség közvetlenül befolyásolta a generatív MI elfogadását. A nemek tekintetében külön is vizsgálódva ellentétes megállapításokat látunk a szakirodalomban: Møgelvang és munkatársai (2024) szerint a felsőoktatásban oktató nők szűkebb körben és főként szöveges feladatokra használják a generatív AI-chatbotokat, nagyobb hangsúlyt fektetve a kritikai gondolkodásra,

míg a férfiak gyakrabban és szélesebb körben alkalmazzák ezeket. Venkatesh és munkatársai (2003) információs technológiai elfogadási modelljükben megállapították, hogy a nők inkább a befektetett erőfeszítést és a társadalmi normákat mérlegelik a technológia használatakor, míg a férfiak a hasznosságot helyezik előtérbe. Ezzel szemben Xu és munkatársai (2024) arra a következtetésre jutottak, hogy a kínai egyetemi oktatók körében a nem nem befolyásolta az AI-eszközök elfogadását vagy használati szándékát az UTAUT2 modell szerint, és nem volt jelentős hatása olyan tényezőkre, mint a támogató feltételek vagy a viselkedési szándék.

Indokolt lenne a területen végzett elemzések számának növelése, hiszen az oktató mint végső döntéshozó technológiákhoz kapcsolódó elfogadása, attitűdje meghatározó az MI-alkalmazások felhasználásában (Bozkurt, 2023; Mujiono, 2023).

Örömteli, hogy a területen az utóbbi időben egyre-másra jelentek meg a hazai, oktatókat célzó kutatások, melyek közül már szép számmal találni a felsőoktatásra fókuszáló munkákat is. Az alábbiakban ezeket mutatjuk be részletesen, kezdve egy áttekintő táblázattal (1. táblázat), mely a tanulmány benyújtásáig közzétett és a szerzők látókörébe került, magyarországi egyetemi oktatói MI-kutatások legfontosabb információit foglalja össze (a hallgatói MI-kutatások tekintetében ld. Rajki és mtsai, 2024).

1. táblázat. Hazai, egyetemi oktatók körében végzett empirikus kutatások a mesterséges intelligenciához kapcsolódóan, kronologikus sorrendben (jelen kutatás vastagon szedve)

Szerző	Év	Minta	Minta (fő)	A kutatás célja, fókuszterületei	Mérőeszköz
Tolner N., Pogátsnik M. és Takács J.	2023	Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar 12 oktatója	n = 12	mesterséges intelligencia (MI) szerepét vizsgálja az online vizsgáztatásban	fókuszcsoportos interjú
Dabis A.	2024	Budapesti Corvinus Egyetem oktatói	n = 137	attitűd, integrációs gyakorlatok, egyetemmel szembeni elvárások	saját fejlesztésű online kérdőív
T. Nagy J., Rajki Z. és Dringó-Horváth I.	2024	több hazai egyetem oktatói, reprezentatív	n = 1103	attitűd, használat, MI-műveltség	adaptált + saját fejlesztésű online kérdőív
Fehér P. és Aknai D.	2024	oktatók – egyetemi is (konferencia-előadás)	n = 201	attitűd, felkészültség, mérőeszköz adaptálása, validálása	adaptált online kérdőív (német SNAIL-skála)
Fekete I., Folmeg M. és Kóris Á.	2024	Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói	n = 3	az autonóm tanulói tanulási folyamatok támogatása MI-vel	esettanulmányok
Szabóné Balogh Á.	2024	oktatók – egyetemi is (n = 103), és tanulók (n = 369)	n = 103	attitűd, használat	saját fejlesztésű online kérdőív
T. Nagy J., Drjenovszky Zs., Hegedűs D. és Dringó-Horváth I.	2025	több hazai egyetem oktatói (konferencia-előadás)	n = 32	attitűd, használat, segítő és gátló tényezők	félig strukturált interjú

Mint látható, a hazai kutatások többnyire az attitűd és a használat témaköreivel foglalkoznak, jellemzően áttekintő jelleggel, de már adott részterületek vizsgálata is megjelenik (pl. vizsgáztatás, autonóm tanulás támogatása). A kutatási eszközök terén örömteli a sokszínűség megjelenése: a leginkább elterjedt online kérdőívvezés mellett megtalálni az esettanulmány, a félig strukturált vagy a fókuszcsoporthoz tartozó interjú módszerét is. A kérdőívhasználat esetében túlnyomórészt saját fejlesztésű, vagy meglévő kérdőív adaptálása és saját továbbfejlesztése látható, azonban rendre alacsony elemszámmal – eltekintve a jelen kutatástól. Az alábbiakban a hazai kutatások részletes áttekintése következik.

Tolner és munkatársai (2023) tanulmánya az MI szerepét vizsgálja az online oktatásban és vizsgáztatásban. A kutatás fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekre épül, melyben 12 oktató vett részt az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karáról, online formában. A résztvevők eloszlása: 25% (3 fő) rendszeresen használ MI-t, 25% (3 fő) hallott róla, de nincs gyakorlati tapasztalata, 17% (2 fő) nem ismeri az MI lehetőségeit, a többi (33%, 4 fő) pedig ismeri, de nem alkalmazza. Az oktatók szerint az MI különösen ígéretes az objektív feladatok kiértékelésében, de kihívásokkal küzd a kreatív, emberi interpretációt igénylő feladatoknál. Az MI-használatnál a résztvevők szerint nehézséget okoz az összetettebb kontextus vagy az új, ismeretlen minták felismerése. Az MI elfogadottságát illetően 58% szívesen alkalmazná az oktatási anyagok fejlesztésében, de az online vizsgáztatásban csak 25% támogatja. A vizsgafeladatok automatizált kiértékelése jelentős időmegtakarítást hozhat, ugyanakkor a szóbeli vizsgákhoz nem tartják relevánsnak. A kutatás eredménye szerint az MI alkalmazásának sikeréhez és hatékonyságához további oktatói képzésekre van szükség a lehetőségek és korlátok megértése végett.

Dabis (2024) a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében ($n = 137$) végzett felmérést, melynek során a generatív MI-alkalmazások használatával kapcsolatos attitűdöket, integrációs gyakorlatokat és az egyetemmel szembeni elvárásokat vizsgálta. Az oktatók 64%-a használ MI-t, főként tananyagkészítésre (33%), szakirodalom keresésére (23%) és a hallgatók analitikai gondolkodásának fejlesztésére (18%). A kutatói munka során ennél is nagyobb arányban (69%) alkalmazzák, elsősorban nyelvi korrekcióra (54%), fordításra (53%) és kódok, képletek generálására (24%). A legnépszerűbb eszközök a ChatGPT, a Grammarly és a DeepL. Ugyanakkor az MI-etika és a transzparencia kérdései problémát jelentenek: az oktatók csupán 23%-a tájékoztatta egyértelműen hallgatóit az MI-eszközök használatának lehetőségeiről, és 58%-uk úgy érezte, hogy hallgatóik etikátlan módon alkalmazták ezeket írásbeli feladataikhoz. Az oktatók többsége ugyan pozitívan értékeli az MI előnyeit, de aggályosnak érzi a generált tartalom megbízhatóságát és az ellenőrzésből fakadó többletmunkát. Véleményük alapján a hatékony és felelős MI-integrációhoz egyértelmű egyetemi iránymutatásokra, képzésekre és támogatásra van szükség, beleértve az MI-platformokhoz való hozzáférést és fórumokat a tapasztalatcserére.

Fehér és Aknai (2024) kutatásának célja kettős: felmérni a pedagógusok MI-vel kapcsolatos attitűdjét és felkészültségét, valamint adaptálni és validálni egy magyar mérőeszközt. Az adatfelvétel 2024 januárjában, online kérdőívvel történt, 201 pedagógus részvételével (átlagéletkor: 50,36 év, 75% nő, tanítási tapasztalat: 24,5 év). A mérőeszköz alapja a német SNAIL skála (Laupichler és mtsai, 2023), melyet a kutatók demográfiai és Likert-skálás kérdésekkel (1–10) egészítettek ki. Az oktatói MI-attitűd- és -kompetencia-index átlaga 4,624 (max. 10), ami alacsony felkészültséget jelez. A faktoranalízis (KMO: 0,965, variancia: 79,42%) három faktort azonosított: technikai értelmezés, gyakorlati alkalmazás és kritikai értékelés, összhangban az eredeti modellel. A skála megbízhatósága kiváló (Cronbach-alfa: 0,977). A pedagógusok 73%-a fontosnak tartja az MI oktatásbeli szerepét, de csak 25%-uk vett részt képzésen, ismereteik főként médiából (> 80%) származnak. A kutatás korláta a kis mintaméret és egy faktor alacsony elemszáma. A mérőeszköz alkalmas további kutatásokra, az eredmények pedig a tanárképzés MI-témájú bővítésének szükségességét hangsúlyozzák.

Fekete és munkatársai (2024) tanulmánya a mesterséges intelligencia (MI) autonóm tanulói használatának lehetőségeit vizsgálja a felsőoktatásban, három esettanulmányon keresztül. A kutatás célja annak feltárása, hogyan támogathatja az MI a hallgatók önálló tanulását, miközben gyakorlati példákon keresztül mutatja be az oktatói és tanulói tapasztalatokat. Az első esettanulmány egy nyelvpedagógiai kurzust elemez, ahol az MI segítette a hallgatók egyéni nyelvi fejlődését. A második egy üzleti szimulációs feladatot tárgyal, ahol az MI prediktív elemzései javították a döntéshozatalt. A harmadik pedig egy kutatómódszertani projekt, ahol az MI adatfeldolgozási kapacitása gyorsította a munkát. A tanulmány kiemeli, hogy az MI alkalmazása 30%-kal növelte a hallgatók feladatteljesítési hatékonyságát az üzleti szimulációban, míg a nyelvpedagógiai kurzuson 25%-kal javult a nyelvi készségek fejlődése. Az oktatói visszajelzések szerint az MI tehermentesítette őket az adminisztratív feladatok alól, de a technológia etikus használatának oktatása kihívás maradt. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az MI nem helyettesíti, hanem kiegészíti az oktatói szerepet, elősegítve a személyre szabott tanulást. A tanulmány gyakorlati tanácsokkal zárul az MI felsőoktatási integrációjához.

Szabóné Balogh (2024) kutatása az MI oktatásban betöltött szerepét vizsgálja, különös tekintettel az (egyetemi) oktatókra. Egy 2024-ben, 581 fővel (ebből 103 tanár) végzett kérdőíves felmérés szerint az oktatók leginkább Google-keresésre (59,2%), fordítóeszközökre (50%) és szövegalkotásra (31%) használják az MI-t, de 15,5%-uk semmit sem alkalmaz. A kutatás előnyként emeli ki, hogy az MI gyorsítja az információfeldolgozást és támogatja a tanulási-tanítási folyamatot, így kiegészítő eszközként hatékonyabbá teheti az oktatást, ám kockázatokkal – például a kritikai gondolkodás csökkenésével, az MI-től való függőséggel vagy az etikátlan használattal – is jár, ezért a tudatos és kritikus megközelítés elengedhetetlen.

T. Nagy és munkatársai (2024) kvalitatív kutatása jelen tanulmány eredményeihez kapcsolódik. Célja annak feltárása, hogy az MI felsőoktatásba történő integrációja miként változtatja meg a tanulási-tanítási és kutatási folyamatokat a magyarországi felsőoktatásban. Ennek érdekében 2024 tavaszán 32 oktatóval készült interjú vizsgálat, mely az oktatók MI-vel kapcsolatos attitűdjének és felhasználási gyakorlatának vizsgálatát célozta. Az eredmények rámutattak arra, hogy az integráció folyamata komplex és sokrétű támogatást igényel. Az oktatók attitűdjei és tapasztalatai vegyesek, de jelentős részük saját felelősségként tekint a hallgatói MI-használat edukálására. Erős az a nézet, mely szerint az oktatók iránymutatásán múlik, hogy mennyire tudja az MI etikus használatát elsajátítani a jövő generációja. A kutatás arra is rávilágít, melyek a folyamatot segítő és gátló tényezők egyéni és intézményi oldalról egyaránt.

Fekete és munkatársai (2024) tanulmánya a mesterséges intelligencia (MI) autonóm tanulói használatának lehetőségeit vizsgálja a felsőoktatásban, három esettanulmányon keresztül.

A kutatás célja annak feltárása, hogyan támogathatja az MI a hallgatók önálló tanulását, miközben gyakorlati példákon keresztül mutatja be az oktatói és tanulói tapasztalatokat. Az első esettanulmány egy nyelvpedagógiai kurzust elemez, ahol az MI segítette a hallgatók egyéni nyelvi fejlődését. A második egy üzleti szimulációs feladatot tárgyal, ahol az MI prediktív elemzései javították a döntéshozatalt. A harmadik pedig egy kutatómódszertani projekt, ahol az MI adatfeldolgozási kapacitása gyorsította a munkát.

Egyéni szinten a pozitív attitűdök, a digitális készségek és a gyakorlati tapasztalat segítik, míg a félelmek, a kompetenciahiány és a bizalmatlanság gátolják az MI integrációját. Intézményi szinten a szabályozási keretek, az infrastruktúra és a képzések a főbb támogató, míg a szabályozási hiányosságok, az erőforrások szűkössége és az ellenállás a főbb gátló tényezők. Az interjúk tanúsága szerint az egyéni és intézményi tényezők szoros kölcsönhatásban állnak, és az MI sikeres integrációja mindkét szint összehangolt erőfeszítéseit igényli.

Az MI felsőoktatásbéli alkalmazásáról szóló magyar kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy az oktatók többsége felismeri a technológia előnyeit, különösen az oktatási anyagok fejlesztésében, a kutatási folyamatok támogatásában és a hallgatói tanulás személyre szabásában. Ugyanakkor az etikával, transzparenciával és megbízhatósággal kapcsolatos aggályok, valamint az MI-eszközök megfelelő használatának hiánya továbbra is akadályozzák a széles körű elfogadást. Az eredmények alapján egyértelmű, hogy az MI hatékony és felelős integrációjához intézményi iránymutatásokra, célzott képzésekre és az oktatók aktív részvételére van szükség, hogy az új technológia ne csupán kiegészítő eszközként, hanem a tanítás és tanulás szerves részeként jelenhessen meg.

Miközben a fenti kutatások jellemzően kisebb mintán végzett vizsgálatokkal tárták fel az oktatók attitűdjeit és gyakorlatait, a következő fejezetben egy nagymintás, kérdőíves kutatás eredményeit mutatjuk be. Ez az egyetlen, reprezentatív magyarországi felmérés, amely átfogó képet nyújt az egyetemi oktatók MI-használatáról, attitűdjeiről és az integrációval kapcsolatos elvárásaikról, lehetővé téve a korábbi eredmények szélesebb kontextusba helyezését.

Módszertan

A vizsgálat bemutatása: kutatási kérdések

A kutatás a hazai felsőoktatásban részt vevő oktatók oktató- és kutatómunkájához kapcsolódóan az alábbi kérdéseket kívánja megvizsgálni:

- A különféle MI-eszközök és -alkalmazások mely területeken járulnak hozzá leginkább az oktatási és kutatási folyamatok támogatásához?
- Melyek azok a tényezők, amelyek motiválják az oktatókat a mesterséges intelligencián alapuló eszközök használatára a munkájukban?
- Mi segítené elő leginkább azt, hogy hatékonyabban tudják alkalmazni az MI-t a munkájukban?

Adatgyűjtés

Az adatfelvétel MS Forms kérdőívvel történt. A kérdőív 46 kérdést tartalmaz, amelyek közül ezen vizsgálat során hetet elemeztünk. A mintavétel 2024. 01. 30. és 2024. 03. 27. között online, önkéntes módszerrel zajlott, Magyarország szakértői kiválasztás alapján kijelölt felsőoktatási intézményeiben. A kiválasztott intézményekben egy kapcsolattartó személyt kerestünk, aki elvégezte a kérdőív intézményen belüli terjesztését. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a válaszadók online informált beleegyező nyilatkozatot tettek. A kutatás etikai jóváhagyást kapott az egyetemi Pszichológiai Intézet Kutatás-etikai Bizottságától (BTK/8779-1/2023), az adatok megfelelnek az etikai elveknek, és biztonságos, kizárólag a kutatócsoport számára hozzáférhető adattárban tároltuk őket. Az elemzés után összefoglaló riportot osztottunk meg az érdeklődőkkel.

A minta

Összesen 1103 magyar egyetemi oktató vett részt a vizsgálatban, átlagéletkoruk 48,878 (szórás = 10,878). Ezek a tanárok eltérő szintű felsőoktatási tapasztalattal rendelkeztek, átlagosan 16,330 év (szórás = 10,764). A résztvevők közül 564 nő és 539 férfi volt. Ami a képzési területet illeti, a válaszadók 13 különböző képzési területről érkeztek.

A képzési terület, az életkor és a nem dimenziói szerinti reprezentativitás biztosítása érdekében utólagos súlyozás történt (A kutatás célpopulációja a jelenleg magyarországi felsőoktatási intézményben oktató személyek populációja.). A tudományterület esetén az OH/FIR Intézményi létszámstatisztika¹ 2022/23 tavaszi adatait, az életkor esetén az OECD (Indicator D8. What is the profile of academic staff) 2021-es adatait, a nem esetén pedig az OH/FIR 2022/23-as Felsőoktatási statisztikai adatait (3.2)² használtuk.

Az esetszámtartó súlyozást peremeloszlások szerinti iteratív módszerrel (RIM) végeztük, 5 iteráció történt. Összesen 1103 kitöltött kérdőív került be a vizsgálatba, a kerekítés miatt a súlyozott minta elemszáma 1128. A mintasúly teljes tartománya 0,18–2,44 volt. Adatimputálást nem alkalmaztunk.

A súlyozott oktatói minta szociodemográfiai összetételét (a jelen vizsgálatba bevont 4 változó: a nem, az életkor, a tudományterület, a felsőoktatási tapasztalat alapján), valamint a válaszmegtagadások gyakoriságát a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A súlyozott vizsgálati minta ($N = 1128$) szociodemográfiai jellemzői

Változó megnevezése		Hiányzó értékek N (%)	N (%) vagy átlag (szórás)
Nem		0 (0)	
	férfi		645 (57,2%)
	nő		483 (42,8%)
Életkor (év)		2 (0,2%)	47,5 (11,20)
Felsőoktatási tapasztalat (év)		0 (0)	15,6 (10,9)
Képzési terület		0 (0)	
1	Államtudományi		32 (2,9%)
2	Bölcsészettudományi		151 (13,4%)
3	Gazdaságtudományi		146 (12,9%)
4	Hitéleti		29 (2,6%)
5	Informatikai		69 (6,1%)
6	Jogi		39 (3,5%)
7	Műszaki, Agrártudományi		206 (18,2 %)
8	Művészeti, Művészetközvetítési		76 (6,6%)
9	Orvos- és egészségtudományi		208 (18,5%)
10	Pedagógusképzés		76 (6,7%)
11	Sporttudományi		10 (0,9%)
12	Társadalomtudományi		25 (2,2%)
13	Természettudományi		60 (5,4%)

1 <https://firstat.oh.gov.hu/intezmenyi-letszamstatisztika>

2 https://dari.oktatas.hu/firstat.index?fir_stat_ev=2022

Eredmények

A kutatás kérdéseinek vizsgálatához az alábbi három kérdőívkérdést elemeztük: K11 Használ-e az alábbi területeken MI-alapú alkalmazásokat a munkájában? (igen/nem); K25 Mennyire motiválják Önt a következő tényezők, hogy mesterséges intelligencián alapuló eszközöket használjon a munkájában? (1: egyáltalán nem, ... 5: nagyon); K29 Mi segítené elő leginkább azt, hogy hatékonyabban tudja alkalmazni az MI-t a munkájában? (Válassza ki a három legfontosabbat.)

A statisztikai elemzést a K11 és K29 kérdések esetén az arány pont- és intervallumbecslésének kiszámításával, míg a K25 kérdés esetén az átlag pont- és intervallumbecslésének kiszámításával végeztük el. A konfidenciaintervallumokat 5%-os szignifikanciaszint mellett konstruáltuk meg.

Az adatok elemzését az SPSS 30.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA), a Microsoft Excel, valamint az R programmal (R Core Team, 2022) végeztük el.

MI-eszközök felhasználási funkciói az oktatói kutatói munkához kapcsolódóan

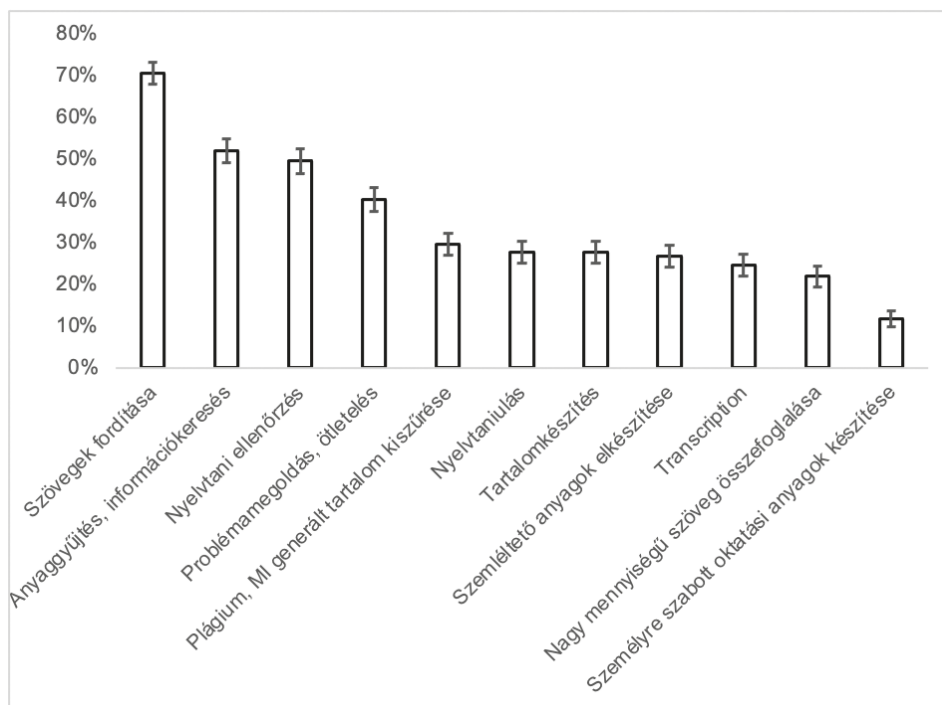
Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az MI-eszközök használata mely területeken, milyen problémák megoldásában segíti leginkább az oktatókat. Ennek feltérképezésére tizenegy terület tekintetében kérdeztünk rá a használatra. Az oktatók 97%-a adott mind a 11 terület esetén értékelhető választ. A válaszadók 15%-a azonban egy területen sem, 16%-uk négy területen, 14%-uk három területen, 11%-uk két területen használ MI-alapú alkalmazást, a többi területszám a válaszadók kevesebb mint 10%-ára jellemző.

Az eredmények alapján (1. ábra) elmondható, hogy az oktatók leginkább szövegek fordítása során ($71\% \pm 2,66\%$) alkalmaznak MI-alapú eszközöket. Az ezt követő két további, viszonylag magas, de ettől már szignifikánsan alacsonyabb aránnyal szereplő terület: az anyaggyűjtés, információkeresés ($52\% \pm 2,93\%$) és a nyelvtani ellenőrzés ($50\% \pm 2,92\%$). Ezek a tevékenységek arra utalnak, hogy az oktatók elsősorban olyan feladatok során fordulnak az MI-hez, amelyek rutinszerű szöveges munkákat, illetve nagy mennyiségű információ gyors feldolgozását igénylik.

Az első három területtől szignifikánsan eltérően, mérsékeltebb arányban alkalmazzák az oktatók az MI-t a problémamegoldás és ötletelés ($40\% \pm 2,87\%$), a plágium és MI által generált tartalom kiszűrése ($30\% \pm 2,68\%$), a nyelvtanulás ($28\% \pm 2,62\%$), a tartalomkészítés ($28\% \pm 2,62\%$), a szemléltetőanyagok elkészítése ($27\% \pm 2,59\%$), a transcription ($25\% \pm 2,52\%$) és a nagy mennyiségű szövegek összefoglalása ($22\% \pm 2,42\%$) területén. A vizsgált területek közül szignifikánsan a legalacsonyabb használatú a személyre szabott oktatási anyagok készítése ($12\% \pm 1,89\%$).

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy azon tevékenységek MI-támogatása, amelyek komplexebb gondolkodást, kreatív feldolgozást vagy magasabb pedagógiai hozzáadott értéket igényelnek, kevésbé elterjedt az oktatók körében, jelezve, hogy az oktatók továbbra is elővigyázatosan, főként rutinjellegű vagy egyszerűbb támogatást igénylő feladatok megkönnyítésére, technikai támogatásként alkalmazzák az MI-technológiát.

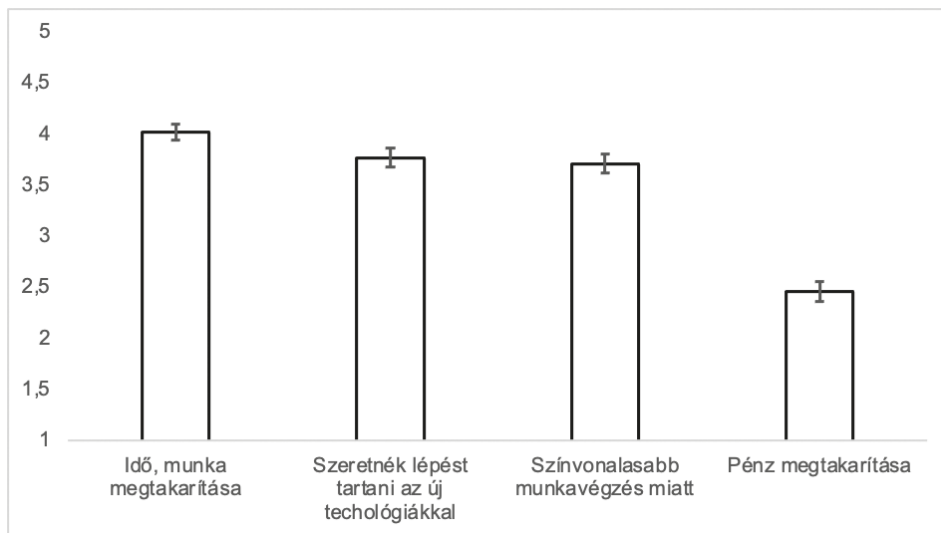
Kivételt képez az alacsony arányú transcription (pl. beszélt szöveg leírása vagy szöveges tartalom hanganyaggá való átalakítása) területen történő MI-alkalmazás, ami azt jelezheti, hogy ezen a területen vagy még kevésbé elterjedtek a könnyen elérhető és felhasználóbarát eszközök, vagy az oktatók számára kevésbé jelentős időmegtakarítást nyújtanak a jelenlegi eszközök.



1. ábra. Az MI felhasználásának területei (mintabeli arányok és 95%-os konfidenciaintervallumok; $N = 1096$)

Az MI-eszközök használatának motiváló tényezői

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire motiválják az oktatók MI-használatát bizonyos tényezők. Négy tényezőt kellett a válaszadóknak ötös skálán megítélni, ahol a nagyobb pontszám nagyobb motiváló erőt jelentett. Az oktatók 98%-a válaszolta meg mind a 4 kérdést. Az eredmények (2. ábra) alapján az oktatókat a mesterséges intelligencián alapuló eszközök munkahelyi használatára az idő és munka megtakarítása motiválja a leginkább (átlag = $4,02 \pm 0,08$), ami arra utal, hogy elsősorban a hatékonyság növelése miatt választják az MI-alapú megoldásokat. A 2. ábráról leolvasható, hogy ez a tényező szignifikánsan erősebben motiváló, mint a többi vizsgált szempont. Ezt követően kiemelt szerepet kap még az új technológiákkal való lépéstartás igénye (átlag = $3,77 \pm 0,09$) és a színvonalasabb munkavégzésre való törekvés (átlag = $3,71 \pm 0,09$), ami jelzi, hogy a szakmai fejlődés és a minőségi munkavégzés szintén jelentős tényezők az MI alkalmazása mögött. Ezekkel szemben a pénzügyi megtakarítás (átlag = $2,46 \pm 0,10$) kisebb szerepet kap, és a többi tényezőhöz képest szignifikánsan kevésbé motiváló. Ez arra utal, hogy az oktatók szemében az MI használatának fő előnye nem a közvetlen költségcsökkentésben, hanem sokkal inkább a munkafolyamatok hatékonyságában és minőségében rejlik.



2. ábra. A mesterséges intelligencián alapuló eszközök használatának motiváló tényezői (1–5) (mintaátlagok és 95%-os konfidenciaintervallumok; $N = 1105$)

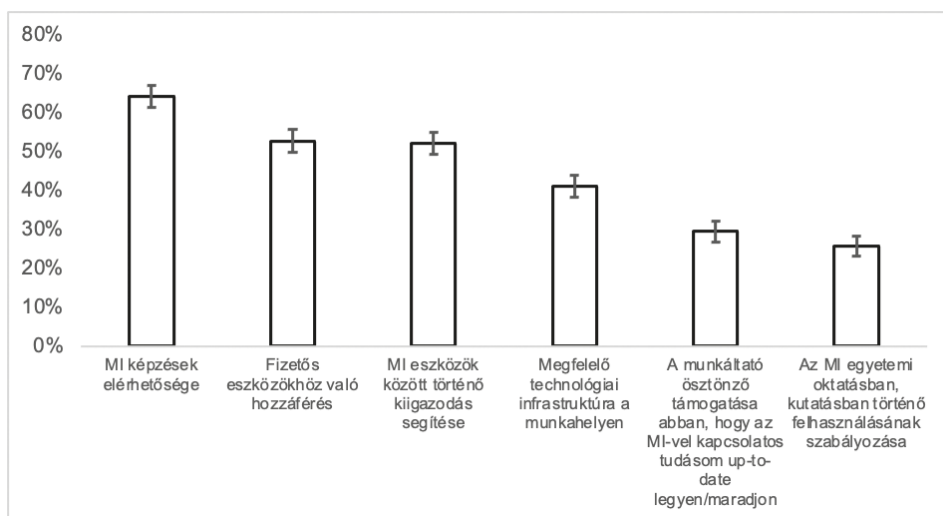
A hatékonyabb MI-használat elősegítése

A kutatás kitért a hatékonyabb MI-alkalmazást segítő tényezők vizsgálatára is. A válaszadó oktatóknak hat tényező közül kellett kiválasztaniuk maximum hármat, melyek leginkább elősegítenék, hogy hatékonyabban tudják alkalmazni az MI-t a munkájukban.

A kérdésre 91%-uk (1099 fő) adott választ, közülük 3% (38 fő) úgy vélte, hogy a felsoroltak közül semmi nem segítené őt a hatékonyabb MI-alkalmazásban, 5%-uk csak egy, 12%-uk kettő, míg 80%-uk három tényezőt választott.

Az oktatók véleménye szerint a mesterséges intelligencia hatékonyabb munkahelyi alkalmazását leginkább az MI-képzések elérhetősége segítené elő ($64\% \pm 2,80\%$). Ezt követően két további tényező játszik jelentős szerepet, bár szignifikánsan alacsonyabb arányban: a fizetős eszközökhöz való hozzáférés ($53\% \pm 2,91\%$) és az MI-eszközök közötti eligazodás támogatása ($52\% \pm 2,92\%$). Ennél kisebb, de továbbra is mérhetően jelentős a megfelelő technológiai infrastruktúra biztosítása ($41\% \pm 2,87\%$) (3. ábra).

Szignifikánsan legalacsonyabb arányban említették a válaszadók a munkáltató ösztönző támogatását az MI-vel kapcsolatos tudás naprakészen tartásában ($30\% \pm 2,66\%$) és az MI egyetemi felhasználásának szabályozását ($26\% \pm 2,55\%$). Ezekből az eredményekből kitűnik, hogy az oktatók számára elsősorban a gyakorlati képzéshez és a megfelelő technikai eszközökhöz való hozzáférés a kulcskérdés, míg a szabályozási kérdések és munkahelyi ösztönzők jelenleg kisebb hangsúlyt kapnak az MI alkalmazásának hatékonyabbá tételében (3. ábra).



3. ábra. Az MI használatot gátló tényezők (mintabeli arányok és 95%-os konfidenciaintervallumok; $N = 1099$)

Összefoglalás és zárszó

A kutatás a mesterséges intelligencia felsőoktatási integrációját vizsgálta, különös tekintettel az egyetemi oktatók MI-eszközhasználati szokásaira, motivációira és a hatékony alkalmazást támogató tényezőkre. A nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintése, valamint az elvégzett nagymintás empirikus felmérés eredményei alapján átfogó képet kaptunk az MI oktatási szerepéről, annak jelenlegi helyzetéről és jövőbeli lehetőségeiről a magyar felsőoktatásban.

A bevezetésben kiemeltük, hogy a generatív MI-eszközök megjelenése óta számos nemzetközi felsőoktatási MI-útmutatót dolgoztak ki, melyek az etikus és hatékony integrációt támogatják.

Ám a hazai kontextusban az MI integrációja óvatos, kevés intézmény rendelkezik részletes szabályozással, azonban ezek egyre átfogóbbá válnak, kitérve az etikai és jogi kérdésekre, az oktatási gyakorlat átalakításának szükségességére és konkrét alkalmazási javaslatokra. Az integrációs folyamatban az oktatók kulcsszerepet játszanak, hiszen az MI elfogadása és hatékony alkalmazása nagymértékben tőlük függ. A hazai, oktatókat vizsgáló empirikus kutatások főként az oktatók attitűdjeit és használati szokásait térképezik fel, változatos módszerekkel, de gyakran kis mintákon. Jelen kutatásunk egyedülálló módon nagymintás, reprezentatív adatokat szolgáltat, kiegészítve a korábbi eredményeket.

Az empirikus vizsgálat során megállapítottuk, hogy az oktatók leginkább rutinszerű, szöveges feladatok – például szövegfordítás, anyaggyűjtés és információkeresés, valamint nyelvtani ellenőrzés – során alkalmazzák az MI-t. A komplexebb, kreatív vagy pedagógiai hozzáadott értéket igénylő feladatok, mint a személyre szabott oktatási anyagok készítése, ritkábban élveznek MI-támogatást. Ez arra utal, hogy az oktatók jelenleg technikai segédeszközként tekintenek az MI-re, a mélyebb pedagógiai potenciál kiaknázása pedig még várat magára. A transcription alacsony használati aránya a megfelelő eszközök elérhetőségének vagy hatékonyságának hiányát jelezheti.

A motivációs tényezők elemzése során kiderült, hogy az oktatókat leginkább az idő- és munkamegtakarítás hajtja az MI használatára, amit az új technológiákkal való

lépéstartás és a színvonalasabb munkavégzés iránti igény követ. A pénzügyi megtakarítás kevésbé meghatározó, ami arra utal, hogy az MI értéke az oktatók számára a hatékonyság és a szakmai minőség növelésében rejlik, nem pedig a költségcsökkentésben.

A hatékonyabb MI-használat elősegítését célzó tényezők vizsgálata során az oktatók az MI-képzések elérhetőségét tartották a legfontosabbnak, amit a fizetős eszközökhöz való hozzáférés és az MI-eszközök közötti eligazodás támogatása követett. Ez a gyakorlati tudásbővítés és a technikai feltételek javításának igényét jelzi. A munkáltatói ösztönzés és az egyetemi szabályozás kisebb hangsúlyt kapott, ami arra utal, hogy az oktatók egyéni kompetenciáik fejlesztését és a technikai háttérrel látják elsődlegesnek a külső rendszerek változása helyett.

Konklúzióként megállapítható, hogy az MI alkalmazása az oktatók körében egyelőre főként a rutinjellegű feladatok támogatására korlátozódik, miközben a technológia pedagógiai és kreatív potenciáljának kiaknázása még gyerekcipőben jár. Az időmegtakarítás és a hatékonyság növelése a legerősebb motiváció az MI-használatában, azonban a továbblépés érdekében az oktatóknak célzott képzésekre, jobb eszközhozzáférésre és eligazodási támogatásra van szükségük. A kutatás rávilágít, hogy az MI integrációjának elmélyítéséhez nemcsak technológiai fejlesztések, hanem az oktatók felkészítése

és az infrastrukturális háttér biztosítása is elengedhetetlen. A szakirodalom és az empirikus eredmények egybehangzóan arra utalnak, hogy az MI-műveltség fejlesztése, az etikus használat támogatása és az oktatási gyakorlat átalakítása kulcsfontosságú ahhoz, hogy az MI ne csupán technikai eszköz maradjon, hanem az oktatás minőségi megújulásának motorjává váljon. A hazai felsőoktatási intézmények számára a konkrét iránymutatások kidolgozása és az oktatók bevonása a következő lépés az MI hatékony és felelős alkalmazása felé.

Támogatás

A tanulmányban bemutatott kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem által támogatott *Oktatási informatika a felsőoktatásban* (66018R800 sz.) projekt finanszírozta.

Az empirikus vizsgálat során megállapítottuk, hogy az oktatók leginkább rutinszerű, szöveges feladatok – például szövegfordítás, anyaggyűjtés és információkeresés, valamint nyelvtani ellenőrzés – során alkalmazzák az MI-t. A komplexebb, kreatív vagy pedagógiai hozzáadott értéket igénylő feladatok, mint a személyre szabott oktatási anyagok készítése, ritkábban élveznek MI-támogatást. Ez arra utal, hogy az oktatók jelenleg technikai segéd-eszközként tekintenek az MI-re, a mélyebb pedagógiai potenciál kiaknázása pedig még várat magára. A transcription alacsony használati aránya a megfelelő eszközök elérhetőségének vagy hatékonyságának hiányát jelezheti.

Irodalom

- Al-Abdullatif, A. M. (2024). Modeling Teachers' Acceptance of Generative Artificial Intelligence Use in Higher Education: The Role of AI Literacy, Intelligent TPACK, and Perceived Trust. *Education Sciences*, 14, 1209. DOI: [10.3390/educsci14111209](https://doi.org/10.3390/educsci14111209)
- Baker, T., Smith, L. & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. NESTA. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted> Utolsó letöltés: 2024. 04. 08.
- Bognár, A. (2024). A mesterséges intelligencia jelentősége a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(1), 115–123. DOI: [10.37205/TEL-hun.2024.1.09](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.09)
- Bekiaridis, G. & Attwell, G. (2024). *Supplement to the DigCompEDU framework: Outlining the skills and competences of educators related to AI in education*. University of Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB). DOI: [10.26092/elib/2708](https://doi.org/10.26092/elib/2708)
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 198–204.
- Buda, A. (2024). A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio*, 33(1), 1–12. DOI: [10.1556/2063.33.2024.1.1](https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.1)
- Buda, A. & Györgyi, Z. (2024, szerk.). Mesterséges intelligencia és az oktatás. *Educatio*, 33(1). Online ISSN: 1419–8827
- Budai, L., Keresztes, É., Bánhalmi, Á. & Horváth, A. (2024): A generatív mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. In Géring, Zs. (szerk.), *Digitalizáció a felsőoktatásban. FHERC tanulmánykötet I.* Budapesti Gazdasági Egyetem. 35–47.
- Caulfield, J. (2023). *Universities Policies on AI Writing Tools*. Scribbr.com, <https://www.scribbr.com/ai-tools/chatgpt-university-policies/> Utolsó letöltés: 2024. 04. 08.
- Szabóné Balogh, Á. (2024). The Future of Education – the Role of Artificial Intelligence. In Juhász Kovács, C. & Námesztovszki, Zs. (szerk.), *11. IKT az Oktatásban Konferencia = 11. Konferencija „IKT u obrazovanju” = 11th ICT in Education Conference Szabadka*. Újvidéki Egyetem Magyar Tanítóképző Kara. 61–69.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. & Jarvela, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. DOI: [10.1007/s11528-022-00715-y](https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y)
- Chen, X., Xie, H., Zou, D. & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. DOI: [10.1016/j.caeai.2020.100002](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002)
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S. & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. DOI: [10.1016/j.caeai.2022.100118](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118)
- Cope, B., Kalantzis, M. & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1229–1245. DOI: [10.1080/00131857.2020.1728732](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732)
- Dabis, A. (2024): Generatív oktatás: Mesterséges-intelligencia-eszközökkel kapcsolatos attitűdök a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében. *Új Pedagógiai Szemle*, (5–6), 57–84. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/10293/1/upsz_2024_009.pdf
- Fehér, P. & Aknai, D. O. (2024). Pedagógus vélekedések és attitűdök a mesterséges intelligencia kapcsán. In Habók, A. & Nagy, M. T. (szerk.), *XX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: PÉK 2024: Program és összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Fekete, I., Folmeg, M. & Kóris, R. (2024). Lehetőségek a mesterséges intelligencia autonóm tanulói használatára a felsőoktatásban In Géring, Zs. (szerk.), *Digitalizáció a felsőoktatásban: FHERC tanulmánykötet I.* Budapesti Gazdasági Egyetem. 48–59.
- Géring, Zs. (2024, szerk.). Digitalizáció a felsőoktatásban. FHERC tanulmánykötet I. Budapesti Gazdasági Egyetem. DOI: [10.29180/978-615-6342-88-1](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-88-1)
- Horváth, L. (2023): Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(1), 5–17. DOI: [10.56665/PADIPE.2023.1.1](https://doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1.1)
- Kizilcec, R. (2023). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12–19. DOI: [10.1007/s40593-023-00351-4](https://doi.org/10.1007/s40593-023-00351-4)
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems*. Association for Computing Machinery. 1–16. DOI: [10.1145/3313831.3376727](https://doi.org/10.1145/3313831.3376727)
- Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S., Tondeur, J., De Laat, M., Shum, S. B., Gašević, D. & Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100056. DOI: [10.1016/j.caeai.2022.100056](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100056)
- Marr, B. (2022) Will Artificial Intelligence Replace Teachers? <https://bernardmarr.com/will-artificial-intelligence-replace-teachers/> Utolsó letöltés: 2024. 04. 08.

- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D., Thierry-Aguilera, R. & Gerardou, F. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. DOI: [10.3390/educsci13090856](https://doi.org/10.3390/educsci13090856)
- Mishra, P., Warr, M. & Islam, R. (2023). TPack in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251. DOI: [10.1080/21532974.2023.2247480](https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480)
- Mogelvang, A., Bjelland, C., Grassini, S. & Ludvigsen, K. (2024). Gender differences in the use of generative artificial intelligence chatbots in higher education: Characteristics and consequences. *Education Sciences*, 14(12), 1363. DOI: [10.3390/educsci14121363](https://doi.org/10.3390/educsci14121363)
- Mujiono, M. (2023). Educational collaboration: Teachers and artificial intelligence. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 9(2), 618–632. DOI: [10.33394/jk.v9i2.7801](https://doi.org/10.33394/jk.v9i2.7801)
- Ning, Y., Zhang, C., Xu, B., Zhou, Y. & Wijaya, T. T. (2024). Teachers' AI-TPACK: Exploring the relationship between knowledge elements. *Sustainability*, 16(3), 978. DOI: [10.3390/su16030978](https://doi.org/10.3390/su16030978)
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100041. DOI: [10.1016/j.caeai.2021.100041](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041)
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rajki, Z. (2023): A mesterséges intelligencián alapuló alkalmazások a bölcsészeti, társadalomtudomány és az oktatás területén. *Humán Innovációs Szemle*, 14(2), 4–21. DOI: [10.61177/HISZ.2023.14.2.1](https://doi.org/10.61177/HISZ.2023.14.2.1)
- Rajki, Z., T. Nagy, J. & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. DOI: [10.14232/iskult.2024.7.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2024.7.3)
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., ... & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41–56. DOI: [10.37074/jalt.2023.6.1.29](https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29)
- Russel Group (2023a). *New principles on use of AI in education*. Russel Group. <https://russelgroup.ac.uk/news/new-principles-on-use-of-ai-in-education/> Utolsó letöltés: 2024. 04. 08.
- Russel Group (2023b). *Russell Group principles on the use of generative AI tools in education*. Russel Group. https://russelgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf Utolsó letöltés: 2024. 04. 08.
- Schiff, D. (2021). Out of the laboratory and into the classroom: The future of artificial intelligence in education. *AI & Society*, 36(1), 331–348. DOI: [10.1007/s00146-020-01033-8](https://doi.org/10.1007/s00146-020-01033-8)
- T. Nagy, J., Dringó-Horváth, I., Drjenovszky, Zs. & Kovácsné Hegedűs, D. (2024). A mesterséges intelligenciával kapcsolatos tanári attitűdök a felsőoktatásban. In XXX. Multimédia az oktatásban konferencia, MTA HTK, Budapest, 2024. december 3. XXX. Multimédia az oktatásban konferencia: Proceedings. NJSZT Multimédia az oktatásban Szakosztály.
- Tolner, N., Pogátsnik, M. & Módné Takács, J. (2023). A mesterséges intelligencia szerepe az online vizsgáztatásban. *Iskolakultúra*, 33(10), 39–55. DOI: [10.14232/iskult.2023.10.39](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.39)
- UNESCO (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. DOI: [10.54675/ZJTE2084](https://doi.org/10.54675/ZJTE2084)
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. DOI: [10.2307/30036540](https://doi.org/10.2307/30036540)
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 15. DOI: [10.1186/s41239-024-00448-3](https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3)
- Yufeia, L., Salehb, S., Jiahuic, H. & Syed, S. M. (2020) Review of the application of artificial intelligence in education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(8), 548–562. DOI: [10.53333/IJICC2013/12850](https://doi.org/10.53333/IJICC2013/12850)
- Zainal, M. A. & Matore, M. E. @ E. M. (2024). Artificial Intelligence (AI) Literacy among Teachers Positive Outlook: The Huge Potential Talent has Landed. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 13(4), 201–211. DOI: [10.6007/IJAREMS/v13-i4/23210](https://doi.org/10.6007/IJAREMS/v13-i4/23210)
- Xu, S., Chen, P. & Zhang, G. (2024). Exploring Chinese university educators' acceptance and intention to use AI tools: An application of the UTAUT2 model. *SAGE Open*, 14(4). DOI: [10.1177/21582440241290013](https://doi.org/10.1177/21582440241290013)
- Xu, W. & Ouyang, F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 27, 4195–4223. DOI: [10.1007/s10639-021-10774-y](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y)
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gou-verneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. DOI: [10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0)

MI-útmutatók:

BGE: Mesterséges Intelligencia az Egyetemi Oktatásban – Útmutató Oktatóknak. https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/eprint/2316/1/MI_oktatoi_ajanlas.pdf

Corvinus: MI segédletek. <https://www.uni-corvinus.hu/fooldal/kutatas/egyetemi-konyvtar/mesterseges-intelligencia/mi-segedletek/>

DE BTK: Állásfoglalás – Mesterséges Intelligencia. <https://btk.unideb.hu/hirek/allasfoglalas-mesterseges-intelligencia>

ELTE GTK: Irányelvek a mesterséges intelligencia hallgatói használatához az ELTE Gazdaságtudományi

Karon. <https://gtk.elte.hu/content/iranyelvek-a-mesterseges-intelligencia-hallgatoi-hasznalatahoz-az-elte-gazdasagtudomanyi-karon.t.46001>

ELTE PPK: A mesterségesintelligencia-alapú tartalomgenerálás használata a Karon. <https://www.ppk.elte.hu/media/62/5e/2bbfde5c005ecad5a0b8bc-36b661ac636273f34109276f0d4c5c4a71c00e/MI%20kari%20iranymutatas%202023%20HU.pdf>

KRE: Útmutató a mesterséges intelligencia alapú rendszerek használatáról. https://portal.kre.hu/images/doc/ikt/MI_utmutato_20240628.pdf

1. melléklet

A hazai felsőoktatási intézmények honlapján elérhető MI-szabályozások, kronologikus sorrendben (2023–2025)

Dátum, intézmény	Hossz	Elnevezés Megjelenő tartalmi elemek
2023. 04. ELTE PPK	7 oldal	Állásfoglalás Alapvető definíciók, a generatív MI felhasználási lehetőségei, előnyök és kihívások. Az MI-eszközök felhasználási módjai, korlátainak, használatának buktatói. Az MI-eszközök felhasználása során a jogi és etikai szabályok betartása. Az MI által generált tartalom sajátként történő feltüntetése súlyos következményekkel járhat, például plágiumnak minősíthető. Konkrét példák és javaslatok az MI kurzusba való integrálására, az MI-használat forrás-megjelölésére (nyilatkozat, hivatkozás).
2023. 09. DE BTK	1 oldal	Állásfoglalás A szabályos és etikus használat támogatása az oktatásban, ösztönözve az ezzel kapcsolatos készségek fejlesztését. Az MI rendszerek alkalmazása felelősségteljesen, jogi és etikai szabályok betartásával kell történnjen. A hallgatóktól elvárt az önálló munkavégzés is. A benyújtott munkákban dokumentálni kell az MI-eszközök használatát, és a hallgatók felelősek az ilyen tartalmak helyességéért. Az MI-rendszerek visszaélészerű használatát a plágiummal azonos módon kezelik. Szakspecifikus irányelvek kialakításának ösztönzése, összhangban a központi állásfoglalással.
2023. 06. KRE	19 oldal	Útmutató Alapvető definíciók, felhasználási lehetőségek az oktatás és kutatás terén, hasznos alkalmazások, generatív MI-használat: prompoltási alapok, jogi és etikai szabályok taglalása (szerzőség, plágium). Nehéz/nem megoldható az MI használatának ellenőrzése – az oktatási és értékelési gyakorlat átalakítására van szükség. Konkrét példák és javaslatok az MI kurzusba való integrálására (kurzusleírásban, tematikában), a feladatkiadás, értékelés átalakítására az etikátlan MI-használat csökkentésére (pl. tanulóközpontú, személyes és önreflexiót tartalmazó feladatok, peer-értékelés stb.), illetve ajánlások, példák az MI-használat forrásmegjelölésére (hivatkozás). Szakspecifikus irányelvek kialakításának ösztönzése, összhangban a központi állásfoglalással. Hallgatói és oktatói online, önjáró kurzus kapcsolódik hozzá.
2023. 09. CORVINUS	9 + 22 oldal (hallgatói: 17 oldal)	Rendelkezés + Segédlet Alapvető definíciók, a generatív MI felhasználási lehetőségei, előnyök és kihívások. Átláthatóvá kell tenni az MI alkalmazását. Adatvédelem és az etikai szempontok figyelembevétele, tilos a személyes adatok vagy mások szellemi tulajdonjogát sértő tartalmak feltöltése külső generatív MI-rendszerekbe. Az MI-vel támogatott tanulás-tanítás tervezése kulcsfontosságú, konkrét példák és javaslatok (pl. írásos feladatokat szóbeli beszámolókkal és prezentációkkal lehet kiegészíteni). Nehéz/nem megoldható az MI használatának ellenőrzése – fontos az oktatói iránymutatás, a tiltás helyett.

Dátum, intézmény	Hossz	Elnevezés Megjelenő tartalmi elemek
2024. BGE PSZK	52 oldal	Útmutató Alapvető definíciók, a generatív MI felhasználási lehetőségei, előnyök és kihívások, kockázatok bemutatása. Oktatói és hallgatói MI-támogatásra is utal. Konkrét példák (pl. tananyagfejlesztés, oktatási asszisztensek, tanuló analitika konkrét alkalmazásokkal) és javaslatok (továbbképzések oktatók számára MI-technológiák megismerésére, interdiszciplináris együttműködés MI hatékony alkalmazására, hallgatók számára etikus MI-használatra való oktatás) megoldásokkal együttvéve. Jövőbeli trendek és ajánlások (pl. adaptív tanulási környezet kialakítása MI segítségével, virtuális és kiterjesztett valóság integrálása az MI-vel az interaktív tananyagokhoz).
2024 ELTE GTK	weboldalak	Írányelvek Alapvető információk a a generatív MI felhasználási lehetőségeiről, előnyök és kihívások, kockázatok bemutatása. Utalás etikai irányelvekre és az etikátlan használat következményeire (egyetemi szabályozások módosítása). Kiegészíti egy 4 órás online kurzus előadás formájában a hallgatók felkészítésére, illetve hallgatói fórumok szervezése. Mellékletek: nyilatkozatok, összegző táblázat a használat jelölésének módjáról pl. szakdolgozat, esszék írásakor.

Absztrakt

A tanulmány a mesterséges intelligencia felsőoktatásba történő integrációját vizsgálja Magyarországon, az egyetemi oktatók használati szokásaira, motivációira és a sikeres alkalmazást elősegítő tényezőkre fókuszálva. A tanulmányban először áttekintjük a mesterségesintelligencia-alkalmazások felsőoktatásban betöltött funkcióit, hazai szabályozási lehetőségeit, valamint a mesterséges intelligencia felhasználása területén végzett, egyetemi oktatókat célzó empirikus kutatásokat. Saját kutatásunk arra keresett választ, hogy mely területeken segíti leginkább a mesterséges intelligencia az oktatási és kutatási folyamatokat, milyen okok ösztönzik az oktatókat a technológia használatára, és mi tehetné eredményesebbé az alkalmazását. Az átfogó, reprezentatív felmérés során 1103 magyar egyetemi oktató válaszait gyűjtöttük össze 13 különböző képzési területéről, online kérdőívvel, 2024 elején. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatók leginkább rutinfeladatokra – például szövegfordításra, információgyűjtésre és nyelvtani ellenőrzésre – használják a mesterséges intelligenciát, míg a mélyebb pedagógiai lehetőségek, mint a személyre szabott tananyagok készítése, háttérbe szorulnak. Az időmegtakarítás, a technológiai fejlődéssel való lépéstartás és a munkaminőség javítása bizonyult a legerősebb hajtóerőnek. A hatékonyabb alkalmazást elsősorban képzésekkel, jobb eszköz-hozzáféréssel és az eligazodást segítő támogatással lehetne előmozdítani. A kutatás kiemeli a mesterségesintelligencia-műveltség fejlesztésének fontosságát, az etikai szempontok rendezésének szükségességét és az oktatók felkészítésének szerepét, ezzel gazdagítva a hazai és nemzetközi párbeszédet a mesterséges intelligencia oktatási jelentőségéről.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, felsőoktatás, oktatói attitűd

Csák Zsolt¹ – Fényes Hajnalka²¹ Debreceni Egyetem MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport² Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, CHERD-Hungary, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

Az anyák és apák iskolai bevonódását meghatározó tényezők egy közép- és kelet-európai vizsgálat tükrében

A szülő-iskola közötti partneri viszony kialakulása révén jelentős erőforrások hasznosulhatnak. Ezen kapcsolat létrejötte azonban számos tényezőtől függ. Kutatásunkban többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáljuk a szülők iskolai bevonódását meghatározó tényezőket. Elemzésünk során pedig külön figyelmet fordítunk az apák és anyák bevonódásának különbségeire, illetve az iskola kezdeményező szerepére.

Bevezetés

A szülők szerepe az iskola tevékenységrendszerében régóta kutatott téma. A vizsgálatok eredményei szerint a szülő–tanár–gyermek közötti harmonikusabb kapcsolat hozzájárul a tanulók jobb iskolai teljesítményéhez (Fu és mtsai, 2022; Kaplan Toren, 2013; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020), amelyet metaanalízisek is megerősítenek (Fan és Chen, 2001; Hill és Tyson, 2009; Kim és Hill, 2015). Korábbi hazai kutatások szintén feltárták a szülői bevonódás és a tanulói eredményesség közötti kapcsolatot (Bacsikai és mtsai, 2024; Lannert és Szekszárdi, 2015; Imre, 2017), vizsgálták az iskolai szociális munkások és a szülők viszonyát (Csók és Pusztai, 2022), a szülői bevonódás és a reziliencia összefüggéseit (Ceglédi és mtsai, 2024; Hrabéczy és mtsai, 2023), a bevonódás és a sportteljesítmény közötti kapcsolatokat (Kovács és mtsai, 2024), a szülők és tanárok közötti kommunikáció jellemzőit (Major, 2023), a szülők otthoni nevelési elveinek hatásait (Tódor, 2023), valamint a vallásosság és az otthoni bevonódás összefüggéseit (Pusztai és mtsai, 2024), illetve a szülői bevonódás sajátosságait egyházi iskolákban (Pusztai és Fényes, 2022). A nemzetközi szakirodalommal szemben (Kim és Hill, 2015; Lee, 2019; Brooks és Hodkinson, 2022) azonban a hazai kutatásokban az apai bevonódás kevésbé kapott figyelmet. A magyar vizsgálatok többsége nem különíti el az adatokat a válaszadó neme szerint, vagy ha meg is teszi, nem végez mélyebb összehasonlító elemzést az apák/nevelőapák és anyák/nevelőanyák esetében. Ennek egyik oka, hogy a szülők körében végzett kvantitatív kutatásokban a kérdőívet túlnyomó többségében anyák töltik ki. Jelen vizsgálat egyik újszerűsége, hogy a kitöltő szülő a szülőtárs iskolai bevonódásáról is nyilatkozott, ahol már az apák voltak többségben. További hiányosság a hazai kutatásokban, hogy csak kevés vizsgálat tér ki az iskola kezdeményező szerepére – vagyis arra, hogy az iskola mennyire nyitott a szülői jelenlétre –, valamint ritkák azok

az elemzések, amelyek többváltozós statisztikai módszerekkel vizsgálják a szülői bevonódást befolyásoló tényezőket.

Kutatásunk célja az volt, hogy az általános iskola felső tagozatán (ISCED 2), valamint a középiskolában (ISCED 3) tanuló gyermekek szülei körében végzett nagymintás (N = 1002) kérdőíves vizsgálat másod-adatelemzése révén mélyebb betekintést nyújtsunk az apák és anyák iskolai bevonódása közötti különbségekbe, illetve az iskola szerepébe a szülői bevonódás formálásában. Kutatásunkban a nevelőapákat, illetve nevelőanyákat is apákként és anyákként konceptualizáltuk. Arra kerestük a választ, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a két szülőtípus között: milyen kapcsolattartási formákat és iskolai eseményeket részesítenek előnyben, illetve mely tényezők befolyásolják iskolai bevonódásukat.

A szülői bevonódás formái és hatásai

A szülői bevonódás (az angolszász szakirodalomban *parental involvement*) magában foglalja mind az iskolai, mind az otthoni színteret, középpontjában pedig a szülő–iskola–gyermek közötti kapcsolat áll. Epstein és munkatársai (2002) nyomán a szülői bevonódás olyan szülői attitűdöket és tevékenységeket takar, amelyek közvetlen vagy közvetett módon támogatják a gyermek iskolai előmenetelét és sikerességét.

A nemzetközi szakirodalomban a szülői bevonódás tipikusan a megvalósulás helyszíne alapján két dimenzióra tagolódik: otthoni és iskolai bevonódásra (Bhargava és Witherspoon, 2015; Kaplan Toren, 2013; Kim és Hill, 2015; Fan és Chen, 2001; Hill és Tyson, 2009; Pusztai és mtsai, 2023; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Az otthoni bevonódás (*home-based involvement*) olyan, az iskolán kívül végzett szülői tevékenységeket foglal magában, amelyek hozzájárulhatnak a gyermek tanulmányi eredményeihez – például közös múzeumlátogatás, vagy a házi feladatban nyújtott segítség (Bhargava és Witherspoon, 2015; Kim és Hill, 2015; Hill és Tyson, 2009; Wang és Sheikh-Khalil, 2014).

Ezzel szemben az iskolai bevonódás (*school-based involvement*) azokat a szülői tevékenységeket jelöli, amelyek az iskolában, illetve az iskola szereplőivel együttműködésben valósulnak meg, és céljuk a gyermek iskolai teljesítményének támogatása. Ilyenek például a szülői értekezleteken vagy iskolai rendezvényeken való részvétel, az online iskolai fórumokon történő aktivitás, a kapcsolattartás iskolai segítő szakemberekkel, vagy az iskolai önkéntes munka (Fu és mtsai, 2022; Kovács és mtsai, 2024; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020). Fontos megemlíteni, hogy a szülői bevonódásnak nemcsak mennyiségi (például a tanár–szülő kapcsolattartás gyakorisága), hanem minőségi aspektusai is vannak (azaz milyen formában vonódik be a szülő).

Számos kutatás pozitív összefüggést mutatott ki a tanulói teljesítmény és a szülők iskolai bevonódása között (Bacskaí és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024; Fan és Chen, 2001; Fu és mtsai, 2022; Hill és Tyson, 2009; Kaplan Toren, 2013; Kovács és mtsai, 2024; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020). Ugyanakkor léteznek olyan eredmények is, amelyek negatív összefüggést tártak fel (McCormick és mtsai, 2013; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Ez utóbbi esetek háttérben az állhat, hogy a szülő és az iskola közötti fokozott kapcsolattartás sokszor a tanulóval kapcsolatos problémák (például romló tanulmányi eredmények) következményeként jelenik meg. Ilyen esetben a tanár–szülő kapcsolattartás célja, hogy a gyermekhez köthető problémákra megoldást találjanak (Behtoui és Strömberg, 2020). Mindazonáltal a szakirodalom túlnyomó része az iskolai bevonódás pozitív hatásait hangsúlyozza.

A szülők iskolai bevonódását meghatározó tényezők

A kutatás empirikus felében a szülők iskolai bevonódását befolyásoló tényezőket vesszük sorra, és a továbbiakban bemutatjuk a hazai és nemzetközi kutatási eredményeket ezzel kapcsolatban.

A szülői bevonódást meghatározó iskolai faktorok

Az *alap- és középfokú oktatás* (ISCED 1-3) között jelentős eltérések figyelhetők meg a szülői bevonódás mértékében. A kutatási eredmények alapján a szülők részvétele a középfokú oktatásban jóval alacsonyabb, mint az általános iskolai szinten (Gubbins és Otero, 2018). A csökkenő részvétel hátterében egyrészt a serdülőkorra jellemző önállósodási törekvések, másrészt strukturális akadályok állhatnak: a középfokú intézmények ritkábban kínálnak szülőket célzó programokat, valamint gyakran földrajzilag is távolabb helyezkednek el a család lakóhelyétől, ami nehezíti a szülők személyes jelenlétét (Hill és Tyson, 2009).

Az *iskola fenntartója* szintén befolyásolhatja a szülői bevonódást. Hazai kutatások szerint az egyházi fenntartású intézmények valamivel sikeresebbek az iskolaközösség megerősítésében, valamint a szülők bevonásának ösztönzésében (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai, 2023, 2024). Kvalitatív eredmények arra utalnak, hogy ezek az intézmények nagyobb hangsúlyt fektetnek a szülői közösség kialakítására, mint az állami iskolák (Pusztai és mtsai, 2024). Ugyanakkor jelen kutatás nem differenciál a fenntartók felekezeti hovatartozása szerint. Pusztai (2004) hangsúlyozza, hogy az iskola vallási felekezete helyett sokkal meghatározóbb tényező a család vallásosságának mértéke és jellege. A szülői bevonódást vizsgáló hazai kutatások jellemzően szintén nem tesznek különbséget a fenntartók felekezeti hovatartozása alapján (Pusztai és mtsai, 2023, 2024), így e szempont szerepéről korlátozott ismeretek állnak rendelkezésre.

A szülői bevonódás szempontjából kiemelten fontos az *iskola kedvező klímája és nyitottsága*, amely olyan intézményi attitűdöket, gyakorlatokat és lehetőségeket foglal magában, amelyek ösztönzően hatnak a szülők részvételére (Caridade és mtsai, 2020; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005). Ez többféleképpen is megnyilvánulhat: például az iskola eseményeket szervez a szülők számára, és aktívan invitálja őket a részvételre (Behtoui és Strömberg, 2020; Green és mtsai, 2005; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005); olyan szakembereket alkalmaz (pl. iskolai szociális munkást, pedagógiai asszisztenst, iskolapszichológust), akik elősegítik a tanulók eredményes működését (Csók és Pusztai, 2022); továbbá rendszeres, formális tájékoztatást biztosít a szülők számára (pl. szülői értekezletek, fogadóórák keretében) (Gubbins és Otero, 2018). Kocsis és munkatársai (2022) szisztematikus irodalomelemzése rámutat arra, hogy a szülők iskolai önkéntessége során az iskola kezdeményező szerepe dominál – a szülők ritkán kezdeményeznek önállóan programokat vagy önkéntes munkát. Több hazai kutatás is alátámasztja, hogy az iskola hozzáállása és proaktív szerepvállalása alapvető tényezője a szülői bevonódásnak (Bacsikai és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024). Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza, hogy az iskola kezdeményező szerepe meghatározó befolyással bír a szülők iskolai bevonódására (Bacsikai és mtsai, 2024; Caridade és mtsai, 2020), ugyanakkor a hazai kutatások e tényezőt még nem vizsgálták empirikusan.

Az *intézményvezetők és a pedagógusok* az iskola kedvező klímájának és nyitottságának formálásában kiemelkedő szerepet töltenek be. Az igazgatók és helyetteseik határozzák meg az iskola célkitűzéseit, valamint azokat a programokat, amelyek a szülőkkel való kapcsolat kialakítását szolgálják (Imre, 2022). Emellett a pedagógusok attitűdjei

és kompetenciái is alapvető jelentőségűek a szülőkkel való kapcsolat minősége szempontjából (Hoover-Dempsey és mtsai, 2005). Az empátia, a megfelelő kommunikáció, a támogató magatartás és az otthoni tanulást segítő instrukciók mind hozzájárulhatnak egy kölcsönösen előnyös tanár–szülő kapcsolat kialakulásához (Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Park és Holloway, 2013).

A szülői bevonódást meghatározó egyéni szintű tényezők

A *gyermek neve* és a szülői bevonódás kapcsolatát illetően eltérő eredmények születtek. Egyes tanulmányok szerint a fiúgyermekek esetében magasabb az iskolai bevonódás mértéke (Bhargava és Witherspoon, 2015; Gubbins és Otero, 2018; Guo és mtsai, 2018), míg más kutatások épp a lánygyermekeknél mutattak ki nagyobb szülői részvételt (Bacsikai, 2020). Ugyanakkor Kim és Hill (2015) metaanalízise nem talált szignifikáns különbséget a nemek között.

A *gyermek életkorával* kapcsolatban konzisztens eredmények állnak rendelkezésre: a szülő iskolai bevonódása a gyermek életkorának és osztályfokának növekedésével csökken (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Bhargava és Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Lee, 2019). Ennek hátterében elsősorban a serdülőkorra jellemző fokozódó autonómiatörekvések állnak (Hill és Tyson, 2009).

A *testvérek számának* hatására vonatkozó eredmények vegyesek. Bacsikai (2020) szerint a több testvér csökkenti a szülői bevonódás esélyét az erőforrások megoszlása miatt, míg más kutatások épp ennek ellenkezőjét mutatták ki: ha több gyermek jár ugyanabba az iskolába, az növelheti a szülői jelenlétet, valamint a tanulmányokban nyújtott otthoni segítség valószínűségét (Gee, 2011; Engler és mtsai, 2021). Pusztai és munkatársai (2023) azonban nem találtak szignifikáns összefüggést a testvérszám és a bevonódás között.

A *tanulói teljesítmény és magatartás* szintén meghatározó tényezők. Ahogy már írtuk, illetve több tanulmány is kimutatta, a gyakoribb tanár–szülő kapcsolattartás a gyermek magatartási problémáiból és romló eredményességéből is eredhet (McCormick és mtsai, 2013; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Összességben azonban a szülői bevonódás által növelhető az eredményesség és csökkenthető a magatartási problémák (Fantuzzo és mtsai, 2004; Fu és mtsai, 2022; Hill és Tyson, 2009).

A *gyermekek attitűdje és véleménye a szülők iskolai részvételére* is hatással lehet. Noha a szülő-iskola kapcsolat kialakítása alapvetően a tanulók érdekében történik, a gyermekek perspektívája gyakran hiányzik az elméleti modellekből (Edwards és Alldred, 2000). Interjúk kutatásuk rámutatott, hogy a gyermekek hozzáállása formálhatja a szülői részvétel mértékét. Ezt kvantitatív vizsgálatukban Green és munkatársai (2007) is alátámasztották: a tanári meghívás mellett a gyermekek ösztönző szerepe is növelheti a szülői részvételt az iskolai eseményeken.

A szülői bevonódást meghatározó családi és szociodemográfiai változók

A *társadalmi háttér* hatása esetében mind nemzetközi (Fantuzzo és mtsai, 2004; Gibbs és mtsai, 2021; Guo és mtsai, 2018; Wang és Sheikh-Khalil, 2014), mind hazai (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024; Imre, 2015) vizsgálatok rámutatnak, hogy a magasabb iskolai végzettséggel, illetve magasabb jövedelemmel rendelkező szülők inkább részt vesznek az iskolai eseményeken és szorosabb a kapcsolatuk a tanárokkal. Ennek hátterében a hátrányos helyzetű szülők és az iskola közötti kommunikációs, világnézeti, értékrendbeli és attitűdbeli különbségek állnak, melyek hozzájárulnak

a tanár-szülő kapcsolat távolságtartó jellegéhez (Bacsikai, 2020; Behtoui és Strömberg, 2020; Fényes és Gál, 2020; Imre, 2015). A szegénység korlátozó szerepe továbbá abban is megmutatkozik, hogy a többletmunka-vállalás vagy az átlagostól eltérő munkarend miatt nem jut idő az iskolai eseményekre (Lechuga-Peña és mtsai, 2019; Van Velsor és Orozco, 2007; Weiss és mtsai, 2003). Emellett a napi szükségletek (pl. étkezés, ruházódás) kielégítése is nehezebb, és emiatt nagyobb prioritást élvezhetnek körükben, mint az iskolai események (Sime és Sheridan, 2014). Az iskola-otthon távolságából adódó nehézségek (pl. utazási költségek vagy az iskola településére ritkán járó helyközi járatok) tovább nehezítik ezen réteg iskolai bevonódását (Van Velsor és Orozco, 2007). A társadalmi háttér vizsgálata során a fentiek szerint tehát jelentős hatása van a szülő állandó lakhelyének településtípusának.

A családstruktúra és a szülő családi állapotát tekintve a kutatások többsége elsősorban a nukleáris és egyszülős családtípusokat vizsgálja. Összességében a kétszülős családokban inkább bevonódnak a szülők, mint az egyszülős családokban (Bacsikai, 2020). Ez összhangban van azzal, hogy számos kutatás igazolta a harmonikusan működő családból eredő pozitív hozamokat, ahol mindkét fél nyitott arra, hogy a hétköznapiak során rugalmasan átvállaljanak feladatokat egymástól (Engler, 2015). A kétszülős családokon belül a mozaikcsaládok – ahol a biológiai szülő akár az anya, akár az apa – szignifikánsan alacsonyabb iskolai bevonódást mutatnak, mint a kétszülős biológiai szülős családok (Pribeš és mtsai, 2020). Ennek oka lehet Myers és Myers (2006) szerint, hogy a biológiai házasságú szülők háztartásaiban magasabb a társadalmi (családon belüli és kívüli kapcsolatok) és a kulturális tőke (pl. a szülő oktatással kapcsolatos ismeretei). Szintén a nagyobb társadalmi tőke hatása, hogy a többgenerációs családokban – ahol három generáció él együtt – a szülők gyakrabban vesznek részt a szülői értekezleteken, mint a nukleáris családokban élők. Ezekben a családokban a gyermekfelügyeletben és az otthoni háztartási munkákban is nagy segítséget nyújtanak a nagyszülők, ami megteremtheti a lehetőséget a szülők iskolai bevonódására (Zang és Wu, 2021). A szakirodalom rámutat arra is, hogy az elvált szülők alacsonyabb iskolai bevonódást mutatnak, amit a családstruktúra megváltozásából fakadó erőforrás-csökkenéssel magyaráznak (Brown és mtsai, 2010). Az egyszülős családokban a kenyérkereső munka egy főre hárul (ez lehet az anya, de az apa is), ami megnehezíti az iskolával való kapcsolattartást (Coles, 2015; Nord és mtsai, 1998). További kutatások szerint azok az elvált szülők, akik nem a gyermek elsődleges gondozói, jóval ritkábban vonódnak be az iskolai tevékenységekbe (Jeynes, 2002). Kimutatható, hogy azok az apák, akik a válást követően is jó viszonyt ápolnak a gyermekük anyjával, szintén kevésbé vonódnak be az iskolai eseményekbe, mivel a fontosabb információkat az anya közvetíti számukra (Csák, 2023a). Vannak továbbá olyan vizsgálatok, melyek szerint a családstruktúra nem hat a szülői bevonódásra (Pusztai és mtsai, 2023). Ennek lehetséges magyarázata, hogy kutatások szerint jóval fontosabb az iskolai bevonódás szempontjából a családstruktúra hosszú távú stabilitása, mint a családstruktúra jellege (Pribeš és mtsai, 2020).

A motiváció és az érzékenységi szülői bevonódásra gyakorolt hatásával számos kutatás foglalkozik (Bhargava és Witherspoon, 2015; Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023; Gibbs és mtsai, 2021; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Lee és mtsai, 2019; Pribeš és mtsai, 2020). Hoover-Dempsey és Sandler (1997) szerint a szülők bevonódási döntéseit befolyásolja a szülői szerepről alkotott felfogásuk, illetve az önbizalmuk is abban, hogy tudják támogatni gyermekük előmenetelét, amit több empirikus vizsgálat is megerősített (Bhargava és Witherspoon, 2015; Gibbs és mtsai, 2021; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Lee és mtsai, 2019; Pribeš és mtsai, 2020), illetve külön az apák esetében is kimutatott (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023).

A szülő nemének hatása kutatásunk fő témája. Fejlett európai országokban (pl. Nagy-Britannia) végzett kutatások szerint az anyák magasabb iskolai bevonódást mutatnak,

mint az apák (Brooks és Hodkinson, 2022). Hazánkban pedig a szülőkkel kapcsolatos kvantitatív kutatások rendszeresen szembesültek azzal, hogy mintájukban felülreprezentáltak az anyák (Bacsikai, 2020; Hrabéczy és mtsai, 2023; Imre, 2015). Az iskolai önkéntességet – mint az iskolai bevonódás egyik legfontosabb indikátorát – tekintve, Fényes és Csák (2024) adatai alapján a kérdőívet kitöltő apák iskolai önkéntessége hasonló mértékű, mint az anyáké, de a szülőtársakat vizsgálva már szignifikáns eltérés mutatkozott, és az anyák többet önkénteskedtek, mint az apák. Az eredmények azt is mutatták, hogy a városi lakóhely, az egyház tanításait követő szülő, a szülők magasabb iskolai végzettsége, ha a gyermek még csak általános iskolás, illetve ha az iskola fenntartója valamely egyház vagy alapítvány, növeli az iskolai önkéntesség előfordulását (Fényes és Csák, 2024).

A kutatók az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeit többek közt a nemi szerepek változásával magyarázzák. Az apaszerepek formálódására utal Takács (2017) interjúkutatása, ahol alanyai magukat „aktívan törődő apa”-ként definiálták. Az „aktívan törődő apa” az alanyok szerint – az anyagiak megteremtése mellett – a gyermekkel végzett közvetlen tevékenységeket, minőségi időt töltő apát jelentette. Neményi és Takács (2018) interjúkutatásában pedig olyan családokat mutatott be, amelyekben a nők a fő kenyérkeresők. Az iskolai bevonódás témájában végzett hazai kvalitatív (Csák, 2023b, 2023a; Csák és Fényes, 2023) vizsgálatok alapján az apák az informális, nem kimondottan tanár-szülő kapcsolattartásra épülő iskolai eseményeket látogatják inkább, mint az anyák. Az informális események (pl. farsangi bál, sportnapok) teret adnak a gyermekkel való közös aktivitásoknak, és jobb lehetőséget biztosítanak az apáknak a gyermeknevelésben való részvételre, illetve megvalósulhat az az elképzelésük, miszerint szeretnék gyermekeiket felkészíteni a mindennapi életre (Csák, 2023b, 2023a). A kvalitatív vizsgálatok megfigyeléseit megerősítik a 2009–2016 között végzett hazai kvantitatív kutatások is. Egy 2009-es kutatás szerint Magyarországon a női munkavállalás elfogadottságának növekedése volt megfigyelhető (Pongrácz és S. Molnár, 2011). Ugyanezen év adatai szerint az apák esetében egy kettős elvárás volt tapasztalható a lakosság körében. A közvélemény egyszerre tartotta fontosnak az apák kenyérkereső szerepét és a gyermeknevelésben, és a család életében való részvételét (Spéder, 2011), és ez 2016-ra sem változott jelentősen (Makay és Spéder, 2018). Magyarországon napjainkban azonban még nem jellemző az egyenlő teherviselés a családban, az iskolai tevékenységek a gyermeknevelési feladatokkal fonódtak össze, és emiatt az iskolai bevonódás inkább az anyák szerepkörébe tartozik (Csák, 2023b, 2023a).

A kutatók az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeit többek közt a nemi szerepek változásával magyarázzák. Az apaszerepek formálódására utal Takács (2017) interjúkutatása, ahol alanyai magukat „aktívan törődő apa”-ként definiálták. Az „aktívan törődő apa” az alanyok szerint – az anyagiak megteremtése mellett – a gyermekkel végzett közvetlen tevékenységeket, minőségi időt töltő apát jelentette. Neményi és Takács (2018) interjúkutatásában pedig olyan családokat mutatott be, amelyekben a nők a fő kenyérkeresők. Az iskolai bevonódás témájában végzett hazai kvalitatív (Csák, 2023b, 2023a; Csák és Fényes, 2023) vizsgálatok alapján az apák az informális, nem kimondottan tanár-szülő kapcsolattartásra épülő iskolai eseményeket látogatják inkább.

Kutatási célok és hipotézisek

Jelen tanulmány célja az iskolai bevonódást befolyásoló tényezők vizsgálata, különös tekintettel az anyák és apák közötti különbségekre, valamint az iskola kezdeményező szerepére. Kutatásunkban az iskola kezdeményező szerepét a szülők által észlelt, a bevonódást támogató intézményi gyakorlatok összességeként értelmezzük, ideértve például azt, hogy mennyire gyakran hívják a szülőket iskolai eseményekre, illetve hogy mennyire elégedettek a tanárokkal folytatott megbeszélések során kapott információk tartalmával és hasznosságával. Az elméleti áttekintés alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Az apák iskolai bevonódása alacsonyabb, mint az anyáké (Bacsikai, 2020; Csák és Fényes, 2023).
- H2: Az iskola kezdeményező szerepéhez köthető tényezők, mint az iskolai események gyakorisága, a részvételre való invitálás, a nyílt és informatív iskolai rendezvények, a szülők magasabb bevonódását fogják eredményezni (Behtoui és Strömberg, 2020; Park és Holloway, 2013).
- H3: A szülőtárs nagyobb bevonódása növelni fogja a szülő iskolai bevonódását (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023).
- H4: Feltételezzük, hogy a szülők iskolai önkéntességét elősegítő tényezők az iskolai bevonódásra is pozitív hatással vannak (Fényes és Csák, 2024; Pusztai, 2004).
 - H4a: A városi lakóhellyel rendelkező szülőknek magasabb az iskolai bevonódása.
 - H4b: Ha a szülő az egyház tanításai szerint vallásos, az növeli az iskolai bevonódást.
 - H4c: A szülő magasabb iskolai végzettsége növeli az iskolai bevonódást.
 - H4d: Az általános iskolákban magasabb a szülői bevonódás, mint a középiskolákban.
 - H4e: A szülők körében magasabb intenzitású iskolai bevonódás figyelhető meg, ha az iskola egyházi vagy alapítványi fenntartású.

Minta és módszer

Elemzésünket az MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022 (N = 1002) adatbázisán végeztük, amely általános iskola felső tagozatos (ISCED2) és középiskolás (ISCED3) gyermekek szüleinek válaszait tartalmazta. A felmérés Kelet-Magyarország három hátrányos helyzetű megyéjében zajlott (a minta 62,2%-a), valamint a szomszédos országok magyar anyanyelvű szülei körében, Erdélyből (25,3%) és Kárpátaljaból (12,5%). A kutatócsoport kvótás mintavételt alkalmazott, hogy biztosítsa a régiókra, az iskolatípusra (általános vagy közép fokú intézmény) és a régióra jellemző iskolafenntartói arányokra való reprezentativitást. A kérdezőbiztosok a gyermek elsődleges gondozóit keresték fel (ez lehetett szülő, nevelőszülő, nagyszülő, gyám, nagykorú testvér mint törvényes képviselő). Fontos szempont volt az is, hogy a megkérdezett a legtöbb információval rendelkezzen a gyermekkel kapcsolatban. A többgyermekes szülőket arra kérték, hogy csak egy gyermekre vonatkozóan töltsék ki a kérdőívet. A kutatásban az édesanya/nevelőanya és édesapa/nevelőapa mellett egyéb kategóriát (15 fő) az összehasonlíthatóság kedvéért adathiányként kezeltük. A kitöltő szülő több kérdésben nyilatkozott a szülőtársra vonatkozóan is, aki szintén lehetett édesanya/nevelőanya és édesapa/nevelőapa, az egyéb kategóriát itt is adathiányként kezeltük.

Elemzésünk során főkomponens-elemzést és többlépcsős lineáris regressziót alkalmaztunk. Az iskolai bevonódás különböző aspektusait mérő indikátorok alapján egy összevont mutatót képeztünk, amely a regressziós modellünk függő változójaként funkcionált.

Oksági modellünkben a szülők iskolai bevonódását befolyásoló tényezőket vizsgáltuk, a magyarázó változók lépcsőzetes bevonásával. Ez az eljárás lehetőséget nyújtott a változók közötti belső összefüggések – különösen a multikolinearitás – kezelésére, így biztosítva a modell megbízhatóságát és értelmezhetőségét.

A kitöltő szülő iskolai bevonódását mérő tíz tétel alapján főkomponens-elemzést végeztünk. A tételek az iskolai eseményeken való részvételre, az önkéntes tevékenységekben való részvételre, valamint a tanárokkal és más iskolai szakemberekkel való kapcsolattartás gyakoriságára kérdeztek rá egy ötfokú Likert-skálán. Ugyanezeket a tételeket a szülőtársra vonatkozóan is felvettük, és ezeken is főkomponens-elemzést végeztünk. A szülőtárs iskolai bevonódását mutató főkomponens azonban már magyarázó változóként szerepel a modellünkben. A kitöltő szülő esetében végzett főkomponens-elemzés során a KMO-mutató értéke 0,89 volt, míg az összes tétel végső kommunalitása meghaladta a 0,25-os küszöbértéket, ami az elemzés megfelelőségét támasztja alá. Minden item faktorsúlya meghaladta az 0,5-es értéket, így jelentős mértékben járultak hozzá a képzett főkomponenshez (Sajtos és Mitev, 2007). A főkomponens által magyarázott összvariancia 44,5% volt (az eredeti 10 item információjának a 44,5%-át hordozza magában a főkomponens), mely szintén elfogadható. A szülőtársra vonatkozó főkomponens-elemzés esetében a KMO értéke 0,91 volt, a végső kommunalitások minden itemnél szintén meghaladták a 0,25-os értéket, és minden faktorsúly 0,5 fölötti volt, tehát ezek az itemek is releváns módon járultak hozzá a képzett főkomponenshez (Sajtos és Mitev, 2007). Az így nyert főkomponens az eredeti változók varianciájának 52,6%-át magyarázta, amely a kitöltő szülők esetében tapasztalt értéknél valamivel magasabb, és szintén megfelelőnek tekinthető.

A regressziós modellbe bevont további magyarázó változók között a kitöltő szülő és a szülőtárs neme egy-egy dichotóm nominális változóként szerepelt. Az „egyéb” kategóriába tartozó kitöltőket adathiányként kezeltük, ezért nem vontuk be az elemzésbe, így az érvényes elemszám 1002 helyett 981 fő lett. A kérdőívet kitöltők körében az anyák vagy nevelőanyák aránya 86,6%, míg az apák vagy nevelőapák aránya 13,4% volt. A szülőtársak esetében az érvényes válaszok száma alacsonyabb (639 fő), közülük 16,1% volt anya vagy nevelőanya, míg 83,9% apa vagy nevelőapa. A családi állapot esetében egy dichotóm dummy változót alkalmaztunk: a házasságban vagy élettársi kapcsolatban élőket jelöltük 1-es értékkel, míg a többi kategória (elvált, nőtlen/hajadon, özvegy, illetve egyéb) képezte a referenciaértéket. A szubjektív anyagi helyzetet egy négyfokú ordinális skálán mértük: (1) gyakran előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; (2) előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; (3) mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik; (4) mindenünk megvan, és jelentős kiadásokra is telik. A településtípusra vonatkozóan két dummy változót hoztunk létre: „főváros vagy megyeszékhely” (1,0) és „egyéb város” (1,0), míg a község volt a referencia kategória. A vallásosságot szintén két dummy változóval modelleztük: az „egyházi tanításokat követő” (1,0) és a „maga módján vallásos” (1,0) kategóriák kerültek kódolásra, míg a „nem vallásos” vagy „nem tudja” válaszopciók alkották a referenciaértéket. A kitöltő legmagasabb iskolai végzettségét folytonos változóként vontuk be az elemzésbe, az elvégzett osztályok számát alapul véve: legfeljebb 8 osztály (6), szakmunkásképző vagy szakiskola érettségi nélkül (11), szakközépiskola vagy technikum érettségivel (12), gimnázium (12), főiskolai vagy egyetemi diploma (15), illetve doktori fokozat (20).

1. táblázat. A regresszióban szereplő magyarázó változók leíró statisztikája.

Kitöltő neme	Anya, nevelőanya	86,65%, N = 850
	Apa, nevelőapa	13,35%, N = 131
Kitöltő szülő átlag életkora	Átlag = 44,12 (min = 14, max = 65) Szórás = 6,53	
Családi állapot	Házassági vagy élettársi kapcsolat (1)	85%, N = 833
	Elvált, nőtlen, hajadon, özvegy vagy egyéb (0)	15%, N = 138
Gyermekek száma	Átlag = 2,40 (min = 1,00; max = 11,00) Szórás = 1,23	
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag = 3,36 (min = 1,00; max = 4,00) Szórás = 0,65	
Településtípus	Főváros vagy megyeszékhely	23,2%, N = 228
	Város	45,6%, N = 447
	Község (ref.)	29,8%, N = 292
Vallásosság	Egyházi tanításokat követi	34,4%, N = 337
	Vallásos a maga módján	46,4%, N = 455
	Nem tudja vagy nem vallásos (ref.)	18,2%, N = 179
Kitöltő elvégzett osztályainak száma	Átlag = 12,90 (min = 6,00; max = 20,00) Szórás = 2,65	
Gyermek iskolájának fenntartója	Egyházi, alapítványi vagy magán (1)	23,5%, N = 231
	Tankerületi, szakképzési centrum, önkormányzati, felsőoktatási intézmény, kissebbségi önkormányzat vagy egyéb (0)	76,5%, N = 750
Gyermek iskolájának típusa	Általános iskola felső tagozatos (1)	41,0%, N = 402
	Középiskola (0)	59,0%, N = 579
Gyermek neme	Fiú (1)	44,4%, N = 436
	Lány (0)	55,1%, N = 541
Kitöltő országa/régiója	Magyarország (1)	61,4%, N = 602
	Kárpátalja vagy Erdély (0)	38,4%, N = 377

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022 (N = 1002)

A regressziós modellben a fentiekben túl további magyarázó tényezőként szerepelt az iskola kezdeményező szerepe. Ennek mérésére az MTA-DE-CSATOKK saját fejlesztésű kérdésblokkja szolgált, amely 51 itemen keresztül vizsgálta, hogy a szülők miként ítélik meg gyermekük iskoláját és az iskolával való együttműködés minőségét. A kérdésblokk feldolgozása érdekében feltáró faktorelemzést végeztünk Maximum Likelihood módszerrel és Varimax rotációval. A kezdeti elemzés során hét faktor körvonalazódott. A további lépésekben azokat az itemeket rendeltük az egyes faktorokhoz, amelyek faktorsúlya elérte vagy meghaladta az 0,5-es értéket, ezek tehát az adott faktor szempontjából relevánsnak tekinthetők (Sajtos és Mitev, 2007). Azokat az itemeket, amelyek zavarólag hatottak a faktorstruktúra értelmezésére, elhagytuk az elemzésből. A végleges faktorelemzésbe így 30 itemet vontunk be, amely alapján öt jól értelmezhető faktor különült el. A KMO-mutató értéke 0,95 volt, amely kiválóan tekinthető, így elvégezhetjük

az elemzést, míg az itemek végső kommunalitásértékei minden esetben meghaladták a 0,25-öt, amely alapján az itemek jól illeszkednek a faktorstruktúrára. Az öt faktor együttesen a bevont itemek varianciájának 57,98%-át magyarázta. A faktorelemzés alapján kialakított dimenziók a következők:

- *Az iskola információátadó és kapcsolattartó szerepe (IIK)*: azt jelöli, hogy a szülők szerint az iskola milyen mértékben és minőségben tájékoztatja őket, valamint milyen rendszerességgel biztosít számukra hasznos információkat.
- *Informális programok hangsúlya (IPH)*: azt méri, hogy a szülők meglátása alapján az iskola mennyire tartja fontosnak a formális eseményeken túli, informális rendezvények szervezését (pl. családi nap, iskolai mulatság), valamint hogy milyen gyakran kapnak meghívást ezekre az eseményekre.
- *Döntéshozatali lehetőségek (DHL)*: azt fejezi ki, hogy a szülők szerint az iskola milyen mértékben vonja be őket az intézményi döntéshozatali folyamatokba, például iskolai kirándulások időpontjának kijelölésébe, vagy az iskolai szabályzatok, házirendek kialakításába.
- *Segítő szakemberek jelenléte (SSZJ)*: arra vonatkozik, hogy a szülők saját meglátása szerint milyen mértékben kapnak tájékoztatást az iskolában jelen lévő segítő szakemberek – például iskolapszichológusok vagy szociális munkások – munkájáról, akár közvetlenül a szakemberektől, akár a pedagógusokon keresztül.
- *Online kapcsolattartási fórumok (OKF)*: a szülők percepciójában mutatja meg, hogy az iskola milyen mértékben van jelen az online térben, például iskolai vagy osztály-szintű csoportok, levelezőlisták vagy hírlevelek formájában.

Eredmények

A következőkben többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáljuk meg a kitöltők iskolai bevonódását (függő változó). Öt lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat: (1) a kitöltő demográfiai jellemzői; (2) társadalmi háttére; (3) az iskola típusa; (4) az iskola kezdeményező szerepe (faktorok); (5) végül a szülőtárs iskolai bevonódása és a gyerek neve. Annak érdekében, hogy a területi különbségekből adódó eltéréseket is kiszűrjük, az utolsó lépcsőben a kétértékűvé kódolt ország változót is bevontuk a regresszióba. A regressziós eredményeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A kitöltők iskolai bevonódásának többlépcsős lineáris regressziós modellje

	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)
Kitöltő neve: apa	-0,053	-0,033	-0,041	-0,054*	-0,198***
Kitöltő életkora	-0,031	-0,04	0,004	0,009	0,033
Családi állapot: Házassági vagy élettársi kapcsolat	-0,034	-0,043	-0,05	-0,017	-0,053#
Gyermekek száma		0,011	0,001	-0,044	-0,022
Szubjektív anyagi jólét		0,064#	0,058#	0,009	-0,011
Település típusa: Főváros vagy megyeszékhely		-0,027	-0,043	0,013	-0,011

	Standardizált β (szign)	Standardizált β (szign)	Standardizált β (szign)	Standardizált β (szign)	Standardizált β (szign)
Település típusa: Város		0,072#	0,057	0,039	0,008
Kitöltő elvégzett iskolai osztályainak száma		0,003	0,01	0,076*	0,059#
Vallása: Egyházi tanításokat követ		0,182***	0,147**	0,127***	0,092#
Vallás: Vallásos a maga módján		0,094*	0,075	0,058	0,044
Iskolafenntartó: Egyházi vagy alapítványi			0,099**	0,016	0,03
Iskola típusa: Általános iskola			0,176***	0,134***	0,115***
Információátadás és kapcsolattartás faktor (IIK)				0,246***	0,227***
Informális programok hangsúlya faktor (IPH)				0,421***	0,299***
Döntéshozatali lehetőségek faktor (DHL)				0,168***	0,089**
Segítő szakemberek jelenléte faktor (SSZJ)				0,265***	0,161***
Online kapcsolattartási fórumok faktor (OKF)				0,049#	0,025
Szülőtárs iskolai bevonódása főkomponens					0,412***
Gyermek neme: Fiú					0,009
Ország: Magyarország					0,03
Adjusted R ²	0,002	0,02	0,052	0,421	0,57

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, # $p \leq 0,1$

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022 (N = 1002)

A regressziós eredmények alapján az apák szignifikánsan alacsonyabb iskolai bevonódását figyelhetjük meg a többi magyarázó változók hatásának kiszűrését követően. A standardizált béta értékben – amely a független változó függő változóra gyakorolt hatásának mértékét és irányát mutatja – a legnagyobb változás az utolsó lépcsőben következett

be, amikor a szülőtárs iskolai bevonódásának változóját is bevontuk a modellbe, amely erős magyarázóerővel bírt. Eredményeink szerint, ha az iskola egyházi vagy alapítványi fenntartású, az növeli a szülői bevonódást, azonban ez a hatás az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok bevonása után megszűnik. Ezzel szemben, ha a szülő az egyház tanításai szerint vallásos, az tartósan pozitív hatással van bevonódására. A kisvárosi lakóhely, illetve a szubjektív anyagi jólét kezdetben szintén szignifikáns hatást mutatott, azonban az iskola kezdeményező szerepét is bevonva ezek a hatások eltűntek. A kitöltő iskolai végzettségét reprezentáló változó – az elvégzett osztályok száma – kezdetben nem, de az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok bevonása után szignifikánssá vált, és ez a hatás a későbbi modell-lépésekben is fennmaradt. Az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok erős magyarázó változói a szülők iskolai bevonódásának. Ezt mutatja a negyedik lépcsőben ugrásszerűen megnövekedő R^2 érték – amely azt jelzi, hogy a függő változó varianciájának mekkora részét magyarázzák a bevont független változók –, valamint a magas és tartós béta értékek, illetve azok szignifikanciája. A negyedik lépcsőben az *Informális programok hangsúlya (IPH)*, a *Segítő szakemberek jelenléte (SSZJ)*, valamint az *Információátadás és kapcsolattartás (IIK)* faktorok jelentős hatáserősséggel szerepeltek. Azonban az ötödik lépcsőben a *Döntéshozatali lehetőségek (DHL)* faktor béta értéke közel a felére csökkent (0,168-ról 0,089-re), az *IPH* és *SSZJ* faktorok béta értékei pedig szintén jelentősen, megközelítőleg 0,1 körüli hatásmértékkel csökkentek. Az utolsó lépcsőben bevont változók közül a szülőtárs iskolai bevonódása az, amely jelentős hatást gyakorolt a kitöltő szülő iskolai bevonódására, így leginkább ennek tudható be az iskolai faktorok béta értékeinek csökkenése. Az eredmények alapján az *IPH*, a *DHL* és az *SSZJ* a szülőtársak bevonódásának jelentős mozgatói és formái a vizsgált iskolai faktorok közül, és ez magyarázza a csökkenéseket. A negyedik és ötödik modell-lépés közötti változások – például az *IPH* esetén 0,122-es csökkenés – leginkább a szülőtárs iskolai bevonódásának hatásával hozhatók összefüggésbe. Úgy tűnik, hogy a *DHL*, *SSZJ* és *IPH* faktorok nemcsak a kitöltő szülő, hanem a szülőtárs iskolai bevonódását is növelik. Ezek az iskolai kezdeményező faktorok tehát a szülőtárs bevonódásának ösztönzői is.

Összegzés

A kutatás célja az iskolai bevonódás hatótényezőinek feltárása volt, különös tekintettel az anyák és apák bevonódása közötti különbségekre, valamint az iskola kezdeményező szerepére. Vizsgálatunk mintáját általános iskola felső tagozatán (ISCED 2) és középiskolában (ISCED 3) tanuló gyermekek szülei alkották. *Első hipotézisünkkel* összhangban a többváltozós regressziós elemzésünk azt mutatta, hogy az apák iskolai bevonódása alacsonyabb az anyákéhoz képest. Ez az eredmény összhangban áll a nemzetközi (Kim és Hill, 2015) és hazai szakirodalom (Bacska, 2020; Imre, 2015; Pusztai és mtsai, 2023) megállapításaival, és a mi mintánkon, statisztikai eljárásainkkal is kimutatható volt. Regressziós modellünkben, miután a szülőtárs iskolai bevonódásának hatását kontrolláltuk, a nemek közötti különbségek még markánsabbá váltak. Kvalitatív kutatási eredmények (Csák, 2023a, 2023b; Csák és Fényes, 2023) alapján az apák iskolai bevonódását jelentősen befolyásolja az anya bevonódása, így ez a hatás mutatkozhatót jelen elemzésben is. Ezzel összefüggésben *harmadik hipotézisünket* szintén igazoltuk: a szülőtárs iskolai bevonódása szignifikáns mértékben növeli a kitöltő szülő bevonódását. A két szülő tevékenységei és attitűdjei jellemzően konvergálnak egymáshoz, így az iskolai tevékenységekben aktívabb szülő a másik felet is nagyobb részvételre ösztönözheti (Lee, 2019).

Negyedik hipotézisünk csak részben nyert megerősítést. Ellentétben az iskolai önkéntességgel kapcsolatos korábbi eredményekkel (Fényes és Csák, 2024), a regressziós elemzés utolsó lépcsőjében a szülő lakóhelyének településtípusa, illetve az iskola

fenntartói háttére nem gyakorolt szignifikáns hatást az iskolai bevonódásra. Bár kisebb településeken általában szorosabb a társas kapcsolatháló, és az egyházi fenntartású intézmények kultúrájában a közösségépítés központi szerepet játszik – ami kedvez a szülő-tanár kapcsolatok kialakulásának (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai, 2024) –, eredményeink arra utalnak, hogy önmagában a szülő városi lakóhelye vagy az egyházi iskolafenntartás nem jelent automatikusan aktívabb szülői bevonódást. A közösségépítés dimenziójában rejlik az intézményi és a szülők lakóhelyi jellemzőinek az előnye (Pusztai, 2004). Ugyanakkor az eredmények szerint azok a szülők, akik általános iskolás gyermeket nevelnek, valamint akiknek magasabb az iskolai végzettsége, aktívabban vesznek részt az iskolai életben, függetlenül az iskola kezdeményező szerepétől. A középiskolai környezetben a serdülők megnövekedett autonómiára való törekvése, illetve az iskola földrajzi távolsága is szerepet játszhat a szülő csökkent jelenlétében (Kim és Hill, 2015). A magasabb iskolai végzettség hatását a nemzetközi (Froiland és Davison, 2014; Wang és Sheikh-Khalil, 2014), valamint hazai kutatások (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024) is alátámasztják, melyek szerint a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb valószínűséggel vesznek részt aktívan az iskola életében. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a magasabban iskolázott szülők normái és kommunikációs mintázatai közelebb állnak a pedagógusokéhoz (Bacsikai, 2020; Behtoui és Strömberg, 2020; Imre, 2015), így számukra könnyebbé válik az iskolai közegbe való bekapcsolódás.

Második hipotézisünket igazoltuk: az iskola kezdeményező szerepét mutató, feltáró faktorelemzéssel azonosított öt dimenzió közül négy az utolsó regressziós modellben is erőteljes és szignifikáns pozitív hatást mutatott. Az iskola nyitottsága és klímája tehát alapvető befolyásoló tényezőként jelent meg a szülői bevonódás tekintetében, amit a nemzetközi szakirodalom is hangsúlyoz (Behtoui és Strömberg, 2020; Caridade és mtsai, 2020; Park és Holloway, 2013).

A kutatások szerint a szülő-tanár kapcsolattartás számos akadállyal szembesül, melyek közül kiemelkednek a társadalmi státusból fakadó kommunikációs, értékrendbeli és attitűdbeli különbségek (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Behtoui és Strömberg, 2020; Ceglédi és mtsai, 2024; Imre, 2015). Ugyanakkor a kapcsolattartás alacsony intenzitása nem kizárólag ezekre a különbségekre vezethető vissza. Az iskolai önkéntesség kapcsán például az iskola kezdeményező szerepe dominál, míg a szülői kezdeményezések ritkák (Kocsis és mtsai, 2022). Ez arra utal, hogy az iskolai bevonódás egyik kulcsfontosságú tényezője az, hogy az intézmény szereplői – pedagógusok, intézményvezetők és segítő szakemberek – mennyire mutatnak nyitottságot a szülők jelenlétére és az aktív kapcsolattartásra (Csók és Pusztai, 2022; Pusztai és mtsai, 2024). Kutatásunk újdonságát az adja, hogy kvantitatív adatokon alapul, és többváltozós statisztikai elemzéseket alkalmaz, szemben a korábbi, elsősorban kvalitatív interjúk megközelítésekkel. Eredményeink szerint a szülők iskolai bevonódása jelentősen fokozható, ha az iskola rendszeresen nyújt hasznos, jól értelmezhető információkat; ha nem csupán formális eseményeket szervez, hanem informális, közösségépítő alkalmakra is hangsúlyt helyez, amelyek támogatják a kötetlenebb interakciókat. Emellett az is növelheti a szülők jelenlétét, ha az iskola nyitott a szülői véleményekre, és törekszik azokat saját lehetőségeihez mérten figyelembe venni (például az iskolai események szervezésekor meghallgatja a szülők igényeit és javaslatait). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az ilyen jellegű intézményi lépések hatékonysága helyi szinten értelmezendő, figyelembe véve az adott tanári kar, valamint az intézmény sajátosságait és lehetőségeit is. A szülők fokozottabb iskolai bevonódását az is elősegítheti, ha az intézményben jelen vannak segítő szakemberek, akik rendszeres és informatív tájékoztatást tudnak nyújtani számukra. Fontos azonban kiemelni, hogy ezen szakemberek létszámának növelése nem tartozik közvetlenül az iskola hatáskörébe. Azonban a szülők számára szervezett célzott előadások, tájékoztató alkalmak vagy fórumok nemcsak a mindennapi nevelési és oktatási kihívások kezelésében nyújthatnak

segítséget, hanem hozzájárulhatnak a szülők és az iskola közötti partneri viszony megerősítéséhez is.

Eredményeink arra is rámutatnak, hogy az iskola kezdeményező szerepe lényeges a szülőtárs bevonódásában is. Mivel kutatásunkban a legtöbb szülőtárs apa volt (a kitöltő szülők esetében az anyák voltak többségben), így az apák iskolai bevonódásáról kaptunk részletesebb képet ezen eredmények elemzésével. Regressziós eredményeink szerint a szülőtárs iskolai bevonódása növeli a szülő iskolai bevonódását, ami összhangban áll a korábbi, apákkal végzett kvalitatív kutatások eredményeivel (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023). Miután a szülőtárs bevonódását is figyelembe vettük a regresszióban, az iskolai faktorok hatásában változások következtek be. Eredményeink alapján ahhoz, hogy mindkét szülő aktívan részt vegyen az iskolai életben, kevésbé járulnak hozzá azok a formális események, amelyek elsősorban információátadást céloznak. Sokkal inkább alkalmasak erre az informális események és a döntéshozatali lehetőségek, amelyekre eddigi kvalitatív kutatások is felhívták a figyelmet (Csák, 2023a, 2023b; Csák és Fényes, 2023). A segítő szakemberek munkája és a velük való kapcsolat szintén hozzájárulhat mindkét szülő iskolai bevonódásához. Ez nem meglepő eredmény, mivel a szakemberek olyan információkkal és tanácsokkal láthatják el a szülőket, amelyek segíthetik őket az otthoni nevelésben is (Csók és Pusztai, 2022). Az otthoni gyermeknevelést pedig hazánkban is egyre inkább mindkét szülő közös feladatának tekintik (Makay és Spéder, 2018; Spéder, 2011).

Kutatásunk korlátja, hogy a szülőtársak bevonódásáról kizárólag a szülő elmondásából szereztünk információt, és a regresszióban függő változóként csak a kitöltő szülő iskolai bevonódását vizsgáltuk. Az iskola kezdeményező szerepére és nyitottságára vonatkozóan is csupán a szülők elmondásaira támaszkodtunk, nem pedig az intézményvezetők vagy pedagógusok véleményére, ami torzító tényező lehet. Vizsgálatunk során a gyermekekhez köthető tényezőket nem elemeztük, ezek tovább árnyalhatták volna eredményeinket.

Jövőbeli kutatásoknak érdemes lehet mélyebben megvizsgálni, például kvalitatív interjúkkal vagy fókuszcsoportos módszerrel, az iskola kezdeményező szerepét mind a tanárok, mind a szülők szemszögéből. Ugyan eredményeink szerint a szülőket nagyobb bevonódásra ösztönözheti, ha több teret kapnak véleményük meghallgatására, azonban nem biztos, hogy ez a mélyebb tanár-szülő kapcsolathoz vezet, és egyes térségekben, iskolákban éppen a két fél eltávolodását vonhatja maga után. Hasznos lenne továbbá vizsgálatokat folytatni annak érdekében, hogy mi motiválja a szülőket arra, hogy mindketten részt vegyenek bizonyos iskolai eseményeken.

Eredményeink szerint a szülők iskolai bevonódása jelentősen fokozható, ha az iskola rendszeresen nyújt hasznos, jól értelmezhető információkat; ha nem csupán formális eseményeket szervez, hanem informális, közösségépítő alkalomokra is hangsúlyt helyez, amelyek támogatják a kötetlenebb interakciókat. Emellett az is növelheti a szülők jelenlétét, ha az iskola nyitott a szülői véleményekre, és törekszik azokat saját lehetőségeihez mérten figyelembe venni (például az iskolai események szervezésekor meghallgatja a szülők igényeit és javaslatait). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az ilyen jellegű intézményi lépések hatékonysága helyi szinten értelmezendő, figyelembe véve az adott tanári kar, valamint az intézmény sajátosságait és lehetőségeit is.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Kutatási Programja támogatta. A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Bacskaï, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.
- Bacskaï, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C. & Pusztai, G. (2024). Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109), 198–213.
- Behtoui, A. & Strömberg, I. (2020). Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, 9(11), 193. DOI: [10.3390/socsci9110193](https://doi.org/10.3390/socsci9110193)
- Bhargava, S. & Witherspoon, D. P. (2015). Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighborhood Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1702–1719. DOI: [10.1007/s10964-015-0334-9](https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9)
- Brooks, R. & Hodkinson, P. (2022). The distribution of ‘educational labour’ in families with equal or primary carer fathers. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 995–1011. DOI: [10.1080/01425692.2022.2114426](https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2114426)
- Brown, T., Lundgren, A., Stevens, L.-M. & Boadle, J. (2010). Shared parenting and parental involvement in children’s schooling following separation and divorce. *Children Australia*, 35(1), 7–13. DOI: [10.1017/S1035077200000912](https://doi.org/10.1017/S1035077200000912)
- Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. E & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 129. DOI: [10.3390/bs10080129](https://doi.org/10.3390/bs10080129)
- Ceglédi, T., Alter, E., Godó, K. & Papp, H. (2024). Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of Roma Students at School from the Students’ Perspective. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 107–120. DOI: [10.35765/hw.2024.2366.11](https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11)
- Coles, R. L. (2015). Single-Father Families: A Review of the Literature: Single-Father Families. *Journal of Family Theory & Review*, 7(2), 144–166. DOI: [10.1111/jftr.12069](https://doi.org/10.1111/jftr.12069)
- Csák, Zs. (2023a). Az apák otthoni iskolai bevonódásának típusai egy interjú kutatás tükrében. *Metszetek*, 12(2), 119–139. DOI: [10.18392/metsz/2023/2/7](https://doi.org/10.18392/metsz/2023/2/7)
- Csák, Zs. (2023b). Types of Fathers’ Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 95–103. DOI: [10.37441/cejer/2023/5/1/12047](https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047)
- Csák, Zs. & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. DOI: [10.14232/iskcult.2023.8.19](https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.8.19)
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents’ and Teachers’ Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: [10.3390/socsci11100487](https://doi.org/10.3390/socsci11100487)
- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating Familialisation, Institutionalisation and Individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. DOI: [10.1080/01425692.2000.10553538](https://doi.org/10.1080/01425692.2000.10553538)
- Engler, Á. (2015). A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs*, 14, 29–37.
- Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87. DOI: [10.1556/2063.30.2021.1.6](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6)
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. DOI: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385)
- Fényes, H. & Csák Zs. (2024). Az apák és anyák önkéntessége az iskolában. *Önkéntes Szemle*, 4(3), 35–58. DOI: [10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58](https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58)
- Fényes, H. & Gál, E. (2020). A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában. *Kapocs*, 3(2), 91–101.

- Froiland, J. M. & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. DOI: [10.1007/s11218-013-9237-3](https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3)
- Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y. & Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.872301](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872301)
- Gee, L. K. (2011). The Nature of Giving Time to Your Child's School. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(3), 552–565. DOI: [10.1177/0899764010362116](https://doi.org/10.1177/0899764010362116)
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D. & Hutchison, B. (2021). "Involved Is an Interesting Word": An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. DOI: [10.3390/socsci10050156](https://doi.org/10.3390/socsci10050156)
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. DOI: [10.1037/0022-0663.99.3.532](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532)
- Gubbins, V. & Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137–156. DOI: [10.1080/00131911.2018.1487386](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386)
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K. & Luo, L. (2018). Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. *Frontiers in Psychology*, 783(9), 1–12. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00783](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783)
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. DOI: [10.1037/a0015362](https://doi.org/10.1037/a0015362)
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. DOI: [10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. DOI: [10.1086/499194](https://doi.org/10.1086/499194)
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109. DOI: [10.3390/educsci13020109](https://doi.org/10.3390/educsci13020109)
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet. 127–139.
- Imre, N. (2022). Intézményvezetői nézetek az iskola és a család kapcsolatáról a korai iskolaelhagyás kontextusában. In Kattein-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (szerk.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 105–114. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_EVKONYVEK_X_online.pdf
- Jeynes, W. H. (2002). Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents? *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1–2), 101–115. DOI: [10.1300/J087v37n01_06](https://doi.org/10.1300/J087v37n01_06)
- Kaplan Toren, N. (2013). Multiple Dimensions of Parental Involvement and Its Links to Young Adolescent Self-Evaluation and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634–649. DOI: [10.1002/pits.21698](https://doi.org/10.1002/pits.21698)
- Kim, S. won & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. DOI: [10.1037/edu0000023](https://doi.org/10.1037/edu0000023)
- Kocsis, Z., Markos, V., Fazekas, E. & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57–87. DOI: [10.53585/Onk-Szem.2022.4.57-87](https://doi.org/10.53585/Onk-Szem.2022.4.57-87)
- Kovács, K., Oláh, Á. J. & Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2), e24290. DOI: [10.1016/j.heliyon.2024.e24290](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290)
- Lechuga-Peña, S., Becerra, D., Mitchell, F. M., Lopez, K. & Sangalang, C. C. (2019). Subsidized Housing and Low-Income Mother's School-Based Parent Involvement: Findings from the Fragile Families and Child Wellbeing Study Wave Five. *Child & Youth Care Forum*, 48(3), 323–338. DOI: [10.1007/s10566-018-9481-y](https://doi.org/10.1007/s10566-018-9481-y)
- Lee, H. (2019). An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 839–850. DOI: [10.1007/s10826-018-01307-2](https://doi.org/10.1007/s10826-018-01307-2)
- Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z. & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Frontiers in Psychology*, 7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.00948](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00948)

- Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13–24. DOI: [10.37441/cejter/2023/5/2/13281](https://doi.org/10.37441/cejter/2023/5/2/13281)
- Makay, Z. & Spéder, Z. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostory, J., Öri, P. & Spéder, Z. (szerk.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségstudományi Kutatóintézet. 65–82. <https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/2731>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2013). Parent Involvement, Emotional Support, and Behavior Problems: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 114(2), 277–300. DOI: [10.1086/673200](https://doi.org/10.1086/673200)
- Myers, S. M. & Myers, C. B. (2015). Family Structure and School-Based Parental Involvement: A Family Resource Perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(1), 114–131. DOI: [10.1007/s10834-014-9409-0](https://doi.org/10.1007/s10834-014-9409-0)
- Neményi, M. & Takács, J. (2018). Családfenntartó anyák munka-magánélet harmonizációs kísérletei Magyarországon. In Géring, Z. & Király, G. (szerk.), *Dilemmák és stratégiák a család és a munka összehangolásában*. L'Harmattan Kiadó. 355–380. <http://intersections.tk.mta.hu/index.php/intersections/article/view/170>
- Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. (1998). Dads' involvement in their kids' schools. *The Education Digest*, 63(7), 29–35.
- Park, S. & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. DOI: [10.1080/00220671.2012.667012](https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012)
- Pongrácz, T. & S. Molnár, E. (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI. 192–206.
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y. & Morgan, K. (2020). Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229. DOI: [10.3390/socsci9120229](https://doi.org/10.3390/socsci9120229)
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E. & Puskás, M. (2024). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388. DOI: [10.1080/01416200.2024.2388133](https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133)
- Pusztai, G. & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10), 945. DOI: [10.3390/rel13100945](https://doi.org/10.3390/rel13100945)
- Pusztai, G., Róbert, P. & Fényes, H. (2023). Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118–135. DOI: [10.1080/15582159.2023.2169812](https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812)
- Sajtos, L. & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adat-elemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Sime, D. & Sheridan, M. (2014). 'You want the best for your kids': Improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement. *Educational Research*, 56(3), 327–342. DOI: [10.1080/00131881.2014.934556](https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934556)
- Spéder, Z. (2011). Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI. 207–228.
- Takács, J. (2017). Aktivan törődő apák Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 104–126.
- Tódor, I. (2023). The Impact of Secondary School Students' Perceived Parenting Values on School Choice. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 37–43. DOI: [10.37441/cejter/2023/5/2/13272](https://doi.org/10.37441/cejter/2023/5/2/13272)
- Van Velsor, P. & Orozco, G. L. (2007). Involving Low-Income Parents in the Schools: Communitycentric Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 2156759X0701100103. DOI: [10.1177/2156759X0701100103](https://doi.org/10.1177/2156759X0701100103)
- Wang, M.-T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2), 610–625. DOI: [10.1111/cdev.12153](https://doi.org/10.1111/cdev.12153)
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R. & Pinto, K. (2003). Making It Work: Low-Income Working Mothers' Involvement in Their Children's Education. *American Educational Research Journal*, 40(4), 879–901. DOI: [10.3102/00028312040004879](https://doi.org/10.3102/00028312040004879)
- Zhang, F. & Wu, Y. (2021). Living with grandparents: Multi-generational families and the academic performance of grandchildren in China. *Chinese Journal of Sociology*, 7(3), 413–443. DOI: [10.1177/2057150X211028357](https://doi.org/10.1177/2057150X211028357)

Absztrakt

A szülői bevonódás témaköre a nemzetközi szakirodalomban számos szempontból vizsgált, és az elmúlt időszakban hazánkban is megjelentek friss kutatások e területen. A szülők – legyen szó anyáról vagy apáról – iskolai bevonódása pozitív hatással lehet a gyermek iskolai eredményességére. Ennek ellenére viszonylag kevés kutatás helyezte a fókuszba az anyai és apai bevonódás közötti különbségeket. Magyarországon első-sorban kvalitatív interjúk vizsgálatok állnak rendelkezésre az apák iskolai bevonódásáról, míg a nemzetközi eredmények alapján az apai iskolai részvétel a gyermek számára potenciális erőforrásként értelmezhető. Jelen tanulmányunkban az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport szülői bevonódásra irányuló kérdőíves vizsgálatának (N = 1002) adatbázisán végzünk másodelemzést, melynek középpontjában az apák és anyák iskolai bevonódása közötti különbségek vizsgálata áll. További újdonságként jelenik meg az iskola kezdeményező szerepének elemzése is. Regressziós elemzésünk függő változója az iskolai bevonódást mérő itemek mentén kialakított főkomponens, míg a magyarázó változók között kiemelten vizsgáljuk a szülő nemét (apa–anya), valamint az iskola szerepét tükröző faktorok hatását. Eredményeink alapján az apák iskolai bevonódása – a kontrollváltozók hatásának kiszűrése után – alacsonyabbnak mutatkozik. Emellett az iskola kezdeményező szerepe a szülői bevonódás egyik lényegi meghatározója. A szülők iskolai bevonódása szignifikánsan növelhető, ha az iskola rendszeresen hasznos és jól értelmezhető információkat közöl, formális események mellett informális alkalmakat is szervez, hangsúlyt fektetve a közösségformálásra és a kötetlen kapcsolattartásra. Elemzéseink alapján Magyarországon érdemes lenne nagyobb hangsúlyt helyezni a gyermekkel közösen látogatható informális iskolai események – például farsang vagy sportnapok – megszervezésére, amelyek mindkét szülő számára vonzóak lehetnek. Emellett az iskolatípusok sajátosságaihoz igazodva indokolt lenne a szülők iskolai döntéseikbe való nagyobb beleszólási lehetőségének biztosítása a tanár–szülő kapcsolat erősítése érdekében.

Kulcsszavak: szülők iskolai bevonódása, anyák és apák részvétele, a bevonódást meghatározó tényezők kvantitatív elemzés, többváltozós regresszió

Hegyi Ágnes¹ – Jagodics Balázs²¹ PE-HTK Pszichológiai és Mentálhigiéné Intézet, Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Program² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Középiskolai osztályközösségek osztálytermi és online normarendszerének vizsgálata

Az osztályközösségek kulcsszerepet játszanak a diákok szociális fejlődésében, de az online platformok is egyre inkább alakítják interakcióikat. A tanulmány célja a középiskolás korosztályt jellemző normák vizsgálata osztálytermi és online környezetben, különös tekintettel a zaklatásra, a diákok önértékelésére és mentális egészségére.

Bevezetés

A normák szerepe a közösségekben

A középiskolás diákok számára az iskolai osztály fontos szocializációs színteret jelent, nem csak a közösséggel együtt töltött idő jelentős mennyisége miatt, hanem azért is, mert a serdülőkorban felértékelődik a kortárs kapcsolatok szerepe (Shin, 2022; Wu és mtsai, 2022). Az önértékelésben irányadóvá válik a sikeres beilleszkedés és az elfogadottság érzésének megtapasztalása. Utóbbi megtapasztalása során gyakran van szükség a csoportnormák megfelelő feltérképezésére (Ajzen és Fishbein, 1973), mert az írott és íratlan társas elvárások megsértése gyakran vezet konfliktusokhoz, kiközösítéshez, amelyek a feketebárány-effektushoz köthetően jelennek meg (Marques és Paez, 1994).

A normák vizsgálata során három fő típus különíthető el, s az ezek közötti különbségtétel alapvető a csoporton belüli viselkedések megértéséhez. A csoportban előforduló viselkedések gyakoriságát összegzik a leíró normák. A csoporttagok által helyesnek vélt és elvárt viselkedések alkotják az előíró normákat. A személyes normák pedig az egyén számára fontos értékeket képviselő, helyesnek vélt viselkedések (Smith, 1988; Smith, 2020). Emellett a csoportnormák hatása különösen erős azok körében, akik erősen azonosulnak a csoporttal, ami pedig segíti az előíró normák formálódását (Stevens és mtsai, 2021).

A csoport elvárásaiként megélt előíró normák gyakran konfliktusba kerülnek a személyes normákkal, ami a nyilvános konformitás jelenségéhez vezethet, amennyiben az egyén úgy dönt, személyes egyetértés vagy helyeslés hiányában is követi a közösség viselkedését. A normák észlelésével kapcsolatban fontos tehát a többszörös tudatlanság jelensége is, amely az előíró normák téves megítélésére utal. A többszörös tudatlanság jelensége akkor jelenik meg, ha a csoport tagjai félreértik vagy tévesen ítélik meg az előíró normákat, és így helytelen képet alakítanak ki arról, hogy a csoport többsége

milyen viselkedéseket tart helyesnek. Ez gyakran abból ered, hogy az egyének a leíró normák, vagyis a viselkedések gyakoriságának megfigyelésére támaszkodnak, amely félrevezető lehet az elvárások megítélésakor. A többszörös tudatlanság következménye sokszor a deviáns viselkedések megléte a csoportban, hiszen az egyének olyan viselkedést követnek, amelyet valójában ők maguk nem tartanak helyesnek, de úgy vélik, hogy a csoport többsége elvárja azt (Miller, 2023; Sargent és Newman, 2021; Veenstra és Lodder, 2022).

Gyakori megfigyelés, hogy a csoporton belül az egyéni szinten feltárt személyes normák nincsenek összhangban az előíró normák megítélésével, vagyis a közösség tagjai téves elképzeléseket alakítanak ki arról, hogy a csoport többsége milyen viselkedéseket tart helyesnek és elfogadhatónak. Ez főként abból ered, hogy a leíró normákat, vagyis az egyes viselkedések gyakoriságát használják kiindulópontként. Sportoló diákoknál például feltárták, hogy személyesen egyetértenek a tanulmányi eredmények fontosságával, vélekedésük szerint azonban a csoport egészének nem fontosak az iskolai jegyek (Levine és mtsai, 2014). Egy régebbi tanulmány szerint az első évfolyamos egyetemisták kevesebb alkoholt fogyasztanak, amennyiben közvetlenül hozzáférnek társaik alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdjéhez, mert pontos információk hiányában felülbecsülik a szerhasználatra vonatkozó elvárások mértékét (Schroeder és Prentice, 1998). Érdekes, hogy egy friss kutatás is hasonló megállapításra jutott (Kenney és mtsai, 2018). A többszörös tudatlanság serdülőknél gyakran abból ered, hogy félreértik társaik véleményét vagy a viselkedésre vonatkozó elvárásokat. Például ha úgy érzékelik, hogy társaik élvezik a versengést, miközben ők maguk nem, az csökkentheti önértékelésüket. Az ilyen téves normák követése alacsonyabb önértékelést, fokozott stresszt és magasabb extrinzik motivációt eredményezhet. A valós és vélt elvárások közötti eltérés a többszörös tudatlanság klasszikus esete, amely hosszú távon negatívan befolyásolhatja a serdülők mentális egészségét, különösen az alacsony önértékelésű diákok körében, akik hajlamosabbak a vélt normákhoz való alkalmazkodásra a társas elfogadás érdekében (Yin, 2023). Sandstrom és Bartini (2010) vizsgálata pedig arra világít rá, hogy a többszörös tudatlanság jelentős szerepet játszik az iskolai zaklatás megértésében. A diákok gyakran úgy vélik, hogy társaik kevésbé támogatják az áldozatok védelmét, és jobban elfogadják a zaklatókat, mint ők maguk. Ez a téves észlelés pedig hatással lehet arra, hogy a diákok milyen szerepet vállalnak egy bullying (iskolai zaklatás) esemény alkalmával. A diákok körében mind az iskolai környezetben, mind az online térben megfigyelhető a társas normák félreértelmezése.

Hazai kutatások feltárták a középiskolás korosztálynál a többszörös tudatlanság jelenlétét a pozitív és a negatív viselkedések terén (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015), s hasonló konklúzióval zárult az közösségi oldalakon zajló online viselkedés vizsgálata is (Hegyi és Jagodics, 2020). A jelenség vizsgálata az online térben még viszonylag kevésbé kutatott terület, így a témával kapcsolatos szakirodalom is korlátozott, ezért különösen izgalmas ezen a területen kutatásokat végezni. Az bizonyos viszont, hogy a médiafogyasztás hozzájárulhat a többszörös tudatlanság kialakulásához, mivel az emberek a médiában látott tartalmak alapján tévesen értékelhetik a társadalmi normákat. A közösségi médiában látott viselkedésminták általános elfogadottságot tükröznek, ami téves normakövetéshez vezethet (Lee és mtsai, 2008). Ezen jelenség különösen releváns a bullying és az önértékelés kapcsolatának vizsgálata esetén is, hiszen a közösségekben tapasztalt normakövetés (és a téves értelmezések) jelentős hatást gyakorolhatnak az egyének önértékelésére és a zaklatás megítélésére is.

Am a közösségi média térnyerésével, valamint az online tanulási környezetek megjelenésével az iskolai közösségi normák is jelentős átalakuláson mentek keresztül (Sanda, 2022). A közösségimédia-plattformokon eltöltött idő drámai növekedése, valamint annak mentális egészségre gyakorolt vegyes (pozitív és negatív) hatásai (Karim és mtsai, 2020)

miatt egyre nagyobb figyelmet érdemelnek az online normák is, amelyek esetében a negatívak közé sorolandó a szorongás és a depresszió fokozódása, a pozitívak közé pedig a kapcsolattartás és az önkifejezés támogatása.

Az iskolai zaklatás (bullying) és az önértékelés

Iskolai és online bullying

Az iskolai zaklatás/bántalmazás és online bullying jelensége az elmúlt évtizedekben dinamikus növekedést mutatott világszerte, különösen a digitális tér hatalmas léptékű terjedésével, ami jelentős társadalmi kihívást jelent. Az iskolai zaklatás talán legismertebb megfogalmazása a 20. századra nyúlik vissza: ismétlődő, hosszú időn keresztül fennálló negatív cselekedet, mely egy másik diák ellen irányul (Olweus, 1999). Az iskolai zaklatás vagy bántalmazás, más szóval a *bullying* jelensége valamennyi ország gyermekei és serdülői körében problémát jelent. A jelenség különböző formákat ölthet, beleértve a fizikai, verbális, szociális (kiközösítés) (Farkas-Dávid, 2017) és online (*cyberbullying*) zaklatást is. Az iskolai és online zaklatás kutatásában többféle mérési módszert említ a szakirodalom, köztük kérdőíveket, interjúkat és önbeszámolókat, amelyek segítenek a zaklatás jelenségének és hatásainak mélyebb megértésében (Green és mtsai, 2013).

Egy nemzetközi kutatásból kiderül, hogy a nemi eloszlást tekintve az agresszorok között több a fiú, ugyanakkor ez az arány az idő előrehaladtával, a serdülőkortól kezdődően csökkenő tendenciát mutat. Az is elmondható, hogy a lányok inkább az online zaklatás, a fiúk pedig inkább az iskolai zaklatás áldozatai (Smith és mtsai, 2019).

A bullying jelenségében három fő szereplőtípust tartanak számon, melyek az elkövető vagy agresszor, az áldozat és a szemlélő (Buda, 2009, 2015). A zaklatás mögött számos különböző ok húzódhat meg. Már az iskolai zaklatás témakörével sokat foglalkozó, s az iskolai bántalmazás kérdőívet kialakító Rigby (é. n.), Rigby és Slee (1993), valamint Lereya és munkatársai (2013) is azt állítják kutatásukban, hogy az elkövetőkről feltételezhető, hogy viselkedésük a gyermekkori törődés csökkent szintje vagy a túl szabadelvű nevelés következménye. Mindazonáltal az is vélelmezhető, hogy sokuk ugyancsak szorongást él át, s agresszív cselekedetekkel próbálják leplezni azt. Az bizonyos viszont régóta, hogy az agresszorok magatartása többnyire mintául szolgál a többieknek, s a közösségen (vagy osztályon) belül külön csapatok, sok esetben zaklatókból álló bandák alakulnak ki (Buda, 2009, 2015). Érdekességgént megemlítendő, hogy a bullying elkövetőire sokszor (érzelmi) érzéketlenség jellemző, nagyobb érzékenységet mutatnak a jutalmakra, ugyanakkor jobb kommunikációs készségekkel rendelkeznek, mint az áldozatok – tárták fel Valera-Pozo és munkatársai (2021).

Az áldozatok, különösen azok, akik szociális készségekben hiányt szenvednek, kevésbé képesek megvédeni magukat, és ez még inkább kiszolgáltatja őket a zaklatásnak (Fox és Boulton, 2005; Urano és mtsai, 2020). Fel kell hívni a figyelmet arra a jelenségre is, amikor az áldozat valamilyen stratégiai célzattal vagy éppen félelemből agresszorral lesz. Említésre méltó még a szemlélő szerepe is, aki nem lép közbe, ha a korcsoporton belül valaki zaklatás áldozatává válik, ő nem áldozat, s nem feltétlenül aktív zaklató, de passzivitásával közelebb áll az agresszor szerephez. Mindezek által egyfajta hierarchia fog uralkodni az osztályon belül (Ent és Parton, 2020; Figula, 2004). A jelenséghez szorosan kapcsolódik továbbá a cyberbullying is, mely egyre nagyobb kihívást jelent a modern társadalomban, különösképp a serdülő korosztály körében. A digitális térben történő bántalmazás sokszor teljesen nyilvános és könnyen visszakereshető, ami súlyosabb következményekkel járhat az áldozatok számára (Salsabila és Kusdiyati, 2023).

Az ismeretes már, hogy a bullying jelensége az online platformokra is kiterjed, de megemlítendő, hogy ebben a térben a megfigyelők gyakran maguk is áldozattá vagy agresszorral válhatnak, a való életben észlelt minták másolása által (Íñiguez-Berrozpe és mtsai, 2020). Az online térben megjelenő társas nyomás, az anonimitás vagy a következmények hiánya fokozza az ilyen jellegű szerepváltozás esélyét (Wright, 2017). Az online térben a megfigyelők – vagyis azok, akik tanúi a cyberbullyingnak, de nem feltétlenül vesznek részt benne aktívan – gyakran nincsenek tisztában saját hatásukkal a zaklatási folyamatokra. E szereplők viselkedése azonban korántsem passzív, hiszen a megfigyelők azáltal, hogy elutasítják, támogatják vagy közömbösek maradnak az agresszióval szemben, hozzájárulhatnak a normák fenntartásához vagy megváltozásához (Machackova és Pfetsch, 2021). Ennek az lehet a hátterében, hogy a megfigyelők viselkedése is szoros kapcsolatban áll a csoportnormákkal, amelyek tovább erősíthetik az agressziót, amennyiben azok nem az agresszió ellen való fellépést támogatják (Dang és Liu, 2020). A normák internalizálása révén a tanúk aktív támogatóivá is válhatnak a zaklatóknak, különösen akkor, ha úgy vélik, a közösség ezt elvárja tőlük (Pozzoli és Gini, 2010). E jelenség különösen aggasztó a serdülők esetében, akik identitáskeresésük során fokozottan érzékenyek a kortársnormákra, s így hajlamosabbak lehetnek a konform viselkedésre a közösséghez való tartozás érdekében. Ugyanakkor a zaklatás szemlélőinek passzivitása önmagában is hozzájárul az áldozat nehézségeihez, mert növeli a társas izoláltság érzését, ha nem kap támogatást a bántalmazás elkerüléséhez (Völlink és mtsai, 2013).

Összegzésként elmondható, hogy a zaklatás mindkét formája hasonló pszichés következményekkel jár, például depresszió, alacsony önértékelést vagy fokozott stressz az áldozatok körében (Chen és mtsai, 2023). Fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy az iskolai és online zaklatás nem választható szét, mivel azok gyakran a másikra épülnek, s a jelenségek együttesen súlyosbítják a diákok mentális állapotát (Kreski és mtsai, 2022; Torkos és Anwer, 2022). Az online zaklatás egyre inkább kiterjed a tanulók mindennapjaira, hiszen a technológiai eszközök, a közösségi média és az online kommunikációs csatornák, üzenőfelületek lehetővé teszik az agresszív viselkedések folytatását iskolán kívül is. Az interneten folytatott zaklatás áldozatai gyakran ugyanazok a személyek, akik az iskolában is hasonló bántalmazásokat szenvednek el, viszont az ebben a térben jelenlévő anonimitás még nagyobb hatalmat ad az agresszorok kezébe (Nazarov és mtsai, 2022).

Magyarországi adatok szerint az iskolai bántalmazás gyakorisága szintén aggasztó. Az Országos Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet iskolai erőszakkal foglalkozó felmérése alapján a magyarországi 8. osztályosok 33,9%-a részesült már valamilyen iskolai bántalmazásban, hivatkozva Buda (2015). Az UNICEF 2018-as kutatása szerint a 13–15 év közötti diákok 51%-ának volt része az iskolai erőszak valamilyen formájában (UNICEF, 2018). Az UNICEF 2022-es adatai szerint pedig Magyarországon már a serdülők 85%-át mint áldozatot érinti a jelenség az iskolákban, legyen szó akár fizikai, akár lelki bántalmazásról. A bántalmazás formái közül ma már inkább a pszichés és a szociális bántalmazás képezi a trendet. A kutatásban részt vevők 97%-a részesült lelki bántalmazásban, illetve 57%-a valamilyen kirekesztésben, mindössze 32%-uk számolt be ellene elkövetett fizikai agresszióról. A cyberbullying a résztvevők 44%-át érinti, s többségben szintén az osztálytársak felől érkezik (UNICEF, 2022). A szintén 2022-es *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) riport (Németh, 2022) szerint a fiatalok 6%-a rendszeresen (havonta 2-3 alkalom) követ el bántalmazást az iskolában. A fiúknál szignifikánsan magasabb a bántalmazás gyakorisága, de az életkor előrehaladtával a jelenség mindkét nemnél csökken. A korábbi adatokkal összevetve nem figyelhető meg jelentős változás 2018-ban és 2022-ben. Az iskolai bántalmazás áldozataivá váló serdülők részéről megközelítve a kérdést elmondható, hogy körülbelül 10%-uk számol be rendszeresen bántalmazásról, s a korábbi adatokhoz képest a rendszeresen bántalmazottak aránya mindkét nem esetében fokozatos növekedést

mutat. Az online bántalmazás tekintetében ugyancsak a HBSC eredményei szerint a diákok csupán 4%-a bántalmaz másokat rendszeresen. A tanulók többsége nyilatkozott úgy, hogy nem bántalmazták az interneten, míg körülbelül 14%-uk egy-két alkalommal vált áldozattá, és 5%-uk rendszeresen szenvedett el online bántalmazást. Az adatok alapján a teljes minta 7,5%-a legalább egyszer elkövetője és elszenvedője is volt internetes bántalmazásnak. Az előző adatfelvételhez képest az online bántalmazás elkövetésében és áldozattá válásban nem mutathatók ki jelentős változások.

Az önértékelés

A pozitív énkép és az önmagunkkal való elégedettség kiemelt szerepet tölt be a személyiségfejlődésben és az önbecsülés formálódásában (André és Lelord, 2013). Az önértékelés, azaz az egyén önmagáról alkotott véleménye, valamint az énkép egy rendkívül kényes, érzékeny és változékony terület a serdülő fiatalok életében. Ebben az életszakaszban számos tényező befolyásolhatja a serdülő önmagáról alkotott élményeit és önértékelését, beleértve a saját személyiségéről kialakult gondolatait, a testképét, az iskolai teljesítményt, a baráti és egyéb társas kapcsolatokat, illetve a társadalmi elvárásokat. Ebben a korban kerül sor az identitás, avagy az önazonosság kialakulására is, melyben jelentős szerepet játszik önmaga elfogadása is. Éppen ezért ezek az évek hatalmas kihívásokat rejtenek magukban a serdülők és szüleik, tanáraik számára (Kaya és mtsai, 2023; N. Kollár és Szabó, 2004). A serdülőkor a testi és lelki átalakulások következtében fellépő belső feszültséggel és szociális kihívásokkal jár. Ebben az életszakaszban formálódik ki az egyén alapvető értékrendje, morálitása, melyhez szervesen kapcsolódik az önértékelés kérdése, mely hatással lehet akár a felnőttkori döntéshozatalra is. Következésképpen, ha az éppen fejlődésben lévő egyén/személyiség pszichés vagy fizikai (akár mindkettő) bántalmakat szenved, az önértékelés sérül, s mindez szorongáshoz, gátlásokhoz, komplexusokhoz vezethet (André és Lelord, 2013; N. Kollár és Szabó, 2004; Palenzuela-Luis és mtsai, 2022).

Az önértékelés és a bullying kapcsolata

Az önértékelés szoros összefüggésben áll a zaklatás élményével. Számos tanulmány kimutatta, hogy a bullying áldozatainak gyakran alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek, mint azok a diákok, akik nem tapasztaltak zaklatást. Egyrészt a bántalmazás elszenvedése folyamatos negatív visszajelzést jelent, amely súlyosan rombolja az áldozatok énképét. Balluerka és munkatársai (2023) szerint az iskolai zaklatás elszenvedése növeli a szorongás és depresszió kialakulásának kockázatát az önértékelés szintjének csökkenésén keresztül. Ugyanerre a megállapításra jutottak Mullan és munkatársai (2023) is, felhívva a figyelmet arra, hogy az önértékelés növelése segíti a tünetek enyhítését. Továbbá, az önsértő serdülők körében a zaklatás áldozatainak jelentősen alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek (Uzun Cicek és mtsai, 2023). Egy másik kutatás pedig azt találta, hogy a jó szociális készségekkel rendelkező serdülők általában magasabb önbecsüléssel rendelkeznek, de ezt az összefüggést jelentősen moderálja a bullying. A bántalmazás elszenvedése tehát negatívan hat az önértékelésre még akkor is, ha fejlettek a diák szociális készségei (Dou és mtsai, 2022). Egy további kutatás pedig azt állapította meg, hogy a zaklatás áldozatainak önbecsülése és érzelemkezelési képessége a rájuk nehezedő nyomás hatására csökkenhet (Lepir és mtsai, 2022). Ugyanakkor az önértékelés nemcsak következménye, hanem potenciális előrejelzője is lehet a zaklatásnak, hiszen azok a diákok, akik eleve alacsony önértékeléssel rendelkeznek, sebezhetőbbek lehetnek a zaklatással szemben.

Ezek a diákok gyakran kevésbé képesek megvédeni magukat, ami még inkább kiteszi őket a zaklatás veszélyének (Segovia-González és mtsai, 2023). Palermi és munkatársai (2022) megerősítették, hogy a következetesen magas önértékelés védelmet nyújt a zaklatással szemben. Ezenkívül az alacsony önértékelésű diákok gyakran nem keresnek segítséget, mert úgy érzik, hogy nem érdemlik meg a támogatást (Boulton és Boulton, 2017). Másfelől maga az agresszív magatartás is alacsony önbecsülést feltételez (Jamaludin és Abdullah, 2021).

A cyberbullying pedig különösen káros lehet az önértékelésre. A közösségimédia-platformokon történő zaklatás nemcsak nyilvános, hanem szinte örökvényűnek is mondható, hiszen az interneten terjedő sértések könnyen visszakereshetők. Az önbecsülés alacsony volta előrejelzője az internetes bántalmazásban való áldozattá válásnak (Salsabila és Kusdiyati, 2023). Ugyanakkor az online zaklatás áldozatai gyakran érzik magukat elszigeteltnek és tehetetlennek, ami tovább rontja önértékelésüket, pszichés jóllétüket (Stephen és Soni, 2023).

A fenti összefüggések különösen fontosak a kiégés szempontjából is, mivel az alacsony önértékelés és a zaklatás hatásai hosszú távon jelentős szerepet játszhatnak a mentális kimerültség és a kiégés kialakulásában.

Diákok kiégése

Az iskolapszichológiai kutatások fókuszja az elmúlt két évtizedben fordult a diákok kiégése felé. Így a szakterületen belül friss vizsgálati területnek tekinthető az iskolai kiégés feltárása, annak ellenére, hogy a munkahelyi burnout-szindróma tüneteinek és háttértényezőinek vizsgálata már ötven éve jelentősen hozzájárul ennek a sokakat érintő mentálhigiénés problémának a megértéséhez. A burnout-szindróma fogalmát Herbert Freudenberger (1974) definiálta korai munkáiban, kiemelve a hosszú ideig tapasztalt munkahelyi stressz káros mentális, pszichés és fizikai következményeit. A leggyakrabban használt tipológia (Maslach, 2003; Maslach és Goldberg, 1998) szerint a tartós stressz és leterheltség következtében kialakuló érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és teljesítménycsökkenés jellemzi legjobban a kiégés állapotát. A burnout-szindrómával kapcsolatos kezdeti kutatások főként az egészségügyi dolgozókra és a segítő szakmákra koncentráltak (Hare és mtsai, 1988; Ramirez és mtsai, 1995); később bebizonyosodott, hogy más munkakörülmények között is megfigyelhetők a tünetek (Glass és McKnight, 1996; Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A kiégés kutatásának szélesedő fókuszja megnyitotta az utat a nem klasszikus munkafolyamatokat végzők vizsgálata felé is, így az egyetemi hallgatók és a diákok kiégésének (Fimian és Cross, 1986; McCarthy és mtsai, 1990) kutatása is teret kapott.

A diákok kiégésének leírásához az érzelmi kimerülés mellett a cinizmus és az alkalmatlanságérzés tüneteit használják az erre a célra fejlesztett kérdőívek (Salmela-Aro és mtsai, 2009). A tünetek kialakulásában szerepet játszik, hogy az iskolában a teljesítményhelyzetek, az alacsony autonómia és a társas helyzetek komplexitása hasonló stresszt okoz, mint amit a felnőttek a munkahelyükön tapasztalnak (Walburg, 2014). A középiskolás diákok részvételével történt vizsgálatok szerint a kiégés tüneteinek fontos mentálhigiénés jelentőséggel bírnak, főként mert gyakran járnak együtt más rizikótényezőkkel, például alacsony önértékeléssel (Herrmann és mtsai, 2019), átlagtól elmaradó tanulmányi eredménnyel (Kiuru és mtsai, 2008) és magasabb lemorzsolódással (Bask és Salmela-Aro, 2013). Kifejezetten középiskolás diákok esetében amiatt érdemes a kiégés feltárásával foglalkozni, mert a longitudinális vizsgálatok tanulságai szerint az általános és középiskola közötti átmenet rizikós időszak a tünetek súlyosbodása szempontjából (Kiuru és mtsai, 2008). Más eredmények szintén megerősítik, hogy a diákok kiégésének tüneteinek megfelelő intervenció nélkül súlyosabbá válnak a középiskolás korcsoportban

(Bask és Salmela-Aro, 2013). Kifejezetten a hazai viszonyokat tekintve kevés kutatás számol be olyan eredményekről, amelyek az iskolai kiégést serdülő mintán elemeznék (Jagodics és mtsai, 2021; Kóródi és mtsai, 2023), így a további eredmények hozzáadott értéke magas a jelenség megértése érdekében.

Kutatásunkban elsősorban a tanulók társas normáival összefüggésben vizsgáljuk a kiégést, nem pedig a tanulmányi teljesítményük és lemorzsolódásuk tekintetében. A kutatások szerint a kiégés vezető tünete az érzelmi kimerülés, amelyhez hozzájárul, ha a tanulók az osztályközösségben számukra kedvezőtlen tapasztalatokat szereznek, például zaklatás áldozatává válnak (Buhs, 2005; Juvonen és mtsai, 2000). Longitudinális eredmények szerint mind a tanulmányi teljesítmény, mind a kiégés tüneteinek tekintetében hasonlóvá válnak egymáshoz a szoros kortárs kapcsolatokban a közösségek tagjai (Kim és mtsai, 2018; Wang és mtsai, 2018). Emiatt a kutatásunk egyik fő célja a kiégés tüneteinek és a különböző viselkedések gyakoriságának és elfogadottságának összefüggéseit vizsgálni.

A diákok kiégésének leírásához az érzelmi kimerülés mellett a cinizmus és az alkalmatlanság-érzés tüneteit használják az erre a célra fejlesztett kérdőívek

A tünetek kialakulásában szerepet játszik, hogy az iskolában a teljesítményhelyzetek, az alacsony autonómia és a társas helyzetek komplexitása hasonló stresszt okoz, mint amit a felnőttek a munkahelyükön tapasztalnak.

Célkitűzés és hipotézisek

Kutatásunk fő célja, hogy megvizsgáljuk a serdülő közösségek osztálytermi és online normarendszerének összefüggéseit a zaklatással, az önértékeléssel és a kiégéssel. A változók közötti kapcsolatokat illetően az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

- H1: A többszörös tudatlanság megvalósulását várjuk a serdülő osztályközösségekben mind osztálytermi, mind online viselkedések esetében, vagyis feltételezzük, hogy a személyes és az előíró normák észlelése jelentős eltérést mutat (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020; Szabó és Labancz, 2015). Ugyanakkor feltételezzük, hogy a felsőbb évfolyamok esetében kisebb lesz a többszörös tudatlanság megjelenése a közösségek összecsiszolódása miatt. Ugyan Gajdics és munkatársai (2020) szintén középiskolások körében végzett kutatásában ezen hipotézis nem igazolódott, de az említett kutatás csak a 9. és a 10. évfolyamokat hasonlította össze, mintánkban viszont a 9-től egészen a 13. osztályig vizsgálódunk, s az időt közösséget összekovácsoló tényezőnek tekintjük.
- H2: Feltételezzük, hogy a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között negatív kapcsolat van, mert a többszörös tudatlanság megjelenése esetén az egyén azt érezheti, hogy a közösségben más viselkedés elfogadott, mint amit személyes meggyőződése alapján követne (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020; Jagodics és Szabó, 2019). Pozitív korrelációt várunk a többszörös tudatlanság mértéke és a diák kiégés között (Walburg, 2014) a többszörös tudatlansággal együtt járó érzelmi feszültség hatása miatt. Tekintettel arra, hogy az előíró normákról alkotott képet a viselkedések észlelt gyakorisága határozza meg, pozitív összefüggésre számítunk a többszörös tudatlanság és az osztályban előforduló zaklató viselkedések között (Smith, 1988; Levine és mtsai, 2014).

Módszerek

A vizsgálat menete

A vizsgálat során etikai kockázat nem merült fel. A mintaválasztás kényelmi alapon történt. A kitöltők a dunántúli régió két középiskolájából származnak. Az adatgyűjtés teljesen névtelenül és önkéntesen zajlott, az iskolák vezetőinek engedélyével, tanári felügyelet mellett, valamint a szülők előzetes passzív beleegyezésével a 9–13. évfolyamokon. A résztvevők a Google Forms nevű programban készített kérdőívsomagot töltötték ki. A kérdőív kitöltése körülbelül 30 percet vett igénybe. A vizsgálatban részt vevő tanárok részletes tájékoztatást kaptak a kérdőív kitöltésének módjáról, amelyet a vizsgálat megkezdése előtt pár nappal továbbítottak a diákoknak is. A diákok következmények nélkül visszautasíthatták a részvételt.

A vizsgálat résztvevői

Kutatásunkban összesen 726 középiskolás diák vett részt. Az adatbázisunkban 289 nő és 437 férfi szerepel. A nemek közti aránytalanság abból adódik, hogy az egyik részt vevő iskola inkább műszaki képzésekre specializálódott. A minta 14–20 év közötti középiskolás diákokból állt (átlag: 16,5 év; szórás: 1,52 év).

Alkalmazott kérdőívek

Normavizsgálat

A normavizsgálathoz saját kérdőívet állítottunk össze Szabó és Labancz (2015) módszeréből kiindulva. Elsőként a korábbi, magyar nyelven elérhető normavizsgálatot tartalmazó kutatások (Szabó és Labancz, 2015; Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020) alapján létrehoztunk egy viselkedéslistát. Erre azért volt szükség, mert a normavizsgálat esetében – a megszokott kérdőívektől eltérően – az aktuálisan vizsgált csoport számára megfelelő kérdőív kidolgozása a kutatás egyik legfontosabb módszertani alappillére.

Az itemeket egy pilot adatfelvétel során három középiskolás osztály tanulói lektorálták, és a diákok megerősítették az érintett viselkedések relevanciáját, illetve a tételek megfogalmazásának érhetségét. Az osztálytermi magatartást 20 tétellel mértük fel, az online térben zajló viselkedés feltérképezésére pedig 26 tételt használtunk (a tételeket az 1. és a 2. táblázat tartalmazza). Az egyes viselkedéseket három szempontból értékelték a kitöltők: a viselkedés gyakorisága (leíró norma), a saját egyéni meggyőződés (személyes norma) és a közösség többi tagjának tulajdonított vélekedés (előíró norma) jelent meg a kitöltés során. A tételekre hatfokú Likert-skálán válaszoltak a diákok.

A normavizsgálat esetében a legtöbb önkitöltős kérdőívhez képest eltérő az elemzés menete, emiatt a kapott adatok két módszerrel is elemezzük: elsőként egy feltáró faktorelemzéssel vizsgáljuk meg, hogy a vizsgálatban szereplő viselkedések megítélése milyen mintázatot mutat. Második lépésként pedig a többszörös tudatlanság jelenségének előfordulását vizsgáljuk, amelyet az előíró normák és a személyes normák különbségeként definiálunk. Ebből fakadóan egy-egy viselkedést illetően akkor állapítjuk meg a többszörös tudatlanság előfordulását, ha jelentősen eltér a kitöltők saját véleménye (személyes norma) és a társaknak tulajdonított vélekedés (előíró norma) az adott magatartásformával kapcsolatban.

BPQ

Az iskolai zaklatásban való részvételt a 20 állításos (benne 5 maszkoló kérdéssel) Rigby és Slee-féle BPQ (Bullying Prevalence Questionnaire) kérdőív magyar változatával néztük meg Siegler (2020) nyomán. A kérdőív 3 szubszkálát tartalmaz, melyek a következők: zaklató, áldozat és proszociális (Rigby, é. n.; Rigby és Slee, 1993).

Kutatásunkban a feltáró faktorelemzés során a minimum 0,33 faktortöltéssel rendelkező itemeket hagytuk bent, s így négy alskálát azonosítottunk: áldozat (Cronbach $\alpha = 0,856$), zaklató (Cronbach $\alpha = 0,818$), főnökösödő („szeretem, ha félnek tőlem”; „szeretem megmutatni, hogy én vagyok a főnök”; Cronbach $\alpha = 0,716$) és proszociális skála (Cronbach $\alpha = 0,538$). Utóbbit az alacsony megbízhatóság miatt nem használtuk a további elemzésekhez. A diákok az állításokat 1-től 6-ig terjedő Likert-skálán értékelték (1: Soha; 6: Nagyon gyakran).

Harter SPPA

A serdülők önbecsülésének vizsgálatára a Harter-féle SPPA (Self-Perception Profile for Adolescents) skálát használtuk (Pongrácz, 2018) nyomán. Az eredeti kérdőív különböző alskálákat tartalmaz, de ebben a vizsgálatban csak egy faktort, a globális skála kérdéseit vettük figyelembe, mivel az a Rosenberg Önértékelés Kérdőívvel egyezik meg serdülő mintán (Harter, 2017). A jobb reliabilitás érdekében (Cronbach $\alpha = 0,790$) azonban az öt tételből egyet („18. Vannak olyan kamaszok, akik nem szeretik azt, ahogy a saját életüket irányítják, de vannak olyan kamaszok is, akik szeretik azt, ahogy a saját életüket irányítják.”) kivettük az elemzésből. Az így létrejövő skála az elvégzett megerősítő faktorelemzés alapján megfelelő illeszkedést mutatott Hu és Bentler (1999) kritériumai alapján ($\chi^2 = 11,8$; $df = 2$; CFI = 0,988; TLI = 0,965; SRMR = 0,017; RMSEA = 0,082).

Diák Kiegészítő Kérdőív

A serdülők a Diák Kiegészítő Kérdőív (Salmela-Aro és mtsai, 2009) magyar változatát (Jagodics és mtsai, 2021) töltötték ki. A kérdőív nyolc tételből áll, mely a kiegészítő három tünetet hivatott mérni (cinizmus, alkalmatlanságérzés és érzelmi kimerülés), ám az alskálák alacsony reliabilitása miatt egydimenziós mérőeszközként alkalmaztuk a kérdőívet, melynek belső megbízhatósága már kielégítő (Cronbach $\alpha = 0,831$). A diákok egy hatfokozatú Likert-skálán jelölték, hogy az egyes állítások mennyire jellemzőek rájuk (1: Egyáltalán nem jellemző; 6: Teljesen jellemző rám).

Alkalmazott statisztikai eljárások

A statisztikai elemzést a Jamovi 2.4.11.0 nevű statisztikai programmal végeztük (The jamovi project, 2024). A változók normál eloszlását a csúcsosság és ferdeség értékeivel ellenőriztük 2,58-os maximum határérték elfogadásával (Ghasemi és Zahediasl, 2012). Minekután a mért változók többségénél nem teljesült a normális eloszlás feltétele (ld. 1. táblázat), non-parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk. A csoportok összehasonlítása esetében Mann–Whitney-próbát, a változók páronkénti összehasonlításához pedig Wilcoxon-próbát használtunk. Az együttjárásokat Spearman-féle rangkorrelációval vizsgáltuk. A normavizsgálat esetében faktorelemzést használtunk a hasonló megítélésű viselkedések feltárásához. A faktorelemzés esetében a Bartlett-féle tesztet, valamint a Kaiser–Meyer–Olkin-mutatót (KMO) alkalmaztuk az előfeltételek ellenőrzéséhez.

A feltáró faktorelemzés során Tabachnick és Fidell (2001) alapján 0,32-os érték felett tekintettük elég erősnek az itemek faktortöltését.

Eredmények

Leíró statisztika

Az elemzésben használt változók leíró statisztikai adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Az elemzésben használt változók leíró statisztikai adatai

	Átlag	Szórás	Ferdeség	Csúcsosság
BPQ – zaklatás	1,77	0,855	1,89	4,93
BPQ – áldozat	1,69	0,867	2,09	5,36
Diák Kiégés	3,27	1,16	0,231	-0,556
SPPA	2,64	0,751	-0,186	-0,488
Leíró norma – offline proszociális	3,73	1,07	-0,00307	-0,374
Leíró norma – offline agresszió	1,78	0,963	1,76	3,77
Leíró norma – offline zavaró	3,09	1,26	0,297	-0,583
Leíró norma – offline elfogadó	4,4	1,06	-0,445	-0,155
Leíró norma – online proszociális	2,94	1,01	0,447	0,331
Leíró norma – online agresszív	2,06	1,05	1,2	1,27
Személyes norma – offline proszociális	4,56	1,21	-0,568	-0,601
Személyes norma – offline agresszió	1,61	0,992	1,97	3,73
Személyes norma – offline zavaró	2,26	1,08	0,984	0,652
Személyes norma – offline elfogadó	4,81	1,18	-0,859	-0,0282
Személyes norma – online agresszív	1,83	1,04	1,41	1,67
Személyes norma – online proszociális	4,22	1,38	-0,427	-0,718
Előíró norma – offline proszociális	4,26	1,22	-0,333	-0,574
Előíró norma – offline agresszió	1,8	1,02	1,39	1,65
Előíró norma – offline zavaró	2,54	1,11	0,545	-0,0883
Előíró norma – offline elfogadó	4,44	1,2	-0,495	-0,387
Előíró norma – online agresszív	2,08	1,11	1,04	0,66
Előíró norma – online proszociális	4,03	1,31	-0,208	-0,59

Első hipotézis tesztelése: a normavizsgálat eredményei

A normavizsgálat esetében elsőként feltáró faktorelemzéssel tártuk fel, hogy az osztálytermi és online viselkedések milyen struktúrába rendeződnek. Az osztálytermi viselkedések esetében az előfeltételek ellenőrzése során az adatok alkalmasnak bizonyultak az elemzéshez a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,895$) alapján. Az eredeti 20 tétel mindegyike faktorokba rendeződött a leíró normák alapján, minimum 0,32 faktortöltéssel, s négy faktort azonosítottunk. A faktorokat a viselkedések tartalma alapján a következő elnevezésekkel láttuk el: proszociális,

agresszív, zavaró és elfogadó viselkedések. A tételeket és a hozzájuk tartozó átlagértékeket az 1. táblázat tartalmazza.

Az online viselkedések esetében szintén alkalmasnak bizonyultak az adatok a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,938$) alapján. Két faktor rajzolódott ki a leíró normák esetében: az agresszív és a proszociális. Ebben az esetben az eredeti 26 kérdésből 20 item rendeződött az említett két faktorba minimum 0,33-os határértékkel a töltést illetően, így ezeket a tételeket kihagytuk a további elemzésből. A tételeket és az átlagértékeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Osztálytermi viselkedések feltáró faktorelemzésének eredményei a leíró normák alapján

Viselkedések	proszociális			agresszív			zavaró			elfogadó		
	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD
11 Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,744	3,73	1,54									
9 Közbelép, ha valakit bántanak.	0,730	3,56	1,49									
13 Jelez egy tanárnak (felnőtteknek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,667	3,14	1,50									
1 Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,642	3,99	1,42									
3 Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,612	4,33	1,37									
5 Segít a másinak a tanulásban.	0,611	4,19	1,38									
7 Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,609	3,19	1,49									
10 Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.				0,802	1,62	1,19						
16 Megzsarolja a másikat.				0,755	1,67	1,18						
8 Fenyeget, megfélemlít másokat.				0,748	1,75	1,26						
2 Lökдös, megver valakit.				0,681	1,62	1,12						
4 Elveszi más holmiját.				0,638	1,94	1,39						
6 Szándékosan kiközösít valakit.				0,421	2,08	1,40						
12 Nem készül az órákra.							0,732	3,79	1,56			
20 Viselkedésével zavarja az órát.							0,728	3,19	1,70			
18 „Oltogatja” a másikat.							0,591	3,09	1,73			

Viselkedések		proszociális			agresszív			zavaró			elfogadó		
		Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD
14	Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.							0,353	2,27	1,52			
17	Hagy másokat is érvényesülni.										0,671	4,28	1,28
15	Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekl.										0,550	4,20	1,49
19	Kölsönadja a holmiját a másiknak, ha az kéri.										0,478	4,73	1,26
Megmagyarázott variancia: 50,8%		16,96%			16,59%			9,91%			7,36%		

3. táblázat. Online viselkedések feltáró faktorelemzésének eredményei a leíró normák alapján

Viselkedések	agresszív			proszociális		
	Töltés	M	SD	Töltés	M	Töltés
Másokat motiváló dolgot posztol.				0,601	2,92	1,48
Jótékonykodásra felhívó tartalmat posztol.				0,567	2,56	1,50
A véleményét kulturált formában fejt ki.				0,606	3,63	1,51
Pozitív közösséget épít (pl. booktok).				0,658	3,14	1,54
Hasznos, ismeretterjesztő dolgot posztol.				0,730	2,83	1,48
Olyan tartalmat fogyaszt, amely testi/szellemi egészségét pozitívan befolyásolja (pl. önfejlesztés, egészséges életmód, edzés).				0,524	3,13	1,54
Videó segítségével tanít valamit (tutorialt készít).				0,594	2,29	1,44
Kiáll egy társadalmilag fontos ügy mellett.				0,624	2,93	1,48
Kulturálódásra, tudásfejlesztésre alkalmas tartalmakat fogyaszt.				0,677	3,02	1,48
Név és kép nélkül sérteget vagy idegesít másokat.	0,770	1,91	1,34			
Csak azért posztol valamit, hogy manipuláljon egy másik személyt.	0,640	2,20	1,40			
Zaklat valakit.	0,792	1,79	1,26			
Önkárosító tartalmat posztol.	0,742	1,95	1,35			
Aggressziót előhívó tartalmat posztol.	0,801	1,93	1,27			
Olyan dolgot posztol egy közösségi oldalra, amivel megbánt valaki mást.	0,817	2,07	1,33			
A másik beleegyezése nélkül oszt meg valamit róla (pl. lefotózza vagy felveszi videóra és kipoztolja).	0,704	2,42	1,49			
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld (pl. hazudik, félrevezet másokat így).	0,724	1,76	1,24			
Trollkodik vagy beszólogat másoknak a komment szekcióban.	0,733	2,36	1,49			

Viselkedések	agresszív			proszociális		
	Töltés	M	SD	Töltés	M	Töltés
Az osztály közös csoportjában nem iskolával kapcsolatos, sértő dolgot posztol.	0,667	2,32	1,50			
Másokat megalázó tartalmat oszt meg.	0,816	1,90	1,32			
Megmagyarázott variancia: 49,38%	31,60%			17,70%		

A feltáró faktorelemzést követően létrejövő szerkezetet megerősítő faktorelemzéssel is vizsgáltuk. Az eredmények szerint a faktorstruktúra elfogadható illeszkedést mutatott a mintánkon Hu és Bentler (1999) kritériumai alapján ($\chi^2 = 516$; $df = 157$; CFI = 0,939; TLI = 0,926; SRMR = 0,051; RMSEA = 0,056).

A hipotézisek tesztelését megelőzően feltáró jelleggel megvizsgáltuk a normavizsgálat nemi különbségeit. Mann–Whitney-próbával hasonlítottuk össze a lányok és fiúk értékeit. Az elemzés szerint a leíró normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányok gyakoribb-nak észlelik az offline proszociális és elfogadó viselkedéseket, míg a fiúk az offline és az online agressziót és az offline zavaró magatartást látják gyakoribbnak ($p < 0,045$). Az online proszociális viselkedések esetében nem találtunk nemi különbséget ($p = 0,510$). Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A leíró normák megítélésének nemi különbségei

Leíró norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann–Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	3,57	3,54	3,57	46779	< ,001
	lányok	4,14	4,02	4,14		
Offline agresszív	fiúk	1,67	1,98	1,67	45462	< ,001
	lányok	1,17	1,48	1,17		
Offline zavaró	fiúk	3	3,16	3	57519	0,042
	lányok	3	2,97	3		
Offline elfogadó	fiúk	4,33	4,25	4,33	50616	< ,001
	lányok	4,67	4,63	4,67		
Online agresszív	fiúk	1,91	2,24	1,91	47293	< ,001
	lányok	1,45	1,78	1,45		
Online proszociális	fiúk	3	2,94	3	61325	0,510
	lányok	2,78	2,94	1,001		

Az elemzés szerint a személyes normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányokat magasabb rangszámok jellemezték az online és az offline proszociális, valamint az offline elfogadó viselkedések tekintetében ($p < 0,001$). A fiúk esetében mind az online, mind az offline agresszív viselkedések elfogadása magasabb, hasonlóan a zavaró viselkedésekhez. Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását a 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A személyes normák megítélésének nemi különbségei

Személyes norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann-Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	4,29	4,27	1,22	41395	<,001
	lányok	5,29	4,99	1,053		
Offline agresszív	fiúk	1,17	1,84	1,11	41535	<,001
	lányok	1	1,25	0,619		
Offline zavaró	fiúk	2,25	2,46	1,12	45011	<,001
	lányok	1,75	1,95	0,95		
Offline elfogadó	fiúk	4,67	4,55	1,21	42136	<,001
	lányok	5,67	5,21	1,005		
Online agresszív	fiúk	1,73	2,12	1,13	37818	<,001
	lányok	1,09	1,41	0,706		
Online proszociális	fiúk	4	4,01	1,36	48666	<,001
	lányok	4,78	4,54	1,347		

Az elemzés szerint az előíró normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányok a közösségeikben elfogadottabbnak látják az offline és az online proszociális, valamint az offline elfogadó viselkedéseket ($p < 0,001$). A fiúk esetében mind az online, mind az offline agresszív viselkedések vélt elfogadása magasabb, hasonlóan a zavaró viselkedésekhez. Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását az 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. Az előíró normák megítélésének nemi különbségei

Személyes norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann-Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	4	4,01	1,21	43822	<,001
	lányok	4,71	4,64	1,123	42453	<,001
Offline agresszív	fiúk	1,67	2,04	1,11	51359	<,001
	lányok	1	1,44	0,716	48383	<,001
Offline zavaró	fiúk	2,75	2,68	1,12	41761	<,001
	lányok	2,25	2,33	1,057	48421	<,001
Offline elfogadó	fiúk	4,33	4,25	1,22	43822	<,001
	lányok	5	4,73	1,101	42453	<,001
Online agresszív	fiúk	2,09	2,33	1,17	51359	<,001
	lányok	1,27	1,69	0,888	48383	<,001
Online proszociális	fiúk	3,67	3,83	1,3	41761	<,001
	lányok	4,33	4,34	1,274		

Első hipotézisünk első pontja a többszörös tudatlanság megjelenését várta a serdülő osztályközösségekben mind osztálytermi, mind online területen. Az elemzéseknél a normalitásvizsgálat eredményei miatt a nemparametrikus Wilcoxon-próbát alkalmaztuk. Az iskolai normavizsgálatnál minden egyes tételnél szignifikáns különbséget kaptunk a

személyes és az előíró normák tekintetében ($p < 0,05$). Az online normavizsgálatnál a feltáró faktorelemzés során benn maradt 20 viselkedéssel dolgoztunk, ahol szintén minden itemnél szignifikáns különbséget kaptunk a személyes és az előíró normák között ($p < 0,05$). Tehát ezen hipotézisünk igazolódni látszik. Továbbá az is elmondható, hogy mind az osztálytermi, mind az online viselkedések esetében a diákok – állításuk szerint – jobban helyeslik a pozitív normákat, ugyanakkor jobban helytelenítik a negatív normákat a társaiknak tulajdonított attitűdhez képest. A személyes és előíró normák legfontosabb statisztikai adatait, valamint a kettő különbségét, a többszörös tudatlanság megvalósulásának számadatait a 7. és 8. számú táblázat tartalmazza.

7. táblázat. Az osztálytermi személyes és az előíró normák különbségei a Wilcoxon-próba alapján

	Személyes		Előíró		Wilcoxon W	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Észreveszi, ha valaki bajban van.	4,73	1,42	4,24	1,56	55201	< ,001
Lökdös, megver valakit.	1,57	1,12	1,78	1,19	7449	< ,001
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	4,86	1,39	4,58	1,41	40718	< ,001
Elveszi más holmiját.	1,61	1,13	1,86	1,21	10454	< ,001
Segít a másoknak a tanulásban.	4,84	1,34	4,60	1,39	34282	< ,001
Szándékosan kiközösít valakit.	1,71	1,22	1,98	1,24	12236	< ,001
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	4,18	1,57	3,93	1,52	43973	< ,001
Fenyeget, megfélemlít másokat.	1,62	1,16	1,77	1,19	9505	< ,001
Közbélép, ha valakit bántanak.	4,56	1,49	4,28	1,51	41611	< ,001
Tönkreteszi más tulajdonát/ értékeit.	1,52	1,14	1,67	1,15	5709	< ,001
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	4,65	1,52	4,38	1,45	41874	< ,001
Nem készül az órákra.	2,80	1,44	2,96	1,38	23698	0,002
Jelez egy tanárnak (felnőtnnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	4,09	1,66	3,82	1,57	41036	< ,001
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.	1,73	1,24	1,99	1,26	10633	< ,001
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekli.	4,75	1,47	4,20	1,49	52147	< ,001
Megzsarolja a másikat.	1,60	1,16	1,75	1,22	6268	< ,001
Hagy másokat is érvényesülni.	4,79	1,35	4,44	1,39	45041	< ,001
„Oltogatja” a másikat.	2,30	1,47	2,63	1,55	16920	< ,001
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	4,88	1,32	4,67	1,34	27241	< ,001
Viselkedésével zavarja az órát.	2,20	1,44	2,59	1,47	15822	< ,001

8. táblázat. Az online személyes és az előíró normák különbségei a Wilcoxon-próba alapján

	Személyes		Előíró		Wilcoxon W	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Másokat motiváló dolgot posztol.	4,24	1,73	3,98	1,66	41331	< ,001
Olyan dolgot posztol egy közösségi oldalra, amivel megbánt valaki mást.	1,80	1,26	2,06	1,34	10570	< ,001
A másik beleegyezése nélkül oszt meg valamit róla (pl. lefotózza vagy felveszi videóra és kipoztolja).	1,89	1,28	2,22	1,37	12339	< ,001
Trollkodik vagy beszólogat másoknak a kommentszekcióban.	2,04	1,38	2,24	1,37	14562	< ,001
Az osztály közös csoportjában nem iskolával kapcsolatos, sértő dolgot posztol.	2,07	1,40	2,34	1,45	16867	< ,001
Másokat megalázó tartalmat oszt meg.	1,78	1,28	2,10	1,40	7196	< ,001
Név és kép nélkül sérteget vagy idegesít másokat.	1,71	1,23	1,99	1,27	9227	< ,001
Jótékonykodásra felhívó tartalmat posztol.	4,21	1,63	3,95	1,58	42230	< ,001
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld (pl. hazudik, félrevezet másokat így).	1,68	1,21	1,89	1,30	6378	< ,001
A véleményét kulturált formában fejt ki.	4,49	1,61	4,29	1,54	38413	< ,001
Pozitív közösséget épít (pl. booktok).	4,19	1,61	4,03	1,55	41584	< ,001
Hasznos, ismeretterjesztő dolgot posztol.	4,16	1,65	4,01	1,57	39903	< ,001
Olyan tartalmat fogyaszt, amely testi/szellemi egészségét pozitívan befolyásolja (pl. önfejlesztés, egészséges életmód, edzés).	4,16	1,72	4,03	1,63	36381	0,004
Videó segítségével tanít valamit (tutorialt készít).	4,07	1,68	3,92	1,59	31908	< 0,001
Kiáll egy társadalmilag fontos ügy mellett.	4,16	1,61	4,03	1,52	31634	0,002
Kulturálódásra, tudásfejlesztésre alkalmas tartalmakat fogyaszt.	4,31	1,62	4,04	1,54	40018	< ,001
Csak azért posztol valamit, hogy manipuláljon egy másik személyt.	1,90	1,28	2,09	1,26	18083	< ,001
Zaklat valakit.	1,70	1,22	1,94	1,30	6385	< ,001
Önkárosító tartalmat posztol.	1,78	1,23	1,98	1,33	8427	< ,001
Agressziót előhívó tartalmat posztol.	1,83	1,26	2,01	1,31	11006	< ,001

Első hipotézisünk második pontjában azt reméltük, hogy a felsőbb évfolyamokon kisebb többszörös tudatlanságot kapunk mind osztálytermi, mind online környezetben a közösségek összezsugorodása miatt, ám várakozásunkkal ellentétes eredményt kaptunk, ugyanis nincs különbség ebben a tekintetben az évfolyamok között a nemparametrikus Kruskal–Wallis-próbával tesztelve: osztálytermi ($\chi^2[5, n = 726] = 0,757$ $p = 0,980$); online ($\chi^2[5, n = 726] = 4,427$ $p = 0,490$). Ezen hipotézis ennek alapján nem teljesült.

*Második hipotézis tesztelése: a többszörös tudatlanság és
a vizsgált változók összefüggésének eredményei*

Az összefüggések vizsgálatához a Spearman-féle korrelációelemzést használtuk. A második hipotézisünk első pontja esetében fordított összefüggést vártunk a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között az iskolai és az online területen egyaránt. Ám sem az osztálytermi, sem az online viselkedéseknél nem találtunk semmilyen összefüggést a mért változók között, így hipotézisünk nem igazolódott ($p > 0,05$).

A második hipotézis második pontjában összefüggést vártunk a többszörös tudatlanság mértéke és a kiégés tünetei között. Az eredmények szerint azonban sem az offline, sem az online környezetben felmért viselkedések esetén sem található statisztikailag jelentős együttjárás a többszörös tudatlanság mértéke és a kiégés között ($p > 0,05$). Így hipotézisünket nem igazolták az eredmények.

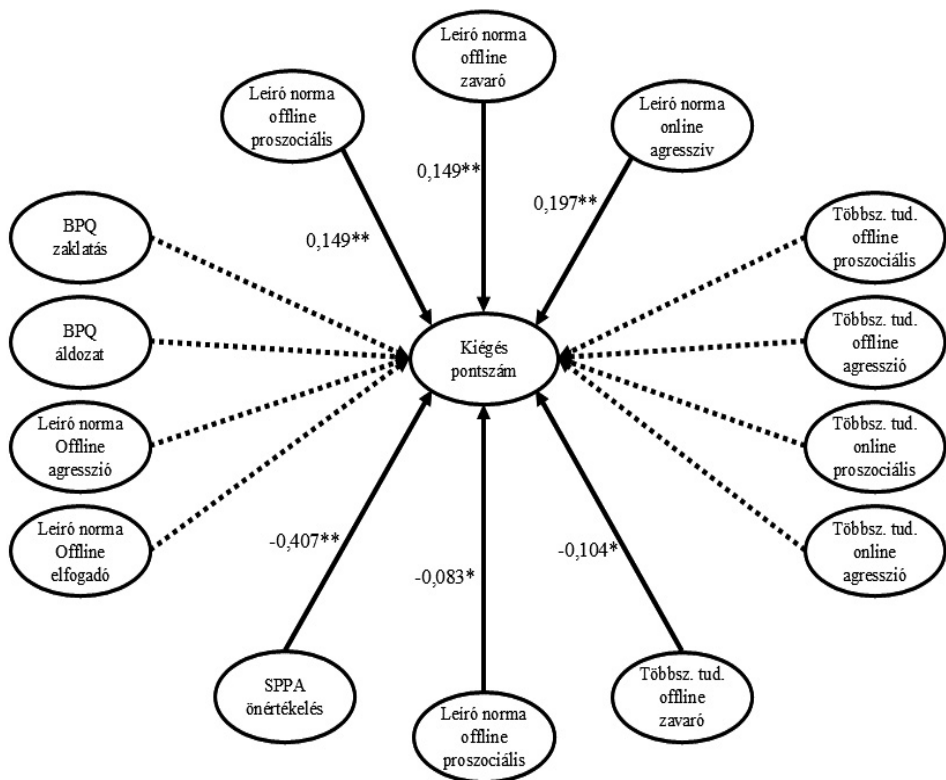
Megvizsgáltuk továbbá, hogy a diákok kiégésének tünetei mely viselkedések előfordulásával állnak kapcsolatban. A korrelációelemzés szerint az osztályteremben az agresszív ($r_s = 0,223$; $p < 0,001$) és a zavaró viselkedések ($r_s = 0,262$; $p < 0,001$) gyakorisága gyenge pozitív összefüggést mutat a kiégés tüneteivel, hasonlóan az online agresszió gyakoriságához ($r_s = 0,303$; $p < 0,001$).

A második hipotézisünk harmadik pontjában pedig a többszörös tudatlanság és a bullying közötti pozitív korreláció meglétét valószínűsítettük. Az iskolában megjelenő többszörös tudatlanság tekintetében nem találtunk semmilyen összefüggést a változók között. Az online megvalósuló többszörös tudatlanság esetében is csak egyetlen változóval találtunk nagyon gyenge kapcsolatot: eszerint az online többszörös tudatlanság és az osztályban megjelenő főnökösködő magatartás gyakorisága között van összefüggés ($r_s[724] = 0,074$; $p < 0,05$). Továbbá gyenge szignifikáns összefüggést fedeztünk fel az iskolában jelenlévő többszörös tudatlanság és az online platformokon megjelenő proszociális viselkedések gyakorisága között ($r_s[724] = -0,105$; $p < 0,01$).

A változók közötti kapcsolatokat továbbá lineáris regresszióelemzéssel vizsgáltuk. A modellben a függő változó a diák kiégés volt, bejósoló változóként pedig az önértékelés pontszám, a BPQ áldozat és zaklató alskálák, valamint a normavizsgálat gyakoriságra és többszörös tudatlanságra vonatkozó skálái szerepeltek. A modellben a független változók szignifikáns mértékben jósolták be a diák kiégés pontszámot ($F[14; 711] = 26,1$; $p < 0,001$; $R^2_{adj} = 0,326$). A független változók közül az önértékelés, az online proszociális viselkedések gyakorisága, illetve az offline zavaró viselkedések esetében megfigyelhető többszörös tudatlanság negatív kapcsolatban áll a függő változóval. Az offline proszociális, zavaró és agresszív viselkedések gyakorisága egyaránt pozitívan jósolták be a kiégés pontszámot. A változók közötti kapcsolatokat részletesen az 9. táblázat mutatja be. Az eredményeket az 1. ábra foglalja össze.

9. táblázat. A lineáris regresszioelemzés eredményei

	Beta	Standard hiba	t	p	β	95% Konfidencia Intervallum (β)	
						Alsó	Felső
Intercept	3,350	0,250	13,379	<.001			
SPPA – önértékelés	-0,627	0,050	-12,467	<.001	-0,407	-0,472	-0,343
BPQ – zaklatás	0,096	0,054	1,758	0,080	0,071	-0,008	0,150
BPQ – áldozat	0,102	0,053	1,918	0,060	0,076	-0,002	0,155
Leíró norma – offline proszociális	0,161	0,043	3,713	<.001	0,149	0,070	0,228
Leíró norma – offline zavaró	0,137	0,036	3,826	<.001	0,149	0,072	0,225
Leíró norma – online agresszív	0,216	0,051	4,242	<.001	0,197	0,106	0,288
Leíró norma – online proszociális	-0,095	0,042	-2,243	0,030	-0,083	-0,156	-0,010
Leíró norma – offline agresszió	-0,028	0,060	-0,461	0,650	-0,023	-0,121	0,075
Leíró norma – offline elfogadó	0,030	0,042	0,714	0,480	0,028	-0,049	0,104
Többsz. tud. – offline proszociális	-0,079	0,050	-1,588	0,110	-0,056	-0,125	0,013
Többsz. tud. – offline agresszió	-0,063	0,065	-0,980	0,330	-0,039	-0,116	0,039
Többsz. tud. – offline zavaró	-0,129	0,049	-2,602	0,010	-0,104	-0,183	-0,026
Többsz. tud. – online proszociális	0,059	0,046	1,277	0,200	0,045	-0,024	0,113
Többsz. tud. – online agresszív	0,005	0,060	0,079	0,940	0,003	-0,067	0,073



1. ábra. A kiegészítő pontszám szignifikáns bejövő változói. A szaggatott vonalak a nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Megvitatás

A kutatásunk fő célja az volt, hogy serdülők körében feltérképezze a közösségek osztálytermi és online normarendszerét, valamint a normák összefüggéseit az önértékeléssel, a zaklatással és a diákok kiegészítő pontszámával.

Többszörös tudatlanság osztálytermi és online viselkedések esetében

Feltáró faktorelemzés segítségével az osztálytermi viselkedések esetében négy, az online viselkedések esetében pedig két faktort azonosítottunk a magatartásformák megítélését tekintve. Az elemzés során azonosított viselkedéscsoportok átfedést mutatnak korábbi, középiskolás (Hegyi és Jagodics, 2020; Jagodics és Szabó, 2019; Kőrödi és mtsai, 2020), illetve egyetemisták (Jagodics és Szabó, 2021) körében végzett vizsgálatokkal, amelyek szintén leírták a proszociális, az agresszív és a zavaró viselkedések elkülönülő megítélését. Amíg az osztálytermi viselkedéseknél a diákok válaszai alapján egy differenciáltabb, a proszociális, az agresszív, a zavaró és az elfogadó magatartásformákat elkülönítő faktorszerkezetet tártunk fel, addig az online viselkedés esetében csak egy dimenzió mentén különültek el az agresszív és a proszociális viselkedések. Ezek a különbségek jelzik, hogy a személyes találkozásokon alapuló viselkedések esetében

változatosabb magatartásformákkal találkoz-
nak a diákok, mint az online interakcióknál,
ahol a lehetséges viselkedések tartományát
szűkítik az online felületek korlátai.

A normavizsgálat eredményei megerősít-
ették a többszörös tudatlanság jelenségének
jelenlétét mind az osztálytermi, mind pedig
az online viselkedések esetében, ezzel alátá-
masztva első hipotézisünket. Az eredmények
megerősítették, hogy a többszörös tudatlan-
ság általános jelenség, hiszen a vizsgálat-
ban használt mind a 46 viselkedés esetében
azonosítható volt a személyes és az előíró
normák eltérése. Ez a megfigyelés alátá-
masztja, hogy a diákok hajlamosak eltérést
feltételezni a saját maguk által elfogadott és
a közösség által helyeselt viselkedés között.
Az eltérés iránya következetesen egybe-
vág a bevezetésben felvázolt szakirodalmi
megfigyelésekkel: a pozitív, elfogadó és
proszociális viselkedések esetében a visel-
kedések egyéni elfogadása magasabb, míg
a negatív, agresszív, bántó magatartásoknál
a közösségnek tulajdonított attitűd az elfo-
gadóbb (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és
Jagodics, 2020; Szabó és Labancz, 2015).
Ez részben magyarázható a társas összeha-
sonlítási folyamatokkal, hiszen a közösség
többi tagjához képest proszociálisabb atti-
tűd kifejezése hozzájárulhat az önértékelés
fenntartásához. Ugyanakkor az eredmények
rámutatnak arra is, hogy a diákok elképzelé-
sei az elfogadott viselkedésekről nem tükrö-
zik a közösség tagjainak valódi álláspontját.

Az első hipotézishez tartozóan vizsgáltuk
azt is, hogy a többszörös tudatlanság alacso-
nyabb mértékben jelenik-e meg a felsőbb
évfolyamos osztályoknál. A hipotézisünket
cáfolták az eredmények, ugyanis az évfo-
lyamok között nem található különbség a
többszörös tudatlanság megélésében. Ez arra utal, hogy a közösség „életkora”, és ezzel
együtt a több közösen töltött idő önmagukban nem segítik a csoporttagok véleményének
megismerését a vizsgált viselkedések elfogadásáról. Ez az eredmény alátámasztja azt az
elképzelést, hogy a diákközösségek formálódásának segítéséhez érdemes külső segítsé-
get igénybe venni. Elsősorban az osztályfőnökök, pedagógusok és iskolapszichológusok
által vezetett közösségépítő foglalkozások segíthetik, hogy a középiskolás osztályokban
a diákok jobban megismerjék egymás véleményét a tanuláshoz és a társas helyzetekhez
fűződő viselkedésekről. A hasonló foglalkozások segíthetik egymás személyes normái-
nak pontosabb megismerését, ezzel a többszörös tudatlanság csökkentését.

A normaképződés a serdülő osztályközösségekben központi szerepet játszik, akár a
személyes együttlét környezetét (osztályterem, iskola közösségi terei), akár az online

A normavizsgálat eredményei megerősítették a többszörös tudatlanság jelenségének jelenlétét mind az osztálytermi, mind pedig az online viselkedések esetében, ezzel alátámasztva első hipotézisünket. Az eredmények megerősítették, hogy a többszörös tudatlanság általános jelenség, hiszen a vizsgálatban használt mind a 46 viselkedés esetében azonosítható volt a személyes és az előíró normák eltérése. Ez a megfigyelés alátámasztja, hogy a diákok hajlamosak eltérést feltételezni a saját maguk által elfogadott és a közösség által helyeselt viselkedés között. Az eltérés iránya következetesen egybevág a bevezetésben felvázolt szakirodalmi megfigyelésekkel: a pozitív, elfogadó és proszociális viselkedések esetében a viselkedések egyéni elfogadása magasabb, míg a negatív, agresszív, bántó magatartásoknál a közösségnek tulajdonított attitűd az elfogadóbb.

platformokat vesszük górcső alá. Az iskolai környezetben a normák kialakulása gyakran a közös tevékenységek, a társas interakciók és a tanárok hatására történik. A normák meghatározzák a viselkedési elvárásokat és a csoportdinamikát, segítve a tanulók társas készségeinek fejlődését és a közösség kohézióját (Pinho és mtsai, 2021; Verhoeven és mtsai, 2019). Egy holland kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy miként alakulnak ki az agresszív népszerűségi normák (az osztályokban milyen mértékben jutalmazák népszerűséggel az agressziót) a serdülő osztályokban, és milyen hatással vannak ezek a normák az osztálytermi klímára. Kiderült, hogy a domináns (társas dominanciát élvező) agresszív és bi (egyszerre proszociális és agresszív) stratégiát követő diákok magas aránya magasabb agresszív népszerűségi normákat eredményez, míg a nem domináns agresszív diákok és a domináns proszociális diákok jelenléte alacsonyabb agresszív népszerűségi normákhoz vezet. Az eredmények tehát azt sugallják, hogy az agresszív népszerűségi normák csökkentésére irányuló beavatkozásoknak figyelembe kell venniük az osztály összetételét (csoporttagok között kialakult dinamikát, társas interakciókat), s nem csak a proszociális viselkedést kell ösztönözni, hanem az agressziót is aktívan vissza kell szorítani (Lanina-Wijnen és mtsai, 2020). Az online térben a normák hasonlóan fontosak, azonban itt a kommunikáció digitális platformokon keresztül zajlik, ami új kihívásokat és lehetőségeket hoz magával. Egy 2023-as felmérés szerint a magyar serdülők által preferált közösségimédia-platformok sorrendje a következő: Messenger, Instagram, TikTok, YouTube (BeSocial, 2023). Az online interakciók során a serdülők különböző közösségimédia-platformokon és online játékelületeken alakítanak ki és tartanak fenn normákat, amelyek befolyásolják a virtuális közösségek dinamikáját és akár személyes kapcsolataikat is. Mindamellett a digitális világban a normaképződés gyorsabb lehet, és a normák eltérhetnek az osztálytermi környezetben kialakultaktól. Ez azt jelentheti, hogy ebben a virtuális társadalomban a visszajelzéseket, ezáltal a népszerűséget gyorsabban el lehet érni, ami egyfajta új társadalmi tökét, úgynevezett virtuális tökét hoz létre (Whitley, 2014). Azonban mindkét térben fontosak a közösségi szabályok és a megfelelő viselkedés kialakítása és fenntartása a pozitív közösségi élmény érdekében. A többszörös tudatlanságot (Smith és mtsai, 2004) (amikor mindenki bizonytalan a normákat illetően, ám senki sem meri ezt bevallani) láthatóan nem lehet teljesen eltörölni, még az osztályközösségek 4-5, akár 6 éven át tartó fennmaradása sem enyhíti azt. Ennek a lehetséges magyarázata pedig a társas összehasonlítás (Festinger, 1957). Ezen szociálpszichológiai jelenség alapvető emberi szükséglet, mely során az egyének saját képességeiket, nézeteiket, attitűdjeiket, viselkedésüket másokéval vetik össze, mivel az egyének alapvetően önmaguk megértésére és önértékelésük fenntartására törekcszenek. Ez magyarázhatja számunka első hipotézisünk első pontjának beigazolódását (többszörös tudatlanság osztálytermi és online felületen), illetve azt is, hogy a második pont (felsőbb évfolyamokon csökken a többszörös tudatlanság) miért nem bizonyult helytállónak.

Többszörös tudatlanság és az önértékelés

A második hipotézisünk első pontjában feltételezett fordított korrelációt a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között nem támasztották alá az eredmények. Ez több okból is előfordulhat. Egyrészt az agresszív és bántó viselkedések fokozott elutasítása, valamint a proszociális viselkedések többiekhez képest erősebb elfogadása segít abban, hogy az egyén értékesnek érezze magát másokhoz képest.

Lehetséges, hogy az osztálytermi normák hatása az önértékelésre csak bizonyos körülmények között jelentkezik. Egy kínai tanulmány azt vizsgálta például, hogy az osztálytermi normák hogyan befolyásolják a szociabilitás és a belső problémák (depresszió,

magány és önértékelés) közötti kapcsolatot. Azt kapták eredményül, hogy a szocializálatlanság pozitívan kapcsolódik a depresszióhoz és a magányhoz, és negatívan kapcsolódik az önértékeléshez. A szocializálatlanság hatása ezekre a belső problémákra viszont erősebb a magasabb szociális normákkal (jobban értékeli a társas interakciókat) rendelkező osztályokban, ami rávilágít az osztálytermi környezet jelentős szerepére a serdülők pszichológiai alkalmazkodásában (Hu és mtsai, 2023). Ez arra utalhat, hogy a normák és az önértékelés közötti kapcsolat összetett és moderált lehet más tényezők által.

Másrészt, a pedagógiai megközelítések is jelentős szerepet játszhatnak. Egy tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a humanisztikus pedagógiai módszerek, amelyek a diákok érzelmeire és értékeire helyezik a hangsúlyt, jelentősen javíthatják a diákok önértékelését (Omodan és Mtshatsha, 2022). Illetve megemlítendő még, hogy Buchanan (2016) doktori értekezésében azt vizsgálja, hogyan hoznak létre a tanárok és diákok olyan osztálytermi környezetet, ahol a matematikai hibákat fontos tanulási lehetőségeknek tekintik. Az említett longitudinális esettanulmány elemzi, hogy milyen normák alakulnak ki a hibák kezelésére az osztályban, és ezek hogyan fejlődnek a tanév során. A tanulmány kiemeli a tanárok szerepét a normák kialakításában és fenntartásában, valamint a hibák kezelésének kollektív gyakorlatában.

*Többszörös tudatlanság és
a diákok kiégése*

Hipotézisünket, mely szerint a többszörös tudatlanság mértéke összefügg a diákok kiégésével, nem támasztották alá az eredmények. Feltételezésünk háttérében az állt, hogy a személyes és előíró normák közötti különbség növelheti az érzelmi leterheltséget, ami ezáltal növeli a kiégés kockázatát. Az elvégzett korreláció- és lineáris regresszióelemzés a viselkedések többségénél nem talált összefüggést a többszörös tudatlanság és a kiégés között. Egyedül az offline zavaró viselkedésekre vonatkozó többszörös tudatlanság esetében tárt fel negatív kapcsolatot a két tényező között a regresszióelemzés. Ezeket az eredményeket magyarázhatja, ha a vizsgálatban nem sikerült azonosítanunk azokat a viselkedéseket, amelyek esetében erős stresszt okoz, ha eltér az egyéni vélemény és a közösség elvárása. Másrészt lehetséges, hogy a keletkező érzelmi feszültséget ellensúlyozza, ha az egyén a többszörös tudatlanság következtében a környezeténél proszociálisabbnak, az agresszív viselkedéseket fokozottan elutasítónak tartja magát.

Lehetséges, hogy az osztálytermi normák hatása az önértékelésre csak bizonyos körülmények között jelentkezik. Egy kínai tanulmány azt vizsgálta például, hogy az osztálytermi normák hogyan befolyásolják a szociabilitás és a belső problémák (depresszió, magány és önértékelés) közötti kapcsolatot. Azt kapták eredményül, hogy a szocializálatlanság pozitívan kapcsolódik a depresszióhoz és a magányhoz, és negatívan kapcsolódik az önértékeléshez. A szocializálatlanság hatása ezekre a belső problémákra viszont erősebb a magasabb szociális normákkal (jobban értékeli a társas interakciókat) rendelkező osztályokban, ami rávilágít az osztálytermi környezet jelentős szerepére a serdülők pszichológiai alkalmazkodásában. Ez arra utalhat, hogy a normák és az önértékelés közötti kapcsolat összetett és moderált lehet más tényezők által.

A különböző viselkedések gyakorisága, valamint a diákok kiégésének tünetei közötti összefüggések elemzése rámutatott arra, hogy az agresszív és zavaró viselkedések osztálytermi és online előfordulása egyaránt pozitív összefüggést mutat a kiégéssel. Ez az eredmény részben igazolja a hipotézisünket, miszerint az érzelmi leterheltséget növelő viselkedések a közösségben stresszt okoznak, és hozzájárulnak a kiégéshez. Ugyanakkor az eredmények szerint ennek a közvetítő tényezője nem a személyes és az előíró normák különbsége, hanem önmagában az ártalmas viselkedések negatív érzelmi következménye.

Többszörös tudatlanság és az agresszív viselkedések

A többszörös tudatlanság és a zaklató magatartás közötti kapcsolat hiányának hátterében több ok is valószínűsíthető. Hiszen a bullying akár osztálytermi, akár online közösségekben belül különböző tényezőkkel összefüggésben alakul ki. Az első megemlítendő a diákok személyiségjellemzői, hiszen nem kizárólag az agresszív serdülők tapasztalják a normák eltérését. De gondolhatunk még a családi dinamika, a szülői minta vagy kulturális háttér, illetve a lakókörnyezet különbözőségeire, valamint ide tartozhat a társadalmi normák észlelésének, így az attitűdök eltérő volta is. Továbbá a többszörös tudatlanság és az agresszív magatartás pszichológiai mechanizmusa is eltérő lehet: míg a bullying inkább a hierarchiaviszonyok kialakításáról szól, addig a többszörös tudatlanság hátterében a társas összehasonlítás, valamint a konformitás, így az egyéni vélemények elnyomása áll (Aguilar-Pardo és mtsai, 2022; Ajzen és Fishbein, 1973; Marques és Paez, 1994).

Utóbbi talán alátámaszthatja azt is, hogy az online megjelenő többszörös tudatlanság és az osztályban megjelenő főnökösködő magatartás gyakorisága között ugyan gyenge, de van összefüggés. Az online platformokon (tévesen) azonosított normák (pl. nagy követőszámmal rendelkező ún. véleményvezérek által) miatt lehetséges, hogy a diákok az osztályban nem merik kifejezni saját véleményüket, és ebben a környezetben is engedik a domináns, főnökösködő diák akaratát érvényesülni, mivel azt gondolják, hogy ez a csoport normája.

Ehhez kapcsolódva pedig magyarázható, hogy miért találtunk (gyenge) kapcsolatot az osztályban jelenlévő többszörös tudatlanság és az online platformokon megjelenő proszociális viselkedések között. Ennek oka lehet, hogy az osztályteremben előforduló, sokak számára nem tetsző magatartásokat néhány serdülő igyekszik online felületeken proszociális cselekedetekkel kompenzálni. Ez sikerrel is járhat, ha az egyén online megtalálja a választott tevékenységhez/érdeklődési körhöz kapcsolódó közösséget pl. közösségi platformokon működő csoportok formájában. Másrészt, az online végzett proszociális cselekedetek nagyobb tömegekhez eljutva nagyobb reputációval is járnak, ami több pozitív visszajelzést jelent, kielégítve ezzel az egyén elismerés iránti igényét.

A fent leírtak alapján is kiemelkedően fontos a pedagógusok és az iskolapszichológusok szerepe a nevelés-oktatási intézményekben. A szakemberek jelenlétükkel, segítségükkel talán képesek enyhíteni a többszörös tudatlanságból adódó osztálykonfliktusokat csoportszinten, illetve a gyermekek belső konfliktusait egyéni szinten. Ennek módja elsősorban az, ha az osztályközösséget fejlesztő, formáló gyakorlatok és tréningek rendszeresen megrendezésre kerülnek. Elsősorban azok a foglalkozások lehetnek hasznosak, amelyek lehetőséget adnak a diákoknak arra, hogy kifejezzék véleményüket az építő és a destruktív osztálytermi viselkedésekről. Ezáltal segíthető, hogy a tanulók pontosabban feltérképezzék társaik véleményét a megfelelő magatartásformákról, valamint megismerhetik, hogy milyen érzéseket vált ki az osztálytársakban egy-egy viselkedés. Ebben a folyamatban különösen fontosak a szabályalkotó gyakorlatok, amelyek segítségével több szempontból mérlegelhetők a különböző viselkedésformák előnyei és hátrányai.

A szemléletváltást segítheti, ha mindezt a szokásostól eltérő szerepből, mások szemszögét felvéve végzik el a diákok a csoportfoglalkozások során.

Limitációk és kitekintés

A kutatás különös figyelmet fordít az osztálytermi és online normák közötti kölcsönhatásokra, és arra, hogy ezek miként befolyásolják egymást, illetőleg miként korrelálnak az iskolai zaklatással (bullying), a diákok kiégésével, valamint az önértékeléssel. Eredményeink hozzájárulhatnak a pedagógusok és a szülők számára a diákok szociális és érzelmi fejlődésének jobb megértéséhez, valamint segítséget nyújthatnak olyan nevelési stratégiák kidolgozásában, amelyek figyelembe veszik mindkét dimenzió sajátosságait. Ezen túlmenően pedig a bullying megelőzésére és kezelésére, valamint a diákok önértékelésének és mentális egészségének támogatására irányuló intézkedések kialakításában is hasznos iránymutatásokkal szolgálhatnak.

Az adatgyűjtés legnagyobb korlátját a minta sajátossága jelenti. Habár a minta mérete megfelelő volt az elemzések elvégzéséhez, a homogenitás miatt az eredmények általánosíthatósága korlátozott. A kérdőíveket kitöltő résztvevők nem tekinthetők reprezentatívnak a magyar diákok egészére nézve, mivel a vizsgált csoport földrajzi elhelyezkedés szempontjából homogén, a válaszadók a dunántúli régióból származnak. Emellett a nemi eloszlás aránytalansága és az iskolatípusok sem teszik lehetővé az eredmények általánosítását.

Az évfolyamok összehasonlítását célzó elemzések tekintetében fontos korlátot jelent a kutatás keresztmetszeti jellege. Mivel az évfolyamok összehasonlításában eltérő osztályok szerepelnek, ezért elképzelhető, hogy a közösségek közötti alapvető különbségek szerepet játszanak az eltérések kialakulásában. Emellett egyfajta kohorszhatást is jelenthet, hogy a tizenkettedik és tizenharmadik évfolyamba járók már jelenlegi osztályaikban voltak érintettek a 2019–2020-as tanévben a koronavírus-járvány miatt bevezetett távoktatási időszakban. Ez az élmény szerepet játszhatott a csoporton belüli viselkedések alakításában, de ennek megállapítása túlmutat a jelen kutatás keretein.

A jövőbeni kutatások során érdemes lenne – amennyiben az hozzáférhető – nagyobb mintát bevonni azon iskolai tényezők részletesebb vizsgálatába, amelyek összefüggésben állhatnak az iskolai bántalmazással, a diákok kiégésével vagy a tanulói önértékeléssel. Ehhez tartozna továbbá egyéb, középiskolás diákokra standardizált kérdőívek alkalmazása, illetve a kutatás megkezdése előtt pilot kutatás megfontolása is ajánlatos lehet. Hiszen a kutatásban alkalmazott kérdőívek faktorszerkezetének kisebb változásai arra engednek következtetni, hogy néhány kérdést a diákok nem megfelelő módon értelmezték. Érzékeny minta lévén a pilot kiváló módszer lehet annak megállapításához, hogy a jövőben felteendő kérdéseket a serdülők miként értelmezik, azok összefüggésben vannak-e az eredeti kutatói kérdésekkel, ezáltal a hipotézisek jól meghatározottak és mérhetőek-e. Az így szerzett tapasztalatok alapján finomítani tudjuk a kutatási tervet, s növelni módszereink megbízhatóságát, érvényességét.

Az online platformok eltérő működési mechanizmusai és hatásai felvetik továbbá ezek összehasonlító elemzésének szükségességét. Érdemes lehet például a közösségi média különböző platformjai, valamint különféle fórumok összevetése, különös tekintettel arra, hogyan járulnak hozzá a többszörös tudatlanság kialakulásához és fennmaradásához. Egy ilyen vizsgálat segítene feltárni, hogy az egyes platformok strukturális különbségei milyen módon befolyásolják a felhasználói interakciókat.

Irodalom

- Aguilar-Pardo, D., Martínez-Fernández, B., Colmenares, F. & Martín-Babarro, J. (2022). Peer likeability and victimization in young adolescents: Moderating effects of descriptive and status group norms for aggression and prosocial behaviour and network density. *The British Journal of Educational Psychology*. DOI: [10.1111/bjep.12481](https://doi.org/10.1111/bjep.12481)
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- André, C. & Lelord, F. (2013). *Önbecsülés*. Park Könyvkiadó.
- Balluerka, N., Aliri, J., Gofñi-Balentiaga, O. & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 28(1), 26–34. DOI: [10.1016/j.psicoe.2022.11.001](https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001)
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: [10.1007/s10212-012-0126-5](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5)
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Cortés-Pascual, M. del P. A. & Elboj-Saso, C. (2020). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying: Víctimas, agresores y espectadores / Structural Model of Concurrence Among Relational Bullying and Cyberbullying: Victims, Aggressors and Bystanders. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171, 63–84. DOI: [10.5477/cis/reis.171.63](https://doi.org/10.5477/cis/reis.171.63)
- BeSocial (2023). *Magyar tinik a neten*. <https://onbrands.hu/wp-content/uploads/2023/04/Magyar-Tinik-a-Neten-2023.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Boulton, M. J. & Boulton, L. (2017). Modifying Self-Blame, Self-Esteem, and Disclosure Through a Cooperative Cross-Age Teaching Intervention for Bullying Among Adolescents. *Violence and Victims*, 32(4), 609–626. DOI: [10.1891/0886-6708.VV-D-15-00075](https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-15-00075)
- Buda, M. (2009). Közézet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 3–15.
- Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás-a kutatások tükrében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407–424. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001)
- Catalano, C. (2022). The Use Of Social Media In Online Learning And Teaching. *European Proceedings of Educational Sciences*. DOI: [10.15405/epes.22032.21](https://doi.org/10.15405/epes.22032.21)
- Chen, D., Xu, B. & Chen, J. (2023). The association between domestic violence exposure and cyberbullying behavior among secondary school students. *Frontiers in Psychiatry*. DOI: [10.3389/fpsyt.2023.1302477](https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1302477)
- Dang, J. & Liu, L. (2020). Me and Others Around: The Roles of Personal and Social Norms in Chinese Adolescent Bystanders' Responses Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, 6329–6354. DOI: [10.1177/0886260520967128](https://doi.org/10.1177/0886260520967128)
- Davidovitch, N. & Yavich, R. (2023). The association between social media use, cyberbullying, and gender. *Problems of Education in the 21st Century*. DOI: [10.33225/pec/23.81.776](https://doi.org/10.33225/pec/23.81.776)
- Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S. & Pojanapotha, P. (2022). Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents: A Cross-Sectional Study in International Schools. *Children*, 9(11), 1606. DOI: [10.3390/children9111606](https://doi.org/10.3390/children9111606)
- Ent, M. R. & Parton, D. M. (2020). “I Avenge; Others Aggress”: A Victim–Perpetrator Asymmetry in Judging Whether a Transgression Was Motivated by Revenge. *Psychological Reports*, 123(4), 1355–1364. DOI: [10.1177/0033294119841846](https://doi.org/10.1177/0033294119841846)
- Farkas-Dávid, D. (2017). *Az iskolai zaklatás. Szolnoki Tankerületi Központ. Szakmai Kiadványok 3*. http://suli.martfu.hu/wp-content/uploads/2021/05/03_az_iskolai_zaklatas_web.pdf Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16(401), 3.
- Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 223–228.
- Fimian, M. J. & Cross, A. H. (1986). Stress and Burnout Among Preadolescent and Early Adolescent Gifted Students: A Preliminary Investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247–267. DOI: [10.1177/0272431686063004](https://doi.org/10.1177/0272431686063004)
- Fox, C. & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *The British Journal of Educational Psychology*, 75 Pt 2, 313–328. DOI: [10.1348/000709905X25517](https://doi.org/10.1348/000709905X25517)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gajdics, J., Gubics, F., Horvát, B., Vatai, K., Szabó, É. & Jagodics, B. (2020). Középiskolás osztályközösségek normarendszerének longitudinális vizsgálata: Az első két év eredményei. *Iskolakultúra*, 30(3), 18–34. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.18](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.18)

- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), Article 2. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology & Health*, 11(1), 23–48. DOI: [10.1080/08870449608401975](https://doi.org/10.1080/08870449608401975)
- Green, J., Felix, E. D., Sharkey, J., Furlong, M. & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: Definitional versus behavioral approaches. *Psychological Assessment*, 25(2), 651–657. DOI: [10.1037/a0031248](https://doi.org/10.1037/a0031248)
- Hare, J., Pratt, C. C. & Andrews, D. (1988). Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies*, 25(2), 105–115. DOI: [10.1016/0020-7489\(88\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0020-7489(88)90078-8)
- Harter, S. (2017). *Self-Perception Profile for Adolescents* [Dataset]. DOI: [10.1037/05703-000](https://doi.org/10.1037/05703-000)
- Hegyi Á. & Jagodics B. (2020). Az okostelefon- és YouTube-használat, valamint a serdülők attitűd- és normarendszerének összefüggései az önértékeléssel és a diákok kiegészével: Serdülők online normarendszere. *Iskolakultúra*, 30(12), Article 12.
- Herrmann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. DOI: [10.1016/j.lindif.2018.11.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011)
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Hu, Y., Bullock, A., Zhou, Y. & Liu, J. (2023). Moderating effect of classroom social norm on the relations between unsociability and internalizing problems in Chinese adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1168342. DOI: [10.3389/fpsy.2023.1168342](https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1168342)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészés Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. DOI: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.8.3)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2021). Egyetemi hallgatók normáinak összefüggése a motivációval és az észlelt oktatói kiegészéssel. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 28–46. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.07-08.28](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.07-08.28)
- Jamaludin, I. A. & Abdullah, H. (2021). Relationship Between Self-Esteem and Loneliness With Aggressive Behavior of Adolescents in Perak, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 651–661. DOI: [10.6007/IJARPEd/v10-i1/9621](https://doi.org/10.6007/IJARPEd/v10-i1/9621)
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. DOI: [10.1037/0022-0663.92.2.349](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349)
- Karim, F., Oyewande, A., Abdalla, L. F., Chaudhry Ehsanullah, R. & Khan, S. (2020). Social Media Use and Its Connection to Mental Health: A Systematic Review. *Cureus*. DOI: [10.7759/cureus.8627](https://doi.org/10.7759/cureus.8627)
- Kasperski, R. & Blau, I. (2020). Social capital in high-schools: Teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31, 955–971. DOI: [10.1080/10494820.2020.1815220](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815220)
- Kaya, A., Karataş, N. & İşler Dalgıç, A. (2023). The effect of individual values on self-esteem and meaning in life in adolescents: A cross-sectional study from Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 46, 8–13. DOI: [10.1016/j.apnu.2023.06.007](https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.06.007)
- Kenney, S. R., DiGuseppi, G. T., Meisel, M. K., Balestrieri, S. & Barnett, N. (2018). Poor mental health, peer drinking norms, and alcohol risk in a social network of first-year college students. *Addictive Behaviors*, 84, 151–159. DOI: [10.1016/j.addbeh.2018.04.012](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.04.012)
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. DOI: [10.1002/smi.2771](https://doi.org/10.1002/smi.2771)
- Kiuru, Noona., Aunola, Kaisa., Nurmi, J.-Erik., Leskinen, E. & Salmela-Aro, Katariina. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. DOI: [10.1353/mpq.2008.0008](https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008)
- Kóródi, K., Fördök, F. & Szabó, É. (2020). Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(3), 50–61. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.50](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.50)
- Kóródi, K., Jagodics, B., Szabó, É., Kunos, N. & Fülöp, M. (2023). Diák kiegészés hagyományos és alternatív pedagógiai programú oktatási intézményekben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(3), 329–344. DOI: [10.1556/0016.2023.00043](https://doi.org/10.1556/0016.2023.00043)
- Kreski, N. T., Chen, Q., Olfson, M., Cerdá, M., Martins, S. S., Mauro, P. M., Branas, C. C., Rajan, S. & Keyes, K. M. (2022). Experiences of Online Bullying and Offline Violence-Related Behaviors Among a Nationally Representative Sample of US Adolescents, 2011 to 2019. *Journal of School Health*, 92(4), 376–386. DOI: [10.1111/josh.13144](https://doi.org/10.1111/josh.13144)

- Lananga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. & Vollebergh, W. (2020). Who Sets the Aggressive Popularity Norm in Classrooms? It's the Number and Strength of Aggressive, Prosocial, and Bi-Strategic Adolescents. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 48(1), 13–27. DOI: [10.1007/s10802-019-00571-0](https://doi.org/10.1007/s10802-019-00571-0)
- Lee, S. M., Yoon, S. N. & Kim, J. (2008). The Role of Pluralistic Ignorance in Internet Abuse. *Journal of Computer Information Systems*, 48, 38–43.
- Lepir, Y. N., Trishinta, S. M. & Rosdiana, Y. (2022). Relationship Between Self-Esteem with the Ability of Emotional Management Victims of Bullying Teenager. *Psychiatry Nursing Journal (Jurnal Keperawatan Jiwa)*, 3(2), 67. DOI: [10.20473/pnj.v3i2.31393](https://doi.org/10.20473/pnj.v3i2.31393)
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. DOI: [10.1016/j.chiabu.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001)
- Leveille Buchanan, N. T. (2016). *Errors as a Productive Context for Classroom Discussions: A Longitudinal Analysis of Norms in a Classroom Community*. UC Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/0zz775v7>
- Levine, J., Etchison, S. & Oppenheimer, Daniel. M. (2014). Pluralistic ignorance among student-athlete populations: A factor in academic underperformance. *Higher Education*, 68(4), 525–540. DOI: [10.1007/s10734-014-9726-0](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9726-0)
- Machackova, H. & Pfetsch, J. (2021). Bystanders' responses to cyberbullying: The role of moral disengagement and empathy. *Frontiers in Psychology*, 12, 676787. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.676787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676787)
- Marques, J. M. & Paez, D. (1994). The 'Black Sheep Effect': Social Categorization, Rejection of Ingroup Deviates, and Perception of Group Variability. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 37–68. DOI: [10.1080/14792779543000011](https://doi.org/10.1080/14792779543000011)
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. [https://books.google.com/books?hl=hu&lr=&id=Pigg1p-hJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+\(1982\).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Prentice-Hall.&ots=DEq4ed1_tK&sig=XeJLJx-APVHaC1BTbu2zfYRCfO7Q](https://books.google.com/books?hl=hu&lr=&id=Pigg1p-hJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+(1982).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Prentice-Hall.&ots=DEq4ed1_tK&sig=XeJLJx-APVHaC1BTbu2zfYRCfO7Q)
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. DOI: [10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*. <https://psycnet.apa.org/record/1990-26907-001>
- Miller, D. T. (2023). A century of pluralistic ignorance: What we have learned about its origins, forms, and consequences. *Frontiers in Social Psychology*. DOI: [10.3389/frsps.2023.1260896](https://doi.org/10.3389/frsps.2023.1260896)
- Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S. & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(3), e0282224. DOI: [10.1371/journal.pone.0282224](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224)
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Nazarov, V. L., Averbuk, N. V. & Buinacheva, A. V. (2022). Bullying and cyberbullying in a modern school. *The Education and Science Journal*. DOI: [10.17853/1994-5639-2022-2-169-205](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-169-205)
- Németh, Á. (2022). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása—Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. https://hbse.ppk.elte.hu/media/a3/fd/8127578da4d410a66e72f58fe74845e0edfc9b-890255362ba0e95ba4ca51/HBSC_2022_Riport.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 20.
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Omodan, B. I. & Mtshatsha, N. (2022). Reinventing Students' Self-esteem in Classrooms: The Need for Humanistic Pedagogy. *JETL (Journal of Education, Teaching and Learning)*, 7(2), 139. DOI: [10.26737/jetl.v7i2.3243](https://doi.org/10.26737/jetl.v7i2.3243)
- Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clímets, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á. & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International Comparison of Self-Concept, Self-Perception and Lifestyle in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Public Health*, 67, 1604954. DOI: [10.3389/ijph.2022.1604954](https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604954)
- Palermi, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R. & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249–261. DOI: [10.5964/ejop.5379](https://doi.org/10.5964/ejop.5379)
- Pinho, A. D. S., Molleman, L., Braams, B. R. & Van Den Bos, W. (2021). Majority and popularity effects on norm formation in adolescence. *Scientific Reports*, 11(1), 12884. DOI: [10.1038/s41598-021-92482-8](https://doi.org/10.1038/s41598-021-92482-8)
- Pongrácz, K. (2018). *Többségi tanulók fogyatékos-sággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata [Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem]*. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.181Pozzoli>
- T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827. DOI: [10.1007/s10802-010-9399-9](https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9)
- Purnama, Y. & Asdlori, A. (2023). The Role of Social Media in Students' Social Perception and Interaction: Implications for Learning and Education. *Technology and Society Perspectives (TACIT)*. DOI: [10.61100/tacit.v1i2.50](https://doi.org/10.61100/tacit.v1i2.50)

- Ramirez, A. J., Graham, J., Richards, M. A., Cull, A., Gregory, W. M., Leaning, M. S., Snashall, D. C. & Timothy, A. R. (1995). Burnout and psychiatric disorder among cancer clinicians. *British Journal of Cancer*, 71(6), 1263–1269. DOI: [10.1038/bjc.1995.244](https://doi.org/10.1038/bjc.1995.244)
- Rigby, K. (é. n.). *The Bullying Prevalence Questionnaire (BPQ)*. Ken Rigby Online. <https://www.kenrigby.net/01a-Questionnaires> Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications for Psychological Well-Being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. DOI: [10.1080/00224545.1993.9712116](https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. DOI: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
- Salsabila, M. & Kusdiyati, S. (2023). Pengaruh Self-Esteem terhadap Cyberbullying Victimization pada Remaja di Jawa Barat. *Bandung Conference Series: Psychology Science*, 3(1). DOI: [10.29313/bcsps.v3i1.5142](https://doi.org/10.29313/bcsps.v3i1.5142)
- Sanda, M. A. (2022). The Psyche of “Self” in Students’ Systemic and Structural Interaction with Online Teaching-Learning Platforms. *Neuroergonomics and Cognitive Engineering*. DOI: [10.54941/ahfe1001813](https://doi.org/10.54941/ahfe1001813)
- Sandstrom, M. J. & Bartini, M. (2010). Do Perceptions of Discrepancy Between Self and Group Norms Contribute to Peer Harassment at School? *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 217–225. DOI: [10.1080/01973533.2010.495645](https://doi.org/10.1080/01973533.2010.495645)
- Sargent, R. H. & Newman, L. (2021). Pluralistic Ignorance Research in Psychology: A Scoping Review of Topic and Method Variation and Directions for Future Research. *Review of General Psychology*, 25, 163–184. DOI: [10.1177/1089268021995168](https://doi.org/10.1177/1089268021995168)
- Schroeder, C. M., & Prentice, D. A. (1998). Exposing Pluralistic Ignorance to Reduce Alcohol Use Among College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(23), 2150–2180. DOI: [10.1111/j.1559-1816.1998.tb01365.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01365.x)
- Segovia-González, M. M., Ramírez-Hurtado, J. M. & Contreras, I. (2023). Analyzing the Risk of Being a Victim of School Bullying. The Relevance of Students’ Self-Perceptions. *Child Indicators Research*, 16(5), 2141–2163. DOI: [10.1007/s12187-023-10045-x](https://doi.org/10.1007/s12187-023-10045-x)
- Shin, H. (2022). Social contagion of academic behavior: Comparing social networks of close friends and admired peers. *PLoS ONE*, 17. DOI: [10.1371/journal.pone.0265385](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265385)
- Siegler, A. (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30, 61–75. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.61](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.61)
- Smith, E. R., Mackie, D. M. & Anna, B. (2004). *Szociálpaszichológia*. Osiris. http://psycho.unideb.hu/munkatarsak/bermath_agnes/targyak/Szoci%C3%A1lpszichol%C3%B3gia%201_2020.pdf
- Smith, J. R. (2020). Group Norms. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. DOI: [10.1093/acrefore/9780190236557.013.453](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.453)
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In Breakwell, G. M., Foot, H. & Gilmour, R. (szerk.), *Doing social psychology*. 2. kiadás. Cambridge University Press. 291–308. DOI: [10.1017/CBO9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/CBO9780511659898.016)
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. DOI: [10.1016/j.avb.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006)
- Stephen, S. & Soni, Dr. S. (2023). Bullying and its Effect on the Self Esteem and Psychological Well-Being. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11(5), 4421–4425. DOI: [10.22214/ijraset.2023.52521](https://doi.org/10.22214/ijraset.2023.52521)
- Stevens, M. Fitzpatrick, A., & Cruwys, T. (2021). The effect of descriptive norms and social identification on performance and exertion during a physical fitness task. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 32, 313–323. DOI: [10.1111/sms.14072](https://doi.org/10.1111/sms.14072)
- Szabó, É. & Labancz, Á. (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” Normák és vélt normák működése és mérése iskolai osztályokban. https://www.researchgate.net/publication/309673819_En_nem_helyeslem_de_a_tobbiek_biztosan_Normak_es_velt_normak_muokodese_es_meres_e_iskolai_osztalyokban
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- The jamovi project. (2024). *jamovi (Version 2.5)* [Computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Torkos, h. & anwer, a. (2022). Involvement of teenagers in the behavior of bullying & cyber violence. *Journal Plus Education*. DOI: [10.24250/JPE/2/2022/HT/AA](https://doi.org/10.24250/JPE/2/2022/HT/AA)
- UNICEF (2018). 150 millió gyereket érint az iskolai erőszak. <https://unicef.hu/igy-segitunk/hireink/150-millio-gyereket-erint-az-iskolai-eroszak> Utolsó letöltés: 2024. 06. 03.
- UNICEF (2022). Közéiskolások tapasztalatai az iskolai zaklatásról. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2022/11/median_unicef_2022_iskolai_zaklatas_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H. & Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of intrapersonal and interpersonal

- emotional competence. *Journal of Adolescence*, 80, 182–191. DOI: [10.1016/j.adolescence.2020.02.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.009)
- Uzun Cicek, A., Ucuz, I., Sari, S. A., Comertoglu Arslan, S. & Dogru, H. (2023). Does Involvement in Peer Bullying Invite Self-Injury?: The Association Between Peer Bullying and Self-Injury in a Clinical Sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 211(2), 108. DOI: [10.1097/NMD.0000000000001574](https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001574)
- Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. & Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.631276](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276)
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006)
- Veenstra, R. & Lodder, G. M. A. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 46, 453–460. DOI: [10.1177/01650254221100228](https://doi.org/10.1177/01650254221100228)
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G. & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35–63. DOI: [10.1007/s10648-018-9457-3](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3)
- Völlink, T., Bolman, C. A. W., Dehue, F. & Jacobs, N. C. L. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7–24. DOI: [10.1002/casp.2142](https://doi.org/10.1002/casp.2142)
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. DOI: [10.1016/j.childyouth.2014.03.020](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020)
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.06.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003)
- Whitle, J. J. (2014). *The „like” generation: An exploration of social networking's influence on adolescents' productions of gender, identity, (virtual) capital and technological practices*. Doktori disszertáció. Loughborough University. https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/The_like_generation_an_exploration_of_social_networking_s_influence_on_adolescents_productions_of_gender_identity_virtual_capital_and_technological_practices/9479702?file=17104625
- Wu, F., Jiang, Y., Liu, D., Konorova, E. & Yang, X. (2022). The role of perceived teacher and peer relationships in adolescent students' academic motivation and educational outcomes. *Educational Psychology*, 42, 439–458. DOI: [10.1080/01443410.2022.2042488](https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2042488)
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195. DOI: [10.1016/j.chb.2017.01.059](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059)
- Yin, V. (2023). Involution and Pluralistic Ignorance Amongst Chinese Adolescents. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. DOI: [10.54254/2753-7048/14/20231000](https://doi.org/10.54254/2753-7048/14/20231000)

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A kortárs közösségek kulcsfontosságúak a serdülők életében, kiemelt hangsúlyt helyezve az osztálytermi és az online interakciókra. Az osztálytermi normákat már régóta kutatják, viszont a közösségimédia-plattformokon töltött idő ugrásszerű növekedése és ennek a mentális egészségre gyakorolt kevert (pozitív és negatív) hatása (Karim és mtsai, 2020) miatt az online normákat is érdemes megvizsgálni. A tanulmány célja a középiskolás diákok normarendszerének vizsgálata mind az osztálytermi, mind az online környezetben, különös tekintettel ezek összefüggéseire az iskolai zaklatással, a kiegészéssel és az önértékeléssel.

Módszer: A kutatásban 726 középiskolás diák vett részt, ebből 289 nő és 437 férfi, akik egy online kérdőívcsomagot töltöttek ki. Az átlagéletkor 16,5 év; a szórás 1,52 év. Az osztálytermi és online viselkedés vizsgálatára saját normakérdőívet használtunk, az iskolai zaklatást a Bullying Prevalence Questionnaire (BPQ) kérdőívvel, az önértékelést a Self- Perception Profile for Adolescents (SPPA) skálával, míg a diákok kiegészét a Diák Kiegész Kérdőívvel mértük.

Eredmények: Az eredmények szignifikáns eltérést mutattak az osztálytermi és online viselkedés esetében is, tehát a diákok különbözőképpen értékelik a személyes és az előíró normákat, vagyis a többszörös tudatlanság jelensége nem a platformtól függ. Az évfolyamok közötti különbségek azonban nem voltak szignifikánsak. Nem találtunk összefüggést továbbá a többszörös tudatlanság és az önértékelés között. Viszont az osztálytermi főnökösödő magatartás és az online többszörös tudatlanság között gyenge, illetve az online proszociális cselekedtek és az osztálytermi többszörös tudatlanság között szintén gyenge összefüggést kaptunk. Az osztálytermi agresszív és zavaró viselkedések pedig gyenge pozitív kapcsolatot mutattak a kiegészéssel.

Következtetések: Az osztályteremben és az online platformokon észlelt negatív normákból adódó agresszív és zavaró viselkedések kezelésére irányuló beavatkozások – akár csoportfoglalkozások, akár egyéni pszichológiai támogatás – segíthetnek a diákok mentális jóllétének javításában. Emellett kiemelendő, hogy az online közegben is szükséges a proszociális, empatikus viselkedések ösztönzése. Bár a kutatás nem vizsgálta az iskolapszichológusi tevékenység konkrét hatását, eredményeink rámutatnak arra, hogy az iskolai zaklatás problémájának megoldása terén a megelőző lépések, érzékenyítő tréningek, konfliktuskezelési programok vagy éppen az online viselkedés szabályainak tanítása kiemelt szerepet játszhatnak a diákok inter- és intraperszonális konfliktusainak enyhítésében. Eredményeink segíthetnek tehát a diákok szociális és érzelmi fejlődésének jobb megértésében és hatékony nevelési, illetve prevenciós stratégiák kidolgozásában.

Kulcsszavak: normavizsgálat, iskolai zaklatás, önértékelés, diákok kiégése

A tanulói adaptivitás fokozása a mentális időutazás és képzeleti munka segítségével a változó világ kihívásai között

Hogyan képes az emberi elme két kognitív eszköze, vagyis a mentális időutazás és a képzeleti munka az egyént a 21. század legkeresettebb adaptív képesség-készségeivel felruházni, mint kommunikáció, interakció, kreatív és kritikus gondolkodás? Hogyan formálják ezek az adaptív kognitív funkciók az egyén céltartását és eszközhasználatát, vagyis ágenciáját? Milyen eszköztárat alkalmazhatunk osztálytermi praxisban ezeknek a képesség-készségeknek a fejlesztésére? A tanulmány többek között ezekre a főbb kérdésekre keresi a választ

A 21. század tudásalapú gazdaságában az OECD tizenkét főosztályának egyike, az OECD Oktatási Igazgatósága ajánlása mentén meghatározónak tartja az egyén nemcsak egész életén átívelő tanulását (Life-Long Learning, LLL), hanem az élet minden területét átfogó tanulást (Life-Wide Learning, LWL) is. Vagyis olyan képesség-készség fejlesztését és tudáskonstruálást, amellyel az összetartó társadalmakban reziliens és adaptív, de egyben prosperáló módon képes az egyén személyes és közösségi szerepeiben válaszolni az újonnan felmerülő problémákra és kihívásokra (Csapó, 2008; OECD, 2021b). Erre a tudásalapú gazdaságra jellemző a folyamatos változás, vagyis az így formálódó világ komplex, változékony, bizonytalan és sok esetben többértelműséget hordoz magában. Zygmunt Baumann lengyel szociológus és filozófus ezt a világot a *folyékony modernitás* fogalmával ruházta fel. Az ezredfordulón megjelent munkájában a világ olyan globális társadalmi és gazdasági modelljeiről beszél, amelyekben a meghatározandó cél egyértelműsége elveszik. Egy olyan világképet vázol fel, amit valójában

„a rendszer törékenysége, ideiglenes volta, sebezhetősége és folytonos változása szervez egységbe”.

Vagyis

„az egyetlen bizonyosság ebben a rendszerben a változás állandósága és a bizonytalanság bizonyossága” (Baumann, 2000. 2.).

Ennek értelmezésében elengedhetetlen, hogy az oktatás, nevelés és a pedagógiai gyakorlat felkészítse és felruházza az egyént, azaz a tanulót ezeknek a változásoknak az

adaptív kezelésére. Vagyis a tanítás-tanulás kontextusa olyan paradigmaváltást igényel, amelyben új oktatási célok jelennek meg vagy jelenhetnek meg az újonnan felmerülő gazdasági, társadalmi és technológiai változásokra adott adaptív válaszként. A rendszer ilyen módon az iskola és ezen keresztül az oktatás és nevelői tevékenység újabb és újabb értelmezéseit várja, míg makroszinten az oktatáspolitikai adaptív viselkedését (Halász, 2022; Radó, 2020).

A rendszer aszinkron, tranziens és változékony jellemzőinek kezelésében tehát meghatározó az egyén adaptivitása. Bár az adaptivitásnak számos értelmezése létezik, jelen tanulmány három meghatározó megközelítést vesz alapul: az evolúciós pszichológia, a kognitív pszichológia és az oktatásméлет szemszögét. Tehát az adaptivitás evolúciós értelmezésben az egyénre jellemző olyan tulajdonság, amelynek segítségével az növelheti reprodukív alkalmasságát (*reproductive fitness*). A fogalom meghatározásakor a kognitív pszichológia definíciója szerint az adaptivitás az egyén olyan tulajdonságára utal, amellyel általában személyes pszichológiai jóllétéhez járul hozzá (Schacter, 2021). Míg az OECD oktatásra irányuló megfogalmazásában az egyén olyan képességét takarja, amelynek segítségével a változó és bizonytalan helyzetekben képes rugalmasan alkalmazkodni. Eszerint átfogja a külső és belső tényezők okozta változásokra adott választ, azaz olyan képességnek tekinti, amely nemcsak alapvető folyamatok fenntartására szolgál, hanem a folyamatos fejlődés érdekében az egyén alkalmazkodására és megújulására utal. Az egyén adaptivitása szoros összefüggésbe hozható a kíváncsiság és kreativitás kognitív konstruktumaival, de meghatározza annak reziliens képességét, valamint problémamegoldó vagy perspektívaváltó képesség-készségét is (OECD, 2019b). A PISA felmérések globális kompetencia keretrendszerében (PISA 2018 Global Competence Framework) a négy meghatározó építőelem egyikénél, vagyis az értékeknel kiemeli annak szükségességét, hogy a tanuló képes legyen érvelni és elemezni, valamint meglévő tudását komplex, szokatlan, többértelmű és absztrakt helyzetekben is alkalmazni. Vagyis adaptivitásával, adaptív képesség-készségével egyidejűleg hozzájárulhat születendő innovációkhoz, miközben képes konfliktusok és feszültség kezelésére is. Az oktatói és nevelői tevékenység során pedig az adaptivitás fokozása a tanulói ágenciát is formálja, ami a tanulóknak a saját tanulásuk iránti felelősség és elköteleződés képességét és érzését jelenti. Az OECD meghatározása szerint a *tanulói ágencia*

„az a képesség, hogy a tanuló célt tűz ki, reflektál és felelősségteljesen cselekszik a változás érdekében. Ez azt jelenti, hogy a tanuló aktív módon cselekszik, ahelyett, hogy csupán szenvedő alanya lenne az eseményeknek; másodsorban alakítja a folyamatokat, ahelyett, hogy kizárólagosan azok formálnák őt; és harmadsorban felelős döntéseket és választásokat hozhat, ahelyett, hogy a mások által meghatározottakat készen elfogadná” (OECD, 2019b. 2.).

Vagyis a tanulók úgy gondolják, hogy cselekedeteikkel képesek változást elérni, és ezzel magabiztosabb, elkötelezettebb és hatékonyabb tanulókká válhatnak. Minden tanuló fejlesztheti a saját tanulói ágencia-képességét, de ehhez a tanárok és a tanulóközösség támogatása is szükséges. Így mindezekkel a képesség-készségekkel az egyén a munkaerőpiaci kihívásokban megfelelő eszközökkel vérteti fel önmagát (Larsen-Freeman és mtsai, 2021; OECD, 2019a).

Az OECD 2021. évi ajánlása úgy fogalmaz, hogy

„ezekben az időkben az iskoláknak segíteniük kell a tanulókat, hogy képesek legyenek önállóan gondolkodni és olyan identitást kialakítani, amellyel tudatában vannak a modern kor pluralista életmódjának. Legyen az a munkahely, otthon vagy közösség, szükséges, hogy az egyén megértse, hogy a különböző kultúrákban és

hagyományokban mások hogyan élnek és hogyan gondolkodnak, akár tudósként, akár művészként.” (OECD, 2021a. 84.)

A tanulási környezet szervezése szempontjából az OECD a 2010-es évek második felében hét pontban összegezte az *innovatív tanulási környezet*re (Innovative Learning Environments, ILE) jellemző tanulás-tanítástervezés alapelveit, amelyek a következők: (1) a tanulási környezet a tanulókat helyezi a középpontba, ahol a tanulók aktív résztvevők, vagyis saját tanulói tevékenységük megértésében is segítséget kapnak környezetüktől. Ebben a folyamatban önmaguk is a tanulási folyamat formálói és alakítói (tanulói ágencia). Ezt az aktív részvételt és bevonódást Stanislas Dehaene francia kognitív pszichológus és idegkutató kutatásaiban is a tanulást meghatározó négy kiindulópont egyik döntő elemeként említi és emeli ki (Dehaene, 2020). A második alapelv kimondja, hogy (2) a tanulási környezet a tanulás társadalmi természetén nyugszik, azaz ebből a társas természetből fakadóan ösztönzi a jól szervezett, kooperatív tanulási formát, elfogadja és támogatja a tanulási terek sokszínűségét és kollegiális tevékenység jellegét. Ennek például része lehet problémaalapú, projekt- vagy feladatalapú, mediációs pedagógiák alkalmazása is. Az ilyen jellegű tanulási-tanítási környezetben a kollektív szándék meglétével, releváns és valós céltartalmak integrálásával, közös feladatok megfelelő komplexitásával lehetőség nyílt a bevonódást segítő tanulás számára (Dörnyei és mtsai, 2016). A harmadik alapelv szerint (3) a tanulás-tanítás közegében részt vevő szakembereknek aktívan támogatniuk kell a tanulói motivációt és az érzelemszabályozást. Ezzel többek között hozzájárulnak az egyéni tanulói útvonalak kialakításához és fenntartásához. A negyedik alapelv szorosan kapcsolódik az előzőhöz, és arra hívja fel a figyelmet, hogy (4) a tanulási környezet kialakítása során kiemelt figyelmet kell fordítani az egyéni különbségekre, különösen a tanulók előzetes tudására és eltérő tanulási céljaira. Ebben például jelentős segítséget nyújthat a formatív értékelés széleskörű alkalmazása. Az ötödik alapelv (5) olyan módszereket és programokat támogat a tanulási környezetben, amellyel minden tanuló lehetőséget kap arra, hogy kihívás mentén és megküzdéssel tanulás, tudáskonstruálás és képesség-készségfejlesztés történjen. A tanulás ily módon történő optimalizálásával megvalósulhat az egyén kognitív nyújtása. A hatodik alapelv kimondja, hogy a tanulás-tanítás környezetének optimalizálásához (6) elengedhetetlen egyértelmű elvárások és azzal összhangban álló értékelési stratégiák lefektetése, amiben különös szereppel bírhat a formatív értékelő visszacsatolás. S végül a hetedik alapelv (7) erőteljesen támogatja a tantárgyak és ismeretek „horizontális összekapcsolását”, azaz közeli, távoli vagy akár jelképes tudástranszfer megvalósítását (Csapó, 2002; OECD, 2017).

A fenti alapelvek szorosan köthetők makroszinten a társadalom, mezoszinten az oktatási rendszer, míg mikroszinten az egyén adaptivitásához. Az egyén adaptivitása szorosan kapcsolódik olyan kognitív konstruktumokhoz, mint a kíváncsiság, nyitottság, de elmondható az is, hogy ez a perspektíva-váltás egyik alappillére is. Mindemellett szoros összefüggésben áll a problémamegoldással vagy kreatív gondolkodással. Az adaptivitás képessége-készsége formálható, így osztálytermi gyakorlatokkal és módszerekkel alakítható. Olyan módszertani eszköztár alkalmazása mozdíthatja elő, mint például problémaalapú tanulás, játékalapú oktatás vagy szimulációk (OECD, 2023).

Ez utóbbi kognitív konstruktum, azaz a szimuláció alapját az emberi elmevándorlás képessége nyújtja, aminek részletezése az alábbi bekezdésekben történik.

Mentális időutazás és képzeleti munka az egyén adaptivitásának fokozásában

Az elme vándorlása mindennapi életünk meghatározó része. Ki ne kapta volna még azon magát, hogy munkája közben gondolatai más vizekre vitték? Vagy nem ismerős-e az az osztálytermi jelenség, amikor a tanár magyaráz s közben a tanulók figyelme elkalandozik? De hasonlóan, mindennapi kommunikációnkban, baráti beszélgetéseinkben is könnyen elkalandozunk a mondanivalónk fő fonalától, majd újra és újra megpróbálunk visszacsatolni. A fenti példák csak néhány a számos hétköznapi helyzetből arra, amikor az elme elkalandozik (Corballis, 2015, 2016; Wammes és mtsai, 2018).

A spontán gondolkodáskor olyan gondolatok születnek, amelyek erős korlátok nélkül szabadon jönnek létre nemcsak tartalmukat illetően, hanem abban is, hogy egyik mentális tartalomról a másikba szabadon folynak. A spontaneitás ebben a kontextusban semmiféleképpen sem a gondolatok értelmetlen jellegére vagy véletlenszerűségére utal. Sőt sok esetben az elme vándorlása az egyén célorientált létezéséhez kötődik. A jelenség gyakori, olyannyira, hogy a felmérések szerint hétköznapi éber állapotunknak mintegy felét ebben a tudatállapotban töltjük. Az elmevándorlás szűkebb definíciója szerint tehát olyan tudatállapotról van szó, amikor spontán, tudatos vagy nem tudatos szinten, irányítás nélküli gondolkodás történik. Ez az állapot lehetővé teszi, hogy egy összpontosított figyelmet igénylő feladat helyét átvegye egy másik, gyakran pihentetőbb mentális tevékenység. Ugyanakkor az elmevándorlás ennél összetettebb jelenség: nem csupán figyelemelterelés, hanem adaptív és konstruktív funkciókkal is bír, amelyek alapvető

jelentőségűek az emberi létezés szempontjából. Az elmevándorláshoz tartozik a mentális időutazás. Ez az elme azon képessége, hogy az egyén a múlt és jelen epizódjai, valamint lehetséges jövőbeli forgatókönyvei között rugalmas módon mozogjon úgy, hogy mindközben a saját szubjektív értelmezését és megélését generálja. Az elmevándorlás teszi lehetővé azt is, hogy embertársaink elméjébe „belelássunk” (ez a *mentalizáció* [Theory of Mind, ToM]), így fokozva az egymás közötti társas kapcsolódást, együttműködést és empátia érzését. De hasonlóan az elmevándorlás eszközével valósulnak meg történeteink és történeti értelmezéseink, azaz narratív létünk, legyenek azok valós vagy fiktív jellegűek. Ugyanúgy az elmevándorlás konstruktuma nyújtja a kreativitás alapját is. S nem

A spontán gondolkodáskor olyan gondolatok születnek, amelyek erős korlátok nélkül szabadon jönnek létre nemcsak tartalmukat illetően, hanem abban is, hogy egyik mentális tartalomról a másikba szabadon folynak. A spontaneitás ebben a kontextusban semmiféleképpen sem a gondolatok értelmetlen jellegére vagy véletlenszerűségére utal. Sőt sok esetben az elme vándorlása az egyén célorientált létezéséhez kötődik. A jelenség gyakori, olyannyira, hogy a felmérések szerint hétköznapi éber állapotunknak mintegy felét ebben a tudatállapotban töltjük. Az elmevándorlás szűkebb definíciója szerint tehát olyan tudatállapotról van szó, amikor spontán, tudatos vagy nem tudatos szinten, irányítás nélküli gondolkodás történik.

Ez az állapot lehetővé teszi, hogy egy összpontosított figyelmet igénylő feladat helyét átvegye egy másik, gyakran pihentetőbb mentális tevékenység.

utolsósorban nem tudatos vagy önkéntelen szinten pedig az elmevándorláshoz köthető az álom és a hallucináció is, vagyis a hamis érzékelés (Corballis, 2015, 2016; Fox és Christoff, 2018).

Tehát elmondható, hogy az elmevándorlás meghatározó és elengedhetetlen a komplex világhoz való alkalmazkodásunkban. Olyan többteleterőforrás, ami lehetővé teszi, hogy az „itt és mostból” kiszakadjunk, és eljátszunk a gondolattal. Az elme kalandozása a múlt, jelen és jövő értelmezésének kulcsa, és egyben a kreativitás és kognitív flexibilitásunk forrása. Mikroszinten az egyén, míg makroszinten a közösség jóllétének növekedéséhez és fokozásához járulhat hozzá. Tágabb értelemben ez a vándorlás – akár fizikai, akár mentális síkon – magában hordozza a véletlenszerűség és az újdonság erejét. Tehát az elmevándorlás képessége olyan kalandozásra hív, amely lehetőséget ad arra, hogy kiterjesszük a játék, az innovációk és kreativitás terét (Corballis, 2015, 2016).

Az elménk vándorlásának középpontjában a memória áll, így a következőkben ennek értelmezésére térek ki.

A memória

Joseph LeDoux amerikai idegtudós értelmezésében a szubjektív megélések és tapasztalat háttérben a tudat előtti feldolgozási folyamatokban a memória kulcsfontosságú szereppel bír. A memória és a prefrontális kéregbe érkező multimodális bemenetek járulnak hozzá a valós, szubjektív tudatos élményhez. LeDoux magasabb rendű tudatosság elmélete (2023) szerint elengedhetetlen a munkamemória mentális modelljének tartós aktiválása. Ez a modell narratíván keresztül alakítja a tudatos tapasztalás tartalmát, amelyben különböző típusú megélésekhez különböző típusú memória szükséges. A következőkben az explicit és implicit memória értelmezésére kerül sor.

A hosszú távú memóriát jellemző módon explicit és implicit kategóriákra osztják. Az explicit emlékeket a munkamemórián keresztül akaratlagosan élhetjük meg, tudatosan hívhatjuk elő, tartalmukat tetszés szerint „kijelenthetjük”. Ezért deklaratív emlékezetnek is nevezik. Az explicit emlékezet szemantikus emlékezetből és epizodikus emlékezetből áll (ld. 1. táblázat). A szemantikus emlékezet tényszerű és fogalmi ismereteket hordoz, míg az epizodikus emlékezet személyes értelmezéseket és megéléseket tárol. Az epizodikus emlékezet felelős azért, hogy az egyén saját megélésén keresztül, csak rá jellemző tartalommal töltsen meg egy dolog értelmezését, azaz hely-, idő- és esemény-bélyegzővel lássa el azt. Más szóval annak tárolása, hogy hol és mikor tapasztalta, milyen események és szereplők közegében élte meg azt az élményt, az epizodikus emlékezet része. Ez azonban nem a valós történetek replikája, hanem sokkal inkább a megélt élményről tárolt lényeg, szemantikai séma, ami arra szolgál, hogy az egyén forgatókönyvet, narratívát konstruáljon belőle (Corballis, 2011; Gazzaniga, 1998; LeDoux, 2020; Schacter, 2021). A két emlékezetet tekintve a jelenlegi ismeretek tükrében a szemantikus emlékezet nem feltétlenül aktiválja az epizodikus emlékezetet, míg az epizodikus emlékezet mindig hordoz szemantikus emlékezethez kapcsolódó tartalmat is. A memória működésében az epizodikus emlékezet a szemantikus emlékezet kiterjesztése, mind evolúciós (*filogenetikus*) szinten, mind pedig a személyes fejlődés (*ontogenetikus*) szintjén. Viszont az epizodikus emlékezet kizárólagos tulajdonsága az, hogy az egyén identitása és életnarratívája értelmezést nyerjen (Corballis, 2015; LeDoux, 2023; Tulving, 2005).

1. táblázat. A hosszú távú memória két alapvető alrendszere az explicit (deklaratív) és az implicit (procedurális) emlékezet. A táblázat az explicit emlékezet tartalmi tagolódását mutatja be, amely két fő komponensből áll: a szemantikus emlékezetből, valamint az epizodikus emlékezetből (saját szerkesztés)

Hosszú távú memória – explicit (deklaratív) emlékezet típusai		
Szempont	szemantikus emlékezet	epizodikus emlékezet
Tartalom	tényszerű és fogalmi ismeretek	személyes élmények, események, megélések
Funkció	tényszerű és fogalmi ismeretek tárolása	saját élmények értelmezése, életnarratíva kialakítása
Idő- és hely-megjelölés	nincs	idő- és hely-bélyegzővel bír; mikor, hol, milyen kontextusban történt
Narrativitás szintje	nem jellemző	narratívák, forgatókönyvek formájában tárol
Kapcsolat a másik emlékezethez	nem feltétlen kapcsolódik epizodikus emlékezhöz	mindig hordoz szemantikus tartalmat is
Filogenetikus/ onto-genetikus kapcsolódás	primer (elsődleges) forma	szemantikus emlékezet kiterjesztése
Szelfhez való kapcsolódás	kevésbé személyes	szelfközpontú, identitást alkotó szerepe

Az epizodikus emlékezetet Endel Tulving észt származású kanadai kognitív idegtudós szerint tehát meghatározza a szelf, az autoetikus tudatosság és a szubjektív idő értelmezései. Endel Tulving (2005) a tudatos tapasztalás két formáját, a *noetikus* és *autonoetikus* tudatosságot értelmezi. A noetikus tudatállapot mentális tartalma szemantikus tényekre és a világról alkotott elképzelésekre épül. Ezek olyan fogalmi sablonok, amelyek az életünkben megjelenő tárgyak és helyzetek értelmezését segítik, tehát tényszerűek. Noetikus tudatállapotban az egyén hozzáfér a saját múltjához, azonban nem emlékezik rá, hanem annak „tudását és ismeretét” (*knowing*) éli meg. Ezzel szemben az autoetikus tudatosság az epizodikus emlékezethez kapcsolódik, amely személyes tapasztalatokat és élményeket tartalmaz. Az autoetikus tudatosságban az egyén nemcsak tudja és ismeri saját megélt eseményeit, hanem képes újra átélni azokat (*remembering*), tehát az értelmezés az egyén sajátos tapasztalati szemszögéből történik. Ezen keresztül az egyén nemcsak tudja és ismeri saját megélt eseményeit, hanem azokat újra át tudja élni (Tulving, 2005).

A fent leírt explicit emlékek előhívásakor és azok tudatos reprezentációjával olyan tudatos tapasztalás lehetséges, amikor az egyén egyrészt tényekről és fogalmakról szerez noetikus tapasztalatot, azaz az adott pillanat tényyszerű szelfre vonatkozó, szemantikus tapasztalatát (szemantikus emlékezet), másrészt pedig személyéhez kötődő autoetikus élményeit, azaz a személyes múlt és jövő reflektív szelfjéhez kapcsolódó konstruktmokat (epizodikus emlékezet) aktiválja (LeDoux, 2003b). Míg a szemantikus tudás egy viszonylag statikus tudást takar, addig az epizodikus emlékezés a múlt epizódjainak dinamikus újrajátszását teszi lehetővé. Így ez utóbbi értelmezés segítségével válik egyedivé, szubjektív megéléssé (Corballis, 2013, 2015). De a tudatos tapasztalás Tulving (2005) tipologizálásában rendelkezik egy harmadik tudatossággal, mégpedig az *anoetikus* tudatossággal.

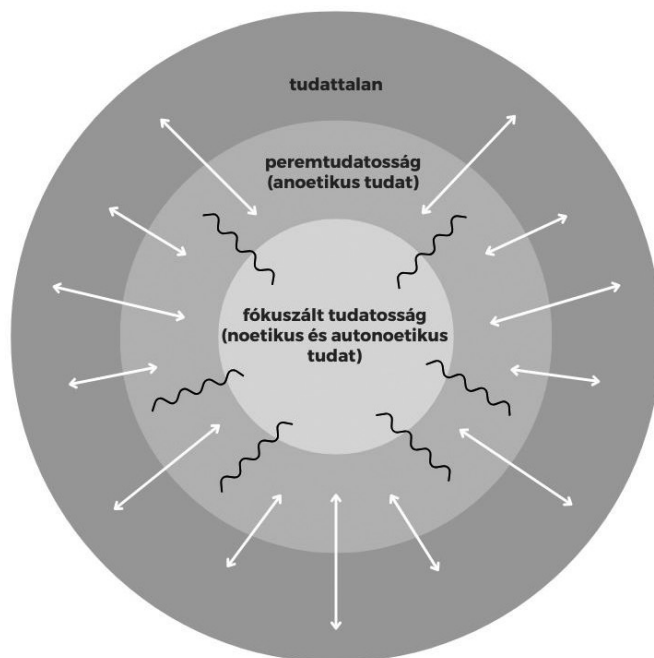
Tulving ezt a harmadik tudatosságot, vagyis az implicit procedurális emlékezetet alapuló tudatállapotot *anoetikus tudatállapotnak* nevezte el, amely anoetikus tudat a

nem-tudásról való tudásunk (not-knowing knowledge). Az anoézis kérdése problématikus, s ez a paradoxon alapvetően abból adódik, hogy az anoézis a tudatosság egy formája, míg az anoetikus állapotok alapját a procedurális memória adja, ami pedig nem tudatos. Ez a procedurális memória azért is nehezen megfogható, mert az agyban szétszórt módon, több neurális tanulási hálózat működése kapcsolódik hozzá, s szemben az explicit szemantikus tényismerettel és epizodikus személyes tudással, ez a tudáskonst-ruálás implicit módon zajlik (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A hosszú távú memória fő típusainak (explicit és implicit) rendszerezése az alkategóriák, a tudatosság formái és a jellemző mentális tartalmak alapján (saját szerkesztés)

Memória típusa	Alkategória	Tudatosság típusa	Jellemzők
Hosszú távú memória (LTM)	explicit (deklaratív) – szemantikus – epizodikus	noetikus/ autonoetikus	tudatos, szándékos előhívás
	szemantikus	noetikus	tények, fogalmak, általános tudás
	epizodikus	autonoetikus	személyes élmények időben és térben
	implicit (procedurális)	anoetikus	nem tudatos, készségek, rutinok

Bruce Mangan (2007), a kognitív tudomány kutatójának értelmezésében az anoetikus tudatállapothoz kapcsolhatók olyan kognitív pszichológiai konstruktumok, mint az ösztönös megérzések, „*a nyelvem-hegyén-van*” állapot (*tip-of-the-tongue*), az „*olyan, mintha tudnám*” érzet (*feeling-of-knowing*) vagy a *metakognitív magabiztossághoz kapcsolódó ítélőképesség (metacognitive confidence judgements)*. Mangan amellett érvel, hogy az anoetikus tudatállapot, vagyis *peremtudatosság (fringe consciousness)* szerepe abban áll, hogy hatalmas mennyiségű, a tudatos szintre bekerülhető információt reprezentáljon kondenzált állapotban. Bizonyos értelemben előkészíti a tudatos állapotot, finomítja annak egyébként szűk, limitált kapacitását. Az anoetikus tudat, ami jellemvonásait tekintve homályos, artikulálatlan vagy sok esetben megfoghatatlan, egyfajta adaptív válasz a tudat korlátozott kapacitására. Az anoetikus megélések és a tudat fókusza egymásba kapcsolódó kontinuum (ld. 1. ábra), ami fenomenológiai értelemben alacsony és magas artikulációval rendelkező dimenzió mentén működik. Ebben a folyamatban az anoetikus *helyesség érzése (feeling of rightness)* az, ami az új információt a tudatba „hívja”. Az ismerősség érzése mellett elsődlegesen a helyesség érzése az, ami a tudatos és nem tudatos kontextusokba beágyazott tartalom koherenciáját biztosítja. Ez az anoetikus érzés kíséri az explicit tudattartalmakat, így csökkentve a munkamemória és az artikulációk erőforrásainak igénybevételét. Az anoetikus tudat helyesség-helytelenség, valamint az ismerősség érzései azok, amik a noetikus és autonoetikus tudattartalmakat az ismerősség érzésével ruházzák fel. Tehát az anoetikus tudat elengedhetetlen a noetikus és autonoetikus tudat felemelkedéséhez, mintegy átmenetet képez az explicit noetikus és autonoetikus tudattartalmak és a nem tudatos mentális állapotok között. A nem tudatos elme tehát előkészít és javasol, míg a tudatos szelektál az előkészített információkból (Dehaene, 2014; LeDoux, 2023; Mangan, 2007).



1. ábra. Kapcsolat a tudattalan, a peremtudatosság és a fókuszált tudatosság között
(saját szerkesztés LeDoux, 2023 alapján)

A tudattalan, a peremtudatosság és a fókuszált tudatosság összjátékában áll az autoetikus tudatosság. Ennek egyik legfőbb jellemzője az a képesség, miszerint az egyén *mentális időutazásra* (*mental time travel*) képes. Ez egy olyan kognitív eszköz, amely komplexitásában meghatározó módon megkülönbözteti az embert más fajtáraitól. Az alábbiakban ennek részletezése történik (Corballis, 2016).

Mentális időutazás

A szakirodalom ezt a kognitív képességet többféle megnevezéssel illeti, mint például mentális időutazás, prospektív képesség, epizodikus előrelátás vagy jövőbeli szimulációk. Ehhez kapcsolódva Thomas Hills és munkatársai (2008) ezt a kognitív előrelátást *kognitív kutató keresésként* (*cognitive foraging*) értelmezi, vagyis az elme azon képességére utal, hogy az újonnan felmerülő problémák megoldásában az elme rugalmasan jár el, hasonlóan az evolúciós fejlődésben meghatározó szereppel bíró, de *térbeli kereső-kutató magatartáshoz* (*spatial foraging*). Vagyis a munkamemória és a végrehajtó funkciók rendszerében a célorientált viselkedésnek ez a kognitív eszköze teszi lehetővé, hogy az egyén az internális célok és tervek alternatív lehetőségeit értékelje és felmérje (Corballis, 2011; LeDoux, 2023).

Ebben a mentális időutazásban nemcsak a saját múlt eseményeinek felidézése és a jelen epizódjainak megélése lehetséges, hanem elképzelt jövőbeli forgatókönyvek lejátszására is képes az elme. A múlt epizódjaihoz kapcsolódó epizodikus emlékezet sémái mentén formálódnak a jelen- és a lehetséges jövőbeli forgatókönyvek, vagyis az egyén jövőbeli hipotetikus elképzelései (Nyberg és mtsai, 2010). Következésképpen

a szubjektív idő értelmezése, azaz az egyén által megélt idő, nemcsak a múlt eseményeit öleli fel, hanem olyan *jövőorientált gondolkodást* is, amelyet *proszkópikus kronesztéziának* nevezünk. Ebben a gondolkodásban az egyén képes előre látni a jövőjét, képes megjósolni a jövőjével kapcsolatos kihívásokat és esetleges jutalmakat, s mindemellett képes ehhez a jövőbeli tervezethez cselekménytervezetet is hozzárendelni (Tulving, 2002, 2005). Így tudatosan, szándékosan és önkéntesen tud tervezni és cselekedni, vagyis tudatában van saját, időben elnyúló folyamatos létezésének. Ez a jövőorientált gondolkodás olyan evolúciós adaptív előnyt jelent az ember számára, amellyel a kiszámíthatatlant előre lejátszhatja a szubjektíven megélt idejében. De egyben azt is elérheti, hogy a múlt-jelen-jövő egyirányúságát megtörve a jövő eseményeit visszacsatolhatja a jelenhez és a múlthoz. Illetve a mentális időutazás azzal a tulajdonsággal is bír, hogy az események tényleges bekövetkezéséhez képest fordított sorrendben is le tudja játszani az egyén az események menetét (Corballis, 2013; Tulving, 2002, 2005).

Ebben a mentális időutazásban az egyén azzal a képességgel is rendelkezik, hogy a jövőbeli érzéseit előre jelezze. Ez a konstruktum az *affektív előrejelzés* (*affective forecasting*). Az érzelmi előrejelzés azonban torzítást mutat, mert jellemző módon a jövőbeli érzések intenzitását és időtartamát az elme túlbecsüli. Az affektív előrejelzés funkcióját tekintve mégis adaptívnek mondható, mert nemcsak a jövőbeli érzéseket próbálja megjósolni, hanem a társas együttműködés eszközeinek bekerülési értékét is előrevetíti. Mindamellet a céltartás mozgatórugójaként a cselekvés motivációját is befolyásolja, úgy, hogy az egyén ennek segítségével folyamatosan és rugalmasan képes módosítani a céltartáshoz rendelt eszközeit és célirányultságát (Suddendorf, 2010; Miloyan és Suddendorf, 2015).

Agyi képalkotó adatok arra mutatnak rá, hogy a múlt eseményeinek felidézéséhez és a jövőbeli elképzelt eseményekhez köthető neurális hálózatok átfedéssel aktiválódnak, tehát az epizodikus emlékezet elengedhetetlen a jövőbeli mentális időutazáshoz, azon belül is az *epizodikus előrelátáshoz* (*episodic foresight*). Suddendorf kutatásai-ban kiemeli, hogy az epizodikus emlékezetben tárolt információk szolgáltatathatják a „nyersanyagot” a jövőbeli tervezéshez és céltartáshoz, hiszen az elme rekurzív módon képes kombinálni és újrakombinálni az információkat, s így újabb és újabb forgatókönyvekkel előállni. S ugyan a múlt- és jövőbeli események között oksági aszimmetria mutatkozik, mégis mindkettő jelentőséggel bír: a jövő fontosabb, de bizonytalanabb, míg a múlt bizonyos, de már nem megváltoztatható. Ez fenomenológiai értelemben is megmutatkozik, mert a múlt reprezentációi részletgazdagabbak, míg a jövő irányába vetett gondolatok kevésbé részletekbe menők. Ezek a mentális jövőbeli szimulációk többnyire tömörítettek és lényegi elemeket hordoznak. Az elvégzett kísérletek arra mutatnak rá, hogy az epizodikus előrelátásnál nem maga a jövőbeli jóslás pontossága per se, ami döntően fontos, hanem annak adaptív előnye. Az így dinamikus mozgó komplex értelmezésekben – hiszen a jövő múlttá válik – az epizodikus emlékezet egyik meghatározó adaptív előnye nem más, mint hogy ugyanabból az eseményből többször tanulhatunk, többször újraértelmezhetjük azt. Az új információ segítségével pedig átírhatjuk, átértékelhetjük a múlt eseményeit és az abból eredő tanulságokat (Corballis, 2011; Suddendorf, 2010).

A mentális időutazás elválaszthatatlan az emberi elme azon kognitív konstruktumától, amit képzeleti munkának nevezünk. Az alábbiakban ennek definícióját és jellemzését ismertetem.

Mentális időutazás és képzeleti munka

A következőkben a képzeleti munka definíciójára, mechanizmusára és annak gyakorlati alkalmazására térek ki. A képzeleti munka definíciója azt jelenti, hogy az elme jövőbeli eseményeket mentális képekre alapozva szimulációkat generál. Így a fent vázolt mentális időutazás a képzeleti munka segítségével potenciális eszköz lehet az egyén jóllétének, vagyis közvetett módon, annak motivációjának és bevonódásának kialakításában és fokozásában, hiszen lehetőséget biztosít az egyén viselkedésének módosítására. Az irányított képzeleti munka a megtestesült kogníció elméletén alapszik, vagyis az agy, az elme és a kapcsolatok interakciója határozza meg. Ebben az interakcióban a szimuláción keresztül egy előre elképzelt esemény pozitív megerősítésének „lejátszása” történik, sok esetben összpontosítva a képzeletet arra, hogy ez az előrevetített esemény milyen érzésekkel (*affektív előrejelzés, affective forecasting*), milyen szenzoros megélésekkel jár (Krau, 2020; Miloyan és Suddendorf, 2015). A jövőbeli viselkedés érzelmi előrevetítése, akár pozitív vagy negatív, alapvető fontossággal bír az egyén döntéshozatalában, így annak célmeghatározásához és céltervezéséhez kapcsolódó elköteleződése múlhat rajta. Renner és munkatársai a képzeleti munkát *motivációt felerősítő (motivational amplifier) eszközként* értelmezi, hiszen a jövőbeli viselkedés olyan motivációs aspektusait befolyásolhatja, mint a várható jutalom vagy várható öröm. Ennek mentén szimulálja a pozitív jövőbeli esemény iránti elköteleződést. Idegtudományi kutatásokra támaszkodva az is elmondható, hogy a mentális képzeleti munka háttérében álló agyi struktúrák (neurális hálózatok) hasonlóak a tényleges észleléskor aktivizálódó agyi struktúrákhoz (Renner és mtsai, 2019). Hiszen az egyén önazonossága nem más, mint mindazok a reprezentációk, amelyeket környezete és önmaga magáról alkot, felölelve mindazokat az emlékeket, hiedelmeket, énképeket és visszatérő gondolatokat, amelyeket önazonosnak tart. Ezeket a narratívákat folyamatosan újrakonstruálja és revidálja. Ennek a koncepciónak a középpontjában az integrált szelf áll, amely kognitív, affektív, motivációs és viselkedésbeli rendszerek nagyfokú, integrált kapcsolatának összessége. A legújabb idegtudományi kutatások alátámasztják, hogy a szelfre vonatkozó és szelfspecifikus információfeldolgozás kiemelkedő jelentőséggel bír a memória, percepció működésekor és döntéshozatalkor. A szelfre vonatkozó reprezentációk aktivizálódása nemcsak a percepció, memória és döntéshozatal interakcióira van hatással, hanem az információfeldolgozás különböző szakaszainak mintázatait is befolyásolja. Sui és Humphreys (2015) kutatásai rámutatnak arra, hogy az egyén *én-referenciális (self-reference effects)* tevékenysége elősegíti az információ különböző formáinak integrálását. Ezek a szelfre vonatkozó reprezentációk valójában *integrációs központként (integrative hub)* működnek. Sui és Humphreys ennek jelentőségét a következőkben fogalmazza meg: a szelfre vonatkozó reprezentációkon keresztül az információ és az információforrás könnyebben és stabilabban rögzül. Mindezen túlmenően az én-referenciális hatások nemcsak fokozzák a percepcióit, hanem a percepció és emlékezet információfeldolgozásának különböző szakaszait is integrálják, úgy, hogy különböző agyi területek integrált interakcióját eredményezik. S végül megnehezítik azoknak az asszociációknak az újrarahuzalozását, amelyek korábban a szelfhez kötődtek. Tehát az én-referenciális hatások az információfeldolgozás különböző szakaszainak és a külső ingereknek az összekapcsolását erősítik és fokozzák. Ennek értelmében ez a komplex mechanizmus hozzájárulhat a kiterjesztett szelf fejlődéséhez, azaz ahhoz, hogy az egyén hogyan látja és értékeli önmagát különböző társas szerepeiben. Így az én-referenciálás és azzal együtt a képzeleti munka az egyén pszichológiai erőforrásainak és jóllétének fokozását segítheti elő (Sui, 2016; Sui és Humphreys, 2015; Verplanken és Sui, 2019).

Más szóval a képzeleti munka konkrét, jövőbeli események mentális képeken alapuló szimulációja, azaz konkrét helyen és időben lejátszódó hipotetikus jövőbeli élmény reprezentációjára utal. Mégpedig úgy, hogy az egyén az epizodikus és szemantikus emlékezet sémáit rugalmasan újrakombinálja, ami mentális időutazás és irányítás segítségével jövőbeli események, helyzetek és megélések előzetes tapasztalására ad módot (Ji és mtsai, 2021).

A fent leírt folyamatok az agyi régiók egy olyan csoportjának interakciójától függenek, amelyet nyugalmi vagy alaphálózatként (*Default Mode System, DMS*) nevezünk. Ez a hálózat akkor aktiválódik, amikor az agy egyszerűen csak pihen, az elme vándorol, az egyén álmodozik. A mentális, jövőbeli időutazáshoz azonban nemcsak a nyugalmi vagy alaphálózat aktiválódása, hanem a laterális prefrontális kéreg közreműködésével tárolt epizodikus emlékek előhívása is szükséges. A frontális pólus aktiválódásával pedig olyan szubjektív metakogníció zajlik, amely mentén az egyén képes olyan gondolatokat megfogalmazni, hogy ki is valójában, milyen múltbeli történések és milyen lehetséges jövőbeli események definiálják, definiálhatják (Corballis, 2013; D'Argembeau, 2018; LeDoux, 2023).

LeDoux értelmezésében a munkamemória nem tudatos mentális tartalmai belső elbeszélések, azaz narratív kód segítségével válnak tudatos tartalommal. Az elme azon képessége, hogy mentális reprezentációkat, mentális modelleket hoz létre, amelynek segítségével képes az egyén alternatív elbeszélések mentén elképzelni és értelmezni múltját, s egyben jelenét, illetve jövőjét, lehetőséget ad arra, hogy az értelmezéseket újrajátszva újraértelmezze a múltat, s azon keresztül a jelent és jövőt. Úgy tűnik, hogy az ember az egyetlen faj, ami az elme bolyongását narratívákön keresztül képes megosztani embertársaival, és egyben erre a kognitív utazásra képes meghívni azokat társszereplőként. Ezzel a narratív értelmezéssel képes az egyén elmozdulni az „itt és mostból”, és más értelmezési síkra kerülni, legyen az múlt vagy jövő, vagy akár valós, illetve fiktív tér- és időjelenetek síkjai. Ezekre a narratívákra az is jellemző, hogy gyakran komplex történetfolyamként bontakoznak ki bonyolult részletekkel (LeDoux, 2003a, 2023; Corballis, 2015).

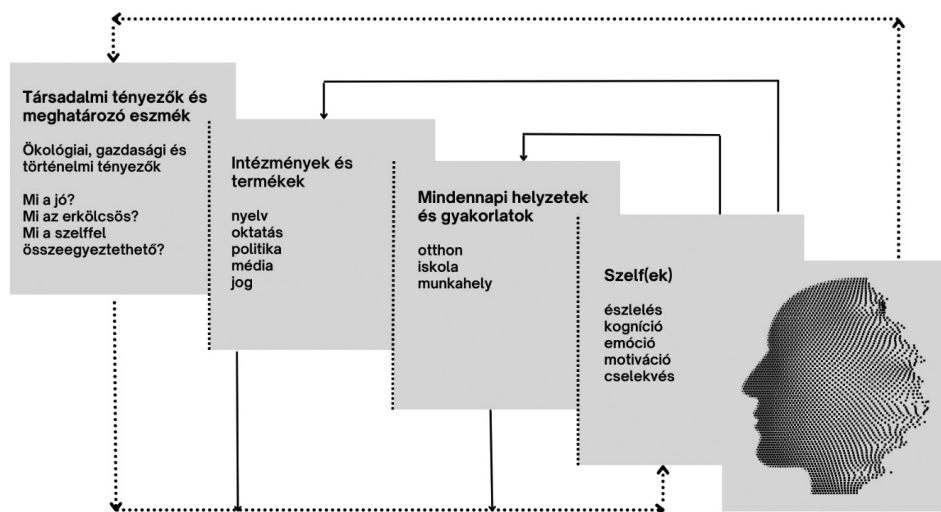
Az elme narratív karakterét, az egyén narratív értelmezését az elsők között hangsúlyozta Jerome Bruner kognitív pszichológus. Szerinte a szelf-formáló narratívák szerepe

LeDoux értelmezésében a munkamemória nem tudatos mentális tartalmai belső elbeszélések, azaz narratív kód segítségével válnak tudatos tartalommal. Az elme azon képessége, hogy mentális reprezentációkat, mentális modelleket hoz létre, amelynek segítségével képes az egyén alternatív elbeszélések mentén elképzelni és értelmezni múltját, s egyben jelenét, illetve jövőjét, lehetőséget ad arra, hogy az értelmezéseket újrajátszva újraértelmezze a múltat, s azon keresztül a jelent és jövőt. Úgy tűnik, hogy az ember az egyetlen faj, ami az elme bolyongását narratívákön keresztül képes megosztani embertársaival, és egyben erre a kognitív utazásra képes meghívni azokat társszereplőként. Ezzel a narratív értelmezéssel képes az egyén elmozdulni az „itt és mostból”, és más értelmezési síkra kerülni, legyen az múlt vagy jövő, vagy akár valós, illetve fiktív tér- és időjelenetek síkjai.

kettős és kölcsönös. Egyrészt az egyén ezeken a narratívákon keresztül artikulálja önmagát meghatározó emlékeit, képzetait, hitét és érzéseit. Másrészt a környezettel folytatott dialektusban az egyén szelfértelmezéseit a társas és kapcsolati hálózata, valamint azok értelmezései is formálják. Ezekben a narratívákban az is szerepet kap, hogy mások hogyan látják és gondolkodnak az egyén értelmezéseiről. Ez a narratív értelmezés más értelemben is kettős, gyakorlatilag két síkon történik: egyrészt a cselekmény síkján, ahol a tényleges események bontakoznak ki, másrészt pedig az elme, a tudat síkján, azaz a cselekmény főszereplőjének belső világában (Bruner, 2002, 2004). Bruner megfogalmazásában

„a megélt élet elválaszthatatlan annak elbeszélte változatától. Vagy nyersebben fogalmazva, az élet nem az, hogy »milyen volt«, hanem az, ahogyan az egyén értelmezi, és újra értelmezi azt, az, ahogyan elmeséli és újra meséli azt” (Bruner, 2004. 708.).

Hasonlóan, kurrens kognitív szelfelméletek képviselői, úgymint Hazel Markus és Paula Nurius amerikai szociálpszichológusok, szelfkoncepcióiban a *lehetséges szelfekkel* (*possible selves*) az egyén önmagáról olyan tudást formál, amellyel jövőbeli lehetőségeit és elképzeléseit artikulálja. Ez lehetőséget biztosít tartós célok, tervek és inspirációk megfogalmazására, ugyanakkor felvethet lehetséges nehézségeket és félelmeket is. A jövőbeli szelfek reprezentációi dinamikus rendszerben, a múlt és a jelen értelmezéseiből fakadnak. Ezek részben személyre szabottak, ám a szociális közeg és környezet hatása is meghatározó szerepet játszik formálódásukban. A lehetséges szelfek meghatározóan két jelentőséggel bírnak: egyrészt az egyén jövőbeli elképzeléseinek és megnyilvánulásainak mozgatóerői lehetnek, másrészt pedig értékelő és értelmező kontextussal szolgálnak, amikor az egyén a jelen szelfjeinek keres magyarázatot. Tehát ezek a szelfkoncepciók időben, az időegyenesen oda- és visszafelé mozognak. Az egyén gondolataival, érzéseivel és saját cselekményei mentén formálják az *ideális szelfet* (*ideal self*), vagyis azt, hogy „milyen szeretnék lenni”, illetve „milyen nem szeretnék lenni”. Valójában ezek a szelfkoncepciók időben és térben elnyúlnak, állandóan változnak és formálódnak (*working self*). Ezeknek az énképeknek a palettája széles, magában foglalja a remélt, a félelemmel eltöltött, az ideális vagy kellene-lenni szelfeket úgy, hogy az állandóan formálódó szelfek játékában a *mag-szelf* (*core self*) meghatározó stabilitással is bír az egyén önazonosságában (Corballis, 2015; Markus és Nurius, 1986). A szelf tehát az egyéni megélés középpontjában áll, olyan pszichológiai konstruktum, ami biológiai és szociokulturális gyökerekkel bír. A szelfek másokkal együttműködve, a szociális környezet interakcióiban íródnak (ld. 2. ábra), és így formálják az egyént mint tartalmas céllal bíró entitást. Ez a kulturális közeg, ami társas rendszereket, szabályokat, intézményeket, gyakorlatokat, normákat és értékeket ír és közvetít, interakcióival explicit és implicit módon, folyamatosan és rekurzív módon hat az egyénre, annak ágenciájára, így annak pszichológiai konstruktumaira és folyamataira (Corballis, 2011).



2. ábra. Szelfkonceptiók beágyazott rendszere
(saját szerkesztés Markus és Kitayama, 2010 alapján)

D'Argembeau és munkatársai kutatásai (2016) rámutatnak arra, hogy az egyik fontos tényező, ami hozzájárul a szubjektív érzéshez, nem más, mint az egyén elkötelezett érzése jövőbeli életéhez, jövőbeli szelfértelmezéseihez, ami szorosan kapcsolódik hiedelmeihez, szándékaihoz, reményeihez és félelmeihez. D'Argembeau hipotézisében ezekhez a szelfkonceptiókhoz szorosan köthető az autobiografikus emlékezet, valamint a személyes célokról alkotott tudás. Ezek a célok kitűzött állapot vagy cél kognitív reprezentációi, pozitív vagy negatív célkimenettel. De a célok abban is eltérhetnek, hogy mennyire élesen artikuláltak, illetve hierarchiába is rendezhetők. A hierarchikus értelmezés szerint vannak magasabb rendű (például mi szeretne lenni az egyén) és alacsonyabb rendű célok (például karrier elképzelésének érdekében milyen tanulmányokat vállal fel). Kutatásaik eredményei azt sugallják, hogy a jövőre vonatkozó epizodikus gondolkodásban a személyes célokhöz kötődő reprezentációk aktiválása elsődleges szerepet játszik. A kutatásaik továbbá arra is rámutatnak, hogy a célokhöz kapcsolódó tudás jelentőséggel bír a jövőbeli elképzelt események koherens, tematikus és oksági összefüggéseinek szerveződésében (D'Argembeau, 2016).

Összegezve tehát elmondható, hogy az egyén ágenciájában megjelenik a függetlenség, de ugyanakkor a függelmi viszony igénye is. A független szelf társas közegében, interakcióiban próbálja megőrizni függetlenségét, különállását és másságát, míg a függelmi viszonyra törekvő szelf irányultságában kapcsolódni, kötődni akar a közösséghez. A szelf ezen függelmi és függetlenségi törekvései, konformitása kultúránként és az egyén életszakaszaiban dinamikájában más és más mintázatot mutat, mutathat. Tehát az egyén a kulturális közeg interakciójában megjelenő, egymásba ágyazott rendszer része, amiben önmaga is egy hierarchikusan szervezett, egymásba ágyazott, integrált rendszer egészét képezi (LeDoux, 2023; Markus, 2016; Markus és Kitayama, 2010).

Képesség-készségfejlesztés és tudáskonstruálás a mentális időutazás és képzeleti munka alapjain

Tehát felmerül a kérdés, hogy milyen tudás, milyen képesség-készség konstruálása szükséges a 21. század tudásalapú gazdaság folyamatos változásaira adott válaszokban, és milyen lehetséges eszközökkel, módszerekkel lehet azokat fejleszteni. Az OECD (2017) által lefektetett hét tanulási alapelvvel (tanulók aktív részvétele; kooperatív, konstruktív tanulási forma; egyéni tanulói útvonalak biztosítása; diverz tanulói környezet biztosítása; tudás-, képesség-készségfejlesztés megvalósítása; egyértelmű elvárások és értékelési stratégiák alkalmazása; távoli és jelképes tudástranszfer megvalósítása) egybehangzón fogalmazták meg Stephen M. Kosslyn, amerikai kognitív pszichológus, idegtudós, egyben az Active Learning Sciences Inc. elnöke és munkatársai válaszukat. Az általuk kidolgozott programok mentén támogatják az *aktív tanuláson* (*active learning*) alapuló kurzusok és oktatási projektek tervezését, megvalósítását és folyamatos megújítását. Az aktív tanulás definícióját tekintve olyan tanulási formát takar – az oktatási rendszerben meghonosodott és döntően alkalmazott előadásokkal ellentétben –, amelyek megkövetelik a tanulóktól, hogy aktívan részt vegyenek a tananyag feldolgozásában. Így olyan tanulásszervezésről van szó, ahol többek között szerepjátékok, csoportos problémamegoldás vagy vita történik. Ugyanis az aktív tanulás során a tanulók részvételükön keresztül sokmindent megértenek és a feldolgozandó információból sokmindent megtartanak, szemben a kizárólagos előadói jellegű információátadással. A Donald Hebb kanadai neuropszichológus által megfogalmazott törvények – Hebb-törvény – is az aktív tanulást támasztják alá, miszerint azok a neuronok, amelyek együtt aktiválódnak, szinaptikus kapcsolatokat hoznak létre (*Neurons that fire together, wire together*). Vagyis ha valami újat tanulunk, akkor új kapcsolatokat, vagy meglévő kapcsolatokat újabb mintázatai jönnek létre a megtestesült kognícióban. Illetve a Hebb-törvény azt is kimondja, hogy a tanultak folyamatos alkalmazása és használata során az explicit tudástartalmak implicit tudástartalmakká formálódnak (*Use it or lose it*) (Barrett, 2020).

Az így kidolgozott oktatási program meghatározó céljai között hangsúlyozzák (1) a vezetői lét megfelelő értelmezését és a másokkal történő együttműködés fontosságát. Jelentőséget tulajdonítanak annak is, hogy (2) az egyén megértse az innovációk központi szerepét. Eszerint elsőrendű az a képesség, hogy az egyén tisztán lássa, hogy mikor és milyen helyzetekben szükséges az innováció, és mikor nem. Ehhez pedig elengedhetetlen az információ elválogatásának képessége, valamint a felmerülő helyzetekben a szükséges információ hatékony megtalálása (*information literacy*). Harmadsorban véleményük szerint olyan széleskörű kognitív eszközökkel kell felruházni a jövő nemzedékét, amelyekkel (3) adaptív módon tudnak válaszolni a világ gyors változásaira. S végül olyan (4) globális perspektíva kialakítását szorgalmazzák, amelynek segítségével és fejlesztésével az egyén könnyedén és komfortosan mozog különböző kultúrákban, és egyidőben képes más nemzetek személyeivel együttműködni. A program céljainak megvalósításához négy alapvető, egymásba ágyazott kompetencia szükségességét tartják elengedhetetlennek, úgymint a kritikus és kreatív gondolkodást, valamint a hatékony kommunikációt és interakciót (Kosslyn, 2017; Kosslyn és mtsai, 2017).

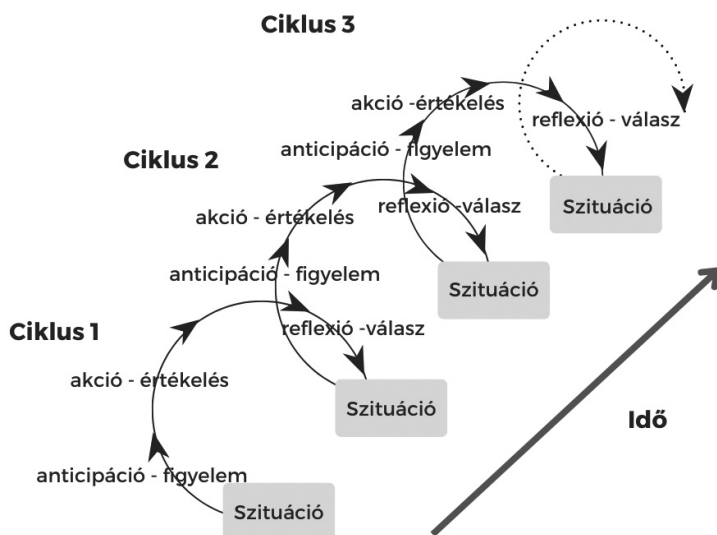
Fontos hangsúlyozni, hogy a négy meghatározó kompetencia – kritikus és kreatív gondolkodás, valamint hatékony kommunikáció és interakció – valójában egy holisztikus egésznek képez. Ezekhez a kompetenciákhoz társítható képesség-készség fejlesztése eltérő tanítási-tanulási gyakorlatot igényel. A következőkben a négy kompetenciához tartozó értelmezések rövid bemutatására kerül sor.

A *kritikus gondolkodás* egyik típusa arra a képességre utal, hogy az egyén (1) a felmerülő állításokat értékelni tudja. Ez tehát annak a kognitív képességnek a szükségessége,

miszerint az egyén az állítás alapját képező feltételezéseket és az állítás logikáját képes elemezni, valamint az állítás bizonyítékául szolgáló információ minőségét képes felülvizsgálni. Az érvek elemzéséhez azonosítania és elemeznie kell a premisszákat, vagyis az alapinformációkat, és azt, hogy azok hogyan kapcsolódnak a következtetéshez. A kritikus gondolkodás második típusa azt a képességet öleli fel, hogy az egyén képes (2) elemezni a következtetéseket (*inferenciális gondolkodás*). Vagyis az új ismeretek alapján a régi tudást összekapcsolva von le következtetést. Előfordulhat azonban, hogy bár az állítás igaz, a belőle levont következtetések nem biztos, hogy helyesek. A kritikus gondolkodás előző két eleme elengedhetetlen döntéshozatalunkban és az ahhoz kapcsolódó cselekménytervezetünk megalkotásában. Azonban a racionális döntéshozatalhoz a fenti két – állítások értékelése és következtetések elemzése – gondolkodási típuson túl az egyénnek (3) elemeznie kell a különböző választási lehetőségeket és az azokkal járó kompromisszumokat is. S nem utolsósorban elengedhetetlen az egyén (4) problémamegoldó képessége. Vagyis az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy a problémát jellemezze és részleteiben bemutassa. A problémamegoldás során szükséges meghatározni a célokat és a célok eléréséhez szükséges lépéseket (cselekménytervezet), valamint a felmerülő akadályokat és problémákat. De az is megkerülhetetlen, hogy az egyén felmérje, hogy milyen jellegű vagy súlyú maga a probléma, hiszen mindennek tükrében más és más típusú megoldást kell alkalmaznia (Kosslyn, 2017).

Az aktív tanuláshoz kapcsolódó második kompetencia a *kreatív gondolkodás* képessége. Ha rövid definíciót keresünk, akkor a kreatív gondolkodás mentén valamilyen új produktum keletkezik. S míg a kritikus gondolkodás leginkább elemez, addig a kreatív gondolkodás szintetizál. A kreatív gondolkodás egyik alapja (1) a felfedezői lét előmozdítása. Ehhez kötődően nincsenek egyöntetű szabályok, mégis bizonyos gyakorlatok, úgymint adatok értelmezése, előrejelzések vagy hipotézisek felállítása, jó kiindulópont lehetnek ennek a felfedezői létnek a támogatásában. A kreatív gondolkodáshoz kapcsolódó (2) a problémamegoldás képessége is. A probléma valójában a céleléréskor felmerülő akadályt testesíti meg. Ebben az esetben fontos felismerni, hogy a felmerülő akadályokhoz milyen korlátok – a megoldással szemben támasztott követelmények – társulnak, és azt is, hogy ezeket hogyan lehet optimálisan feloldani, mivel ezek a korlátok meghatározzák a lehetséges megoldásokat. Előfordulhat, hogy a probléma megoldásakor akár minden korlát feloldásra kerül, míg megeshet, hogy csak részlegesen hárulnak el ezek az akadályok. Különböző módszerekkel és technikákkal (3) új produktumok, szolgáltatások vagy folyamatok megalkotása lehetséges. Ide sorolhatók a *fordított tervezés* (*reverse engineering*) vagy *iteratív tervezés* (*iterative design thinking*), illetve az érzékelés és megismerés elveinek alkalmazása. A fordított tervezés, vagy más néven a visszafejtés folyamata során osztálytermi gyakorlatban (*flipped classroom*) a tanulók elsődlegesen az új tananyaggal iskolán kívüli, otthoni közegben ismerkednek meg, tesznek szert előzetes ismeretekre és tudásra, majd az iskolai gyakorlatban aktív tanulás mentén projektek, viták és szerepjátékok segítségével alkalmazzák, használják és dolgozzák fel az elsajátítandó anyagot. Az iteratív tervezés pedig olyan módszerre és folyamatra utal, amikor a folyamatot kisebb, megismételhető egységekre tagolják. Ezeket az egységeket többszöri alkalommal megismétlik, miközben a végső célt folyamatosan, lépésről lépésre finomítják. Az iteratív tervezés osztálytermi gyakorlatára lehet kitűnő példa a *folyamatírás* (*process writing*), amikor a tanár, vagy a tanulónál kompetensebb személy az írás folyamatában – írás előkészítése; gondolatok, ötletek rendszerezése; értékelés, strukturálás és szerkesztés – vesz részt, annak különböző szakaszaihoz nyújt segítséget (*scaffolding*), még mielőtt a végső produktum megszületne. De hasonlóan az OECD Learning Compass 2030 ajánlásában az iteratív tervezésre épül az *anticipáció-akció-reflexió ciklus* (*Anticipation - Action - Reflection - AAR-cycle*), ami segítségével a tanulók folyamatosan fejlesztik gondolkodásukat és felelősségteljes cselekvőképességüket (ágencia). A modell

értelmezésében (ld. 3. ábra) az anticipációs szakaszban a tanulók eltervezett cselekvéseik rövid- és hosszútávú következményeit vetítik előre. Így megpróbálják saját és más ágensek szándékát, illetve perspektíváját megérteni és elfogadni. Az akció szakaszban történik maga a cselekvés a cél elérése érdekében, míg a reflexió szakaszában a cselekvésre visszatekintve annak értelmezésével mélyebb összefüggéseket és esetleges módosításokat eszközölhetnek a későbbiekben (OECD, 2019b).



3. ábra. Az A-A-R ciklus: anticipáció – akció – reflexió (saját szerkesztés)

Az aktív tanulás megvalósításához a harmadik kompetenciaterület a *hatékony kommunikáció* képessége. Ez a képesség a nem verbális kommunikáció mellett a verbális kommunikáció eszközeit érinti, azaz a befogadó közönség figyelembevételével a világos és egyértelmű információközvetítést helyezi középpontba. A hatékony kommunikáció alapvető része a nem verbális kommunikáció is, ami a verbális kommunikáció fogadtatását és értelmezését nagymértékben befolyásolja. A nem verbális kommunikáció nemcsak másik személyekre, hanem a kommunikációs közegben megjelenő produktumokra is vonatkozhat. Az emberi érzékelés és megismerés során a lehetséges szenzoros csatornák is szerepet játszanak az információfeldolgozásban, tehát meghatározó, hogy például mit látunk vagy hallunk. A hatékony kommunikáció eszköze verbális szinten a nyelv, legyen az szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulás. Ennek értelmében fontos a szöveghelyzet és a befogadó közönség

Az aktív tanulás megvalósításához a harmadik kompetenciaterület a hatékony kommunikáció képessége. Ez a képesség a nem verbális kommunikáció mellett a verbális kommunikáció eszközeit érinti, azaz a befogadó közönség figyelembevételével a világos és egyértelmű információközvetítést helyezi középpontba.

A hatékony kommunikáció alapvető része a nem verbális kommunikáció is, ami a verbális kommunikáció fogadtatását és értelmezését nagymértékben befolyásolja.

megfelelő és előzetes ismerete, ami mentén az egyén mondanivalóját testre szabja. A kommunikáció célja azonban nemcsak az információ átadása, hanem az is, hogy másokkal interakcióba kerüljünk (Kosslyn, 2017).

Ez utóbbi, a *hatékony interakció* kialakításának képessége a negyedik kulcskompetencia. Ennek az interakciónak célja lehet egy tárgyalás vagy meggyőzés, ami a közösség együttműködését segítheti vagy akadályozhatja. Az interakció során tehát jelentőséggel bír egy adott üzenet hatásának előrejelzése, a tényleges reakciók észlelése és értelmezése, úgy, hogy a kommunikáció során folyamatos újrakoordinálás szükséges. A tárgyalás, érvelés vagy vita, de akár a mediációs gyakorlatok középpontjában ennek az interakciónak a dinamikája áll. Például egy mediációs szerepjáték során, ahol a résztvevők konfliktusokat oldanak meg, a mediátor segíti a feleket abban, hogy figyelmesen hallgassák egymást, közös érdeklődési pontokat találjanak, és kompromisszumos megoldásokat dolgozzanak ki. Hasonlóan, egy tárgyalásos helyzetben, ahol a felek eltérő érdekeltségekkel bírnak, a sikeres kommunikáció kulcsa a figyelmes hallgatás és a másik fél álláspontjának megértése. A feleknek közös érdeklődési pontokat kell keresniük, miközben folyamatosan értékelik és értelmezik egymás reakcióit. Ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy kompromisszumos megoldásokat találjanak, amelyek mindkét fél számára elfogadhatóak. A tárgyalás során az interakció dinamikájának megfelelő kezelése és az érvek pontos és konstruktív megfogalmazása kulcsfontosságú a konfliktusok eredményes feloldásában. Tehát egy-egy interakció során az egyén szerepei könnyedén változhatnak, néha csapattagként, néha vezetőként, alkalmanként pedig mediátori szerepben kell megjelennie. Az interakcióban a megfelelő szerepek kiosztása és felvállalása a hatékony együttműködés alapja lehet. Az etikai kérdések és társadalmi felelősségvállalás megoldásai is ezekben az interakciókban történnek, hiszen létfontosságú, hogy az etikai dilemmák esetében az abban érdekelt legtöbb fél számára elfogadható megoldás szülessen. Mégpedig úgy, hogy lehetőség szerint a legkisebb sérülést eredményezze, és a társadalmi együttműködés szabályait és az erkölcsöt betartsa (Kosslyn, 2017).

Összefoglalva elmondható, hogy az ember társas együttműködésében egyedülállóan képes arra, hogy a valóság olyan társas értelmezését alkossa meg, amelynek alapjai L. F. Barrett kanadai-amerikai kognitív pszichológus megfogalmazásában olyan kognitív funkciók, mint a kreativitás, kommunikáció, a kooperáción és az utánzáson alapuló tanulás, valamint az elme és agy kompressziós, vagyis tömörítő képessége, amely eredője az absztrakt gondolkodásnak. Annak az absztrakt gondolkodásnak, amely elvonatkoztat a dolgok fizikai formájától, és utat enged egy rugalmasabb szimulációnak és értelmezésnek, ezen keresztül a kreativitásnak. Ezek a szimulációk pedig a kommunikáció, a társas együttműködés és az utánzáson alapuló tanulás segítségével formálják meg a valóság társas értelmezését (Barrett, 2020).

Összegzés

Az egyén mint mentális időutazó komplex prospektív képességével, s azon belül is *epizodikus előrelátásával* (*episodic foresight*) képes oksági kapcsolatokat és hálózatokat kiépíteni, és ezek segítségével képes arra is, hogy felfedezze a múlt, a jelen és a potenciális jövő eseményei közötti lehetséges forgalókönyveket. Az epizodikus előrelátás képessége az, amivel lehetséges jövőbeli epizódokat képes szimulálni, és ezek „lejátszásával” megfelelően cselekedni, az életet finomhangolni. Ezáltal képes az egyén nemcsak a múlt tapasztalataira, hanem a jövőbeli szelfjeire is reflektálni, formálva életének döntési folyamatait és szelfértelmezését. Vagyis az elme virtuális időgépezete az, ami a folytonosság és koherencia érzését adja úgy, hogy az egyén a korábban megélt életeseményekre vissza-visszatérhet, reflektálhat, újrakonstruálhatja azokat, és új narratív értelmezéseket,

kapcsolatokat adhat hozzá (Siegel, 2022; Suddendorf és mtsai, 2022). Ebben az időutazásban az egyén képes elképzelni a múlt megéléseiből és a jelen értelmezéseiből fakadó többszörös jövőbeli forgatókönyveket, amelyek esetleges erkölcsi dilemmákat vethetnek fel, felelősségteljes döntéshozatal elé állíthatják az értelmezőt. Az elmeműködés nyitott, flexibilis kognitív funkciójával az egyén saját zelfértelmezéseit és a kontextusban szereplők cselekvéseit és reakcióit is interpretálja. Ennek a mentális időutazásnak flexibilis és adaptív jellege biztosítja, hogy az egyén rugalmasan és gyorsan alkalmazkodjon a változó világ kihívásaihoz. De az elme epizodikus előrelátása nemcsak a jövőbeli szelfek elképzelését segíti, hanem hozzájárul az új lehetőségek kereséséhez és az innováció előmozdításához. Vagyis olyan kulturális hajtóerőt biztosít, ami folytonos visszacsatolásával az emberi evolúció motorja. Egy olyan *kognitív rést (cognitive niche)* tart fenn, ami nemcsak a jelenre, hanem a jövőre is figyel, mégpedig úgy, hogy a tanulás-tanítás eszközével és az innovációkból eredő kreatív megoldásokkal képes formálni nemcsak a jelent, hanem a jövőt is (Suddendorf és mtsai, 2018).

A jövőbeli előrelátás emergáló és dinamikus képességével az egyén tudatosan formálhatja jövőképét, vagyis azt, hogy kivé szeretne válni. Ennek a kognitív eszköznek a segítségével munkálkodhat a különböző képesség-készség tárházán és ismeretein, tudatos döntése mentén formálhatja azokat a kapacitásait, amelyekkel jövőbeli zelfjeit szeretné felruházni. Az emberi elme ezen képességét Suddendorf és munkatársai találó elnevezése, vagyis az ember mint „*sokoldalúan tehetséges képességváltó*” (*polytalented skill shifter*), híven tükrözi (Suddendorf és mtsai, 2022. 67.). Ugyanakkor nemcsak képességei és ismeretei tekintetében képes és alkalmas döntést hozni, hanem képes előre látni és újra „feltalálni” önmagát. Olyannyira, hogy ez a prediktív funkció az emberi idegrendszer meghatározó működési elve, miszerint az emberi agy, elme és környezet összjátéka folyamatosan térképeket készít a külső valóságról, a fogalmi kapcsolatokról és jövőbeli értelmezésekről. Ennek a működésnek a rugalmasságát és alkalmazkodóképességét pedig – az agyi áramkörök erős anatómiai megköötöttsége mellett – a szinaptikus plaszticitás biztosítja. A neurális újrahajszosítás hipotézisének értelmezésében (Dehaene és Cohen, 2007; Dehaene, 2020) az agyi áramkörök képesek flexibilis módon, új kulturális szerepükhöz alkalmazkodni. Vagyis már meglévő neurális architektúrák, amelyek komputációi hasonlítanak az új funkcióhoz, újrahajszosulnak, más szóval a neurális hálózatok egyrészt újrahajszolódnak, másrészt funkciójukban új irányt vesznek. Ennek eredményeként a tanulás és a fejlődés folyamán a *neurális rés (neural niche)* az új információk adaptációjaként egyre inkább az egyén

Ugyanakkor nemcsak képességei és ismeretei tekintetében képes és alkalmas döntést hozni, hanem képes előre látni és újra „feltalálni” önmagát. Olyannyira, hogy ez a prediktív funkció az emberi idegrendszer meghatározó működési elve, miszerint az emberi agy, elme és környezet összjátéka folyamatosan térképeket készít a külső valóságról, a fogalmi kapcsolatokról és jövőbeli értelmezésekről. Ennek a működésnek a rugalmasságát és alkalmazkodóképességét pedig – az agyi áramkörök erős anatómiai megköötöttsége mellett – a szinaptikus plaszticitás biztosítja. A neurális újrahajszosítás hipotézisének értelmezésében az agyi áramkörök képesek flexibilis módon, új kulturális szerepükhöz alkalmazkodni.

mentális modelljeihez igazodik, lehetővé téve a változást és a jövőbeli szelfek kialakítását (Dehaene, 2020).

Ez a fajta belső reprezentációs alkalmazkodás nemcsak a tanulás során, hanem a jövőbeli szelf konstruálásában is kulcsszerepet játszik. Az egyén előrelátása és abban rejlő én-reflektív képessége, hogy döntéshozatalában mikor várjon ki és mikor lépjen, nyitja meg a lehetőséget a negyedik dimenzió számára. A negyedik dimenzió, azaz a holnap találmánya, illetve az ahhoz társuló eszközhasználat jövőbeli utilitarista szemlélete teszi lehetővé a tervezés kifinomult módját, az innovatív létet, absztrakt gondolkodást és a szimbólumok összetett rendszerének nyelvezetét és használatát. Ez utóbbi biztosítja a térben és időben távol eső értelmezések és konstrukciók kibontását, és teszi lehetővé az oktatás és az oktatásban megjelenő szereplők adaptivitásának fokozását is (Corballis, 2011, 2015; Dehaene, 2020; Suddendorf és mtsai, 2022).

Túri Krisztina

PTE 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Barrett, L. F. (2020). *Seven and half lessons about the brain*. Mariner Books.
- Baumann, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710. DOI: [10.1353/sor.2004.0045](https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045)
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Corballis, M. C. (2011). *The recursive mind. The origins of human language, thought, and civilization*. Princeton University Press.
- Corballis, M. C. (2013). Wandering tales: Evolutionary origins of mental time travel and language. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 485. DOI: [10.3389/fpsyg.2013.00485](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00485)
- Corballis, M. C. (2015). *The Wandering Mind: What the Brain Does When You're Not Looking*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226238753.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226238753.001.0001)
- Corballis, M. C. (2016). The future of memory, mental time travel, and mind wandering. In Michaelian, K., Klein, S. B. & Szpunar, K. K. (szerk.), *Seeing the future: Theoretical perspectives on future-oriented mental time travel*. Oxford University Press. 328–339. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780190241537.003.0016](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190241537.003.0016)
- Csapó, B. (2002). *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2008). A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, (2), 207–217.
- D'Argembeau, A. (2016). The Role of Personal Goals in Future-Oriented Mental Time Travel. Theoretical Perspectives on Future-Oriented Mental Time Travel. In Michaelian, K., Klein, S. B. & Szpunar, K. K. (szerk.), *Seeing the future: Theoretical perspectives on future-oriented mental time travel*. Oxford University Press. 199–214. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780190241537.003.0010](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190241537.003.0010)
- D'Argembeau, A. (2018). Mind-Wandering and Self-Referential Thought. In Christoff, K. & Fox, K. C. R. (szerk.), *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought: Mind-Wandering, Creativity, and Dreaming*. Oxford Library of Psychology. 181–192. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.14](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.14)
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the brain. Deciphering how the brain codes our thoughts*. Viking Press.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn. Why brains learn better than any machine... for now*. Viking Press. DOI: [10.1080/00131911.2021.1930914](https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1930914)
- Dehaene, S. & Cohen, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), 384–398. DOI: [10.1016/j.neuron.2007.10.004](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.10.004)
- Dörnyei, Z., Henry, A. & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge/Taylor & Francis Group. DOI: [10.4324/9781315772714](https://doi.org/10.4324/9781315772714)
- Fox, K. C. R. & Christoff, K. (2018). Introduction: toward an interdisciplinary science of spontaneous thought. In Christoff, K. & Fox, K. C. R. (szerk.), *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought: Mind-Wandering, Creativity, and Dreaming*. Oxford Library of Psychology. 3–8. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.44](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.44)
- Gazzaniga, M. S. (1998). *The mind's past*. University of California Press. DOI: [10.1525/9780520925489](https://doi.org/10.1525/9780520925489)
- Halász, G. (2022). Oktatás és globalizálódás. *Educatio*, 31(4), 571–586. DOI: [10.1556/2063.31.2022.4.4](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.4)

- Hills, T. T., Todd, P. M. & Goldstone, R. L. (2008). Search in External and Internal Spaces: Evidence for Generalized Cognitive Search Processes. *Psychological Science*, 19(8), 802–808. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2008.02160.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02160.x)
- Ji, J. L., Geiles, D. & Saulsman, L. M. (2021). Mental imagery-based episodic simulation amplifies motivation and behavioural engagement in planned reward activities. *Behaviour Research and Therapy*, 145. DOI: [10.1016/j.brat.2021.103947](https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103947)
- Kosslyn, S. M. (2017). Practical knowledge. In Kosslyn, S. M., Nelson, B. & Kerrey, R. (szerk.), *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. The MIT Press. 19–45. DOI: [10.7551/mitpress/11142.003.0005](https://doi.org/10.7551/mitpress/11142.003.0005)
- Kosslyn, S. M., Goldberg, R. B. & Terri, C. (2017). Unlearning to learn. In Kosslyn, S. M., Nelson, B. & Kerrey, R. (szerk.), *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. The MIT Press. 139–147. DOI: [10.7551/mitpress/11142.003.0014](https://doi.org/10.7551/mitpress/11142.003.0014)
- Krau, S. D. (2020). The multiple uses of guided imagery. *Nursing Clinics of North America*, 55(4), 467–474. DOI: [10.1016/j.cnur.2020.06.013](https://doi.org/10.1016/j.cnur.2020.06.013)
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential*. www.oup.com/elt/expert
- LeDoux, J. E. (2003a). *Synaptic self: how our brains become who we are*. Penguin Books.
- LeDoux, J. E. (2003b). Thoughtful feelings. *Current Biology*, 30(11), 619–623. DOI: [10.1016/j.cub.2020.04.012](https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.04.012)
- LeDoux, J. E. (2020). How does the non-conscious become conscious? *Current Biology*, 30. DOI: [10.1016/j.cub.2020.01.033](https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.01.033)
- LeDoux, J. E. (2023). *The four realms of existence: a new theory of being human*. Harvard University Press. DOI: [10.4159/9780674294677](https://doi.org/10.4159/9780674294677)
- Mangan, B. (2007). Cognition, fringe consciousness, and the legacy of William James. In Velmans, M. & Schneider, S. (szerk.), *The Blackwell Companion to Consciousness*. Wiley-Blackwell. 671–685. DOI: [10.1002/9780470751466.ch53](https://doi.org/10.1002/9780470751466.ch53)
- Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology*, 8, 161–166. DOI: [10.1016/j.copsyc.2015.10.028](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028)
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: a cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430. DOI: [10.1177/1745691610375557](https://doi.org/10.1177/1745691610375557)
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. DOI: [10.1037/0003-066X.41.9.954](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954)
- Miloyan, B. & Suddendorf, T. (2015). Feelings of the future. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(4). DOI: [10.1016/j.tics.2015.01.008](https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.01.008)
- Nyberg, L., Kim, A. S. N., Habib, R., Levine, B. & Tulving, E. (2010). Consciousness of subjective time in the brain. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(51), 22356–22359. DOI: [10.1073/pnas.1016823108](https://doi.org/10.1073/pnas.1016823108)
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264277274-en](https://doi.org/10.1787/9789264277274-en)
- OECD (2019a). „PISA 2018 Global Competence Framework”. In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/043fc3b0-en](https://doi.org/10.1787/043fc3b0-en)
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2021a). *OECD Secretary-General's Report to Ministers 2021*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/8cd95b77-en](https://doi.org/10.1787/8cd95b77-en)
- OECD (2021b). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/0ae365b4-en](https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en)
- OECD (2023). „PISA 2022 Creative Thinking Framework”. In *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/471ae22e-en](https://doi.org/10.1787/471ae22e-en)
- Radó, P. (2020). The adaptability of education systems to future challenges in context: an analytical framework. *CPS Working Papers*, 1, 1–33.
- Renner, F., Murphy, F. C., Ji, J. L., Manly, T. & Holmes, E. A. (2019). Mental imagery as a “motivational amplifier” to promote activities. *Behaviour Research and Therapy*, 114, 51–59. DOI: [10.1016/j.brat.2019.02.002](https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.02.002)
- Schacter, D. L. (2021). *The seven sins of memory: how the mind forgets and remembers*. Mariner Books. DOI: [10.1080/09658211.2021.1873391](https://doi.org/10.1080/09658211.2021.1873391)
- Siegel, D. J. (2022). *IntraConnected. MWe (Me+We). As the integration of self, identity, and belonging*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Suddendorf, T. (2010). Episodic memory versus episodic foresight: Similarities and differences. *WIREs Cognitive Science*, 1(1), 99–107. DOI: [10.1002/wcs.23](https://doi.org/10.1002/wcs.23)
- Suddendorf, T., Bulley, A. & Miloyan, B. (2018). Prospection and natural selection. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (24), 26–31. DOI: [10.1016/j.cobeha.2018.01.019](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.01.019)
- Suddendorf, T., Redshaw, J. & Bulley, A. (2022). *The invention of tomorrow: a natural history of foresight*. Basic Books.
- Sui, J. (2016). Self-reference acts as a golden thread in binding. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, 482–483. DOI: [10.1016/j.tics.2016.04.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.04.005)

- Sui, J. & Humphreys, G. W. (2015). The integrative self: How self-reference integrates perception and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(12), 719–728. DOI: [10.1016/j.tics.2015.08.015](https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.015)
- Tulving, E. (2002). Chronesthesia: Awareness of subjective time. In Stuss, D. T. & Knight, R. C. (szerk.), *Principles of frontal lobe functions*. Oxford University Press. 311–325. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0020](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0020)
- Tulving, E. (2005). Episodic Memory and Auto-noesis: Uniquely Human? In Terrace, H. S. & Metcalfe, J. (szerk.), *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness*. Oxford University Press. 3–56. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195161564.003.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195161564.003.0001)
- Verplanken, B. & Sui, J. (2019). Habit and identity: behavioral, cognitive, affective and, motivational facets of an integrated self. *Frontiers in Psychology*, 10, 1504. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01504](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01504)
- Wammes, J. D., Seli, P. & Smilek, D. (2018). Mind-wandering in educational settings. In Christoff, K. & Fox, K. C. R. (szerk.), *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought: Mind-Wandering, Creativity, and Dreaming*. Oxford Library of Psychology. 259–272. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.15](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.15)

Absztrakt

Az OECD Oktatási Igazgatósága ajánlásában megfogalmazza, hogy a 21. századi tudásalapú gazdaságban az egyén adaptivitásának kialakításában és növelésében nemcsak egész életén átívelő tanulása (LLL), hanem az élet minden területét átfogó tanulása (LWL) is jelentőséggel bír. Az adaptivitás kérdése mikroszinten az egyént, azaz a tanulót, míg mezoszinten az oktatást, makroszinten pedig a társadalom egészét érinti. Az adaptív oktatási rendszer jellemzőiként a tanulmány vállalkozik az OECD *innovatív tanulási környezetre* (Innovative Learning Environments, ILE) jellemző tanulás-tanítástervezési alapelveinek ismertetésére és arra, hogy az adaptivitás képessége hogyan kapcsolódik olyan kulcskompetenciákhoz, mint a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a hatékony kommunikáció vagy a hatékony interakció képessége-készsége. A tanulmány több ponton kitér az adaptivitás fokozásához köthető módszertanra, amelynek alapja az emberi elme szimulációs képessége, más szóval a mentális időutazás és képzeleti munka konstruktumai. Tehát jelen tanulmány a mentális időutazást, vagyis az elme azon képességét is tárgyalja, miszerint az egyén képes a múlt és jelen epizódjait és a jövő lehetséges forgatókönyveit rugalmasan mozgatni. Mindezt pedig teheti a képzeleti munka segítségével, azaz jövőbeli események mentális képeken alapuló szimulációjával. A tanulmány a mentális időutazás és képzeleti munka dinamikus rendszerében kibontakozó tanulói adaptivitás kereteit és jellemzőit foglalja össze, így kitér az elmevándorlás középpontját képező memóriára, azon belül is a hosszú távú memória explicit és implicit tartalmaira. Mindemellett az elme narratív jellemzőjének bemutatásával és az ebből adódó szelfkonceptiók lehetséges értelmezésével támpontot kínálhat az egyén céltartásához és az ehhez szorosan kapcsolódó eszközhasználatához, azaz a tanulói ágenciához. A tanulmány tehát a tanulói adaptivitás fokozásához kínál lehetséges támpontokat a 21. század nevelési és oktatási kihívásaiban.

Kulcsszavak: tanulói adaptivitás, mentális időutazás, képzeleti munka, tanulói ágencia, kulcskompetenciák, osztálytermi gyakorlat

A megértés nyelve.

Az Apokrif tanításának nyelvi-poétikai aspektusai és az anyanyelvi kulcskompetencia

A nyelvi természetű élménnyét következményeként megszülető olvasat kialakítása ma nem egyszerű feladat a közoktatásban. A NAT-ban kijelölt anyanyelvi kulcskompetenciához kapcsolódó követelmények, a kerettantervben kifejtett célok és fejlesztési normák, valamint ezek hiánya egyszerre eredői és gátjai ennek a jelenségnek. A nyelvi hátrány minden esetben gátja a tanulásnak és a megértésnek (és természetesen nem csak az irodalomtanulásnak és az esztétikai igényű szövegek megértésének), ugyanakkor a Pilinszky-életműben, a modern és késő modern magyar líra esetén talán még inkább kiemelt jelentőséggel bír, minthogy „az 1920-as és 1930-as évek fordulójától kezdődően a magyar irodalomban egyfelől megnő a kiemelkedő alkotások száma, másrészt pedig a magyar költészet hagyományos lemaradása a nyugati vagy világirodalomhoz képest megszűnik” (Kulcsár Szabó, 2018. 10.). Párhuzamosan a világirodalom és a bölcsélet tendenciáival az irodalom ekkor, a késő modern kezdetén a nyelv újfajta szemléletét emeli az érdeklődés középpontjába. A megértés ebből adódóan az Apokrif esetén nemcsak nyelvi élménnyét és valamilyen olvasat kialakítását kellene jelentse az irodalomórán, hanem az önmegértés, az önszituálás módja is kellene legyen. Nem szükséges feltétlenül funkcionális analfabetizmust vagy szövegértési nehézségeket tételezni ahhoz, hogy az elvont bibliai képek, (magán)teológiai utalások és apokaliptikus motívumok értelmezését nehézkesnek, elvontnak és élményt ellehetetlenítőnek gondoljuk. Mindemellett talán kijelenthető, hogy a késő modern magyar lírát, a 20. század második felének költészetét jellemző nyelvfelfogásnak, a nyelv uralhatatlanságának és az ebből adódó jelentésképződésnek az ignorálása, valamint a szubjektumfelfogás és énkonstrukció kérdéskörének reflektálatlanul hagyása nem segíti még az elsődleges, naiv olvasat kialakulását sem a diákbefogadóban.

„A mindenkori irodalmi közállapot sokféle, többnyire spontán módon megformálódó olvasati modellek halmaza, az adott kor emberének sajátos terepű (nyelvi természetű) élménnyé, mely különféle megértési elvárás, tudattalan és tudatos értelmezési viszonyulás komplexuma”

– írja Bókay Antal (2006. 29.) az irodalomtanítás hermeneutikai aspektusait vizsgálva. Ebből a megértést centralizáló axiómából egy, az *Apokrif* szövegének közoktatási megjelenését és értelmezési lehetőségeit vizsgáló tanulmány mindenképpen (legalább) két olyan szembetűnő elemet a középpontba kell helyezzen, amelyek a harmadik évezred harmadik évtizedének közepén nemhogy egyértelműnek nem tűnnek, hanem inkább problémakörként jelentkeznek az irodalomtanítás mindennapi gyakorlatában. Az első ilyen az *olvasathoz* kapcsolódik, a második pedig az *élményhez*, amely az irodalomtanítás praxisában mindenképpen *nyelvi természetű*. A két kiemelt jelentőségű aspektus nagy valószínűséggel egymással korrelálva okoz olykor már-már legyőzhetetlennek tetsző problémákat az esztétikai szövegek közoktatási tartalomként való értelmezésekor. Az *olvasat* tekintetében (az *Apokrif* órai értelmezését középpontba helyezve is) elsősorban azt érdemes kiemelni, hogy kialakulása már eleve feltételez egy olyan nyelvi szituációt és kompetenciát, értelmezői attitűdöt és képességet, amelyben kialakulhatnak jelentések, azaz megszülethet az olvasat. (Mindazonáltal külön tanulmányt érdemelne, hogy a jelenleg forgalomban lévő közoktatási tankönyvek – az A és B változatúak – milyen olvasattal dolgoznak az *Apokrif*, Pilinszky vagy a késő modern magyar líra tekintetében, vagy a már külön tudományterületként létező olvasásszociológia eredményeit felhasználva; hogy egyáltalán olvasnak-e, mit és hogyan azok a korosztályok, amelyek a közoktatás résztvevői.) Az *élmény* fogalma egy ideje kötődik az irodalomtanítás módszertanához, ugyanakkor a *nyelvi természetű* jelzővel kiegészülve (még) több kérdést vethet fel, hiszen amellett, hogy napjainkban az új típusú irodalomérettségire való felkészülés jegyében zajló irodalomórákon amúgy is kérdéses az élmény megszületésének lehetősége a módszertan időhiányból fakadó leszűkülése miatt, a nyelvi kulcskompetencia, a megértés alapjaként funkcionáló anyanyelvi képességek is erőteljesen változóban, átalakulóban, más értelmezők szerint pedig egyenesen hanyatlóban vannak. Ismét visszatérve a bevezetésül szolgáló megállapításokhoz:

„Az iskolába kerülő gyerekek döntő többsége [...] semmiféle előzetes irodalmi érzékkel sem rendelkezik. A folklór eltűnése és az irodalom bonyolulttá válása következtében a tanulók képtelenek megérteni, érzékelni az irodalom iskola által felkínált alapformáit. Ezért az iskolai olvasmányok – néhány kivételével – élményidegen tananyagként kerülnek elé. Ennek az érzéknek a hiánya analogikusan magyarázva annyit jelent, hogy míg korábban a jól beszélő embereket kellett retorikára tanítani, most a némákat vagy a beszélni még nem tudókat kell ugyanerre a szintre eljuttatni.” (Bókay, 2006. 35.)

Ezek a gondolatok 2006 környékén keletkeztek, így mindenképpen szükséges még hozzájuk fűzni és gondolni az azóta bekövetkezett, a digitalizációhoz, információkommunikációs technológiához kapcsolódó elképesztően nagyívű változásokat, valamint az iskolaszervezet és a közoktatás alaphelyzetének változásait is. A 2020-as évek irodalomoktatásának az „új NAT” bevezetését követően is, úgy tetszik, az egyik legnagyobb problémája a nyelvi, anyanyelvi, kommunikációs kompetenciákhoz kapcsolódik. A 2020-as Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi kompetenciát az ún. kommunikációs kulcskompetenciák közé sorolja (habár csak egyetlenegyszer használja ezt a fogalmat), és az elérendő célok és fejlesztési területek között a nyelvtant tekintve a következőképpen határozza meg és bontja ki:

„1. az anyanyelvről szerzett ismereteit alkalmazva képes a kommunikációjában a megfelelő nyelvváltozat kiválasztására, használatára; 2. felismeri a kommunikáció zavarait, kezelésükre stratégiát dolgoz ki; 3. felismeri és elemzi a tömegkommunikáció befolyásoló eszközeit, azok céljait és hatásait; 4. reflektál saját kommunikációjára, szükség esetén változtat azon; 5. ismeri az anyanyelvét, annak szerkezeti

felépítését, nyelvhasználata tudatos és helyes; 6. ismeri a magyar nyelv hangtanát, alaktanát, szófajtanát, mondattanát, ismeri és alkalmazza a tanult elemzési eljárásokat; 7. felismeri és megnevezi a magyar és a tanult idegen nyelv közötti hasonlóságokat és eltéréseket; 8. ismeri a szöveg fogalmát, jellemzőit, szerkezeti sajátosságait, valamint a különféle szövegtípusokat és megjelenésmódokat; 9. felismeri és alkalmazza a szövegösszetartó grammatikai és jelentésbeli elemeket, szövegépítése arányos és koherens; 10. ismeri a stílus fogalmát, a stíluselemeket, a stílushatást, a stíluskorszakokat, stílusrétegeket, ismereteit a szöveg befogadása és alkotása során alkalmazza; 11. szövegelemzéskor felismeri az alakzatokat és a szóképeket, értelmezi azok hatását, szerepét, megnevezi típusaikat; 12. ismeri a nyelvhasználatban előforduló különféle nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnyelvek), összehasonlíttja azok főbb jellemzőit; 13. alkalmazza az általa tanult nyelvi, nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi ismereteket stb.” (Nemzeti Alaptanterv, 2020. 310—311.)

Ugyanez az irodalom kapcsán:

„1. elolvassa a kötelező olvasmányokat, és saját örömeire is olvas; 2. felismeri és elkülöníti a műnemeket, illetve a műnemekhez tartozó műfajokat, megnevezi azok poétikai és retorikai jellemzőit; 3. megérti, elemzi az irodalmi mű jelentésszerkezetének szintjeit, 4. értelmezésében felhasználja irodalmi és művészeti, történelmi, művelődéstörténeti ismereteit; 5. összekapcsolja az irodalmi művek szerkezeti felépítését, nyelvi sajátosságait azok tartalmával és értékszerkezetével; 6. az irodalmi mű értelmezése során figyelembe veszi a mű keletkezéstörténeti hátterét, a műhöz kapcsolható filozófiai, eszmétörténeti szempontokat is; 7. összekapcsolja az irodalmi művek szövegének lehetséges értelmezéseit azok társadalmi-történelmi szerepével, jelentőségével; 8. összekapcsol irodalmi műveket különböző szempontok alapján (motívumok, történelmi, erkölcsi kérdésfelvetések, művek és parafrázisaik); 9. összehasonlít egy adott irodalmi művet annak adaptációival (film, festmény, zenemű, animáció, stb.), összehasonlításakor figyelembe veszi az adott művészeti ágak jellemző tulajdonságait; 10. epikai és drámai művekben önállóan értelmezi a cselekményszálakat, a szerkezet, az időszerkezet (lineáris, nem lineáris), a helyszínek és a jellemek összefüggéseit stb.” (Nemzeti Alaptanterv, 2020. 311.)

A könnyen akceptálható, jól megválasztottnak és ésszerűnek (sőt, elengedhetetlennek) tűnő célokkal szemben az a realitás, az országos kompetenciamérésekből, bemeneti és kimeneti mérésekből, valamint a PISA-felmérésekből származó adatok is azt mutatják, hogy a magyar közoktatásban a nyelvhez, anyanyelvhez és szövegértéshez kapcsolódó képességek drasztikus hanyatlásban vannak. Természetesen – ahogy korábban is körvonalazódott – a hanyatlás interpretálható a szövegfogyasztási és -feldolgozási folyamatokban különböző változások – digitalizáció, globalizáció, felgyorsuló információáramlás – következményeként jelentkező átalakulásként is, ugyanakkor egyes elemzések odáig merészkednek, hogy állítják, a magyar közoktatás résztvevőinek jelentős százaléka – akár 20–30%-ra utaló adat is van (pl. Sajtosné Csendes, 2011. 14.) – potenciálisan funkcionális analfabéta. (A Központi Statisztikai Hivatal 2018-as *Fenntartható Fejlődés Indikátorai Magyarországon* című projektjének felmérése szerint: „A fiúk 32, a lányok 23%-a funkcionális analfabéta.”) Per definitionem:

„A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy

használható legyen új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására. Az elnevezés az olvasás-írás tudásának funkcionális ellehetetlenülésére utal. Nem az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányára, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányára, hanem arra, hogy az olvasni-írni tudás színvonala – az, ami általa felfogható és megérthető, valamint az, ahogyan felfogható és megérthető, illetve az, ami általa kifejezhető, és az, ahogyan kifejezhető – egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára. Mégpedig azért nem, mert nem elegendő azoknak az újabb és még újabb feladatoknak az ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére, melyeknek szükségletei újra és újra megjelennek a munkában és az élet más területein. Az olvasni-írni tudás tehát kifejez valamilyen minőséget, csak hogy az élet közben újabb minőségeket igényel, s az olvasás-írás képességei lemaradnak tőlük, az újabb igényekkel nem tudnak lépést tartani. Ezért a funkcionális analfabéták nem képesek felmérni és megoldani problémáikat a képességeiknek (a jártasságoknak és készségeknek) olyan szintjén, mint azok, akik birtokában vannak a kommunikatív képességek szükséges színvonalának. Ily módon a funkcionális analfabéták képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeit sem tudják kihasználni.” (Csoma és Lada, 1997)

Mélyebb és részletesebb elemzés nélkül is – ugyanakkor a téma, tehát mind az országos kompetenciamérések és a PISA-tesztek eredményeinek vizsgálata, mind pedig az ezekből szükségszerűen következő módszertani változások taglalása mindenképpen megkívánna a kutatást – látszik, hogy a *nyelvi természetű élménylet* következményeként megszülető *olvasat* kialakítása ma nem egyszerű feladat a közoktatásban, és az is, hogy a NAT-ban kijelölt anyanyelvi kulskompetenciához kapcsolódó követelmények, a kerettantervben kifejtett célok és fejlesztési normák, illetve ezek hiánya egyszerre eredői és gátjai ennek a jelenségnek.

A nyelvi hátrány minden esetben akadály a tanulásnak és a megértésnek (és természetesen nem csak az irodalomtanulásnak és az esztétikai igényű szövegek megértésének), ugyanakkor a Pilinszky-életműben, a modern és késő modern magyar líra esetén talán még inkább kiemelt jelentőséggel bír, minthogy

„az 1920-as és 1930-as évek fordulójától kezdődően a magyar irodalomban egyfelől megnő a kiemelkedő alkotások száma, másrészt pedig a magyar költészet hagyományos lemaradása a nyugati vagy világirodalomhoz képest megszűnik.” (Kulcsár Szabó, 2018)

„Párhuzamosan a világirodalom és a bölcsélet tendenciáival az irodalom ekkor, a késő modern kezdetén a nyelv újfajta szemléletét emeli az érdeklődés középpontjába. Az 1930-as évektől kezdődően az irodalom nyelvi, nyelv művészeti kérdéssé válik, a nyelv eszközjellegű, instrumentális felfogása elbizonytalanodik, a »nyelv (és vele a költői nyelv) kijelentéslogikai uralhatatlanságának így kibontakozó tapasztalata« (Kulcsár Szabó, 2018. 10.) központi problémává transzformálódik. Ez a »nyelvi fordulat« (Kulcsár Szabó, 2018. 10.) ugyanakkor konstituál egy, a szubjektumértelmezéshez, a *világban-való-benneléthez* kapcsolódó változást is a szubjektumértelmezés terén. A nyelv uralhatatlanságának tapasztalata egy olyan szubjektumfelfogást generál a késő modernség kezdetén, amelyben a szubjektum és objektum szembenállása helyett már az *én* és a Másik viszonylata lesz a világértés, valamint az identitásképzés alapja.” (Sárközi, 2024. 15.)

A megértés ebből adódóan az *Apokrif* esetén nemcsak nyelvi élménylelet és valamilyen olvasat kialakítását kellene jelentse az irodalomórán, hanem az önmegértés, az önszituálás módja is kellene legyen.

Pilinszky János életműve a gimnáziumi kerettanterv *A magyar irodalom a XX. században II.* című tematikai egységében, a *Metszet a tárgyas irodalomból* című alegységben és két tanóra erejéig kapott helyet. A központilag kiadott „A” jelű tanmenetjavaslat szerint a 12. évfolyam 56–57–58. óráján szükséges bemutatni a pályaképet és kitérni a kötelező művekre – az első órán a pályakép mellett a *Halak a hálóban* című vers elemzése történhet meg, és az 57. órán, egy tanóra erejéig lehetséges tanítani az *Apokrif* szövegét –, a „B” jelű tanmenetjavaslat szerint pedig a 60–61. órán szükséges Pilinszky pályájának bemutatása, amikor is a 61. órán a *Négysoros* és az *Agonia christiana* mellett lehetséges tanítani az *Apokrif* szövegét is. A tanmenetjavaslatok *Javasolt tevékenységek és munkaformák* elnevezésű része mindkét esetben reflektál az *Apokrif* nyelvi megformáltságának fontosságára, hiszen (szükszavúan) „A vers nyelvi-poétikai megalkotottságának elemzése tanári irányítással” (Oktatási Hivatal, 2020b. 19.) és „A versek nyelvi-poétikai megalkotottságának elemzése tanári irányítással. A nézőpontok, hangnemváltások jelentésteremtő szerepének vizsgálata csoportmunkában” (Oktatási Hivatal, 2020a. 18.) módszereket, feladatokat javasolja az óra lebonyolításához. A tankönyvek ezzel szemben sokkal inkább tematikus és motívikus értelmezését adják a szövegnek – a bibliai tematika és a lágerélmény középpontba helyezésével –, a vers poétikai jellemzőire csak néhány sor erejéig térnek ki, minekutána rögtön a kései költészetben megfigyelhető redukciót, költőietlenedést kezdik tárgyalni (ami egyrészt már a *Harmadnapon* című kötetben is megfigyelhető, elég csak a *Négysoros* című, egyébként kötelező versére gondolni, másrészt pedig elég távol áll a „hosszúvers” műfaji csoportjába sorolható *Apokrif* értelmezésétől). A nyelvi tendenciákra, a nyelv késő modernben megfigyelhető, egyszerre tárgyiassá, hétköznapivá, ugyanakkor mélyen metaforikussá és figuratívvá váló használatára egyáltalán nincs utalás a tankönyvi szövegben. (Az „A” jelű tankönyv talán kissé provokatív *Irány a szöveg* című része is ezt a megfontolást követi, hiszen a feladatai bibliai motívumok keresésére, a valóságtapasztalatok apokaliptikus képeinek összegyűjtésére buzdítanak. A 2., *Állapítsd meg, mit üzennek a vers kijelentésszerű közlései!* instrukciójú feladat pedig amellet, hogy kevés támpontot nyújt az értelmezéshez, azt is sugalmazza, hogy a szövegnek megmásíthatatlan „üzenetei, mondanivalói” léteznek, amiket meg kell tudni találni.) (vö.: Oktatási Hivatal, 2023. Pilinszky János: *Apokrif*, *Négysoros*)¹

A Pilinszky-értésben és az irodalom tanításának célrendszerében is a jelentés szempontjából kiemelt jelentőségű tematikus csomópontok befogadása, befogadhatósága azonban minden bizonnyal kérdéses abban az esetben, ha az olvasat és a nyelvi természetű élmény megszületésének nyelvi, kompetenciák hiányából adódó gátja van. Nem szükséges feltétlenül funkcionális analfabetizmust vagy szövegértési nehézségeket tételezni ahhoz, hogy az elvont bibliai képek, (magán)teológiai utalások és apokaliptikus motívumok értelmezését nehézkesnek, elvontnak és élményt ellehetetlenítőnek gondoljuk. Mindemellett talán kijelenthető, hogy a késő modern magyar lírát, a 20. század második felének költészetét jellemző nyelvfelfogásnak és a nyelv uralhatatlanságának, valamint az ebből adódó jelentésképződésnek az ignorálása, valamint a szubjektumfelfogás és az énkonstrukció kérdéskörének reflektálatlanul hagyása nem segíti a diákbecfogadó elsődleges, naiv olvasatának kialakulását, s ellehetetleníti annak a kérdésnek a megválaszolását is, amely az *Irány a szöveg close readingre* biztató feladatában található: *Milyen valóság-tapasztalatok állhatnak a lírai én tudatában a világpusztulás víziója mögött?* (Oktatási Hivatal, 2023) Az olvasat kialakítása és a megértés irodalomórán is nyelvi természetű történet, s a jelenlegi közoktatási szituációban, ahol az anyanyelvi, s még inkább az esztétikai megalkotottságú szövegekhez kapcsolódó szövegértés akadályozott – akár kompetenciahiányt, akár pedig a szövegfeldolgozási stratégiák megváltozását tartjuk is

eredőnek –, a nyelvre, a nyelvi megalkotottságra, a jelentés nyelvi alapjaira való utalás nélkül a jelentésképződés spontán kialakulása talán túlságosan is naiv elvárás.

Modern irodalompedagógiai megfontolásokból kiindulva az *Apokrif* nyelvi-poétikai aspektusainak feldolgozásához is legcélszerűbb a tanulói aktivitás maximalizálásának igényével kialakított kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazása. Az olvasat és a nyelvi élmény kialakításának, konstruktív létrejöttének elősegítésére érdemes ezeket a nyelvi-poétikai jellemzőket egy olyan kontextusba ágyazni, amely egyszerre tudatosítja, hogy ezek nem külsődleges, azaz csupán a formát és megformáltságot, hanem a jelentést is befolyásoló és generáló részei a szöveg egészének, valamint kiemeli azt is, hogy a szöveg nyelvi világa és nyelvműködése konstituálja, teremti meg a *nyelvben* a *nyelvileg* kialakított, s illetéknéppen a *nyelvileg* jelenvaló *ént* is, vagyis rámutat az értelmezésben rejlő világ- és önmegértési lehetőségekre is. A Pilinszky-életműben végig dominánsan jelenlévő bibliai tematikát és motivikát, valamint a *Harmadnapon* című kötetben szintén uralkodóan megjelenő második világháborús lágertematikát illetéknéppen – ahogy az *Apokrif* szövege is teszi – a vers nyelvi világát a megértés szándékával szemlélő *én* számára is egzisztenciális jelentőséggel, tétellel bíró jelentésszerű elemként tételezi.

Az *Apokrif* nyelvi-poétikai aspektusait így értelmezni kívánó tanórán vélhetőleg érdemes a hosszúversszerű szöveg egyes, ilyen szempontból kiemelt jelentőségű csomópontjai köré építeni a jelentésképződést elősegítő tanulói aktivitást. (Még akkor is, ha ezzel a szöveg „teljes”, átfogó, minden egyes aspektusára kitérő holisztikus értelmezéséről lemondunk, hiszen az ilyen csomópontok körül kialakuló tanulói értelmezések nagy valószínűséggel reflektálni fognak a szöveg egészének jelentésére is.) Ilyen jelentéssűrűsítő csomópont lehet a szövegen végighúzódó, minden esetben a nyelvvel, a hangadással és megértéssel kapcsolatos *fa* motívuma, a szöveg egyik leghosszabb összefüggő elemeként értelmezhető, a megértésre reflektáló 12 soros kérdéssorozat, valamint a vers 2-es számmal jelölt részében a jelentésmátrixok centrumába invokált *Te*, azaz a Másik entitásának kérdéskörei, a *Csak most az egyszer szólhatnék veled* sortól kibomló interszubjektív kapcsolatrendszer értelmezése.

A *famotívum* értelmezésével foglalkozó kooperatív csoport (vagy csoportok, függően az osztálylétszámtól; s kiemelve azt, hogy amennyiben két munkacsoport dolgozza fel ugyanazt a feladatot, talán még érdekesebb értelmezési lehetőségek tárulnak fel)

Modern irodalompedagógiai megfontolásokból kiindulva az Apokrif nyelvi-poétikai aspektusainak feldolgozásához is legcélszerűbb a tanulói aktivitás maximalizálásának igényével kialakított kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazása. Az olvasat és a nyelvi élmény kialakításának, konstruktív létrejöttének elősegítésére érdemes ezeket a nyelvi-poétikai jellemzőket egy olyan kontextusba ágyazni, amely egyszerre tudatosítja, hogy ezek nem külsődleges, azaz csupán a formát és megformáltságot, hanem a jelentést is befolyásoló és generáló részei a szöveg egészének, valamint kiemeli azt is, hogy a szöveg nyelvi világa és nyelvműködése konstituálja, teremti meg a nyelvben a nyelvileg jelenvaló ént is, vagyis rámutat az értelmezésben rejlő világ- és önmegértési lehetőségekre is.

számára a következő aspektusok vizsgálatát célszerű kijelölni: 1. Hol és milyen módon jelenik meg a *fa* az *Apokrif* szövegében? 2. Mit jelent köznapi használatában a „szólok én” kifejezés? Milyen lehetséges jelentései vannak ennek a szövegben? Hogy képes a *fa* szólni? Milyen további jelentéslehetőségeket, hangulati elemeket implikál az „*éjdzsón*” időhatározó ezzel kapcsolatban? 3. Milyen jelentésváltozás megy végbe a kicsinyítő képzők használatával (*fácskák, ágacskaik*), és miért kerül ez ellentételezésre az *óriási fák* képében? 3. Miként kapcsolódik a *deszka*, a *léc*, a *ketrec* tárgyas létezője a *fa* motívumához? Milyen szóképként értelmezhetőek ezek? 4. Tételezhető-e kapcsolat ezek között a tárgyas képek és a földből kimeredő *én* képe között?

A tizenkét sor hosszúságú kérdéssorozattal foglalkozó csoport számára a következő feladatok elvégzése segíthetné az elemzést: 1. Ki a kérdéseket feltevő entitás? 2. Kihez szólnak a kérdések? 3. Milyen a kérdések hangneme? 4. Milyen lehetséges válaszok fogalmazhatók meg a szöveg alapján a feltett kérdésekre? 5. Milyen költői nyelvhasználat jellemzi a kérdéseket, és azok képalkotását? 6. Miként kérdeznak rá ezek a kérdések a megértésre (*értitek, tudjátok, ismeritek*), és milyen jelentései és jelentősége lehet ennek a jelentésképződés szempontjából? 7. Hogyan viszonyul ez a szakasz a szöveg megelőző és következő részeihez? (8. A retorikai kérdés De Man-i értelmezésének megtárgyalása kérdéses középiskolai szinten, de talán fakultáción, emelt csoportban eredményesebb lehet.)

A Másik megszólításával és megjelenítésével kapcsolatos elemzést pedig a következő kérdésfeltevések segíthetik: 1. Miként illeszkedik a szöveg többi részéhez ez a megszólítás? 2. Ki lehet a megszólított? Egy vagy több létező emelhető-e a megszólított szerepébe? 3. Grammatikailag miként történik meg a megszólítás? 4. Hogyan kapcsolódik ehhez a megszólított létezőhöz a szólás, a beszéd, a nyelv kérdésköre? 5. Milyen jelentősége van az *én* szempontjából ennek a megszólításnak? 6. Hogyan viszonyul ez a szakasz a szöveg megelőző és rákövetkező részeihez? 7. Milyen figuratív alakzatok vesznek körül ezt a megszólítást? Ezek mutatnak-e hasonlóságot a vers többi szakaszával, vagy eltérnek tőle?

A kooperatív csoportmunkában történő feladatmegoldás sikerességéhez, a közös munkához, a tanórai aktivitás maximalizálásához azonban nem elegendő a csoportok kijelölése, a feladatkörök meghatározása és a vázolt kérdések megválaszolására felhívó tanári utasítás. Egy ilyen kooperatív feladatmegoldás ugyanis motiválabb és eredményesebb lehet abban az esetben, ha valamiféle keretet, szövegfeldolgozási módszert kínálunk fel a diákbecfogadók számára az olvasat kialakításához. Minthogy a saját (a diák szempontjából egyéni, a csoport szempontjából pedig kollektív megegyezésen alapuló) jelentés kialakítása a cél, célszerűnek látszik a konstruktív pedagógia módszertanának alkalmazása a támpontot nyújtó keretvékenységek meghatározásához. (Természetesen szinte számtalan olyan típusú tevékenységforma és feladattípus képzelhető el és létezik, amelyek ebben segítségül lehetnek, így a tanulmány nyújtotta opciók mindenképpen csak ötletként és javaslatként értelmezendők, nem kizárólagos vagy ideális megoldást jelentenek.)

Az I. csoport feladatmegoldásához a konstruktív és drámapedagógiai módszerek határmezsgyéjén elgondolható *Belső hangok* módszerének alkalmazása tűnik leghatásosabbnak, minthogy ez a jelentésképzés fázisában alkalmazható eljárás a szöveg szereplőinek képes hangot kölcsönözni (mintegy a culleri értelemben vett aposztrófé vagy a De Man-i figuratív értelemben funkcionáló prosopopeia révén), ezáltal a szövegen a hangadás képességével és a hangadás aktusában megjelenő *fa* motívumának diákok általi *megszólaltatását* elérni. Pethőné Nagy Csilla szerint a módszer

„alkalmas arra, hogy narratív és drámai művek szereplőinek indítékait feltárjuk, a köztük lévő viszonyokat értelmezzük, a sorok között olvassunk. A belső hangok játéka elmélyíti az olvasásélményt, személyessé teszi, segíti a szöveggel kialakítható

párbeszédet, miközben emberismeretre, önismeretre, explicit és mögöttes jelentés-tartalmak felfejtésére tanít. Lényege, hogy miközben a tanulók olvassák a szöveget, a tanár (később egy-egy tanuló vagy csoport) által előre megjelölt helyeken megállunk, és arra biztatjuk a diákokat, fogalmazzák meg a figurának az adott pillanatban ki nem mondott gondolatait, illetve érzéseit.” (Pethőné, 2005. 209.)

(Talán fontos kiemelni, hogy az *Apokrif* szövegét a legtöbb értelmező egy imaginatív történessornak, egy narratív önszituálásnak tételezi, így a módszer természetesen alkalmazható vele kapcsolatban is.)

A II. csoportot érintő 12 soros kérdéshalmaz feldolgozásához egy *fűrtábra* készítése tűnik célszerűnek. Az elme- és gondolatterképnek is ismert tanulás- és megértésszolgáltató eszköz

„olyan grafikai szervező, amely gondolatok, információk, fogalmak és a közöttük teremthető kapcsolatok feltárulását mutatja egy adott téma (szó, kifejezés) vonatkozásában. Eredetileg olyan eljárás, amely a tanulókat egy adott témáról való nyílt és szabad gondolkodásra bátorítja.” (Demeter, 2021. 19.)

A csoportos feladatmegoldás során (előre elkészített és a diákoknak átadott sablon segítségével) a fűrtábra mindkét típusát, az asszociációs és a hierarchikus típust is felépítik a diákok, s ennek segítségével az orientáló kérdésekre, a retorikai és a figurális jelentés egymással szemben álló jellegére, valamint az *Apokrif* szövegének különböző jelentésrétegeire is képesek lehetnek reflektálni. (A jelentésképzés és reflektálás tevékenysége mellett ez a feladatmegoldás a rendszerszintű, logikus és kritikai gondolkodás fejlesztését is célozza, mindamellett, hogy a többszörösen összetett mondatként is felfogható versrész kérdéseinek, az azok – tkp. a tagmondatok – között felfedhető összefüggéseknek, kapcsolódási pontoknak a feltárásával a grammatikai képességek is fejlődni képesek.)

A III. csoportnak a megszólított entitásról szóló, a *Te* személyes névmásba invokált létező megértését célzó feladathoz az *Érvek kártyán* módszer adekvátnak tűnik, mint-hogy a feldolgozás egyik célja e feladat esetén (is) annak a hangsúlyozása, hogy nincs egyetlen uralkodó, kötelezően megtalálandó jelentés, a konnotációk a szöveg nyelvi világában is széttartóak lehetnek. A feladat lényege, hogy a tanár

„egy ellentmondásos témát ismertet az osztállyal, vagy a történet valamely szereplőjének viselkedésével kapcsolatban tesz fel egy eldöntendő kérdést. Ez után két részre osztja az osztályt a két lehetséges álláspont képviselőire. A diákok ezután érveket írnak a kártyára, utána csoportgyűlést tartanak, ahol közreadják érveiket. Felírják egy lapra a számukra legmeggyőzőbb 4-5 érvet, mely leghatásosabban támogatja a csoport számára kijelölt álláspontot. Folytatódhat a játék a két oldal összegyűjtött érveinek ütköztetésével. (Jelentésteremtés, reflektálás.)” (H. Molnár, 2015. 19.)

Megfontolandó – az osztály és a csoport kompetenciáitól, valamint az óra szorosabb célrendszerétől és időbeosztásától is függően –, hogy a módszert kissé átdolgozva és még inkább konstruktívvá téve magának az eldöntendő kérdésnek a megfogalmazása is a csoport feladataként kerüljön-e kijelölésre. A tanulói értelmezésnek mindenesetre arra kell irányulnia (az orientáló kérdések megválaszolása mellett, vagy annak segítségével), hogy a dominánsan a jelentésbe invokált, megszólított Másik, a *Te* kiben- vagy mibenléte meghatározható-e, és mik a lehetséges válaszok.

Az irodalomórát hermeneutikai szituációként elgondolva kijelenthető, hogy „az értelmezés nem más, mint a megértés végrehajtása; ennek a közege pedig a dialógus által

világra segített nyelv” (Orbán, 2006. 80.). Valószínűsíthető, hogy a tanulmányban körvonalazni próbált, valamint a konstruktív/élmény-/kooperatív pedagógiából és a modern irodalomtudományi és Pilinszky-értéshez kapcsolódó szakirodalomból kiinduló tananyag-feldolgozás sokkal inkább segíteni tudja a diákok és a szöveg közötti dialógus kialakítását, a közös nyelv megeremtését, a *nyelvi természetű élményletben* megtapasztalható olvasat létrejöttét, mint a nyelvi-poétikai, szubjektumkonstrukcióhoz kapcsolódó és kommunikációs aspektusokat nem tárgyaló, valamint a teológiai és világháborús tematikát középpontba emelő, inkább a lexikai tudást előtérbe helyező tankönyvi olvasat.

A 21. század harmadik évtizedének közepén elfogadhatónak látszik az a felvetés, hogy

„Az irodalomtanítás jelenkori válsága alighanem jogosan hozható összefüggésbe az esztétikai idealizmusként jellemezhető attitűd megkérdőjelezésével, vagyis azzal, hogy az esztétikai tapasztalat önértékebe, lényegi médiumfüggetlenségébe és a szellemi szféra absztrakt önállóságába vetett hit meggyengült.” (Molnár, 2015. 163.)

Ugyanakkor ki is egészíthető és kapcsolatba hozható azokkal az anyanyelvi kompetenciát érintő, sok esetben már a funkcionális analfabetizmus kategóriájába sorolható problémákkal, amelyek egyszerre lehetnek ennek az alapszituációnak eredői és következményei is. Talán érdemes volna a humanióra presztízsének zuhanása és a nyelvi kompetenciák ugyanilyen mértékű romlása kapcsán nem csupán a kultúra, az irodalom és az irodalomtanítás megváltoztatásáról, a tantárgy tananyagának átgondolásáról, valamint e tananyag elsajátítására irányuló módszertan megújításáról vitákat folytatni, hanem ezt a tendenciát az egész társadalmat érintő problémaként kellene tételezni. A szövegértési és -alkotási kompetenciák ilyen változása kétségkívül mind a tananyag – akár a mennyiségét, akár a konkrét tartalmát tekintjük –, mind a módszertan, mind pedig a tanári szerepvállalás tekintetében is sürgős és nagymértékű változtatásokat követel(ne) meg. De talán érdemes továbbgondolva azt is megvizsgálni, hogy mik ennek a problémakörnek az eredői, milyen társadalmi, szocializációs, életvitelbeli okai vannak neki, valamint elemezni, hogy milyen következményei lesznek mindennek – nem az irodalom vagy az irodalom tanításának szempontjából, hanem a jövő generációinak alapvető életminőségére nézve.

Sárközi Balázs

*ELTE Savaria Egyetemi Központ Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ
Magyar Irodalomtudományi Tanszék*

Irodalom

Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 29–43.

Csoma, Gy. & Lada, L. (1997). Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(6), 3–11. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tetelek-funkcionalis> Utolsó letöltés: 2025. 01. 02.

Demeter, G. (2021, szerk.). *Szakmai eszköztár a szövegértés tantárgyközi fejlesztéséhez*. Pécsi Pedagógiai Oktatási Központ.

H. Molnár, E. (2015). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés. (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára)* Mentor(h)áló projekt TAMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005, OSZK. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf Utolsó letöltés: 2025. 06. 03.

Központi Statisztikai Hivatal (2019). *A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2018*. Központi Statisztikai Hivatal. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl18.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 01. 02.

Kulcsár Szabó, E. (2018). *Költészet és korszakküszöb. Klasszikusok a modernség fordulópontján*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634543091

Molnár, G. (2015). Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában. In Antalné Szabó, Á. & Major, É. (szerk.), *Szakpedagógiai körkép. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. 163–176.

Nemzeti Alaptanterv (2020). = A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, (17), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2025. 06. 03.

Oktatási Hivatal (2020a). *Irodalom 12. OH-MIR12TA Tanmenetjavaslat*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2FTanvezkes2020%2FTanmenetek%2F12_evf%2FOH-MIR-12TA_tanmenet_irodalom_12_h.docx&wdOrigin=BROWSELINK Utolsó letöltés: 2025. 04. 25.

Oktatási Hivatal (2020b). *Színes irodalom 12. OH-MIR12TB Tanmenetjavaslat*. <https://view.officeapps>.

live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2FTanvezkes2020%2FTanmenetek%2F12_evf%2FOH-MIR12TB_tanmenet_irodalom_12_h.docx&wdOrigin=BROWSELINK Utolsó letöltés: 2025. 04. 25.

Oktatási Hivatal (2023). *Irodalom 12. (A)*. Nemzeti Köznevelési Portál, https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/

Orbán, Gy. (2006.). Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 78–91.

Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomtankönyv a szakközép-iskolák számára 9–12. című tankönyvcsládoz*. Korona Kiadó.

Sajtosné Csendes, Gy. (2011). *A funkcionális illiteráció mérési lehetőségei, egy lehetséges diagnosztikus mérőeszköz létrehozása és kipróbálása, a mérések értékelése*. Doktori disszertáció, Pécs.

Sárközi, B. (2024). „Torkomban lüktet közeled...”. *Személyesség és tárgyiaság Pilinszky János szerelmi lírájában*. Savaria University Press.

Jegyzet

¹ https://www.nkp.hu/tankonyv/irodalom_12_nat2020/lecke_03_050

Absztrakt

A magyarországi irodalomtanítás változásai – a 2020-ban bevezetett új Nemzeti Alaptanterv és még inkább a 2024-ben debütált új típusú magyarérettségi – az irodalomtanítást amúgy is jellemző válságot talán még inkább elmélyítették. A válság külön aspektusát jelentheti azonban az olvasáshoz, információfeldolgozáshoz, adatdekódoláshoz, vagyis a digitális szövegfeldolgozás térnyeréséhez (talán egyre inkább egyeduralgóvá válásához) kapcsolódó tendencia, amelynek valószínűsíthetően nagy hatása van a magyar diákok hagyományos szövegértési kompetenciáinak hanyatlására és a funkcionális analfabetizmus terjedésére. Kérdés, hogy az anyanyelvi kulcskompetenciát érintő változások, a digitális, gyors, multitaskingra építő szövegfeldolgozás és az irodalomtanítás módszertana miként hangolható össze. A diákbecfogadót, a megértést, a megértés nyelvi alapjait és kiindulópontjait a tanulási-tanítási folyamat centrumába helyező, a nyelvi képességek megváltozását realizáló módszertani gyakorlat talán esélyt nyújt a válság kezelésére. Ehhez azonban elengedhetetlen a megváltozott helyzet tudomásul vétele és mérlegelése mellett arra is válaszokat keresni, hogy elegendő-e az eddig ismert módszertani keretek átgondolása, esetleg szükséges-e teljesen új, immár a digitalizáció szövegfeldolgozási stratégiáihoz igazodó módszerek bevezetése, vagy pedig új feladatként azt szükséges-e nyilvánvalóvá tenni, hogy ez a változás negatív társadalmi problémaként van jelen a harmadik évezred harmadik évtizedének közepén. A témakör áttekintéséhez megfelelőnek tűnik Pilinszky János beszédmódjának és a 20. század egyik legnagyobb integratív költeményének, az *Apokrif*nek a gondolkodás középpontjába helyezése, minthogy az életmű és a szöveg is erőteljesen reflektál a nyelvre, a nyelvben a nyelv segítségével megtörténő megértés kérdéskörére, valamint a befogadás mikéntjeire.

Kulcsszavak: megértés, szövegértés, olvasás, funkcionális analfabetizmus, Pilinszky János, *Apokrif*

Hogyan segítheti a nyelvtanár a szorongó nyelvtanulókat?

Gyakorlati pszichológia nyelvtanároknak

Neil Curry & Kate Maher (szerk): *Psychology-Based Activities for Supporting Anxious Language Learners. Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers*

Ki ne találkozott volna nyelvtanárként olyan nyelvtanulókkal, akiknek nehézséget jelent az idegen nyelven való megszólalás? Olyanokkal, akik lehetnek bár motiváltak és szorgalmasak, nehezen bírhatóak szóra, kerülnek vagy minimalizálják az osztály előtti megnyilvánulást, ha pedig kénytelenek beszélni – például egy prezentáció vagy szóbeli vizsga során –, szemmel láthatóan izgulnak, és rosszabbul teljesítenek, mint az tudásuk alapján várható lenne. Ugyanezen tanulók az osztályterem falain kívül, valós kommunikációs helyzetekben is nehezebben szólalnak meg; nehézséget jelent számukra felszabadtan, félelmek és gátlások nélkül kommunikálni az idegen nyelven.

A nyelvtanulással foglalkozó kutatások már az 1980-as években nevesítették ezt a pszichológiai jelenséget, rámutatva, hogy háttérben egy speciális, kifejezetten az idegen nyelv tanulásához és használatához kapcsolódó szorongás, az ún. *idegen nyelvi szorongás* állhat (Horwitz és mtsai, 1986). Az azóta eltelt negyven év alatt a szorongás az egyik legkutatottabb témája lett a nyelvtanulás sikerességének összetevőit vizsgáló kutatásnak (Dörnyei és Ryan, 2015), melyről tudományos folyóiratokban megjelenő szakcikkek sokasága és külön tanulmánykötetek tanúskodnak (Horwitz és Young, 1991; Gkonou és mtsai, 2017). A széles körű empirikus kutatások részletesen feltárták az idegen nyelv használatkor fellépő szorongás összetevőit és kiváltó okait, valamint a nyelvtanulóra és

a nyelvtanulás eredményességére gyakorolt negatív hatásait (Horwitz és Young, 1991; Gkonou és mtsai, 2017; MacIntyre, 1999).

Azonban a nyelvtanárok számára talán legégetőbb kérdések – Hogyan kezelendő ez a szorongás? Miként lehet negatív hatásait csökkenteni? – kevesebb figyelmet kaptak az eddig megjelent, elsősorban kutatói célközönségnek szánt irodalmakban. A nyelvet tanítóknak be kellett érniük a kutatási beszámolók *Pedagógiai tanulmányok* részében megfogalmazott általános ajánlásokkal, melyek többnyire arra korlátozódtak, hogy a tanár próbáljon pozitív, félelem- és stresszmentes, bátorító és elfogadó légkört teremteni a nyelvórán (Dewaele és mtsai, 2018; Dewaele, 2019; Horwitz és mtsai, 1986; Horwitz, 2017; Young, 1991, 1999). A gyakorlati megvalósítás mikéntjével azonban – hogyan hozhatja létre a nyelvtanár az ajánlásoknak megfelelő ideális nyelvtanulási környezetet, és mi módon segítheti a szorongó nyelvtanulókat –, néhány gyakorlatiasabb szemléletű kezdeményezéstől eltekintve (pl. Gregersen és MacIntyre, 2014; Young, 1999), mindezidáig adós volt az irodalom.

Ezért üdvözlendő a Neil Curry és Kate Maher által szerkesztett, nemrégiben megjelent, *Psychology-Based Activities for Supporting Anxious Language Learners* című könyv, mely elsőként e témában, kifejezetten nyelvtanároknak íródott. A nemzetközi szerzőgárda közreműködésével létrejövő kötetet az motiválta, hogy

a nyelvtanárok végre konkrét, kézzelfogható segítséget kapjanak ahhoz, hogy felismerjék és értő módon kezeljék tanítványaiknak az idegen nyelv használatával kapcsolatos félelmeit és gátlásait; mi több, képessé tehessek őket arra, hogy szorongásukat maguk is kezelni tudják, és egyre komfortosabb legyen számukra az idegen nyelven kommunikálni.

A könyv amolyan kettő az egyben tanári segédkönyvként jellemezhető. Egyrészt praktikus feladatgyűjtemény olyan, nyelvórán használható kommunikatív feladatokkal, melyeket speciálisan az idegen nyelvi szorongás diagnosztizálására és kezelésére dolgoztak ki bevált pszichológiai módszerek és technikák alapján. Másfelől a téma iránti érzékenyítés feladatát felvállaló, olvasmányos bevezetés a nyelvtanulás pszichológiájába, az érzelmek szerepére fókuszálva. A kötet 18 feladatot mutat be, melyek szerzői a nyelvtanulás pszichológiai aspektusaival foglalkozó szakemberek, kutatók, oktatók, gyakorló nyelvtanárok, akik saját kutatásaikra és tanári gyakorlatukra támaszkodva osztják meg az olvasóval a szorongás kezelésével kapcsolatos megközelítésüket, módszereiket.

Minden feladat külön fejezetben kap helyet. A fejezetek formátuma, szerkezete és tartalmi elemei megegyezők, ami segíti az áttekinthetőséget, és egységes arculatot ad a könyvnek. Egy rövid bevezető után a szerzők ismertetik feladatuk létrejöttének hátterét. Bemutatják az oktatási közeget, ahol a feladat ötlete megszületett; kifejtik, hogy milyen konkrét tapasztalatok vagy problémák motiválták kidolgozását; valamint ismertetik, milyen pszichológiai megközelítés vagy elmélet szolgált alappal. Ezután következik a feladat lépésről lépésre történő bemutatása, részletes tanári útmutatóval és a szükséges anyagokkal (feladatlapok, ábrák, képek, kérdőívek) együtt. Mi több, a szerzők lehetséges variációkat, továbbfejlesztési ötleteket is kínálnak az olvasónak. Minden fejezet a felhasznált irodalmak és a szerző által ajánlott további olvasmányok listájával végződik, megkönnyítve az egyes témákban elmélyülni kívánók tájékozódását. A tanári

kézírókat idéző formátum és a közvetlen, kollegiális stílus is hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanár olvasó megszólítva érezze magát, s fontolóra vegye a bemutatott módszerek és technikák kipróbálását, tanulói igényei szerinti testre szabását.

A könyv a szerkesztők bevezető fejezetével indul. Curry és Maher jó arányérzékkel összegzik, amit az idegen nyelvi szorongás természetéről egy nyelvtanárnak tudni érdemes, majd indokolják a kötet célkitűzését és fókuszát. Hangsúlyozzák, hogy bár az idegen nyelv használatához köthető szorongás nem korlátozódik a beszédre – jelentkezhet olvasás, írás és hallgatási feladatok során is –, a bemutatott feladatok elsősorban a beszédhez kapcsolódó szorongást célozzák, mivel a szorongás gátló, negatív hatásai szóbeli kommunikációs helyzetekben jelentkeznek leginkább és legzavaróbban, veszélyeztetve a tanuló egészséges énképét, beszédhajlandóságát és motivációját. A probléma komolyságát hangsúlyozandó, a szerkesztők azon meggyőződésüknek adnak hangot, hogy a nyelvtanítás nem korlátozódhat a *nyelv* tanítására – nyelvi ismeretek és készségek átadására –, a nyelvtanulóknak azt is meg kellene tanítani, hogyan győzhetik le félelmeiket és gátlásaikat, s válhatnak magabiztos beszélőjévé a tanult idegen nyelvnek. Ebben kíván a kötet a nyelvtanárok segítségére lenni, konkrét, a nyelvórára bevezethető feladatokkal.

A 18 feladat öt nagy tematikus egységbe rendezve jelenik meg, aszerint, hogy milyen elmélet vagy módszer szolgált kiindulópontul megalkotásához. Olyan, a szorongás kezelésére használatos pszichológiai irányzatokról és megközelítésekről van szó, melyekről az utóbbi időkben egyre többet lehet hallani a nyelvtanulással kapcsolatban is, mint például a pozitív pszichológia, a flow-elmélet, a kognitív viselkedésterápia, vagy a vizualizációs, a wellbeing (jóllét) és a mindfulness (tudatos jelenlét) technikák.

Az első rész – *Az idegen nyelvi szorongás mérése* – a diagnosztizálás lehetséges módszereivel ismerteti meg az olvasót. Két olyan feladatot mutat be, melyek

segítségével a nyelvtanár könnyen és gyorsan felmérheti, kit és milyen mértékben érint a szorongás csoportjaiban; milyen nyelvtanári helyzetekben jelenik meg; és milyen speciális kiváltó okokra vezethető vissza. Mindkét bemutatott kérdőív jól használható arra is, hogy rajtuk keresztül a tanár érzékenyítő beszélgetést kezdeményezzen tanulóival az idegen nyelvi szorongásról, lehetőséget biztosítva számukra átélt élményeik megosztására és feldolgozására.

A második rész – *Az osztálytermi környezet* – a megfelelő nyelvtanári légkör kialakításának fontosságára hívja fel a figyelmet, s ajánl ehhez olyan feladatokat, melyek megnyithatják a szorongó nyelvtanulót is. Vannak köztük ún. jégtörő feladatok, melyek kulcsszerepet játszhatnak a tanulók összekovácsolásában és a nyelvtanuláshoz elengedhetetlen oldott, fesztelen légkör kialakításában; valamint olyanok is, amelyek érzelmileg mozgósítják és flow-élményekhez juttathatják a nyelvtanulót, háttérbe szorítva félelmeiket, szorongásukat.

A harmadik rész – *Kognitív technikák* – olyan kognitív alapú megközelítésekkel ismerteti meg az olvasót, melyeket a pszichológia régóta sikeresen alkalmaz a szorongás kezelésére. Ezek lényege, hogy a tanulók tudatosan átgondolják és verbalizálni tudják az idegen nyelv használatához kapcsolódó félelmeiket; felismerjék a negatív érzések mögött megbúvó negatív gondolatokat; majd negatív gondolkodási mintáik „átírásával” az ördögi kört megtöri, s szorongásukat csökkenteni tudják. Hogy ez a folyamat hogyan valósulhat meg a nyelvtanár és miképp segítheti a nyelvtanár a pozitív gondolatok és érzelmek felszínre hozását, arra mutat hat lehetséges példát ez a rész, a kognitív viselkedésterápia és a pozitív pszichológia módszereire támaszkodva.

A negyedik rész – *Vizualizációs technikák* – a mentális képalkotás szorongáscsökkentő hatásával foglalkozik, ami különösen hatékony a nyilvános beszédnél (pl. prezentáció) való félelem kezelésére. Három feladat szemlélteti, hogyan tudja a

nyelvtanár a képzelet erejét felhasználva segíteni tanulóit abban, hogy a szorongás testi tüneteit kezelni tudják; figyelmüket a szorongást keltő gondolatokról és érzésekről a feladatra irányítsák; illetve képesek legyenek önmagukat sikeres, magabiztos idegennyelvi beszélőként/előadóként látni.

Végül az ötödik rész – *Wellbeing technikák* – a szorongás ellenszereként a tudatos jelenlét (*mindfulness*) és a mentális jóllét (*wellbeing*) állapotát állítja középpontba. A pozitív pszichológia alapelveire épülő három feladat olyan eszközöket ad a nyelvtanár kezébe, melyekkel elősegítheti, hogy tanítványai pozitív érzelmeket társítsanak a nyelvtanári feladatokhoz; pozitív visszajelzéseikkel erősítsék egymás önbizalmát; valamint negatív érzéseik elnyomása vagy figyelmen kívül hagyása helyett azokat szabályozni tudják, olyan belső erőforrásokra támaszkodó technikák segítségével, mint az irányított légzés, a testi érzetek megfigyelése vagy a relaxáció.

Remélem, e rövid fejezet-összefoglalókkal sikerült érzékeltetnem, mennyi izgalmas téma, mennyi friss ötlet kapott helyet ebben a magára régóta várató kötetben. Ajánlom ezért jó szívvvel minden nyelvtanár kollégának, kezdőnek és tapasztaltnak egyaránt. A különböző pszichológiai megközelítésekre épülő feladatok sokszínűsége lehetőséget ad arra, hogy ki-ki megtalálja azokat, melyeket saját tanítási közegében hasznosítani tud vagy továbbgondolhat. A kötet az inspiráló feladatötletek mellett azzal a pszichológiai háttértudással is felfegyverzi az olvasót, melynek birtokában érzékeny és értő hozzáállással segítheti tanítványait abban, hogy egyre kevesebb félelemmel, egyre felszabadultabban használják az idegen nyelvet.

Curry, N. & Maher, K. (2024, szerk.). *Psychology-Based Activities for Supporting Anxious Language Learners. Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers*. Bloomsbury Publishing.

Tóth Zsuzsa

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Angol Nyelvpedagógiai és Fordítástudományi Tanszék

Irodalom

- Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behaviour on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 1–13. DOI: [10.1177/0261927X19864996](https://doi.org/10.1177/0261927X19864996)
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J.-M. (2017, szerk.). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781783097722](https://doi.org/10.21832/9781783097722)
- Gregersen, T. & MacIntyre, P. (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*. Multilingual Matters. DOI: [10.2307/jj.26931978.6](https://doi.org/10.2307/jj.26931978.6)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. DOI: [10.2307/327317](https://doi.org/10.2307/327317)
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J.-M. (szerk.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Multilingual Matters. 31–47. DOI: [10.2307/jj.22730706.6](https://doi.org/10.2307/jj.22730706.6)
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991, szerk.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Young, D. J. (szerk.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hill. 24–45.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426–439. DOI: [10.2307/329492](https://doi.org/10.2307/329492)
- Young, D. J. (1999, szerk.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hill.