MAGYAR
PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENHATODIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM

2016

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951– 60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENHATODIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

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

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham), SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 116. évf. 2. szám (2016)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Tóth-Mózer Szilvia és Kárpáti Andrea: A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében 121

Prievara Dóra Katalin: Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei 151

Óhidy Andrea: A ´roma közösségi kulturális tőke´ szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában – egy kvalitatív kutatás eredményei 171

Hegedűs Szilvia: A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban 197

Kasik László, Guti Kornél, Tóth Edit és Fejes József Balázs: Az elkerülés mint folyamat – az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében 219

MAGYAR PEDAGÓGIA
116. évf. 2. szám 121–150. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.121

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA KOGNITÍV DIMENZIÓJA ÉS ÖSSZEFÜGGÉSRENDSZERE EGY EMPIRIKUS KUTATÁS TÜKRÉBEN

Tóth-Mózer Szilvia* és Kárpáti Andrea**
** ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola*
*** Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központ*

A digitális bennszülöttek mítoszának megteremtésével és ennek a laikus közbeszédben való elterjedésével párhuzamosan egyre több felől fogalmazódnak meg azok a konkrét elvárások, amelyek a 21. századi tanulóval kapcsolatosak. Az újabb szakirodalmakban a digitális bennszülötteknek már két csoportja között tesznek különbséget (Helsper & Eynon, 2010). Az első nemzedék legkorábbi születését, Prensky (2001) eredeti definíciójának megfelelően, 1980-ra datálják, ám a webkettes eszközök megjelenésével az 1990 után születettek a digitális bennszülöttek második generációjának tekinthetők. A két nemzedék közötti különbséget a webkettes világban való eligazodás adja. Herczog és Racsko (2011) médiaműveltséggel kapcsolatos cikkükben írják: „Az információszerzéshez rendelkezésre álló új médiumok révén – az iskolán kívüli online tapasztalatoknak köszönhetően – a tizenévesek képesek elsajátítani egy olyan kulturális eszköztudást, amely segíti őket az önálló tanulásban, fejleszti képességeiket, ismereteiket, és a tudásépítés, tudásmegosztás szemszögéből is értékes tapasztalatokra ad lehetőséget."

Kérdés azonban, hogy képesek-e valóban önállóan elsajátítani az új médiumok eszközrendszerének használatát, avagy a digitális kompetencia fejlesztése iskolai, mi több, horizontális fejlesztési feladat. A PISA 2012 digitális szövegértéssel és problémamegoldással kapcsolatos felmérésének eredményeiből kiderül, hogy a magyar tanulók teljesítményük alapján utolsók Európában (Lannert, 2014). Hazai vizsgálatok is megerősítik, hogy a tanulók IKT-kompetenciái nem érik el a megfelelő szintet (Fehér, 2014). E tanulmány egy empirikus vizsgálat eredményeinek összegzésével kíván hozzájárulni a kérdés tisztázásához, összefüggésrendszerében és összetevőiben vizsgálva a középiskolás korosztály digitális kompetenciateszt-eredményeit a kognitív dimenzióban.

A digitális kompetencia vizsgálati lehetőségei és kortárs eredményei

Bár kulcskompetenciaként a digitális kompetencia számos ajánlásban jelen van (pl. Key Competence Network on School Education [KeyCoNet], 2006; Trilling & Fadel, 2009;

UNESCO IITE, 2011) és a Nemzeti alaptantervben (2012)[1] szintén kulcskompetenciának számít, mérésével kapcsolatban több, egymástól viszonylag távol álló koncepció ismert. Ala-Mutka (2011) rámutat arra, hogy a digitális kompetencia nem minden aspektusa mérhető azonos módszerrel. Megközelíthető úgy is, mint egy tudományosan vizsgálható kérdés, az e téren elért eredményeket kutatásokkal alátámasztva, másrészt egy normatív elképzelés, aminek fejlesztése a gazdasági versenyképesség fokozása vagy megőrzése céljából egyben politikai szándék is.

A digitális kompetencia mérésének alapját azok a preskriptív jellegű követelmények, jól körülírt kompetenciák és készségek adják, amelyekről nemcsak szakirodalmi összefoglalókban olvashatunk, hanem a munkaerő-piaci elvárásokat tükröző dokumentumokban is. A digitális írástudás az írás-olvasás és a számolási készségek mellett a harmadik alapkészség (Costa, 2011).

Bawden (2008) Gilster (1997) munkájáig vezeti vissza a fogalom történetét, azonban az ő definíciójában még nyoma sincs kompetenciáknak, képességlistáknak vagy szükséges attitűdöknek, és bár a szókapcsolat az irodalomban korábban is fellelhető, korántsem a maihoz hasonló jelentéssel. Míg bizonyos kutatók (Lanham, 1995 as cited in Bawden, 2008, p. 18) inkább az új reprezentációs formát hangsúlyozták, addig mások (Eshet, 2002 as cited in Bawden, 2008, p. 18) nem tartották elegendőnek a digitális források hatékony használatát, illetve egy egészen új gondolkodásmódot is társítottak a fogalomhoz. Abban ma már egyetértés mutatkozik, hogy a digitális kompetencia jelentése nem csupán a technikai képességekre szorítkozik (Area & Pessoa, 2012; Calvani, Cartelli, Fini, & Ranieri, 2008; Erstad, 2010; Hinrichsen & Coombs, 2013; Ng, 2012; Pegrum, 2011).

Az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontja (*JRC*: *Joint Research Center*) publikációi alapján Ala-Mutka (2011) a digitális kompetencia egymással párhuzamosan használt számos különböző modelljének összeegyeztetésére törekedett, így vázolta fel a digitális kompetencia és a 21. századi készségek egymáshoz való viszonyrendszerét (1. ábra).

Pegrum (2011) a digitális írástudást különféle, egymás mellett létező, többszörös műveltségekre bontja, melyekhez kapcsolódóan olyan képességeket is megnevez, amelyek elsősorban nem a digitális világhoz kötődnek, mégis szükség van rájuk abban, és annak eszközeivel jól fejleszthetőek is. Ilyen képesség például világosan kommunikálni, érvelni, fenntartani az olvasók figyelmét, szabatosan fogalmazni vagy másokkal együttműködni. Az információhoz kötődő műveltségek közé sorolja a keresési (*search literacy*), a címkézési (*tagging literacy*), az információs (*information literacy*), a szűrési (*filtering literacy*) és a figyelmi (*attention literacy*) műveltséget.

A keresési műveltség a keresőmotorok megfelelő használatát, működésük alapelveinek megértését, illetve az összetett keresés, logikai operátorok ismeretét jelenti. Az információs műveltség az információ eredetével, a szerzőség vizsgálatával hozható összefüggésbe, illetve azt az értékelési folyamatot takarja, ami a forrás pontosságára, objektivitására, befejezettségére, hasznosságára és relevanciájára vonatkozik. Hozzátartozik a trianguláció elve, az információ forrásának más forrásokkal való összevetése. Feltételez az igazsággal szembeni egészséges attitűdöt is. A szűrési műveltség eligazodást kíván

[1] 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról Magyar Közlöny, 66. Retrieved from+ http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

meg az információs túlterheltség ellenére. Ehhez kapcsolódik a kitartó érdeklődés és összpontosítás a figyelmi műveltségben, ami lehetővé teszi az összpontosítást és a fellelt információkra való reflektálást.

1. ábra
A digitális kompetencia és a 21. századi készségek tájképe (Ala-Mutka, 2011)

Erstad (2010 as cited in Erstad, 2011, p. 107) kompetencialeírása tevékenységekhez kapcsolja a képességszinteket. Ez a modell (1. táblázat) azt sugallja, hogy a terület leginkább autentikus vizsgálati módszerei a működés közbeni megfigyelés, illetve a kész produktumok értékelése.

Hinrichsen és Coombs (2013) a kritikai digitális írástudás öt forrását különböztették meg azzal a céllal, hogy a tantervi implementációhoz egy keretet dolgozzanak ki. Ezek a következők: (1) dekódolás (*decoding*), (2) jelentésteremtés (*meaning making*), (3) használat (*using*), (4) elemzés (*analysing*), (5) identitásteremtés online környezetekben (*persona*). A következőkben meghatározásaikkal együtt mutatjuk be ezeket a képességdimenziókat, mivel a tanulmányban ismertetett vizsgálat mérőeszközeit e dimenziók mentén állítottuk össze.

A *dekódolás* azt jelenti, hogy a tanulóknak jártasságot kell szerezniük a digitális média struktúráiban és konvencióiban, érzékennyé kell válniuk a különböző módokra, ahogyan a digitális alkotások keletkeznek, illetve ezeket magabiztosan kell használniuk. Magában foglalja a *navigáció*t, azaz a navigációs mechanizmusok megértését, a „digitális táj" mozgásának fogalmát, az avatárok működését, a virtuális valóságban történő mozgást, az egérműveletek vagy a söprés[2] (*swiping*) műveletének ismeretét. Ide tartoz-

[2] Azt a mozdulatot jelenti, amikor egyik ujjunkkal megérintjük az érintőképernyőt, majd gyors mozdulattal valamelyik irányba elhúzzuk. Jellemzően a tartalom görgetésére, illetve a lapok/képek közötti váltásra szolgál.

nak a konvenciók, beleértve a biztonságos és védett IKT-használatot, a tartalomelőállítást és az online közösségekben való részvételt. A *műveletek* körébe sorolható az általános működési elvek (pl. mentés, fájlok rendezése, feltöltés-letöltés) megértése, valamint az új eszközökhöz és alkalmazásokhoz való magabiztos hozzáállás. A *stiláris jegyek* a digitális szövegek design és prezentációs elemeire utal, fontos, hogy az egyén képes legyen figyelembe venni és elkülöníteni, hogy ezek milyen hatással vannak a szöveg üzenetére. A digitális szövegek különböző megjelenési formái (pl. videófilm, játék, SMS, Twitter hírfolyam) különböző jellegzetességekkel és konvenciókkal bírnak, másmás *modalitások*at képviselnek. Ezek megértése segít dekódolni őket, nagyjából ugyanúgy, ahogyan a nyelvhasználatban fontos a különböző idiómák és regiszterek ismerete.

1. táblázat. A digitális írástudás különböző aspektusai és kategóriái (Erstad, 2011, p. 107)

Alapkészségek	Képes arra, hogy megnyisson szoftvereket, kikeressen és mentsen információkat a számítógépről, valamint más egyszerű számítógép-használati és szoftverkezelési készségek.
Letöltés	Képes arra, hogy különböző típusú információkat töltsön le az internetről.
Keresés	Tudatos tartalomkereső, aki tisztában van vele, hogyan jusson hozzá az információkhoz.
Navigálás	Képes arra, hogy tájékozódjon a digitális hálózatokban, és tanulási stratégiákat alkalmazzon az internet használata során.
Osztályozás	Képes arra, hogy rendszerezze az információkat egy bizonyos osztályozási rendszer/séma mentén.
Egybefoglalás	Képes arra, hogy összehasonlítsa és megkülönböztesse a különböző típusú információkat a multimodális szövegekhez kapcsolódóan.
Értékelés	Képes arra, hogy ellenőrizze és értékelje az internetes keresés eredményeképpen talált információkat. Képes arra, hogy megítélje a talált információ minőségét, relevanciáját, tárgyilagosságát és hasznosságát. Képes arra, hogy kritikusan értékelje a forrásokat.
Kommunikáció	Képes információkat közölni és különböző közvetítő jelentéseken keresztül magát kifejezni.
Együttműködés	Képes arra, hogy részt vegyen netalapú tanulási interakciókban, és felfedezéseket tegyen a digitális technológiák terén, továbbá hálózatok tagjaként együttműködjön másokkal.
Alkotás	Képes arra, hogy álló- és mozgóképes, szöveges és hangzóelemeket tartalmazó alkotásokat hozzon létre, weblapokat készítsen stb. Képes arra, hogy valami újat fejlesszen speciális eszközök és szoftverek segítségével. Képes arra, hogy különböző, már meglévő szövegeket új minőséggé dolgozzon össze.

A *jelentésteremtés* egy reflektív folyamat, melyben a szöveg tartalma, stílusa és szándéka folytat párbeszédet az olvasó korábbi tapasztalataival, tudásával és válaszaival.

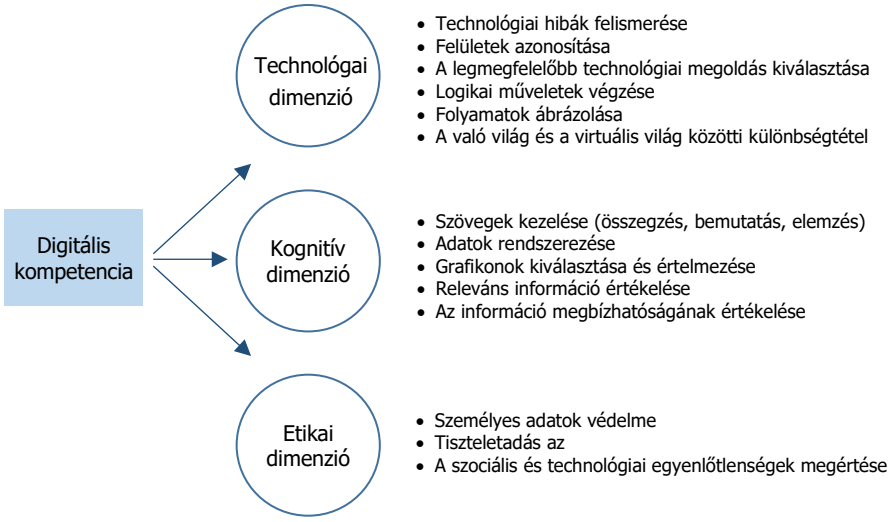
A jelentésteremtés magában foglalja a megértést és az értelmezést is. Vizsgálódásunk szempontjából ennek alpontja az *olvasás,* a digitális tartalom folyékony és magabiztos feldolgozása, tervszerű és hatékony mozgás a szoftverek és platformok világában, különböző narratívák megértése és létrehozása. A *viszonyítás* során kapcsolatok létrehozásáról van szó az új és a már meglévő tudás között mentális modellek elsajátítása és adaptálása közben. A *kifejezés* egy szándék, törekvés, érzelem vagy elképzelés digitális formába öntése kommunikációs eljárások segítségével. Ez tartalmazza a tartalomfejlesztést, alkotást vagy a társas kapcsolatok létesítését és a potenciális olvasóközönség megértését is.

A *használat* dimenzió azt a képességet jelöli, hogy a digitális eszközöket az egyének azok funkciójának megfelelően és hatékonyan állítsák a gyakorlati feladatok szolgálatába. Képesnek kell lenniük gyakorlati problémák megoldására dinamikus módon és rugalmasan, változatos módszerekkel és megközelítésekkel akár egyénileg, akár egy közösség részeként. Beleértendő a *megtalálás,* azaz a megfelelő információk, források és eszközök összegyűjtése; az információk felismerése és az információkban, forrásokban és eszközökben rejlő lehetőségek közösségi kiaknázása. Az *alkalmazás* az eszközök és technikák hatékony használata adott célok elérése érdekében az etikai, törvényi és felhasználói feltételek betartásával. A *problémamegoldás* a digitális eszközök, források és hálózatok kiaknázása a problémák felfedezésében és meghatározásában, elemzésében és a megoldások megközelítésében. Az *alkotás* elképzelt megközelítések, technikák és tartalmak létrehozása a digitális írástudás képességeinek alkalmazásával.

Az *elemzés* az egyén azon képességét jelöli, hogy információkon alapuló döntéseket hozzon a digitális világban. Tudnia kell kritikai, esztétikai és etikai nézőpontokat is érvényesíteni a digitális anyagok előállításánál és fogyasztásánál. A *dekonstruálás* a digitális produktumok és kommunikáció jelentéséhez, használatához és üzeneteihez hozzájáruló kommunikációs összetevők felismerése. A *kiválasztás* a digitális eszközök, környezetek és alkotások megítélése és azokkal kapcsolatban következtetések levonása, digitális rendszerek, hálózatok vagy alkotások értékelésének, kiválasztásának vagy elutasításának a képessége. A digitális tartalmak és interakciók eredetét, szándékát és hatását illető elemző szempontok következetes figyelembevétele fontos a *lekérdezés* szempontjából.

Az *identitásteremtés* dimenzió a személyiség online környezetben való tudatos kezelését és alakítását foglalja magában. A valahová tartozás fejlesztése, magabiztos résztvevői szerep kialakítása szintén itt található. Jellemzője az *identitásépítés,* az egyén saját szerepével kapcsolatos érzékenység fejlesztése, amiket különböző digitális környezetekben él meg, az identitás sokszínű természetének megértése. A *megítélésünk kezelése* egyrészt tudatosság saját és a különböző közösségek megítélését illetően, másrészt annak felismerése, hogy a jó hírnév fontos kommunikációs eszköz lehet, hatékonyan fejleszthető és kezelhető személyes és szakmai célok elérése érdekében. A *részvétel a virtuális együttműködésben* együttműködési képesség virtuális környezetben, különféle módokon, személyek, csoportok és közösségek virtuális tevékenységeinek felismerése, céljaik, szándékaik értelmezése. Meghatározó a virtuális közösségekben való részvétel etikai és kulturális kihívásainak ismerete.

A kritikai digitális írástudás Hinrichsen és Coombs (2013) által ismertetett dimenzióinak elvárásai nem kötődnek egyetlen tantárgyhoz, hanem a digitális világban való eligazodáshoz szükséges kompetenciamodelleket határoznak meg, magukban foglalva az egyszerű technikai műveleteken túl a kognitív és a szociális tényezőket is. Ez a nagy hármas, a technológiai, a kognitív és a szociális/etikai dimenzió együttese több szerző modelljének (Area & Pessoa, 2012; Ng, 2012; Calvani, Fini, & Ranieri, 2009) és mérőeszközének alapja. Calvani és munkatársai (2009) kidolgoztak egy mérőeszközkészletet a digitális kompetencia mérésére, középiskolás korosztály számára. A Digital Competence Assessment (DCA) három részből tevődik össze: Instant DCA, Situated DCA, Projective DCA. Az Európai Bizottság digitális kompetenciáról szóló modelljei között is szerepel e mérőeszköz, amit Olaszországban és Kínában teszteltek (Ferrari, 2012). Az Instant DCA mérőeszköz kognitív dimenziót mérő feladatait vettük alapul saját teljesítménytesztünkben.



2. ábra
A digitális kompetencia dimenziói és alkotóelemei az Instant DCA mérőeszközben (Calvani et al., 2008, p. 190)

Hargittai (2009) a weborientált digitális írástudás mérésére alkalmas fogalomkészletet dolgozott ki. A fogalmak ismerete enged következtetni egy weborientált digitális írástudásra, alkalmazói készségekre. Ebben a tanulmányban az előbbiekben összefoglalt képességdefiníciók alapján kialakított mérőeszközökkel végzett felmérés eredményeit ismertetjük. Vizsgálatunk célja a középiskolás tanulók internethasználattal kapcsolatos ismereteinek, problémamegoldó készségeinek, forráskeresési és -értékelési stratégiáinak, valamint a digitális kompetencia kognitív dimenzió összefüggéseinek megismerése volt.

A kutatás módszerei

Célok

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a középiskolás korosztály milyen szinten áll a digitális írástudás különböző dimenzióit illetően (Calvani et al., 2008; Ng, 2012), megismerni, hogy a digitális kompetencia szintjét milyen tényezők befolyásolják, illetve azonosítani azokat a feladatokat, feladattípusokat, amelyek a legnagyobb nehézséget jelentik a tanulók számára. A digitális tanulói jellemzők és a hatékony tanulási szokások skálák (Thompson, 2012) itemein elért pontszámok alapján alkotott klaszterek segítségével kívánunk egy árnyaltabb megközelítést bemutatni a digitáliskompetencia-teszt eredményeinek értelmezésével kapcsolatban.

Minta

A 2014-es vizsgálatban 14 iskola 38 osztályának 1037 tanulója vett részt. A tanulók – életkori megoszlásukat tekintve – nagyobbrészt a 9., 10., 11. és 12. évfolyamról kerültek ki, de voltak közöttük 8. évfolyamosok (hatévfolyamos gimnáziumok tanulói) és 13. évfolyamos tanulók is. A legfiatalabb kitöltők 13, a legidősebbek 20 évesek voltak, a kitöltők átlagéletkora 16,24 (sd=1,4). Ők már a digitális bennszülöttek második generációját képviselik (Helsper & Eynon, 2010). Az egész mintában közel azonos arányban voltak a fiúk és a lányok (l. 2. táblázat).

2. táblázat. A minta nem és évfolyam szerinti megoszlása

Évfolyam	*Nem*		*Összesen*
	Fiú	*Lány*	
8	16	28	44
9	142	120	262
10	149	137	286
11	73	91	164
12	70	55	125
13	32	44	76
Összesen	*482*	*475*	*957*

A szülők iskolai végzettsége fontos háttérmutatója a család szocio-ökonómiai státuszának, és egyes kutatások szerint (pl. Hargittai, 2010) nemcsak az IKT-eszközökhöz való hozzáféréssel hozható összefüggésbe, hanem az eszközhasználat és a digitális kompetencia szintjével is. Lannert (2014) elemzései alapján a PISA 2012-es felmérésben a digitális szövegértésben a magyar gyerekek teljesítményében különösen nagy volt a különbség azok között, akik otthon használtak számítógépet és akik nem, bár a család szocio-ökonómiai státuszával kontrollálva ez az eltérés valamelyest mérséklődött. Meg-

állapítása szerint ugyanakkor önmagában az, hogy valakinek van otthon számítógépe és nagyon gyakran használja, nem jelenti azt, hogy automatikusan jobban teljesít az iskolában.

Mintánkban az egyetemet végzett szülők aránya, anyai és apai részről egyaránt, közel azonos, körülbelül 34%. Az anyák további 25,4%-a, az apák 21,6%-a főiskolai végzettségű. Érettségivel rendelkezik az anyák 23,5%-a és az apák 19%-a. Az apák 22%-a, az anyák közel 14%-a szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzett. Általános iskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettség a szülők körülbelül 3%-ára jellemző.

Mérőeszközök

A digitális kompetenciát mérő teszthez Calvani és munkatársai (2008) Instant DCA (*Digital Competence Assessment*) tesztjéből adaptáltuk a kognitív dimenzióban mérő feladatokat, Hargittai (2009) fogalomgyűjteményéből választottunk néhány fogalmat egy-egy disztraktoritemmel, a PISA 2012-es matematikai kompetenciamérésének tesztfüzetéből, a nyilvánosságra hozott feladatok közül választottunk egyet (OECD, 2012), illetve néhány saját kérdést is használtunk. Hargittai (2009) saját felméréséhez képest vizsgálatunkban a tanulóknak meg kellett próbálniuk definiálni az internethasználattal kapcsolatos fogalmakat, ami egy keményebb feltétel, mintha csak azt kell jelölniük, hogy mennyire csengenek ismerősen számukra.

A teszt feladatai a kognitív és a technológiai dimenziót többszörösen képviselik, az etikai dimenzió kevésbé van jelen. Ennek a dimenziónak csak egy szűkebb szeletére fókuszáltunk, a szerzői jogokra. A digitális kompetencia mérésére adaptált és fejlesztett mérőeszköz 16-féle feladatba sűrített itemeit reliabilitásvizsgálatnak vetettük alá. A tesztfeladataink megbízhatósága megfelelő (Cronbach-α=0,71). A teszt utolsó kérdése egy önértékelési feladat volt: a válaszadóknak a saját teljesítményüket kellett osztályozniuk. A 3. táblázatban látható az egyes feladatok forrása, a feladathoz kapcsolódó dimenzió és kompetenciaterület (Calvani et al., 2008; Hinrichsen & Coombs, 2013), illetve a feladat helyes megoldásáért kapható pontérték, a súlyozás.

3. táblázat. A digitáliskompetencia-teszt feladatainak forrása, kapcsolódó kompetenciaterületek és dimenziók, valamint a helyes válaszok pontértéke

Feladat tartalma	*Forrás*	*Kapcsolódó dimenzió*	*Kapcsolódó digitáliskompetencia-terület*	*A helyes válasz pontértéke*
Kulcsszavak megadása	Calvani et al., 2008	kognitív	használat	1
Internethasználattal kapcsolatos definíciók ismerete	Hargittai, 2009	technológiai	használat	0,33*18=6
Hierarchikus rendezés	Calvani et al., 2008	kognitív	dekódolás	0,25*8=2
Infografika értelmezése	saját fejlesztés	kognitív	dekódolás	0,5*2=1

3. táblázat folytatás

Feladat tartalma	*Forrás*	*Kapcsolódó dimenzió*	*Kapcsolódó digitáliskompe-tencia-terület*	*A helyes válasz pontértéke*
A hiányzó érték megtalálása	Calvani et al., 2008	kognitív, technológiai	használat	1+0,5=1,5
Táblázatok használata	Calvani et al., 2008	kognitív	dekódolás	0,5*3=1,5
Internethasználattal kapcsolatos szituációk	saját fejlesztés	technológiai	elemzés dekódolás használat	1*3=3
Fizikai jelenségek tulajdonságai vizuális megjelenítésének értelmezése (grafikonolvasás)	Calvani et al., 2008	kognitív	dekódolás	0,4*5=2
A keresőoldalak találati eredményeinek értelmezése	Calvani et al., 2008	technológiai	használat	1
Keresés az interneten	Calvani et al., 2008	kognitív	használat	1+1=2
Idézés	Calvani et al., 2008	etikai	dekódolás	1
A szerző szándékának megértése	Calvani et al., 2008	kognitív	jelentésteremtés	1
Számításos feladat	PISA, 2012 OECD, 2012	kognitív	dekódolás	2
Források összevetése	Calvani et al., 2008	kognitív	elemzés	0,33*6=2
Az email tárgyának megadása	saját fejlesztés	kognitív	dekódolás	1
Piktogramok (grafikai jelek) felismerése, értelmezése	saját fejlesztés	technológiai	dekódolás	0,25*8=2
Összesen				*30 pont*

Adatfelvételi eljárás

Az empirikus kutatást két, egymással összefüggő szakaszra osztottuk, és azonos mintán végzett, kétkörös, anonim felmérésből származó kérdőívek és tesztek összekapcsolására alkalmas jeligéket kértünk a tanulóktól. Az első szakaszban a hangsúly a médiahasználati szokások, internethasználati motivációk és az IKT tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő aspektusainak feltérképezésén volt, a második szakaszban egy teljesítménytesztet töltöttek ki.

A minta összeállításánál elvetettük a szabad terjesztésű, online kérdőív módszerét, mivel ilyen mintavételnél kevésbé tudjuk befolyásolni az összetételt és számos értékes háttérváltozót elveszíthetünk. Az iskolai ellenőrzött adatfelvétel biztosította azt is, hogy a teljesítménytesztre azonos időt fordíthassanak a tanulók, és ne vegyenek igénybe segítséget. Az instrukció szerint minden tanulónak legjobb tudása szerint kellett kitöltenie a tesztet a rendelkezésére álló 45 perc alatt.

Mindkét szakaszban papír-ceruza tesztet (nyomtatott füzetet) alkalmaztunk, mivel előzetes tájékozódásunk során több iskolában arról számoltak be, hogy a tanulók, illetve az osztályfőnöki óra informatikaterembe való átszervezésének lehetősége komoly problémát okoz. Egyes iskolákban nincs is akkora befogadóképességű informatikaterem, amiben a nagyobb létszámú osztályokat egyszerre lehetne leültetni.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A vizsgálat eredményeit az alábbiakban először a digitális kompetencia-teszt feladatainak megoldottsága szerint, majd a digitáliskompetencia-tesztpontszám összefüggéseinek tükrében mutatjuk be.

A digitáliskompetencia-teszt feladatainak megoldottsága

Az egyik legkönnyebb feladatnak a *Hierarchikus rendezés* bizonyult, a tanulók 78,2%-a helyesen oldotta meg a különböző fogalmak osztályba sorolását. Ezt az arányt csak az egyik internethasználattal kapcsolatos szituáció előzte meg, az, ahol a tanulóknak arra kellett választ adniuk, hogy mit tennének, ha egy érdekes weboldalt a jövőben is szeretnének megtalálni. Szintén a szituációs kérdések közül 77%-ban helyes válaszaránnyal jelent meg az óriásfájl küldésének megoldása. A kulcsszavakkal kapcsolatos feladat megoldottsága 65,2%. A szerző szándékának megértése a tanulók 62,4%-ának nem okozott nehézséget.

Amennyiben az egyes feladatokat részkérdésenként nézzük, kitűnik, hogy a feladat összetettsége okán összességében alacsony a teljesen helyes válaszok aránya, azonban részpontokat bőven szereztek a tanulók. Jó példa erre a *Források összevetése* feladat, melyben hat állításról kellett döntést hozni, méghozzá háromféleképpen lehetett ezeket megítélni, és a tanulóknak mindössze 0,8%-a volt, aki mind a hat esetben jól válaszolt. Azonban az egyes állítások esetében lényegesen magasabb az arány (4. táblázat). Az internethasználattal kapcsolatos definíciókat is külön bemutatjuk, ugyanis abban a feladatban is az elfogadható válaszok aránya a 18 fogalom esetében a 2,8%-os aránytól a 64,3%-os arányig terjed.

A feladatok eredményeit a következőkben a feladatok típusai szerint, kapcsolódásai szerint tárgyaljuk. A tanulók helytelen válaszai is tanulságos információkkal gazdagíthatják eddigi ismereteinket, ezért esetenként ezekre is kitérünk.

A vizsgálatban szereplő feladattípusok

Keresési és forrásértékelési stratégiák

A keresőoldalak találati eredményei feladat egy elméleti kérdés volt arra vonatkozóan, hogy mi alapján látjuk a keresésünk eredményeképpen megjelenő oldalakat. A 9–12. évfolyamos tanulók közül a 9. és a 10. osztályos tanulók – a χ^2-próba alapján – magasabb arányban válaszoltak helyesen, mint a 11. és 12. évfolyamosok ($\chi^2(3)=9{,}11$, $p<0{,}05$). A fiúk minden évfolyamon nagyobb arányban oldották meg a feladatot jól, mint a lányok ($\chi^2(1)=10{,}55$, $p=0{,}01$).

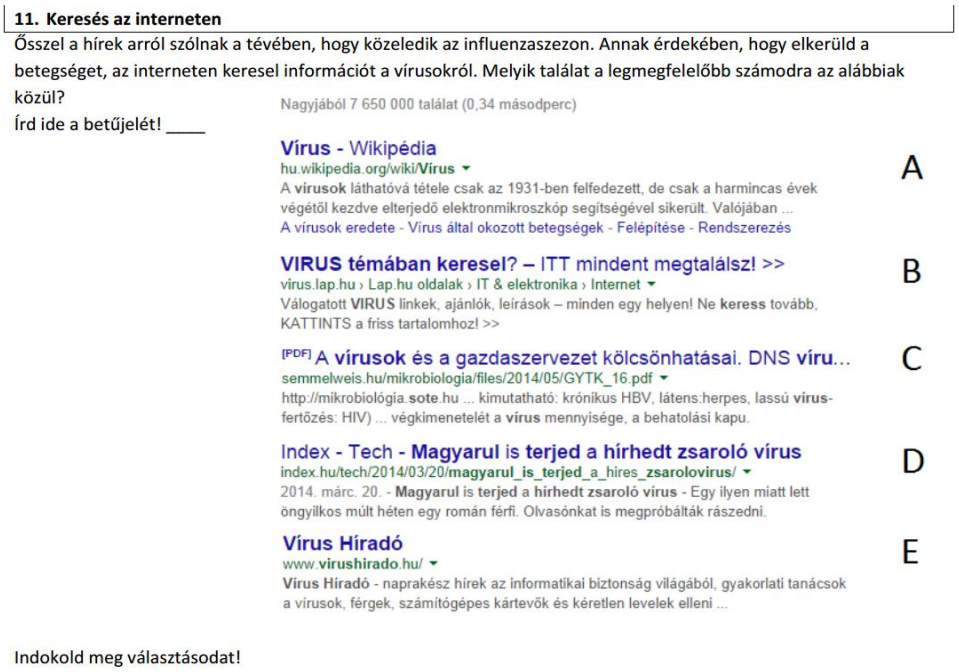
4. táblázat. A digitáliskompetencia-teszt feladatainak megoldottsága

Feladat tartalma	*Helyes válaszok aránya (%)*
Kulcsszavak megadása	65,2
Internethasználattal kapcsolatos definíciók ismerete	3,1–66,9*
Hierarchikus rendezés	78,2
Infografika értelmezése	50,7
A hiányzó érték megtalálása	7,8
Táblázatok használata	43
Internethasználattal kapcsolatos szituációk	96/77/2**
Fizikai jelenségek tulajdonságai vizuális megjelenítésének értelmezése (grafikonolvasás)	36,0
A keresőoldalak találati eredményeinek értelmezése	67,0
Keresés az interneten	63,2
Idézés	25,1
A szerző szándékának megértése	62,4
Számításos feladat	57,1/43,2***
Források összevetése	0,8
Az email tárgyának megadása	12,0
Piktogramok (grafikai jelek) felismerése, értelmezése	0,11

* a definíciók megoldottsági arányának intervalluma a legkevésbé megoldottól a legtöbb megoldásig
** 3 különféle feladat megoldottsági aránya
*** a feladat megoldottsága/helyes indoklások aránya

A *Keresés az interneten* feladat eredményeit tekintve a kitöltők 63,2%-a válaszolt helyesen, azaz választott olyan weboldalt a találati listából, amely a feladat instrukciójában felmerült kérdésre valószínűsíthetően megadja a választ. A kitöltőknek mindössze 32,8%-a indokolta elfogadhatóan a választást. Az évfolyamok között nincs jelentős különbség sem a feladat megoldása ($\chi^2(3)=3{,}37$, $p=3{,}38$), sem a megfelelő indoklás ($\chi^2(3)=4{,}30$, $p=2{,}31$) esetében. Ugyanez mondható el a nemekről is ($\chi^2(1)=1{,}50$, $p=2{,}21$; ($\chi^2(1)=0{,}35$, $p=0{,}55$).

A 9–12. évfolyamos tanulók számára készült informatika kerettanterv az Infokommunikáció című tematikai egységben fejlesztési követelményként határozza meg az önálló információszerzést, az információkeresési stratégia kialakítását (a szükséges információ önálló meghatározása, a találatok szűkítése, kigyűjtése, felhasználása). Eredményeink azt mutatják, hogy a tanulók többsége rendelkezik a kereséssel kapcsolatos elméleti alapismeretekkel, azonban a válaszadók tudása nem mutat tudatosságot a keresési találat értékelésével kapcsolatban.



3. ábra
A digitáliskompetencia-teszt Keresés az intereneten c. feladata

A *Források összevetése* feladatban két, hitelesnek tartott forrásban talált információkat gyűjtöttünk ki, majd ezeket az információkat egymáshoz képest kellett megítélni hat különböző feltevés alapján. A tanulók választhatták azt a lehetőséget is, hogy a feltevés hihető vagy ellentmondásos, esetleg további igazolásra szorul. A hat állításban megfogalmazott feltevések mindegyikét csak a tanulók 0,8%-a sorolta be helyesen, 8%-uk öt állításról határozott megfelelően, 17,4%-uk négy felvetésről hozott helyes döntést, 19,8%-uk az állítások felénél válaszolt jól. Azt tapasztaltuk, hogy azok az állítások, amelyeket hihető feltevésnek lehetett volna elfogadni, azoknál az elfogadás viszonylag alacsony szintű volt, és a tanulók emellett jelentős arányban választották azt a lehetőséget, hogy az állítás további igazolásra szorul. A tanulók viszonylag alacsonyabb arányban választották azt a lehetőséget, hogy a feltevés hihető, amikor az ellentmondásos volt vagy további igazolásra szorult volna. Azonban viszonylag nagy arányban éltek azzal a

lehetőséggel, hogy a feltevés további igazolásra szorul. Ez az eredmény azt mutatja, hogy inkább hajlottak szigorúságra a források kezelésével kapcsolatban, mintsem a feltevések elfogadására még akkor is, ha az két forrás alapján hihető volt. Általánosságban az látható, hogy a tanulók igen sok esetben feltehetően a felnőttektől hallott kritikusággal, a több forrás megtekintésének szükségessége, az ezzel kapcsolatos elvárások alapján válaszoltak, ami egyrészt túlzásnak tűnhet a két egybehangzó forrás esetén, másrészt kérdéses, hogy milyen gyakran alkalmazott stratégia egy hétköznapi információkeresési folyamat során.

A kerettantervben az Infokommunikáció tematikai egységen belül fejlesztési követelményként tűnik fel a találatok elemzése, értékelése hitelesség szempontjából. A feladat tökéletesen illeszkedik a kerettantervben feltüntetett kapcsolódási ponthoz, alkalmazási területhez, ugyanis a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek tárgyon belül azt ajánlja, hogy a tanulók egy eseményről több párhuzamos forrásból gyűjtsenek információkat, ezeket hasonlítsák össze és elemezzék.

A szövegrészlet kulcsszavazásával kapcsolatos feladat esetében a tanulók csaknem kétharmada válaszolt helyesen. A 9. és 10. évfolyamos diákok arányaiban jobban teljesítettek, mint a 11. és a 12. évfolyamos tanulók ($\chi^2(3)=13{,}63$, $p<0{,}01$). A nemek között ilyen különbséget nem lehetett kimutatni a teljes mintán ($\chi^2(1)=0{,}01$, $p=0{,}941$). Szintén a források értékeléséhez tartozik a szerző szándékának megértése. Ebben a feladatban a tanulók 62,4%-a tudta kiválasztani az egyszeres választásos feladatban az egyetlen jó megoldást. A teljes mintán vizsgálva a fiúk és a lányok teljesítménye között nincs szignifikáns különbség, azonban az évfolyamok között ismét a 9. és 10. évfolyam tanulói szerepeltek eredményesebben.

Az internethasználattal kapcsolatos definíciók

A tanulók helyenként próbálták megmagyarázni azokat a fogalmakat is, amelyeket nem tudtak, ám jellemzőbb volt az a tendencia, hogy megválaszolatlanul hagyták azokat, amelyekben feltehetően bizonytalanok voltak vagy X-szel jelezték, hogy nem tudják a választ. A disztraktorokat az esetek többségében meg sem próbálták megmagyarázni. A proxypodot az esetek 9%-ában, a filtibly-t az esetek 18%-ában próbálták kifejteni. A χ^2-próbák adatai alapján egyik fogalomnál (filtibly) a teljes mintában fiúk ($\chi^2(1)=8{,}17$, $p<0{,}05$) és az idősebbek ($\chi^2(3)=86{,}63$, $p<0{,}01$) nagyobb hajlandóságot mutattak arra, hogy megpróbálják megmagyarázni, míg a másiknál nem voltak számottevő különbségek.

Az általuk legkevésbé ismert fogalmak a Creative Commons (3,1%), a feed (3,2%), az RSS (3,5%), a címkézés (6,7%) és a beágyazókód (6,5%) voltak. A Creative Commons ismeretlensége jól egybecseng a vizsgálat azon eredményeivel, amelyek azt mutatják, hogy a tanulók nem tudják, hol találhatnak jogtiszta képeket. A címkézés (a tartalommal kapcsolatos leíró szavak megadása) is a kereséssel, illetve más oldalról a tartalom előállításával kapcsolatos fogalom, amit a tanulók túlnyomó többsége nem tudott kifejteni. Sokan a bejegyzések, honlapok címével próbálták összefüggésbe hozni vagy azonosítani. Valószínű, hogy ez a fogalom, illetve az internetes keresésben betöltött szerepe nem

ismert a tanulók számára. A beágyazás a honlapépítéshez, webszerkesztéshez köthető fogalom, ami nem túl elterjedt a megkérdezettek körében.

A tanulók az ismertebb fogalmakat sem nagy arányban fejtették ki. Csaknem 67%-uk le tudta írni, mi a JPG, 61,5%-uk volt tisztában a frissítés fogalmával, de a harmadik helyen következő PDF-formátumnál már csak 40,8%-ban fordultak elő elfogadható válaszok. A formátumokkal kapcsolatos tudnivalókat a kerettanterv a 9–10. évfolyamos tananyagban az Alkalmazói ismeretek tematikus egységben tárgyalja. Bár a szerzői joggal kapcsolatos alapfogalmak, valamint az infokommunikációs publikálási szabályok megismerése ugyancsak a fejlesztési célokhoz tartozik, ennél részletesebben nem lehet olvasni erről a témáról, így a tanterv explicit módon nem tartalmazza a Creative Commons fogalmát, filozófiáját, a licencekkel kapcsolatos terminológiát.

5. táblázat. Az internethasználattal kapcsolatos definíciók és a helyes válaszok aránya évfolyamonként és nemenként

		Helyes válaszok aránya (%)												
Minták	*Évfolyam*	*8.*		*9.*		*10.*		*11.*		*12.*		*13*		*Össz.*
	Nem	*Fiú*	*Lány*	*Fiú*	*Lány*	*Fiú*	*Lány*	*Fiú*	*Lány*	*Fiú*	*Lány*	*Fiú*	*Lány*	
Definíciók	frissítés	69,2	38,5	68,3	56,4	62,1	58,1	51,7	62,1	67,3	66,7	80,0	70,8	61,5
	összetett keresés	23,1	15,4	21,1	18,7	27,4	21,4	27,4	23,9	35,4	12,8	43,3	47,8	24,1
	CTRL+F	16,7	3,8	43,2	26,1	44,7	25,6	28,8	11,9	52,2	35,0	56,7	44,4	34,9
	testreszabás	61,5	34,6	41,4	36,7	48,0	38,8	30,0	46,3	40,4	27,5	46,7	26,1	40,5
	PDF	23,1	7,7	37,4	20,0	59,3	48,3	53,3	32,8	47,8	28,2	36,7	57,7	40,8
	JPG	84,6	23,1	74,2	67,0	76,0	61,9	73,8	51,5	71,4	52,4	80,0	68,0	66,9
	beágyazókód	7,7	3,8	2,7	3,3	8,2	5,2	8,5	9,1	15,6	2,6	10,3	8,7	6,5
	titkos másolat	15,4	7,7	21,6	15,7	18,0	17,9	11,7	9,2	21,7	17,5	13,8	30,4	16,9
	Creative Commons	0,0	0,0	6,3	0,0	5,7	2,6	1,7	1,5	4,5	2,6	0,0	0,0	3,1
	címkézés	10,0	3,8	5,2	4,1	9,9	7,3	1,8	4,7	4,8	8,8	14,8	13,0	6,7
	megnyitás új lapon	36,4	19,2	42,6	40,2	47,0	48,2	31,0	43,9	51,2	29,7	34,5	39,1	40,5
	podcast	8,3	0,0	10,8	1,3	14,0	4,6	5,2	1,6	17,1	9,7	10,7	0,0	7,2
	torrent	25,0	19,2	22,4	10,4	42,7	30,6	32,8	38,5	40,5	17,1	17,9	26,1	29,0
	gyorsítótár	16,7	0,0	9,9	9,5	13,0	7,5	9,1	1,6	20,0	3,2	11,1	13,6	8,9
	wiki	25,0	7,7	26,4	7,4	10,5	9,3	13,8	3,1	12,2	2,9	6,9	8,7	10,9
	widget	27,3	3,8	16,5	5,3	11,1	8,5	12,1	6,3	17,5	3,3	3,7	13,6	10,5
	feed	0,0	0,0	5,6	1,3	1,8	3,7	1,7	0,0	9,8	9,1	3,6	0,0	3,2
	RSS	0,0	0,0	6,1	2,7	3,5	1,9	5,2	1,6	7,3	9,1	0,0	0,0	3,5

Hargittai (2009) eredményeivel összehasonlítva megállapítható, hogy a frissítés és a formátumokkal kapcsolatos fogalmak ebben a vizsgálatban is a legismertebbek, míg a

legkevésbé ismertek közé tartozik az RSS. A tantervben az Információkeresés, információközlési rendszerek című témakörbe illik, ám külön nevesítve nincs e fogalom, ami a tartalomaggregálásban játszik nagy szerepet. A fogalom ismeretlenségéből következtethetünk arra, hogy ez a technológia kevéssé ismert és használt a középiskolás korosztály számára. Érdemes megfigyelni, hogy olyan fogalmak, mint a címkézés vagy az összetett keresés, sokkal alapvetőbbnek, ismertebbnek tűntek Hargittai vizsgálatában, míg a kifejtést igénylő feladatban a válaszokból már korántsem látszik úgy, hogy ezekkel a fogalmakkal a tanulók tisztában lennének.

Az internethasználattal kapcsolatos szituációk

A szabadszavas válaszok alapján többféle kategóriát hoztunk létre. A megoldások egy része elfogadható volt, míg más része nem releváns vagy praktikus. A tanulók 90%-a legalább egyik szituációra megfelelő választ adott, 25%-uk csak egy problémahelyzetre adott elfogadható megoldást, 63%-uk kettőt oldott meg. Mindössze 2%-uk mindhárom felvetett helyzetet meg tudta volna oldani.

A „Mit tennél, ha egy érdekes weboldalt később is meg szeretnél találni a neten?" kérdés (6. táblázat) esetében nem elfogadható kategóriába estek az olyan megoldások, mint hogy újra rákeresek a Google-ban vagy megjegyzem. Ezzel szemben jó megoldásként értékeltük, ha a tanuló válaszában olyan lehetőségek jelentek meg, amelyek valóban hasznosak lehetnek a probléma megoldásában. A tanulók 96%-a tudott olyan választ írni, ami meggyőző volt abban a tekintetben, hogy egy tetszőleges weboldalt később is megtalálna az interneten. A tanulók nagyrészt egyetlen megoldást javasoltak, 15,5%-uk kétféle, 2,5%-uk háromféle kategóriába sorolható választ is felsorolt. Azonban a stratégiák különbözőek voltak.

6. táblázat. A „Mit tennél, ha egy érdekes weboldalt később is meg szeretnél találni a neten?" kérdésre adott válaszok kategóriái és a válaszok arányai

Válaszok	*Arány (%)*
Böngésző könyvjelző	40
Kedvencek	32
Előzmények	10
Elektronikus jegyzet	9
Papíralapú jegyzet	7
Megjegyzi	6
Offline lementés	4
Emailben elküldi magának	2
Parancsikon	0

A „Mit tennél, ha nem tudnál egy mellékletet emailben átküldeni, mert az túl nagy?" kérdésre (7. táblázat) a tanulók 77%-a adott elfogadható választ. A válaszlehetőségek között felmerült a tömörítés és más, meg nem nevezett levélküldő alkalmazás használata.

A második leggyakoribb megoldás olyan volt, amiben egy konkrét szolgáltatás neve is szerepelt. A „Mit tennél, ha jogtiszta képekre lenne szükséged egy prezentációban? Hol és hogyan keresnél ilyeneket?" kérdésekre (8. táblázat) a vezető válaszkategória a körvonalazatlan Google-keresés volt. Egy további válaszkategória lett azon válaszok csoportja, amelyekben a tanulók megbízható vagy hivatalos oldalakat említettek, hogy ilyen oldalakról töltenének le képeket, például .org végződésű vagy kifejezetten jogtiszta képekre szakosodott honlapról.

7. táblázat. A „Mit tennél, ha nem tudnál egy mellékletet emailben átküldeni, mert az túl nagy?" kérdésre adott szabadszavas válaszok kategóriái és a válaszok arányai

Válaszok	*Arány (%)*
Tömörítés	33
Fájl szétbontása	14
Megnevezett szolgáltatás (pl. Drive, dropbox)	14
Pendrive	12
Más levélküldő	9
Meg nem nevezett oldal, letöltési link	5
Konvertálás	2

8. táblázat. A „Mit tennél, ha jogtiszta képekre lenne szükséged egy prezentációban? Hol és hogyan keresnél ilyeneket?" kérdésre adott válaszok kategóriái és a válaszok arányai

Válaszok	*Arány (%)*
Pontosítatlan Google-keresés alkalmazása	44
Megbízható oldal említése (pl. hivatalos weboldal, .org)	9
Wikipédia	3
Nem venne róla tudomást, hogy jogtiszta-e	2
A forrás megjelölése, idézésre való hivatkozás	2
Licencre való hivatkozás	1
Összetett keresés említése	1
Könyvtár	1
Pinterest	0

Az email tárgya feladat is egy valóságos szituációt vázolt fel. A szabadszavas válaszra épülő kérdésre 879 válaszadótól 270 egyedi megoldás született, melyek közül sok hasonló volt. A feladat értékelése az alapján történt, hogy az email tárgya mennyire volt a levél törzsszövegéhez képest releváns. Ez az eredmény arra utal, hogy az ebbe a korosztályba tartozók lényegesen ritkábban írnak emailt, mint az idősebbek, hiszen alapvetően Facebookon vagy chatoldalon kommunikálnak, ezért az üzenet tárgyának megfo-

galmazásával mint feladattal nem szembesülnek. A munka világában, az internetes kommunikációt alkalmazó munkakörökben az email a leggyakrabban használt közlésmód, ugyanakkor 9. és a 10. évfolyamos tanulók számára szóló tanterv szó szerint nem is említi ezt az eszközt, csak a tágabb kategóriájú „modern infokommunikációs eszközök" használatának fejlesztését tűzi ki célul.

Dekódolási feladatok

A hiányzó érték megtalálása feladatban a matematikai művelet elvégzése viszonylag könnyebben levezethető volt, a tanulók 38%-a megfelelően számolt, ám az informatikai ismereteket igénylő szintaxis felírása már nem volt magától értetődő, a képletet már csak a válaszadók töredéke, további 7,8%-a tudta megadni. Feltételezhető, hogy azok a tanulók, akiknek ez frissebb tananyag (9. évfolyam) vagy az érettségire készülnek (13. évfolyam), azok tudják a helyes választ. Bár a 9. évfolyamosok jártak élen ebben a feladatban (66%-uk tudta megoldani szemben a 11. évfolyamosokkal, ahol ez az arány csak 43% volt), azonban közülük is csak 14%-nyian tudták a képletet alkalmazni. A 13. évfolyamon a diákok 12%-a tudta a helyes megoldást, a többi évfolyam sokkal rosszabbul teljesített ($\chi^2(3)=15{,}47$, $p<0{,}01$).

A Táblázatok használata feladat nem kívánt speciális informatikai ismereteket, hanem adatsor értelmezésére – szövegértésre – volt szükség. Ezt a feladatot azért szerepeltettük, mert a táblázatkezelés, problémamegoldás táblázatba foglalt adatok segítségével szerepel a 9–10. évfolyam tananyagában, és számos foglalkozás művelői napi rendszerességgel végeznek ilyen tevékenységeket, tehát gyakorlatközeli ismeretről van szó. Két táblázatot kellett értelmezni, ezek alapján a megfelelő információkat azonosítani. A tanulók 43%-a mindhárom alkérdésre helyesen válaszolt, további 33% két alkérdést tudott.

Grafikonolvasásban (Fizikai jelenségek) a tanulók 36%-a maximális teljesítményt nyújtott, további 36%-uk egy adatot nem tudott helyesen leolvasni, 15,8%-uk öt helyes állításból hármat tudott kiválasztani összesen nyolc válaszlehetőségből. *Az infografika* esetében a feladat könnyebbnek bizonyult; a tanulóknak 51%-a ki tudta választani azt a két helyes állítást, ami az infografikán adatként valóban megjelent. Ebben az esetben a képi információ segített, az alapvetően képi kommunikációt alkalmazó eszközöket használó tanulók a grafikus megjelenítést sikeresen használták információszerzésre.

A grafikai jelek feladat esetében a nyolc megjelenített funkciógombot a tanulók töredéke ismerte fel. Véleményünk szerint a jeleket azért nem ismerték a tanulók, mert az általuk használt alkalmazásokban ilyeneket nem láttak, az iskolában pedig nem tantervi anyag. Itt ismét olyan ismeretek hiányoznak, amelyek általános és alapvető tájékozódási pontokat jelenthetnek bármely újonnan felfedezendő felhasználói felületen.

A Pendrájv egy számolást igénylő feladat volt, melyben az eldöntendő kérdést kellett indoklással és levezetéssel alátámasztani. Mivel az eldöntendő kérdés esetében a helyes válasz esélye 50-50% volt, ezért csak indoklással együtt volt elfogadható a válaszuk. A diákok 43%-a válaszolt helyesen, 24%-uk meg sem próbálta számolással alátámasztani válaszát.

A digitáliskompetencia-teljesítmény kapcsolata a vizsgálat egyéb eredményeivel és a háttérváltozókkal

A digitáliskompetencia-teszten elért eredményeket olyan változókkal összefüggésben vizsgáltuk, amelyeket a szakirodalom és/vagy a laikus közbeszéd a teljesítményt befolyásoló tényezőnek tart, úgymint a szülők iskolai végzettsége, a tanulmányi átlag, a számítógép– illetve –internethasználattal kapcsolatos tapasztalatok (évben kifejezve), az életkor, ehhez kapcsolódóan az évfolyam, valamint az iskolai feladatok megoldásának gyakorisága az otthoni számítógépen. Továbbá a kitöltők iskolájára és osztályára vetítve is kutattunk magyarázó változók után, és kerestük az összefüggést az internethasználati szokásokkal. A digitális kompetencia pontszáma korrelált a tanulók kapcsolati-kommunikációs státuszát felmérő, az első körben felvett kérdőívben szereplő következő kérdésekkel. Az eredmények gyenge, de szignifikáns negatív összefüggést mutatnak a Facebook-ismerősök számával ($r=-0,24$, $p<0,01$), a napi posztok számával ($r=-0,07$, $p<0,05$), a napi szinten olvasott posztok átlagával ($r=-0,08$, $p<0,05$) és a kapott kommentek számával ($r=-0,14$, $p<0,01$). Mindemellett a közösségi oldalak mint tanulási színterek kedveltsége is negatív összefüggést mutat a teszten elért pontszámmal ($r=-0,12$, $p<0,01$). A Facebookon való beágyazottság és aktív napi kommunikáció a digitális kompetenciával való negatív összefüggésének magyarázatában azokra az esetekre lehet gondolni, amikor ez a színtér a legmeghatározóbb a tanulók internetezéssel töltött idejében, azonban az oktatás nincs jelen ebben a közegben. Lannert (2014, p. 10) a PISA digitálisszöveg-értés eredményei alapján fogalmazza meg: „Sokkal inkább tűnik úgy, hogy a pedagógiai gyakorlat nem tudja igazán kihasználni az új információs technológiai eszközök előnyeit és nem tudta ezeket hatékony módon beépíteni a tanulási folyamatba."

A fiúk átlagpontszáma szignifikánsan magasabb, mint a lányoké ($|t|=3,87$, $p<0,01$), a teljesítmények megoszlását a 9. táblázat percentilisekkel is bemutatja. A nemek teljesítménye közötti különbségeket a későbbiekben még részletezzük.

9. táblázat. A digitáliskompetencia-pontszám nem szerinti különbségei

	Teljes minta	*Fiúk*	*Lányok*
Minimum	0	0	0
25-ös percentilis	41,83	46,00	40,48
Átlag	53,12	55,79	51,10
Szórás	17,48	17,61	16,65
75-ös percentilis	65,50	69,57	63,25
Maximum	92,73	91,10	92,73

Az 10. táblázatról leolvasható, hogy a 4,5 feletti múlt év végi bizonyítványátlaggal rendelkező tanulók átlagteljesítménye volt a legmagasabb (56,4%, sd=16,2). Az átlagok tekintetében egyértelműen alacsonyabb teljesítményeket, egyre alacsonyabb átlagpontszámokat láthatunk a 4,1–4,4, a 3,1–4 és az ennél alacsonyabb bizonyítványátlaggal

rendelkezők körében. Azonban a 75-ös percentilis feletti eredményeknél a maximum értékek tekintetében hasonlóak az átlagpontszámok a 4,5 feletti átlaghoz hasonlóan a következő két kategóriában is, azaz a kevésbé jó bizonyítványú diákok digitális kompetenciája is lehet akár kimagasló.

10. táblázat. A bizonyítványátlag és a digitális kompetencia összefüggései

	Teljes minta	*Bizonyítvány átlaga*			
		4,5 feletti	*4,1–4,4 között*	*3,1–4,0 között*	*2,0–3,0 között*
Minimum	0	6,40	0	5,27	0
25-ös percentilis	41,83	48,52	41,70	39,53	33,40
Átlag	53,12	57,15	52,24	50,43	41,71
Szórás	17,48	16,42	17,95	17,00	20,75
75-ös percentilis	65,50	68,85	64,43	62,05	60,32
Maximum	92,73	92,73	91,03	91,10	81,07

Az anya és az apa iskolai végzettsége esetében is a szülő magasabb iskolázottsága magasabb teljesítménnyel párosul, jobb átlaggal rendelkezik azon tanulók csoportja, akiknek édesanyjuk vagy édesapjuk egyetemet végzett, mint azok, akiké főiskolát, középiskolát vagy érettségit nem adó szakközépiskolát (11. táblázat). Egyik-egyik szülő iskolai végzettsége a digitáliskompetencia-pontszámból 4%-ot magyaráz a varianciaanalízis szerint, ahogyan a tanuló előző évi bizonyítványátlaga is.

A teljes mintán végzett varianciaanalízisek eredményei alapján az osztály mint független változó esetében volt a legmagasabb a megmagyarázott variancia, vagyis az, hogy a tanulók melyik osztálynak, tanulóközösségnek a tagjai. Azoknak a tanulóknak a teljesítménye, akik azonos iskolában vagy azonos osztályban írták meg a tesztet, jobban hasonlítanak egymásra (12. táblázat).

11. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a digitális kompetencia összefüggései

	Teljes minta	*Anya iskolai végzettsége*				
		Egyetem	*Főiskola*	*Középiskola érettségivel*	*Szakiskola és szakmunkásképző*	*Általános iskola*
Minimum	0	10,93	0	6,67	0	4,43
25-ös percentilis	41,83	47,92	39,87	42,65	38,08	42,43
Átlag	53,12	57,71	51,40	53,12	47,66	51,58
Szórás	17,48	16,85	17,23	17,15	17,73	15,73
75-ös percentilis	65,50	70,27	64,93	64,73	62,88	61,02
Maximum	92,73	92,73	86,63	85,87	79,47	75,50

11. táblázat folytatása

	Teljes minta	*Apa iskolai végzettsége*				
		Egyetem	*Főiskola*	*Középiskola érettségivel*	*Szakiskola és szakmunkásképző*	*Általános iskola*
Minimum	0	0	0	6,67	4,43	0
25-ös percentilis	41,83	47,90	43,79	40,55	41,40	36,02
Átlag	53,12	56,84	53,70	51,87	50,37	44,93
Szórás	17,48	17,43	16,75	17,83	16,58	17,87
75-ös percentilis	65,50	69,82	65,17	63,84	62,20	54,84
Maximum	92,73	92,73	86,60	86,63	83,30	76,07

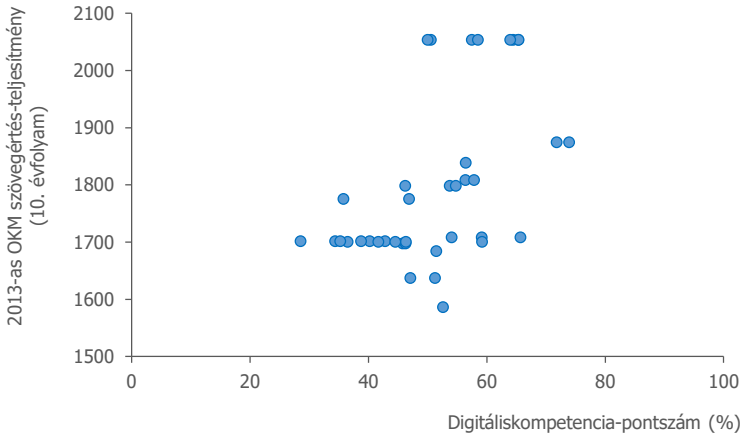
12. táblázat. A digitáliskompetencia-tesztpontszám összefüggései az osztállyal, az iskolával, a tanulmányi átlaggal, az anya és az apa iskolai végzettségével, az években mért internetezési és számítógép-használati tapasztalattal, az évfolyammal, az iskolai feladatok otthoni számítógépen való gyakoriságával és az életkorral

Változó	*F*	*A megmagyarázott variancia értékei %-ban*
Osztály	12,9**	36,35
Iskola	27,9**	29,59
Tanulmányi átlag	12,2**	4,49
Anya iskolai végzettsége	6,5**	4,10
Mióta vagy aktív internetező?	8,2**	4,01
Mikor használtál először számítógépet?	7,4**	3,66
Apa iskolai végzettsége	4,8**	3,08
Évfolyam	4,7**	2,64
Iskolai feladatok megoldásának gyakorisága az otthoni számítógépen	4,7**	2,14
Életkor	3,0*	1,80

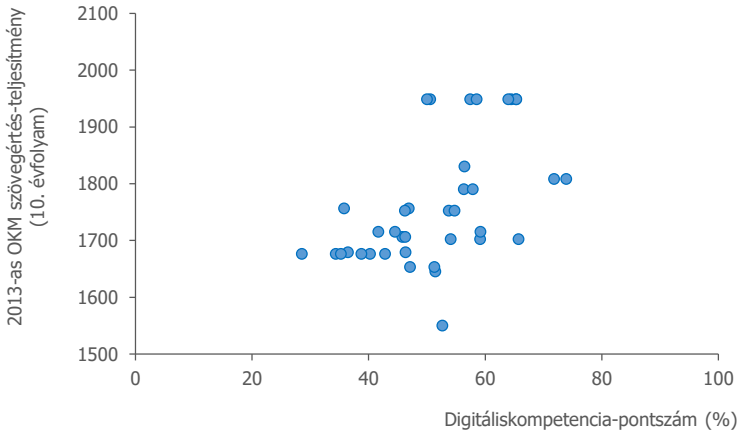
Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01

Az egyes iskolák Országos kompetenciamérésen elért nyilvános eredményeire támaszkodva minden osztályhoz hozzárendeltük az iskola 10. évfolyamának 2013-as matematika- és szövegértés-teljesítményét (4–5. ábra). A 14 iskola közül 12 esetében mindkét teszten az országos átlag fölött teljesítettek a diákok, egy esetében az egyik teszt eredményei nem különböztek szignifikánsan az országos eredményektől, és egynél mindkét teszten elért teljesítmény alatta maradt az országos átlagnak. Bár a 2013-as év tesztjeit megíró tanulók nem feltétlenül azonosak a digitáliskompetencia-tesztet kitöltő

tanulókkal, mégis jellemző adatnak tarthatjuk az általuk elért pontszámokat az iskola tanulóinak általános teljesítményére vonatkozóan. A digitáliskompetencia-pontszám összefüggést mutatott az Országos kompetenciamérésnek mind a matematikai (r=0,53, p=0,01), mind a szövegértés-eredményével (r=0,54, p=0,01) az egyes osztályok esetében. Mindez egyrészt az iskola mint háttérváltozó erős befolyását jelzi a teljesítményre, másrészről következtetni enged arra, hogy a digitális kompetencia szorosan összefügg a matematikai és a szövegértési kompetenciával is.



4. ábra
Az osztályok OKM matematika teszten elért teljesítménye és a digitális kompetencia összefüggése



5. ábra
Az osztályoknak az Országos kompetenciamérés szövegértési teszten elért teljesítménye és a digitális kompetencia összefüggése

Az évfolyam és a teljesítmény nem volt független egymástól, azonban az összefüggés nem lineáris. Míg a legjobb átlaga a 13., illetve a 10. évfolyamosoknak van, egyéb, az évfolyamok teljesítményére vonatkozó adatok is szolgálnak további fontos információval: a 12. évfolyamnál figyelhető meg a legnagyobb szóródás a teljesítményekben a 25. és a 75. percentilis között, a minimum és a maximum között a legkisebb távolság a 8. évfolyamosoknál van (13. táblázat). Igaz, hogy a maximum érték nem ér a többi évfolyam teljesítményének közelébe, azonban a minimum érték viszont magasabb a többi évfolyamhoz képest.

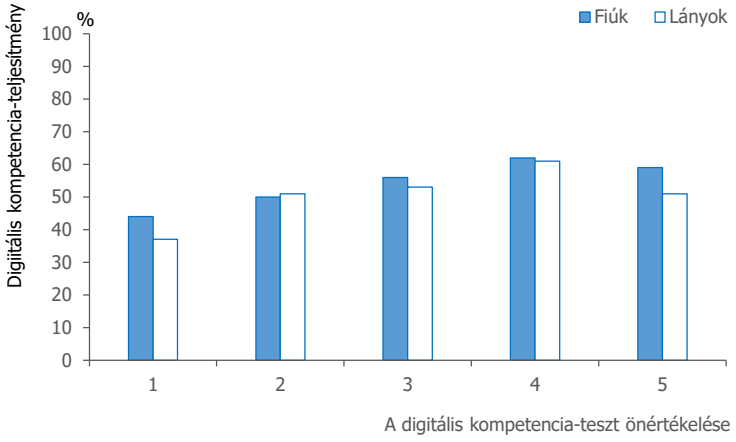
13. táblázat. Az évfolyam és a digitális kompetencia összefüggései

	Teljes Minta	*Évfolyam*					
		8.	9.	10.	11.	12.	13.
Minimum	0	23,37	0	4,43	10,83	0	19,03
25-ös percentilis	41,83	41,37	40,72	46,40	42,30	30,50	45,60
Átlag	53,12	49,25	51,77	56,23	52,06	48,63	56,86
Szórás	17,48	11,31	17,66	18,23	13,81	20,97	14,65
75-ös percentilis	65,50	57,10	64,34	70,40	60,87	63,60	66,57
Maximum	92,73	74,17	89,97	92,73	83,30	87,20	81,97

A digitális kompetencia fejlettségi szintje nem mutatott összefüggést az életkorral, a jelenlegi informatikaórák heti számával, a naponta aktívan internetezéssel, tanulással vagy olvasással töltött órák számával, a digitális tanulói jellemzőkkel és a hatékony tanulási szokásokkal sem ($p>0,05$). Az internethasználati motivációk közül a tájékozódási motivációval pozitív ($r=0,11$, $p<0,01$), az érzelmekkel ($r=0,-0,08$, $p<0,05$) és a társas kapcsolatokkal ($r=0,-0,09$, $p<0,01$) negatív összefüggést mutatott. A teszt önértékelése és a digitáliskompetencia-pontszám is korrelált egymással ($r=0,23$, $p<0,01$), a lányok ($r=0,24$, $p<0,01$) esetében az összefüggés szorosabb volt, mint a fiúknál ($r=0,22$, $p<0,01$). Az az eredmény, miszerint a napi internetezéssel töltött idő nem járul hozzá a magasabb digitáliskompetencia-pontszámokhoz, egybecseng a 2012-es PISA-mérés tanulságaival, miszerint a nagyobb időráfordítás nem befolyásolta pozitívan a digitálisszöveg-értésben elért teljesítményeket a magyar diákok körében (Lannert, 2014).

Összehasonlítva a nemek önértékelését és teljesítményét, a fiúknak nemcsak a digitáliskompetencia-teszten elért teljesítménye magasabb ($|t|=3,8$, $p<0,01$), hanem az önértékelése is ($|t|=6,02$, $p<0,01$). A saját teljesítményre adott osztályzatokat és a teljesítményátlagokat szemügyre véve az látható, hogy a magukat hármasra, illetve ötösre értékelt tanulók teljesítménye nemenként jelentősen eltér: mindkét esetben a fiúk átlaga a magasabb, tehát a lányok alacsonyabb pontszámokra is magasabb osztályzatot adtak (6. ábra). A legjobb teljesítményátlagot azon tanulók csoportja érte el, akik négyest adtak maguknak, kicsit szerényebben értékelve magukat, ugyanakkor az ötösök között a legnagyobb a teljesítmény szórása mindkét nemnél. A négyes osztályzatig a fiúk teljesítményátlaga emelkedik, és az ötösnél látható, hogy ezek a tanulók némelyike jócskán felülértékelte a

teljesítményét a négyesekhez képest. Ám a lányoknál másféle anomáliák is láthatók, ugyanis a maguknak kettest és ötöst adók átlaga nem különbözik egymástól szignifikánsan (Welch-próba: t=0,01, p>0,05), a saját teljesítményüket ötösre értékelők teljesítményei sokkal jobban szórnak.



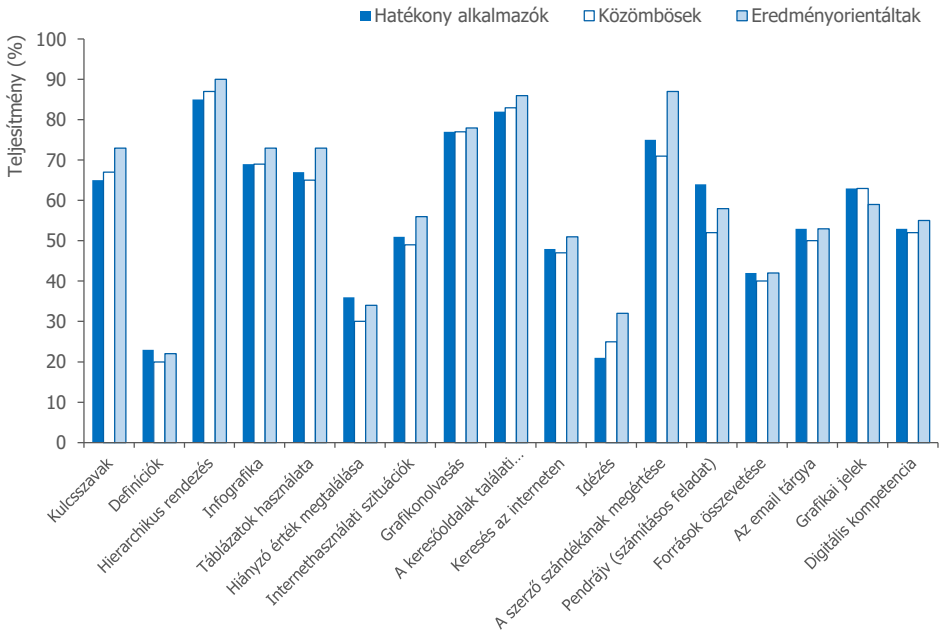
6. ábra
A digitáliskompetencia-teszten elért teljesítmény az önértékelés tükrében

A hozzáférés mint a digitális kompetenciát alapvetően meghatározó komponens esetében azt tapasztaltuk, hogy az a tény, hogy a tanuló számára otthonában bármikor rendelkezésre áll-e számítógép vagy használatát meg kell osztania családtagokkal, nem eredményezett jelentős különbséget a két csoport átlaga között (|t|=0,45, p>0,05). A tanuló otthonában rendelkezésre álló egyéb IKT-eszközök száma sem mutatott összefüggést a digitális kompetencia tesztjén elért pontszámmal (r=-0,06, p>0,05). A hozzáférés mint alapvetés esetében azt tapasztaltuk, hogy az a tény, hogy a tanuló számára otthonában bármikor rendelkezésre áll-e számítógép, vagy használatát meg kell osztania családtagokkal, nem eredményezett jelentős különbséget a két csoport átlaga között (|t|=0,45, p>0,05).

Az attitűdök tekintetében több összefüggés is azonosítható. Az IKT-eszközök azoknál a tanulóknál, akik jobban szeretnek IKT-eszközöket használni a tanuláshoz, az önálló tanulás hatékonyságát fokozzák, megoldják technikai problémáikat, sokat tudnak és lépést is tartanak a technológiákkal, magasabb áltagot értek el a digitáliskompetencia-mérésen. Azok, akik a digitális eszközök tanuláshoz való felhasználásában is magabiztosabbak, szintén magasabb pontszámot értek el.

A digitális tanulói jellemzők (Prensky, 2001; Jukes & Dosaj, 2006; Thompson, 2012) rosszabb tanulmányi teljesítménnyel járnak együtt, és nem társulnak hozzájuk alapértelmezetten hatékony tanulási szokások. Ezen skálák itemein elért pontszámok alapján klasztereket alkottunk, melyek árnyaltabb megközelítést tesznek lehetővé.

Ezeket a klasztereket, illetve a feladattípusonkénti eredményeiket a 7. ábra mutatja be. Az 1. klaszterbe olyan tanulók tartoznak, akikre a digitális tanulói jellemzők jól illenek, és emellett hatékony tanulási szokásaik is vannak – őket hatékony alkalmazóknak neveztük el. A 2. klaszterben találhatók azok a tanulók, akik nem jellemezhetők a digitális tanulási jellemzőkkel, és emellett hatékony tanulási szokásaik sincsenek – ők a közömbösek. A 3. klaszterben szintén a hagyományosabb tanulói jellemzőkkel írhatók le a tagok, azonban náluk hatékony tanulási szokások is fellehetőek – így az eredményorientált nevet kapták. Bár számos preferenciában különböznek a klaszterek, a digitáliskompetencia-teszten nyújtott teljesítményükben csak néhány feladat esetében tapasztalható szignifikáns különbség. Az eredményorientáltak sem maradnak el a digitáliskompetencia-pontszámok tekintetében társaikhoz képest, némely feladatokban jobban is teljesítenek, a kognitív dimenzióban éppúgy, mint a technológiaiban. Attól függetlenül, hogy ezeknek a tanulóknak hagyományosabb preferenciák vannak a tanulással összefüggésben, kompetensek lehetnek a digitális világ kihívást jelentő feladataiban. Összevetettük a hatékony alkalmazók és az eredményorientáltak, valamint a hatékony alkalmazók és a közömbösek digitáliskompetencia-teszten elért teljesítményét, ami alapján közöttük nincs jelentős különbség, azonban utóbbiak teljesítménye szignifikánsan alacsonyabb az eredményorientáltakénál ($t=2,8$, $p<0,01$).



7. ábra
A digitáliskompetencia-teszt feladataiban elért eredmények a különböző tanulótípusoknál

A hatékony alkalmazók és a közömbösek esetében csak a számításos feladat esetében fordult elő szignifikáns különbség (t=2,54, p=0,01) az egyes feladatokban nyújtott teljesítményben, ebben az 1. klaszter tagjai voltak a jobbak. A 2. és a 3. klaszter esetében a táblázatok használata (t=2,50, p=0,01), az internethasználattal kapcsolatos szituációk (t=3,20, p<0,01) és a szerző szándékának megértése (t=4,53, p<0,01) feladat megoldásában volt jelentős különbség, mindhárom esetben a 3. klaszter tagjainak előnyére. A legtöbb eltérés a feladatokban nyújtott teljesítmények esetében a hatékony alkalmazók és az eredményorientáltak pontszámai között azonosítható. A kulcsszavak (t=2,17, p=0,03), a hierarchikus rendezés (t=2,08, p=0,04), az internethasználattal kapcsolatos szituációk (t=2,12, p=0,03), az idézés (t=2,59, p=0,01) és a szerző szándékának megértése (t=3,39, p=0,01) feladatoknál minden esetben a 3. klaszter tagjai teljesítettek jobban.

Az eredményekből kitűnik, hogy azoknak a tanulóknak a teljesítménye, akikre a digitális tanulói jellemzők nem illenek, nem marad el a másik két csoportétól. Az eredményorientáltak hagyományos tanulók, akiknek tanulási preferenciái nem idomulnak a digitális tanulói jellemzőkhöz, mégsem kevésbé kompetensek, mint társaik, ugyan igaz, hogy hatékony tanulási szokásokkal rendelkeznek, ami jelentősen megkülönbözteti őket a közömbösek csoportjától. Az eredményorientáltak a digitáliskompetencia-teszten összességében a legjobban teljesítettek, és nemcsak a kognitív dimenzióban, hanem a technológiai dimenzióban is hasonló eredményeik voltak a hatékony alkalmazókéhoz.

A hatékony alkalmazóknál az összes feladatból csak az internethasználattal kapcsolatos definíciók terén van szignifikáns nem szerinti különbség, a fiúk teljesítménye jobb (t=2,37, p=0,01). A „közömbös" fiúk és lányok teljesítményében a kulcsszavak megadása, az internethasználattal kapcsolatos definíciók ismerete, az infografika értelmezése, a hiányzó érték megtalálása, a táblázatok használata és a grafikonolvasás feladatokban is szignifikáns a különbség, minden esetben a fiúk teljesítménye jobb. Az eredményorientált klaszterben az internethasználattal kapcsolatos definíciók ismerete, a hiányzó érték megtalálása, a keresőoldalak találati eredményeinek értelmezése és a számításos feladat nagyobb nehézséget okozott a lányoknak, mint a fiúknak. Összességében mindazonáltal mindhárom klaszterben a lányok átlaga szignifikánsan alacsonyabb, és egy feladatban sem teljesítettek jobban a fiúknál (14. táblázat)

14. táblázat. Különböző klaszterek összteljesítménye a digitáliskompetencia-teszten

Klaszter	*Nem*	*N*	*Átlag*	*Szórás*	*Std. hiba*	*|t|*	*p*
Hatékony alkalmazók	fiú	144	55,64	19,69	1,64	2,32	0,02
	lány	108	49,74	20,30	1,95		
Közömbösek	fiú	131	53,64	17,65	1,54	1,97	0,05
	lány	128	49,69	14,45	1,28		
Eredményorientáltak	fiú	129	58,09	15,27	1,34	2,62	0,01
	lány	148	53,32	14,96	1,23		

A lányok eredményei szignifikánsan gyengébbek, mint a fiúké, a teljesítménykülönbségek csökkentése is fontos volna, hiszen egyformán ki kell vennie a részét a két nemnek az információs társadalom kihívásainak való megfelelésből. Azonban az azonosított tanulótípusok digitáliskompetencia-teszten elért eredményei alapján a teljesítménybeli különbségek nem túl nagyok, azaz kompetensek lehetnek azok is, akikre nem illenek a Prensky-féle jellemzők.

Összegzés

A kutatás jelentősége, hogy sikerült képet adnunk a középiskolás tanulók digitális kompetenciájának fontos összetevőiről. Feltártuk a tanulók internethasználattal kapcsolatos ismereteit, problémamegoldó készségének fejlettségét, forráskeresési és -értékelési stratégiáit, melyek a digitális eszközökkel támogatott tanulásnak és tanítás elengedhetetlen feltételei. Ha a tanulók számára az internet az elsődleges forrás bármilyen kérdésben történő tájékozódás során (Herczog & Racsko, 2012), akkor nem elhanyagolható a digitális írástudás fejlesztése. Az internetes keresési stratégiák, a talált források értékelése terén is mutatkoztak hiányosságok, elsősorban a tudatos választás, a választás indoklása tűnt nehezebb feladatnak. Az internethasználattal kapcsolatos fogalmak kifejtése és problémahelyzeteket vázoló szituációs feladatok ugyancsak kevés jó megoldást eredményeztek. Kiderült az internethasználattal összefüggő definíciókkal kapcsolatos feladatból, hogy a legtöbb fogalom javarészt ismeretlen, így – feltehetően – a tanulók vagy kevéssé alkalmazzák ezeket a funkciókat, lehetőségeket, vagy nem tudják azonosítani a fogalmakat a funkciókkal. Ezen definíciók ismerete (pl. tartalomaggregálás) az internethasználatnak egy minőségi jellemzőjét adhatják inkább, mintsem kizárólag elméleti tudásról volna szó. A technológiai dimenzióban az internethasználattal kapcsolatos szituációk közül a legkevésbé ismert az etikai dimenzióval is összefonódó, a jogtiszta képek keresési módjának, lelőhelyének ismerete.

A kognitív dimenzióban, főleg a dekódolás területén, a tanulók jobban teljesítettek, azonban az internetes kereséssel, forrásértékeléssel kapcsolatos feladatokban gyengén szerepeltek. Ahogyan Calvani, Fini és Ranieri (2010) is megállapították a digitális kompetencia természetéről, az szoros összefüggést mutatott a tanulók intézményének Országos kompetenciamérésen elért szövegértési és matematikateszten elért eredményeivel. Az életkor és a digitáliskompetencia-pontszám között nem volt egyértelmű lineáris összefüggés, azonban a különböző évfolyamok teljesítménye eltért egymástól.

Ugyanakkor beigazolódtak olyan feltevések, amelyek önmagukban csak sztereotípiákra épülnek: a lányok egyes részfeladatokban nyújtott teljesítménye elmaradt – 16 feladattípusból hat esetben – a fiúk teljesítményétől. A digitális tanulói jellemzők és a hatékony tanulási szokások felmérése alapján képzett klaszterekben a hatékony alkalmazók között arányaiban is kevesebb lányt, az eredményorientáltak között kevesebb fiút azonosítottunk. A lányok gyengébb eredményei ellenére az eredményorientáltak több feladat esetében is felülmúlták a hatékony alkalmazókat, azonban a hatékony alkalmazók klaszterén belül csak egyetlen feladattípusnál mutatható ki jelentős különbség a két nem kö-

zött. Az önértékelés és a digitáliskompetencia-teszten elért eredmények tekintetében is magasabb átlagot értek el a fiúk, a lányok önértékelése szorosabb összefüggést mutatott a teljesítményükkel. A lányok körében a saját teljesítményük alulértékelése nem volt kimutatható.

A digitális kompetenciát mérő teszt eredményeinek összefüggéseit alaposabban szemügyre véve megállapítható, hogy egy sor, általában a teljesítmény mögött sejtett tényező sokkal kisebb szerepet játszik, mint azt gondoltuk. Azok a tanulók, akik több időt töltenek az interneten, nem feltétlenül kompetensebbek. A minőségi idő, a sokrétű használat, amit az intézményes oktatás is támogathatna, lényegesebb szerepet játszhat abban, hogy a tanulók nagyobb hatékonyságot mutassanak az internet világában. Azok a tanulók, akiknek a számítógépen otthonukban családtagjaikkal kell osztozniuk, nem szorulnak hátrányba emiatt, holott a napi internetezéssel töltött órák száma náluk az eredmények tükrében is egyértelműen alacsonyabb. Nincs szignifikáns különbség az ő digitáliskompetencia-teszten elért teljesítményük és azon diákok eredménye között, akik bármikor használhatják az eszközt. Az egyéb IKT-eszközökhöz való hozzáférés (pl. okostelefon, tablet vagy e-könyvolvasó) szintén nincs jelentős befolyással erre a teljesítményre. Úgy tűnik, a használat módja és célja, illetve motivációi lényegesebbek ebben a kérdésben, mint maga a hozzáférés vagy a használat mennyisége. Lannert (2014, p. 11) a PISA digitálisszöveg-értés eredményeit elemezve hasonló következtetésre jutott: „amikor már szinte teljes a számítógéphez való hozzáférés, akkor nem a számítógép megléte, vagy a számítógépezésre fordított idő hossza, hanem a számítógépen folytatott aktivitás jellege az, amely leginkább összefüggést mutat a különböző területen mért tanulói teljesítménynyel".

Az internethasználati motivációk feltérképezése és ezeknek a teljesítménnyel történő összevetése azt mutatta, hogy a különböző motivációk másképp fejthetik ki befolyásukat a teljesítményre. A digitális kompetenciának a tájékozódási motivációval pozitív, az érzelmekkel és a társas kapcsolatokkal enyhébb és negatív irányú összefüggése állapítható meg. Ezzel összefüggésben a facebookos aktivitás (ismerősök száma, olvasott és közzétett posztok és küldött üzenetek) is negatívan befolyásolhatja a teljesítményt. Ezekből az eredményekből talán nem merészség levonni azt a következtetést, hogy azok a tanulók, akik az internetezéssel töltött idejük jelentős részében kizárólag a Facebookon tevékenykednek, nem lesznek felkészültebbek a technológiai kérdésekben, valamint a kognitív feladatokban is gyengébben teljesítenek. Az eredmények alapján a használat minősége döntően befolyásolja a digitális kompetenciával kapcsolatos teljesítményt.

A digitáliskompetencia-pontszám nem függ össze számottevően a digitális tanulói jellemzőkkel és a hatékony tanulási szokásokkal sem, ami azt jelenti, hogy a Presnky-féle digitális nemzedéki sajátosságok nem vértezik fel a fiatalokat, így a pedagógusoknak nagy szerepe van abban, hogy a tanulókat e téren fejlesszék. A digitális kompetencia kognitív dimenziójába tartozó részképességek összefüggésrendszerének megismerése közelebb viheti a pedagógusokat ahhoz, miként is fejleszthető hatékonyan a digitális kompetencia az intézményes nevelés-oktatás során.

Az eredmények nem voltak függetlenek az előző év végi bizonyítványtól és a szülők iskolai végzettségétől sem. A jobb tanulmányi eredmény és a szülők magasabb iskolai végzettsége jobb teljesítménnyel járt, de az informatikaórák heti száma nem befolyásolta

a teljesítményt. Az, hogy a tanulók melyik osztályba járnak, mely tanulóközösség tagjai, aránylag nagy hányadát magyarázza a teljesítménynek, ahogyan a családi háttér, a szülők iskolai végzettsége is. A tanuló osztálya magába sűrít és valószínűsít több más változót, melyek kimutathatóan hatással vannak a teljesítményre. Egyértelmű, hogy ilyen az életkor, hiszen az egy osztályba járó tanulók nagyrészt azonos évben születtek. Az egy osztályba járó tanulók továbbá hasonló iskolai tapasztalatokkal bírnak, akár csak az IKT-val támogatott oktatás terén is, de például a kitöltetés idején is hasonló körülmények között dolgoztak. Egy szelektív iskolarendszerben a tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége szintén feltételezhetően viszonylag hasonló az egyes intézményekben, szűkebben pedig tagozatokon, osztályokban.

Lényegesnek tűnik az a közvetlen oktatói-nevelői környezet, legyen szó elsődleges vagy másodlagos szocializációs színtérről, melyben a tanuló jelen van. Amennyiben olyan osztály tagja, ahol a tanárok a digitális kompetencia fejlesztésére horizontális fejlesztési célként gondolnak, és nem utalják azt kizárólag az informatikatanár és az informatikaórák illetékességi körébe, a tanulók sokat profitálhatnak a problémamegoldásban alkalmazott IKT-eszközök és alkalmazások használatából. Az IKT-kompetencia ugyanis szűken értelmezve csak műveleti készségeket, alkalmazói ismereteket jelent, azonban a digitális kompetencia már magában foglal olyan ismereteket, készségeket és attitűdöket is, amelyek nem csupán a kritikus információfeldolgozást és problémamegoldást ösztönzik, hanem a biztonságos és produktív részvételt is a személyes fejlődést megalapozó módon. Azonban a digitális kompetencia iskolai fejlesztésének nemcsak egy ideához vagy sztenderdekhez történő közelítést kell szolgálnia, hanem csökkentenie kell a hazai tanulók lemaradását ezen a téren.

Irodalom

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxembourg: Publicatons Office of the European Union. Retrieved from http://bit.ly/1p477BJ

Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0 Communicar. *Scientific Journal of Media Education*. Retrieved from http://bit.ly/1wsqKu9

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies*. *Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning Je-LKS and Knowledge Society*, *4*(3), 183–193. Retrieved from http://bit.ly/1vP1Z6s

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education - Issues, models and instruments. In M. Leaning (Ed.), *Issues in informaton and media literacy: Education, practice and pedagogy*. Santa Rosam California: Informing science press (pp. 153–172). Retrieved from http://bit.ly/1Dxkq9R

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). Digital competence, in K-12. Theoretical models, assessment tools and empirical tesearch. *Anàlisi*, *40*, 157–171. Retrieved from http://bit.ly/1GneVIH

Costa, C. (2011). Educational networking in the digital age. In. M. Thomas (Ed.), *Digital education*: *Opportunities for social collaboration* (pp. 81–99). New York: Palgrave MacMillan. doi: 10.1057/9780230118003_5

Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In. P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceeding of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 493–498). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse I skolen, 2. utgave* [Digital competence in the school, 2nd ed.]. Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2011). Citizens navigating in literate worlds. The case of digital literacy. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives. Young people, technology, and the new literacies* (pp. 99–118). New York and London: Routledge.

Fehér, P. (2014). A netgeneráció és az e-learning – a netgeneráció elektronikus tanulási szokásainak elemzése. In A. Buda (Ed.), *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók* (pp. 20). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete: Debrecen.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks* [PDF document]. Joint Research Centre. Technical Report. European Commission. Retrieved from http://bit.ly/1ztaLvV

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Hargittai, E. (2009). An update on survey measures of web-oriented digital literacy. S*ocial Science Computer Review, 27*, 130. Retrieved from http://bit.ly/1IQjTjq. doi: 10.1177/0894439308318213

Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the 'Net generation. *Sociological Inquiry*, *80*(1), 92–113. Retrieved from http://bit.ly/1zlVH34. doi: 10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x

Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, *36*(3), 503–520. Retrieved from http://bit.ly/1zlSz7i. doi: 10.1080/01411920902989227

Herzog, Cs., & Racsko, R. (2011). Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. *Oktatás-Informatika, 3*(3–4), Retrieved from http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatas-a-tizenevesek-mediamuveltsegenek-empirikus-vizsgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonatkozasaban/ vagy: http://bit.ly/2h1mOwH

Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, *21*(21334), Retrieved from http://bit.ly/1bhHGvm. doi: 10.3402/rlt.v21.21334

Jukes, I., & Dosaj, A. (2006). *Understanding digital kids (DKs). Teaching and learning in the new digital landscape* [PDF document]. The InfoSavvy Group. Retrieved from http://bit.ly/13nDmYI

Key Competecne Network on School Education (2006). *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról 2006/962/EK* [PDF document]. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN

Lanham, R. A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, *273*(3), 160–161.

Lannert, J. (2014). A magyar tanulók digitális írástudása a 2012-es PISA adatok alapján. *Oktatás-Informatika, 6*(2). Retrieved from http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktatas-informatika-20142/

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, *59*, 1065–1078. http://bit.ly/1zRVgPg. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.016

OECD (2012): *PISA 2012 Nyilvánosságra hozott feladatok. MATEMATIKA* [PDF document]. Retrieved from http://bit.ly/1qOj6ty

Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied and (re-)mixed: Social media and digital literacies. In. M. Thomas (Ed.), *Digital education: Opportunities for social collaboration* (pp. 9–35). New York: Palgrave MacMillan. doi: 10.1057/9780230118003_2

Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. MCB University Press. doi: 10.1108/10748120110424816

Thompson, P. M. (2012). *The popular profile of the Digital Learner: Technology use patterns and approaches to learning* (Doktoral dissertation). Retrieved from http://bit.ly/1IQmGJt

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO IITE (2011). *Digital literacy policy brief.* Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, IITE.

ABSTRACT

THE COGNITIVE DIMENSION AND CONTEXT OF DIGITAL COMPETENCE: AN EMPIRICAL STUDY

Szilvia Tóth-Mózer & Andrea Kárpáti

In parallel with the creation of the digital native myth and its spread in public discourse, certain expectations have been formulated with regard to 21st-century students. The recent literature already makes a distinction between two groups of digital natives (Helsper & Eynon, 2010). The birth of the first generation, according to Prensky's (2001) original definition, is dated to 1980, and, with the appearance of Web 2.0 tools, people born after 1990 are considered the second generation. The difference between the two generations is their orientation and literacy in the digital world. Herczog and Racsko (2011) have pointed out that through the new media available for information acquisition – due to the extra-curricular online experience – teenagers are able to acquire a cultural literacy which helps them become independent learners, develops their skills and knowledge, and enables them to gain experience in knowledge building and knowledge sharing. The question is whether they can truly learn to use new media tools independently or whether the development of digital literacy is a function of school education, or a horizontal development task. It is clear from the results of the 2012 PISA survey on problem-solving, reading and understanding of digital texts that Hungarian students' performance is in last place in Europe (Lannert, 2014). Hungarian studies also confirm that the ICT competences among these students do not achieve an adequate level (Fehér, 2014). This study aims to contribute to clarifying the question with the results of an empirical study, aggregating the context and components of the digital literacy test results of secondary school students in the cognitive dimension.

Magyar Pedagógia, 116(2). 121–150. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.121

Levelezési cím / Address for correspondence:

Tóth-Mózer Szilvia, ELTE Rektori Hivatal, Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Iroda, H–1056 Budapest, Szerb u. 21–23. fszt. 31.

Kárpáti Andrea, ELTE TTK Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központ, H–1117 Budapest, Pázmány Péter sétány, 1/a A épület, VII. em. 7.25–26.

MAGYAR PEDAGÓGIA
116. évf. 2. szám 151–169. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.151

ISKOLÁSKORÚAK PROBLÉMÁS MÉRTÉKŰ INTERNETHASZNÁLATÁNAK KÖVETKEZMÉNYEI ÉS MEGELŐZÉSI LEHETŐSÉGEI

Prievara Dóra Katalin
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Napjainkra az internetezés szerves részévé vált az emberek életének, hiszen a vezeték nélküli hálózat, a mobilnet, majd az okostelefon megjelenésének köszönhetően szinte bárhol, bármikor elérhetővé váltak az online tartalmak. Az internetezéssel kapcsolatos kutatások fókuszában a mai tizenévesek állnak, akik már egy olyan világban nőnek fel, ahol számukra az internet megléte teljesen természetes és meghatározó jelenség – egy „digitális nemzedék" tagjainak nevezik őket (Prensky, 2001). Az ebbe a korcsoportba tartozók töltik a legtöbb időt az internet előtt, illetve különféle online játékok használatával (Holtz & Appel, 2011). Ma már a család szűkös anyagi helyzete sem jelent hátrányt, egy amerikai felmérés szerint az iskolákat és a háztartásokat érő különféle projekteknek, illetve az állami támogatásoknak köszönhetően az alacsonyabb jövedelmű családból származó gyermekek ugyanolyan mértékben jutnak számítógéphez, férnek hozzá online tartalmakhoz, mint a magasabb szocio-ökonómiai státuszú családok gyermekei (Swindle, Ward, Whiteside-Mansell, Bokony, & Pettit, 2014). Éppen ezért nagyon fontos a gyermekeket minél fiatalabb korban megtanítani a megfelelő internethasználatra, illetve megismertetni velük az online világ veszélyeit is. Tanulmányom célja a különböző kutatások eredményein keresztül bemutatni az internet pozitív és negatív oldalait – külön hangsúlyt fektetve a problémás mértékű használat és az internetes zaklatás következményeire, valamint a prevenciós lehetőségekre, amiben mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek nagy szerepük van.

Internetezési szokások

Az internet az információk leggyorsabb forrásává lépett elő, emellett a kikapcsolódás, a reklám és a kommunikáció első számú eszközévé vált, ami annak köszönhető, hogy jellemzőit tekintve több ponton is eltér más médiumoktól (Ko, Yen, Liu, Huang, & Yen, 2009). A világháló esetén nemcsak egy online tartalmat látnak a használói, hanem aktívan részt is vehetnek a tevékenységekben, miközben általában egy másik személlyel és nem egy géppel kerülnek interakcióba például online játékok, chatszobák használata során. Az internet esetében a hangsúly a gyors válaszokon, az azonnali jutalmazáson (Ko, Yen, Yen,

Chen, & Chen, 2012), az interaktivitáson és a kölcsönhatáson van (Tapscott, 2008). Arra is mód van az internet által, hogy teljesen idegen (ismeretlen) személyekkel lépjenek kapcsolatba a felhasználók kortól, fizikai és kulturális távolságtól függetlenül.

Azonban a gyermekek számára kétségtelenül az a legvonzóbb az online térben, hogy a teljes körű szülői ellenőrzést szinte lehetetlen megvalósítani. Éppen ezért kiemelten fontos, hogy a gyermekek elsajátítsák az internet hatékony használatának módját. Bár az 1990-es évek óta az informatika része a tantervnek, még több figyelmet kell szentelni az internet oktatásának, mivel potenciális veszélyforrást jelent. Ugyanis a világháló használatának legnagyobb hátránya, hogy könnyen addiktívvá teheti használóit (Leung, 2004), a problémás mértékű internethasználat képes kihatni a személyek mindennapjaira, szociális kapcsolataira, mentális és fizikális egészségére. Emellett a másik veszélyforrás, hogy a világháló az iskola tere mellett egy új helyszínt képes biztosítani a zaklatásnak, és a cyberbulling akár súlyosabb következményekkel is járhat a hagyományos iskolai zaklatásnál (Law, Shapka, Hymel, Olson, & Waterhouse, 2011).

Európai és magyar fiatalok internetezési szokásai

Egy 33 európai ország 9–16 éves gyermekei között végzett széles körű felmérés szerint a fiatalok 60%-a naponta vagy majdnem mindennap internetezik, és átlagosan kilencéves kortól kezdik el használni a világhálót (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). A fiatalok 87%-ban otthon interneteznek, de a használat már az iskolában is jelentős mértékűnek számít. A megkérdezettek 63%-a az iskolában is felkeres online tartalmakat. Az internetezés célja vegyes képet mutat: 85%-uk esetén iskolai munkára használják vagy játszanak a világhálón (83%), videoklipeket néznek rajta (76%), valamint az azonnali üzenetváltások írása is gyakori (62%). A közösségi oldalakon való jelenlét szintén meghatározó mértékű: A fiatalok 59%-a rendelkezik ilyen oldalakon felhasználói profillal, a 9–10 évesek között az előfordulása 26%, míg a 15–16 évesek esetében ez a 82%-ot is eléri.

Az európai felmérés magyar gyermekekre vonatkozó adatai szerint a hazai gyermekek körében is jelentős (66%) az iskolában, nem tanórákon történő internetezés mértéke (Ságvári, 2012). A világháló használatának megkezdése ugyanúgy átlagosan kilencéves korra tehető, ahogy az a kontinensen jellemző. Ami a felhasználási célokat illeti, némiképp eltérnek az európai átlagtól: a hazai fiatalok körében a legnépszerűbb online végezhető tevékenység a videók nézése (76%), ezt követi az iskolai feladatokhoz való használat (73%) és a közösségi oldalak látogatása (72%), az azonnali üzenetek írása (61%), illetve az internetes játékok használata (60%). Gyakori továbbá a fényképek, videók, zenék, azaz a különféle online tartalmak megosztása másokkal (42%) és a virtuális világokkal való játék is (32%). Vagyis a leggyakoribb tevékenységek a szórakozás, rekreáció célját szolgálják, valamint a kapcsolattartást, a közösségi oldalak látogatását, ezeken a honlapokon esetleg új barátságok kialakítását, ezt követően a keresési, segítségkérési feladatok. A fenti tevékenységeket nem ritkán együtt is végzik, ezáltal a mai gyerekek hozzá vannak szokva a párhuzamos feldolgozáshoz, a több feladat egyszerre, párhuzamosan történő végzéséhez az interneten, ami megosztja a felhasználó ideje mellett a figyelmét is (Kitta, 2013).

Az internet hatása használói életére

A kutatók egyetértenek abban, hogy a világháló befolyásoló erejét nem lehet figyelmen kívül hagyni. Azonban abban már megoszlanak a nézetek és az adatok, hogy a világháló pozitív vagy negatív hatást gyakorol felhasználóira. Az eredmények egymásnak ellentmondóak, kutatásról kutatásra változóak, ráadásul az internet folytonos terjedésével, a mobilapplikációk fejlődésével nagyon nehéz lépést tartani és naprakész adatokkal rendelkezni a világháló használatáról.

Az internetezés pozitívumai

A virtuális világ anonimitást kínál, feloldja a távolságokat (Halász, 2000). Ezen felül az internet használói az online történő kommunikáció során a társas támogatás érzetét is megtapasztalhatják, így képesek pótolni azt, amit a valós környezetükben esetleg nem találnak meg, kompenzálhatják interperszonális kapcsolatokra vonatkozó gyengeségeiket (Vandelanotte, Sugiyama, Gardiner, & Owen, 2009). A félénkebb személyekre jellemző is, hogy szívesebben alakítanak ki online ismeretségeket (Sheeks & Birchmeier, 2007), illetve azok is magasabb számú cyberbarátságot kötnek, akik a külső megjelenésükkel, fizikai vonzerejükkel nincsenek megelégedve (Ando & Sakamoto, 2008). Ezt a feltevést hívják a „szegény gazdagabbá válik" hipotézisnek vagy szociális kompenzáció hipotézisnek (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Velük ellentétben az extrovertáltabb személyek arra használják a világhálót, hogy a már egyébként is kiterjedt szociális hálójukat fenntartsák vagy növeljék annak nagyságát (Subrahmanyam & Greenfield, 2008) – ezt nevezik a „gazdag gazdagabbá válik" hipotézisnek (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson, & Crawford, 2002). Tehát mindkét személyiségtípusra jellemző az internet használata, csak a motivációjukban térnek el egymástól.

A közösségi oldalak felkeresésében a főtényezők a valahová tartozás szükséglete és az én megmutatása, a szelfprezentáció igénye (Nadkarni & Hofmann, 2012). Ezekhez a honlapokhoz a látogatók, tagok kötődést alakítanak ki, hiszen itt megtapasztalhatják a csoporthoz való tartozást, a közösségi élmény mellett társas és érzelmi támogatásban részesülnek, de az énhatékonyságukat és az énképüket is képesek ezek a weblapok megerősíteni (Blanchard, 2007; Gangadharbatla, 2010). A közösségi weboldalak énerősítő hatásának azért van jelentősége, mert a túlzottan alacsony mértékű önbecsülés akár depresszió kialakulásához is vezethet, amiben a serdülők különösen veszélyeztetettnek számítanak (Orth, Robins, & Roberts, 2008). A depresszió és a stressz leküzdésében a társas támogatás pozitív megküzdési stratégiának számít, segíti a stressz és a szorongás csökkentését (Leung, 2007) és a pszichológiai jóllét mértékének emelkedését (Winemiller, Mitchell, Sutliff, & Cline, 1993). Ezen felül arra vonatkozóan is vannak kutatási eredmények, hogy az internetezés javítja a kognitív képességeket, különös tekintettel az olvasásra olyan gyermekek körében, akik ezen a területen nehézségekkel küzdenek (Jackson et al., 2006).

A virtuális környezet arra is lehetőséget nyújt, hogy az oldal tagjai egyes tulajdonságaikat eltitkolják, vagy teljesen másnak adják ki magukat, mint amilyenek valójában (Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002), vallhatják magukat idősebbnek, fiatalabbnak,

esetleg az ellenkező nem tagjának is (Gross, 2004). Akár egy új, teljesen a virtuális környezetre jellemző online személyiséget hozhatnak létre (Wallace, 2002), hogy az ideális szelfjüket megmutathassák, kiemelve pozitív személyiségjellemzőiket (Ellison, Heino, & Gibbs, 2006). A kutatások szerint az emberek hajlamosak a közösségi oldalakhoz tartozó profiljukon a legkedvezőbb fényben feltüntetni magukat (Chou & Edge, 2012). Arra is módjuk van az internet által, hogy egy teljesen más (fantázia)világba meneküljenek a valóság elől (Leung, 2011).

Az anonimitásnak köszönhetően a virtuális oldalakon a személyek megtapasztalhatják a deindividualizáció és a deperszonalizáció teljes érzetét, lehetőségük van teljesen másképp reagálni a többiek viselkedésére, mint azt a megszokott valós környezetükben tennék. A világhálón oldódhatnak azok a gátlások, amelyek a környezeti elvárások miatt visszafogottabbá és átgondoltabbá teszik egyébként a viselkedést (Parti & Virág, 2011).

Az internetezés negatív következményei

Az online kapcsolatok elidegeníthetnek a normális szociális kötelékektől, akár el is szakíthatja a személyt ezektől, mivel az internet válhat az elsődlegesen domináló szociális faktorrá (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2003). Valkenburg és Shouten (2006) szerint az online kapott pozitív és negatív vélemények erőteljes befolyással bírnak az internetező tizenévesek énképére. Kutatásukban a kedvező visszajelzések támogató, segítő jellegűek voltak, ennek megfelelően erősítették is a felhasználók énképét, azonban a kedvezőtlen viszonyulások negatív, destruktív hatást fejtettek ki a gyermekek énképére. A szerzők úgy vélik, az alakulóban lévő személyiségre nagy erővel hatnak az online élmények, főleg a hosszabb, tartós idejű internetezés során.

Az internet veszélye abban is rejlik, hogy – az illegális szerekkel ellentétben – a fiatalok a világhálót könnyebben elérhetik, pozitív élményeket és hangulatot élhetnek meg rajta (Chen, 2006), mint például a másoktól társas és emocionális támogatás, szociális tőke szerzését. További pozitív élmény a kontroll birtoklásának megtapasztalása, amikor a közösségi oldalakon a felhasználók maguk határozhatják meg, miként mutatják be önmagukat (Garcia & Sikström, 2013). A kellemetlen kommenteket azonnal törölhetik, le is tilthatják azokat a személyeket, akiknek a véleménye eltér, nem egyezik a saját meglátásaikkal. Emellett az online oldalak túlzott mértékű felkeresése kapcsán végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a világhálóval ugyanolyan szintű elvonási tünetekkel kísért függőségi viszony megjelenése lehetséges, mint történik az az alkohol, a drog, a dohányzás vagy a szerencsejátékok esetében, mind fizikai, mind pszichológiai szinten hatást gyakorolva a személyek életére (Leung, 2004).

A problémás mértékű internetezés és hatása

Megnevezési problémák, definícióbeli különbségek

Bár az internethasználat az elmúlt években vált igazán jelentős mértékűvé, már viszonylag régóta kutatják túlzott formáinak előfordulását is. Az internetfüggőségi zavar (*internet addiction disorder*) jelenségét elsőként Goldberg (1996) írta le a szerfogyasztási addikció mérésének kapcsán. A kritériumrendszer felállításához a patológiás szerencsejátékozás és az impulzuskontroll-zavar diagnosztizálását vette alapul. Young (1998) szintén még az ezredforduló előtt úgy fogalmazott, hogy az internetfüggőség (*internet addiction*) révén egy új klinikai zavar jelent meg, noha akkoriban a világhálót még csupán katonai célokra vagy nagyobb pénzügyi központok használták.

Az internetfüggőség egy kontrollálhatatlan vágy a világháló túlzott mértékű használatára, leértékelődik az az idő, amit nem töltenek internetezéssel a személyek (Young, 2004). Az internetfüggőséget lehet az impulzivitáskontroll zavaraként is definiálni (Young, 1998), az internet megvonása esetén a függők idegessé és agresszívvá válnak, és nagymértékben romlanak szociális és családi kapcsolataik.

Morahan-Martin és Schumacher (2000) az internetfüggőséget az internet excesszív használataként definiálja: az internethasználat kontrolljának a hiányáról van szó, és jellemzően súlyos negatív hatásokkal bír a személyek életére. Más megközelítésben a problémás internethasználat (*problematic internet use*) a használat kontrollálásának képtelenségét jelenti, ami a mindennapi életet tekintve negatív következményekkel jár (Spada, 2014).

Caplan (2002) szerint a patológiás internethasználat (*pathological internet use*) egy multidimenzionális szindróma kognitív, emocionális és viselkedésbeli tünetekkel, ami a következő hét tényező megjelenésével azonosítható: hangulatváltozás, az interneten keresztül rendelkezésre álló szociális előnyök észlelése, az internethasználattal kapcsolatos negatív következmények, kompulzivitás, az interneten töltött fokozott időmennyiség, megvonási tünetek, az interneten keresztül megtapasztalt szociális kontroll. Egyéb megnevezése a jelenségnek Greenfieldnél (1999) a kompulzív internethasználat (*compulsive internet use*), Hansen (2002) vizsgálatában az excesszív internethasználat (*excessive internet use*) szerepel, Morahan-Martin (2005) pedig internetabúzusról ír. Ezzel szemben az egészséges mértékű internetezés magában foglalja a világháló meghatározott célra való használatát észszerű időbeli kereteken belül, valamint nem társul hozzá kognitív vagy viselkedésbeli diszkomfortérzet, az impulzuskontroll csökkenése, magányosság vagy depresszió, a személy nem vonódik el környezetétől (Davis, 2001).

Widyanto és Griffiths (2006) szerint az internetfüggőség vizsgálata helyett a kutatások fókuszát érdemes lenne azokra az online végzett tevékenységekre, viselkedéses addikciókra helyezni, amikhez kapcsolható a függőség maga, nem a médiumhoz. Ezzel szemben vannak olyan tevékenységek, amelyek az internet nélkül nem lehetnének megvalósíthatók, például a chatszobák használata vagy az online szerepjátékozás.

Az internetfüggőség vagy internetaddikciós zavar kifejezések alkalmazásához szükséges lenne egy egységesen elfogadott kritériumrendszer és terminológia, egy standardizált

definíció felállítása. Ez sajnos jelenleg még nem áll rendelkezésünkre a jelenség vizsgálatát illetően, bár vannak már erőfeszítések és célzott kutatások a különféle kritériumrendszerek összevetésére, együttes vizsgálatára (Hsu, Lin, Chang, Tseng, & Chiu, 2014). A szakirodalomban a Young (1996) által bevezetett internetfüggőség vagy internetaddikció a legelterjedtebb, legtöbbet használt kifejezés a túlzott mértékű internetezés megnevezésére. Tanulmányomban a problémás internethasználat kifejezést fogom használni, ami enyhébb következményeket sugall a függőségnél, azonban kellőképpen utal arra, hogy a jelenség negatív hatással van a felhasználókra.

Az évről évre egyre növekvő számú kutatások ellenére az internetfüggőség továbbra sem került be hivatalosan „A mentális betegségek diagnosztikai és statisztikai kézikönyvébe", a legfrissebb kiadás, a DSM-V sem tartalmazza az internetaddikciót, csak az online szerencsejáték-függőséggel bővült a pszichiátriai zavarok kategorizációja (American Psychiatric Association, 2013). Ezzel egy időben a különféle újonnan kiadott pszichológiai tankönyveknek is csak egy kis hányada (kevesebb, mint 10%-a) foglalkozik a problémás mértékű internethasználat jelenségével, tüneteivel, veszélyeivel, kezelési lehetőségeivel (Mossbarger, 2008).

Prevalencia és alfaktorok

A problémás mértékű internethasználat előfordulásának gyakorisága jelentős mértékben változó lehet kutatásról kutatásra, köszönhetően a kultúrák közötti eltéréseknek, a jelenség eltérő definiálásának, a kritériumok és a felhasznált tesztek különbözőségének, valamint annak, hogy a kutatások döntő többsége önbevallásos kérdőívekkel, illetve eltérő mintavétellel történik, melyek kiválasztását sok esetben nem dokumentálják pontosan (Moreno, Jelenchick, & Christakis, 2013). Az előfordulása igen széles skálán mozog, vizsgálattól függően 1–36% közötti, de ezt meg is haladhatja a problémás mértékben internetezők száma (Cao, Sun, Wan, Hao, & Tao, 2011). Egyes kutatásoknál a napi két (Liu, Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo, & Potenza, 2011), másoknál a napi öt óránál több internetezés számít túlzott mértékűnek (Odaci & Kalkan, 2010), míg Demetrovics, Szeredi és Rózsa (2008) szerint a legjobb előrejelzője a problémás mértékű internetezésnek a nem munka céljából eltöltött online idő. A fiúk jellemzően veszélyeztetettebbek, magasabb arányban fordul elő közöttük olyan, aki függőségi viszonyt alakít ki a világhálóval (Lopez-Fernandez, Honrubia-Serrano, Gibson, & Griffith, 2014).

Az internetfüggőséget tekintve ötféle altípust különböztettek meg (Young, Pistner, O'Mara, & Buchanan, 1999): kiberszexuális addikció, kiberkapcsolati addikció, netkompulzió, túlzott információszerzés és számítógép-addikció. A kiberszexuális addikció esetén a személy kényszeres jelleggel, rendszeresen felkeres kimondottan felnőtt tartalmú oldalakat. A kiberkapcsolati addikció arra jellemző, aki túlságosan belemélyül online kapcsolataiba. Ennek az altípusnak feleltethető meg napjainkban a közösségi oldalak folytonos böngészése, sőt vannak, akik a Facebook-függőséget elkülöníthető jelenségnek tekintik (Hong, Huang, Lin, & Chiu, 2014). A netkompulzió meghatározása az obszesszív online szerencsejátékozást jelenti. A túlzott információszerzés az interneten való kényszeres böngészést, míg a számítógép addikció az online játékokkal való túlzott foglalkozást foglalja magában.

A problémás mértékű internethasználat hatása az iskolai teljesítményre, társas vonatkozásai és a család szerepe

A problémás mértékű internethasználat korrelátumait széles körben vizsgálják (a vizsgálatok eredményeinek összefoglalását az 1. táblázat tartalmazza). Középiskolások vizsgálatakor pozitív kapcsolatot találtak a túlzott internetezés és a szerfogyasztás – alkohol, dohányzás, különféle drogok szedése – kapcsán (Lee, Han, Kim, & Renshaw, 2013). Az internetezéssel eltöltött idő hossza összefüggött a serdülő testsúlyának növekedésével, ezzel párhuzamosan az alvással töltött idejük csökkent (Do, Shin, Bauta, & Foo, 2013), inszomnia alakult ki (Cheung & Wong, 2011). Az elalvást megelőző 90 percben történő internetezés rontott az alvás minőségén a vizsgált gyermekek körében (Foley et al., 2013). Mások szerint a fizikai egészségre is rossz hatással van a problémás internethasználat (Kelley & Gruber, 2013). A mozgásszegény életvitel, a kialvatlanság rossz hatással van a koncentrációra és a figyelemre, ezért jellemzően romlik a tanulási teljesítmény, az iskolai jegyek átlaga, megnő az órai hiányzások száma (Lin & Tsai, 2002). A problémás mértékű internethasználat együtt járt az iskolához való alacsony kötődéssel (Chang, Chiu, Lee, Chen, & Miao, 2014). Akik heti szinten már problémás mértékben interneteznek, diszfunkcionális megküzdési stratégiákat használnak és rosszabb személyközi kapcsolatokkal rendelkeznek, mint azok a személyek, akik egészséges mértékben használják az internetet (Milani, Osualdella, & Di Blasio, 2009). Legsúlyosabb következményként az öngyilkosságról való fantáziálgatás és az öngyilkossági kísérletek elkövetése is mutatott együttjárást, amikor a kísérleti személyek már függtek az internettől (Lin et al., 2014).

1. táblázat Az alábbi táblázat azokat a kutatásokat foglalja össze, melyben a vizsgált változókkal összefüggést tudtak kimutatni a világháló rendszeres, problémás mértékű látogatásával

Kutatók	*Év*	*Módszer*	*Minta*	*Korrelátumok*
Ko, Liu, Wang, Chen, Yen és *Yen*	2014	Chen Internet Addiction Scale (Chen, Weng, Su, Wu, & Yang, 2003) Random módon kiválasztott városi és vidéki osztályok, osztálytermi kitöltés, az adatgyűjtést egy évvel később megismételték. A válaszadás önkitöltéses volt.	2293 diák 1179 fiú, 1174 lány átlag életkor: 12,36 év, szórás 0,55 év	Szociális szorongás Depresszió
Bessiere, Kiesler, Kraut és *Boneva*	2008	Internet különböző célokra való használatának gyakorisági, idői becslése. Nemzeti mintából random módon kiválasztottak telefonos megkeresése, telefonos, papír alapú vagy online kitöltés, az adatgyűjtést 6 hónappal később megismételték. A válaszadás önkitöltéses volt.	1222 fő 525 férfi, 696 nő átlag életkor 44 év, szórás 17 év	Depresszió

1. táblázat folytatása

Kutatók	*Év*	*Módszer*	*Minta*	*Korrelátumok*
Esen, Arktas és *Tuncer*	2013	Internet Addiction Scale (Young, 1998). A válaszadás önkitöltéses volt.	507 egyetemista 280 férfi, 227 nő	Magányosság
Gunuc és *Dogan*	2013	Internet Addiction Scale (Gunuc & Kayri, 2010). A válaszadás önkitöltéses volt.	150 serdülő 78 fiú, 72 lány átlag életkor 15,5 év	Észlelt szociális támogatás hiánya
Li, Zhang, Li, Zhen és *Whang*	2010	Internet Addiction Scale (Young, 1998) 10 itemből álló adaptált változata. Osztálytermi kitöltés középosztálybeli gyermekek által. A válaszadás önkitöltéses volt.	660 serdülő 297 fiú, 363 lány átlag életkor: 14,14 év szórás: 0,86 év	Stresszteli életesemények Észlelt stressz mértéke
Ko, Yen, Liu, Huang és *Yen*	2009	Chen Internet Addiction Scale (Chen, Weng, Su, Wu, & Yang, 2003). Random mintavétel, a válaszadás önkitöltéses volt.	9405 serdülő 4534 fiú, 4871 lány átlag életkor 14,85 év szórás 1,71 év	Agresszió Frusztrációtűrés nehézsége
Yen, Ko, Yen, Wu és *Yang*	2007	Chen Internet Addiction Scale (Chen, Weng, Su, Wu, & Yang, 2003). Városi, külvárosi és vidéki iskolákból random módon kiválasztott osztályok. A válaszadás önkitöltéses volt.	2114 diák 1204 fiú, 910 lány átlag életkor 16,26 év szórás 0,99 év	ADHD Szociális fóbia Hosztilitás
Bozkurt, Coskun, Ayaydin, Ada és *Zoroglu*	2013	Internet Addiction Scale (Young, 1998). Interjú formájában történt a kitöltés.	60 diák 45 fiú, 15 lány átlag életkor 13,38 év szórás 1,79 év	Pszichiátriai zavarok: Szorongásos zavar Hangulati zavar, Súlyos depresszív zavar
Bernardi és *Pallanti*	2009	Internet Addiction Scale (Young, 1998). Interjú formájában történt a kitöltés.	15 fő 6 férfi, 9 nő átlag életkor 23,33 év szórás 1,83 év	Generalizált szorongásos zavar Obszesszív-kompulzív személyiségzavar Borderline személyiségzavar

A világháló túl gyakori és intenzív használata negatív hatásának következtében romlott a szülőkkel való viszony (Lin & Tsai, 2002). ülön vizsgálták a családi támogatás erősségét (Haddadain, Abedin, & Monirpoor, 2010), a szülőkhöz fűződő kapcsolat szorosságát (Floros & Siomos, 2013) és a korai szülői kötődés indirekt hatását a később kialakuló

internethez kapcsolódó függőséghez (Kalaitzaki & Birtchnell, 2014). A megkérdezett fiatalok jellemzően elvált családból származnak, egyedülálló szülő neveli őket, gyakran nincs testvérük, többször előfordul konfliktus a családban, büntetőbbnek ítélik meg a szüleiket, kevésbé meleg, elfogadó a környezet, mint azoknál a fiataloknál, akik nem internetezneck problémás mértékben (Li, Garland, & Howard, 2014). A túlzott mértékű internethasználat jellemzően a negatív, kontrolláló szülők, alacsony önkontroll esetén volt magasabb, míg a pozitív, támogató szülői háttér esetén alacsonyabb mértékű (Li, Dang, Zhang, Zhang, & Guo, 2014). Ezek a fiatalok globális szinten kevésbé elégedettek a szüleikkel, családjukkal (Lam, Peng, Mai, & Jing, 2009). Ezzel szemben a szülői gondoskodás és az érzelmi támogatás protektív tényezőnek bizonyult a problémás mértékű internethasználattal szemben (Yen, Ko, Yen, Chang, & Cheng, 2009).

A vizsgálatok alapján a serdülőkori problémás internethasználat kialakításában meghatározó szerepet játszik a családi háttér is, a szülők válása, a diszfunkcionális családi kapcsolatok (Tsitsika et al., 2011). Az otthoni környezet fontosságát hangsúlyozza az a kutatás is, mely szerint a szülők példát mutathatnak a saját internethasználati szokásaikkal – ha azok konzisztensek voltak az általuk közvetített és vallott internetes normákkal, akkor kisebb mértékben jelentkezett a tizenéveseknél a problémás mértékű internethasználat (Liu, Fang, Deng, & Zhang, 2012).

Fiatalkori problémaviselkedés-szindróma

A kockázatvállaló és agresszív viselkedéssel, a dohányzással, alkohol- és drogfogyasztással való kapcsolata miatt elképzelhető, hogy a fiatalkori problémaviselkedés egyik újkori elemeként is tekinthetünk a problémás mértékű internethasználatra. A fiatalkori problémaviselkedés-szindróma a fenti elemek mellett magában foglalja az antiszociális viselkedést, az iskolai beilleszkedés problémáit, a tanulási nehézségeket, a kockázatos szexuális aktivitást és a pszichés zavarokat is (Jessor & Jessor, 1977). Jellemző, hogy a serdülők esetében ezek a viselkedésformák egymással összefüggésben állnak, az egyik megjelenését követi a többi, életmódként áll össze ez a rizikómagatartás (Pikó, 2007). A kialakulást a pszichoszociális háttértényezők mellett genetikai-biológiai faktorok is befolyásolhatják.

A fiatalkori problémaviselkedés kétféle megnyilvánulási formát ölthet: lehet externalizációs és internalizációs (Formoso, Gonzales, & Aiken, 2000). Az externalizációs elsősorban életvezetési problémákban, antiszociális, normasértő, agresszív viselkedésben nyílvánul meg, míg az internalizációs szorongás, visszahúzódás, alacsony önértékelés és depresszió megjelenésével. Ami a nemi összehasonlítást illeti, a kutatások azt mutatják, hogy a fiúkra inkább jellemző a problémák externalizációja, míg a lányokra az internalizációja (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2003), és feltételezhető, hogy ez a két problémaviselkedés az internetezési szokásokban is megnyilvánul. Holtz és Appel kutatása (2011) azt mutatta ki, hogy az externalizációs problémákat az internetes kommunikáció, az online, főképp agresszív játékokkal való foglalkozás mértéke jósolta be, míg az internalizációs problémákkal az online szerepjátékozás mutatott kapcsolatot.

Az összefüggés olyan szempontból is fennáll a két jelenség között, hogy a különféle rizikómagatartások már az interneten is megjelennek (Huang et al., 2014), a fiatalok különféle fényképeket raknak fel a közösségi oldalakra, melyeken például dohányoznak

vagy alkoholt fogyasztanak, amivel közvetve hatnak, nyomást gyakorolnak a barátaikra, azt üzenve, hogy ez a követendő norma a csoportjukban. A problémás mértékű internethasználat egy korai figyelmeztető jele is lehet más, később ehhez társuló problémás viselkedésnek, például az alkohol- vagy a drogfogyasztásnak (Fisoun, Floros, Siornos, Geroukalis, & Navridis, 2012).

Az internetezés egyéb veszélye: a cyberbullying (online zaklatás)

Az internetes zaklatás előfordulása és következményei

A túlzott mértékű használaton felül a világháló más veszélyt is rejt magában, amire mindenképpen szükséges figyelmet szentelni mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak. Az internetező gyermekek egy részére jellemző, hogy érték őket már rossz tapasztalatok online környezetben. Ez a szám a 9–16 évesek körében eléri európai és magyar átlagban is a 6%-ot, míg a megkérdezettek 12%-a – saját bevallásuk szerint – zaklatott már mást az interneten (Livingstone et al., 2011; Ságvári, 2012). Ilyen negatív élményként tartják számon az internetes zaklatás (*cyberbullying*) átélését, a szexuális tartalmú képekkel, videókkal való szembesülést, a szexuális jellegű üzenetekkel, cselekvésekkel való találkozást, valamint az online ismerkedésből fakadó és rosszul végződő valós környezetben történő találkozást is.

A fiatalok körében történő cyberbullying vizsgálata azért fontos, mert komoly hatással van az áldozatok mindennapjaira, érzelmi életükre, interperszonális kapcsolataikra (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012). Általános változás a nyomottabb hangulat, a szorongás megjelenése, a koncentrálásra való képtelenség, a félelem kialakulása az iskolába járástól, nehézségek megtapasztalása a szociális kapcsolatokban. Jellemző, hogy megemelkedik a hiányzások száma, mert ezáltal a gyermekek próbálják elkerülni a kínos szituációkat. Akár odáig is súlyosbodhat a helyzet, hogy étkezési zavarok alakulnak ki, de a drog- vagy alkoholfogyasztás is előfordulhat a zaklatottak körében, vagy éppen ellenkezőleg, vannak esetek, amikor az elmenekülés helyett a zaklatottból is könnyen potenciális zaklató válik.

Az online és offline bullying összehasonlítása

Az többé-kevésbé elfogadott a kutatók körében, hogy a cyberbullying természetében, működésében hasonló a hagyományos iskolai erőszakhoz, de jelentősen el is tér attól. Az áldozatoknak csak mintegy fele számolt be arról, hogy ismerte internetes zaklatóját, a többi esetben idegen emberek voltak a támadóik (Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007). Ráadásul a zaklatás körülményei és a szereplőinek viselkedése is változik. A fizikai erő, a magas szociális státusz a virtuális térben már nem jelent olyan mértékű befolyásoló tényezőt, nem ad külön hatalmat a zaklató kezébe. Az online világ egyik legnagyobb előnye, az általa kínált anonimitás immáron veszélyforrássá is vált, mivel a névtelenségnek köszönhetően szinte bárki hatalmat érezhet magában, és bátrabban kimondanak olyan dolgokat

is, amiket szemtől szemben nem vállalnának fel az egyének (Law et al., 2011) – a névtelenség bátoríthatja a deviáns viselkedés megjelenését (Young et al., 1999).

További eltérés a két jelenség között, hogy a netes zaklatás időben és térben nem korlátozott, szemben a hagyományos bullyinggal. Nem marad az iskola falain belül, hanem gyorsan terjed, sokkal több lehet a szemlélődő, újra és újra látható az üzenet, és azt nehéz vagy az áldozatnak módjában sem áll az internetről teljesen eltávolítani. Ezért az online zaklatás következtében az áldozatban kialakuló fokozott szorongásnak, érzelmi distressznek és bizonytalansági érzetnek a következményei is súlyosabbak lehetnek – ezt támasztja alá az a tény is, hogy akik cyberbullying áldozatai voltak, kétszer olyan gyakorisággal követnek el öngyilkosságot (Hinduja & Patchin, 2010).

Mishna és munkatársai (2012) vizsgálatukban kimondottan az internetes zaklatásban való részvételre hajlamosító rizikófaktorokat próbálták feltérképezni. A kutatás eredményei alapján a cyberbullyingben érintett gyermekekre nagyobb mértékben volt jellemző az, hogy erőszakosabban viselkedtek a társaikkal szemben, és naponta több órát töltöttek el a számítógép előtt. Feltételezhető az összefüggés az online zaklatás és a túlzott, problémás mértékű internethasználat között, a két jelenség kutatását nem szerencsés egymástól elválasztani.

Prevenció – A tudatos használat: a pedagógus és a szülők szerepe

Az egészséges korlátok között tartott internethasználat kimondottan előnyös, rengeteg információval és a szociális kapcsolatok fenntartásával, erősítésével jár. Így a szülők és a pedagógusok felelőssége egyre nő abban a tekintetben, hogy figyeljenek a gyermekek internetezési tevékenységeire, szabályozzák, mennyi időt töltenek a világhálón. A minél hatékonyabb tájékoztatás és oktatás előfeltétele az, hogy a világhálóhoz kapcsolódó szokásokat a lehető legpontosabban felmérjük – ugyanis az internetezési idő szigorú korlátozása, megtiltása szinte lehetetlen, gyakran hátránnyal is jár, mivel a napi információkhoz is interneten keresztül jutnak az emberek.

Az ismertetett eredmények alapján egyértelműnek tűnik, hogy a helyes használat megtanítása elengedhetetlen ahhoz, hogy a függőség kialakulása és az online történő zaklatás megelőzhető legyen, valamint mivel az internetezés már kisiskolás korban megkezdődik, minél korábbi prevenció szükséges. Szülői szempontból fontos, hogy ők maguk is értsenek a technikához, amit a gyermekük használ, ők is ismerjék, tanulják meg a használatát (McBride, 2011). Családi terv készítése hasznos lehet az online eltölthető idő szabályozásához, a felkereshető, veszélytelen, gyermekeknek való oldalak látogatásáról. Érdemes a szülőket is nevelni a tudatos használatra, a különböző tartalomszűrő szoftverek használatára (Mihalik, Szabó, & Kovács, 2014).

Az osztályfőnöki órák jó színteret szolgáltatnak arra, hogy a pedagógusok megbeszélhessék a gyerekekkel, mire érdemes figyelni az internet használata során. Ilyen alkalmak során érdemes időt szánni arra, hogy megbeszéljék, mit tudnak a gyerekek az internetről, mire szokták azt használni. A szülők számára is már számos forrás létezik, ami próbál tanácsot adni, miként vezessék a gyereket az online térben, például online segédanyagok,

amelyek abban nyújtanak segítséget, hogyan tanítható meg a gyermekek számára a biztonságos internetezés.[1] Az egyik legfontosabb dolog, hogy nem szabad egyedül hagyni a gyermeket az internettel, meg kell tanítani a helyes használatra, ugyanakkor fel kell hívni a figyelmét a valós veszélyekre, és más alternatívát kell kínálni a számára, bátorítani kell más, lehetőleg társas tevékenységek végzésére, mint például csapatsportok, hobbik (Sziklay, 2013).

Fontos felhívni a szülők figyelmét az árulkodó jelekre, melyeket például online is fellelhető tanító előadásokban összegeznek a szakértők:[2] A problémás mértékű használatnál a gyermek nem képes kontrollálni az interneten eltöltött idő mennyiségét vagy abbahagyni az internetezést. Jellemzően nem őszinték arról, hogy mennyi ideig voltak online és milyen tevékenységeket végeztek. Ha valamilyen oknál fogva rövidül az interneten eltölthető idő vagy valaki meggátolja az internetezést, akkor depresszív érzések vagy szorongás lehet úrrá rajtuk. Hasznos lehet központi helyre tenni otthon a számítógépet, nem a gyerek saját szobájába, így ellenőrizhető, mennyi ideig és mire használja azt. A szabályok felállítása segíthet a kontroll kialakításában: az interneten eltölthető idő maximalizálása, a házi feladat és egyéb kötelezettségek elvégzése utáni használat engedélyezése. Emellett elengedhetetlen a gyermekkel való kommunikáció, annak kiderítése, miért van szüksége a nagymértékű online jelenlétre – lehet. hogy depressziós, nehezen illeszkedik be, valamit hiányol az életéből. További gyakorlati ötleteket lehet szerezni a témát összegző cikkekből.[3] Érdemes lehet ezek alapján nevesíteni a mindenkori internetezés célját, előre meghatározni, mennyi időt tölt el online, és az internetezés közben óránként pár perc szünetet tartani.

Összegzés, következtetés

A vizsgálatonként eltérő megnevezés és a definíciók használata, az egymástól különböző tesztek és kérdőívek alkalmazása megnehezíti az egységes kép kialakítását arra vonatkozóan, milyen személyiségjellemzőkkel, környezeti jegyekkel járhat együtt a fokozott mértékű internetezés. Az eredmények sokszor egymással ellentétesek, nem lehet egyértelműen bizonyított tényeket megfogalmazni az internetezés hatását illetően, az azonban mindenképpen elmondható, hogy az internetnek (és ezen belül különösen a közösségi oldalaknak és az online szerepjátékoknak) jelentős szerepe van főként a gyermekek, fiatal felnőttek életében, mindennapjaik elengedhetetlen és megkerülhetetlen részét képezi. Mindenképpen figyelmet érdemel a jelenség, mivel befolyással bír a felhasználók életére, teljesítményére, társas kapcsolataira, személyiségük alakulására. Éppen ezért nagy a felelőssége a szülőknek és pedagógusoknak abban, hogy a helyes használatra megtanítsák a gyermekeket, és még időben észleljék az ártalmas mennyiségű internetezés kialakulását.

---

[1] http://www.gcflearnfree.org/internetsafetyforkids/1/print

[2] http://www.slideshare.net/guestb628c5/internet-addiction-presentation

[3] http://www.helpguide.org/articles/addiction/internet-and-computer-addiction.htm

A tanulmány megírását a TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0006, „A tehetség értékének kibontakoztatása a Szegedi Tudományegyetem kiválósága érdekében” projekt keretében az Európai Unió támogatta.

Irodalom

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* Arlington: American Psychiatric Publishing. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596

Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior, 19*(1), 71–80. doi: 10.1016/s0747-5632(02)00014-6

Ando, R., & Sakamoto, A. (2008). The effect of cyber-friends on loneliness and social anxiety: Differences between high and low self-evaluated physical attractiveness groups. *Computers in Human Behavior, 24*(3), 993–1009. doi: 10.1016/j.chb.2007.03.003

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the „true self” on the internet. *Journal of Social Issues, 58*(1), 33–48. doi: 10.1111/1540-4560.00247

Bernardi, S., & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry, 50*(6), 510–516. doi: 10.1016/j.comppsych.2008.11.011

Bessiere, K., Kiesler, S., Kraut, R., & Boneva, B. S. (2008). Effects of internet use and social resources on changes in depression. *Information, Communication & Society, 11*(1), 47–70. doi: 10.1080/13691180701858851

Blanchard, A. L. (2007). Developing a sense of virtual community measure. *CyberPsychology & Behavior, 10*(6), 827–830. doi: 10.1089/cpb.2007.9946

Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(2), 179–192. doi: 10.1037/0021-843x.112.2.179

Bozkurt, H., Coskun, M., Ayaydin, H., Adak, I., & Zoroglu, S. (2013). Prevalence and patterns of psychiatric disorders in referred adolescents with internet addiction. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 67*(5), 352–359. doi: 10.1111/pcn.12065

Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health, 11*(1), 802–810. doi: 10.1186/1471-2458-11-802

Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral instrument. *Computers in Human Behavior, 18*(5), 553–575. doi: 10.1016/s0747-5632(02)00004-3

Chang, F.-C., Chiu, C.-H., Lee, C.-M., Chen, P.-H., & Miao, N.-F. (2014). Predictors of the initation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors, 39*(10), 1434–1440. doi: 10.1016/j.addbeh.2014.05.010

Chen, H. (2006). Flow on the net – detecting web users’ positive affects and their flow states. *Computers in Human Behavior, 22*(2), 221–233. doi: 10.1016/j.chb.2004.07.001

Chen, S. H., Weng, L. C., Su, Y. J., Wu, H. M., & Yang, P. F. (2003). Development of Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chinese Journal of Psychology, 45*, 279–294.

Cheung, L. M., & Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression on Hong Kong Chinese adolescents: An exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research, 20*(2), 311–317. doi: 10.1111/j.1365-2869.2010.00883.x

Chou, H.-T. G., & Edge, N. (2012). „They are happier and having better lives than I am?": The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(2), 117–121. doi: 10.1089/cyber.2011.0324

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187–195. doi: 10.1016/s0747-5632(00)00041-8

Demetrovics, Zs., Szeredi, B., & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of internet addiction: The development of the problematic internet use questionnaire. *Behavior Research Methods, 40*(2), 563–573. doi: 10.3758/brm.40.2.563

Do, Y. K., Shin, E., Bautista, M. A., & Foo, K. (2013). The associations between self-reported sleep duration and adolescent health outcomes: What is the role of time spent on Internet use? *Sleep Medicine, 14*(2), 195–200. doi: 10.1016/j.sleep.2012.09.004

Ellison, N., Heino, R., & Gibbs, J. (2006). Managing impressions online: Self-presentation processes in the online dating environment. *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(2), 415–441. doi: 10.1111/j.1083-6101.2006.00020.x

Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook „Friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1143–1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Esen, B. K., Aktas, E., & Tuncer, I. (2013). An analysis of university students' internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 84*(9), 1504–1508. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.780

Fisoun, V., Floros, G., Siomos, K., Geroukalis, D., & Navridis, K. (2012). Internet addiction as an important predictor in early detection of adolescent drug use experience – implications for research and practice. *Journal of Addiction Medicine, 6*(1), 77–84. doi: 10.1097/adm.0b013e318233d637

Floros, G., & Siomos, K. (2013). The relationship between optimal parenting, internet addiction and motives for social networking in adolescence. *Psychiatry Research, 209*(3), 529–534. doi: 10.1016/j.psychres.2013.01.010

Foley, L. S., Maddison, R., Jiang, Y., Marsh, S., Olds, T., & Ridley, K. (2013). Presleep activities and time of sleep onset in children. *Pediatrics, 131*(2), 276–282. doi: 10.1542/peds.2012-1651

Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology, 28*(2), 175–199. doi: 10.1023/a:1005135217449

Gangadharbatla, H. (2010). Facebook me: Collective self-esteem, need to belong, and internet self-efficacy as predictors of the igeneration's attitudes toward social networking sites. *Journal of Interactive Advertising, 8*(2), 5–15. doi: 10.1080/15252019.2008.10722138

Garcia, D., & Sikström, S. (2013). The dark side of Facebook: Semantic representations of status updates predict the Dark Triad personality. *Personality and Individual Differences, 67*, 92–96. doi: 10.1016/j.paid.2013.10.001

Goldberg, I. (1996). *Internet addiction disorder* [PDF document]. Retrieved from http://www.webs.ulpgc.es/aeps/JR/Documentos/ciberadictos.doc

Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: A preliminary analysis. *CyberPsychology & Behavior, 2*(5), 403–412. doi: 10.1089/cpb.1999.2.403

Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology, 25*(6), 633–649. doi: 10.1016/j.appdev.2004.09.005

Gunuc S., & Kayri, M. (2010). The profile of internet dependency in Turkey and development of internet addiction scale: Study of validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education, 39*, 220–232.

Gunuc, S., & Dogan, A. (2013). The relationship between Turkish adolescents' internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Behavior, 29*(6), 2197–2207. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.011

Haddadain, F., Abedin, A., & Monirpoor, N. (2010). Appraisal of personality, family structure and gender in predicting problematic use of internet. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 5*, 850–854. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.197

Halász, G. (2000). A digitális kultúra gazdasági jellemzői. In K. Daubner, S. Horváth, & K. Petró (Eds.), *Kultúra-gazdaságtani tanulmányok* (pp. 264–280). Budapest: Aula Kiadó.

Hansen, S. (2002). Excessive internet usage or „internet addiction"? The implications of diagnostic categories for student users. *Journal of Computer Assisted Learning, 18*(2), 232–236. doi: 10.1046/j.1365-2729.2002.t01-2-00230.x

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–211. doi: 10.1080/13811118.2010.494133

Holtz, P., & Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence, 34*(1), 49–58. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.02.004

Hong, F.-Y., Huang, D.-H., Lin, H.-Y., & Chiu, S.-L. (2014). Analysis of the psychological traits, Facebook usage and Facebook addiction model of Taiwanese university students. *Telematics and Informatics, 31*(4), 597–606. doi: 10.1016/j.tele.2014.01.001

Hsu, W.-Y., Lin, S. S. J., Chang, S.-M., Tseng, Y.-H., & Chiu, N.-Y. (2014). Examining the diagnostic criteria for Internet addiction: Expert validation. *Journal of the Formosan Medical Association*, 1-5. doi: 10.1016/j.jfma.2014.03.010

Huang, G. C., Unger, J. B., Soto, D., Fujimoto, K., Pentz, M. A., Jordan-Marsh, M., & Valente, T. W. (2014). Peer influences: The impact of online and offline friendship networks on adolescent smoking and alcohol use. *Journal of Adolescent Health, 54*(5), 508–514. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.07.001

Jackson, L. A., von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children? *Developmental Psychology, 42*(3), 429–435. doi: 10.1037/0012-1649.42.3.429

Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychological development*. New York: Academic Press.

Kalaitzaki, A. E., & Birtchnell, J. (2014). The impact of early parenting bonding on young adults' internet addiction, through the mediation effects of negative relating to others and sadness. *Addictive Behaviors, 39*(3), 733–736. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.12.002

Kelley, K. J., & Gruber, E. M. (2013). Problematic internet use and physical health. *Journal of Behavioral Addictions, 2*(2), 108–112. doi: 10.1556/jba.1.2012.016

Kitta, G. (2013). Médiafogyasztás: Médiahasználat a magyar ifjúság körében. In L. Székely (Ed.), *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet* (pp. 250–283). Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.

Ko, C.-H., Liu, T.-L., Wang, P.-W., Chen, C.-S., Yen, C.-F., & Yen, J.-Y. (2014). The exarcerbation of depression, hostility, and social anxiety in the course of internet addiction among adolescents: A prospective study. *Comprehensive Psychiatry, 55*(6), 1377–1384. doi: 10.1016/j.comppsych.2014.05.003

Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Liu, S.-C., Huang, C.-F., & Yen, C.-F. (2009). The associations between aggressive behaviors and internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 44*(6), 598–605. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.11.011

Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., & Chen, C.-C. (2012). The association between internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry, 27*(1), 1–8. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.04.011

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues, 58*(1), 49–74. doi: 10.1111/1540-4560.00248

Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 12*(5), 551–555. doi: 10.1089/cpb.2009.0036

Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2011). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior, 28*(1), 226–232. doi: 10.1016/j.chb.2011.09.004

Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M., & Renshaw, P. F. (2013). Substance abuse precedes internet addiction, *Addictive Behavior, 38*(4), 2022–2025. doi: 10.1016/j.addbeh.2012.12.024

Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 333–348. doi: 10.1089/1094931041291303

Leung, L. (2007). Stressful life events, motives for internet use, and social support among digital kids. *CyberPsychology & Behavior, 10*(2), 204–214. doi: 10.1089/cpb.2006.9967

Leung, L. (2011). Loneliness, social support, and preference for online social interaction: the mediating effects of identity experimentation online among children and adolescents. *Chinese Journal of Communication, 4*(4), 381–399. doi: 10.1080/17544750.2011.616285

Li, C., Dang, J., Zhang, X., Zhang, Q., & Guo, J. (2014). Internet addiction among Chinese adolescents: The effect of parental behavior and self-control. *Computers in Human Behavior, 41*, 1–7. doi: 10.1016/j.chb.2014.09.001

Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhen, S., & Whang, Y. (2010). Stressful life events and problematic internet use by adolescent females and males: A mediated moderation model. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1199–1207. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.031

Li, W., Garland, E. L., & Howard, M. O. (2014). Family factors in internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior, 31*, 393–411. doi: 10.1016/j.chb.2013.11.004

Lin, I.-H., Ko, C.-H., Chang, Y.-P., Liu, T.-L., Wang, P.-W., Lin, H.-C., Huang, M.-F., Yeh, Y.-C., Chou, W.-J., & Yen, C.-F. (2014). The association between suicidality and internet addiction and activities in Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry, 55*(3), 504–510. doi:10.1016/j.comppsych.2013.11.012

Lin, S. S. J., & Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior, 18*(4), 411–426. doi: 10.1016/s0747-5632(01)00056-5

Liu, Q.-X., Fang, X.-Y., Deng, L.-Y., & Zhang, J.-T. (2012). Parent-adolescent communication, parental internet use and internet-specific norms and pathological internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior, 28*(4), 1269–1275. doi: 10.1016/j.chb.2012.02.010

Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Potenza, M. N. (2011). Problematic internet use and health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychiatry, 72*(6), 836–845. doi: 10.4088/jcp.10m06057

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries.* London: EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network.

Lopez-Fernandez, O., Honrubia-Serrano, M. L., Gibson, W., & Griffith, M. D. (2014). Problematic internet use in British adolescents: An exploration of the addictive symptomatology. *Computers in Human Behavior, 35*, 224–233. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.042

McBride, D. L. (2011). Risks and benefits of social media for children and adolescents. *Journal of Pediatric Nursing, 26*(5), 498–499. doi: 10.1016/j.pedn.2011.05.001

Mihalik, Á., Szabó, É., & Kovács, P. (2014). A gyermek számítógép- és internethasználatának szülői kontrollja. *Alkalmazott Pszichológia, 14*(1), 47–58.

Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of interpersonal relationships and problematic internet use in adolescence. *CyberPsychology & Behavior, 12*(6), 681–684. doi: 10.1089/cpb.2009.0071

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 63–70. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.032

Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? disorder? symptom? alternative explanations? *Social Science Computer Review, 23*(1), 39–48. doi: 10.1177/0894439304271533

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior, 16*(1), 13–29. doi: 10.1016/s0747-5632(99)00049-7

Moreno, M. A., Jelenchick, L. A., & Christakis, D. A. (2013). Problematic internet use among older adolescents: A conceptual framework. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1879–1887. doi: 10.1016/j.chb.2013.01.053

Mossbarger, B. (2008). Is „internet addiction" addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior, 24*(2), 468–474. doi: 10.1016/j.chb.2007.02.002

Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences, 52*(3), 243–249. doi: 10.1016/j.paid.2011.11.007

Odaci, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education, 55*(3), 1091–1097. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.006

Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescents and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(3), 695–708. doi: 10.1037/0022-3514.95.3.695

Parti, K., & Virág, G. (2011). A szájbergyerek és a bicikli. A keleteurópai gyerekek nethasználatának specifikumai. *Kriminológiai tanulmányok, 48*, 29–48.

Pikó, B. (2007). Ifjúkori problémaviselkedés. In: Pikó Bettina (szerk.). *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban* (pp. 20–32). Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizont, 9*(5), 1–5. doi: 10.1108/10748120110424843

Ságvári, B. (2012). Hungary. In L. Haddon & S. Livingstone, (Eds.), *EU kids online national perspectives* (pp. 29–30). London: The London School of Economics and Political Science.

Sheeks, M. S., & Birchmeier, Z. P. (2007). Shyness, sociability, and the use of computer-mediated communication in relationship development. *CyberPsychology & Behavior, 10*(1), 64–70. doi: 10.1089/cpb.2006.9991

Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors, 39*(1), 3–6. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.09.007

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children, 18*(1), 119–146. doi: 10.1353/foc.0.0006

Swindle, T. M., Ward, W. L., Whiteside-Mansell, L., Bokony, P., & Pettit, D. (2014). Technology use and interest among low-income parents of young children: Differences by age group and ethnicity. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 46*(6), 484–490. doi: 10.1016/j.jneb.2014.06.004

Sziklay, J. (2013). *Kulcs a net világához!* [PDF document]. Retrieved from http://www.naih.hu/files/2013-projektfuzet-internet.pdf

Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net is changing your world.* New York, NY: McGraw-Hill Education.

Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., Kormas, G., & Kafetzis, D. A. (2011). Determinants of internet addiction among adolescents: A case-control study. *The Scientific World Journal, 19*(11), 866–874. doi: 10.1100/tsw.2011.85

Valkenburg, P. M., & Shouten, A. P. (2006). Friend networking websites and their relationship to adolescents' well-being and self-esteem. *CyberPsychology & Behavior, 9*(5), 584–590. doi: 10.1089/cpb.2006.9.584

Vandelanotte, C., Sugiyama, T., Gardiner, P., & Owen, N. (2009). Associations of leisure-time internet and computer use with overweight and obesity, physical activity and sedentary behaviors: Cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research, 11*(3), Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2762849/ doi: 10.2196/jmir.1084

Wallace, P. (2002). *Az internet pszichológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). „Internet addiction": A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 4*(1), 31–51. doi: 10.1007/s11469-006-9009-9

Winemiller, D., Mitchell, M. E., Sutliff, J., & Cline, D. (1993). Measurement strategies in social support. *Journal of Clinical Psychology, 49*(5), 638–648. doi: 10.1002/1097-4679(199309)49:5<638::aid-jclp2270490505>3.0.co;2-7

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harrassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 42–50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004

Yen, C.-F., Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Chang, Y.-P., & Cheng, C.-P. (2009). Multi-dimensional discriminative factors for internet addiction among adolescents regarding gender and age. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 63*(3), 357–364. doi: 10.1111/j.1440-1819.2009.01969.x

Yen, J.-Y., Ko, C.-H., Yen, C.-F., Wu, H.-Y., & Yang, M.-J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health, 41*(1), 93–98. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.02.002

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological Reports, 79*(3), 899–902. doi: 10.2466/pr0.1996.79.3.899

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*(3), 237–244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*(4), 402–415. doi: 10.1177/0002764204270278

Young, K. S., Pistner, M., O'Mara, J., & Buchanan, J. (1999). Cyber disorders: The mental health concern for the new millennium. *CyberPsychology & Behavior, 2*(5), 475–479. doi: 10.1089/cpb.1999.2.475

ABSTRACT

THE CONSEQUENCES AND PREVENTION OPPORTUNITIES OF PROBLEMATIC INTERNET USE AMONG SCHOOLCHILDREN

Dóra Katalin Prievara

Nowadays, the internet has become an essential part of young people's lives. Thanks to wireless systems, children can be online almost anytime and anywhere. Hence, it is important to realize the positive and negative effects of the online world. In addition to cyberbullying, the biggest disadvantage of internet use is that it can lead to user addiction. Problematic internet use has a negative influence on people's everyday lives, social relationships, and mental and physical health. Correlations have been shown with social anxiety, depression, stress, aggression, shyness, lack of social support and a distorted relationship with parents as well. These results suggest that problematic use may be a compensation mechanism against lonely and boring weekdays, that is, escapism from reality. Users can spend numerous hours a day in front of a computer, neglecting other activities, such as studying, eating or sleeping. The aim of this review is to summarize the results of research on internet use with a focus on the various dangers of the virtual world and on the role of parents and teachers in prevention. It is recommended that parents and teachers should start to teach appropriate usage to children as early as possible because children start to use the internet at the age of nine on average. Adults should also pay attention to young people's online activities and the amount of time they spend online. They also need to understand these new technologies so they can provide appropriate assistance. The most important task is not to leave young people alone with the virtual world. Supervision and conscious use are key to prevention against an addictive online presence, and children need to have ready access to adults with their questions.

Magyar Pedagógia, 116(2). 151–169. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.151

Levelezési cím / Address for correspondence: Prievara Dóra Katalin, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
116. évf. 2. szám 171–196. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.171

A ´ROMA KÖZÖSSÉGI KULTURÁLIS TŐKE´ SZEREPE ROMA ÉS CIGÁNY NŐK SIKERES ISKOLAI PÁLYAFUTÁSÁBAN – EGY KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

Óhidy Andrea
Pädagogische Hochschule Freiburg

A roma és cigány nők egész Európában, így Magyarországon is, halmozottan hátrányos helyzetűnek számítanak (Council of the European Union, 2011), hiszen helyzetükben a hátrányok kumulációja mutatható ki, ami, többek között, az oktatási rendszerben is tükröződik. Elsősorban *szociális helyzetük* miatt, hiszen a roma/cigány népesség túlnyomó része szegénységben él. Másodsorban *etnikai/kultuális hovatartozásuk* miatt, hiszen a tradicionális roma/cigány kultúra különbözik a többségi társadalmakétól, és ez az iskolában sokszor meg nem értéshez, (intézményi) diszkriminációhoz vezet. Harmadsorban *nemük* miatt, hiszen a legtöbb roma/cigány családban egy tradicionális női szerep a domináns, ami a nők helyét a családi tűzhely mellett jelöli ki és ezért a továbbtanulásukat nem tartja szükségesnek (l. Forray & Hegedűs, 2003; Durst, 2015), ami miatt a roma és cigány nőket a „kisebbségek kisebbségének" is szokás nevezni (Vincze, 2010, p. 195). Mindezek ellenére a roma/cigány nők (nemcsak Magyarországon) egyre sikeresebbek az oktatási rendszerben és egyre többen vállalnak közéleti-politikai szerepet is (Bakó & Tóth, 2008; Kóczé, 2010).[1] Jelen tanulmányban egy kvalitatív kutatás alapján tíz roma és cigány nő – Adél, Ágnes, Barbara, Franciska, Jennifer, Mariann, Mária, Nina, Rita és Szonja[2] – sikeres iskolai pályafutását mutatjuk be, hogyan jutottak el a halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. A kutatás alapját narratív életrajzi interjúk alkotják, melyek 2012-ben készültek Pécsett és Budapesten. A továbbiakban e rövid elemzés keretében először a kutatáselméleti hátteret, valamint a vizsgált személyeket mutatjuk be. Ezt követi az interjúk elemzése, kategorizálása.

[1] A témával kapcsolatos kutatások még gyerekcipőben járnak, hiszen azok a romák/cigányok, akik élni tudtak a társadalmi mobilitás lehetőségeivel és ki tudtak lépni hátrányos helyzetükből, különféle okok miatt sokáig nem álltak a társadalomkutatás figyelmének központjában. Ez a helyzet lassan változni látszik, egyre több aktuális kutatás foglalkozik velük, egyre gyakrabban kiemelten a nők helyzetével is (l. Székelyi, Örkény, Csepeli, & Barna, 2005; Kende, 2005; Feischmidt, 2008; Durst, 2015).

[2] A neveket megváltoztattuk, kivéve egy esetben, ahol az interjúalany kifejezett kérésére az eredeti személynév alatt közöljük az interjúrészleteket.

Elméleti háttér

A kutatás társadalomtudományi hátterét egyrészt Wilson (1978, 1987) a Szelényi Iván és Ladányi János által a magyar roma/cigány kisebbség helyzetére alkalmazott *underclass* elmélete, valamint Fend (1980, 2003) az iskola társadalmi funkcióiról szóló elmélete adják. Az eredmények értelmezéséhez Yosso (2005) közösségi kulturális tőkéről szóló elméletét, valamint Forray és Hegedűs (2003), illetve Hegedűs (1996) a magyarországi roma/cigány nők iskolai karrierjének kategorizálását használtuk fel.

A Ladányi és Szelényi (2004) által adaptált wilsoni *underclass* elmélet alapján Magyarországon a demokratikus rendszerváltás, tehát az 1990-es évek óta a roma/cigány etnikai kisebbség széttöredezése mutatható ki a szociális rétegek határai mentén (l. még Ladányi, 2009). Az ennek során végbemenő *underclassosodás* folyamatában e kisebbség egy töredéke társadalmi helyzetének jelentős javulását éli meg: ők a középosztály részeként sokszor a társadalmi felemelkedéssel együtt egy asszimilációs folyamaton is „átesnek", ami odáig vezethet, hogy környezetük már nem tekinti románnak/cigánynak őket (l. Dupcsik, 2009; Ladányi, 2009) és sokszor ők sem magukat (Újlaky, 2000).

Azonban a legtöbbjük számára ez a folyamat társadalmi funkcióvesztést jelent, ami mélyszegénységgel, tartós munkanélküliséggel és kilátástalansággal jár együtt (Bernáth & Wizner, 2002; Cserti Csapó, 2008; Dupcsik, 2009; Gábos, Szivós, & Tátrai, 2013). Helyzetüket a szociális és regionális szegregáció jellemzi, ők a „feleslegesek" (Offe, 1994), akik ezt a helyzetet – minden valószínűség szerint – tovább fogják örökíteni nemzedékről nemzedékre. Ezen underclassosodási folyamat okait a roma/cigány kisebbség munkaerőpiacról való kiszorulásában kereshetjük (Kertesi, 1995; Székely, 2008; Domokos & Herczeg, 2010), ami szorosan összefügg alacsony iskolai végzettségükkel (Bernát, 2014). A 2011-es népszámlálás szerint a (15 év feletti) roma/cigány népesség 79%-a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezik: 58%-uk legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, 23%-uké még ennél is alacsonyabb. Mindössze 5%-uk rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal, illetve 1%-uknak van diplomája (Központi Statisztikai Hivatal, 2011). A Magyar Cigányokért Közalapítvány kimutatása alapján a 2001–2002-es tanévben 950 roma/cigány hallgató tanult a felsőoktatásban nappali tagozaton (l. Forray, 2002), az Országos Közoktatási Intézet 2003-as felmérése alapján a hazai felsőoktatásban tanulók száma 200 ezer fő volt, a nappali tagozaton tanulóknak 1,2%-a, az esti vagy levelező tagozaton tanulóknak 2,5%-a vallotta magát a roma/cigány kisebbséghez tartozónak (Zsuppán, 2003).

Az oktatási rendszer fontos szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében vagy növelésében, ezáltal a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi mobilitásának elősegítésében vagy hátráltatásában (Bourdieu & Passeron, 1974; Fend, 1980, 2006). Ez a magyar roma/cigány kisebbségre is vonatkozik. Az oktatási rendszer egyrészt *szelekciós funkciója* által (Fend, 1980) hozzájárul többségük hátrányos szociális helyzetének reprodukciójához (Óhidy & Orsós, 2013), másrészt *allokációs funkciója*[3] által (Fend,

[3] „A tanulók elosztásának feladatát jövőbeni pályafutásuk és foglalkozásuk irányába, allokációs funkciónak nevezzük. Azért nem szelekcióról van szó, mert a cél nem a tanulók kiszorítása az általuk elérni kívánt

2006) elősegítheti a társadalmi mobilitást, szociális felemelkedést is. Jelen kutatás ezt a funkciót vizsgálja tíz roma/cigány nő iskolai pályafutásának elemzésével, akik az oktatási rendszerben való sikerük (amit a főiskolai/egyetemi diploma megszerzése kritériumával definiáltunk) segítségével társadalmi helyzetük jelentős javulását érték el: a szociális felemelkedést a középrétegbe.

A kérdést, hogy miért éppen ők voltak sikeresek, Yosso (2005), a *critical race theory*[4] keretében megfogalmazott *közösségi kulturális tőkéről (community cultural wealth)* szóló elméletének segítségével magyarázzuk. Yosso koncepciója, Bourdieu elméletére alapozva, a kulturális tőkének hat különleges formáját írja le, melyek egy kisebbségi közösség kulturális gazdagságának részeként hozzájárul(hat)nak ahhoz, hogy e közösség tagjai sikeresen tudjanak ellenállni a többségi társadalom (el)nyomásának mind a közvetlen személyes kapcsolatok mikro-, mind a társadalom makroszintjén (Yosso, 2005). Segítségükkel sikeresek tudnak lenni egy nem támogató környezetben is – például a többségi társadalom érdekeit képviselő és hatalmi viszonyait legitimáló (Fend, 1980) iskolarendszerben –, és képesek sikeres oktatási pályafutást elérni, ezért Bourdieu elméletének értelmében a kulturális tőke egy változatának tekinthetjük őket.[5] A Yosso (2005, p. 77) által használt „*black social capital*" kifejezés mintájára mi a *„roma közösségi kulturális tőke (roma social capital)"* kifejezést használjuk.

A kutatás célja és módszere

A kutatás során a következő kérdésre kerestük a választ: Mely tényezők befolyásolták az érintettek véleménye szerint az oktatási rendszerben való sikerüket? Ahhoz, hogy minél több befolyásoló tényezőt tudjunk azonosítani, *narratív életrajzi interjúkat* készítettünk. Azért ezt a módszert választottuk, mert ez a legalkalmasabb a megkérdezettek saját véleményének, perspektívájának vizsgálatára (Schütze, 1983; Glinka, 2009; Küsters, 2009). Ez a választott kutatási témában különösen fontos, hiszen bár a szakirodalomban gyakorta esik szó a (nemcsak a roma/cigány kisebbséghez tartozó) hátrányos helyzetű tanulókról, a vizsgálatok sokszor nem veszik figyelembe az ő szempontjaikat. Jelen vizsgálat célja pedig pontosan az volt, hogy az érintettek szubjektív elméleteit tárjuk fel és vizsgáljuk a saját sikeres iskolai karrierjükkel kapcsolatban. Az interjúkat, melyek átlagosan 20 és 120 percesek voltak, a szerző készítette 2012-ben Pécsett és Budapesten.[6]

Az interjúkat a Schütze (1983) által kidolgozott módszer alapján elemeztük: először a narratív sémát elemeztük *beszédszervezés*, a *cselekvésszerkezet*, valamint a *tényrendszerezés* szintjén (Kallmayer & Schütze, 1977). Második lépésben a tényrendszerezés szint-

pályáról, hanem a megfelelő képzettséggel rendelkező személyek legitim allokációja (hozzárendelése) meghatározott feladatok elvégzésére" (Fend, 2006, p. 50, a szerző saját fordítása).

[4] Kritikai faj és etnikai elmélet

[5] A jelen tanulmányban bemutatott roma közösségi kulturális tőke hatását jól illusztrálja Kóczé Angela megállapítása: „A frusztrációk és az örökös belső harcok ellenére interjúalanyaim megtartották azt a képességüket, hogy erőt merítsenek a saját csoportjukhoz fűződő élményekből." (Kóczé, 2010, p. 216).

[6] l. az 1. függeléket.

jén (elbeszélés szintje) a *kognitív struktúrák* és *figurák* analizálására került sor az *események, eseményláncok és szituációk*, valamint az *eseményhordozó személyek* identifikációjával (Glinka, 2009). Harmadik lépésként az argumentációs struktúra formális és tartalmi elemzését végeztük el, majd az *orientációs, elbeszélési és kommentárelméleteket* analizáltuk (Glinka, 2009) a megkérdezettek szubjektív egyéni perspektívájának rekonstrukciója céljából. Az így nyert eredményeket, a megkérdezettek „belső" perspektíváját a Schütze (1983) által pragmatikus törésnek nevezett módszer alapján konfrontáltuk/kiegészítettük a szakértői interjúk és más empirikus vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítás alapján a szakirodalom „külső" perspektívájával.

Kiegészítő módszerként – a statisztikai elemzések és empirikus vizsgálatok elemzése mellett – *szakértői interjúkat* használtunk. A szakértőket nem egy előre megállapított kritérium alapján határoztuk meg, hanem lépésenként választottuk ki az *elméleti sampling* alapján (Mayer, 2006) szakirodalmi elemzések, nemzetközi konferenciákon való diszkussziók, valamint a témában kutató kollégák ajánlásai alapján. A szakértői interjúk során a szakértőknek a kutatási kérdést érintő és egyben az egyéni specifikus, professzionális munkaterületükhöz kapcsolódó releváns *technikai folyamat- és értelmezési tudását* (Bogner & Menz, 2005) kívántuk hasznosítani.[7] Az elemzésnél a kutatási módszer *exploratív és rendszeresítő funkciói* álltak előtérben, ezenkívül az *elméletgeneráló funkció* is szerepet kapott (Meuser & Nagel, 1994; Vogel, 1995; Bogner & Menz, 2005).

A kutatás során egy olyan társadalmi csoportot vizsgáltunk, amely mind a többségi, mind a roma/cigány kisebbségi társadalom szempontjából értelmiségi elitnek számít: diplomával rendelkező roma/cigány személyeket. A vizsgált személyeket a következő szempontok szerint választottuk ki: felsőoktatási végzettség, roma/cigány kisebbséghez tartozás. Csak olyan személyeket kérdeztünk, akiket mind a környezetük románnak/cigánynak tart, mind az önbesorolás alapján ebbe a kisebbségi csoportba tartoznak. Kiválasztásuk hólabdamódszerrel történt a Pécsi Tudományegyetem Romológiai Tanszékének segítségével. A másik kiválasztási kritérium a felsőoktatási végzettség volt, függetlenül attól, hogy egyetemen vagy főiskolán szerezték-e diplomájukat. Minden Európában lehetséges végzettséget (Bachelor, Master, diploma, államvizsga) elfogadtunk. A tanult szak szintén nem volt kiválasztási kritérium, ahogyan az sem, hogy nappali, esti vagy levelező tagozaton végezték-e tanulmányaikat. Életkor, nem és lakóhely nem játszottak szerepet a kiválasztásnál.[8] Összesen 20 interjút készítettünk, amiből e tanulmány keretében csak a címben jelölt tíz roma/cigány nővel készült interjúkat elemezzük.

A vizsgált személyek

A tíz megkérdezett nő közül hatan a beás cigány csoportba, hárman az oláh cigányok csoportjába sorolták magukat, illetve egy fő volt – szintén saját besorolás szerint – ro-

[7] l. a 2. függeléket.

[8] E felsorolt adatok elemzési, de nem kiválasztási kritériumokként szerepeltek, ami azt jelenti, hogy felvettük és kiértékeltük őket, ám nem vezettek a kutatásból való kizáráshoz.

mungró.[9] A beás csoport magas aránya abból következik, hogy a legtöbb interjú Pécsett készült, ahol ez a csoport nagy számban él.[10] A megkérdezettek többségének (7 fő) szülei ugyanahhoz a csoporthoz tartoztak, három nő származik vegyes házasságból, ahol a nem roma szülő magyar, horvát vagy német származású (1. táblázat).

1. táblázat. A megkérdezettek szüleinek etnikai hovatartozása önbesorolás alapján

Apa	*Anya*			
	Romungró	*Oláh*	*Beás*	*Nem roma*
Romungro	–	–	–	1
Oláh	–	2	–	1
Beás	–	–	5	–
Nem roma	–	–	1	–

A megkérdezettek fele (5 fő) az interjú időpontjában 20 és 30 év, a másik fele 30 és 40 év között volt. A vizsgált nők legmagasabb iskolai végzettsége a következő: hárman vettek részt egy hároméves felsőfokú OKJ-s vagy Bachelor-képzésben, hatan egy ötéves egyetemi képzésben és egy fő volt habilitált. A megkérdezett nők többsége (8 fő) az első diplomás generációt képviseli családjában, csak két esetben (Franciska és Nina családjában) volt már a szülők egyikének diplomája – mindkét esetben az anyának. A szülők többsége (6 fő) általános iskolai végzettséggel rendelkezett vagy egyáltalán nem rendelkezett iskolai végzettséggel (5 fő). Egy esetben a szülők analfabéták voltak. Az interjúalanyok és a szüleik iskolai végzettségét a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az interjúalanyok és szüleik legmagasabb iskolai végzettsége

Név	*Legmagasabb iskolai végzettség*	*Apa legmagasabb iskolai végzettsége*	*Anya legmagasabb iskolai végzettsége*
Adél	felsőfokú OKJ-képzés	általános iskolai	végzettség nélkül
Ágnes	habilitáció	végzettség nélkül	végzettség nélkül
Barbara	bachelor végzettség	szakmunkás	általános iskola
Franciska	egyetemi végzettség (doktori iskola)	szakmunkás	főiskolai diploma
Jennifer	egyetemi végzettség (doktori iskola)	általános iskola	általános iskola
Mariann	egyetemi végzettség	szakmunkás	elemi iskola
Mária	egyetemi végzettség	érettségi	érettségi
Nina	egyetemi végzettség	érettségi	egyetemi diploma
Rita	egyetemi végzettség (doktori iskola)	nincs adat	végzettség nélkül
Szonja	egyetemi végzettség (doktori iskola)	általános iskola	végzettség nélkül

[9] A magyar roma/cigány kisebbséget általánosan három különböző csoportba szokás sorolni nyelvük, lakóhelyük, valamint a népcsoport bevándorlásának ideje alapján: romungró, oláh cigány és a beás cigány (l. pl. Bíró, 2006; Szoboszlai, 2006; Kis, 2007; Lakatos, 2008; Óhidy, 2009; Óhidy & Orsós, 2013).

[10] Ezen eltolódás (bias) miatt a vizsgálati eredmények csak megkötésekkel vonatkoztathatók a magyar roma/cigány kisebbség nőtagjainak összességére.

A szülők iskolai végzettsége (ami összességében magasabb az átlagosnál) pozitív összefüggést mutat a származási családok szocio-ökonómiai státuszával: csak három családot tekinthetünk a középosztályhoz tartozónak (Franciska és Nina szülei vállalkozók, Mária apja középszintű vezető). A többiek családjukat „szegénynek" vagy „nagyon szegénynek" jelölték, három család – legalábbis életének egy szakaszában – egy cigánytelepen lakott, ami a szegénység és a hátrányos helyzet szinonimájának tekinthető (l. Ladányi, 2009; Domokos & Herczeg, 2010).

3. táblázat. Az interjúalanyok és szüleik foglalkozása

Név	*Interjúalany foglalkozása*	*Apa foglalkozása*	*Anya foglalkozása*
Adél	bába	gyári munkás	háztartásbeli
Ágnes	egyetemi docens	állatgondozó	háztartásbeli
Barbara	diák	nincs rendszeres munkája	van rendszeres munkája
Franciska	diák	vállalkozó	vállalkozó
Jennifer	diák	nincs adat	nincs adat
Mariann	felnőttoktató	bányász	háztartásbeli
Mária	tanár	művezető oktató	betanított munkás
Nina	tanár	biztonsági őr	könyvelő (saját vállalkozás)
Rita	tanár	nincs adat	nincs adat
Szonja	egyetemi tanársegéd	gyári munkás	konyhai dolgozó

A 3. táblázatban jól megfigyelhető *az intergenerációs (nemzedékek közötti) társadalmi mobilitás:* azok a vizsgált személyek, akik már elvégezték az egyetemet/főiskolát és dolgoznak (7 fő), szignifikánsan magasabb pozícióban teszik ezt, mint szüleik. A pedagóguspálya dominanciája nemcsak a jelen kutatásban tekinthető reprezentatívnak (összesen hat fő dolgozik pedagógusként: három fő tanárként, egy felnőttoktatóként és két fő egyetemi dolgozóként), de országos viszonylatban is jellemző (Forray & Hegedűs, 2003; Szabóné Kármán, 2005).

4. táblázat. Az interjúalanyok családi állapota, testvéreinek és gyermekeinek száma

Név	*Családi állapot*	*Testvérek száma*	*Gyerekek száma*
Adél	házas	3 féltestvér	2
Ágnes	elvált	4	1
Barbara	hajadon	1	–
Franciska	hajadon, élettársi kapcsolatban	2	–
Jennifer	hajadon	1	–
Mariann	elvált	3	1
Mária	elvált	4	1
Nina	özvegy	1	–
Rita	elvált	3	1
Szonja	elvált, élettársi kapcsolatban	1	2

A 4. táblázat alapján mind a testvérek, mind a gyerekek száma a megkérdezettek esetében szignifikánsan alacsonyabb, mint a hagyományosan sokgyermekes roma/cigány családoknál. Legtöbbjüknek (3-3 főnek) egy vagy két testvére volt, két főnek volt két, valamint két főnek négy testvére. A megkérdezett nők közül kettőnek volt két, négy főnek egy gyermeke és négy főnek egy sem. Az utóbbiak a fiatalabb generációhoz (20 és 30 éves között) tartoztak és általában (3 fő) hajadonok voltak. A megkérdezett nők többsége (5 fő) elvált, egy özvegy volt. Két fő (egy elvált asszony és az özvegy) élt élettársi kapcsolatban. Ezek a számok arra utalnak, hogy egy sikeres iskolai pályafutás a hagyományos női szereppel nehezen egyeztethető össze (l. erről Durst, 2015 munkáját).

A vizsgált nők iskolai pályafutása

Forray és Hegedűs (2003) két tipikus iskolai pályafutási lehetőséget különböztet meg: a klasszikus és a kerülőutas iskolai karriert. Vizsgálataik alapján a kerülőúton szerzett felsőoktatási végzettséget tekinthetjük a roma/cigány nőkre jellemző pályafutásnak (Forray, 2004; Szabóné Kármán, 2005).

Jelen kutatásban egyenlő arányban voltak képviselve e két kategóriába sorolható karrierutak: A vizsgált személyek fele – Ágnes, Adél, Mária, Nina és Jennifer – egy klasszikus iskolai pályafutást mondhat magáénak, ami azt jelenti, hogy az általános iskola után rögtön egy érettségit adó középiskolát látogattak, az érettségi után halasztás nélkül, nappali képzés keretében kezdtek el főiskolára vagy egyetemre járni, amit az előírt idő alatt, megszakítás nélkül el is végeztek. Ketten – Adél és Jennifer – a fiatalabb generáció tagjai, és mindketten a pécsi Gandhi Gimnázium tanulói voltak. Ágnes és Mária tanárként dolgoztak ott. A megkérdezettek másik fele – Barbara, Franciska, Mariann, Rita és Szonja – kerülőúton szerzett diplomát, vagyis szünetekkel és megszakításokkal jutottak el a felsőfokú végzettségig, általában esti vagy levelező képzés keretében, család és munka mellett (l. Óhidy, 2013).

A megszakítás/halasztás legfőbb oka a megkérdezettek véleménye alapján a családalapítás volt: hárman – Mariann, Rita és Szonja – azért hagyták abba tanulmányaikat, hogy több idejük legyen a családra. Mariann mesélte:

> Negyedikes voltam, mikor abbahagytam a tanulmányaimat a második félévben. Tehát érettségi előtt úgy döntöttem, hogy itt a vége, fuss el véle… Úgy éreztem, én nagyon értelmes, okos, művelt vagyok, ezzel a tudással már elboldogulok. Tényleg ezt gondoltam magamról! Nagyon szerelmes voltam. (as cited in Óhidy, 2016, p. 137)

A továbbtanulás melletti döntés sok roma/cigány nő számára jelenti a családdal és a hagyományos női szereppel való konfliktus kockázatát (Durst, 2010; Kóczé, 2010). Rita mesélte:

> Érettségi után rögtön férjhez mentem. Családot akartam, szerető, biztonságot nyújtó családot. Szerencsétlen, elhamarkodott döntés volt ez részemről. Sajnos, nem találtam partnerre a férjemben, pedig akkorra már biztos voltam abban, hogy szeretnék tovább tanulni; művész és tanár akartam lenni. Ebben és sok minden másban a férjem nem na-

> gyon értett egyet velem. Úgyhogy elváltam és 25 évesen jutottam be az egyetemre. (as cited in Óhidy, 2016, p. 167)

A másik fő problémaként a továbbtanulás finanszírozásának kérdését nevezték meg. Sokan dolgoztak a tanulás mellett, és néhányan egyedülálló anyaként családfenntartói szerepet is elláttak, például Szonja:

> Nem volt ez annyira egyszerű időszak két gyerek mellett. Az egyiket óvodába vittem, a másikat bölcsibe, és utána mentem az egyetemre. Amikor másodéves lettem, kénytelen voltam én is elmenni dolgozni. Úgyhogy délelőtt végigcsináltam az óráimat és délután elmentem egy kávéházba felszolgálni, visszamentem a szakmámba dolgozni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 174)

A szülők magasabb végzettsége, valamint a származási család magasabb szocio-ökonómiai státusza pozitívan befolyásolták a vizsgált nők iskolai karrierjét. A három, középosztályhoz tartozónak tekinthető családból származó megkérdezett közül ketten – Nina és Mária – mondhatnak magukénak klasszikus iskolai pályafutást. Mikor Franciska iskolai pályafutása megszakadt volna, mert nem vették fel rögtön az egyetemre, önköltséges formában kezdte meg főiskolai tanulmányait. De ezek a tényezők *nem voltak feltételei* sem a sikeres iskolai karriernek, sem a klasszikus iskolai pályafutásnak, hiszen Ágnes és Jennifer is – akik pedig szegényebb, illetve szegény családból származtak – így szereztek diplomát. A megkérdezett nők etnikai csoportba tartozása sem játszott fontos szerepet, hiszen mind a klasszikus, mind a kerülőutas iskolai karriert befutó nők csoportja vegyes volt (l. az 1. táblázatot). Ezen adatok tükrében jogosan tehetjük fel a kérdést: *Milyen (segítő) tényezők játszottak szerepet a vizsgált személyek iskolai karrierjében?* A következőkben az erre a kérdésre adható válaszokat vizsgáljuk. Első lépésben azokat a segítő és hátráltató tényezőket soroljuk fel, amelyek a *megkérdezettek véleménye szerint* szerepet játszottak iskolai karrierjükben. Utána ezeket elemezzük és interpretáljuk a Yosso-féle (2005) elmélet, valamint Forray és Hegedűs (2003) kategorizálása alapján.

Az iskolai karriert segítő és hátráltató tényezők a megkérdezettek szubjektív elméletei alapján

A megkérdezettek által explicit megnevezett segítő és hátráltató tényezőket az 5. táblázat foglalja össze.

A segítő tényezők megnevezésénél mind a tíz nő említette az egyéni tanulási motivációt. Sokuk ezt összekötötte a megfelelési kényszerrel, a maguknak és másoknak is megmutatni akarással, mire képesek. Ágnes mesélte:

> Az a sztori, amit az én édesapám többször elmondott, amikor már tudatosabb voltam, hogy negyedik lányként engem már csak azért hoztak haza a kórházból, mert én olyan szép voltam, de hát valójában kisfiút akartak, és nyilván ez határozta meg, hogy folyamatosan be akartam bizonyítani, én is életképes vagyok, és megmutatni, hogy nem volt kár engem hazahozni a kórházból. (as cited in Óhidy, 2016, p. 60)

> Mariann mesélte: Azért jelentkeztem a gimnáziumba, mert számomra teljesen természetes volt, hogy tanulni, tanulni, tanulni kell. Mindig tudtam, hogy nekem dolgom van ebben a világban. (as cited in Óhidy, 2016, p. 136)

5. táblázat. A vizsgált személyek oktatási karrierjének segítő és hátráltató tényezői

Segítő tényezők	*Megnevezés gyakorisága*	*Hátráltató tényezők*	*Megnevezés gyakorisága*
Egyéni tanulási motiváció/„megfelelési kényszer“	10	szegénység	4
Szülői motiváció	8	konfliktus a családdal	4
Iskolai diszkrimináció hiánya	7	iskolai diszkrimináció	3
Roma segítő programok	7	tanárok	2
Tanári motiváció	6	férj	1
Gandhi Gimnázium	4	szülők tájékozatlansága	1
Barátok	1	kollégák	1
Munkahely	3	munkaadó	1
Egyetem	2	személyes bizonytalanság	1

Második helyen (8 említés) a szülők motiváló szerepe állt. A diszkrimináció hiánya és a támogató programok 7-7 szavazatot kapott. Bár mindegyikük említett (iskolai és főiskolai) tanárokat, akik segítették őket, explicit módon csak hatan nevezték meg őket támogató tényezőként. Négy fő (közöttük volt diákok és tanárok is) a Gandhi Gimnáziumot említette. Egyéb segítő tényezők voltak: a munkahely (3 említés), az egyetem (2 említés) és a baráti kör (1 említés). Összegezve elmondhatjuk, hogy a megkérdezettek szubjektív elmélete alapján a legfontosabb segítő tényezők a saját motiváció, a szülők velük kapcsolatos tanulási aspirációja, az iskolai diszkrimináció hiánya, valamint a roma segítőprogramok voltak.

A legfontosabb hátráltató tényezőként a legtöbben a szegénységet, valamint a családdal való konfliktusokat nevezték meg (4-4 említés). Második helyen az iskolai diszkrimináció állt (3 említés), főként az iskolatársak által (3-ból 2 említés). Két fő említett tanárokat, akik tudatosan hátráltatták iskolai előremenetelüket. Továbbá (1-1 említés) a férjet, a szülők tájékozatlanságát, a kollégákat, valamint a saját személyes bizonytalanságukat említették.

Az eredmények elemzése és értelmezése

Az első pillantásra feltűnő, hogy a megkérdezettek több segítő, mint hátráltató tényezőt neveztek meg. Ez valószínűleg abból is következik, hogy mindannyian sikeres iskolai pályafutást futottak be, ezért jobban emlékeznek a támogató, pozitív tényezőkre. Az interjú kérdésfeltevése is ezt az értelmezést helyezte előtérbe. A továbbiakban az elem-

zésben is a segítő tényezők elemzésére koncentrálunk, hogy segítségükkel a megkérdezettek szubjektív elméleteit összehasonlíthassuk Yosso (2005) koncepciójával.

Mind a tíz nő hangsúlyozta a saját teljesítmény, az egyéni tanulási motiváció fontos szerepét, tehát egy *belső tényezőt* tekintettek a legfontosabbnak. Ez mutatja, hogy tudatában vannak helyzetük sajátosságának és annak, hogy a sikerért keményen megdolgoztak és sok mindent fel is adtak érte. A szülők (főként az anyák) szerepét a legtöbben kifejezetten pozitívan, segítő tényezőként említették, ami rendkívűl fontos szerepet játszott a nehéz időszakok átvészelésében.[11] A szülők egyrészt példaképként hatottak (olvasási szokások, érdeklődés), másrészt konkrét segítséget nyújtottak, például pénzügyekben vagy a háztartási munkában. Jennifer mesélte:

> A szüleim, mindkettő, de főleg édesanyám támogatott. Hogyan támogatott? Hatéves koromban már írtam és olvastam. Tehát ő már akkor elkezdte a trenírozást, az óvodában. Tehát az elején még valóban tudott segíteni, tényleg valóban praktikusan tudott segíteni, aztán pedig csak azzal, hogy próbálta követni, hogy mennyi mindent csinálok, hogy hova megyek. Kérdezgette, hogy miket csinálok, tehát az, hogy egyáltalán érdekelte. Ez szerintem fontos. Meg azzal, hogy hetente mindig visszaküldött az iskolába, valamilyen módon legalább arra összekaparta a pénzt, ez is fontos. Aztán amikor dolgoztam az iskola mellett, nagyon sokszor kifejezte azt, hogy neki ez milyen rossz, sajnálja, hogy nem tud annyit segíteni, hogy ne kelljen ennyi mindent csinálnom. Maga az, hogy sokszor kifejezte azt, hogy büszke rám, és támogatja, amit csinálok. Megbízott bennem. Ez a lényeg. (as cited in Óhidy, 2016, p. 123)

Az eredmények mutatják, hogy a vizsgált nők családjainak többsége az oktatási rendszerben való sikerességet a társadalmi felemelkedés egyik lehetőségeként vette számba és a lánygyermekeket (is) tudatosan segítették a továbbtanulásban. Korábbi vizsgálatok eredményeivel való összehasonlítás alapján feltételezhetjük, hogy a szülők, a család segítő szerepe pozitívan változott meg. Mivel a nők hosszabb ideig való bennmaradása az iskolai rendszerben a tradicionális roma/cigány kultúrát veszélyezteti – egyrészt, mert a nők legfontosabb szerepének a családi összetartás biztosítását tekintik, másrészt, mert az oktatási rendszerben való sikeresség sokszor a többségi társadalomba való asszimilációval (vagyis a roma/cigány kisebbségi kultúra feladásával) jár együtt –, ezért iskoláztatásukat a roma/cigány közösség szempontjából sokáig nem tekintették szükségesnek vagy támogatandónak. Újabban a családok a lánygyermekeik továbbtanulását is támogatják, ha azok nem hanyagolják el a háztartást és hajlandóak gyermekeket vállalni (l. Forray, 1997; Forray & Hegedűs, 2003; Forray, 2004). Jelen vizsgálat alapján ez a tendencia világosan kimutatható volt és más aktuális vizsgálatok eredményei (Kóczé, 2010; Forray, 2013) alapján a magyar roma/cigány kisebbség tanulási aspirációjának és integrációs készségének megerősödéséről beszélhetünk. A jelen kutatásban vizsgált személyek esetében az *iskolarendszer allokációs funkciójának tudatos használata* jelenik meg, ami azt feltételezi, hogy a megkérdezettek családjai ismeretekkel rendelkeztek annak működéséről – ami a vizsgált nők elbeszélései alapján eddig nem volt magától értetődő a magyar roma/cigány kisebbségi közösségben.

[11] Bővebben l. a 3. típust az iskolai karrier típusairól szóló bekezdésben.

Egy másik fontos eredménye kutatásunknak, hogy már nemcsak az anya támogató szerepe hangsúlyos, hanem az apák segítő-támogató-motiváló szerepe is megnövekedett, mint például Adél esetében:

> Az édesapám támogatott engem a tanulásban. [...] Apu volt az, aki vázolta, hogyha nem dolgozol, nem lesz fizetésed, éhen fogsz halni, az nem jó. Nem kell így élni neked. Előre kell menni, nem hátra. Majd a gyereknek is….stb. És ezek a mondatok úgy beleégnek az emberbe és örülök neki. Lehet, hogy ha nagyon sok családnál ezek a dolgok ennyire fontosak lennének, akkor sokkal több magunkfajta ember lenne, aki tanult és mondhatom, hogy hála a jó istennek, munkahellyel rendelkezünk. (as cited in Óhidy, 2016, p. 93)

Az itt vizsgált esetek többségében mindkét szülő – esetenként az egész rokonság is – támogatta a megkérdezettek továbbtanulását, mint például Nina esetében:

> Mindenki és minden formában támogatott a családból. Mind lelkileg, mind anyagilag támogattak végig. Anyu, apu, meg a rokonság is. (as cited in Óhidy, 2016, p. 163)[12]

A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi sikerességéről szóló kutatások (pl. Wiese, 1982; Blossfeld & Shavit, 1993; Erikson & Jonsson, 1996; Mägdefrau & Schuhmacher, 2002; Ditton, 2007) alapján feltételezhető, hogy a személyes tanulási motiváció és a család támogatása szükséges, de nem elegendő feltétele az iskolarendszerben való sikerességnek: a tanulóknak *szükségük van az iskolarendszeren belüli támogatásra* is. Az iskolarendszerben történik a szimbolikus tőke – egy adott társadalomban általánosan elismert értékek – (újra)termelése (Bourdieu, 2001), és itt dől el a kérdés: „whose culture has capital?" (Yosso, 2005). Iskolai és főiskolai tanárok az oktatási rendszerben tehát a szelekciós és allokációs folyamatok *végrehajtóinak*, a *gate-keeperek* szerepét (Heinz, 1992) látják el. Döntéseik meghatározó szerepet játszanak abban, mely irányba vezet a tanulók további útja az iskolarendszerben és azon kívűl: underclass vagy középosztály, szociális szegregáció vagy integráció. Hazai statisztikai adatok alapján a roma/cigány tanulók többsége számára ezek a döntések a szelekció és a hátrányos helyzetük megerősítése irányába mutatnak (Havas, Kemény, & Liskó, 2001).[13]

Jelen vizsgálatban a megkérdezettek a tanárok pozitív hatásával kapcsolatban egyrészt az iskolai diszkrimináció hiányát (mint passzív tényezőt), valamint egyes tanárok támogatását (mint aktív tényezőt) nevezték meg támogató tényezőként. Utóbbiak esetében főként a példaképhatást tartották meghatározónak. Ágnes mesélte:

> (...) a felső tagozaton nagyon jó orosztanárom volt, aki egyfajta példaképem volt nagyon sokáig, és később felnőttként baráti viszonyba is kerültem vele, ami különösen fontos volt. És tulajdonképpen az ő életútját jártam végig. Ő is abban az iskolában érettségizett, ahová engem küldött, majd én is magyar–orosz szakon végeztem, ahová később az élet vitt. Úgyhogy ez egyfajta minta volt előttem. Azt gondolom, hogy az ő léte a mai napig meghatározó számomra, meg egyáltalán az a motiváció, hogy volt és meg

[12] A kivételek Rita és Szonja voltak: Rita esetében a szülők kifejezetten nem támogatták, sőt ellenezték lányuk továbbtanulását, Szonja esetében a szülők bár nem támogatták, de nem is ellenezték azt, viszont más családtagok (lánytestvér, anyós) segítették őt.

[13] Ladányi János – ahogy könyvének címe is mutatja – az 1990-es évek óta egy erősödő tendenciát konstatál a magyar iskolarendszerben „a burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig" (Ladányi, 2009). Egyidejűleg a roma segítőprogramok száma és hatása is megnövekedett (Jakab, 2002; Forray, 2013).

lehet csinálni és én is meg tudom csinálni. Ezt egyébként a legnehezebb volt elhinni magamról, hogy én is meg tudom csinálni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 65)

Emellett a közvetlen személyes támogatást tekintették döntőnek, l. Rita esetét:

„Rajztanárom elvitt felvételizni és a felvételi sikerült." (as cited in Óhidy, 2016, p. 166)

A legtöbb roma/cigány életében, aki egy sikeres iskolai pályafutást mondhat magáénak, fontos szerepet játszanak a tehetséggondozó és segítő-támogató programok (l. Havas, 2007; Forray, 2013). A megkérdezettek három intézményt említettek, melyek segítették továbbtanulásukat: a Gandhi Gimnáziumot, a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékét és a Romaversitas Alapítványt.

Összegzésképpen, a vizsgált nők a *belső tényezőknek* (pl. egyéni tanulási motiváció) tulajdonították a főszerepet a saját iskolai siker tekintetében. A legfontosabb *külső segítő tényezőként* a családot (elsősorban a szülőket), egy-egy tanárt, valamint a roma segítő programokat nevezték meg. A következőkben e belső és külső tényezők összefüggését vizsgáljuk a Yosso-féle (2005) elmélet kategóriáinak segítségével.

A vizsgált nők „roma közösségi kulturális tőkéje"

Yosso (2005) – a Bourdieu (2001) által definiált kulturális tőke fogalmára alapozott – *community cultural wealth* elmélete a közösségi kulturális tőkének hat különleges formáját írja le, melyek egy kisebbségi közösséghez való tartozás eredményeként szerezhetőek meg és segíthetnek abban, hogy e kisebbség tagjai sikeresek tudjanak lenni a többségi társadalom által diktált (és ennek eredményeképpen számukra általában kedvezőtlen) feltételek között: aspirációs, többnyelvűségi, családi, szociális, navigációs, valamint ellenállási tőke. A vizsgált nők szubjektív elméletei az iskolai sikerességük okairól nagyfokú hasonlóságot mutatnak a Yosso (2005) által leírt közösségi kulturális tőke formáival (6. táblázat).

6. táblázat. Az iskolai karriert segítő tényezők összehasonlítva Yosso közösségi kulturális tőkéről szóló elméletével

Segítő tényezők a megkérdezettek szubjektív elméletei alapján	*A közösségi kulturális tőke formái Yosso elmélete szerint*
Egyéni tanulási motiváció	aspirációs tőke
Szülői motiváció	családi tőke, ellenállási tőke
Iskolai diszkrimináció hiánya	navigációs tőke
Roma segítő programok	szociális tőke, navigációs tőke
Tanári motiváció	szociális tőke, navigációs tőke
Gandhi Gimnázium	szociális tőke navigációs tőke
Munkahely	szociális tőke
Egyetem	szociális tőke, navigációs tőke
Férj támogatása	családi tőke
Családtagok (nem szülők) támogatása	családi tőke
Barátok	szociális tőke, navigációs tőke

A tíz nő által megnevezett segítő tényezők mutatják, hogy a roma közösséghez való tartozásuk okán a Yosso (2005) által leírt közösségi kulturális tőke legtöbb formáját birtokolják, egyedül a többnyelvűségi tőkét (*linguistic capital*) nem tematizálták segítő tényezőként. Ahogyan a bemutatott példák szemléltetik, nemcsak egy nagyon erős tanulási motivációval és megfelelési kényszerrel rendelkeznek, hanem bizalommal is az iránt, hogy céljukat el fogják érni akkor is, ha ez az adott pillanatban valószínűtlennek tűnik. *Yosso* így definiálta az *aspirációs tőke* (aspirational capital) fogalmát. Ennek a tőkeformának a megszerzésében nemcsak a családi motiváció játszik szerepet, hanem a tanári támogatás is. Ágnes mesélte:

> Ahogy nekem se volt önbizalmam, a cigányok nagy többségének sem, és a szülőknek is hiányzik a bizalma, hogy a gyereke képes erre és egyáltalán értelmes és ebből meg lehet élni és mire jó ez. […] A legfontosabb, azt gondolom, az a pár tanár, aki engem tanári pályára irányított […]. Ők voltak azok, akik a legmeghatározóbbak voltak. (as cited in Óhidy, 2016, p. 83)

A *családi tőke* (*familial capital*) – a tudat, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal és az életpályájuk, karrierjük nemcsak a saját érdeküket szolgálja, hanem egyben a (roma/cigány) közösség érdekében való tevékenység is (Yosso, 2005) – szintén nagyon fontos erőforrást jelentett a megkérdezetteknek. Mariann mesélte:

> Például amikor én zeneiskolába jártam, anyukám megtanult kottázni azért, hogy nekem segítsen, hogy a terheimet csökkentse, hiszen reggeltől estig tanultam, iskolákban voltam, és hulla fáradtan jöttem haza, és sosem jutott idő arra, hogy úgy legyek gyerek, mint a szomszéd gyerekek vagy a testvéreim, és sajnált. Szóval anyukám, hogy csökkentse a terheimet, megtanult kottázni, és elég gyakran helyettem megcsinálta a házi feladatot. Komolyan! Hihetetlen! De bármiben volt szükségünk segítségre, ő mindig ott volt. (as cited in Óhidy, 2016, p. 142)

Többen is megfogalmazták, hogy nemcsak maguknak, hanem a családjuknak is tanultak, hogy helyettük is oktatási karriert és társadalmi felemelkedést érjenek el (l. Mariann és Jennifer hozzászólását):

> Szüleimnek nagyon sokat köszönhetek! Amikor letettem az államvizsgám és hazamentem, akkor azt mondtam, hogy 'lediplomáztunk anyukám'. Én ezt nagyon komolyan így gondolom, mert nélkülük ez nem ment volna. (as cited in Óhidy, 2016, p. 139)

> Ez nekik [a szülőknek – Ó. A.] egy ilyen nagyon nagy büszkeség volt, hogy megcsináltuk azt, amit ők nem tudtak, mert nem volt rá lehetőségük. Egyébként ez egy ilyen frusztrációs faktor volt, hogy miért vagyok én szerencsésebb, mint ők. (as cited in Óhidy, 2016, 119)

A roma/cigány közösséghez kapcsolódó szociális tőke (social capital) – ami anyagi és érzelmi támogatást is magában foglal – a vizsgált esetekben a legfeltűnőbben a segítő programok (pl. a Gandhi Gimnázium vagy a Romaversitas Alapítvány) hatásában mutatkozott meg (l. Adél és Franciska esetét):

> (...) és akkor én így kerültem a Gandhiba egy ismerős segítségével. Én ott is érettségiztem le. Több volt, mint egy érettségi, azt mondom én. Én ott lehettem felnőtt ember, ott neveltek azzá, ami vagyok. Az a Gandhinak köszönhető. Tényleg igazi embert neveltek belőlem. Érzéseket adtak, hogy mondjam? Értelmet a fejembe és itt most nem tananyagra gondolok, hanem emberi tulajdonságra, értékekre. Megtanulni azt, mi az, hogy

empátia és hasonló. Számomra most már rendkívül fontos dolgok, amiket lehet, hogy más közegben kevésbé vagy más értelemben tanultam volna meg. Tehát én ezt bárhol, bármikor ki merem és ki is szoktam mondani, hogy énbelőlem embert a Gandhi Gimnázium faragott úgymond." (as cited in Óhidy, 2016, p. 89)

A Romaversitas támogató közössége, meg nem tudom. Azért hogyha bármi bajom volt, akkor én felhívhattam őket, és mondhattam, hogy figyelj, Gábor, ez a bajom, vagy kellene egy kis pénz vagy előleg vagy nem tudom. (as cited in Óhidy, 2016, p. 114)

A támogató programoknak a *navigációs tőke* (navigational capital) – az olyan rendszerekben való kiigazodás képessége, amelyek legjobb esetben semleges, de sokszor ellenséges struktúrákkal (l. intézményi diszkrimináció) rendelkeznek a roma/cigány kisebbség képviselőivel szemben – megszerzésében is kiemelkedően fontos szerep jutott, ahogy például Mariann és Mária a Gandhi Gimnáziummal kapcsolatban hangsúlyozták:

Ezt a (tanulási – Ó. A.) törekvést, motivációt még jobban erősítette bennem, hogy kapcsolatba kerültem az akkor megalakult Gandhi Gimnáziummal. Az akkori és első igazgató – azóta már sajnos nincs közöttünk –, Bogdán János meglátta bennem a lehetőséget. Megismert egy szakmunkásbiztonyítvánnyal rendelkező, még csak nem is érettségizett fiatal anyukát, és úgy gondolta, hogy helyem van az ő tantestületében, mert jó ember vagyok, mert jó értékekkel rendelkezem, és jó hatással tudok lenni a diákokra, a gyerekekre, kollégákra. És lehetőséget adott nekem arra, hogy ott dolgozzak, és ezzel párhuzamosan befejezzem a tanulmányaimat, és elkezdjem az egyetemi pályafutásomat. Hihetetlen! (as cited in Óhidy, 2016, p. 137)

Aztán megkeresett Bogdán János, a Gandhi Gimnázium egykori alapító igazgatója, és kérte, hogy menjek Pécsre dolgozni. Somogy megyében akkoriban nagyon ritka volt a diplomás pedagógus. A gimnáziumi munka mellett egy roma média gyakornoki program keretében elvégezhettem egy újságíróképzést, így rádió-tv hírszerkesztői oklevelet is sikerült megszereznem. (as cited in Óhidy, 2016, p. 151)

Az *ellenállási tőkét* (*resistant capital*) – azt a képességet és tudást, ami segít az érintetteknek diszkriminatív struktúrákat észrevenni és megkérdőjelezni, valamint az őket érő igazságtalanságok ellen aktívan fellépni – a megkérdezettek egyrészt a szüleik vagy tanáraik viselkedésének megfigyelése alapján tudták elsajátítani (l. Mariann és Jennifer esetét).

De még amikor szóba került hetedikben a pályaválasztás, akkor az igazgatónk, aki nekem matematikatanárom volt, és mint említettem, a matematika nem volt a kedvenc tantárgyam, eljött hozzánk családlátogatásra. Ugyanis a tanáraink személyesen ismertek minket, és rendszeresen látogatták a családokat. Tehát jól ismert minket az igazgató úr. Eljött hozzánk, és elkezdte agitálni a szüleimet, hogy ne írassanak engem be a gimnáziumba, mert nekem nagyon rossz dolgom lesz egyetlen cigányként, mert oda nem járnak cigányok, és ott nem szeretik a cigányokat, és nem fogok tudni érvényesülni, és nagyon rosszul fogom érezni magamat, és kudarcnak leszek kitéve. Egyszerűen lebeszélte a szüleimet arról, hogy én gimnáziumba kerüljek. A szüleim végighallgatták az igazgató urat, és nem köteleződtek el semmilyen formában, hogy így lesz, úgy lesz, amúgy lesz, megvolt a magukhoz való eszük. (as cited in Óhidy, 2016, p. 133)

Emlékszem egy jelenetre, hogy első évfolyamos voltam, és az első hét volt, akkor még rengetegen bejárnak előadásra is, hogy megtudják, mik lesznek a követelmények. Az első előadáson ókortörténeti tárgy kapcsán elég sokan voltunk, és nem ült mellém sen-

> ki. És még álltak is a teremben, de volt két szabad szék a két oldalamon, és nem ült oda senki. És akkor a tanár bejött, és azt mondta, hogy ő rasszistákat nem tanít, becsapta az ajtót és otthagyott bennünket. Ez talán egy ilyen emlékezetesebb. (as cited in Óhidy, 2016, p. 117)

Az ellenállási tőkét másrészt a tanulmányaik során szerezték meg a kisebbségi helyzettel foglalkozó elméletek elsajátítása által vagy egy tantárgy segítségével (l. Mariann gondolatát):

> Az az érdekes, hogy egy külvárosi iskolában, a cigánytelephez lehető legközelebb lévő cigány iskolában buktatták meg a testvéreimet, mert a "párthatározat" ezt kívánta. Érted? Noha ennek nem volt valós alapja. A kétnyelvűség egyáltalán nem befolyásolta sem a felfogásukat, sem az értelmi fejlődésüket, sem az érzelmi állapotukat, sem az identitásukat. Abban az iskolában csak cigány gyerekek jártak. Miért lett volna irritáló, zavaró tényező, hogy óra alatt vagy a szünetekben a gyerekek egymással vagy a tanárral, aki – bár nem volt cigány, de gyönyörűen beszélte a beás nyelvet – beásul beszéltek? Ez nem az iskola kezdeményezése volt, hanem egy politikai határozat, amit végre kellett hajtani. A tanárok azzal próbáltak érvelni és hatni a szülőkre, hogy káros következményei lesznek a gyerekek fejlődésére, ha továbbra is beásul beszélnek, ezért a nyelvet hagyják el, ne tanítsák tovább. [...] Miután zömmel cigányok laktak az iskola körzetében, nyilván a cigány gyerekek oktatását kellett megoldani. Érdekes ez a dolog, mert a szocializmusban nem lehetett beszélni cigányüldözésről és diszkriminálásról, noha az 1960-as évek közepéig ez nagyon erőteljesen tetten érhető volt. Bourdieu és Stuart kellett ahhoz, hogy ezek az erőteljes törekvések felszínre kerüljenek, és valamelyest más mederbe tereljék a politikai akaratot. Hiszen nagyon jól tudjuk – akár városi, akár falusi iskolákat tekintve –, szegregált oktatásról beszélhetünk, csak és kizárólag. Külön osztályok, külön iskolák voltak a cigányok oktatására kitalálva. (as cited in Óhidy, 2016, p. 129)

Összefoglalva, mind a megkérdezettek szubjektív elméletei, mind a Yosso-féle (2005) elmélet alapján a *belső* (egyéni tanulási motiváció) és a *külső* (támogatás a családban, az iskolában és azon kívűl) *tényezők kölcsönhatása* vezetett a vizsgált személyek sikeres iskolai karrierjéhez.

A vizsgált nők iskolai karrierjének típusai

Hegedűs (1996), valamint Forray és Hegedűs (2003) különféle modelleket dolgoztak ki a magyarországi roma/cigány nők iskolai karrierjének kategorizálására. Az alábbiakban ezek felhasználásával, valamint egy új kategória bevezetésével tárgyaljuk a tíz esetet.

Az iskolai végzettséget továbbörökítő típus

Ebben a típusban a szülők iskolai végzettségét „öröklik" a gyerekek; a szülők számára magától értetődő, hogy gyerekeik – a lányok is – továbbtanulnak. Ezen családok szocio-ökonómiai státusza magasabb, mint a többi megkérdezett családjáé. Jelen vizsgálatból két nő; Nina és Franciska sorolhatók ebbe a kategóriába. Mindkettőjük édesanyjá-

nak felsőfokú végzettsége van és ők gondoskodnak róla, hogy a lányaik is főiskolára/-egyetemre járjanak. Ahogy Franciska megfogalmazta: „Tehát ez így volt, ennek így kellett lennie." (as cited in Óhidy, 2016, p. 111)

A szülők társadalmi felemelkedését előfeltételező típus

Ebben a modelltípusban a család viszonylagos gazdasági-szociális biztonsága megengedi, hogy a lányok is továbbtanuljanak (Hegedűs, 1996). A szülők, bár maguk nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel, egy kedvezőbb státusz elérése miatt nincs szükségük a gyerekek munkaerejére. A társadalmi felemelkedés itt tehát nem az iskolai karrier következménye, hanem annak feltétele. Jelen vizsgálatból több eset is besorolható ebbe a kategóriába, például Adél, Barbara és Jennifer története. De mivel az ő esetükben bár az anyagi biztonság fontos előfeltételként szerepelt, mégsem ez volt az iskolai karrier oka, ezért őket a következő kategóriába soroltuk.

A szülői motivációt feltételező típus

Ezt a típust a „szerencsés véletlen" által karakterizálják a szerzők, amiben a család biztonságos anyagi helyzete megengedi a lányok továbbtanulását, de ehhez még járul egy fontos tényező, valamelyik szülő motiváló ereje. Általában az anyák azok, akik saját maguk is szívesen továbbtanultak volna, de ha ez nekik már nem adatott meg, igyekeznek a lányaikat támogatni ebben. Jelen vizsgálatból három esetet sorolhatunk ide: Adél, Barbara és Jennifer történetét. Barbara mesélte:

> Miért sikerült elvégezni az egyetemet? Igazából mindent anyukámnak köszönhetek. Mindig mondogatta, járjunk iskolába, meg tanuljunk nagyon jól. […] Intézetben nevelkedett, nem volt neki lehetősége arra, hogy 8 osztálya után tovább tanulhasson, mert választania kellett, hogy vagy tanul, vagy eltartja magát, mert az intézetben nem maradhatott tovább. Már 14 éves kora óta rendszeresen dolgozik. Szerintem egyébként ezért is mondta mindig, hogy tanuljunk, tanuljunk, hogy ne úgy járjunk, ahogy ő, hogy már 14 éves korunktól dolgoznunk kell. (as cited in Óhidy, 2016, p. 96)

Jennifer anyukája is szisztematikusan készítette fel lányát az iskolai karrierre:

> Hogyan támogatott? Hatéves koromban már írtam és olvastam. Tehát ő már akkor elkezdte a trenírozást, óvodában. [...] Meg azzal, hogy hetente mindig visszaküldött az iskolába, azért ez valamilyen módon legalább arra összekaparta arra a pénzt, ez is fontos. (as cited in Óhidy, 2016, p. 123)

Adél esetében az apukája volt a fő motiváló erő:

> [Apám] mindig ragaszkodott ahhoz, hogy én tanuljak, soha nem engedte, szerintem kitagadott volna minden további nélkül, hogyha én bármikor is azt mondtam volna, hogy felállok és nem tanulok tovább. Én az érettségi után kitaláltam, hogy elmegyek dolgozni, mert milyen jó pénzt keresni. El akartam menni gyári munkásnak. Egy pofonnal jutalmazta a gondolatomat. (as cited in Óhidy, 2016, p. 93)

A szülői/családi támogatás más megkérdezettek esetében is fontos szerepet játszott. Mariann anyukája megtanult kottát olvasni, hogy lányának segíthessen a zenetagozatos iskola házi feladatainak elkészítésében. A legfontosabb különbség, hogy a szülők itt bár

példaképként hatnak (pl. az olvasási kultúrájuk vagy érdeklődési körük által), valamint támogatássukkal – legyen az pénzügyi vagy háztartásbeli – segítik gyermekeik iskolai karrierjét, azonban a továbbtanulási motiváció nem tőlük indult, hanem lányaiktól (l. az 5. típust).

A támogató programok segítségét feltételező típus

Ebben a modelltípusban a roma/cigány tehetséggondozó programok játszanak központi szerepet. A programok képviselői – például a Gandhi Gimnázium tanárai – meggyőzik a családokat, hogy tehetséges gyerekeiket engedjék továbbtanulni. Így a lánygyermekek számára is megnyílik az iskolai karrier – és ezáltal a társadalmi felemelkedés – lehetősége. Az, hogy a megkérdezett nők története közül egy sem illett ebbe a kategóriába, mutatja, milyen sikeresek ezek a programok. A lányok szüleit, illetve ők magukat sem kellett már meggyőzni, hogy a Gandhiba menjenek továbbtanulni, hanem épp ellenkezőleg: a megkérdezettek családjai ismerték és értékelték ezt a lehetőséget, *és tudatosan építettek rá a gyerekek iskolai karrierjének tervezésekor*. Mint például Adél esetében, mikor egy váratlan haláleset miatt a család anyagi helyzete megromlott, és ezért a gyereket egy másik gimnáziumból a Gandhiba küldték:

> Ez is egy érdekes dolog volt, mert én akkor a Kodály Zoltán Gimnáziumba nyertem felvételt és oda is kezdtem el járni, csak egy váratlan haláleset, és a haláleset okozta anyagi káosz vezetett engem a Gandhiba, amit utólag nem bánok. Hát akkor, hogy mondjam, nem érintett rosszul, elfogadtam a helyzetet, hogy át kell mennem egy másik iskolába, ahol ingyen vannak a könyvek, az ebéd, tudom is én. Jóval kevesebbet kell beleinvesztálni, és akkor én így kerültem a Gandhiba egy ismerős segítségével. (as cited in Óhidy, 2016, p. 89)

Jennifernél is a Gandhira esett a választás – nem utolsósorban anyagi szempontok miatt:

> Ezt én még nagyon korainak tartottam [a döntést – Ó. A.], úgyhogy nem nagyon örültem az ötletnek, de a szüleim támogatták, ugyanis látták azt, hogy nem lesz pénzük arra, hogy engem segítsenek. (as cited in Óhidy, 2016, p. 116)

Fontos különbség korábbi vizsgálatok (Forray & Hegedűs, 2004) eredményeihez képest, hogy az itt vizsgált esetekben már nem a tehetséggondozó programok munkája volt a megkérdezettek iskolai karrierjének kiváltó oka, hanem a szülők akarata, akik a gyerekeik számára keresték a legmegfelelőbb – és elérhető – megoldásokat, és örömmel használták ki a programok által kínált lehetőségeket.

Az egyéni tanulási motivációt feltételező típus

Jelen vizsgálatban volt öt olyan eset (Ágnes, Mariann, Mária, Rita és Szonja), amelyben a megkérdezettek egyéni tanulási motívációja volt a döntő tényező. A továbbtanulási impulzus itt nem a szülőktől vagy a tanároktól jött (bár a családi szocializáció és az iskolai tapasztalatok is szerepet játszottak ennek kialakulásában), hanem maguktól a megkérdezett személyektől (l. Szonja és Mariann gondolatát):

> Valószínűleg ez a személyiségből adódik, tehát mennyire vagyok kitartó, mennyire akarom azt a célt elérni, és a másik oldalról pedig mennyire befogadóak. Mert nekem teljesen természetes volt, hogy tanulni, tanulni, tanulni. Mindig tudtam, hogy nekem dolgom van ebben a világban. (as cited in Óhidy, 2016, p. 136).

Ebben a kategóriában volt két olyan eset (Ágnes és Rita), amelyben az individuális tanári segítség volt a legfontosabb segítő tényező:

> Hogy milyen tényezők játszottak szerepet abban, hogy egyetemi végzettséget tudtam szerezni? A tanárok, tényleg. Tisztelet a tanároknak. Azoknak, akik ott vannak, figyelnek, észreveszik és táplálják a talentumot. (as cited in Óhidy, 2016, p. 169).

Ágnes esetében ez egy tanár személyével összekapcsolódott példaképfunkció formájában nyilvánult meg:

> […] a felső tagozaton nagyon jó orosztanárom volt, aki egyfajta példaképem volt nagyon sokáig, és később felnőttként baráti viszonyba is kerültem vele, ami különösen fontos volt. És tulajdonképpen az ő életútját jártam végig. Ő is abban az iskolában érettségizett, ahová engem küldött, majd én is magyar–orosz szakon végeztem, ahová később az élet vitt. Úgyhogy ez egyfajta minta volt előttem. Azt gondolom, hogy az ő léte a mai napig meghatározó számomra, meg egyáltalán az a motiváció, hogy volt és meg lehet csinálni és én is meg tudom csinálni. Ezt egyébként a legnehezebb volt elhinni magamról, hogy én is meg tudom csinálni. (as cited in Óhidy, 2016, p. 65).

> E példaképfunkció hatását – melynek továbbadása valószínűleg fontos szerepet játszik abban, hogy a megkérdezettek többsége pedagóguspályára lépett – Ágnes a következőképpen hangsúlyozta:

> Ha én látok egy cigány pedagógust, aki jól dolgozik, akkor elképzelhetőnek tartom, hogy én is azzá tudok válni. Ezt a mintakövetést nagyon-nagyon fontosnak látom.” (as cited in Óhidy, 2016, p. 85).

Rita esetében a tanerő segítő funkciója a családja továbbtanulást ellenző döntésével való szembeszállás lehetővé tételében mutatkozott meg:

> A közelgő középiskolai pályaválasztás megint csak okozott némi problémát a családomnak; nem csupán az anyagiak miatt, hanem rá kellett jönnöm, hogy a családomban a gyerekek iskoláztatása, szakmához juttatása nem fogalmazódott meg igényként. Tanáraim többször eljöttek hozzánk, hogy rávilágítsanak ennek fontosságára családomban. Rajztanárom elvitt felvételizni és a felvételi sikerült. (as cited in Óhidy, 2016, p. 166).

A jelen vizsgálat alapján a Forray és Hegedűs (2003) által kidolgozott modelltípusokat egy új kategóriával egészítettük ki: az *egyéni tanulási motivációt feltételező* típus kategóriájával. Erre a típusra jellemző, hogy a megkérdezett személyek ahhoz, hogy céljukat elérjék, tudatosan keresik és használják a támogató intézményeket és programokat (pl. ösztöndíjakat), valamint a kínálkozó példaképek motiváló erejét. A továbbtanulás érdekében hajlandóak konfliktusokat is vállalni a családdal (l. Mária esete):

> [...] én is tehettem volna, sőt anyukám kötelezte is, hogy menjek férjhez korán, tehát 14 éves korban már nálunk, a mi családunkban gyakorlatilag mindenki férjhez ment. Mai napig is ez a szokás a mi cigánytelepünkön Kaposváron. Viszont én elmagyaráztam a szüleimnek, hogy én nem szeretnék férjhez menni, én tanulni szeretnék. (as cited in Óhidy, 2016, p. 157).

És ha másként nem megy, vállalják a családdal való szakítást is (l. Rita esete):

> Édesanyám azért elmondta, hogy nekem nincs más dolgom itt a földön, hogy gyerekeket szüljek, találjak férjet magamnak és szüljek gyerekeket. [...] Választanom kellett a családom vagy egy olyan élet között, amit én elképzelek magamnak. […] Én választottam. (as cited in Óhidy, 2016, p. 166).

Azokban az esetekben is, ahol a megkérdezettek számolhattak a családjuk támogatásával, tőlük maguktól indult ki a továbbtanulás ötlete, ami sok esetben – ahogy az előbbiekben bemutattuk – együtt járt egy nagyon erős késztetéssel, hogy megmutassák, mire képesek, ami a családjuk, tanáraik és környezetük elképzeléseinek való megfelelési vággyal is kiegészült. Ahogy Ágnes megfogalmazta:

> Mondhatnám azt, hogy én ide jutottam, elsősorban a szüleimen múlott, de valójában ez nem igaz, mert ha én nem akarom, a szüleim bármennyire is tesznek meg mindent, akkor ott vagyok ahol. Bennem is volt meg van is egy iszonyatosan nagy, bizonyítási kényszer, meg egyfajta teljesítési szándék és motiváció, hogy megmutatom, hogy képes vagyok. (as cited in Óhidy, 2016, p. 83).

Ezek a lányok/nők tudatosan döntöttek a továbbtanulás és egy iskolai karrier mellett, amiért magas személyes kockázatot is vállaltak, hiszen a mérleg egyik serpenyőjében a hagyományos közösségből való kiszakadás rizikója (nem kap roma férjet, válási kockázat, konfliktusok a családdal), a másikban pedig az integráció és a társadalmi felemelkedés lehetőségének bizonytalansága volt.

A karriertípusok összehasonlítása

Az 1., 2. és 3. típusba tartozó esetek közös vonása, hogy a lánygyermekek iskolai karrierje által a család (általában magasabb) társadalmi státuszának megtartása, megerősítése, illetve jobbítása a cél (7. táblázat). Ennek megfelelően a család az érintettek iskolai karrierjét illetően az egyik legfontosabb segítő tényező. A 4. típusban a roma/ cigány érdekképviseletek játszanak kiemelkedő szerepet, céljuk egy roma/cigány értelmiségi elit kinevelése, vagyis az oktatási rendszer allokációs funkciójának kihasználása társadalompolitikai céljaik megvalósítása érdekében. E négy típus közös vonása, hogy egyrészt egy kollektív perspektívát képviselnek – a családét vagy az etnikai kisebbségi csoportét –, másrészt egy kívülről származó (extrinzik) tanulási motivációt generálnak, ami az iskolai pályafutás során interiorizálódik. Az 5. típusba sorolt eseteknél az individuális perspektíva és az intrinzik tanulási motiváció együttesen figyelhető meg, aminek kibontakoztatásában központi szerepet játszik egyes iskolai és/vagy főiskolai tanárok támogatása. Szabóné Kármán (2005) megfigyelései alapján általában a perifériás helyzetben lévő családokból származó tanulók sorolhatók ezekbe a kategóriákba. Jelen vizsgálatban is ez a jellemző Mária kivételével, akinek a családja középosztálybeli.

A vizsgált esetekben a *individuális* (egyéni tanulási motiváció) és a *kollektív* (támogatás a családban, az iskolában és azon kívűl) *tényezők kölcsönhatása* vezetett az iskolarendszerben való sikerhez. Jelen vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy Forray és Hegedűs (2003) vizsgálata óta a roma/cigány nők és környezetük tanulási aspirációját illetően fókuszeltolódás feltételezhető az *individuális élet- és karriertervezés* felé.[14]

[14] Ennek lehetséges okait egyrészt globális tendenciákban, például individualizásiós folyamatokban (Beck, 1986), az oktatási expanzióban (Hadjar & Becker, 2006), valamint a női emancipációban (Sichtermann,

Azonban a *kollektív perspektíva* továbbra is fontos szerepet játszik az itt vizsgált esetekben, többek között a fent bemutatott roma közösségi kulturális tőke alapján. Hiszen láthatóvá vált, hogy a roma/cigány közösséghez tartozás nem hátráltatója, hanem – a roma közösségi kulturális tőke okán – segítője volt a sikeres iskolai karriernek.

7. táblázat. A vizsgált nők iskolai karrierjének kategorizálása

Domináns perspektíva	*Kollektív*				*Individuális*
	család			*roma/cigány érdekképviselet*	*egyéni motiváció*
Név	*1. típus*	*2. típus*	*3. típus*	*4. típus*	*5. típus*
Adél		x			
Ágnes					x
Barbara		x			
Franciska	x				
Jennifer		x			
Mariann					x
Mária					x
Nina	x				
Rita					x
Szonja					
Összesen	*2*	*3*	-	-	*5*

Összegzés

Az eredmények alapján a megkérdezettek és családjuk kiemelkedően magas tanulási aspirációja azonosítható. Az itt megismert roma/cigány nők az oktatási rendszerben való sikerért vállalták a hagyományos női szerepmodellel és az azt elváró közösséggel való konfrontációt is. Ha dönteniük kellett e két lehetőség közül, a továbbtanulást választották, akár szakítások és válások árán is. De többségük számíthatott a családja támogatására. A támogató programok szerepe szintén nagyon fontos, egyrészt a pénzügyi előfeltételek megteremtésében (jövedelempótlás, tandíj, megélhetés biztosítása), másrészt a szakmai támogatás segítségével a főiskolai/egyetemi képzés követelményeinek való megfelelésben, valamint a konfliktusok megoldásában és a társadalmi mobilitással járó identitáskeresésben. A tanárok szerepe szintén jelentős. A megkérdezettek többsége pozitív iskolai élményekről számolt be, ami meghatározó szerepet játszott az életükben. De a negatív tanári példák is komoly hatással voltak rájuk: kétséget keltettek bennük a saját képességük iránt és hátráltatták a továbbtanulást, például Mariann esetében.

2009) kereshetjük. Másrészt specifikus magyar okok is szerepet játszanak, például a sikeres roma/cigány támogató programok (Havas, 2007; Forray, 2013).

A vizsgált nők a roma/cigány kisebbségnek abba a csoportjába tartoznak, akiknek az oktatási rendszer segítségével sikerült a társadalmi felemelkedés. A hagyományos női szerepek és a továbbtanulás közötti ellentmondás egyrészt komoly kihívások elé állította a megkérdezetteket, ami sokszor a családi hagyományok feladásához vezetett, ami fájdalmas szakításokkal, törésekkel is járt (pl. Rita szakítása a családjával, vagy a válások a megkérdezetteknek több mint felénél). Másrészt tudatosan alakították úgy az életüket, hogy tehetségüket kibontakoztathassák. Mindannyian hangsúlyozták, mennyire szeretik a munkájukat, ami számukra ugyanolyan fontos életcélt jelent, mint a gyermekeik nevelése. Tekinthetjük őket a modern nők prototípusainak, akik megpróbálják a munkát és a családot összeegyeztetni, és akik a másokért (család, gyerekek) való lét hagyományos női szerepét (Dausien, 1992; Beck-Gernsheim & Wilz, 2008) sikeresen ki tudják egészíteni egy darab saját élettel (munka, önmegvalósítás).

Legtöbbjük szuverénen mozog a többségi és kisebbségi társadalmi csoportok világa között, és – bár társadalmi felemelkedésük okán nem roma környezetükben sokan nem számítanak románnak/cigánynak – nagyon fontosnak tartja a magyarországi roma/cigány kisebbség helyzetének javítását, amiért főállásban vagy társadalmi munkában sokat is tesz. A megkérdezettek fontos jellemzője, hogy egyidejűleg akarnak magyarok és romák/cigányok lenni, és úgy válni a többségi társadalom részévé, hogy etnikai hovatartozásukat ne kelljen megtagadniuk vagy feladniuk. Azonban a magyarországi roma/cigány kisebbség mint etnikai csoport integrációja (inklúziója) csak egy hosszú társadalmi fejlődési folyamat eredményeképpen valósulhat meg. Az itt bemutatott esetek támpontot adhatnak ahhoz, hogyan érhető el az iskolai gyakorlatban a tanulási eredményességet pozitívan befolyásoló hatás hátrányos helyzetű roma/cigány tanulók esetében: a roma/cigány közösségi értékek figyelembevételével.

Irodalom

Bakó, B., & Tóth, E. Zs. (2008). *Határtalan nők. Kizártak és befogadottak a magyar társadalomban.* Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck-Gernsheim, E., & Wilz, M. (Eds.).(2008). *Vom „Dasein für andere" zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben": Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90831-1_2

Bernát, A. (2014). Leszakadóban: A romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi riport, 1*(1), 246–267.

Bernáth, T., & Wizner, B. (2002). Esélyek és esélyegyenlőtlenségek. In K. Bernáth, R. K. Forray, Gy. Ligeti, E. Mohácsi, & B. Wizner (Eds.), *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón* (pp. 44–67). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Bíró, B. (2006). Bevezetés a cigányság néprajzába. In R. K. Forray (Ed.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (pp. 58–74). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Blossfeld, H.-P., & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25–52.

Bogner, A., & Menz, W. W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Das Experteninterview* (pp. 33–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-322-93270-9_2

Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1974). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart : Klett.

Council of the European Union (2011). *Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Bruessel. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri= CELEX: 52011DC0173&from=de

Cserti Csapó, T. (2008). Területi-szociológiai jellemzés a magyarországi népesség körében. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Társadalom és életstílusok. A magyarországi cigány/roma közösségek* (pp. 75–110). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 75–110.

Dausien, B. (1992). Leben für andere oder eigenes Leben? Überlegungen zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz in der biographischen Forschung. In P. Alheit, B. Dausien, A. Hanses, & A. Scheuermann (Eds.), *Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung* (pp. 37–70). Bremen: Universität Bremen.

Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg* (pp. 121–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Domokos, V., & Herczeg, B. (2010). Terra Incognita: magyarországi szegény- és cigánytelepek felmérése – első eredmények. *Szociológiai Szemle, 20*(3), 82–99.

Dupcsik, Cs. (2009). *A magyarországi cigányság története.* Budapest: Osiris.

Durst, J. (2015). *Munka, család, értelmiségi és női szerepek – az egyensúlyozás művészete diplomás és roma nők körében* [PDF document]. Retrieved from http://abcug.hu/szeressetek-az-icat-mert-jo-cigany/

Durst, J. (2010). „Gondolom, hogy cigányok…ennyi gyerekkel…" Etnicitás és reprodukció két észak-magyarországi romungro közösség példáján. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom* (pp. 173–194). Budapest: Gondolat.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The swedish test case. In R. Erikson, & J. O. Johnsson (Eds.), *Can education be equalized* (pp. 1–63)? Boulder: Westview Press.

Feischmidt, M. (2008). A boldogulók identitásküzdelmei – Sikeres cigányszármazásúak két aprófaluból. *Beszélő, 13*(11), 96–114.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München: Urban & Schwarzenegger Verlag.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule.* Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Forray, R. K. (1997). Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság, 40*(12), 86–98.

Forray, R. K. (2002). *Roma főiskolások és egyetemisták területi koncentrálódása. Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Forray R. K. (2004). *Életutak – iskolai pályák. Interjúk cigány, roma fiatalokkal.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Forray R. K., & Hegedűs, T. A. (1991). Útban a középfok felé. In Á. Utasi & Á. Mészáros (Eds.), *Cigánylét* (pp. 201–228). Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.

Forray R. K. (2013). Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia, 1*(8), 8–22.

Forray R. K., & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitika.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Gábos, A., Szivós, P., & Tátrai., A. (2013). Szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon 2000–2012. In P. Szivós & I. Gy. Tóth (Eds.), *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban* (pp. 37–69). *TÁRKI Monitor Jelentések 2012*. Budapest: TÁRKI.

Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen.* Weinheim: Juventa.

Hadjar, A., & Becker, R. (Eds.).(2006). *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2001). *Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Havas, G. (2007). *Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák és a támogató intézmények.* Budapest: Erasmus Kollégium Egyesület.

Hegedűs, T. A. (1996). A kisebbségi nő család és társadalom között. *Educatio, 5*(3), 441–453.

Heinz, R. W. (1992). Introduction: Institutional Gatekeeping and Biographical Agency. In R. W. Heinz (Ed.), *Institutions and Gatekeeping in the Life Course* (pp. 9–27). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jakab, P. (2002). Eltérő kultúrája (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Friss kutatások a romológia körében* (pp. 82–80). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education, 8*(1), 69–91. doi:10.1080/1361332052000341006

Kallmayer, W., & Schütze, F. (1977). *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kende Anna (2005). „Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi": Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In M. Neményi & J. Szalai (Eds.), *Kisebbségek Kisebbsége: A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai* (pp. 376–409). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Kertesi, G. (1995). Cigány foglalkoztatottság és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. *Esély, 4*(12), 19–63.

Kis, Sz. (2007). Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn. In G. Anke & L. Andrea (Eds.), *Liberalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (pp. 81–89). Münster: Waxmann.

Kóczé, A. (2010). „Aki érti a világ hangját, annak muszáj szólnia". Roma nők a politikai érvényesülés útján. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom* (pp. 208–224). Budapest: Gondolat.

Központi Statisztikai Hivatal (2011). *2011. évi Népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok.* Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Retrieved from http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok

Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladányi, J. (2009). *A burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig.* Budapest: MTA Történettudományi Intézet.

Ladányi, J., & Szelényi, I. (2004). *A kirekesztettség változó formái.* Budapest: Napvilág kiadó.

Lakatos, Sz. (2008). A romani nyelv a közoktatásban. In T. Cserti Csapó (Ed.), *Tízéves a romológia. Konferenciakötet* (pp. 171–182). Pécs: PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Mayer, H. O. (2006). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg.

Meuser, M., & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer, & C. Maeder (Eds.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (pp. 180–192). Opladen. Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-322-90633-5_12

Mägdefrau, J., & Schuhmacher, E. (Eds.).(2002). *Pädagogik und soziale Ungelichheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Offe, C. (1994). Moderne Barbarei. *Journal für Sozialforschung, 34*(3), 229–247.

Óhidy, A. (2016). *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig – Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. „Cigány Tanulmányok/Gypsy Studies", 37/2016.

Óhidy, A. (2013). From multiple deprivation to success – educational careers of ten Roma and Gypsy women. *Hungarian Educational Research Journal, 3.* Retrieved from http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/10 doi:10.14413/herj2013.03.04

Óhidy, A. (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In C. Hof, J. Ludwig, & C. Zeuner (Eds.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (pp. 135–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Óhidy, A., & Orsós, J. (2013). Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Eds.), *Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa* (pp. 147–179). Münster: Waxmann Verlag.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3), 283–293.

Szabóné Kármán, J. (2005). *A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Sichtermann, B. (2009). *Kurze Geschichte der Frauenemanzipation*. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.

Székely, É. (2008). Képzettség – foglalkoztatottság. A romák munkavállalási esélyei – munkáltatói attitűdök Baranya megyében. In R. K. Forray (Ed.), *Tízéves a romológia* (pp. 145–159). Pécs: Pécsi Tudomány-egyetem.

Székelyi, M., Örkény, A., Csepeli, Gy., & Barna, I. (2005). *A siker fénytörései*. Budapest: Sík kiadó.

Szoboszlai, Zs. (2006). IDEA vagy VALÓSÁG? Az élethosszig tartó tanulás a roma társadalmi csoportok körében. In L. Lada (Ed.), *Közvelemény-kutatások az élethosszig tartó tanulásról* (pp. 31–52). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Újlaky, I. (2000): Féligazságok – cigányúton. *Napút, 2*(4), Retrieved from http://www.napkut.hu/naput_2000/2000_04/039.htm

Vincze, E. (2010). Etnicitás és nemiség. Reprodukációs politikák és gyakorlatok egy romániai kisvárosban élő roma nők körében. In M. Feischmidt (Ed.), *Etnicitás*. *Különbségteremtő társadalom* (pp. 195–208). Budapest: Gondolat.

Vogel, B. (1995). „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt…" – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In C. Brinkmann, A. Deeke, & B. Völker (Eds.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen* (pp. 73–83). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Wiese, W. (1982). Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie, 2*(11), 49–63.

Wilson, J. (1978). *Declining significance of race*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wilson, J. (1987). *The truly disadvantaged. The inner city, the underclass and public policy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zsuppán A. (2003). *Cigányok a felsőoktatásban. Első generáció* [PDF document]. Retrieved from http://magyarnarancs.hu/konyv/ciganyok_a_felsooktatasban_elso_generacio-59440.

Függelék

1. függelék. A narratív interjúk bevezető kérdése (stimulus) és vezérfonala

A narratív interjúk bevezető kérdése (stimulus) a következő volt: „Olyan roma/cigány származású emberek életrajzát kutatom, akiknek felsőoktatási végzettsége van. Elsősorban az érdekel, milyen tényezők befolyásolták az oktatási rendszerben való egyéni sikert. Arra kérem mesélje el nekem az élettörténetét és tapasztalatait az oktatási rendszer különböző intézményeiben (óvoda, iskola, főiskola) lehetőleg minél részletesebben!"

Segítségképpen a megkérdezettek az alábbi interjú-vezérfonalat kapták kézhez az interjú elején:
1. családi háttér (szociális helyzet, szocializáció), szülők
2. gyermekkor, neveltetés
3. óvodai tapasztalatok
4. általános és középiskolai tapasztalatok (pozitív/negatív)
5. főiskolai tapasztalatok (pozitív/negatív)
6. pillanatnyi élethelyzet: munka, családi állapot.

Abban az esetben, ha a megkérdezettek nem tértek ki ezekre a pontokra, a következő kiegészítő kérdéseket tettünk fel nekik az interú végén:
- Támogatta Önt valamelyik családtagja iskolai/főiskolai tanulmányaiban?
- Ha igen, ki?
- És hogyan?
- Támogatta Önt valaki más (nem családtag) iskolai tanulmányaiban?
- Ha igen, ki?
- És hogyan?
- Mit gondol, milyen tényezők játszottak szerepet abban, hogy főiskolai végzettséget tudott szerezni?

Az interjúk során a következő adatokat vettük fel (amelyekről azt gondoltuk, hogy az iskolai karrier szempontjából relevánsak lehetnek): kor, nem, családi állapot, gyermekek száma, foglalkozás, etnikai önbesorolás, anyanyelv, a származási család szocioökonómiai státusza, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, testvérek száma, lakóhely (l. Ladányi & Szelényi, 2004; Havas, 2007).

---

2. függelék: A szakértői interjúk vezérfonala

A szakértői interjúknál az alábbi interjú-vezérfonalat használtuk:
- a magyarországi roma/cigány kisebbség helyzete (népességi arány, etnikai csoportok, elnevezésük, hagyományaik, problémáik),
- oktatási rendszerben való részvétel,
- segítő-támogató programok és azok finanszírozása,
- információs források (tanulmányok, publikációk, internet-oldalak), különösképpen saját kutatások,
- lehetséges interjúpartnerek a narratív interjúkhoz.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE ´ROMA COMMUNITY CULTURAL CAPITAL´ IN THE SUCCESSFUL EDUCATIONAL CAREERS OF ROMA AND GYPSY WOMEN – FINDINGS FROM A QUALITATIVE STUDY

Andrea Óhidy

Roma and Gypsy women in Europe suffer from multiple deprivation (Council of the European Union, 2011). Firstly, a large part of Roma and Gypsy people live in poverty. Secondly, their divergent cultural/ethnic traditions often lead to discrimination in school education. Thirdly, they also have disadvantages through the gender aspect because the traditional Roma/Gypsy culture defines a woman's place in the family, which does not necessitate an educational career (Forray & Hegedűs, 2003; Durst, 2015). This is why Roma and Gypsy women are often called the 'minority within the minority' (Vincze, 2010, p. 195). Despite this multiple deprivation, Roma and Gypsy women are ever more successful in the education system – and not only in Hungary (Forray & Hegedűs, 1991) – and they are playing an increasing part in politics as well (Bakó & Tóth, 2008; Kóczé, 2010).

The research study focuses on Roma and Gypsy women who have come from a background of multiple deprivation but have achieved successful educational careers (defined by their university degree). To answer the research question: Which factors are regarded as beneficial for success in education from the perspective of Roma and Gypsy women?, I chose the method of biographical narrative interviews. Additionally, I analysed statistical and empirical studies and used expert interviews as well. The aim of the research was to ascertain the subjective theories of the interviewees. The respondents were selected with the snowball system. The analysis of the interviews was based on the methodology developed by Fritz Schütze (Schütze, 1983).

The underclass theory developed by William Julius Wilson (Wilson, 1978, 1987), as adapted by Iván Szelényi and János Ladányi for the Hungarian context (Ladányi & Szelényi, 2004), and the theory posited by Helmut Fend on the functions of school in society (Fend, 1980, 2003) provided the theoretical framework for the study. For the interpretation, I used Tara J. Yosso's theory on community cultural wealth (Yosso, 2005) and the categorization of school success of Hungarian Roma and Gypsy women advanced by Katalin Forray and András Hegedűs (Hegedűs, 1996; Forray & Hegedűs, 2003).

The study shows that all the interviewees had a very strong learning motivation and were ready to face conflicts with the traditional female role model. Their parents and teachers mostly played a very positive role in their success, but the most important factor was their own learning motivation.

Magyar Pedagógia, 116(2). 171–196. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.171

Levelezési cím / Address for correspondence: Óhidy Andrea, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg.

MAGYAR PEDAGÓGIA
116. évf. 2. szám 197–218. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.197

A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE KISGYERMEKKORBAN

Hegedűs Szilvia
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A szociális és érzelmi kompetencia kora gyermekkori fejlődése lényeges alapját képezi a gyermekek későbbi sikerességének. A segítő, altruisztikus magatartás problematikája az 1960-as években került a kutatások középpontjába és vált a szociálpszichológia, a személyiségpszichológia és az antropológia alapvető kutatási témájává (Nagy, 2010). A proszocialitás komponenseinek részletesebb feltárása nemzetközi szinten már az 1980-as években lezajlott, azonban a proszociális viselkedés fejlesztésére ekkor még nem tettek kísérletet. A társas együttélés pozitív tényezőiről áthelyeződött a hangsúly a bomlasztó jellegű antiszociális viselkedés vizsgálatára (Grusec & Sherman, 2011). Azonban az utóbbi évtizedben megjelentek olyan laboratóriumi környezetben végzett kísérletek, amelyek kifejezetten az óvodáskorú gyermekek segítő viselkedésének felmérését és fejlesztését célozták (pl. Kirschner & Tomasello, 2010).

A proszociális viselkedés fejlődését és fejlesztését a hagyományos pedagógia eszköztárával nem lehet megfelelően biztosítani, azonban Nagy (2010) szerint az új pedagógiai kultúrának egyik kiemelt feladata kell, hogy legyen a proszocialitásra nevelés. Az egyén proszocialitásának alakítása során elsődleges fejlődéssegítési feladat az antiszociális hajlamok fokozatos visszaszorítása, és a megfelelő képességek és készségek kialakítása. A proszociális személyiség alakításának eredményesebbé tételéhez a családon kívül a pedagógiai intézményekben is, nevelés-oktatási program keretében kiemelten kellene kezelni a proszocialitás fejlődésének segítését (Fülöp, 1991; Nagy, 2010).

A proszociális magatartásformák (pl. segítségnyújtás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem, aggódás, vigasztalás, kárpótlás, előzékenység, részvét) elsajátítása a társas fejlődés fontos feladatai közé tartozik. Ennek elsajátítása a kortárscsoportokban kezdődik, amikor a gyermekek fokozott érdeklődést mutatnak a családtagokon kívüli személyek iránt. A proszociális elemek az óvodáskorban fokozatosan jelennek meg és az életkor előrehaladtával, a szociális interakciókból származó tapasztalatok révén megnő az ilyen jellegű viselkedések száma (Vajda, 1994; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013).

Bár a nevelési-oktatási intézmények kiemelkedő szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében, hiszen óvodáskortól egészen fiatal felnőtt korig pedagógiai intézményekben töltik idejük jelentős részét, ugyanakkor hazánkban kevés fejlesztőprogram és fejlesztést segítő koncepció támogatja a pedagógusok munkáját (Kasik, 2006, 2007; Zsolnai, 2013). A hazai nevelési-oktatási intézményekben a szabályozó dokumentumok és ennek megfelelően a pedagógusi munka szinte teljes egészében a kognitív készségek és képességek

fejlesztésére korlátozódik, a szociális-affektív összetevők fejlődéssegítése háttérbe szorul (Zsolnai, 2011, 2013), ellentétben a nemzetközi gyakorlattal, ahol iskolai szinten már komoly törekvések vannak a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére (pl. CASEL, 2013). Lényeges fejlesztendő elemként kellene beemelni a személyes kompetencia mellett a szociális kompetencia képességeinek, motívumainak és ismereteinek a fejlesztését a hazai intézményes nevelés gyakorlatába, mivel az érzelmi és viselkedési beállítódás rendkívül fontos az iskolai társas és tanulmányi sikeresség szempontjából egyaránt (Fülöp, 1991; Kasik, 2006; Nagy, 2010).

A proszociális viselkedés meghatározásának főbb elméleti keretei

A proszociális viselkedés vizsgálatának előzményei – szociális és affektív elméleti alapok

Az elmúlt két évtized kutatásainak köszönhetően négy szociális kulcskompetencia (kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő, proszociális) került előtérbe a kritérium-orientált fejlődéssegítés kapcsán (Nagy, 2010). Ezek egyike a proszociális kulcskompetencia, ami az önzés és az önzetlenség megfelelő egyensúlyával a társas viselkedés egyik szabályozója (Nagy, 2010). A proszocialitás a szociális kompetencia egyik fontos összetevője. A nemzetközi és a hazai szakirodalomban számos meghatározás született a szociális kompetenciára vonatkozóan, és a mai napig több kutató is foglalkozik e terület részletesebb megismerésével. Argyle (1970) hajtóerőként definiálja a szociális kompetenciát, amely az előzetesen várt hatás előidézése érdekében a meghatározott célok felé irányítja az egyéneket (Argyle, 1983, as cited in Zsolnai, 2010, p. 78). Rose-Krasnor (1997) szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív képességek és motívumok összessége. Az érzelmi kompetencia, főleg kisgyermekkorban, jelentős mértékben meghatározza a szociális kompetencia fejlődését. A szociális kompetencia kapcsán több olyan modell született, melyek az érzelmeket és az érzelmi kommunikációt kiemelten kezelik. Saarni (1997, 1999) az érzelmi kompetencia kontextusfüggőségét hangsúlyozta és a társas interakciókban megjelenő érzelemfelismerés, érzelmi kommunikáció, valamint az empátia fontosságát emelte ki. Mayer és Salovey (1997) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmek észlelésének olyan képessége, ami az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok által fejlődik (Zsolnai, 2010). Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) affektív szociális kompetencia modellje szerint a szociális interakciói során, az affektív téren kompetens személy hatékonyan irányítja és kommunikálja érzelmeit, érti, értelmezi mások affektív kommunikációját és reagál azokra.

A szociális és az érzelmi kompetencia kutatása során gyakran használják a kommunikatív kompetencia, az érzelmi kompetencia, a társas interakciókat lehetővé tevő kompetencia és az érzelmi műveltség terminusokat is (Parhomenko, 2014). Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, amelyek ré-

vén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlóakat váltanak ki, ezáltal késztetve őt például a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Forgas, 2003).

A proszociális viselkedés, a szociális kompetencia részeként, alapvető tényezőként határozza meg az egyének, illetve a csoportok közötti interakciók minőségét. Eisenberg és Mussen (1989) szerint különösen fontos alcsoportként jelenik meg a proszociális viselkedésben az altruizmus, ami a másik jóllétét szolgáló, intrinzik módon motivált, önkéntes viselkedés, ami folyamatosan fejlődik (Rachlin, 2002; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Az érzelmi tényezők szintén jelentős szerepet játszanak a proszocialitás fejlődésében. Az empátia olyan érzelmi válaszként jelenik meg, amely egy másik személy distresszéből ered, vagyis az egyén képes egy másik személyhez hasonló vagy azzal azonos érzelmi állapotba kerülni. A különböző értékeket, motívumokat, valamint viselkedési módokat az empátiával kapcsolatos érzelmek határozzák meg (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

A proszociális viselkedés definiálási kérdései és problémái

A proszocialitás definiálása nehéz feladat, egységes megfogalmazás eddig nem született, mivel sokkal komplexebb, mint az antiszocialitás (Grusec & Sherman, 2011). Nagy (1996, 2010) szerint a proszocialitás segítő életmódként értelmezhető, mindkét fél érdekeit szolgáló, a proszociális hajlamok által befolyásolt lojális, a másik felet segítő aktivitás.

A nemzetközi szakirodalom szerint összességében proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan cselekedet, amely szándéka szerint mások javát szolgálja. Mussen és Eisenberg (1977) szerint a proszociális viselkedés olyan szándékos tevékenységek összessége, amit az egyén mások megsegítése vagy jóllétének megteremtése érdekében, mindenféle külső jutalom elvárása nélkül tesz (Eisenberg, 1982). Eisenberg és Fabes (1991) megfogalmazásában a proszociális viselkedés egy olyan összetett viselkedéskategória, önkéntes viselkedés, melynek szándéka a másik személy segítése. Hastings, Utendale és Sullivan (2007) olyan proaktív és reaktív válaszok összességeként határozza meg a proszociális viselkedést, ami affektív és viselkedési elemeinek köszönhetően, a másik személy szükségleteire, jóllétének támogatására irányul. Bierhoff (2007) egymástól elkülönülő, mégis egymással átfedéseket mutató terminusokként mutatja be a segítő és a proszociális viselkedést, valamint az altruizmust. Eszerint a segítő viselkedés a legátfogóbb kifejezés, melynek részét képezi a proszociális viselkedés, ami abban különbözik a segítő viselkedés nagyobb kategóriájától, hogy nem külső motiváció irányítja, hanem a viselkedés megvalósulása belső indíttatású. A legkisebb egységet képező altruizmust az empátia, illetve különböző távlati célok határozzák meg. Thompson és Newton (2013) szerint a proszociális viselkedés olyan műveleteket tartalmaz, amelyek mások segítésére irányulnak.

Jól látható tehát, hogy a kutatók között még nem született konszenzus a proszociális viselkedés definiálásában, de már az eddigi leírások alapján is megállapítható egy egysé-

ges irányvonal, miszerint ez a viselkedéskategória interperszonális és a másik személy állapotának pozitív irányba terelését célozza.

A proszociális viselkedés összetevői, motívumai

Warneken (2015) szerint a proszociális viselkedés motívumai mellett ki kell emelni annak sokoldalúságát, valamint azt, hogy az ember igen széles körű proszociális viselkedésrepertoárral rendelkezik. Az ember kognitív flexibilitásának köszönhetően sokféle szituációban képes eligazodni, segítő viselkedést produkálni. A proszociális viselkedés körébe számos viselkedésforma sorolható. Ilyenek a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzékenység, valamint a másik iránt érzett részvét (Bar-Tal, 1982; Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991; Eisenberg & Fabes, 1991; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995; Grusec & Sherman, 2011).

Kállai (2013) szerint a szociális magatartás alapvetően proszociális, mivel már a társas környezet feltételezett jelenléte maga után vonja a másik személy vagy csoport érzelmi állapotának, igényeinek, szükségleteinek felismerését, értelmezését. Interperszonális viselkedésként a segítségnyújtás szándékvezérelt, az egyén értelmezése által valósul meg, illetve közösségi normák határozzák meg. A proszociális megnyilvánulások az életkor előrehaladtával, az énfejlődéssel, valamint a szociális fejlődés hatására fokozatosan gyarapodnak, és jellemzőbbé válik a közösség által elfogadottabb segítő viselkedés, megjelennek az együttműködés, az altruizmus kezdeti jelei (Schroeder et al., 1995; Fiske, 2006). A proszociális viselkedést meghatározó egyik legfontosabb tényező, hogy az egyének a szociális helyzet észlelésekor, többnyire mások reakcióinak értelmezésével, mérlegelik, hogy szükséges-e a segítség alkalmazása, vállalják-e a beavatkozással járó felelősséget vagy esetleg áthárítják egy másik személyre (Darley & Latané, 1980; Nagy, 2002).

A proszociális viselkedés az altruisztikus és az erkölcsös viselkedést egyesíti. Általánosságban az empátiát tartják a proszociális viselkedés egyik legfőbb okának, de nem az egyetlennek (Eisenberg, 1982). Megnyilvánulásakor mindkét fél érdeke érvényesül, melynek velejárója lehet az egyik fél részéről a lojalitás megjelenése, vagyis a sajátjától eltérő normák követése azok elfogadása nélkül.

Nagy (2002) szerint a proszocialitás a kötődés funkciójának tekinthető, melyben az egyén öröklött funkcióinak köszönhetően segíti a másik fejlődését, védelmet, támaszt nyújt, amit tanult elemként meghatároz az egyén szocializációja. A proszociális motiváció emocionális, szociokognitív, önszabályozó, motivációs és egyéb pszichikus komponensek által nyilvánul meg. Ezek az adott szituációhoz igazodva jelennek meg (Thompson & Newton, 2013). A proszociális viselkedést különböző változók motiválják: önérdek, morális érdekek, a másik igényeinek figyelembe vétele, a másik személyért való aggodalom, valamint olyan gyakorlati érdekek, melyek például egy dolog sérülését megakadályozzák (Eisenberg & Fabes, 1991).

A proszociális viselkedés alkategóriájaként, a segítő aktivitások legmagasabb szintjén jelenik meg az altruisztikus viselkedés, melynek jellemzője, hogy mások felé irányulva, a másik jóllétét szolgálja. Ugyanakkor a másoknak való segítségnyújtás nem jár

külső jutalommal (Bar-Tal, 1982; Pervin, 1994; Fiske, 2006), a szakirodalom mégis jellemzően szinonimaként tekint ezekre a fogalmakra (Nagy, 2002).

Hazánkban Nagy (2002) hangsúlyozza a szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a proszociális viselkedést, a proszocialitásra nevelés fontosságát. A szociális viselkedés alakulását az öröklött komponensektől, az elsajátított szociális normáktól, az egyén életére jellemző aktuális helyzettől, valamint az egyén társas közegétől teszi függővé. Elkülöníti a szociális viselkedés három fajtáját, a proszociális viselkedést, valamint az altruisztikus és az erkölcsös cselekedeteket. Az altruisztikus viselkedés kapcsán, Pervinhez (1994) hasonlóan, Nagy (2002) kiemeli ezen viselkedés önzetlen jellegét, vagyis azt, hogy minden ilyen cselekedet mások érdekeit is figyelembe veszi. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy akkor ideális ez a társas kölcsönhatás, ha az érdekérvényesítés egyensúlyban van, és nem tolódik el egyik irányba sem, vagyis mindkét fél érdeke egyaránt érvényesül. A proszociális viselkedés elemeként kiemeli az erkölcsös viselkedést, amit a társadalmi normák, illetve az adott közösség által elfogadott szabályok határoznak meg, ily módon az egyes társadalmi csoportoknak megfelelően eltérő lehet az ideálisnak vélt szociális megnyilvánulás.

A proszociális viselkedés fejlődése

Nagy (2002) személyiségfejlődésről alkotott négyszintű hierarchikus modellje a proszocialitásra is ráilleszthető. Eszerint a fejlődés egy folyamatként értelmezhető, melyben az egyén a genetikus szintről a tapasztalati, majd az értelmező szinten keresztül eljut az önértelmező szintig. A fejlődés során az egyén proszociális öröklött motívumai fokozatosan egészülnek ki a tapasztalás során elsajátított elemekkel, valamint a szociális aktivitást előíró szabályrendszerekkel, melyek így a viselkedés szabályozóivá válnak.

A proszociális képességek, készségek és motívumok fejlődése során az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei, hajlamai megszilárdulnak, kialakulnak a megfelelő szokások, minták, attitűdök, ismeretek készlete, valamint a képességek és készségek (Nagy, 2010). A segítő viselkedés az életkor előrehaladtával fokozatosan fejlődik, megnő az ilyen jellegű viselkedések száma és megváltozik a proszociális aktivitások minősége, ezáltal elősegítve a szociális kompetencia további fejlődését (Bar-Tal, 1982; Hastings et al., 2007). A közvetlen környezet szintén hatással van a segítő viselkedés fejlődésére. Például azok a gyerekek proszociálisabbak, akik stabil és biztonságos családi háttérrel rendelkeznek, szoros kapcsolatban vannak testvéreikkel (Hastings et al., 2007).

A proszociális fejlődés már igen korán kezdetét veszi. A gyerekek már 12-18 hónapos korban birtokában vannak azoknak a képességeknek, amelyek a proszocialitás alapját képezik (Warneken, 2015). Az affektív tényezők fejlődése során a gyermekekben fokozatosan megjelenik az én és a másik közötti határvonal, valamint a mások állapotához kapcsolható érzelmek köre.

Már csecsemőkorban megjelenik az a képesség, amellyel a gyerekek képesek átvenni társaik érzelmi állapotát. Megfigyelhető, hogy a másik sírására az újszülöttek sírással válaszolnak, amely a később kialakuló empátia korai jelének tekinthető. Ezt nevezik ér-

zelmi fertőzésnek, ami már magában foglalja az érzelemmegosztás képességét, azonban ez még nem valódi proszociális elem, mivel ekkor még nem különült el az én és a másik fogalma a gyerekek gondolkodásában (Eisenberg & Fabes, 1991).

Hoffman (1976) szerint az első életévben a gyerekek még nem tudják értelmezni, hogy ki tapasztalja a distresszt, így a konkrét segítés helyett maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek (Eisenberg & Fabes, 1991; de Vignemont & Singer, 2006). Később, a második életévben még főként egocentrikus megnyilvánulások figyelhetők meg a kisgyerekek viselkedésében, amikor észlelik ugyan a másik problémáját, de olyan megoldást választanak a másik megsegítésére, amit maguknak szeretnének. Ezután az énközpontúság fokozatosan csökken, módosul, majd a gyermekek az adott helyzetnek megfelelően a másik szükségleteinek megfelelő segítő aktivitást produkálnak. A gyerekek tíz hónapos korban képesek értelmezni a másik személy szándékait, céljait, valamint esetleges distresszét, amelyre már egyéves korban képesek empatikus jellegű válasszal reagálni (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009; Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011). Az életkor előrehaladtával fokozatosan megjelenik a másik felé tanúsított odafigyelés, a társ nézőpontjából való gondolkodás, és mivel már nyílt érzelmi jelzések nélkül is képesek felmérni egy adott szituációt, jellemzővé válnak a magas szintű segítő aktivitások a másik személy distresszes helyzete esetén (Bar-Tal, 1982; Oatley & Jenkins, 2001; Cole & Cole, 2006; Zahn-Waxler, 2010; Brownell, 2013). Ugyanakkor jellemző, hogy már kora gyermekkorban a másik személlyel való szimpatizálás is befolyásolja a proszociális viselkedés megjelenésének valószínűségét. Vaish és munkatársai (2009) megállapították, hogy az első és a második életév között a szimpatizálás nem társul konkrét affektív elemekhez, hanem az adott szituációs helyzet váltja ki a gyerekből a másik felé tanúsított pozitív hozzáállást. Ennek értelmében a gyerekek igen fiatalon, az addigi tapasztalatok alapján képessé válnak egy-egy szituáció felmérésére és az alapján a másik személy érzelmeire való következtetésre.

A valódi proszociális viselkedés először kétéves kor körül jelenik meg. Ebben a korban a gyerekek már megfelelő fejlettségű kognitív és szociális képességekkel, valamint alapvető, a szociális interakciók által szerzett tapasztalatokkal rendelkeznek, képesek elkülöníteni magukat a másik személytől, de még nem tudják teljesen megkülönböztetni saját belső állapotukat a másikétól. A gyerekek viselkedésében már egy- és kétéves kor között megjelenik a proszociális viselkedés segítés, nyugtatás, megosztás, együttműködés formájában (Hoffman, 1976; Brownell, 2013). Svetlova, Nichols és Bownell (2010) kisgyermekek proszociális viselkedésének vizsgálata kapcsán abból indulnak ki, hogy a gyerekek segítő viselkedését három tényező határozhatja meg. Ezek alapján különbséget tettek az instrumentális (tevékenységalapú), az empatikus (érzelemalapú) és az altruisztikus segítés között. Dunsfield és Kuhlmeier (2013) szintén a proszociális viselkedést vezérlő szükségletek alapján tesz különbséget. Náluk is megjelenik az előzőekkel egyezően az instrumentális és az érzelmi szükséglet mint befolyásoló tényező, ugyanakkor értelmezésükben a materiális szükséglet képezi a harmadik faktort, ami szerepet játszik a proszociális válaszok megjelenésében. Ebből kiindulva a proszociális válaszok újabb kategóriáit állították fel. Három fő tevékenység jellemző kisgyermekkorban: segítés, vigasztalás és megosztás. E viselkedésbeli válaszokat egyenként más-más szükségletek vezérelnek. Segítés esetén az instrumentális szükséglet, vigasztaláskor az érzelmi szükség-

let, megosztás esetén a materiális szükséglet érvényesül (Dunsfield & Kuhlmeier, 2013). Instrumentális segítés már igen korán, kétéves kor körül megjelenik a gyermekek viselkedésében, megelőzve az empatikus segítést. A gyerekeknek lényegesen könnyebb a számukra világos, érthető instrumentális hiányra válaszként proszociális viselkedést produkálni, mint egy, ebben a korban még kevésbé érthető, affektív distressz esetén (Svetlova et al., 2010; Brownell, 2013; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013).

Hoffman (1976) szerint a harmadik életév környékén a gyerekek képessé válnak a másik személy és a saját belső állapotának elkülönítésére, így lehetővé válik a proszociális viselkedés elsajátítása, mivel fogékonnyá válnak a másik személy szükségleteire. Az életkor előrehaladtával, a nyelvi fejlődés következtében a gyerekek már nemcsak arckifejezések, hangszínek és egyéb fizikai kifejezések által képesek értelmezni a másik személy érzelmi állapotát, melynek köszönhetően komplex érzelmeket is megértenek (Eisenberg & Fabes, 1991). A harmadik-negyedik életévet követően a gyermekek különböző szituációkban elkülönítik individuális szükségleteiket, képesek lesznek megérteni másokat, így megértik az érzelmek összetettségét és azt, hogy bizonyos érzelmi állapotok tartósan állnak fenn egyes személyeknél, melyre nem tudnak majd megfelelő érzelmi választ nyújtani. Például valódi empátiát még nem tudnak tanúsítani egy beteg személy felé (Eisenberg & Fabes, 1991).

A korai fejlődésvizsgálatok a szociális tanuláselméleten alapultak és főként laboratóriumi kísérletek alapján írták le a gyerekek proszociális viselkedésének alakulását. Ezen vizsgálatok a kisgyermekkori proszociális viselkedés speciális területeire irányultak, azokra az alapvető szociális, emocionális és kognitív képességekre, amelyek segíthetik mások érzelmeinek megértését (Hastings et al., 2007; Thompson & Newton, 2013).

Érzelmi motiváció, empátia, szimpátia

A segítő viselkedés fejlődésének vizsgálatában elengedhetetlen az érzelmi képességek fejlődésének és összetevőinek számbavétele, mivel ezek határozzák meg az egyén viselkedésbeli válaszát a másik személy adott helyzetben kialakuló szükségleteire. Affektív téren kompetens személynek tekinthető az, aki felismeri a másik által küldött üzenetet, adott helyzetnek megfelelően képes mérlegelni, hogy mit kommunikálhat és mit nem, valamint akadály nélkül képes az érzelmi üzenetek fogadására, ezáltal társas kapcsolataiban is sikeresebb (Eisenberg, 1982; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

A proszociális viselkedés alakulására több szempontból is hatással van az érzelmi motiváció. Egyrészt az érzelmek befolyásolhatják az egyén helyzettel kapcsolatos megnyilvánulásait. Másrészt az érzelmek révén az egyén képessé válik a kognitív ingerek, információk értelmezésére és ezáltal annak mérlegelésére, hogy szerepet vállal-e a társas helyzetben. A proszociális válasz megjelenésének valószínűségét befolyásolja továbbá az is, hogy az adott szituáció milyen érzelmi jelentéssel bír az egyén számára. Mások szükségleteire adott válaszoknál az érzelmek nagy mértékben meghatározzák azt, hogy az egyén mennyire érzi bele magát a másik állapotába (Eisenberg, 1982). Az empátiás distressz motiválja az egyént a segítő viselkedés végrehajtására. Ha pozitív kimenetelű beavatkozás történik, a belső feszültség érzése fokozatosan csökken, ellenkező esetben a

distressz érzése fokozódik és továbbra is motiválja az egyént a viselkedés megvalósítására (Hoffman, 2000).

Eisenberg és Miller (1987) szerint a proszociális fejlődésben affektív és különböző viselkedési komponensek is részt vesznek. Megállapították, hogy az érzelmek nyújtotta affektív alapok, így az empátia, motiválja azokat a cselekedeteket, amelyek szociális és érzelmi köteléket alakítanak ki a fajtársakkal, utódokkal, családtagokkal, társakkal és egyéb csoportok tagjaival (Hastings et al., 2007). Azonban az empátián kívül még számos más olyan affektív és kognitív képesség is részt vesz a proszociális viselkedés működésében, amelyek bizonyos helyzetekben másokhoz hasonló érzelmi állapotba helyezik az egyént. Ide sorolható az érzelmi fertőzés, a szimpátia, a részvét, valamint a mimikri, ami a társas környezetben az egyének affektív kifejezéskészletének hasonulását jelenti (Kállai, 2013).

A legmeghatározóbb az empátia, amely olyan érzelmi képesség, ami által az egyén értelmezi egy másik személy affektív állapotát, képes mások helyzetébe, érzéseibe beleélni magát, felismerni mások szándékait és ezáltal előrejelezni várható cselekedeteit (Kállai, 2013). Az empátia egy érzelmi állapot, ami a másik személy érzelmi állapotához hasonló formában jelenik meg, amit annak aktuális állapota vált ki és az adott személy ennek tudatában van (de Vignemont & Singer, 2006). Davis (1980) szerint az empátia egy multidimenzionális konstruktum, ami a másik személy reakcióinak megfigyelése által kiváltódott érzelmi, kognitív és viselkedéses mechanizmusok összessége. Négy összetevőt különböztet meg: nézőpontfelvétel/váltás, empátiás törődés, személyes distressz és fantázia. Nézőpontfelvétel/váltás esetén az egyén képes spontán értelmezni mások nézőpontját. Empátiás törődés esetén arról kapunk információkat, hogy az egyén hogyan képes törődni mások problémáival. Az egyén saját magára irányuló szorongását foglalja magában a személyes distressz, a fantázia pedig arról ad tájékoztatást, hogy az egyes személyek miként képesek beleképzelni magukat más személyek helyébe, állapotába, mások érzéseibe, cselekedeteibe (Gáspár & Kasik, 2015).

Az empátia erős motivációs szerepet játszik, de nem az egyedüli motiválója az együttműködésnek és a proszociális viselkedésnek. Hoffman (2000) az empátia fejlődésének öt szakaszát különböztette meg: (1) csecsemő reaktív sírása, (2) egocentrikus empátiás distressz, (3) kvázi egocentrikus empátiás distressz, (4) valós empátiás distressz és (5) a másik iránt érzett empátia egy konkrét helyzettel kapcsolatban. Eszerint – a kezdeti egocentrikus megnyilvánulásokat követően – a gyerek fejlődésével egyre jobban kiterjed együttérzési képessége és értelmezni tudja mások érzelmi állapotát, reagál azokra. Az empátia fejlődésében a gyerekek óvodás korra a harmadik szintre jutnak általában, mivel a nyelvi mechanizmusok ekkorra jutnak el abba a szakaszba, hogy értelmezni tudják a másik személy viselkedését. Konkrét érzelmi megnyilvánulások hiányában is, csupán a verbális elemek értelmezésével már képesek értelmezni a másik distresszes állapotát.

Az empátia önmagában is elég az ilyen viselkedés előidézéséhez, azonban esetenként előfordul, hogy az empátia átfordul szimpátiává, ami szintén támogatja a segítő viselkedési mechanizmusok megjelenését. A szimpátia, az empátiához hasonlóan egy helyettesítő érzelmi válaszként jelenik meg a másik distresszének észlelésekor (Eisenberg & Fabes, 1991). A proszociális viselkedés fontos előidézője lehet az alacsony motivációval rendelkező gyerekek esetében, mivel a szimpátia erősödésével nő a proszociális tevé-

kenységek megjelenése is. Ellenben a magas erkölcsi motivációjú gyerekeknél a szimpátia nem befolyásolja a segítést (Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009). Ha a személy a másik negatív érzelmi állapota esetén aggodalmat fejez ki, akkor szimpatizál (Eisenberg & Fabes, 1991). Ahogy Hepach, Vaish, & Tomasello (2013b) vizsgálatának eredményei is igazolják, a gyerekek már hároméves kor környékén képesek felmérni egy adott helyzetet. Már ekkor a másik személlyel szemben érzett szimpátia határozza meg ezt a helyzetértékelést és ennek megfelelően a segítségnyújtást. Ugyanakkor az is fontos, hogy egy másik személy distressze esetén az empátiát és ezzel együtt a proszociális viselkedést felülírhatják az önérdekű célok a személyes distressz elkerülése érdekében (de Vignemont & Singer, 2006).

A másik személy distressze esetén felmerülő válaszreakcióban Batson, Fultz, & Schoenrade (1987) kétféle emocionális motívumot azonosított. Az egyén érezhet egyrészt személyes distresszt, melynek következményeként a segítő viselkedést olyan egoisztikus motiváció hajtja, ami az egyén saját kellemetlen állapotának megszűnését eredményezi. A másik esetben empátia jelenik meg, melynek következtében, altruisztikus motívumok révén, olyan viselkedési folyamatok indulnak el, amelyek a másik személy szükségleteire, distresszének csökkentésére irányulnak.

A proszociális fejlődés főbb modelljei

A proszociális viselkedés működését a szocializációs tényezőkön, a társadalmi, közösségi normákon kívül az affektív mechanizmusok is befolyásolják. Ezek szerepét, a segítő viselkedésre gyakorolt hatásukat különböző modellek bizonyítják.

A segítő viselkedés létrejöttének lépéseit Darley és Latané (1980) döntési famodellje ábrázolja, amely szintenként végigköveti, hogy a segítés megvalósulását milyen tényezők befolyásolják. A döntési folyamat során (1) az egyén észleli az eseményt, (2) értelmezi az eseményt, (3) személyes felelősséget vállal, (4) kiválasztja a segítségnyújtás lehetséges módját, (5) végrehajtja a döntést. Észlelés során az egyén észreveszi a problémás szituációt, majd az értelmezés során, a szituáció természetét, tényezőit figyelembe véve úgy ítéli meg, hogy szükség van a beavatkozásra. Ezután el kell döntenie, hogy vállalja-e a beavatkozással járó felelősséget. Ezt, vagyis hogy a személy hogyan viselkedik egy adott szituációban, a szocializáció során elsajátított társas normák és szabályok határozzák meg. Ha a beavatkozás mellett dönt, ki kell választani a segítségnyújtás módját, majd segítő szándékkal beavatkozik a szituációba. A döntési famodell jól ábrázolja azt, hogy a segítségnyújtás egy sor egymást követő döntési helyzetből épül fel, ami alatt az egyén eljut a valódi segítségnyújtás megvalósításáig. A modell számos, az altruizmussal és a segítő viselkedéssel kapcsolatos tanulmány alapját képezi (Schroeder et al., 1995).

Batson és munkatársai (1987) szerint a valódi altruisztikus viselkedés affektív forrása az empátia. Ennek megfelelően a segítő viselkedés három különböző módon valósulhat meg. Az első esetben egy szükséghelyzetben lévő személy észlelésekor nem elég a személy megfigyelése, hanem a megfigyelő számára világossá kell válnia, hogy a segítés megvalósulása megerősítést vagy büntetéselkerülést eredményez. Ezt nevezik *megerősítési út*nak, mely esetben egoisztikus érdekek kerülnek előtérbe, a segítő érdekei érvényesülnek. A második megközelítése a segítő viselkedésnek az *arousalcsökkentési út*, ahol a

megfigyelőben személyes distressz alakul ki. Minél erősebb ez a distressz, annál nagyobb az egyén motivációja a segítésre, azonban még ebben az esetben is a segítő érdekei élveznek előnyt a megfigyelttel szemben. A harmadik eset az *empátia-altruizmus út,* amelyben a megfigyelő már azonosul a megfigyelt személlyel, felveszi annak nézőpontját és együttérzés, gyengédség formájában empátiás törődés alakul ki. Ennek eredményeként a megfigyelőt már nem a saját érdekei vezérlik, hanem a másik jóllétének elősegítése (Davis, 1999).

Hay és Cook (2007) három általános kategória mentén írja le a korai, az első három évben lezajló proszociális fejlődés főbb tényezőit. A *játék- vagy munkatevékenység másokkal* kategóriája másokkal végzett spontán tevékenységeket tartalmaz komoly vagy játékos kontextusban, mely által fokozatosan felfedezik a környezetüket, elsajátítják a legfontosabb viselkedési normákat. Ide sorolható a kooperatív problémamegoldás a közös cél érdekében vagy segítségnyújtás egy feladat elvégzése érdekében. A *másoknak való segítségnyújtás* kategóriája olyan viselkedést tartalmaz, ami meghatározott szituációkban, a másik személy szükségleteit, valamint a környezeti tényezőket is figyelembe veszi. E kategóriába sorolható a gondozás, a megnyugtatás, a másik szükségleteire vagy vágyaira való válasz. A *másikhoz kapcsolható érzések* kategóriáján belül olyan elemek találhatók, mint a barátságosság, az empatikus aggodalom vagy a kötődés. A kutatók megállapították, hogy egyéves kor körül a gyerekek a társas játéktevékenységekben ugyan még passzívan vesznek részt, de már megjelennek a másokkal való megosztás képességének, valamint az empátia kezdeti jelei. Kétéves kor körül egyre aktívabban vesznek részt a kooperatív játékokban, valamint megjelenik viselkedésükben a segítségnyújtás (pl. házimunkában való segítés), fejlődik a megosztás képessége, illetve az affektív képességek fejlődése révén jellemzőbbé válik az empatikus aggodalom. Hároméves kortól már összetettebb szociális és affektív viselkedési mechanizmusok jelennek meg a gyerekek viselkedésében. Egyre jobban figyelembe veszik a kölcsönösségi normákat, képesek lesznek saját maguk érdekében érvelni (pl. ha játékukat vissza szeretnék szerezni), nemek szerint különbséget tesznek a környezetükben lévő személyek között és fokozatosan elkezdenek ez alapján döntéseket hozni. Verbális utalásokat is alkalmaznak az érzelmek kifejezésére, megjelenik a szimpátia, valamint ezzel összefüggésben fokozatosan képessé válnak arra, hogy megfelelő érzelmi választ adjanak egy másik személy distresszére.

A proszociális viselkedés különböző elemeire irányuló kutatások

Felismerve a különböző szociális képességek és készségek korai megjelenését, egyre több vizsgálat foglalkozik a fiatalabb korosztály egyes proszociális viselkedéselemeinek vizsgálatával. A proszociális viselkedés különböző formái a gyermekek szociális és kognitív fejlődésével párhuzamosan jelennek meg.

Az altruizmus kezdetektől fogva, eredendően jelen van mindenki viselkedésében. Warneken és Tomasello (2009) szerint már egészen kisgyermekkortól kezdve ismeretlen személyekkel is képesek altruisztikusan viselkedni a gyermekek. A szocializáció részé-

nek tekintik azt, hogy különböző motivációs módszerekkel (pl. jutalmazás, dicséret) altruizmusra nevelik a gyermekeket már egészen fiatal kortól. Azonban néhány vizsgálati eredmény (pl. Hepach, Vaish, & Tomasello, 2013a; Warneken, 2015) azt állapította meg, hogy a jutalmazás nem segíti, hanem éppen ellenkezőleg, akadályozza a proszociális viselkedési módok megjelenését. Ha a gyerekek a nevelés során mind otthoni, mind intézményes környezetben hozzászoknak ahhoz, hogy pozitív cselekedeteikért jutalomban részesülnek, viselkedésük e megerősítés hatására oly módon torzulhat, hogy csak számukra pozitív végkimenetel ellenében jelenik meg az altruisztikus viselkedés.

A proszociális viselkedések körébe leggyakrabban a segítést, ezen belül az instrumentális segítést sorolják. A segítő viselkedés már igen korán megjelenik, de a viselkedésrepertoárban csak az első életév után kezd megszilárdulni. A proszociális viselkedés ezen eleme spontán módon jelenik meg, főként olyan esetben, amikor a probléma kifejezése kellően egyértelmű. Abban az esetben, ha a distresszes állapot értelmezésekor a gyermek akadályba ütközik, a segítő beavatkozás később történik meg, mivel a gyerekek a szituációk mérlegelése helyett az eltérést kifejező nonverbális jeleket értelmezik, és az alapján segítenek a másiknak (Warneken & Tomasello, 2006, 2007). A segítő viselkedést befolyásoló tényezők kapcsán Grusec (1982) felveti a kérdést, hogy vajon megerősítésként az anyagi vagy a szóbeli jutalmazás növelheti-e a segítés, a megosztás és az együttműködés megjelenésének valószínűségét. Újabb vizsgálatok (Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007; House, Henrich, Brosnan, & Silk, 2012) ebben az esetben is részben cáfolják ezt a megállapítást, és igazolják, hogy a gyerekek segítő viselkedését nem ösztönzik az előzetesen megígért materiális jutalmak, e nélkül is megvalósul a segítő beavatkozás. Ugyanakkor a jutalom negatívan hathat a segítésre, hátráltatja a spontán segítő viselkedések megjelenését (Warneken & Tomasello, 2008).

A megosztás esetében Dunsfield és Kuhlmeier (2013) megállapította, hogy az egyes korosztályokban lassú fejlődés figyelhető meg. Valószínűleg az életkori sajátosságokból kifolyólag kisgyermekkorban még nehéz felismerni egy másik személy anyagi szükségleteit, melynek enyhítésére – ideális esetben – a gyermekek megosztással válaszolnak. Már négy éves kor előtt jellemző, hogy figyelembe veszik a belefektetett energiát, a saját és a másik személy hozzájárulását a cél elérésében (Kanngiesser & Warneken, 2012). Emellett három éves kor körül kezd tudatosulni a gyermekek számára a birtok fogalma, így nehezen osztják meg saját dolgaikat még abban az esetben is, ha a másik személy distresszes állapotban van. Fontos kiemelni, hogy itt nem a motiváció hiánya lehet a fő oka annak, hogy a viselkedésrepertoárból hiányzik a megosztás. A különböző kognitív és szociális képességek későbbi fejlődése okozhatja, hogy a gyermekek még nehezen értik meg a materiális szükségleteket, ezért jellemző két-három éves kor körül, hogy minél konkrétabb a másik személy szükséglete, annál nagyobb valószínűséggel történik megosztás (Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013; Wu & Su, 2013).

A proszociális viselkedést befolyásoló tényezők vizsgálata kapcsán figyelembe kell venni a gyermekek eltérő személyiségjegyeit is, illetve az aktuális mentális állapotot. A gyermekek aktuális állapota nagymértékben befolyásolhatja a gyerekek viselkedését, így akár akadályozhatja a megfelelő viselkedés megvalósulását. A bemutatott vizsgálatok esetén erre nem tértek ki a szerzők, hiányként jelenik meg az, hogy például a különböző

családi háttértényezők (pl. szülők proszociális viselkedése mintaként szerepel-e a család hétköznapi életében) milyen mértékben befolyásolják a gyerekek viselkedését.

A proszociális viselkedés fejlesztése

Korábbi kutatások már felhívták a figyelmet arra, hogy a szociális tanulás a *szociális* készségek kialakulásában nagy szerepet játszik (Fülöp, 1991). Ennek megfelelően a segítő viselkedés fejlődését meghatározzák a felnőttek, a korai években főként a szülők szocializációs törekvései. A csecsemők társas tapasztalatok által, szociális és kommunikatív interakciók révén alakítják ki saját proszociális viselkedésrepertoárjukat, amit a környezetükben lévő személyektől sajátítanak el. A szülő-gyermek közötti interakció során megjelenő szociális indukció mintái befolyásolhatják a gyerekek morális tudatát és viselkedését. A szülők induktív módon tanítják a gyerekeket a normák, alapelvek és szabályok fontosságára, a viselkedés másokra gyakorolt hatására (Hoffman, 1983, as cited in Kasik, 2015, p. 89). A szülők másokra irányuló cselekedetei segítik a proszociális viselkedésben szerepet játszó kognitív és affektív mechanizmusok fejlődését (Hastings et al., 2007). Modellnyújtással is elősegíthetik a gyerekek proszociális fejlődését, amikor egy másik személy distresszére empátiával, valamint segítő viselkedéssel reagálnak (Brownell, 2013). Haun és Tomasello (2011) óvodásokkal végzett vizsgálata igazolta, hogy egy külső megfigyelő, akár egy társ is, hatással lehet a gyerekek viselkedésére. További vizsgálatok (Leimgruber, Shaw, Santos, & Olson, 2012; Engelmann, Over, Herrmann, & Tomasello, 2013) megállapították, hogy a megfigyelés ténye befolyásolja az óvodások viselkedését. A proszociális motívumok alapján hozott döntések érzékenyek a jelenlévők személyére, mivel már ebben az életkorban fontos tényező számukra a társak általi megítélés, aminek következtében viselkedésüket is a társas normáknak megfelelően próbálják alakítani.

Az érzelmi szocializáció részeként a gyermekeket segíteni kell saját és mások érzelmeinek megértésében, valamint érzelmeik hatékony szabályozásában. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok a gyerekek segítőkészebbek, empatikusabbak, kedvesebbek és nagyobb empátiát mutatnak mások felé, akik megfelelő szülői mintát kaptak a korai fejlődés során. A szülők figyelme egy másik személy igényei iránt, a különböző önkéntes tevékenységek, a segítőkészség, a gondoskodás olyan személyek irányába, akik problémás helyzetet élnek át, ezek a szülői modellek mind meghatározhatják a gyermekek fejlődését (Hastings et al., 2007).

Fejlesztési módszerek

A szociáliskészség-fejlesztő programok megvalósításához Zsolnai (2006) szerint leggyakrabban a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a történetek megbeszélése, valamint a szerepjáték módszereit alkalmazzák. Külön-külön való alkalmazásuk kevésbé jellemző, a leghatékonyabb, ha ezeket együttesen építik be a fejlesztő gyakorlatba.

Az óvodai nevelés részeként szervesen beilleszthető elemként Nyitrai (2009) a mesét említi, mivel ebben az életkorban a mesék szerves részét képezik a gyerekek életének, élményforrásként szolgálnak és tudatos kiválasztásuk után, tartalmukkal alkalmasak arra, hogy a szociális és érzelmi fejlődés segítését szolgálják. A mese, annak tartalma, a mesélő és a hallgató közötti kontaktus révén önkéntelen, spontán tanulás valósul meg. A történetek mesélése által, többek között, új szociális ismeretek, motívumok közvetítése és elmélyítése történik.

Gerendai (2014) a drámajátékot emeli ki megfelelő módszerként, ami olyan készségfejlesztő elemeket tartalmaz, amelyek hatékonyan, játékos formában fejleszthetik a gyerekek szocialitását. A drámajátékok, készségfejlesztő szerepüket tekintve, figyelmet érdemelnek, mivel általuk a gyerekek olyan helyzetekkel találkozhatnak játékos formában, amelyek a közösségben való későbbi eligazodásukat megalapozhatják. A készségek fejlődése szempontjából párhuzamot lehet vonni a társas viselkedés és drámajáték között. E módszer gyakorlati alkalmazását többnyire iskolai vonatkozásban említi a szakirodalom, óvodai környezetben elenyésző ennek megjelenése. Gabnai (1999) szerint kezdetben, egy-két éves korban még a környezetükben lévő személyek utánzása történik, azonban hároméves korra már valódi szerepjátékról beszélhetünk, amiben már nem csak a gyerekek szimbolikus világa jelenik meg, hanem az általa felvett szerep a társas viselkedések mintájára történik, ezek próbálgatásának lehet tekinteni.

Az altruisztikus viselkedés, ezzel együtt a proszocialitás fejlesztésére Grusec (1982) több technikát is javasol. Fejlesztő módszerként említi a proszociális viselkedési elemek megnevezését, jellemzését a gyerekeknek, hogy ezáltal megismerjék a megfelelő viselkedési normákat. Ennek kiegészítése kell, hogy legyen az egyes viselkedéstípusok megtapasztalása, kipróbálása, hogy a kognitív érésnek köszönhetően minél jobban rögzüljenek ezek a viselkedési elemek. Ehhez hasonló technika az anyai verbális megerősítés a gyerekek kívánt viselkedésének megjelenése esetén. A segítő viselkedések hiányában is lehet alkalmazni olyan módszereket, amelyekkel növelhető ezek megjelenésének valószínűsége. Ezek a büntetés, a kívánt viselkedés melletti érvelés, a morális biztatás, a közvetlen utasítások és a megfelelő viselkedés elvárása, valamint olyan kijelentések az anyától, amelyek felhívják a gyerek figyelmét a helyes viselkedés hiányára.

A proszociális viselkedés fejlesztésére Eisenberg, Fabes és Spinrad (2006) kutatások alapján olyan kevésbé közvetlen módszereket javasol, mint az explicit példamutatás vagy az indukció. Előbbivel a felnőttek a kívánt magatartást közvetítik a gyerekek felé, utóbbival a segítő viselkedést ösztönző magyarázatokkal hívják elő a kívánt viselkedéseket.

A szociális és érzelmi készségek, így a proszociális viselkedés kapcsán Williamson, Donohue és Tully (2013) rámutatott arra, hogy a gyerekek már a megfigyelés által képesek elsajátítani a segítő viselkedés főbb elemeit, ennek megfelelően a szociálisviselkedés-repertoár bővítésére a modellnyújtást javasolják.

A szülői tréningek alkalmazása a szociáliskészség-fejlesztő programok során széles körben alkalmazott a magatartási zavarral rendelkező gyermekek fejlesztésénél (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004). A szülők nevelési gyakorlatának fontosságára hívja fel a figyelmet Kim, Doh, Hong és Choi (2011) munkája. Fejlesztő kísérletük célja egy szülői továbbképzéssel kiegészített szociáliskészség-fejlesztő program kipró-

bálása agresszív gyerekek és szüleik részvételével. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szociális készségek fejlesztésében a szülőknek is nagy szerepet kell vállalniuk, ugyanakkor ennek hatékony megvalósításához a szülők nevelési gyakorlatának fejlesztése is szükségessé válhat.

Stefan és Miclea (2010) ugyancsak beemelte a szülői nevelési gyakorlat fejlesztését készségfejlesztő programjába. A gyerekek tantervében az érzelmi és a szociális kompetencia fejlesztésére fókuszáló stratégiák szerepelnek, melyek szabályjátékokkal, történetekkel segítik megnevezni a különböző érzelmeket és megismerni azok okait. Bábjátékkal és testbeszéd gyakorlásával a proszociális viselkedés elemeivel ismerkednek meg a gyerekek. A szülők a tréning során a problémás viselkedés megfelelő, büntetést kerülő, ösztönző nevelési módszereit sajátíthatják el.

Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger és Pachan (2008) ezen felül összegyűjtötte, hogy azokat a tényezőket, amelyekre egy fejlesztő program során a pedagógusok felkészítésekor érdemes figyelmet szentelni. Az első ezek közül az önmegismerés és mások megismerése, vagyis annak tudatosítása, hogy hogyan és mi alapján alkothatnak rólunk véleményt más személyek saját érzelmeik, előzetes ismereteik és elvárásaik alapján. A második a norma- és értékközvetítés fontossága, vagyis az, hogy a fejlesztés alatt egy pedagógus közvetlen vagy közvetett formában milyen normákat és értékeket közvetít. Harmadikként a felelősségvállalást nevezik meg a szerzők, aminek megfelelően figyelembe kell venni, hogy a pedagógus modellszemélyként van jelen egy fejlesztés során és ezzel együtt felelősséggel tartozik viselkedéséért. Végül maguk a viselkedésformák és a mögötte meghúzódó dimenziók értelmezése is lényeges szempont a pedagógusok fejlesztésben való részvételében.

A megfelelő fejlesztés megvalósításához érdemes minél több módszert együttesen alkalmazni. A legkisebbeknél a mesék és az ezzel összeköthető szerepjáték alkalmas arra, hogy az alapvető proszociális ismereteket elsajátítsák, míg a nagyobbaknál a tantárgyakba integrált vagy tanórán kívüli, direkt fejlesztés keretében, a személyes problémákat középpontba helyező drámajáték vagy szituációs játékok alkalmazása segítheti e készségek fejlődését (Szabó & Fügedi, 2015).

Néhány program jellemzői

A szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programok közül a nemzetközi gyakorlatban már intézményes környezetben alkalmazott programokat találunk, melyek az óvodai program menetébe szervesen beilleszthetők. A *Committee for Children* (2014) gondozásában jelent meg a Second Step program, mely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hivatott segíteni óvodáskortól serdülőkorig. A programcsomag korai fejlesztést segítő része az óvodai környezetbe is beilleszthető játékokat, dalokat, bábokat tartalmazó rövid tevékenységekkel valósítja meg az önszabályozás és a végrehajtó funkciók, képességek fejlesztését. A kiscsoportos tevékenységekkel a gyerekek gyakorolhatják a társas viselkedést, fejlődhet az empátia, az érzelemszabályozás, illetve a problémamegoldás képessége (Strawhun, Hoff & Peterson, 2014).

Az iskolai környezetben megvalósítható fejlesztőprogramból adaptált, Han, Catron, Weiss és Marciel (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (Reaching Educators, Children

and Parents) program egy félig strukturált, kognitív és viselkedési elemeket támogató tréning, mely a program végrehajtásához szükséges osztálytermi konzultációhoz és egy osztályszintű magatartásfejlesztő program megvalósításához nyújt segítséget. A program három fő fejlesztési területet foglal magában: együttműködési képességek fejlesztése, problémamegoldó képességek fejlesztése és szülői fejlesztés. A program egy teljes tanévet átfogó tanterve középpontba helyezi a kognitív és viselkedési elemekkel kapcsolatos problémák visszafordítását és a szociális képességek, az érzelemszabályozás és a problémamegoldás fejlesztésére fókuszál.

A 0–12 éves korú gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának fejlesztését tűzte ki célul az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011). A szülők, tanárok számára szóló programcsomag célja a problémás viselkedés csökkentése, a szocioemocionális tanulás és az önszabályozás képességének fejlesztése. A programcsomag tartalmaz egy szülői, egy gyermek és egy tanári fejlesztő programot, ami az alapvető szociális készségek fejlesztését hivatott segíteni. A fejlesztőprogram intézményi környezethez ajánl kiscsoportos és teljes csoportos foglalkozásokat, videók, életnagyságú bábok és egyéb, az óvodai környezetben megtalálható eszközök felhasználásával. Az intézményi környezetben megvalósított fejlődéssegítés mellett a szülők bevonásával, otthoni környezetben végrehajtott feladatokkal egészül ki a gyerekek fejlesztése. A programot sikeres alkalmazhatóságának, gyermekközpontúságának és hatékonyságának köszönhetően számos országban (pl. Kanada, Skócia, Portugália, Svédország, Finnország, Norvégia, Új-Zéland) alkalmazzák.

A PATHS Program (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007) a szociális és érzelmi képességek javításával segíti elő mind a hatékony társas viselkedés, mind a tanulási sikeresség fejlődését és az agresszió csökkenését. A program részeként cél az önkontroll, az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése, illetve a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása.

Az oktatási intézményekben egyre nagyobb számban megjelenő problémás viselkedés csökkentésére és a szociális és érzelmi kompetencia javítására fejlesztették ki a SELF Kit (*Social Emotional Learning Facilitator Kit*) programot (Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011), ami a kompetenciák fejlesztésén túl segíti a gyerekeket a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A program tartalma és szerkezete igazodik a gyermekek ontogenetikus, pszichikai fejlődéséhez, valamint az ország tantervének menetéhez. A program moduljai történetek, tanmesék, népmesék, képek, versek, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, valamint audiovizuális eszközök alkalmazásával segítik a fejlődést. A programban alkalmazott eszközök hozzájárulnak az emocionális fejlődéshez, valamint élvezetessé teszik a tevékenységeket, miközben a diákok elsajátítják a megfelelő érzelemkifejezést és viselkedést.

Jövőbeni törekvések előfutárai: számítógépes fejlesztések sérült gyerekeknél

A számítógépes játékok kialakítása a szociális és az érzelmi készségek fejlesztésére az utóbbi évtizedekben fejlődésnek indult, mivel felismerték azt, hogy ezek az egyes képességek fejlesztésének is eszközei lehetnek, hatékonyan alkalmazhatók. A különböző játékok virtuális környezetben több különböző helyzetben, viselkedések széles körét fejleszthetik, valamint ugyanazon képességet eltérő szituációkban alakíthatják (De Freitas, 2006). Ezek a fejlesztések főként a sajátos nevelési igényű iskolás gyermekek szociális és érzelmi kommunikációs képességeinek és annak verbális és nonverbális összetevőinek fejlesztésére irányultak. A projektekben a számítógépes környezet egy kevésbé strukturált, érzelmileg kevésbé megterhelő környezetet biztosított, melyben játékos formában fejlődtek a vizsgált gyermekek szociális és érzelmi készségei. A gyakorlatban is megvalósult programok tehát nem speciálisan a proszociális képességek fejlesztésére fókuszálnak, hanem általánosságban célozzák a szociális és az érzelmi készségeket, azonban az eddigi, főként iskolás korosztály fejlesztését segítő programok jó alapot nyújthatnak egy, az óvodás gyermekek proszociális készségeit fejlesztő, számítógépes környezetben megvalósuló program kidolgozásához.

A LIFEisGAME projekt (Porto Interactive Center, 2013) a szociális és érzelmi készségek fejlődését segíti elő számítógépes környezetben. A projekt autisztikus spektrumzavarral küzdő gyerekek számára készült, akik fejlesztése, főleg az érzelmek felismerése és kifejezése, a későbbi társas kapcsolatok hatékonyabbá tételéhez kiemelkedően fontos. A projekt egy nagyobb kutatás része, melyben arra keresik a választ a kutatók, hogy vajon egy interaktív fejlesztőprogramban egy virtuális karakter használata megfelelő lehete az autista gyerekek rehabilitálásában. A projektben négy különböző pedagógiai jellegű egység valósul meg: érzelmek felismerése, egy virtuális arc építése, karakter létrehozása és történet megalkotása. Az animációs elemek alkalmazásának nagy előnye, hogy a virtuális karakterek létrehozása és a valós idejű érzelemkifejezések megfigyelésének lehetősége csökkentheti a gyerekekben a stresszes állapotot és játékos formában fejlődik érzelmi kommunikációs képességük.

Szintén autisztikus spektrumzavarral rendelkező gyerekek számára fejlesztették ki az ECHOES játékot (Bernardini, Porayska-Pomsta, & Smith, 2014), melynek fő értéke az, hogy játékos környezetben biztosítja ezen gyerekek szociális kommunikációs képességeinek fejlődését. A programban a gyerekek egy virtuális személlyel kerülnek interakcióba különböző társas szituációs környezetben. A program a szociális kommunikációra, illetve annak két összetevőjére, a verbális és a nonverbális jelek megértésére és a közös, egymáshoz igazodó figyelemre fókuszál. Ezek alapján 12 tanulási szakasz különíthető el a programban. A virtuális segítő a társas viselkedésben szükséges képességek szerint viselkedik: reagál az interakció megkezdésekor, megkezdi az interakciót és követi a társas viselkedés látens szabályait. A néhány hetes fejlesztés eredményeként a felmért gyerekeknél a verbális és a nonverbális kommunikáció terén jelentős fejlődést figyeltek meg.

Hasonlóan az előzőhöz, számítógépes környezetben megvalósuló fejlesztő program a Mind Reading rendszer (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, & Hill, 2004), mely széles

körben alkalmazható sajátos nevelési igényű gyerekektől kezdve egészen a felnőtt korúak érzelemkifejezésének fejlesztésében. A rendszer segítségével az alany több tucat érzelmet láthat és hallhat, amiket több különböző személy mutat be, aminek segítségével az egyénenkénti eltéréseket is megfigyelheti az érzelmek kifejezésében. Az érzelmek felismerésében és megértésében segít a program másik része, mely főként autisztikus spektrumzavarral rendelkező személyek számára lett kifejlesztve, ugyanakkor általánosságban mindenki számára alkalmazható részfeladatokat tartalmaz. A játékos feladatok segítségével különböző helyzetekhez kötötten lehet megfigyelni a bemutató személy reakcióit, érzelemkifejezéseit. A játékos formának köszönhetően egy kevésbé strukturált környezetben tovább mélyíthetők a korábban megszerzett ismeretek az érzelmekről.

Ezek a nemzetközi gyakorlatban már kipróbált számítógépes fejlesztések kiváló alapként szolgálnak olyan hazai fejlesztőprogramok kidolgozásához, amelyek a proszociális viselkedés fejlesztésére fókuszálnak. Ugyanakkor fontos figyelembe venni e készségek számítógépes környezetben való fejlesztésének korlátait. Mivel a szociális készségek fejlődése leginkább a személyek közötti közvetlen interakciók során valósul meg, a számítógéppel történő fejlesztés során ez a feltétel nem tud teljesülni. Ennek következtében olyan alapvető szociális készségek sem jelennek meg, mint a különböző mimikák, specifikus gesztusok. Tehát e készségek fejlesztése csak személyes segítővel valósulhat meg, ahol a gyerekek megtapasztalhatják a különböző egyéni eltéréseket és azok változásait. Ezt a tényezőt fontos figyelembe venni, különben a programok elsődleges célja nem valósul meg.

Összegzés

A proszociális viselkedés mint a társas interakciók egy alapvető formája napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap. Számos pedagógiai és pszichológiai kutatás foglalkozik a szociális és érzelmi készségek fejlesztésével, melynek részeként a proszociális viselkedés fejlesztésének lehetőségeit sem szabadna figyelmen kívül hagyni.

A tanulmány első felében azokat a modelleket és elméleti megközelítéseket ismertettük, amelyek a proszociális viselkedés létrejöttében szerepet játszó összetevők működését írják le. A témában folyó kutatásoknak köszönhetően gazdag szakmai anyag áll rendelkezésre, azonban problémaként merül fel, hogy a proszociális viselkedés definiálása a nemzetközi szakirodalomban sem egységes, illetve jelenleg még nem áll rendelkezésre olyan empirikus igazolás, ami alapján kialakítható egy általánosan elfogadott megfogalmazás, ezért legtöbbször az adott empirikus vizsgálathoz igazodik.

E terület további feltárása, valamint fejlesztése nagy figyelmet érdemel, mivel napjainkban egyre több gyerek rendelkezik olyan viselkedési problémákkal, amelyek megoldása célzott foglalkozást igényel a szülőkön kívül a pedagógusoktól is. Ennek megvalósítása érdekében a szakemberek olyan elméleti és gyakorlati felkészültségére van szükség, amelyekkel intézményes keretek között lehetőség nyílik a pozitív irányú viselkedési jellemzők kialakítására, fejlesztésére.

Irodalom

Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., & Hill, J. (2004). *Mindreading: the interactive guide to emotions*. London: Jessica Kingsley Limited.

Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, *2*, 101–124. doi: 10.1016/0273-2297(82)90006-5

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, *55*, 19–39. doi: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x

Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T. J. (2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children wih autism. *Information Sciences*, *26*(4) 41–60. doi: 10.1016/j.ins.2013.10.027

Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, *18*(1), 1–9. doi: 10.1111/infa.12004

Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, *14*(1), 117–130. doi: 10.1080/15250000802569868

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302–306. doi: 10.1111/1467-9280.00260

Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Darley, J. G., & Latané, B. (1980). Mikor segítenek az emberek egy válsághelyzetben? In V. Szilágyi (Ed.), *Együttérzés, önzetlenség, felelősség* (pp. 20–36). Budapest: Tankönyvkiadó.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, *10*(4), 85.

Davis, M. H. (1999). Empátia, altruizmus és segítő viselkedés. In Zs. Kulcsár (Ed.), *Morális fejlődés, empátia és altruizmus* (pp. 427–448). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning*. Bristol: Joint Information Systems Committee.

de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(10), 435–441. doi: 10.1016/j.tics.2006.08.008

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007), Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 67–91.

Dunsfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, *84*(5), 1766–1776. doi: 10.1111/cdev.12075

Eisenberg, N. (Ed.).(1982). *The development of prosocial behavior*. London: Academic Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34–61). London: Sage Publications.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 91–119. doi: 10.1037//0033-2909.101.1.91

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511571121

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0311

Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputation with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science, 16*(6), 952–958. doi: 10.1111/desc.12086

Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.

Forgas, J. P. (2003). *A érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.

Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör, 41*(3), 49–58.

Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok*. Budapest: Helikon Kiadó.

Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra, 25*(10), 48–58. doi: 10.17543/iskkult.2015.10.48

Gerendai, Zs. (2014). Drámajátékok. In R. Perlai (Ed.), *Az óvodáskor fejlesztőjátékai* (pp. 125–141). Debrecen: Flaccus Kiadó.

Grusec, J. E. (1982). The Socialization of Altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 139–166). London: Academic Press. doi: 10.1016/b978-0-12-234980-5.50011-0

Grusec, J. E., & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 263–286). London: The Guilford Press.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. Oxford: Blackwell Publishers.

Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology, 33*(6), 681–693. doi: 10.1007/s10802-005-7647-1

Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.

Haun, D. B. M. & Tomasello, M. (2011). Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Development, 82*(6), 1759–1767. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x

Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 100–131). London: The Guilford Press.

Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013a). A new look at children's prosocial motivation. *Infancy, 18*(1), 67–90. doi: 10.1111/j.1532-7078.2012.00130.x

Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013b). Young Children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology, 49*(6), 1132–1138. doi: 10.1037/a0029501

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 124–143). New York: Holt. doi: 10.1017/cbo9780511805851

Hoffman, M. L. (1983). Affectice and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 102–125). New York: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

House, B. R., Henrich, J., Brosnan, S. F., & Silk, J. B. (2012). The ontogeny of human prosociality: behavioral experiments with children aged 3 to 8. *Evolution and Human Behavior, 33*, 291–308. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2011.10.007

Kállai, J. (2013). *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PLoS ONE, 7*(8), e43979. doi: 10.1371/journal.pone.0043979

Kasik, L. (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. *Magyar Pedagógia, 106*(3), 231–258.

Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra, 17*(11–12), 21–37.

Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kim, M., Doh, H., Hong, J. S., & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for agressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review, 33*, 838–845. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.12.001

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*, 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., & Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *PLoS ONE, 7*(10), e48292. doi: 10.1371/journal.pone.0048292

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development, 80*(2), 442–460. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–25). New York: Basic Books.

Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977): *Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman.

Nagy, J. (1996): *Nevelési kézikönyv.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.

Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In J. Nagy (Ed.), *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban* (9–31). Szeged: Mozaik Kiadó.

Oatley, K., & Jenkins, M. J. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris Kiadó.

Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 678–683. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.292

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008), *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 146*, 329–333. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.142

Pervin, L. A. (1994). Altruizmus – Miért segítenek az emberek és miért nem? In I. Barkóczi & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I.* (pp. 271–298). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Porto Interactive Center (2013). *LIFEisGAME – a game about emtions* [PDF document]. Retrieved from http://www.portointeractivecenter.org/lifeisgame/

Rachlin, H. (2002). Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences, 25*, 239–296. doi: 10.1017/s0140525x02000055

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development, 6*, 111–135. doi: 10.1111/1467-9507.00029

Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development, 34*, 447–458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007

Saarni, C. (1997): Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–66). New York: Basic Books.

Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York: McGraw-Hill.

Stefan, C. A., & Miclea, M. (2010). A preliminary efficiency study of a multifocused prevention program for children with deficient emotional and social competencies. *Procedia Social and Behaviora Sciences, 5*. 127–139. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.061

Strawhun, J., Hoff, N. & Peterson, R. L. (2014): Second step, program brief. student engagement project. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.

Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814–1827. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x

Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy, 18*(1), 120–133. doi: 10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology, 45*(2), 534–543. doi: 10.1037/a0014322

Vajda, Z. (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó.

Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives, 9*, 1–6. doi: 10.1111/cdep.12101

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*, 1301–1303. doi: 10.1126/science.1121448

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*(3), 271–294. doi: 10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785–1788. doi: 10.1037/a0013860

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100*, 455–471. doi: 10.1348/000712608x379061

Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol, 5*(7), 1414–1420.

Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Seattle: The Incredible Years Inc.

Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 105–124. doi: 10.1207/s15374424jccp3301_11

Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 543–550. doi: 10.1016/j.jecp.2012.11.004

Wu, Z., & Su, Y. (2013). Development of sharing in preschoolers in relation to theory of mind understanding. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 3811–3816). Austin: Cognitive Science Society.

Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 101–109. doi: 10.1002/cd.271

Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 83–104). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

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

ABSTRACT

THE PROGRESS AND DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD

Szilvia Hegedűs

Social and emotional competence in early childhood is an essential basis for children's later school success. Accordingly, acquisition of prosocial behaviours (helping, sharing, cooperating, supporting, protecting, worrying, calming, compensation, compliance, compassion, etc.) is also an important task in social development. The components of prosocial, altruistic behaviour have been explored internationally in recent years. Unlike earlier research, these studies (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009; Brownell, 2013; Thompson & Newton, 2013; Henderson, Wang, Matz, & Woodward, 2013) are increasingly focusing on early childhood and provide new findings that disprove certain cognitive psychological theses. The first part of the study presents the main approaches of prosocial behaviour, which mostly come from various psychological fields. Behavioural responses to another person's needs play a significant role in the development of prosocial behaviour. Thus, we need to pay attention to the development of early characteristics of empathy and sympathy. Recent research has shown that within social and emotional skills we need to focus on the development of prosocial behaviour. In Hungary, the majority of the interventions for social skills focus on children of school age, but there are several international programmes (e.g. Second Step) which serve children as early as preschool in developing the social and affective fields. These programmes are already in place and show the importance of and need for more research to recognize opportunities to develop prosociality which can help us to devise Hungarian intervention programmes.

Magyar Pedagógia, 116(2). 197–218. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.197

Levelezési cím / Address for correspondence: Hegedűs Szilvia, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
116. évf. 2. szám 219–253. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.219

AZ ELKERÜLÉS MINT FOLYAMAT – AZ ELKERÜLÉS KÉRDŐÍV BEMÉRÉSE 15 ÉS 18 ÉVESEK KÖRÉBEN

Kasik László*, Guti Kornél, Tóth Edit*** és Fejes József Balázs***

** SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Neveléselmélet Tanszék*
*** Dr. Farkasinszky Terézia Ifjúsági Drogcentrum*
**** MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

Az elkerülés (*avoidance*) a személyközi – szociális, interperszonális, társas – problémák megoldásának (*social problem solving*), a konfliktuskezelésnek (*conflict management*), illetve a stresszel való megküzdés (coping) egyik módja, ami igen sok formában (pl. halogatás, kilépés a helyzetből, negligálás) nyilvánulhat meg (pl. D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002; D'Zurilla & Nezu, 2007; Ubinger, Handal, & Massura, 2012). A problémamegoldás, a konfliktuskezelés és a megküzdés jellemzőinek feltárására használt kérdőívek közös sajátossága, hogy az elkerülésre főként mint a megoldási folyamat eredményére tekintenek, azt mint folyamatot kevésbé vizsgálják. Ugyancsak fontos jellemzőjük, hogy csak néhány elkerülésformát vizsgálnak, melyek többnyire egy faktort alkotnak, ebből adódóan az egyes formákról külön-külön, valamint kapcsolataikról nem nyújtanak részletes képet. A kizárólag az elkerülést mérő eszközök legtöbbje szintén csak néhány forma jellemzőjének feltárására alkalmas (pl. Roskos, Handal, & Ubinger, 2010; Ubinger et al., 2012).

A mérőeszközök kidolgozóinak döntő többsége szerint az elkerülés alapvetően inadekvát (diszfunkcionális) megoldási, megküzdési mód, ám hangsúlyozzák, hogy választása nem minden esetben tudatos, illetve nagymértékben személy- és helyzetfüggő (pl. Frauenknecht & Black, 2009), így csak ezeket figyelembevéve állapítható meg, hogy az elkerülés az adott szituációban pozitív vagy negatív az egyén és környezete számára. Csak néhány modellben jelenik meg az elkerülés preventív jellege, illetve kevés kérdőívvel lehet mérni adekvátnak tekinthető formáit, például az erőgyűjtés érdekében tett halogatást (pl. Elliot, Eder, & Harmon-Jones, 2013; Lazarus & Folkman, 1986).

A tanulmányban ismertetett munka célja egy serdülőkortól alkalmazható kérdőív (*Elkerülés kérdőív*) kidolgozása, valamint 15 és 18 évesek (N=490) körében való bemérése volt. Arra törekedtünk, hogy a kérdőívvel az elkerülés minél több formája mérhető, valamint ezek kapcsolódási rendszere feltárható legyen – ehhez az elkerülést folyamatként értelmeztük, ez a megközelítés adta a kérdőív kidolgozásának elméleti keretét. A kérdőívvel végzett vizsgálatok adatai jelentős segítséget nyújthatnak az elkerülés természetének komplexebb megértéséhez, valamint alapjai lehetnek a problémamegoldásra, ezen belül az elkerülésre fókuszáló segítő-fejlesztő programok kidolgozásának.

Elkerülés – elméleti megközelítések, mérőeszközök és korábbi kutatási tapasztalatok

Az elkerülés értelmezése

Az elkerülésnek több meghatározása ismert, nincs egy egységes, mindenki által elfogadott és alkalmazott definíciója. E sokszínűség egyik oka, hogy az elkerülést többékevésbé eltérő elméleti keretek mentén határozzák meg, ami alapján értelmezhető mint problémamegoldási mód, megküzdési vagy konfliktuskezelési stratégia. A szociálisproblléma-megoldás jellemzőivel foglalkozó vizsgálatok jelentős része a D'Zurilla és munkatársai (2002) által meghatározott definícióból indul ki, miszerint elkerüléskor (mint megoldási mód alkalmazásakor) nem a problémával való szembenézés, annak megoldási szándéka, hanem a problémával való foglalkozás és megoldás halogatása, időbeni eltolása, a probléma nem megoldása jellemző, aminek hátterében nagymértékben a felelősségvállalás alacsony foka és a személyközi probléma okozta kellemetlen érzés csökkentésére tett erőfeszítés áll. Az elkerülés mint megküzdési stratégia (viselkedéses és kognitív erőfeszítés) értelmezésekor igen gyakran egy régóta – Lazarus és Folkman (1986) által – megfogalmazott definíciót alkalmaznak: a stresszel való megküzdés során az elkerülő (elkerülő-menekülő) személy nem vállalja a konfrontációt, kilép a helyzetből, célja az, hogy enyhítse az érzelmi reakciókat, megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását (Margitics & Pauwlik, 2006). Mint konfliktuskezelésre a bizonytalan helyzetértelmezés, a hatékonynak tűnő eszközök hiánya, valamint annak gondolata jellemző, hogy az összeütközés destruktív, így azt jobb elkerülni, nem felvállalni (Szőke-Milinte, 2004).

A legtöbb meghatározás – részben vagy egészében – tartalmazza, hogy minek az elkerülése történik (mi a tárgya, mit vagy kit kerülünk el), miért történik elkerülés (mi az oka és a célja) és hogyan teszi azt az egyén (milyen formában nyilvánul meg). Az empirikus vizsgálatok alapján számtalan tárgya, oka, célja és formája lehet az elkerülésnek. Az elkerülés tárgyát (pl. társas helyzet, esemény, személy, gondolat, emlék, érzelem, érzés) leggyakrabban három nagy csoportba sorolják, elkülönítik az érzelmek, a kognitív folyamatok és a személyközi interakciók elkerülését, melyek adott társas helyzetben összekapcsolódnak; az elkerülés ezek bonyolult összjátékának tekinthető (D'Zurilla et al., 2002). Abban, hogy mit kerülünk el, az életkor előrehaladtával egyre nagyobb szerepe van a tapasztalatoknak, jelentősen meghatározva az elkerülés miértjét és hogyanját, vagyis az idő előrehaladtával kialakulnak szoros mit-miért-hogyan kapcsolatok, melyek – például Frauenknecht és Black (2009) kutatásai alapján – forgatókönyvekként jelenhetnek meg társas interakcióinkban.

Elliot (2006) szerint az elkerülés hajtóereje az, hogy távol akarjuk magunkat tartani valakitől vagy valamitől, szeretnénk megelőzni a nemkívánatos személlyel való találkozást, a feszültséggel járó esemény átélését. Az elkerülés célja az olyan esemény elkerülése vagy egy olyan tevékenység abbahagyása, amely az egyén számára kellemetlen, szomorúsággal tölti el, szégyent vált ki vagy frusztrációt okoz – az elkerülés főként a szégyen, a szomorúság és a félelem, ezek megélésének elkerülésére irányul. Az emberek

ekkor igyekeznek mérsékelni a helyzet, a probléma bennük kialakult negatív érzelmi hatását annak érdekében, hogy azt könnyebb legyen elviselni, ami rövid távon megkönnyebbülést okozhat, ám hosszú távon kevésbé hatékony, illetve a nemkívánt érzelmek felerősödhetnek (Lazarus & Folkman, 1986). Ugyanakkor a távolító motívumok preventív jelleggel is bírhatnak, megakadályozhatják, hogy az egyén kellemetlen helyzetben vegyen részt (a helyzet teljes elkerülését eredményezik), illetve kellemetlenül érezze magát egy szituációban (menekül onnan vagy részleges elkerülést mutat), ami pozitív érzésekkel (pl. megkönnyebbüléssel) társulhat (Elliot, 2006). A távolítás ellentéte a közelítés, aminek hátterében pozitív (közelítő) motívumok húzódnak meg (Elliot et al., 2013; Fejes, 2015).

Hayes, Strosahl és Wilson (1999) kutatásai alapján az, hogy a gyakori negatív következmények ellenére az emberek mégis igen sokszor elkerülő viselkedést mutatnak, az elkerülés okozta negatív megerősítéssel magyarázható: rövid távon enyhülést okoz, úgy érezzük, az elkerülés által javul helyzetünk, közérzetünk, aminek következtében megerősödik az elkerülés preferálása. Hayes és munkatársai (1996) felvetik, hogy ezek a helyzetek, gondolatok, érzések, tapasztalatok nem feltétlenül negatívak, illetve nem minden esetben kapcsolódnak valamilyen személyközi problémához, ugyanakkor az, hogy miként reagáljunk rájuk hatékonyan, nehézséget okoz. Sőt igen gyakran előfordul, hogy ezeket a gondolatokat, érzéseket, emlékeket magunk kapcsoljuk egy problémához, így annak megoldása sem lesz hatékony a megszokott – szokássá vált – elkerülő viselkedés miatt (Frauenknecht & Black, 2009).

Antony és Stein (2008) különbséget tettek a teljes elkerülés (*total avoidance*), a részleges elkerülés (*partial avoidance*) és a menekülés (*escape*) között. Teljes elkerüléskor az egyén kerüli azokat a társas helyzeteket, ahol tudja vagy azt sejti, hogy rá veszélyt jelent valaki (pl. megbánthatja, megalázhatja), illetve egy társas problémával kapcsolatban úgy gondolja, nagy a valószínűsége annak, hogy problémáját nem tudja kezelni. Amennyiben nincs lehetőség a teljes elkerülésre, a nem kellemes vagy félelmet kiváltó helyzetből elmenekülhet az egyén. Részleges elkerülés esetén a helyzetben maradva tesz olyat, amivel kivonja magát a helyzetből, és ezt felhasználhatja arra is, hogy erőt gyűjtsön a megoldáshoz, átgondolja helyzetét, lehetőségeit, ekkor az eltávolodás az erőgyűjtés érdekében történik (Leikas et al., 2009).

Borkovec, Ray és Stöber (1998) az elkerülés előtti, közbeni és utáni gondolatok sajátosságait elemezték, és megállapították, hogy az elkerülés igen gyakran nagyfokú aggodalmaskodással jár (ilyenkor veszélyt, fenyegetettséget érez az egyén), mely során a lehetséges jövőbeni veszélyeket az emberek egy része absztraktabb, verbális alapú gondolatokként ragadja meg (belső beszédként), kerüli, gátolja a nagyobb feszültséggel járó érzelmi feldolgozást, illetve az ezzel járó képzeleti képeket. Vizsgálataik alapján ez nagyon gyakran nem nyilvánul meg valamilyen viselkedésben, ami kapcsolódik a GÉV-modellként (Gondolatok-Érzelmek-Viselkedés) ismert elképzeléshez (Bedell & Lennox, 1997). A korábbi megközelítéssel szemben a GÉV-modell szerint a problémamegoldásban jelentős szerepet játszó éntudatosság elsőként nem feltétlenül valamilyen gondolatban fejeződik ki, amihez érzelem kapcsolódik, majd ezek együttesen valamilyen viselkedési formában nyilvánulnak meg, vagyis kapcsolódási rendszerük nem lineáris (Bedell & Lennox, 1997).

A gondolkodás, érzelmek és viselkedés hármasa a problémamegoldásról alkotott elméleti modellek alappillérének tekinthető. Számos empirikus vizsgálat és mérőeszközkidolgozás alapjául szolgál D'Zurilla és munkatársainak (2002) a szociálisproblémamegoldásról (a problémamegoldó gondolkodás és viselkedés együtteséről) alkotott modellje, mely szerint a szociálisprobléma-megoldás olyan kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat, amely elkülöníthető egy orientációs és egy megoldási szakaszra. A problémához és a megoldáshoz való viszonyulás alapvetően lehet pozitív és negatív (ez rokonságot mutat a közelítő és a távolító célokkal). Pozitív orientáció esetén az egyén hisz abban, hogy meg tudja oldani és meg akarja oldani a problémáját (pozitív énhatékonyság), illetve bízik abban, hogy a probléma megoldása pozitív következményekkel jár (pozitív jövőkép). Amennyiben valakit negatív orientáltság jellemez, kevésbé hisz a probléma megoldhatóságában, önmaga hatékonyságában (negatív énhatékonyság), és többnyire a probléma kapcsolatromboló jellegét, a megoldási lehetőségek negatív következményeit helyezi gondolkodásának középpontjába (negatív jövőkép). Mind a pozitív, mind a negatív orientációnak különböző fokozatai határozhatók meg (milyen mértékben tekinthetők pozitívnak vagy negatívnak), illetve személy- és helyzetspecifikus jegyekkel bírnak, hiszen az életkor előrehaladtával egyre inkább fontos, kivel kapcsolatos és milyen helyzetben történik a problémamegoldás.

A személyközi probléma megoldási szakaszában az egyént jellemezheti a racionalitás (elsősorban a problémára, a tényekre, azok összefüggéseire, illetve a lehetséges következményekre is koncentrál), az impulzivitás (érzelmei vezérlik, a tényekre kevésbé fókuszál, kevés alternatív megoldással számol, gyorsan, gyakran kapkodva dönt) és az elkerülés (a megoldást nem kezdi meg, halogatja, a helyzetből, a megoldási folyamatból kilép). E hármat a szerzők alapstílusnak tekintik, melyek a helyzettől, a problémától, a másik féltől függően különbözőképpen keveredhetnek akár egyetlen társas probléma megoldása során is.

Az elkerülés mint problémamegoldási stílus, megküzdési és konfliktuskezelési stratégia formái

A kutatók jelentős része egyetért abban, hogy az elkerülésnek igen sok formája különböztethető meg, illetve döntő többségük diszfunkcionális (pl. D'Zurilla et al., 2002; Frauenknecht & Black, 2009). Ahogyan az elkerülés meghatározásában, úgy a különböző elkerülésformák jellemzőinek leírásában is meghatározó, milyen elméleti megközelítés alapján értelmezik azokat. Az utóbbi két évtizedben megnőtt azon elméleti és empirikus munkák száma, amelyek törekednek a problémamegoldáson, a megküzdésen és a konfliktuskezelésen belül értelmezett elkerülés és elkerülésformák összekapcsolására.

D'Zurilla és munkatársai (2002) az elkerülés mint problémamegoldási stílus öt formáját tekintik – gyermek-, serdülő- és felnőttkorban egyaránt – a leggyakrabban előfordulónak: (1) negligálás (az egyén nem foglalkozik a problémájával, nem próbálkozik a megoldással), (2) halogatás (időbeni eltolása a problémával való foglalkozásnak; nem kizárt a megoldás, ám nagy az esélye annak, hogy nem fogja megoldani a problémát leginkább az ahhoz való negatív viszonyulás miatt), (3) abbahagyás (megkezdett problémamegoldás megszakítása kellemetlen érzés, negatív gondolat, valakinek a viselkedé-

se vagy a szituáció jellemzői miatt), (4) várakozás (arra, hogy magától vagy más által megoldódjon a probléma; az egyén aktívan nem akar részt venni a problémamegoldásban, de ebben az esetben sem teljesen kizárt, hogy valaminek vagy valakinek a hatására mégis megpróbálja az egyén megoldani a problémát), valamint (5) figyelemelterelés (a problémamegoldást helyettesítő – általában kellemes – tevékenység végzése annak érdekében, hogy ne kelljen a problémával foglalkozni, feledje azt az egyén, csökkenjen a negatív gondolatok, érzések hatása). Laplanche és Pontalis (1994) a negligálás mellett fontos formának tartja az annulálást (meg nem történtté tevés), ami – működését tekintve – jelentős hasonlóságot mutat a vágyak, érzések, gondolatok tagadásával és az elfojtással (gondolatok, képek, emlékek tudattalanba száműzése) mint énvédő mechanizmusokkal. Mindegyik diszfunkcionális, mert bár csökkentik a probléma okozta feszültséget, ám idővel felbukkannak és általában romboló hatást gyakorolnak a társas kapcsolatokra.

D'Zurilla és Nezu (2007) szerint bár nem minden megküzdés problémamegoldás, valamint a megoldási stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal, a negatív és a pozitív orientáció összekapcsolható a Lazarus és Folkman (1986) által elkülönített – egészséges, nem patológiás személyekre jellemző – nyolc megküzdési stratégiával (konfrontáció, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentés keresése, felelősségvállalás, eltávolodás, elkerülés). Az elgondolás alapja az, hogy a probléma olykor stresszorként jelenik meg az egyén életében. Feltételezték, hogy e megküzdési stratégiák közül a legtöbbet pozitív orientáció előz meg, míg az elkerülést negatív viszonyulás. Köztes kategóriába sorolták az eltávolodást, ami a helyzettől való mind érzelmi, mind mentális távolságtartásban nyilvánul meg, aminek oka – a cselekvés tudatosságának növekedésével – egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés. A pozitív orientációval bíró stratégiák az együttműködés, a kompromisszum, a probléma megoldásának szándékát fejezik ki. Az eltávolodás esetében felerősödik az énvédelem, a probléma és a megoldási folyamat okozta érzelmi sérülés kerülésének szándéka, illetve az elkerülésnél ez kiegészül a konfrontáció vállalásának részleges vagy teljes hiányával, ami a menekülési és a hárítási reakciók számának növekedésével jár (Barcy, 2012).

Skinner, Edge, Altman és Sherwood (2003, as cited in Oláh, 2005, p. 68.) korábban azonosított megküzdési stratégiák és kérdőívek tanulmányozása alapján 12 magasabb rendű megküzdési stratégiát különített el, melyek közül öt – menekülés, delegálás, izoláció, akkomodáció, alárendelődés – teljes mértékben vagy részben elkerülést fejez ki. A menekülés kognitív vagy viselkedéses elkerülésben, tagadásban, vágyteljesítő gondolkodásban nyilvánul meg. A delegálás maladaptív segítségkérést, panaszkodást, önsajnálatot fejez ki. Izoláció során az egyén visszahúzódást mutat, rejtőzködik, kerüli mások társaságát. Akkomodáció esetében elterelés, kognitív átstrukturálás, minimalizálás és elfogadás jellemzi az egyént. Az alárendelődés rágódást, valamihez való merev ragaszkodást és betolakodó gondolatokat jelent.

Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) szerint a probléma és a problémamegoldás tágabb kategóriák, mint a konfliktus és a konfliktuskezelés, amiket nagyon sokszor szinonimaként használnak nemcsak a hétköznapokban, hanem tudományos munkákban is. E mellett az elképzelés mellett azzal érveltek, hogy a problémamegoldás során nem feltétlenül történik viselkedésben tetten érhető összeütközés, ami a konfliktusok jellemző sajátja (erről részletesebben l. Kasik, 2015). Schanell (2010) hangsúlyozta, jóval nagyobb a

hasonlóság, mint a különbség probléma és konfliktus, illetve problémamegoldás és konfliktuskezelés között, így érdemesebb ezek kapcsolatára koncentrálni. Akárcsak De Dreu, Evers, Beersma, Kluwer és Nauta (2001), valamint Rahim és Psenicka (2002) munkáiban, Schanell szerint is a probléma és a konfliktus kapcsolata egy folyamatként értelmezhető, melynek elején problémát észlel az egyén, és főként a felek kommunikációjától függ, hogy abból kialakul vagy sem konfliktus, összeütközés. A kutatók szerint a problémamegoldási módok és a konfliktuskezelő stratégiák hasonlóak, illetve megragadható egymásba való fonódásuk a motivációs-érzelmi bázis – egyéni és környezeti tényezők okozta – változása mentén.

A leggyakrabban elkülönített és vizsgált konfliktusmegoldó stratégiák (Gordon, 1995) között szerepel – a kompromisszumkereső, a problémamegoldó, az önérvényesítő és az önalávető (alkalmazkodó) mellett – az elkerülő stratégia (l. pl. Csepeli, 2014; Horváth-Szabó, 1994). Pozitív orientáció az alapja a problémamegoldó és az önérvényesítő stratégiának. Az előbbi esetében a felek a megoldással kapcsolatban optimisták, hisznek a helyzet megoldhatóságában. A cél az, hogy a konfliktust a résztvevők megoldják, megkeressék a kölcsönös előnyöket; a felek a folyamat során többnyire együttműködőek. Az önérvényesítő kevésbé (vagy egyáltalán nem) együttműködő, legfőbb célja saját szándékainak elérése. A kezdeti pozitív viszonyulás ellenére mind a problémamegoldó, mind az önérvényesítő egyén megoldáshoz, esetleg a másik félhez való viszonya átalakulhat negatívvá, aminek egyik lehetséges kimenetele az elkerülés, ami önmagában is negatív orientáltságot feltételez. A kompromisszumkereső esetében is a pozitív viszonyulás dominál, ám az ilyen stratégiát alkalmazók általában jobban számolnak a vesztéssel, így a pozitív viszonyulás szintén átfordulhat negatívba, amiből akár elkerülés is következhet. Az önalávető (alkalmazkodó) stratégiát alkalmazók számára a jó viszony fenntartása, a velük szemben támasztott követelmények betartása, az elvárásokhoz való alkalmazkodás, valamint az összetűzés, a vita elkerülése a cél. Ugyanakkor ennek is lehet elkerülés a vége, amennyiben az egyénre nagyfokú önbizalomhiány jellemző (a kutatók szerint e stratégia esetében a legkevésbé egyértelmű a kezdeti viszonyulás). Jól látható, hogy amennyiben a konfliktuskezelést folyamatként értelmezzük, e folyamat során a stratégiák változtathatók, ami nagyon gyakran főként a helyzethez, a felekhez (önmagunkhoz és a másikhoz), a konfliktus tárgyához való viszonyuláson és a lehetőségek mérlegelésének eredményén múlik.

Az elkerülés vizsgálatára használt néhány mérőeszköz

A szociálisprobléma-megoldás, a konfliktuskezelés és a megküzdés esetében is az elkerülést a legtöbb elméleti modell főként a megoldási folyamat eredményeként határozza meg. Mint folyamatot és ebben a különböző formák kapcsolódásait kevésbé vizsgálják. Az *Elkerülés kérdőív* kidolgozásának egyik alapja az volt, hogy az elkerülést a szociálisprobléma-megoldás részfolyamatai mentén, azokkal együtt értelmeztük (erről l. a Folyamatként értelmezett elkerülés – az empirikus vizsgálat elméleti kerete című részt). A kidolgozást – az elméleti megközelítések mellett – nagymértékben segítették a különböző (klinikai és nem klinikai vizsgálatok során használt) mérőeszközök tartalmi és szer-

kezeti jellemzői. Csak olyan – serdülők körében is használható – kérdőíveket tanulmányoztunk és vettünk alapul, amelyek bizonyítottan jó megbízhatósági mutatókkal bírnak.

Az 1. táblázatban kilenc kérdőív azon területeit tüntettük fel, amelyek az elkerülés egy-egy formáját vagy az azokkal kapcsolatos területeket tartalmazzák. Az eszközök az elkerülésnek csak néhány – és ezek leírásai alapján általában nem adekvátnak tekintett – formáját vizsgálják, melyek közül a legtöbb viselkedéses elkerülést fejez ki, kevesebb kognitív és érzelmi jellegű elkerülésforma mérését teszik lehetővé.

1. táblázat. Elkerülésformák és az elkerüléssel kapcsolatos területek mérésére alkalmas kérdőívek

Kérdőív	*Mért terület*
Avoidant Conflict Behavior Scale (ACBS; Ubinger et al., 2012)	(1) tagadás, (2) negligálás, (3) menekülés, (4) kommunikáció hiánya és megtagadása
Cognitive Avoidance Questionnaire (CQA; Sexton & Dugas, 2008)	(1) aggodalmaskodó gondolatok, (2) fenyegető gondolatok, (3) kellemetlen gondolatok átalakítása
Konfliktusmegoldó kérdőív (Folkman & Lazarus alapján, magyar adaptáció: Kopp, 1994)	(1) kognitív átstrukturálás, (2) visszahúzódás, (3) segítségkérés
Konfliktusmegoldó kérdőív (Folkman & Lazarus alapján, magyar adaptáció: Rózsa et al., 2008)	(1) menekülés-elkerülés, (2) távolítás
Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (MMPK; Oláh, 2005)	(1) támaszkeresés, (2) figyelemelterelés, halogatás, (3) emóciófókusz, (4) emóciókiürítés
Multidimensional Experiental Avoidance Questionnaire (MEAQ; Gamez, Chmielewski, Coton, Ruggero, & Watson, 2011)	(1) helyzetből való kilépés, (2) menekülés, (3) halogatás, (4) szorongás, (5) negatív gondolatok és érzelmek elnyomása, (6) tagadás, (7) stressztűrés, (8) figyelemelterelés
Problem Solving Inventory (PSI; Heppner & Peterson, 1982; Heppner, 1988)	(1) negatív viszonyulás, (2) halogatás, (3) elterelés
Problem-Focused Style of Coping (PF–SOC; Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995)	(1) elnyomás, (2) viselkedéses elkerülés, (3) érzelmi reakciók
Social Problem Solving Inventory for Adolescents (SPSI–A; Frauenknecht & Black, 2009)	(1) negligálás, (2) halogatás, (3) abbahagyás, (4) várakozás, (5) figyelemelterelés, (6) szándékolt elkerülés, (7) segítségkérés
Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D'Zurilla et al., 2002)	(1) negligálás, (2) halogatás, (3) abbahagyás, (4) várakozás, (5) figyelemelterelés, (6) támaszkeresés

Az elkerülés előtti, közbeni és utáni gondolatok vizsgálatra alkalmas a Cognitive Avoidance Questionnaire (CQA; Sexton & Dugas, 2008). A kizárólag az elkerülés kognitív területeit mérő kérdőívvel az elkerülést okozó és a megoldást gátló (aggodalmaskodó) gondolatok, a fenyegető gondolatok elkerülésének és a kellemetlen gondolatok átalakításának jellemzői mérhetők. Az Avoidant Conflict Behavior Scale (ACBS; Ubinger et al., 2012) a viselkedésben tetten érhető elkerülés néhány formáját is vizsgálja a kognitív háttér mellett, azonban csak családon belüli problémákkal, konfliktushelyzetekkel kapcsolatban. A mérőeszközzel a probléma, vita tagadása és annulálása (a probléma, a hozzá kapcsolódó negatív gondolatok, érzések, a befejezett cselekvések meg nem történtté tevése), a konfliktushelyzet figyelmen kívül hagyása (negligálás), a családon belüli – konfliktussal, problémával kapcsolatos, annak megoldásáért történő – kommunikáció hiánya, valamint a viselkedésben megnyilvánuló elkerülés (kilépés a helyzetből; menekülés: problémás helyzetek, problémák, az egyén számára problémát, veszélyt jelentő személyek kerülése) megléte tárható fel.

Az elkerülés kognitív és a viselkedéses jellemzői mellett a segítségkérést (támaszkeresést) is méri a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D'Zurilla et al., 2002) és a Social Problem Solving Inventory–Adolescents (SPSI–A; Frauenknecht, & Black, 2009). A segítségkérés (támaszkeresés) esetében másokkal együtt, mások tanácsai mentén igyekszik megoldani az egyén a problémáját, ami során megnyugvást okozhat a felelősség csökkenése is. Az SPSI–R az Elkerülés faktoron belül a negligálást, a halogatást, az abbahagyást, a várakozást és a figyelemelterelést méri egy-egy tétellel. Ezekkel a kijelentésekkel nagymértékben megegyeznek az SPSI–A Viselkedés faktorának tételei (Kasik, Vidákovich, & Gáspár, 2016). Az elkerülés érzelmi hátterének (negatív viszonyulás) és két viselkedéses forma (halogatás, elterelés) jellemzőit tárja fel a Problem Solving Inventory (PSI; Heppner & Peterson, 1982; Heppner, 1988). A halogatás esetében egyik kérdőív faktora sem tartalmazza az erőgyűjtés érdekében tett halogatást (nem azonnali megoldás; ez alatt az idő alatt átgondolja az egyén, mi lenne számára a legjobb megoldás, felkészül arra), ami azonban hasonlóságot mutat az SPSI–R (D'Zurilla et al., 2002) és az SPSI–A (Frauenknecht & Black, 2009) Racionalitás faktorának tartalmával, illetve a problémacentrikus megküzdéssel (MMPK; Oláh, 2005).

A megküzdési és a konfliktusmegoldó stratégiák együttes vizsgálatára alkalmas a Folkman és Lazarus-féle Konfliktusmegoldó kérdőív első magyar adaptációja (Kopp, 1994). Folkman és Lazarus (as cited in Kopp & Skrabski, 1995, p. 15.) a konfliktuskezelési stratégiákat problémákra irányuló (problémaelemzés, kognitív átstrukturálás, alkalmazkodás) és érzelmekre fókuszáló (érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzódás) csoportokba osztotta, mely faktorok érvényességét megerősítették Kopp és Skrabski (1995) felmérései, akik ezek mellett elkülönítettek egy támogatást kereső (segítségkérő) faktort is (Margitics & Pauwlik, 2006). A Rózsa és munkatársai (2008) által végzett adaptáció alapján elkülöníthető a menekülés-elkerülés és a távolítás faktor; előbbi tételei a problémától való elhatárolódás mértékében különböznek a távolítástól.

A Multidimensional Experiental Avoidance Questionnaire (MEAQ; Gamez et al., 2011) az elkerülés kognitív, érzelmi és viselkedéses jellemzőinek mérésére alkalmas. A kérdőív a kellemetlen helyzetből való kilépést, a fenyegető társas helyzet elől való me-

nekülést, valamint a halogatást, a probléma okozta szorongást, a negatív gondolatok és érzelmek elnyomását és tagadását, a stressztűrést és a figyelemelterelést tárja fel. Ugyancsak mindhárom területhez tartozó tételekkel – elnyomás, negatív érzelmi reakciók, viselkedésben megnyilvánuló elkerülés – méri az elkerülést a Problem-Focused Style of Coping (PF–SOC; Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995). A Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívvel (MMPK; Oláh, 2005) ugyancsak mindhárom területhez (kognitív, érzelmi, viselkedéses) tartozó formák – figyelemelterelés, halogatás, valamint emóciófókusz és -kiürítés – és a támaszkeresés jellemzői is mérhetők.

A személyközi problémák elkerülésének néhány életkori és nem szerinti jellemzője korábbi kutatások alapján

Az életkor előrehaladtával egyre pontosabban azonosítható az általában jellemző viszonyulás és megoldási stílus, illetve ezek kapcsolata, melyek alakulását – akárcsak változásukat – számos személyiségbeli és környezeti tényező határozza meg (Carver & Connor-Smith, 2010; Kasik, 2015). Igen sok empirikus bizonyítékkal rendelkezünk arról, hogy jóval gyakrabban kerülik el mind gyerekek és serdülők, mind felnőttek társas problémáik megoldását abban az esetben, ha negatívan viszonyulnak a problémához és annak megoldásához (negatív orientáció), mint akkor, ha hisznek abban, hogy képesek megoldani, illetve meg akarják azt oldani (pozitív orientáció). A problémától és annak következményeitől való félelem, a megoldásba vetett alacsony hit, a megoldással kapcsolatos önbizalom hiánya, a megoldási folyamat során keletkezett kellemetlen érzés – melyek nagymértékben meghatározzák a jövőbeni problémákhoz való viszonyulást és azok megoldását – nagyon gyakran elkerülést eredményez (pl. Chang et al., 2004; D'Zurilla et al., 2002).

Stein és Kean (2000) kutatásai alapján az elkerülésformák jelentős része nagymértékben akadályozza a biztonságot, támaszt nyújtó szociális kapcsolatok kialakítását, fenntartását és ápolását, illetve gyakran negatív hatással bír a tanulmányi-szakmai teljesítményre és előmenetelre. D'Zurilla és munkatársai (2002) szerint a legtöbb elkerülésforma diszfunkcionális, ám ennek eldöntése nagymértékben függ a probléma természetétől (ezen belül attól, miként definiálja, értelmezi az egyén a problémát), a problémához való viszonyulásától (ami általában negatív, ám kérdés, milyen mértékben és megváltoztatható-e vagy sem), a helyzetben lévők észlelt tulajdonságaitól, valamint a környezet adta lehetőségektől és korlátoktól. Vizsgálataik során például azt tapasztalták, hogy az elkerülés különböző formái jelentek meg legfőbb célként fizikailag bántalmazott serdülők körében, illetve az elkerülésformák szoros kapcsolatot mutattak a különböző bántalmazási módokkal (például a negligálás sokkal nagyobb arányban jelent meg megerőszakolt fiatal nők körében, mint a halogatás).

Az Amerikai Egyesült Államokban élő 12–16 évesek körében – az SPSI–R-rel végzett vizsgálatok alapján – az életkorral fokozatosan csökken a megoldásba vetett hit (nő a negatív orientáció mértéke) és ugyancsak nő az elkerülés (halogatás, negligálás) gyakorisága, ami fiatal felnőttekre (20–25 évesekre) kevésbé jellemző (Chang et al., 2004). Ugyanakkor magyar egyetemistáknál (20–23 évesek) – ugyancsak az SPSI–R-rel történő mérések alapján – azt tapasztaltuk, hogy elkerülésük nagyon hasonló a 18 évesekéhez

(Kasik, 2015). Összehasonlító vizsgálatokban az elkerülés formáiban és gyakoriságában igen nagy eltérést azonosítottak európai és amerikai diákok között, amit leginkább családi-kulturális jellemzőkkel, hatásokkal magyaráznak (D'Zurilla et al., 2002). Németországban (Graf, 2003), Spanyolországban és az Amerikai Egyesült Államokban (Maydeu-Olivares, Rodríquez-Fornells, Gómez-Benito & D'Zurilla, 2000) született és ott nevelkedett 12–17 évesek közül az európai diákokra egyre nagyobb fokú impulzivitás jellemző, ami nem párosul oly mértékben elkerüléssel, mint az amerikai tizenéveseknél, akik körében már a serdülőkor elejétől nagyobb az elkerülés néhány formájának (pl. halogatás, kilépés a helyzetből) gyakorisága. Kahlbaugh és Haviland (1994) 10–13 és 14–16 évesekkel végzett vizsgálatai alapján az idősebbekre több elkerülésforma alkalmazása jellemző, ugyanakkor az elkerülésformák gyakoriságában az alapján nincs különbség, hogy kortárssal, anyával vagy apával kapcsolatos a probléma.

Az SPSI–R-rel végzett hazai keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink (Gál & Kasik, 2015; Gáspár & Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2014, 2016; Kasik, 2015) eredményei azt mutatják, hogy az óvodásokra kevésbé jellemző az elkerülés (közülük leginkább a hatévesekre és a lányokra), mint a 7–18 éves diákokra. Az elkerülés – egy-egy tétellel – mért formáinak (negligálás, halogatás, abbahagyás, figyelemelterelés, várakozás) gyakorisága együttesen a serdülőkorig kismértékben, majd a serdülőkortól intenzívebben nő mind a diákok önjellemzése, mind szüleik és pedagógusaik véleménye alapján. Az önjellemzés szerint ez a változás egyaránt jellemző szülőkkel, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatos problémák megoldása esetén, illetve a serdülőkor egésze alatt a lányokra jellemzőbb. Ám mivel ezen elkerülésformák egy faktort (Elkerülés) alkotnak, az ezzel az eszközzel végzett vizsgálatokból arról nem kapunk képet, hogy az egyes elkerülésformák külön-külön milyen jellemzőkkel bírnak a különböző életkorokban, illetve hogyan változnak az idő előrehaladtával.

A hazai adatok egyértelműen mutatják a problémadefiniálás és az elkerülés szoros kapcsolatát is. Azok a serdülők, akik a problémát abszolút káros jelenségként definiálják, nagyobb arányban mutatnak elkerülést, mint azok, akiknek problémadefiníciójában nem jelenik meg ez a viszonyulás. Az előbbi csoportba tartozó diákok szüleikkel, pedagógusaikkal és kortársaikkal kapcsolatos problémáik felsorolásánál egyaránt megjegyzik, hogy „*és ezt nem nagyon lehet megoldani*" vagy „*amit képtelen vagyok megoldani*" (Kasik, 2015).

Oláh (2005) 12–14 és 15–18 évesekkel végzett vizsgálatokat a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívvel (Oláh, 2005), ami alapján a fiúkra a problémafókuszú, a lányokra az érzelemfókuszú (érzelmek csillapításáért tett támaszkeresés) megoldási mód jellemzőbb mindkét életkori csoportban, ám ezek között jelentős különbséget nem azonosított. Azon serdülőkre, akik magas depressziós értékkel bírnak, kevésbé jellemző a támaszkeresés, a másoktól való segítségkérés (V. Komlósi & Rózsa, 2001).

Folyamatként értelmezett elkerülés – az empirikus vizsgálat elméleti kerete

Az elméleti megközelítések jelentős része az elkerülésre mint viselkedésre koncentrál, kisebb részük az elkerülés érzelmi és/vagy kognitív jellemzőit helyezi a középpontba – mindez jól látható a mérőeszközök esetében is. Bármelyik is álljon a fókuszban, közös jellemzőjük, hogy az elkerülésre főként mint a megoldási folyamat eredményére tekintenek, az mint folyamat és ebben a különböző elkerülésformák kapcsolata kevésbé hangsúlyos.

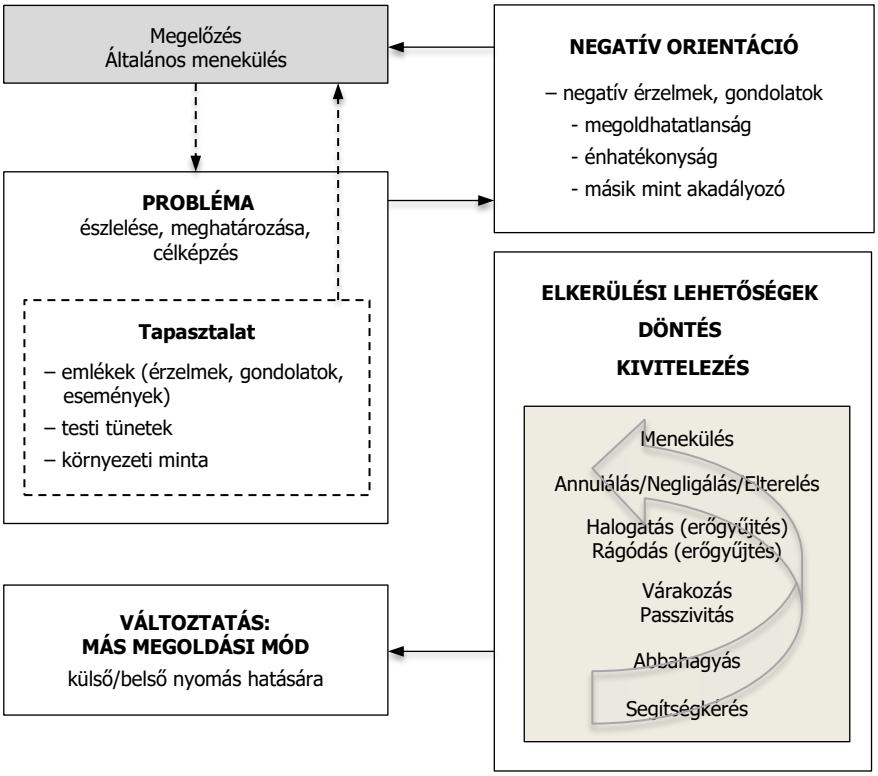
Az elméleti megközelítések és az ismertetett mérőeszközök jellemzőit figyelembe véve az *Elkerülés kérdőív* elméleti keretének kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy az elkerülés mint megoldási mód (1) negatív irányultságot, orientációt feltételez a problémákkal, problémahelyzetekkel és a megoldással kapcsolatban (pl. Frauenknecht & Black, 2009), vagyis alapvetően negatív érzelmi-gondolati bázissal bír; (2) egy folyamat eredménye, ahol a folyamat jelentős szereppel bír, és e folyamat részfolyamatai megegyeznek a szociálisprobléma-megoldás általános folyamatával (pl. D'Zurilla, 2002); valamint (3) különböző formákban nyilvánulhat meg, melyek egy része adekvátnak, másik része diszfunkcionálisnak tekinthető, ám ennek pontos – adott személy esetében történő – meghatározásakor mindig figyelembe kell venni az egyén pszichés és környezeti sajátosságait, helyzetét (pl. D'Zurilla et al., 2002); (4) ugyanakkor a folyamatrészek és az elkerülésformák kapcsolódási rendszerének, valamint a korábbi empirikus eredmények ismeretében általános megállapítások tehetők az adekvátságról (pl. Eskin, 2013).

Az 1. ábra tartalmazza azokat a területeket (a problémamegoldás folyamatrészeit) és elkerülésformákat (szürke hátterű részek), amelyek együttesen adják az *Elkerülés kérdőív* elméleti keretét. Az empirikus vizsgálat során – a mérőeszköz alkalmazhatóságának vizsgálatakor – nem a teljes elméleti keretet, hanem csak a kiválasztott elkerülésformákat és néhány folyamatrészt, illetve kapcsolatukat vizsgáltuk.

A szociálisprobléma-megoldás általános modellje alapján a megoldás folyamata a probléma észlelésével, majd meghatározásával és célképzéssel kezdődik (*PROBLÉMA észlelése, meghatározása, célképzés*): az egyén észlel valamit, ami kimozdítja őt megszokott helyzetéből, ezt a – többnyire kellemetlen – dolgot (pl. társas helyzetet, viszonyt, saját vagy a másik, mások tulajdonságát, viselkedését) problémának tekinti, meghatározza azt, és eldönti, mit szeretne vele kezdeni, mi a célja a problémával: foglalkozik vele, meg akarja oldani vagy sem (D'Zurilla et al., 2002).

Mindezt alapvetően meghatározzák a múltbéli – problémaértelmezéssel, problémamegoldással és a következményekkel kapcsolatos – tapasztalatok (*Tapasztalat*). Frauenknecht és Black (2009), valamint Gamez és munkatársai (2011) szerint a tapasztalat ismereteket, tényeket, szokásokat, szabályokat, megoldási módokat foglal magában, melyek gyakran kiszámíthatatlanul befolyásolják a problémamegoldás menetét. Frauenknecht & Black (2009) ezeket a problémamegoldás automatikusan működő részének tekintik. Az elméleti bevezetőben bemutatott kérdőívekkel végzett kutatások eredményei alapján ezek közül a környezet főbb szereplőinek (szülők, pedagógusok, kortársak, felnőttek esetében munkatársak) elkerülő viselkedését mint mintát (*Környezeti minta*), a testi tüneteket (a prob-

lémamegoldás szorosan kapcsolt egy testi tünethez, például a fejfájáshoz) (*Testi tünetek*), illetve a korábbi problémamegoldásokhoz kapcsolódó negatív emlékeket, ezen belül érzelmeket, gondolatokat, eseményeket (*Emlékek – érzelmek, gondolatok, események*) különítettük el.



1. ábra
Folyamatban értelmezett elkerülés – elméleti keret

A múltbéli tapasztalatok jelentős szerepet játszanak abban, hogy az egyén általában véve menekül a problémák elől, illetve igyekszik úgy élni, hogy a lehető legkisebb mértékben kerüljön problémahelyzetbe (*Megelőzés, Menekülés*). Mindez hatással van egy-egy probléma azonosítására is (ezt a kapcsolatot jelzik a *Tapasztalat* és a *Megelőzés, Általános menekülés* közötti szaggatott nyilak). Mind a megelőzés, mind az általános (az egyén esetében általában, gyakran mutatott) menekülés az elkerülés egy-egy formájának tekinthető. Mindkettő óvó-védő funkciót tölthet be az egyén életében, ám főként az általános menekülés az, amelyik hosszú távon általában nem hatékony, sőt nagyon gyakran igen rossz következményekkel jár, mivel a problémák összekapcsolódhatnak, átláthatatlanná és kezelhetetlenné válhatnak (Antony & Stein, 2008; Laplanche & Pontalis, 1994).

Az elkerülés esetében számos vizsgálat azonosította a negatív orientációt, vagyis a problémához, a megoldásához való negatív viszonyulást, ami negatív érzelmek, gondolatok formájában ragadható meg (*NEGATÍV ORIENTÁCIÓ*). A probléma negatív, káros, romboló jelenségként való értelmezése szoros kapcsolatban áll a problémák megoldhatatlanságának gondolatával (*megoldhatatlanság*). A megoldhatatlanság fakadhat önmagunk értékeléséből, vagyis saját magunk, jellemzőink, helyzetünk miatt gondoljuk úgy, hogy nem lehetséges a megoldás (*énhatékonyság*), illetve eredhet a problémahelyzetben lévő másik fél jellemzőiből (*másik mint akadályozó*). Az elkerülés esetében a negatív tapasztalatok megerősítik a negatív viszonyulást, ami táplálja az általános menekülést és a megelőzést.

A szociálisprobléma-megoldás folyamatának általános modellje (D'Zurilla et al., 2004) alapján az orientációs folyamatrészt a megoldási lehetőségek számbavétele, majd a megfelelőnek tűnő kiválasztása (döntés a megoldási módról) és annak megvalósítása, kivitelezése (megoldás) követi. A megoldást követheti utólagos kiértékelés, ami a jövőbeni problémák értelmezésére és megoldására gyakorolhat hatást (bővül a tapasztalatok tára). D'Zurilla és munkatársai (2004) e folyamatot alapvetően tudatosnak tekintik, ám felhívják a figyelmet arra – amit számos vizsgálat (pl. Frauenknecht & Black, 2009) bizonyított –, hogy mindezt bármikor automatikusan megjelenő – többnyire negatív – gondolatok, érzések befolyásolhatják, módosíthatják, megszakíthatják, melyek gyökere nagyrészt a tapasztalatokban keresendő, illetve számolni kell a környezet adta feltételekkel, lehetőségekkel és ezek kiszámíthatatlanságával is.

Elkerülés esetében az elkerülési formák közüli választás, az arról való döntés és kivitelezés történik (*ELKERÜLÉSI LEHETŐSÉGEK – DÖNTÉS – KIVITELEZÉS*). Az általános menekülés adott helyzetben konkrét menekülésben mutatkozik meg (*Menekülés*), ami ugyanazokkal a jellemzőkkel bír, mint az általános menekülés, kiegészülve az adott szituáció jellemzőivel, azok hatásaival és az ezekre adott reakciókkal (Antony & Stein, 2008). Ez a forma a teljes elkerülésre irányul, akárcsak az igen jelentős negatív érzelmek és gondolatok táplálta annulálás, a probléma meg nem történtté tevése (*Annulálás*), a negligálás, a probléma kizárása, figyelmen kívül hagyása (*Negligálás*), illetve az elterelés (*Elterelés*), más tevékenységek végzése a probléma, illetve a problémával kapcsolatos gondolatok, érzések csökkentése érdekében, ami sokszor valamilyen kellemes tevékenységben nyilvánul meg. Mindegyik esetében az a cél, hogy a problémával ne kelljen foglalkozni. Az elterelés esetében a problémával való foglalkozás hiánya kiegészül egy helyettesítő tevékenységgel, ami az annulálásnak és a negligálásnak nem sajátja.

A menekülést, az annulálást, a negligálást és az elterelést általában nem tekintik adekvát problémamegoldásnak elsősorban azt hangsúlyozva, hogy ezeknél kisebb az esélye annak, hogy az egyén erőfeszítéseket tesz adott probléma megoldása érdekében. Ennek esélye nagyobb a *Halogatás* és a *Rágódás* esetében. A halogatásnál a problémával való foglalkozás időbeni eltolása történik (legtöbbször a negatív viszonyulás és énhatékonyság miatt), kevésbé a lehetőségek és a megoldás latolgatása. Ez ugyan hasonlóságot mutat a meneküléssel, ám ezen idő alatt az egyén fel is készülhet egy megoldásra (*Halogatás/ erőgyűjtés*). Rágódáskor a megoldás időbeni eltolásáról, a megoldási lehetőségeken való töprengésről van szó, amiről így feltételezhető, hogy jelentős racionalitással (a problémára és annak megoldására való koncentrálással) járhat együtt. Akárcsak a halogatás, a rágódás

is lehet alkalmas erőgyűjtésre, a problémamegoldásra való felkészülésre (*Rágódás/erőgyűjtés*).

A rágódás és a halogatás aktív részvételt fejez ki, nem így a *Várakozás* (arra, hogy magától vagy más által megoldódjon a probléma), ám ez átfordulhat aktivitásba, ami bármilyen megoldási mód melletti döntést és kivitelezést eredményezhet. A várakozás eredménye lehet az is, ha valóban más által vagy magától oldódik meg a probléma. A várakozás szoros kapcsolatot mutat a passzivitással (*Passzivitás*), azonban ez utóbbi azt jelenti, hogy az egyén megkezdi a probléma megoldását, de egy idő után – számtalan ok miatt – szemlélődő fél lesz azzal a szándékkal, hogy a kellemetlen helyzet minél hamarabb és a legkevesebb saját erőfeszítéssel megszűnjön. Ez gyakran jár együtt alávetett, a másiknak engedelmeskedő szereppel, ahol a cél a problémahelyzetből való minél hamarabbi kilépés, a negatív érzések csökkentése, az azoktól való megszabadulás (D'Zurilla et al., 2002). A problémamegoldás abbahagyása (*Abbahagyás*) során ugyancsak megkezdődik a probléma megoldása, de a folyamat közben úgy dönt az egyén, mégsem foglalkozik tovább a problémával, attól elhatárolódik. Mind az abbahagyás, mind a passzivitás eredményezhet egy annuláláshoz, negligáláshoz vagy eltereléshez hasonló állapotot.

A *Segítségkérés* nem tekinthető alapvető elkerülésformának, mégis a modell részét képezi, hiszen sok esetben a segítségkérést egy-egy elkerülésforma előzi meg (D'Zurilla et al., 2002). E váltás történhet külső nyomásra, javaslatra, tanácsra, és önállóan is dönthet úgy az egyén, hogy például az addigi elterelés helyett valakinek a támogatásával megpróbálja megoldani a problémát, azonban fontos, hogy ez még nem garantálja a hatékony megoldást. Ugyancsak lehetséges az egyik elkerülésformából egy másik elkerülésformába való váltás (például halogatásból negligálás), amit szintén okozhat külső tényező és juthat erre a döntésre önállóan maga az egyén is. Nemcsak az elkerülésformák változtathatók egy-egy probléma megoldása során (ezt jelzi a nyíl az elkerülésformákon), hanem ugyancsak egyéni elhatározás vagy mások hatására dönthet úgy az egyén, hogy másképpen oldja meg a problémát, nem elkerüléssel (*VÁLTOZTATÁS: MÁS MEGOLDÁSI MÓD külső/belső nyomás hatására*), vagyis a problémamegoldás kezdeti, elkerülő lépése megváltoztatható, módosítható.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

A kérdőívkidolgozás célja, kutatási kérdések és hipotézisek

A legtöbbször alkalmazott, jó reliabilitás- és validitásmutatókkal rendelkező kérdőívek az elkerülés formáinak csak egy szűk körét mérik, mely formák jelentős részét nem tekintik adekvát megoldásnak. A legtöbb kérdőívvel leginkább egyetlen faktor mentén jellemezhető az egyén elkerülése, ezért az adatok nem nyújtanak részletes képet a különböző elkerülésformákról és kapcsolataikról sem. Ugyancsak jellemző a mérőeszközök többségére, hogy kevésbé koncentrálnak az elkerülést meghatározó gondolatokra és érzelmekre, sokkal inkább a viselkedésre (mit tesz vagy nem tesz az egyén).

Vannak olyan területek, amelyek a meglévő mérőeszközökkel nem tárhatók fel, ám nagyon fontosak a problémamegoldás során az életvezetés, illetve az elkerülés és a környezet egymásra gyakorolt hatásának kapcsolata szempontjából. Ilyen például a múltbéli eseményekből fakadó tapasztalatnak az adott probléma megoldására gyakorolt hatása, az elkerülés pozitív következményekkel járó viselkedésformaként való megközelítése (feltételezett pozitív orientáció és elkerülés kapcsolata), a más személyek mutatta elkerülés mint minta, az elkerülés választása a másik személlyel való kapcsolat függvényében, valamint az elkerülés felfüggesztése és más megoldási mód választása mások kérésére, tanácsára, javaslatára. E területek fontossága rámutat arra is, hogy érdemes az elkerülést folyamatnak tekinteni, az egyes folyamatrészeken belül és ezek kapcsolatrendszerében értelmezni az elkerülésformákat.

Mindezek alapján célunk az volt, hogy egy olyan kérdőívet dolgozzunk ki, amellyel az elkerülés több – az eddigi kutatások alapján pozitívnak, adekvátnak és negatívnak, diszfunkcionálisnak tartott – formája egyszerre mérhető serdülőkortól, megadhatók ezek életkori és nem szerinti sajátosságai. Célunk volt az is, hogy az eredmények alapján az elkerülés részfolyamatairól és az elkerülésformák kapcsolatairól is megfogalmazhassunk következtetéseket.

Az elkerülés igen sok formáját különítik el, ám ezek közül a leggyakrabban alkalmazott kérdőívek csak néhány forma mérését teszik lehetővé. A kérdőív szerkezetével kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy az elméleti modellben meghatározott területek (a problémamegoldás általános folyamatrészei) és az elkerülésformák miként különülnek el, illetve mi jellemző ezek kapcsolatára. Feltételeztük, hogy a faktorelemzés eredménye nagymértékben tükrözi az elméleti keret alapján – bár azt teljesen nem lefedően – kidolgozott kérdőív faktorait (folyamatrészek és elkerülésformák).

A kérdőív konvergens és diszkriminatív validitásának vizsgálatához az SPSI–R-t (D'Zurilla et al., 2002) használtuk. Azt feltételeztük, hogy e kérdőív faktorai közül a Pozitív orientáció negatív kapcsolatot, a Negatív orientáció, az Impulzivitás és az Elkerülés pozitív kapcsolatot mutat az általunk kidolgozott Elkerülés kérdőív legtöbb faktorával, illetve a Racionalitás az, amelyiknek a leginkább változatos a kapcsolata az új kérdőív faktoraival: azon faktorral pozitív, amely tartalmazza annak esélyét, hogy valahogyan megoldja a problémát az egyén, ilyen például a *Halogatás (erőgyűjtés)*, a *Rágódás (erőgyűjtés)* vagy a *Segítségkérés*. Az *Elkerülés kérdőív* és az SPSI–R faktorai közötti korrelációs együtthatók erősségei és irányai segítik egyrészt az elkerülésformák pozitív (adekvát) és negatív (diszfunkcionális) jellegének pontosítását, másrészt megmutatják az elméleti modellbe felvett folyamatrészek és elkerülésformák viszonyát, ami együttesen lehetőséget ad arra, hogy pontosítsuk az elkerülés folyamatban való értelmezését.

Korábbi, az SPSI–R-rel végzett vizsgálataink (l. Kasik, 2015) során azt tapasztaltuk, hogy a 15 és a 18 évesek közül az idősebbekre és a lányokra jellemzőbb az elkerülés. Ezt feltételeztük e vizsgálat során is: az elkerülésformák többségénél – és azoknál mindenképp, amelyeket az SPSI–R is mér – az idősebbek és mindkét életkorban a lányok értéke magasabb.

Minta

Az Elkerülés kérdőív bemérését 15 (átlag=15,07, szórás=0,45) és 18 (átlag=17,66, szórás=0,44) éves gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai diákok (N_{teljes}=490, N_{15}=248, N_{18}=242) körében végeztük 2015 őszén. A lányok aránya a 15 évesek körében 54%, a 18 éveseknél 57%. A két életkor kiválasztását korábbi, 8–18 évesekkel végzett keresztmetszeti és longitudinális vizsgálataink (l. Kasik, 2015) eredményei indokolták: a 15 évesek körében jelentősen gyakoribb az elkerülés, mint a fiatalabbaknál, és ennek mértéke fokozatosan nő 18 éves korig, vagyis feltehető, hogy ez az életkori szakasz igen szenzitív időszak az elkerülés és ennek különböző formáinak alakulásában.

A szociálisprobléma-megoldás sajátosságait feltáró korábbi vizsgálatainkból (Kasik, 2010, 2014) tudjuk, hogy nincs számottevő különbség az ország különböző megyéiben és régióban élő gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai diákok között, ezért a kérdőívet kizárólag Csongrád megyei, főként szegedi középiskolák diákjaival töltettük ki. Ez a mintaválasztás megfelel a kulturális antropológiai és a kultúraközi összehasonlító kutatások nyomán elterjedt kultúrahordozó egység (*culture bearing unit*) koncepciójának: olyan társadalmi-kulturális egység, ami hordozza a vizsgálat szempontjából fontos jellemzőket, és feltehető, hogy az adott jelenség országos szinten történő vizsgálatakor hasonló eredmények születnének (pl. Csíkos, 2010). A 15 évesek 34%-a gimnazista, 40%-uk szakközépiskolás, 26%-uk szakiskolai tanuló, a 18 évesek közül 37%-uk jár gimnáziumba, 42%-uk szakközépiskolába és 21%-uk szakiskolába, ami közel megfelel a 2013-as statisztika szerinti iskolák közötti eloszlásnak (Varga, 2015).

Mérőeszközök

Elkerülés kérdőív: az elméleti keret alapján létrehozott mérőeszköz

Az elméleti keret alapján 80 kijelentést fogalmaztunk meg, a kérdőív az elméleti keret minden részletét nem fedi le. A kijelentéseket egy 0-tól 4-ig terjedő skálán (0=egyáltalán nem igaz rám, 1=kicsit igaz rám, 2=közepes mértékben igaz rám, 3=nagyon igaz rám, 4=teljes mértékben igaz rám) kellett a diákoknak értékelni. A 2. táblázat tartalmazza az elméleti faktorokat, az azokhoz tartozó itemek számát és egy-egy példát.

SPSI–R

Az *Elkerülés kérdőív* konvergens és diszkriminatív validitásának elemzése érdekében a diákok ugyancsak kitöltötték az általunk adaptált és már többször, különböző életkorú diákok körében használt SPSI–R-t (Social Problem Solving Inventory–Revised; D'Zurilla et al., 2002, magyar változat: Kasik, 2010). E kérdőívvel a társas problémához és a megoldáshoz való pozitív és negatív viszonyulás (Pozitív orientáció, Negatív orientáció), valamint a tényeket középpontba állító, az összefüggésekre és a következményekre fókuszáló (Racionalitás), az érzelmeket fókuszba állító (Impulzivitás) és a problémát kerülő, megoldását halogató (Elkerülés) problémamegoldó stílus jellemzői mérhetők. A kérdőív 25 kijelentést tartalmaz, mind az öt faktorhoz öt kijelentés tartozik, melyeket –

az Elkerülés kérdőívhez hasonlóan – 0-tól 4-ig terjedő skálán kellett megítélni (a számok jelentései megegyeznek az *Elkerülés kérdőív*nél használtakkal).

2. táblázat. Az elméleti keret alapján kidolgozott kérdőív faktorai, az ezekhez tartozó itemszámok és példák

Elmeleti keret	*Elméleti faktor*	*Item-szám*	*Példa*
Negatív orientáció	A probléma negatív beállítása	4	Minden problémám bajt hoz rám.
	Negatív énhatékonyság	4	Képtelen vagyok megoldani a problémáimat.
	Megoldhatatlanság	4	A problémáim megoldhatatlanok.
Tapasztalat	Környezeti minta	4	A szüleim nem foglalkoznak a problémáikkal, ezért én is ezt teszem.
	Negatív gondolatok	4	Egy probléma megbeszélése közben folyton arra gondolok, hogy abba kellene már hagyni.
	Negatív érzelmek	4	Ideges vagyok, ha meg kell oldanom egy problémát, ezért inkább el sem kezdem.
	Testi tünetek	4	Zsibbad kezem-lábam, ha meg kell oldanom egy problémát, ezért inkább nem oldom meg.
Elkerülés-forma	Megelőzés	4	Úgy próbálok élni, hogy ne vitázzak senkivel.
	Menekülés	4	Menekülök a problémáim elől.
	Annulálás	4	Egy vita után úgy csinálok, mintha nem is vitáztunk volna.
	Negligálás	4	Nem foglalkozom a problémáimmal.
	Elterelés	4	Ha van egy problémám, nem oldom meg, inkább csinálok valami kellemes dolgot helyette.
	Rágódás	4	Sokat agyalok egy problémám megoldásán.
	Halogatás	4	Húzom-halasztom a problémáim megoldását.
	Erőgyűjtés	4	Nem oldom meg azonnal a problémáimat, hogy ki tudjam gondolni alaposan a legjobb megoldást.
	Várakozás	4	Várok, hátha megoldódik a problémám magától.
	Abbahagyás	4	Ha úgy érzem, nem lesz jó vége, abbahagyom a probléma megoldását.
	Passzivitás	4	Egy vita során mindenben igazat adok a másiknak azért, hogy minél hamarabb abbahagyjuk a vitát.
Változtatás	Segítségkérés	4	Ha van egy problémám, azt azonnal elmondom valakinek és segítséget kérek tőle.
	Külső/belső nyomásra megoldás	4	Elkezdem megoldani a problémáimat, ha a barátaim ezt kérik tőlem.

Adatfelvételi eljárás

A papír-ceruza felmérés az intézményvezetők és az érintett osztályfőnökök belegyezésével történt, a vizsgálat jellemzőiről írásban tájékoztattuk őket. Az egy tanórát igénybe vevő mérést a pedagógusok felügyelték, akiket arra kértünk, semmilyen formában ne segítsék a kérdőívek kitöltését, és ügyeljenek arra, hogy a diákok ne beszélgessenek a felmérés alatt. A mérés minden tekintetben megfelel az etikai elvárásoknak.

Adatelemzés

A feltáró faktorelemzés SPSS 21 statisztikai programmal, a megerősítő faktorelemzés (confirmatory factor analysis) Mplus 6.11 programmal történt (Muthén & Muthén, 2010). Mindkét faktorelemzést elvégeztük a teljes és a két életkori almintán is. A feltáró faktorelemzés principal axis factoring (PAF) módszerrel történt „promax" (Kappa=4) forgatással (faktortöltés≥0,4), mert ez a többinél megfelelőbben ábrázolja a faktorok egymáshoz való viszonyát, valamint – az ortogonális megoldásokkal ellentétben – a PAF *oblique*-forgatás jobb alapját képezi a megerősítő faktorelemzésnek (Lauter, Polner, & Orosz, 2012). Az adatok faktorelemzésben való alkalmazhatóságának megállapítására a Bartlett-féle szfericitástesztet és a Kaiser–Meyer–Olkin-féle (KMO) mintaadekvátságmutatót használtuk.

Konfirmációs/megerősítő faktorelemzést alkalmaztunk az elméleti modellben megjelenített dimenziók meglétének alátámasztására. Az elemzések során WLSMV-becslést (*weighted least squares, mean and variance-adjusted*) alkalmaztunk, illetve Theta-parametrizálást (Muthén & Muthén, 2010). Számos fit-index és hozzájuk tartozó *cut-off* kritérium használatos a modellek alkalmazhatóságának, adatokhoz való illeszkedésének értékelésére. Elemzéseinkben a modell megfelelőségét (fit) a Tucker-Lewis Index-szel (TLI), a CFI-vel (*comparative fit-index*) és két abszolút fit-indexszel (RMSEA, SRMR) vizsgáltuk. A szakirodalom alapján a CFI- és a TLI-indexek 0,9 és 0,95 fölötti értéke, illetve az RMSEA 0,06-nál vagy 0,08-nál alacsonyabb értéke indikálja a modell helytállóságát (l. Byrne & Stewart, 2006; Vandenberg & Lance, 2000).

A belső konzisztencia megbízhatóságának mutatójául a Cronbach-α-t választottuk, ami Nunnally (1978) szerint 0,7-es értéktől elfogadható, 0,8-tól jó. Az életkori és a nem szerinti eltérések feltárását kétmintás t-próbával végeztük; a korrelációelemzés során a Pearson-féle r-t alkalmaztuk, a korrelációs értékek különbözőségének vizsgálatára a z-próbát.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Az Elkerülés kérdőív végső változatának kialakítása

Az első feltáró faktorelemzés során nem adtunk meg faktorszámot. Ennek eredményeképpen az elméleti 20 faktor (l. 2. táblázat) helyett a teljes mintán 15, a 15 évesek almintáján 12, a 18 évesek almintáján 11 faktorba különült el a 80 kijelentés. A teljes min-

tán a *Menekülés*, a *Környezeti minta* és a *Probléma negatív beállítása* faktor tételei jelentősen szóródtak, egyik sem alkotott önálló faktort. A *Negatív énhatékonyság* és a *Megoldhatatlanság* tételei egy faktort alkottak, akárcsak a *Negatív érzelmek* és a *Negatív gondolatok* tételei. Ezek mellett a 15 évesek almintáján az *Abbahagyás* tételei ugyancsak szóródtak, illetve a *Várakozás* és az *Elterelés* tételei, valamint a *Halogatás* és az *Erőgyűjtés* tételei egy faktorrá kapcsolódtak. A 18 évesek almintáján ugyancsak egy faktort alkottak a *Várakozás* és az *Elterelés*, illetve a *Halogatás* és az *Erőgyűjtés* kijelentései, illetve egy faktorba csoportosultak a *Negatív érzelmek*, a *Negatív gondolatok* és a *Testi tünetek* tételei.

Mivel az egyik célunk az volt, hogy össze tudjuk hasonlítani a 15 és a 18 évesek jellemzőit, amihez azonos tartalmú és szerkezetű mérőeszközre van szükség, ezért az első feltáró faktorelemzés eredményei alapján a második faktorelemzéskor 11 faktor elkülönítését kértük. Az elemzésbe 45 kijelentést vontunk be. Néhány kijelentés kivételével – melyek erős faktortöltéssel és tartalmi szempontból indokoltan képezték részét más faktornak – kihagytuk az elemzésből azokat az elméleti faktorokat, amelyek tételei akár a teljes, akár valamelyik életkori almintán jelentősen szóródtak. Kizártuk azokat a tételeket is, amelyek 0,4-nél nagyobb kereszttöltéssel bírtak, illetve az itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat eredménye alapján szintén elhagytuk azokat, amelyek alacsony reliabilitást eredményeztek az egyes faktoroknál.

A 45 tételes kérdőív mind a teljes, mind az életkori almintákon megfelelő jellemzőkkel (teljes és faktoronkénti reliabilitás, KMO, Bartlett, df, szignifikancia, összvariancia) rendelkezett, mindegyik faktor tartalma indokolt volt, így ezzel a változattal végeztük el az első megerősítő faktorelemzést, aminek adatai nem mutattak elfogadható modelliilleszkedést sem a teljes, sem a két életkori almintán (teljes: χ^2/df=1,57, p<0,01, RMSEA=0,052, CFI=0,89, TLI=0,87, SRMR=0,05; 15 évesek: χ^2/df=1,46, p<0,01, RMSEA=0,59, CFI=0,88, TLI=0,87, SRMR=0,06; 18 évesek: χ^2/df=1,48, p<0,01, RMSEA=0,06, CFI=0,87, TLI=0,86, SRMR=0,06). Ezen elemzés eredményei alapján a 45 tételből hármat elhagytunk, és a második megerősítő faktorelemzést 42 tétellel végeztük el, aminek modelliilleszkedése – a teljes és az életkori almintákon egyaránt – megfelelő (teljes minta: χ^2/df=1,61, p<0,01, RMSEA=0,04, CFI=0,93, TLI=0,92, SRMR=0,04; 15 évesek: χ^2/df=1,55, p<0,01, RMSEA=0,05, CFI=0,92, TLI=0,91, SRMR=0,05; 18 évesek: χ^2/df=1,68, p<0,01, RMSEA=0,05, CFI=0,91, TLI=0,90, SRMR=0,05).

A végleges, 42 tételből álló kérdőív főbb jellemzőit (faktorok, itemszámok, teljes és faktoronkénti reliabilitás, KMO, Bartlett, df, szignifikancia, összvariancia) a 3. táblázatban foglaltuk össze. Feltüntettük a teljes minta és a két életkori alminta adatait is.

A 11 faktor a teljes mintán a megmagyarázott variancia 61,49%-át, a 15 évesek almintáján 62,75%-át, a 18 évesekén 65,28%-át magyarázza. Egy faktorba tartoznak az eredetileg külön faktort alkotó, a problémamegoldással kapcsolatos, az elkerülést támogató vagy okozó negatív érzelmeket, gondolatokat és kellemetlen testi tüneteket kifejező kijelentések (*Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* – 6 item). Ugyancsak eredetileg különálló faktorok tételei alkotják a *Várakozás, elterelés* (4 item) faktort, ami azt fejezi ki, hogy az egyén nem akarja megoldani a problémáját, várja, hogy az magától megoldódjon, illetve a megoldás helyett valami mást csinál, amivel eltereli figyelmét a problémáról. Szintén eredetileg két faktorból jött létre a *Negatív énhatékonyság, megoldha-*

tatlanság (3 item), aminek tételei azt tükrözik, hogy az egyén nem bízik abban, hogy meg tudja oldani a problémáit, úgy gondolja, képtelen tenni megoldásukért, illetve általában a problémáit nem tartja megoldhatónak.

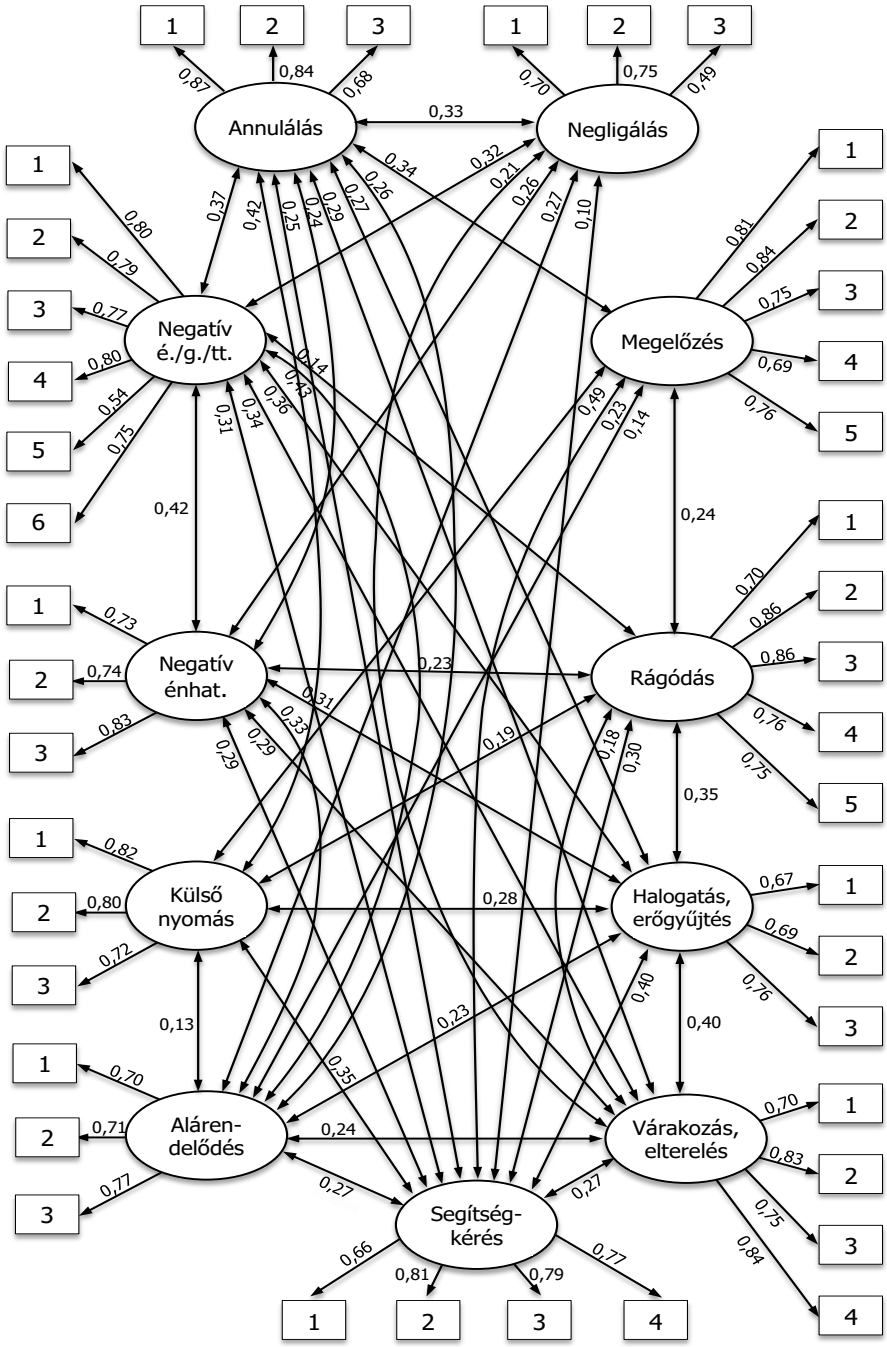
3. táblázat. Az Elkerülés kérdőív végső változatának főbb jellemzői (teljes és életkori mintán)

Faktor/Teljes kérdőív	*Item-szám*	*Cronbach-α*		
		Teljes minta	*15 évesek*	*18 évesek*
1. Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek	6	0,82	0,85	0,80
2. Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság	3	0,78	0,76	0,87
3. Megelőzés	5	0,87	0,86	0,87
4. Annulálás	3	0,79	0,78	0,80
5. Negligálás	3	0,71	0,69	0,72
6. Várakozás, elterelés	4	0,74	0,75	0,73
7. Rágódás	5	0,82	0,86	0,87
8. Halogatás, erőgyűjtés	3	0,72	0,71	0,80
9. Abbahagyás, alárendelődés	3	0,78	0,80	0,77
10. Külső nyomás	3	0,79	0,78	0,80
11. Segítségkérés	4	0,81	0,81	0,82
Teljes kérdőív	*42*	*0,82*	*0,78*	*0,83*
	KMO	*0,89*	*0,79*	*0,85*
	Bartlett	*7322,21*	*3867,80*	*4317,51*
	df	*861*	*861*	*861*
	p	*0,00*	*0,00*	*0,00*
	Összvariancia (%)	*61,49*	*62,75*	*65,28*

Az eredeti *Passzivitás* egy kijelentése szorosan kapcsolódott az *Abbahagyás* kijelentéseihez, ezek egy faktort alkotnak, melynek az *Abbahagyás, alárendelődés* (3 item) nevet adtuk. Az összekapcsolt tételek mindegyikének magtartalma az volt, hogy a problémamegoldásban az egyén alárendelt szerepet vállal annak érdekében, hogy minél kevesebb időt kelljen a problémával foglalkozni, abbahagyhassa, befejezhesse a megoldási folyamatot, visszavonulhasson, és ennek érdekében igazat ad a másiknak, nem vitázik vele még akkor sem, ha úgy gondolja, hogy a másik félnek nincs igaza.

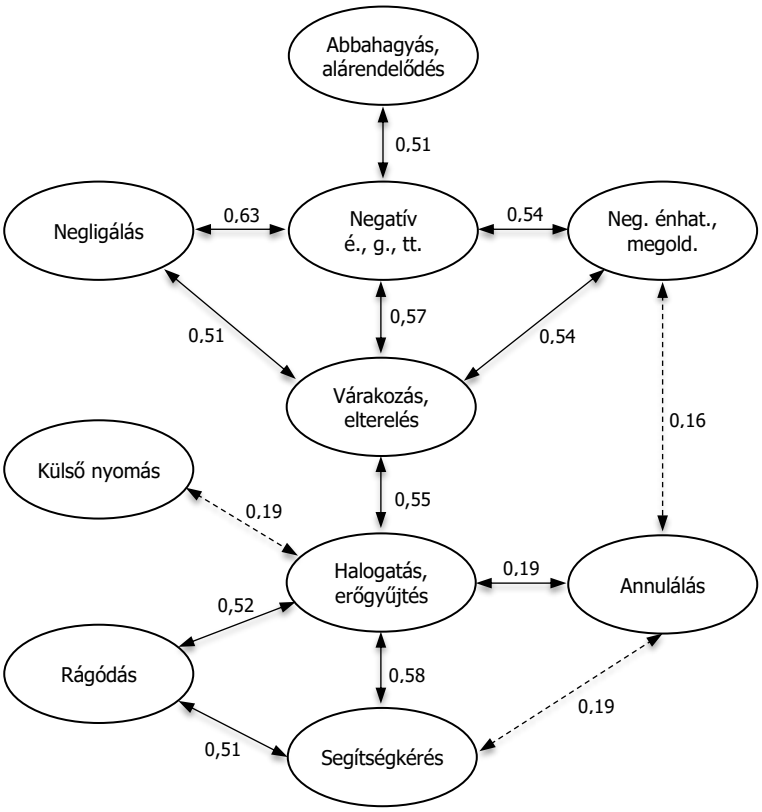
Az eredeti és megtartott *Megelőzés* (5 item) faktor kiegészült a *Probléma negatív beállítása* faktor egy kijelentésével, utóbbi faktor más tételeit elhagytuk. A probléma megelőzése a problémák, viták, összetűzések kialakulásának és megélésének megelőzését jelenti az egyén által helyesnek vélt viselkedéssel. A *Rágódás* (5 item) faktor tételeihez a *Várakozás* egyetlen tétele kapcsolódott, többi kijelentését elhagytuk. A tételek a problémákon való, hosszabb ideig tartó töprengést fejezik ki. A további faktorokat (*Erőgyűjtés* – 3 item, *Annulálás* – 3 item, *Negligálás* – 3 item, *Külső nyomás* – 3 item, *Segítségkérés* – 4 item) azok eredeti tételei alkotják (tartalmukat az elméleti keret ismertetésekor leírtuk).

A 42 kijelentésből álló kérdőív végleges faktorstruktúráját (a teljes mintához tartozót) a 2. ábra szemlélteti. A faktorok közötti kapcsolatok közül csak a szignifikánsakat ábrázoltuk.



2. ábra
Az Elkerülés kérdőív végső változatának faktorstruktúrája (teljes minta)

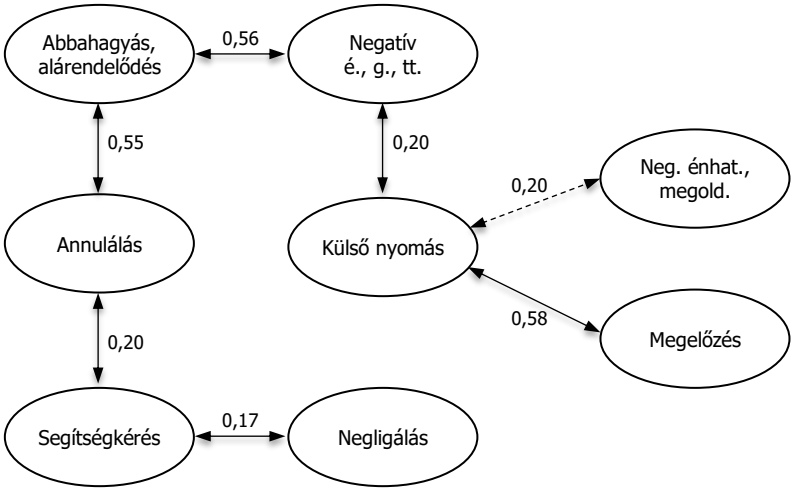
A 3. ábrán a 15 évesek, a 4. ábrán a 18 évesek körében azonosított erős (0,5 feletti) és gyenge (0,2 és alatti, szaggatott vonallal jelzett) faktorkapcsolatok láthatók.



3. ábra
Erős és gyenge faktorkapcsolatok a megerősítő faktorelemzés alapján a 15 évesek almintáján

A 15 évesek (3. ábra) körében jóval több az erős kapcsolat, mint a 18 éveseknél (4. ábra). A fiatalabbaknál a *Negligálás* és a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* között a legerősebb a kapcsolat (0,63), vagyis szoros az összefüggés a problémához, problémamegoldáshoz fűződő negatív érzelmi, gondolati viszonyulás, a problémamegoldáshoz kapcsolt kellemetlen testi tünetek és az adott probléma kizárása, az azzal való foglalkozás, a megoldás szükségességének tagadása között. A kapcsolatrendszerből látható, hogy a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* mint orientációs terület központi helyet foglal el, a legerősebb kapcsolatok legtöbbjének ez az egyik tagja. A leggyengébb kapcsolatok egyik tagja – egy kivétellel – az *Annulálás*, a probléma meg nem történtté tevése. Ebből arra következtethetünk, hogy annál, aki így tesz, kevés az esélye

annak, hogy segítséget kér mástól (*Segítségkérés*), foglalkozik a problémával (*Halogatás, erőgyűjtés*), illetve az is feltételezhető, hogy a probléma teljes kizárása nem feltétlenül abból táplálkozik, hogy az egyén önmaga problémamegoldását, problémamegoldásának sikerességét és a probléma megoldhatóságát negatívan értékeli (*Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság*).



4. ábra
Erős és gyenge faktorkapcsolatok a megerősítő faktorelemzés alapján a 18 évesek almintáján

A 18 éveseknél (4. ábra) közel azonos mértékűek (0,55–0,58) a legerősebb kapcsolatok, és nincs egy olyan faktor sem, amely a többinél jóval nagyobb számú kapcsolattal rendelkezne, mint a 15 éveseknél. A *Negligálás* és a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* és az *Abbahagyás, alárendelődés*, utóbbinak az *Annulálás* faktorral való kapcsolata, illetve a *Megelőzés* és a *Külső nyomás* kapcsolata a legerősebb, melyek közül a fiatalabbaknál csak a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* és az *Abbahagyás, alárendelődés* kapcsolata erős hasonló mértékben. Az idősebbeknél a *Segítségkérés* és az *Annulálás*, valamint a *Segítségkérés* és a *Negligálás* kapcsolata a leggyengébb. Az eredmények alapján a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* és a *Külső nyomás* kapcsolata is igen gyenge, így valószínű, hogy a negatív orientáltság nagymértékben akadályozhatja, hogy valaki mások tanácsára, javaslatára ne elkerüléssel, hanem valamilyen más megoldási móddal éljen, és ugyanez lehet a magyarázata a *Külső nyomás* és a *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság* gyenge kapcsolatának is.

Nem tüntettük fel a 3. és a 4. ábrán az egymáshoz szignifikánsan nem kapcsolódó faktorokat. Ezek száma a 15 éveseknél jóval több: nincs számottevő összefüggés a *Megelőzés* és a *Segítségkérés*, a *Megelőzés* és az *Abbahagyás, alárendelődés*, a *Segítségkérés* és a *Negligálás*, a *Negligálás* és a *Halogatás, erőgyűjtés* között, valamint a *Külső nyomás* és az *Annulálás*, az *Abbahagyás, alárendelődés*, a *Negatív érzelmek, gondolatok,*

testi tünetek és a *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság* faktorok között. Mindez azt mutatja, hogy ebben az életkorban jóval inkább különválnak ezek a területek, mint 18 éves korban, amiben jelentős szerepe lehet az elkerüléssel, az ezzel járó érzésekkel, gondolatokkal, cselekvésekkel kapcsolatos tapasztalatoknak és az ezekből kiépült tapasztalatrendszereknek. Amennyiben egy adott helyzet hasonlónak tűnik egy korábbival, az kiválthatja az akkor végzett cselekvéseket, akkori gondolatokat és érzéseket (l. Frauenknecht & Black, 2009). Erre utalnak a faktorok összekapcsolódásai, a kapcsolatok életkorok közötti eltérései is. Például míg a fiatalabbaknál jól elkülönültek az elkerüléssel összefüggő negatív érzelmek, gondolatok és a kellemetlen testi tünetek, addig ez a három terület a 18 éveseknél egységet alkotott (*Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek*), a legerősebb faktorsúlyokat ezen összevont faktor esetében kaptuk. Ezt a feltételezést megerősíti az is, hogy a 18 éveseknél egyedül a *Rágódás* nem áll szignifikáns kapcsolatban két másikkal, az *Annulálás* és a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* faktorral.

Életkor és nem szerinti jellemzők

Egyik fontos célunk az életkori és a nem szerinti jellemzők vizsgálata volt. A faktoronkénti életkori adatokat (átlag, szórás, kétmintás t-próba: t, p) a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Faktoronkénti életkori jellemzők

Faktor	*15 évesek*		*18 évesek*		*Kétmintás t-próba*	
	Átlag	*Szórás*	*Átlag*	*Szórás*	*t*	*p*
1. Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek	0,72	0,75	0,79	0,88	n.s.	
2. Megelőzés	2,26	1,05	1,87	1,01	3,23	0,001
3. Várakozás, elterelés	1,07	0,84	1,25	0,86	-2,21	0,02
4. Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság	0,70	0,85	0,86	0,96	-1,92	0,04
5. Halogatás, erőgyűjtés	1,32	0,92	1,51	0,91	-2,21	0,02
6. Annulálás	1,21	1,02	1,19	1,01	n.s.	
7. Negligálás	0,78	0,74	0,85	0,83	-2,12	0,03
8. Abbahagyás, alárendelődés	0,83	0,95	0,94	0,95	n.s.	
9. Rágódás	1,72	1,02	1,91	1,04	-1,91	0,04
10. Külső nyomás	1,65	1,07	1,89	1,12	n.s.	
11. Segítségkérés	1,37	0,95	1,41	0,94	n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Az eredmények igen összetett képet mutatnak. A 11 faktorból hat esetében (*Megelőzés*, *Várakozás, elterelés*, *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság*, *Halogatás, erőgyűjtés*, *Negligálás*, *Rágódás*) szignifikáns a 15 és a 18 évesek közötti különbség. A 18 évesekre jellemzőbb a probléma megoldása helyett más tevékenység végzése, a problémával és a megoldással kapcsolatos negatív érzelmek, gondolatok, kellemetlen testi tünetek meghatározta elkerülés, a problémával való foglalkozás hiánya, ugyanakkor jellemzőbb a probléma nem azonnali megoldása, halogatása erőgyűjtés céljából, illetve a problémán való rágódás is. A 15 évesek értéke egyetlen faktor, a *Megelőzés* esetében magasabb, vagyis jellemzőbb rájuk a problémás helyzetek megélésének, a problémák kialakulásának megelőzése.

Az 5. táblázatban foglaltuk össze a fiúk és a lányok közötti különbségeket életkori bontásban (átlag, szórás, kétmintás t-próba: t, p). Mindkét életkorban a fiúk értekei magasabbak a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek*, a *Negligálás* és az *Abbahagyás, alárendelődés* faktoron, illetve a 18 éves fiúk átlagértékei magasabbak az *Annulálás*, a 15 éves fiúké a *Külső nyomás* faktoron. Egyedül a *Rágódás* faktor értékei magasabbak a lányok körében mindkét életkori almintán.

5. táblázat. Nem szerinti különbségek a két életkori részmintán

Faktor	*Élet-kori minta*	*Fiú*		*Lány*		*Kétmintás t-próba*	
		Átlag	*Szórás*	*Átlag*	*Szórás*	*t*	*p*
1. Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek	15	0,87	0,82	0,62	0,69	2,40	0,010
	18	0,96	0,97	0,64	0,76	2,66	0,005
2. Megelőzés	15	2,16	0,89	2,22	1,17	n.s.	
	18	1,89	0,98	1,84	1,06	n.s.	
3. Várakozás, elterelés	15	1,19	0,79	0,60	0,68	n.s.	
	18	1,31	0,93	0,63	0,66	n.s.	
4. Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság	15	0,77	0,78	0,65	1,17	n.s.	
	18	1,89	0,98	1,84	1,06	n.s.	
5. Halogatás, erőgyűjtés	15	1,46	0,86	1,23	0,95	n.s.	
	18	1,60	0,94	1,43	0,87	n.s.	
6. Annulálás	15	1,27	1,01	1,18	1,04	n.s.	
	18	1,40	1,06	0,99	0,91	3,14	0,002
7. Negligálás	15	0,84	0,79	0,60	0,68	2,43	0,010
	18	1,08	0,93	0,63	0,66	4,24	0,001
8. Abbahagyás, alárendelődés	15	1,02	1,06	0,70	0,86	2,51	0,010
	18	1,18	0,98	0,71	0,86	3,91	0,001
9. Rágódás	15	1,49	0,89	1,87	1,08	-2,76	0,006
	18	1,65	0,92	2,16	1,09	-3,68	0,001
10. Külső nyomás	15	1,87	1,11	1,51	1,03	2,52	0,010
	18	1,74	1,10	1,65	1,15	n.s.	
11. Segítségkérés	15	1,37	0,88	1,38	1,01	n.s.	
	18	1,49	1,33	1,33	0,96	n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A nem szerinti eltérések vizsgálatának eredményei alapján egyik életkorban sincs jelentős különbség a probléma megelőzésében, az elterelésben, a negatív énhatékonyságban, az erőgyűjtés érdekében tett halogatásban és a segítségkérésben. Nincs számottevő eltérés a 15 éves lányok és fiúk között a probléma annulálásában, valamint a 18 éves fiúk és lányok nem különböznek a külső nyomásra történő problémamegoldásban, az elkerülés más tanácsára, javaslatára való felfüggesztésében.

Az Elkerülés kérdőív és az SPSI–R faktorainak kapcsolata

Az Elkerülés kérdőív konvergens és diszkriminatív validitásának vizsgálatára az SPSI–R-t (D'Zurilla et al., 2002) alkalmaztuk. Az ötfaktoros kérdőív a problémához és a megoldáshoz való pozitív és negatív viszonyulás (orientáció), illetve a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldói stílus jellemzőit méri. Akárcsak a korábbi mérések során, az SPSI–R igen jó megbízhatósággal működött mindkét életkori mintán (Cronbach-α: 9. évfolyamon 0,87, 12. évfolyamon 0,90). A korrelációelemzés eredményeit a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. Az Elkerülés kérdőív és az SPSI–R faktorainak kapcsolata (Pearson r)

Az Elkerülés kérdőív faktorai	*Élet-kori minta*	*Az SPSI–R faktorai*				
		Pozitív orientáció	*Negatív orientáció*	*Raciona-litás*	*Impulzivi-tás*	*Elkerülés*
1. Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek	15	n.s.	0,56	-0,13	0,21	0,23
	18	n.s.	0,47	-0,15	0,22	0,19
2. Megelőzés	15	-0,10	0,18	0,10	0,10	0,12
	18	-0,13	0,23	0,11	0,13	0,15
3. Várakozás, elterelés	15	n.s.	0,11	n.s.	0,13	0,34
	18	n.s.	0,20	n.s.	0,17	0,27
4. Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság	15	-0,12	**0,21**	n.s.	**0,16**	**0,13**
	18	-0,17	**0,34**	n.s.	**0,24**	**0,27**
5. Halogatás, erőgyűjtés	15	0,15	n.s.	0,20	0,10	0,11
	18	0,17	n.s.	0,15	0,11	0,13
6. Annulálás	15	n.s.	0,19	n.s.	0,10	0,29
	18	n.s.	0,22	n.s.	0,12	0,34
7. Negligálás	15	n.s.	0,25	n.s.	0,12	**0,26**
	18	n.s.	0,30	n.s.	0,18	**0,35**
8. Abbahagyás, alárendelődés	15	n.s.	0,27	n.s.	0,23	0,27
	18	n.s.	0,23	n.s.	0,22	0,33
9. Rágódás	15	0,15	**-0,12**	0,12	0,15	0,20
	18	0,16	**-0,27**	0,13	0,14	0,22
10. Külső nyomás	15	n.s.	n.s.	n.s.	0,12	-0,14
	18	n.s.	n.s.	0,11	0,11	-0,17
11. Segítségkérés	15	**0,16**	-0,23	0,12	-0,13	-0,10
	18	**0,30**	-0,19	0,18	-0,12	-0,14

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; minden esetben p<0,05; félkövérrel kiemelt értékek: a z-próba alapján szignifikánsan különböznek (p<0,05)

A korrelációs értékek – a két mintát együtt tekintve – 0,10 és 0,56 közöttiek (6. táblázat). A z-próba alapján hat kapcsolat esetében szignifikáns a 15 és a 18 évesek értékei közötti különbség, ezeket a táblázatban félkövérrel jelöltük (minden esetben $p<0,05$): *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság – Negatív orientáció* (z=-1,55); *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság – Impulzivitás* (z=-1,25); *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság – Elkerülés* (z=-1,61); *Negligálás – Elkerülés* (z=-1,67); *Rágódás – Pozitív orientáció* (z=1,72); *Segítségkérés – Pozitív orientáció* (z=-1,75). Az eredmények alapján mindegyik terület (folyamatrész) és elkerülésforma szignifikáns kapcsolatban áll az SPSI–R *Elkerülés* faktorával ($0,11<r<0,35$). Ezen belül a *Segítségkérés* és a *Külső nyomás* faktorral való kapcsolata negatív (-0,10 és -0,17 közötti), illetve kizárólag e kettő kapcsolata nem szignifikáns a *Negatív orientáció* faktorral.

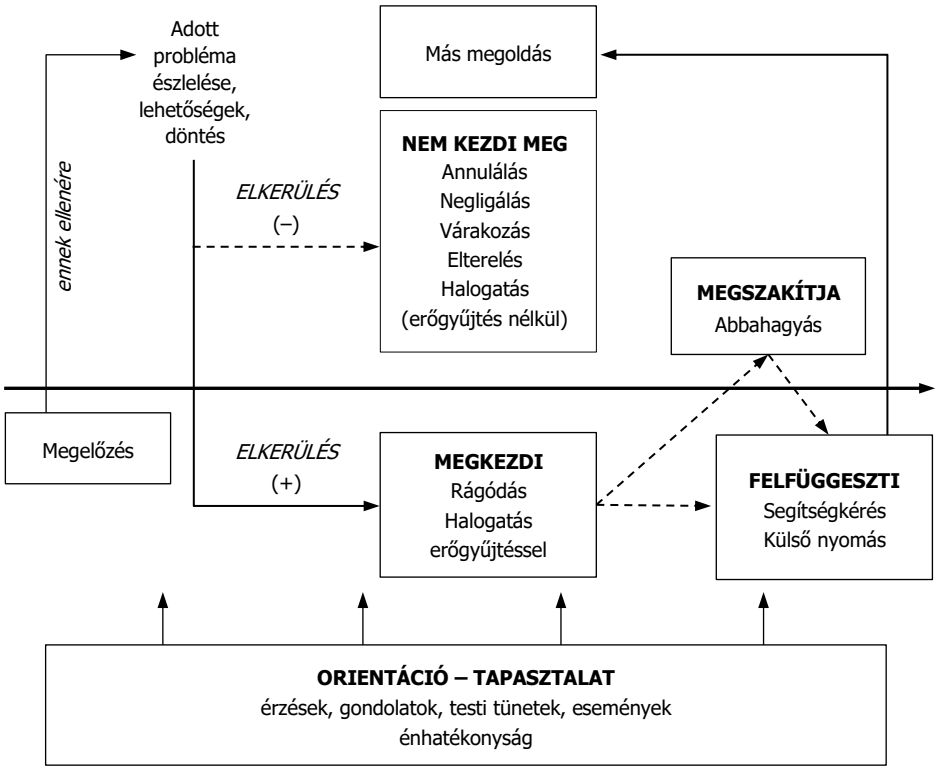
A mért területek (az elméleti keretben leírt folyamatrészek), az elkerülésformák és az SPSI–R *Elkerülés* faktorának kapcsolatai nem erősek, ami magyarázható azzal, hogy az SPSI–R *Elkerülés* faktora kizárólag az elkerülés negligálás, halogatás, abbahagyás, figyelemelterelés és várakozás formáit méri együttesen, illetve ezen tételek megfogalmazása teljes mértékben nem egyezik az *Elkerülés kérdőív* tételeivel. Ezen öt forma közül – ebben a vizsgálatban és a korábbiakban (Kasik, 2010, 2014, 2015) úgyszintén – a halogatást, a negligálást és az abbahagyást kifejező tételek bírtak a legerősebb faktorsúllyal, és jól látható, hogy az ezeket kifejező elkerülésformák (*Várakozás, elterelés*, *Abbahagyás, alárendelődés*, *Negligálás*) korrelációs értékei – a többihez viszonyítva – a legerősebbek (0,26–0,35 közöttiek). Azt a különbséget is fontos figyelembe venni, hogy az *Elkerülés kérdőív*vel mért elkerülésformák között nem szerepel külön a várakozást kifejező (az az eltereléssel együtt alkot faktort), valamint a megoldás halogatása és az erőgyűjtés ugyancsak egy faktort alkot (utóbbit az SPSI–R nem méri).

Akárcsak az *Elkerülés* faktorral, az *Impulzivitás* faktorral is mindegyik mért folyamatrész és elkerülésforma szignifikáns kapcsolatban áll, a *Segítségkérés* faktorral való kapcsolat negatív. Az értékek közül a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek*, a *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság* és az *Abbahagyás, alárendelődés* esetében – a többihez képest – magasak (0,21–0,23). Hat terület és elkerülésforma mutat szignifikáns összefüggést a *Racionalitás* faktorral (*Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek*, *Megelőzés*, *Halogatás*, *erőgyűjtés*, *Rágódás*, *Segítségkérés*, *Külső nyomás*), ezek közül a *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek* kapcsolata negatív, illetve a *Külső nyomás* esetében az összefüggés csak az idősebbeknél szignifikáns.

A problémához és a megoldáshoz való pozitív viszonyulás (*Pozitív orientáció*) húzódik meg a segítségkérésben (*Segítségkérés*), ami alapvetően nem tekinthető elkerülésformának, ám a faktorok kapcsolódási rendszeréből (l. 3. és 4. ábra) is következtethetünk arra, hogy a legtöbb elkerülésformát követheti az azokkal való felhagyást kifejező vagy – néhány elkerülésforma esetében – az azokat kísérő segítségkérés (hiszen az egyszerre több hasonló elkerülésforma működése egyáltalán nem kizárt). A problémán való rágódás (*Rágódás*) és a megoldáshoz való erőgyűjtés (*Halogatás*, *erőgyűjtés*) – mindamellett, hogy mindkettő szignifikáns kapcsolatban áll az SPSI–R *Elkerülés* faktorával – ugyancsak pozitív összefüggést mutat a *Pozitív orientációval*, amivel a *Megelőzés* és a *Negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság* negatív kapcsolatban áll.

Az elméleti keret és az Elkerülés kérdőív kapcsolata – az elkerülés folyamatként való értelmezésének vizsgálata

Az elkerülés folyamatban való értelmezésének a kutatás eredményei alapján létrehozott összegző modelljét az 5. ábra szemlélteti. A korrelációelemzés alapján a 11 faktor közül a *Megelőzés*, a *Rágódás* és a *Segítségkérés* mindegyik SPSI–R-faktorral kapcsolatban áll. A *Megelőzés* a *Negatív orientáció*val, utóbbi kettő a *Pozitív orientáció*val mutat negatív kapcsolatot, a többivel pozitívat – mindhárom markáns szerepet játszik az elkerülésben mint folyamatban. Az 5. ábra által szemléltetett folyamat (középen látható vastag nyíl) és az elkerülésformák rendszere alapján a probléma, a különböző problémás helyzetek megelőzése alapvető orientációt fejez ki, ami lehet pozitív is, ám többnyire negatív. Az orientációt meghatározzák a tapasztalatok, melyek az elkerülés mint folyamat alapjainak, kiindulási pontjainak tekinthetők (a korábbi problémákhoz és megoldáshoz fűződő élmények, az azokhoz kapcsolódó kellemes és kellemetlen érzések, gondolatok, illetve ezekkel összefüggésben az, amit az egyén magáról mint problémamegoldó személyről gondol).



5. ábra
Az elkerülés folyamatként való értelmezése az Elkerülés kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei alapján

Amennyiben a megelőzés ellenére problémahelyzetbe kerül az egyén, lehetősége van azt különböző módon megoldani. A szaggatott vonalak jelzik ezt: az alternatív megoldási módok számbavétele, ezek értékelése és a döntés folyamata lehetőségeket kínál a megoldásra. Ezek közül az egyik az elkerülés, ami nem minden esetben tudatos, hiszen ebben a tapasztalatoknak is szerepük van, melyek – például Frauenknecht és Black (2009) kutatásai alapján – gyakran nem tudatos formában jelennek meg a problémamegoldó folyamat során.

Az, hogy az elkerülés adott formája pozitív (adekvát) vagy negatív (diszfunkcionális), mindig csak az adott személy, probléma és helyzet együttes elemzése alapján határozható meg. Az 5. ábrán jelzett + és – előjel azt jelzi, hogy az eddigi kutatási eredmények alapján feltehető, hogy hosszú távon ezek a formák adekvátak vagy diszfunkcionálisak. Negatív előjelű az annulálás, a negligálás, a várakozás, az elterelés és a halogatás erőgyűjtés nélkül. Ezen formák lényege, hogy a döntéssel be is fejeződik a folyamat (az egyén semmisnek tekinti a problémát, nem foglalkozik azzal, időben halogatja a vele való foglalkozást, mást tesz a megoldás helyett, várja annak saját erőfeszítés nélküli megoldását). Ugyanakkor lehetséges, hogy az egyén – valamilyen okból kifolyólag – mégis foglalkozik a problémával, erre utal az a nyíl, ami ebből a csoportból a rágódás és az erőgyűjtés felé mutat, utóbbi halogatással párosulhat, vagyis a halogatás abban az esetben diszfunkcionális, ha nem egészül ki erőgyűjtéssel. Ha a folyamat idejéből (időperspektíva) indulunk ki, akkor e formáknál a rágódás és az erőgyűjtés hosszabb folyamat, ám az is lehetséges, hogy ezek annulálásba, negligálásba, halogatásba és elterelésbe fordulnak (ezt szemlélteti a nyíl másik vége). Azonban az eddigi kutatási tapasztalatok alapján a rágódás és az erőgyűjtés esetében nagyobb az esélye annak, hogy valahogyan, más módon megoldja az egyén a problémáját – tekinthetők ezek a formák a probléma más módon való megoldására való felkészülésnek. Fejlesztési szempontból ez az egyik legfontosabb cél: foglalkozzon az egyén a problémájával, találjon olyan megoldást, ami hatékony számára.

A problémával való foglalkozás, az azon való rágódás és az erőgyűjtés önmagában is járhat pozitív következménnyel, ám az összefüggések azt mutatják, hogy ezek segítségkéréssel (belső elhatározás) vagy külső nyomásra (más személyek javaslatára, tanácsára) történő problémamegoldással való kapcsolata szoros. Mindemellett a rágódás, az erőgyűjtés folyamata meg is szakadhat, abbahagyhatja az egyén a problémával való foglalkozást.

Az időperspektívából kiindulva érdemes négy szempont mentén csoportosítva értelmezni a mért elkerülésformákat és kapcsolatrendszerüket: (1) *nem kezdi meg*: az egyén nem kezd semmit a problémájával, nem kezd el azzal foglalkozni, a folyamat itt befejeződik; (2) *megkezdi*: az egyén foglalkozik a problémájával, ez áll a fókuszban, időben elnyúló folyamat, kilátásba helyezett valamilyen megoldás; (3) *megszakítja*: a problémán való rágódást, az erőgyűjtést abbahagyja az egyén; (4) *felfüggeszti*: az egyén felfüggeszti a megoldás időbeli eltolását, foglalkozik a problémával, segítséget kér, mások tanácsát megfogadja a probléma hatékony megoldása érdekében.

E rendszerezés alapján értelmezve az eredményeket: a megkezdett és a nem megkezdett szemponthoz tartozó elkerülésformák többsége egyaránt jellemzőbb a 18 évesekre, a megkezdett jellemzőbb a lányokra mindkét életkorban, a nem megkezdett a 18 évesek

körében a fiúkra. A felfüggesztett és a megszakított szemponthoz tartozó formák alapján nincs jelentős életkori eltérés, ám a megszakított egyaránt a 15 és a 18 éves fiúkra jellemzőbb. A 15 évesekre jellemzőbb a megelőzés, ebben szignifikáns nem szerinti különbséget egyik életkorban sem azonosítottunk. A 18 évesek elkerülését jobban meghatározzák a korábbi negatív tapasztalatok, és mindkét életkorban a fiúk értéke magasabb e területen.

Összegzés

Kutatásunk célja az elkerülés különböző formáit megbízhatóan mérő kérdőív kidolgozása és bemérése volt 15 és 18 évesek körében. Az elkerülés igen sok formáját különítik el, ám ezek közül a leggyakrabban alkalmazott kérdőívek csak néhány forma mérését teszik lehetővé. A kérdőív szerkezetével kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy az általunk meghatározott elméleti keret területei (a problémamegoldás általános folyamatrészei) közül néhány és az elkerülésformák miként különülnek el, illetve mi jellemző ezek kapcsolatára.

A feltáró és a megerősítő faktorelemzés eredményei alapján a legtöbb mért folyamatrész és elkerülésforma elkülönül, kapcsolatuk jól tükrözi a korábbi kutatások eredményeit. A 11 faktoros, 42 kijelentésből álló *Elkerülés kérdőív* mindkét életkorban – ezáltal úgy véljük, a 15–18 éves korosztályban – alkalmas az elkerüléssel kapcsolatos negatív érzelmek, gondolatok és testi tünetek, a problémamegelőzés, a negatív énhatékonyság, megoldhatatlanság, a negligálás, az annulálás, a várakozás, elterelés, a halogatás, erőgyűjtés, a rágódás, valamint a segítségkéréssel és külső nyomásra történő problémamegoldás mérésére. Az adatok alapján azok az elkerülésformák mutatják a legszorosabb kapcsolatot, amelyekről korábbi kutatások adatai alapján ezt feltételeztük.

A kérdőív konvergens és diszkriminatív validitásának vizsgálatához az SPSI–R-t (D'Zurilla et al., 2002) használtuk. Az SPSI–R és az *Elkerülés kérdőív* faktorai közötti összefüggésekkel kapcsolatos hipotézist igazolták az eredmények: a Negatív orientáció, az Impulzivitás és az Elkerülés SPSI–R-faktorhoz kapcsolódik szignifikánsan a legtöbb mért folyamatrész és elkerülésforma, az erőgyűjtés és a rágódás a Pozitív orientációval mutat összefüggést, akárcsak a segítségkéréssel és a külső nyomásra történő problémamegoldással, melyek az Elkerülés faktorral negatív kapcsolatban állnak. A korrelációelemzés eredményei jelentős mértékben segítették a faktorelemzés eredményeinek pontosabb értelmezését, ami alapján érdemes az elkerülés formáit nemcsak pozitív és negatív jellegük mentén értékelni, hanem folyamatban értelmezni (megkezdett, nem megkezdett, felfüggesztett, megszakított).

Az életkori és a nem szerinti jellemzők esetében teljes mértékben nem igazolták az adatok a hipotéziseket, ami ugyancsak azt erősíti, hogy az elkerülésformák egyetlen faktorral történő mérése nem ad részletes és megbízható, például egy fejlesztésnél kiindulási alapként figyelembe vehető képet az elkerülésről. Korábbi, SPSI–R-rel végzett vizsgálataink (l. Kasik, 2015) alapján az elkerülés gyakorisága a serdülőkorig kismértékben, majd a serdülőkortól intenzívebben nő, és jellemzőbb mindegyik életkorban a

lányokra (Kasik, 2015). Mindez az SPSI–R által mért negligálásra, halogatásra, abbahagyásra, elterelésre és várakozásra vonatkozik, ezekről nyújt együttes képet. Az általunk kidolgozott kérdőívben hasonló tartalmú a negligálás, illetve egy faktort alkot a várakozás és az elterelés, és mindkettő szignifikánsan jellemzőbb a 18 évesekre, mint a 15 évesekre, tehát a két eszközzel feltárt különbségek hasonlóak. Ugyanakkor az elkerülés más faktorai mentén ezt a különbséget nem azonosítottuk, és a problémás helyzetek megelőzése jellemzőbb a 15 évesekre.

A *Megelőzés* faktor tételeinek tartalma (pl. *Úgy próbálok élni, hogy ne vitázzak senkivel.*; *Arra törekszem, hogy senkinek ne legyen problémája velem.*) értelmezhető vágyott, kívánatos viselkedésként, és hasonlóságot mutat a szociális kívánatossággal. Ennek életkori változásáról nemzetközi vizsgálatokból tudjuk, hogy serdülőkortól csökkenést mutat, ám a magyar gyerekek még serdülőkorban is magas értéket érnek el (l. Gulyás & Varga, 2009; Kálmánchey & Kozéki, 1998). A lányokra jellemzőbb a rágódás, ám a korábbiakkal ellentétben a fiúkra jellemzőbb az annulálás, a negligálás és az abbahagyás, alárendelődés. Azon területen is a fiúk értékei magasabbak, amelyeket az SPSI–R nem mért (mindkét életkorban: *Negatív érzelmek, gondolatok, testi tünetek*; 15 éveseknél: *Külső nyomás*).

E vizsgálatban nem volt lehetőségünk külső értékelők (szülők, pedagógusok és a kortársak) bevonására, ám erre a jövőben szükség lesz, így még részletesebb képet kaphatunk az elkerülés sajátosságairól. Ugyancsak fontos lesz 15 évesnél fiatalabbak és 18 évesnél idősebbek vizsgálata annak érdekében, hogy megtudjuk, még mely életkori szakaszban mér megbízhatóan a kérdőív, illetve további életkori és nem szerinti összehasonlító elemzéseket végezhessünk. Ezen vizsgálatok eredményeinek ismeretében lehetséges majd a felmérések adatait figyelembe venni a szociálisprobléma-megoldást fejlesztő programok kidolgozásakor és megvalósításakor.

A kutatás ideje alatt *Kasik László* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

Antony, M. M., & Stein, M. B. (2008). *Oxford handbook of anxiety and related disorders.* New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195307030.001.0001

Barcy, M. (2012). *Konfliktusok és előítéletek*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.

Bedell, J. R., & Lennox, S. S. (1997). *Handbook of communication and problem solving skills training*: *A cognitive-behavioral approach*. New York: Wiley.

Borkovec, T. D., Ray, W. J., & Stöber, J. (1998). Worry. A cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes. *Cognitive Therapy and Research*, *22*(6), 561–576. doi: 10.1023/a:1018790003416

Byrne, B. M., & Stewart, S. M. (2006). The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural Equation Modeling*, *13*, 287–321. doi: 10.1207/s15328007sem1302_7

Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology, 61*, 679–704. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100352

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training.* Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10805-000

Csepeli, Gy. (2014). *Szociálpszichológia mindenkiben*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Csíkos, Cs. (2010). A PRIMAS-projekt. *Iskolakultúra Online, 1*(12), Retrieved from http://www.iskolakultura.hu/iol/csikos.pdf

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention.* New York: Spring Publishing Company.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual.* North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems. doi: 10.1037/t05068-000

De Dreu, C. K., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior, 22*(6), 645–668. doi: 10.1002/job.107

Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach–avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111–116. doi: 10.1007/s11031-006-9028-7

Elliot, A. J., Eder, A. B., & Harmon-Jones, E. (2013). Approach and avoidance motivation and emotion: Convergence and divergence. *Emotion Review, 5*, 308–311. doi: 10.1177/1754073913477517

Eskin, M. (2013). *Problem solving therapy in the clinical practice*. New York: Elsevier, NY.

Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2009). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education, 41*(2), 112–123. doi: 10.1080/19325037.2010.10599135

Gál, Z., & Kasik, L. (2015). A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia, 115*(4), 297–318. doi: 10.17670/mped.2015.4.297

Gamez, W., Chmielewski, M., Coton, R., Ruggero C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The multidimensional experiential avoidance questionnaire. *Psychological Assessment, 23*(3), 692–713. doi: 10.1037/a0023242

Gáspár, Cs., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra, 25*(4), 48–59. doi: 10.17543/iskkult.2015.10.48

Gordon, Th. (1995). *Vezetői eredményesség tréning. A fejlett világ vezetési gyakorlata a XXI. század küszöbén.* Budapest: Studium Effektive.

Graf, A. (2003). A psychometric test of a German version of the SPSI–R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*, 277–291. doi: 10.1024/0170-1789.24.4.277

Gulyás, M., & Varga, A. (2009). *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Retrieved from http://ofi.hu/kornyezeti-attitudtol-minosegi-kriteriumokig

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152–1168. doi: 10.1037//0022-006x.64.6.1152

Heppner, P. P. (1988). *The Problem Solving Inventory (PSI): Manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29*(1), 66–75. doi: 10.1037//0022-0167.29.1.66

Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., & Johnson, W. C., Jr. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 279–293. doi: 10.1037//0022-0167.42.3.279

Horváth-Szabó. K. (1994). Konfliktuskezelő stratégiák. *Új Pedagógiai Szemle, 44*(11), 28–32.

Kahlbaugh, P. E., & Haviland, J. M. (1994). Nonverbal communication between parents and adolescents: A study of approach and avoidance behaviors. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*(1), 91–113. doi: 10.1007/bf02169080

Kálmánchey, M., & Kozéki, B. (1998). Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív gyermek változatának hazai adaptációja (HJEPQ). In F. Mérei & F. Szakács (Eds.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum. I–II. rész* (pp. 282–301). Tankönyvkiadó, Budapest.

Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében* (Unpublished doctoral dissertation). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Kasik, L. (2014). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 142–157. doi: 10.1080/17405629.2014.969702

Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldások*. Budapest: Gondolat Kiadói.

Kasik, L., & Gál, Z. (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra, 24*(9), 3–25.

Kasik, L., Vidákovich, T., & Gáspár, Cs. (2016). Az SPSI–A hazai adaptációjának jellemzői 12 és 16 évesek körében. *Magyar Pszichológiai Szemle* (in press).

Kopp, M. (1994). *Orvosi pszichológia*. Manuscript submitted for publication. Budapest: SOTE Magatartástudományi Intézet.

Kopp, M., & Skrabski, Á. (1995). *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest: Corvinus Kiadó.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1994). *A pszichoanalízis szótára*. Budapest: Akadémia Kiadó.

Lauter, A., Polner, B., & Orosz, G. (2012). Szervezeti kreativitás a konstruktív és destruktív versengés tükrében. *Alkalmazott Pszichológia, 4*, 5–30.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.): *The handbook of behavioral medicine* (pp. 235–312). New York: Guilford.

Leikas, S., Lindeman, M., Roininen, K., & Lahteenmaki, L. (2009). Avoidance motivation, risk perception and emotional processing. *European Journal of Personality, 23*(2), 125–147. doi: 10.1002/per.708

Margitics F., & Pauwlik Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia, 106*(1), 43–62.

Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., & D'Zurilla, T. J. (2000). Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences, 29*, 699–708. doi: 10.1016/s0191-8869(99)00226-3

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide.* Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.

Rahim, M. A., & Psenicka, C. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis, 10*(4), 302–326. doi: 10.1108/eb028955

Roskos, P., Handal, P., & Ubinger, M. (2010). Family conflict resolution: Its measurement and relationship with family conflict and psychological adjustment. *Psychology, 1*(5), 370–376. doi: 10.4236/psych.2010.15046

Rózsa, S., Purebl, Gy., Susánszky, É., Kő, N. Szádóczky, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: a konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 9*(3), 217–241. doi: 10.1556/mental.9.2008.3.3

Schannel, M. (2010). *The big book of conflict resolution games: Quick, effective activities to improve communication, trust and collaboration*. New York: The McGraw–HillCompanies.

Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2008). The cognitive avoidance questionnaire: Validation of the English translation. *Journal of Anxiety Disorders, 22*, 355–370. doi: 10.1016/j.janxdis.2007.04.005

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91–133). Hilstade, NJ: Erlbaum.

Stein, M. B., & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: epidemiologic findings. *The American Journal of Psychiatry, 157*(10), 1606–1613. doi: 10.1176/appi.ajp.157.10.1606

Szőke-Milinte, E. (2004). Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(1), 26–39.

Ubinger, M. E., Handal P. J., & Massura, C. E. (2012). Adolescent adjustment: The hazards of conflict avoidance and the benefits of conflict resolution. *Psychology, 4*(1), 50–58. doi: 10.4236/psych.2013.41007

Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the MI literature: suggestions, practices and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*, 4–70. doi: 10.1177/109442810031002

Varga, J. (Ed.).(2015). *A közoktatás indikátorrendszere*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Tudományi Regionális Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. Retrieved from http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf

V. Komlósi, A., & Rózsa, S. (2001). Elhárítás, megküzdés, depresszió. Adatok és gondolatok a három jelenség kapcsolatáról – fejlődési vetületben. In Cs. Pléh, J. László, & A. Oláh (Eds.), *Tanulás, kezdeményezés, alkotás: Barkóczi Ilona 75. születésnapjára* (pp. 337–351). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

ABSTRACT

AVOIDANCE AS A PROCESS – PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE AVOIDANCE QUESTIONNAIRE AMONG 15- AND 18-YEAR-OLDS

László Kasik, Kornél Guti, Edit Tóth & József Balázs Fejes

We aimed to develop an Avoidance questionnaire for adolescents and test it among 15- and 18-year-olds (N=490). The questionnaire was designed to measure as many avoidance styles as possible, as well as to explore the link between these styles and some of the elements of the problem-solving process. Based on the results of exploratory and confirmatory factor analyses, we concluded that our final Avoidance questionnaire, which consists of 11 factors and 42 statements, is suitable for measuring the following factors of avoidance in both the 15- and 18-year-old age groups: negative emotions, thoughts and physical symptoms in relation to avoidance; problem prevention; negative self-efficacy; insolubility; negligence; annulation; waiting for problems to resolve themselves; distraction; procrastination; gathering strength; rumination; asking for help; and problem-solving under external pressure. Therefore, we assume the questionnaire is suitable for use from ages 15 to 18. The convergent and discriminatory validity of the questionnaire was tested using the SPSI–R (D'Zurilla et al., 2002). The majority of the process elements and avoidance styles measured positively correlate with negative problem orientation, impulsivity and avoidance factors on the SPSI. Procrastination, gathering strength and rumination are significantly related to positive problem orientation, as are asking for help and problem-solving under external pressure, which have a negative relationship with the avoidance factor. Correlation values contributed to a more precise interpretation of the results from the factor analysis. The results indicate that, besides determining whether they are positively or negatively oriented, avoidance styles should also be seen as part of a process (started, not started, pending, interrupted). The data collected with the questionnaire provide invaluable information for a more complex exploration of the nature of avoidance. Moreover, they can help educators to develop problem-solving programmes, more specifically, programmes that focus on the issue of avoidance.

Magyar Pedagógia, 116(2). 219–253. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.2.219

Levelezési cím / Address for correspondence:
Kasik László és Fejes József Balázs, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Neveléselmélet Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.
Guti Kornél, Dr. Farkasinszky Terézia Ifjúsági Drogcentrum, H–6726 Szeged, Fésű u. 4.
Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest

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

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

Belföldi előfizetési díjak: 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták az Innovarient Nyomdaipari Kft-ben. Felelős vezető: Drágán György.
Megjelent 8,4 (B/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

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

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

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

AIMS AND SCOPE

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

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

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

RESEARCH PAPERS

Szilvia Tóth-Mózer & Andrea Kárpáti: The Cognitive Dimension and Context of Digital Competence: An Empirical Study 121

Dóra Katalin Prievara: The Consequences and Prevention Opportunities of Problematic Internet use Among Schoolchildren 151

Andrea Óhidy: The Role of the ´Roma Community Cultural Capital´ in the Successful Educational Careers of Roma and Gypsy Women – Findings From a Qualitative Study 171

Szilvia Hegedűs: The Progress and Development of Prosocial Behavior in Early Childhood 197

László Kasik, Kornél Guti, Edit Tóth & József Balázs Fejes: Avoidance as a Process – Psychometric Properties of the Avoidance Questionnaire Among 15- and 18-year-olds 219