

tanulmány

**Szabó Éva – Bátor Bettina –
Bobor Péter – Korláth Petra –
Szappanos Csilla – Jagodics Balázs**
Mi van a kiégés-fogékonyság mögött?
Pedagógusok munkahelyi
nehézségeinek feltárása
kvalitatív és kvantitatív eljárással 3

**Gajdics Janka – Gubics Flórián –
Horvát Barbara – Vatai Katalin –
Szabó Éva – Jagodics Balázs**
Középiskolás osztályközösségek
normarendszerének longitudinális
vizsgálata – az első két év eredményei 18

**Jagodics Balázs – Varga Ramóna –
Szénási Szilvia – Nagy Katalin –
Szabó Éva**
A leterheltség és a tanulmányi
motiváció összefüggése
szakgimnáziumi tanulónál 35

**Kóródi Kitti – Fördök Fruzsina –
Szabó Éva**
Iskolában előforduló proszociális és
agresszív viselkedések normavizsgálata 50

szemle

Bredács Alice – Takács Kira
A stresszel való megküzdőképesség
fejlesztése az iskolában a reziliencia
és a pszichológiai immunitás
eszközeivel 62

Szabadi Magdolna
A zeneterápia története és
pedagógiai vonatkozásai 85

Lehotka Ildikó
Zenehallgatási anyag és az
ehhez kapcsolódó megfigyelési
szempontok az alsó tagozat általános
tantervű osztályainak ének-zene
tankönyvei alapján 96

kritika

Vincze Györgyi
DBT Skills in Schools:
Érzelemszabályozás, feszültségtűrés
és interperszonális hatékonysági
készségek fejlesztése az iskolában 113

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója 117**

**Szabó Éva¹ – Bátor Bettina² – Bobor Péter¹ –
Korláth Petra¹ – Szappanos Csilla³ – Jagodics Balázs¹**

1 SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

2 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

3 Lajosmizsei Fekete István Sportiskolai Általános Iskola

Mi van a kiégés-fogékonyság mögött?

Pedagógusok munkahelyi nehézségeinek feltárása kvalitatív és kvantitatív eljárással

Napjainkban a kiégés-, avagy burnout-szindróma gyakran vizsgált problémaként jelenik meg a munkahelyi jólléttel kapcsolatos kutatásokban (Awa, Plaumann és Walter, 2010; Bakker és Demerouti, 2017; Bottiani és mtsai, 2019). Ezeknek a vizsgálatoknak jelentős része koncentrált a pedagógusi pályára, ugyanis a tapasztalatok szerint nagy arányban érinti a tanári hivatás képviselőit a kiégés tüneteinek kialakulása (Bottiani és mtsai, 2019; Paksi és mtsai, 2015; Petróczi, 2007; Szabó és Jagodics, 2016). Tekintve, hogy a pedagógusokat érintő burnout-szindróma olyan rendszert alkot, amelyben a tanárok mellett a diákok és szüleik is érintettek közvetetten, mindenképpen érdemes foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy hogyan előzhető meg a kiégés kialakulása. A burnout-szindróma szakirodalmában számos modell létezik, amelyek a munkahelyi tényezők szintjén keresik a kiváltó tényezőket (Borg és mtsai, 1991; Demerouti és mtsai, 2001), míg mások a személyre jellemző vonások és tulajdonságok esetében tárják fel a kiégéshez vélhetően hozzájáruló tényezőket (Chang, 2013; Doolittle és mtsai, 2013). Kutatásunkban komplex megközelítést alkalmazva annak feltárását tűztük ki célul, hogy a munkahelyi leterheltséghez és nehézséghez hozzájáruló tényezőket hogyan észlelik a hazai pedagógusok. Ennek részeként elsőként a leterhelő tényezők fajtáinak feltárására vállalkoztunk, másodsorban pedig ezek összefüggését vizsgáltuk a kiégéssel.

A kiégés-szindróma és az észlelt stressz

A burnout-szindrómát elsőként Freudenberg (1974) írta le mint a hosszú távon jelenlévő munkahelyi stressz káros következményét. Az elmúlt évtizedekben egyre bővül a kiégéssel kapcsolatos kutatások és szakirodalmak száma, amelyek leggyakrabban az érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és a teljesítménycsökkenés tüneteivel írják le a burnout-szindróma problémáját (Maslach és Jackson, 1986; Maslach és Goldberg, 1998). A kiégés szinte minden munkakörben megjelenhet valamilyen formában, ugyanakkor a tünetek kialakulásának szempontjából a munkakörök egyik fontos jellemzője, hogy a munkavégzés során más személyekkel foglalkozik-e valaki.

A burnout-szindróma kialakulásának tekintetében leginkább veszélyeztetett egyének csoportjába azok tartoznak, akik viszonylag hosszú távon emberekre irányuló, koncentrációt igénylő, erőteljes érzelmi igénybevétellel jellemezhető munkát végeznek, vagyis a humán szférában dolgoznak (Maslach és Goldberg, 1998; Petróczi, 2007). Ugyanakkor más kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a nagy felelősséggel és monotoníával járó munkák szintén veszélyeztetettek a kiégés kialakulásának szempontjából (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015).

Foglalkozástól függetlenül a munkahelyi stressz megjelenésének folyamatában azonban számos tényező azonosítható. Ezeket a tényezőket foglalja össze Spector (1998) elméleti modellje, amelyben a folyamat kiindulópontjának a munkahelyi környezeti körülmények tekinthetők. Ezek között a külső tényezők között található olyan stresszorok, amelyek fenyegetőek lehetnek az egyén számára, például egy nehéz megoldandó probléma, az elvégzendő feladatok mennyisége, vagy a határidők. Ezek a stresszorok negatív érzelmi reakciókat váltanak ki az egyénből, például szorongást vagy haragot. Hosszú távú fennállásuk esetén ezek az érzelmek hozzájárulnak az általános, tartós feszültség kialakulásához. A környezeti ingerekre adott reakciókban nagy egyéni különbségek találhatóak, emellett pedig a stresszorok felett érzett kontroll is csökkentheti a megjelenő negatív érzelmeket (Spector, 2002). A különböző stresszt kiváltó tényezők elkülöníthető típusokba sorolhatók attól függően, hogy milyen eredetűek. Így például megkülönböztetünk feladattal és környezettel kapcsolatos stresszorokat. A feladattal kapcsolatban felmerülnek a túl nagy mennyiségű, vagy minőségben nem a munkavállalóhoz illő teendők, míg a környezethez tartozó stresszorok a munka feltételrendszerének hiányként értelmezhetők (Cooper és Davidson, 1987).

Az egyes foglalkozások különbözhetnek abban, hogy milyen mértékű stresszt vált ki a gyakorlásuk. A magas stressz-szinttel járó foglalkozások ugyanis jellemzően magasabb szintű stresszel járnak a másokért érzett felelősség miatt. Emiatt számos kutatás foglalkozik orvosok, pszichiáterek vagy pszichológusok kiégésével (Arnold és mtsai, 2015; Glass és McKnight, 1996; Grassi és Magnani, 2000). Ugyanakkor fontos területnek bizonyul a pedagógusok esetében kialakuló burnout-szindróma feltárása, mert számos vizsgálati eredmény támasztja alá azt a tapasztalatot, hogy a tanári pályán gyakori a kiégéses tünetek megjelenése (Borg és mtsai, 1991; Bottiani és mtsai, 2019; Dicke és mtsai, 2018; Skaalvik és Skaalvik, 2009).

Tanári pálya és kiégés

A nemzetközi és a hazai kutatási eredmények szerint a kiégés nagyon gyakran okoz problémát a tanári pályán (Fernet és mtsai, 2012; Jagodics és Szabó, 2014; Skaalvik és Skaalvik, 2009). Habár bizonyos összehasonlító vizsgálatok arról számolnak be, hogy más foglalkozások esetében a pedagógusoknál megfigyeltekhez hasonlóan magas arányban jelennek meg a kiégés tünetei (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015), ez sokkal inkább a burnout-szindróma elterjedtségéről, mintsem a tanári hivatás alacsony érintettségéről ad tanúbizonyságot. A kutatási eredmények számos olyan tényezőt különítettek el, amelyek hozzájárulnak a pedagógusi hivatás esetében a tünetek kialakulásához.

Ahogy a legtöbb olyan foglalkozás esetében, ahol szükség van más személyekkel való empatikus kapcsolatteremtésre, úgy a pedagógusi pályán is a diákokkal való közös munka jelenti az egyik legnagyobb kihívást (Petróczi, 2007). A tapasztalatok szerint a tanárok gyakran a magatartási problémákat és a fegyelmezési helyzetekhez fűződő konfliktusokat tartják az egyik elsődleges stresszforrásnak (Aldrup és mtsai, 2018; Chang, 2013). Ehhez hozzájárul a feladatok mennyiségéből adódó leterheltség, amely minden foglalkozás esetében növeli a testi, érzelmi és mentális kimerülés esélyét

(Maslach és Leiter, 1999). A vizsgálatok szerint a pedagógusok körében nagyon gyakori az ilyen típusú leterheltség (Hakanen és mtsai, 2006), amelyet tovább növelhetnek az általános magas adminisztratív jellegű kötelezettségek (Ryan és mtsai, 2017).

Emellett a hazai környezetben a pedagógusok gyakran számolnak be arról, hogy nem érzik megfelelőnek anyagi és általános társadalmi megbecsültségüket (Paksi és mtsai, 2015). Ezek a tényezők összességében hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok körében magas a pályaelhagyók aránya (Paksi és mtsai, 2015). Mindemellett általánosságban jellemző, hogy azok a személyek, akik alacsonyabb mértékű társas támogatást kapnak környezetüktől, hajlamosabbak a kiégésre (Brouwers és mtsai, 2011; Yürür és Sarikaya, 2012). Ez igaz mind a kollégáktól kapott szakmai, mind pedig az érzelmi jellegű társas támogatásra (Szabó és Jagodics, 2019). A társas környezet szempontjából fontos továbbá a kollektív hatékonyság észlelése is, amely annak mértékére utal, hogy a tantestületet mennyire látja képesnek hatékonyan megküzdenni a nehézségekkel (Esnard és Roques, 2014; Schaubroeck és mtsai, 2000; Szabó és Jagodics, 2019). A környezeti tényezők mellett kiemelhetők azok a személyiségjellemzők is, amelyek összefüggésbe hozhatók a kiégés kialakulásával: ilyen például a perfekcionizmus (Edbrooke-Childs és Stroeber, 2012), illetve a személyre jellemző megküzdési módok (Doolittle és mtsai, 2013; Lee és mtsai, 2016) és az érzelmi intelligencia (Ju és mtsai, 2015).

A munkahelyen azonban nem kizárólag csak olyan tényezők találhatók, amelyek a leterheltséghez járulnak hozzá. A követelmény-erőforrás modell (Demerouti és mtsai, 2001) szerint elkülöníthetünk testi, pszichológiai és szellemi kimerülés kialakulását elősegítő és gátló tényezőket. Az olyan követelmények, mint például a munkával töltött órák magas száma, a kompetenciahatárokon túlnyúló feladatok ellátása vagy az érzelmi-leg megterhelő situációk, hozzájárulnak a kimerülés kialakulásához. Ugyanakkor egyes munkahelyi erőforrások, például a felettes támogatása, a szakmai fejlődés lehetősége vagy a munkavégzés feletti kontroll és autonómia az akadályokkal való sikeres megküzdést segíti elő (Bakker és Demerouti, 2017). A kutatások szerint a követelmények pozitív, míg az erőforrások negatív kapcsolatban állnak a kiégés-szindróma tüneteivel (Bakker és mtsai, 2007; Dicke és mtsai, 2018). Emellett a kutatási eredmények szerint a követelmények nem önmagukban, hanem az elérhető erőforrások alacsony mértéke esetében járulnak hozzá a kiégés kialakulásához (Szabó és Jagodics, 2016, 2019).

Ahogy a legtöbb olyan foglalkozás esetében, ahol szükség van más személyekkel való empátiás kapcsolatteremtésre, úgy a pedagógusi pályán is a diákokkal való közös munka jelenti az egyik legnagyobb kihívást (Petróczi, 2007). A tapasztalatok szerint a tanárok gyakran a magatartási problémákat és a fegyvelmezési helyzetekhez fűződő konfliktusokat tartják az egyik elsődleges stresszforrásnak (Aldrup és mtsai, 2018; Chang, 2013). Ehhez hozzájárul a feladatok mennyiségéből adódó leterheltség, amely minden foglalkozás esetében növeli a testi, érzelmi és mentális kimerülés esélyét (Maslach és Leiter, 1999). A vizsgálatok szerint a pedagógusok körében nagyon gyakori az ilyen típusú leterheltség (Hakanen és mtsai, 2006), amelyet tovább növelhetnek az általános magas adminisztratív jellegű kötelezettségek (Ryan és mtsai, 2017).

A pedagógusok munkája során amiatt is fontos a kiégés megelőzése, illetve kezelése, mert a tapasztalatok szerint a tünetek következtében megjelenő motivátlanság és hatékonyságcsökkenés gyakran vezet ahhoz, hogy távolságtartóvá válnak a diákokkal szemben. Ennek pedig az lehet a következménye, hogy a tanulók elveszítik saját érdeklődésüket a tantárgy iránt, és a negatív élmények hatására csökkentik erőfeszítéseiket a pedagógussal való közös munka során (Evers és mtsai, 2004; Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Emiatt a kiégés közvetett hatása nem csak a tüneteket átélő pedagógusra, de környezetükre is kiterjed. Ez nem csak a diákokat érinti, ugyanis tanári karokon belül végzett szociometriai vizsgálatok szerint az egymással közeli viszonyban álló pedagógusoknál hasonló mértékben jelentkeznek a kiégés tünetei (Kim és mtsai, 2017).

A kutatás célja, kérdése

Áttekintve a tanári kiégés munkahelyi tényezőkkel összefüggő modelljeit láthatjuk, hogy számos lehetséges faktort sorolnak fel. Ám ezek elsősorban elméleti feltevésekre épülnek. Nem találtunk olyan kutatást sem a nemzetközi, sem a hazai szakirodalomban, amely szisztematikus kvalitatív vizsgálattal tárta volna fel a nehézségeket, és ezekre építve hozott volna létre mérőeszközt vagy elméleti modellt. Ezért kutatásunk célja elsősorban annak feltárása volt, hogy a pedagógusok milyen típusú nehézségeket észlelnek a tanári pályán. Ennek megválaszolásához kvalitatív vizsgálati technikát alkalmaztunk. Ezt követően arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyílt válaszokban megjelenő nehézségek milyen mértékben nehezítik a pedagógusok mindennapi munkáját. Ezt a feltáró munkát a kvalitatív kutatás eredményei alapján kidolgozott kvantitatív eljárással végeztük el. Végül célunk volt annak feltárása, hogy a nehézségek hogyan függenek össze a pedagógusok kiégettségének mértékével, és hogy melyek azok a nehézségformák, stresszforrások, amelyek legnagyobb mértékben szerepet játszanak a kiégés-fogékonyság bejósolásában. Tekintve kutatásunk alapvetően feltáró jellegét, előzetesen nem fogalmaztunk meg konkrét hipotéziseket a vizsgálattal kapcsolatban.

Módszerek

1. kutatás – Kvalitatív vizsgálat

A kvalitatív adatgyűjtés során a pedagógusokat papír-ceruza eljárást alkalmazva kértük meg arra, hogy szabadon fejtsek ki válaszukat az alábbi felkérésre: „Kérem, soroljon fel (egymás alá) minden olyan dolgot, ami problémát, nehézséget okoz a munkájában, zavarja vagy akadályozza céljai elérésében, hátráltatja vagy akadályozza abban, hogy jól teljesítsen!” Ezt követően a kapott válaszokat AGA (Associative Group Analysis; Szalay és Brent, 1967) módszerrel elemeztük. Az AGA elemzés alapját a válaszok súlyozása, majd a súlyokkal együtt történő kategóriákba rendezése adja. A súlyozás szabálya, hogy az első helyen szereplő válasz 6, a második helyen lévő 5, a harmadikként említett 4, a negyedik, ötödik, hatodik helyen említettek 3, az ezt követő két helyen lévő válaszok 2, majd ezeket követően minden további válasz 1 súlypontot kap. Ezt követően a kutatók a válaszok tartalma alapján kategóriákat képeznek, amelyekbe később két független bíráló besorolja a kapott válaszokat. Az így kialakult kategóriák tartalmainak súlypontjait összegzik, ami a kategória súlyát adja.

2. kutatás – Kérdőíves vizsgálat

A vizsgálat második fázisában kvantitatív vizsgálati rész első lépéseként létrehoztunk egy *Tanári Munka Nehézségei* című kérdőívet, amelyet a későbbiek során nagyobb pedagógus mintával vettünk fel. A kérdőív kialakításának alapját a kvalitatív vizsgálat során létrejött kategóriák adták. Minden egyes kategória esetében kerestünk néhány olyan állítást, amely a legpregnansabban kapcsolódott az adott kategóriához, és az így összegyűlt állításokat ötfokozatú Likert-típusú skálába rendeztük. A végső skálába összesen 38 stresszforrás került. Ezek mindegyikét megítélték a pedagógusok abból a szempontból, hogy milyen mértékben nehezíti a munkájukat a mindennapok során az adott tényező. Az ötfokozatú skálán az 1 azt jelentette, hogy az adott probléma egyáltalán nem okoz nehézséget, míg az 5 azt, hogy súlyos nehézséget okoz.

A pedagógusok kiégésének, illetve a kiégés mértékének meghatározására a Tanári kiégés-kérdőívet (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016) használtuk. A kérdőív 12 tételből áll, minden tétel esetében 5-fokú Likert-skálán jelölhették a válaszadók, hogy az adott állítást milyen mértékben tartják igaznak magukra nézve. A kérdőív 3 alskálára osztható, melyek a kiégés érzelmi, lelki és társas tüneteit mérik. A kérdőív konzisztencia-értéke ($\alpha = 0,841$) megfelelő volt. A kérdőív összegző skála, így lehetővé teszi a kiégés-fogékonyság meghatározását, amely érték legfeljebb 48 pont lehet. Az adatokat SPSS 24. és Jamovi 1.6 statisztikai programcsomag használatával dolgoztuk fel.

A vizsgálatok lebonyolítása

A kvalitatív vizsgálat során az intézményvezető beleegyezését kértük a nyitott kérdés megválaszolásához. A pedagógusok az intézményben anonim módon válaszoltak a kérdésre. A válaszokat egy urna jellegű dobozba helyezték el. A kérdőíves adatfelvétel online platformon történt. Célzottan pedagógus közösségi csoportokba (Facebook-csoportok) és iskolák levelező listájára küldtük ki a kérdőív linkjét. Az adatfelvétel 2019 tavaszán zajlott. A kutatások megkezdése előtt a résztvevőket tájékoztattuk a kutatás céljáról, és biztosítottuk őket az adatkezelési szabályok betartásáról. A válaszadók egyik kutatásban sem részesültek ellenszolgáltatásban. A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatás-értékelési Bizottság (EPKEB) engedélyezte.¹

Eredmények

A kvalitatív vizsgálat eredményei

Minta

A vizsgálat során az adatokat öt intézmény tanáraitól gyűjtöttük. Az általunk vizsgált pedagógusok Pest, Bács-Kiskun, illetve Békés megyei általános és középiskolákban tanítottak az adatfelvétel idején. Összesen 105 pedagógustól gyűjtöttünk adatokat, azonban 2 főt ki kellett zárunk, mert a nyitott kérdéseinkre nem adtak választ. Így 103 pedagógus adatait elemeztük (nő = 86; férfi = 17). Közülük 52 fő általános iskolában tanít, általános és középiskolában is tanít: 38 fő, csak középiskolában tanít: 13 fő. A tanári pályán töltött éveik száma átlagosan 25 év (szórás = 16,83). A minta összetételét iskolafokozat szerint és az AGA elemzés eredményét az 1. táblázat mutatja.

¹ EPKEB engedély száma: 2018-120

1. táblázat. A kvalitatív elemzés (AGA) eredménye. Az egyes kategóriák és súlyaik a tanárok válaszai alapján mintán (N = 103).

	Általános-iskolában	Közép-iskolában	Mindkét iskola típusban	Összesen.
Diákok túlterheltsége	21	10	35	66
Nem támogató családi háttér	142	8	58	208
Diákok személyiség- és magatartásproblémái	122	15	111	248
Diákok motivátlansága	86	21	94	201
Diákok képességbeli hiányosságai	24	20	44	88
Tananyag mennyisége	45	8	15	68
Sok tanórán kívüli plusz tevékenység	21	12	35	68
Szabályok, adminisztráció	136	29	51	216
Feltöltődés hiánya	4	5	21	30
Tanárok túlterheltsége	127	29	75	231
Perfekcionizmus	5	0	34	39
Anyagi elismerés	19	8	18	45
Környezeti feltételek, eszközök	164	32	69	265
Elismerés, társadalmi megbecsültség	10	4	7	21
Kollégák	34	8	36	78
Időhiány	137	3	13	153
Egyéb	10	23	43	76

A táblázat eredményeiből látszik, hogy a pedagógusok leggyakrabban és legnagyobb súllyal (tehát ez első helyek egyikén) a környezeti feltételek, eszközök hiányát említették, a második legsúlyosabb kategória a diákok személyiség- és magatartásproblémáinak köre. Ezt követi jelentős súllyal a túlterheltség és annak vélhető okai, mint a sok tanórán kívüli tevékenység és az adminisztratív terhek.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Minta

A kutatásban összesen 605 pedagógus vett részt. Átlagéletkoruk 45,8 év volt (szórás = 9,73). A minta döntő többségét nők alkották (N = 567), a férfiak összesen a minta 7%-át adták (N = 38). Az intézmények szerinti megoszlás az általános iskolai tanárok jelentős túlsúlyát mutatja (N = 460). A gimnáziumban tanítók a minta 12%-át teszik ki (N = 73), a szakgimnáziumban oktatók 8%-ban képviseltetik magukat a mintába (N = 49), legkisebb számban (N = 23) a szakközépiskolai tanárok vettek részt a kutatásban. Ezek az eloszlások mellett, hogy nem kiegyenlítettek, természetesen nem is reprezentálják a nemek és iskolafokozat szerinti létszámok arányát sem. Ezért a kutatás során ezen mutatók mentén nem végzünk mélyebb elemzéseket. A vizsgált nehézségek súlyosságának megítélését csökkenő sorrendben a 2. táblázat mutatja.

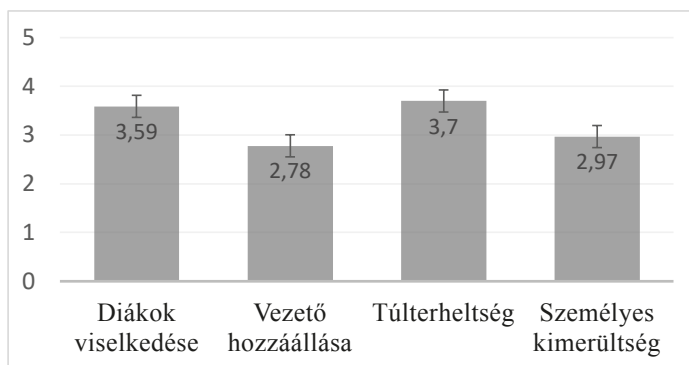
2. táblázat. A tapasztalt nehézségek rangsora csökkenő sorrendben (N = 605).
Az állítások előtti jelzés a kérdőív sorszáma utal.

Nehézségek	Átlag	Szórás
N33 [Az anyagi megbecsülés hiánya.]	4,20	1,03
N31 [A társadalmi megbecsültség hiánya.]	4,16	1,04
N21 [Növekvő mennyiségű adminisztrációs feladat.]	4,13	1,01
N18 [A szülői feladatok áthárítása az iskolára.]	4,11	,99
N7 [Tanárok magas kötelező óraszama.]	3,92	1,16
N3 [A túlméretezett (óriási mennyiségű) tananyag.]	3,80	1,11
N20 [A diákok önfegyelme alacsony fokú.]	3,78	1,07
N22 [A diákok értékrendje eltér az iskolai értékrendtől.]	3,77	1,06
N14 [A diákokat nem érdekli a tanulás.]	3,72	1,15
N24 [A szülők túlzó elvárásai (iskolától, tanártól).]	3,55	1,11
N28 [A diákok nem készülnek az órákra.]	3,54	1,13
N17 [A pedagógusok munkáját segítő szakemberek hiánya.]	3,54	1,26
N9 [A szülők együttműködésének hiánya.]	3,49	1,12
N38 [A gyerekek agresszívan viselkednek egymással.]	3,47	1,22
N8 [A diákok tiszteletlenül viselkednek a tanárokkal.]	3,47	1,23
N32 [A diákok viselkedésükkel zavarják az órát.]	3,46	1,27
N26 [Általános kimerültségem.]	3,43	1,25
N35 [Nem megfelelő minőségű tankönyvek.]	3,40	1,30
N25 [Gyakran változó jogszabályokhoz való alkalmazkodás.]	3,39	1,14
N15 [A kollégák közötti egyenlőtlen munkamegosztás.]	3,34	1,20
N2 [Az SNI-s, BTMN-es diákok integrálása.]	3,34	1,25
N23 [Tanítási órákon kívüli tevékenységek ellátása.]	3,32	1,15
N29 [Szakmai portfólió készítése.]	3,30	1,49
N27 [A tanórákra való felkészülésre nem marad elég időm, energiám.]	3,28	1,18
N11 [A diákok túlterheltek plusz feladatokkal.]	3,25	1,15
N12 [A tantestületen belüli egységes értékrend hiánya.]	3,06	1,27
N13 [Magas osztálylétszámú csoportokban való tanítás.]	3,02	1,46
N19 [Vezetői elismerés hiánya.]	3,01	1,36
N4 [Feszült munkahelyi légkör.]	2,86	1,33
N16 [A vezetői elvárások nem egyértelműek.]	2,80	1,32
N1 [A tanításhoz szükséges megfelelő technikai eszközök hiánya.]	2,77	1,21
N30 [A vezető nem osztja meg az információt.]	2,68	1,34
N37 [A vezető nem veszi figyelembe a tanárok véleményét.]	2,65	1,33
N5 [A tanítási órák gyakori elmaradása egyéb iskolai programok miatt.]	2,62	1,18
N34 [Továbbképzéseken, tanfolyamokon való rendszeres részvétel.]	2,62	1,21
N36 [A kollégák közötti szakmai együttműködés hiánya.]	2,57	1,21
N10 [A munkám iránti lelkesedésem csökkenése.]	2,56	1,21
N6 [A digitális eszközök korszerű használatának elsajátítása.]	1,98	1,04

A táblázat adataiból az látszik, hogy az első helyeken egyértelműen a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya áll. Úgy tűnik, ez az, ami leginkább nyomasztja a tanárokat, és zavarja őket a munkában. Az alacsony szórásértékek arra utalnak, hogy ebben meglehetősen nagy egyetértés jellemezte a válaszadókat. A következő itemek a túlterheltséggel összefüggő tételek, és ezt követi három, a diákok viselkedésével és motivációjával összefüggő probléma megjelölése. A rangsor végén elsősorban a vezetővel és a szervezettel kapcsolatos problémák állnak. A teljes skála reliabilitásmutatója kiemelkedően magasnak mondható (Cronbach- $\alpha = 0,925$).

A következő kérdésünk az volt, hogy a kialakult problémalista elemei valamilyen értelemben összetartoznak-e. Mivel nem várjuk el az egyes tényezők függetlenségét, így nem volt indokolt faktorelemzést végezni, ezért főkomponens-vizsgálatot végeztünk. Ennek eredményeként a problémalista elemei a válaszok alapján négy fő komponensbe rendeződtek. Az eljárást Varimax forgatási eljárással végeztük. Az így kapott négy komponens a varianciák 50,1%-át magyarázta. A KMO index 0,910 volt. (A négy komponens itemszámait és faktorsúlyait az 1. sz. melléklet tartalmazza.)

Az első komponensnek a „diákok viselkedése” nevet adtuk (Cronbach- $\alpha = 0,907$), mert ebbe olyan itemek rendeződtek, amelyek ezzel a témakörrel függték össze (pl. „A diákok tiszteletlenül viselkednek a tanárokkal.”). A második legerősebb magyarázó erővel bíró komponens a „vezető hozzáállása” nevet kapta (Cronbach- $\alpha = 0,888$), amelyet olyan kijelentések reprezentálnak, mint pl. „A vezetői elvárások nem egyértelműek.”. A harmadik komponensnek „a túlterheltség” nevet adtuk (Cronbach- $\alpha = 0,794$), mert ebbe a csoportba a sok adminisztrációval, óraszámossal és túlméretezett tananyaggal kapcsolatos tételek kerültek (pl. „Növekvő mennyiségű adminisztrációs feladat.”). Ebbe a komponensbe került a tanárok anyagi és társadalmi megbecsülésének hiánya is, ami nyilván a túlterheltség mellett jelentős kompenzációhiányra utal. A negyedik komponensbe azok a tételek kerültek, amelyek az egyén kimerülésével, erőforrásainak csökkenésével írhatók le (Cronbach- $\alpha = 0,738$). Ennek a komponensnek a „személyes kimerültség” nevet adtuk (pl. „Tanórákra való felkészülésre nem marad elég energiám.”). Az egyes főkomponensek átlagpontszámait a vizsgált mintán az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. Az egyes komponensek átlagainak eloszlása a teljes mintán ($N = 605$). A hibaszávok a szórást jelölik.

Az adatok arra utalnak, hogy a legnagyobb problémát a túlterhelés komponens és a diákok viselkedése jelenti a tanárok számára. A páros t-próbák eredménye szerint a túlterhelés és a diákok viselkedése komponensek megítélése között nincs szignifikáns különbség. A túlterhelés szignifikánsan magasabb értéket mutat, mint a kimerülés ($t_{[602]} = 22,12$; $p < 0,001$) és mint a vezető hozzáállása komponens átlaga ($t_{[602]} = 24,30$; $p < 0,001$). A diákok viselkedésével kapcsolatos komponens átlaga szintén szignifikánsan

magasabb, mint a vezető hozzáállása ($t_{[603]} = 17,6; p < 0,001$) és a személyes kimerültség ($t_{[603]} = 15,0; p < 0,001$).

A kiégés és a nehézségek kapcsolatának vizsgálata

A minta összesített kiégéspontszáma 15,6 (szórás: 7,05), ami rendkívül alacsonynak mondható a 0–48 pontig terjedő skálán. Pearson-korrelációs számításal megvizsgáltuk, hogy a kiégés és az egyes nehézség komponensek között milyen összefüggés van (3. táblázat).

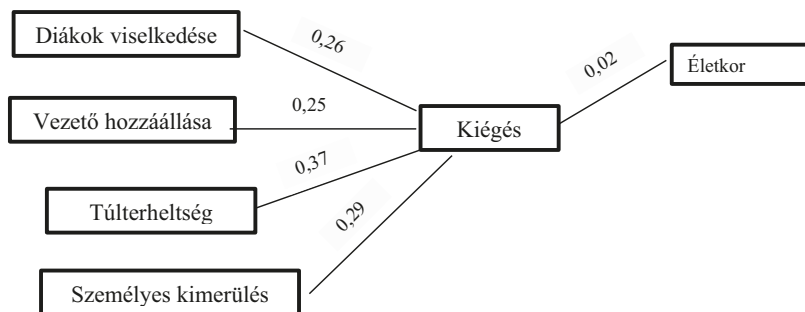
4. táblázat. A komponensek közötti kapcsolatok erőssége és összefüggése a kiégéssel (*** $p < 0,001$)

	Diákok	Vezető	Túlterhelés	Kimerülés	Kiégés össz.
diákok viselkedése		0,281 ***	0,404 ***	0,381 ***	0,359 ***
vezető hozzáállása		–	0,429 ***	0,396 ***	0,401 ***
túlterhelés			–	0,529 ***	0,331 ***
személyes kimerülés				–	0,630 ***

A táblázat adatai megerősítik azt a feltevésünket, hogy a komponensek nem függetlenek egymástól, az egyes területeken tapasztalt nehézségek különböző mértékben, de szignifikánsan összekapcsolódnak. A legerősebb kapcsolat a túlterhelés változóval van minden esetben. A kiégés és az egyes komponensek kapcsolata is szignifikáns. A diákok viselkedése és a túlterhelés közepes, a vezető hozzáállása és a személyes kimerülés erős pozitív kapcsolatban áll a kiégéssel.

Az életkor és a komponensek között nem találtunk szignifikáns együtt járást. Az életkor és a kiégés enyhe negatív kapcsolatot mutatott ($r_{[605]} = -0,153; p < 0,001$). A pedagóguspályán eltöltött évek száma lényegében ugyanezt az eredményt hozta. A problémakomponensek és a munkában töltött idő között nincs szignifikáns kapcsolat, de a kiégés és a tanári pályán eltöltött idő enyhe negatív kapcsolatban áll egymással ($r_{[605]} = -0,151; p < 0,001$). Ennek nyilvánvaló magyarázata, hogy a mintába olyan pedagógusok kerültek, akik kezdettől fogva ezen a pályán töltötték aktív munkaidejüket. (Az életkor és a pályán eltöltött idő között lényegében 0,916 a korrelációs együtttható értéke.)

Kutatásunk utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a feltárt nehézségek és a vizsgálatba bevont demográfiai változók mennyiben jósolják be a kiégés mértékét. Ennek vizsgálatára lineáris regressziót alkalmaztunk ENTER módszer használatával. A modellbe a négy nehézség komponensen kívül az életkor változót léptettük be. A regressziós elemzés eredményeként jól illeszkedő szignifikáns modellt kaptunk ($F_{[5]} = 98,0; RMSE = 5,23; p < 0,001$), amely a varianciák közel 45%-át magyarázza ($Adj.R^2 = 0,447$).



2. ábra. A regresszióelemzés eredménye. A kiégésre ható tényezők r értékei.

Megvitatás

A tanári kiégés nemcsak egyéni, de súlyos társadalmi probléma is. Ezért lényeges, hogy megismerjük, hogy melyek azok a tényezők, amelyek legnagyobb mértékben befolyásolják a tanárok munkahelyi közérzetét, ami egyértelmű kapcsolatban áll a kiégéssel (Maslach és Leiter, 1999). A korábbi vizsgálatok közül a szervezeti tényezőket feltáró kutatások elsősorban erőforrások és követelmények rendszerét elemzik (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016), ám a követelmények megfogalmazásakor alapvetően elméleti megfontolásokból indultak ki. Kutatásunk arra irányult, hogy kvalitatív vizsgálattal feltárjuk, melyek azok a munkát nehezítő követelmények, amelyeket maguk a pedagógusok érzékelnek. Az AGA módszerrel végzett feltáró vizsgálat eredménye szerint számos tényező nehezíti a pedagógusok munkáját, amelyek között a társadalmi körülmények, a munkafeltételek, a diákok viselkedése és saját túlterheltségük tényezői jelennek meg. Tizenhét kategória mentén azonosítottuk a legfontosabb nehézségeket, majd ezek pregnáns megfogalmazásaiból egy 38 ítemes nehézséglistát hoztunk létre. Az így kialakult kérdőív egyértelműen a pedagógusok valós nehézségeit tükrözi, és így alkalmasnak bizonyult annak megvizsgálására, hogy a tanárok által említett nehézségek valójában milyen nagy mértékben akadályozzák a tanárok munkáját, mekkora stresszforrást jelentenek számukra.

A kvantitatív elemzés legfontosabb eredménye, hogy a tanárok számára a legnagyobb nehézséget a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya jelenti. A társadalmi megbecsülés hiánya nem a napi munka apró mozzanataiban ragadható meg, sokkal inkább egy nehezen megfogható attitűdbeli jellemző, amelyet a pedagógusok érzékelnek, vélhetően a szülők és olykor a gyerekek megnyilvánulásaiból. Az anyagi megbecsülés hiánya valószínűleg materiális megnyilvánulása az előbbi tényezőnek, azaz a társadalmi megbecsülés hiányának (Ferge és Háber, 1978). Jóllehet a pedagógusok bére az életpályamodell bevezetése óta emelkedett, összehasonlítva magukat más értelmiségi szakmák képviselőivel, fizetésük még mindig lényegesen alacsonyabb, ami a pálya társadalmi presztízsével is összefügg (Fónai és Dusa, 2014; Badó és mások, 2017). A nehézségek következő csoportját az adminisztrációs és egyéb terhek növekedése okozza, amelyben már megjelenik az iskola és a szülők kompetenciahatárainak elmosódása is, valamint itt említik az utóbbi években jelentősen megnövekedett adminisztrációs terheket is. Az anyagi megbecsülés hiánya és a fokozott elvárások egymással kölcsönhatásban már jelentős feszültségnövelő tényezőnek számítanak, ami alapvetően meghatározhatja a pedagógusok közérzetét. Ehhez társul a harmadik legsúlyosabb problémakör, amely a diákok viselkedésére és motivációjára vonatkozik.

A problémák nehézségi rangsorában a digitális eszközök korszerű használatának elsajátítása szerepel a legutolsó helyen. Ez az eredmény ellentmondani látszik a hétköznapi tapasztalatnak, amely inkább azt mutatja, hogy a pedagógusok egy jelentős része idegenkedik az új IKT-s megoldásoktól, kevésbé bíznak bennük (Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010).

A problémák tartalmilag négy nagy csoportba rendeződtek az általunk vizsgált minta válaszai alapján. Az első komponens a diákok viselkedésével összefüggő állításokat tömörítette. Ez az a tényező, amelynek kezelésében a tanároknak leginkább kompetensnek kéne érezni magukat, ennek ellenére ez okoz nekik legnagyobb gondot. A második komponens az általános túlterheltség, amelybe integrálódik a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya is. A harmadik a vezetők kedvezőtlen hozzáállására utal, a negyedik pedig a saját erőforrásaik feltöltésének hiányára, egyfajta személyes kimerültségre. Ez utóbbi tényező szintén azok közé az elemek közé tartozik, amelyekben a változás kulcsa inkább a személy, jelen esetben a pedagógus kezében van. Ezek a tényezők eltérő

mértékben, de szignifikánsan összefüggenek a kiégés-fogékonysággal. A kutatás eredménye, hasonlóan a korábbi vizsgálatokhoz (Jagodics és Szabó, 2014), azt mutatja, hogy a pedagógusok kiégettsége kismértékű. A kérdőíves vizsgálatok rendre alacsony kiégés-fogékonysági értékeket mutatnak. Ez az eredmény szintén nem esik egybe a hétköznapi tapasztalatokkal, amelyek arra utalnak, hogy valóban sok pedagógust jellemez a kimerültség, a munkával kapcsolatos motiváció csökkenése, esetenként elvesztése, amit gyakran informális beszélgetésekben és szakmai fórumokon is elismernek. Az alacsony értékeket most is magyarázhatjuk a társas elvárásoknak való megfeleléssel, vagy azzal a ténnyel, hogy a kutatásban való részvétel önkéntes volt, így vélhetően kevés olyan pedagógus került a mintába, aki már erősen érintett a kiégés problémájában.

A regressziós elemzés szerint a kiégést legerőteljesebben a túlterheltség és az ezzel erősen összefüggő személyes kimerültség határozza meg. A kiégés megelőzése szempontjából különbség van a két tényező között. Míg a személyes kimerültség mint stresszforrás kezelése nagymértékben lehet az egyén kompetenciája, a túlterheltség befolyásolására már nincs ekkora hatása. A megküzdési stratégiák fejlesztése, azon belül is a hatékony stresszkezelés, relaxáció, illetve problémafókuszú megoldások elsajátítása javíthatják a pedagógusok közérzetét. A túlterheltség komponensébe számos olyan tétel tartozik, amely az adminisztratív terhekről és a túlméretezett követelményekről szól, és ide sorolható az anyagi és társadalmi megbecsülés hiánya is. Ezekre a pedagógusoknak sokkal kisebb ráhatása van, mert ezek oktatásirányítási döntésekkel állnak összefüggésben. Így ezen a területen a kiégésprevenció kulcsa nem a személy kezében van. A pedagógusok többsége joggal érzi úgy, hogy a munkával kapcsolatos stresszforrások közül ezt a komponenst kevésbé tudja kontrollálni. A stresszel és munkahelyi elégedettséggel kapcsolatos kutatások azonban bizonyították, hogy az észlelt kontrollnak komoly szerepe van a munkahellyel kapcsolatos elégedettség, így közvetve a kiégés alakulásában is (Spector, 2002). Ezért további kutatások releváns kérdése lehet, hogy milyen szubjektív kontrollt éreznek a pedagógusok a feltárt nehézségek felett, mennyire bíznak abban, hogy az adott stresszforrást hatékonyan képesek befolyásolni.

A problémák tartalmilag négy nagy csoportba rendeződtek az általunk vizsgált minta választásai alapján. Az első komponens a diákok viselkedésével összefüggő állításokat tömörítette. Ez az a tényező, amelynek kezelésében a tanároknak leginkább kompetensnek kéne érezni magukat, ennek ellenére ez okoz nekik legnagyobb gondot. A második komponens az általános túlterheltség, amelybe integrálódik a társadalmi és anyagi megbecsülés hiánya is. A harmadik a vezetők kedvezőtlen hozzáállására utal, a negyedik pedig a saját erőforrásaik feltöltésének hiányára, egyfajta személyes kimerültségre. Ez utóbbi tényező szintén azok közé az elemek közé tartozik, amelyekben a változás kulcsa inkább a személy, jelen esetben a pedagógus kezében van. Ezek a tényezők eltérő mértékben, de szignifikánsan összefüggenek a kiégés-fogékonysággal.

Limitációk és összefoglalás

Kutatásunk jelentős limitációja, hogy nem reprezentatív mintával dolgoztunk. A nemek és az iskolatípusok szerinti aránytalan összetételű minta nem adott lehetőséget ilyen típusú összevetésekre, és nem teszi lehetővé általános következtetések levonását sem. Ugyanakkor figyelemre méltó előnyének tartjuk, hogy a kvalitatív módszerre épülő elővizsgálat lehetővé tette, hogy olyan problémásort fogalmazzunk meg és kínáljunk fel értékelésre a nagyobb pedagógusminta tagjainak, amely valóban a tanárok problémáit tükrözi, megőrizve azok megfogalmazásának autentikusságát is. Kutatásunk hozzájárul a Demerouti és munkatársai (2001) által kidolgozott és széles körben használt munkahelyi erőforrás és követelmény modell, hazai mintán való pontosabb megértéséhez, a követelmény oldal elemeinek alaposabb feltárása révén.

Irodalom

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)
- Arnold, K. A., Connelly, C. E., Walsh, M. M. & Martin Ginis, K. A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 481–490. DOI: [10.1037/a0039045](https://doi.org/10.1037/a0039045)
- Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190. DOI: [10.1016/j.pec.2009.04.008](https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008)
- Badó Attila, Feleky Gábor, Lőrinczi János & Patyi Zsófia (2017). *Összehasonlító motivációs vizsgálat szegedi joghallgatók körében*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Jogtudományi Intézet. <http://jog.tk.mta.hu/mtalwp>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI: [10.1037/ocp0000056](https://doi.org/10.1037/ocp0000056)
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. DOI: [10.1037/0022-0663.99.2.274](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274)
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: [10.1080/01443419101101014](https://doi.org/10.1080/01443419101101014)
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: [10.1016/j.jsp.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002)
- Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. DOI: [10.1007/s11031-012-9335-0](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: [10.1037/0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499)
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands–resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. DOI: [10.1037/ocp0000070](https://doi.org/10.1037/ocp0000070)
- Doolittle, B. R., Windish, D. M. & Seelig, C. B. (2013). Burnout, Coping, and Spirituality Among Internal Medicine Resident Physicians. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(2), 257–261. DOI: [10.4300/jgme-d-12-00136.1](https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00136.1)
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. DOI: [10.1080/15391523.2010.10782551](https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551)
- Esnard, C. & Roques, M. (2014). Collective efficacy: A resource in stressful occupational contexts. *European Review of Applied Psychology*, 64(4), 203–211. DOI: [10.1016/j.erap.2014.05.003](https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.05.003)
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Fónai Mihály & Dusa Ágnes Réka (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology & Health*, 11(1), 23–48. DOI: [10.1080/08870449608401975](https://doi.org/10.1080/08870449608401975)
- Grassi, L. & Magnani, K. (2000). Psychiatric Morbidity and Burnout in the Medical Profession: An Italian Study of General Practitioners and Hospital Physicians. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69(6), 329–334. DOI: [10.1159/000012416](https://doi.org/10.1159/000012416)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001)
- Kim, J., Youngs, P. & Frank, K. (2017). Burnout contagion: Is it due to early career teachers' social networks or organizational exposure? *Teaching and Teacher Education*, 66, 250–260. DOI: [10.1016/j.tate.2017.04.017](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.017)
- Lee, H.-F., Kuo, C.-C., Chien, T.-W. & Wang, Y.-R. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Coping Strategies on Reducing Nurse Burnout. *Applied Nursing Research*, 31, 100–110. DOI: [10.1016/j.apnr.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.apnr.2016.01.001)
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. 2. kiadás. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. 295–303. DOI: [10.1017/cbo9780511527784.021](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.021)
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. DOI: [10.1016/s0962-1849\(98\)80022-x](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x)
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endródi-Kovácsi Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Petróczi Erzsébet (2007). *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. DOI: [10.1016/j.tate.2017.03.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016)
- Schaubroeck, J., Lam, S. S. K. & Xie, J. L. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: A cross-cultural study. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 512–525. DOI: [10.1037/0021-9010.85.4.512](https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.512)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Spector, P. E. (1998). A control model of the job stress process. In Cooper, C. L. (szerk.), *Theories of organizational stress*. London, UK: Oxford University Press. 153–169
- Spector, P. E. (2002). Employee Control and Occupational Stress. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 133–136. DOI: [10.1111/1467-8721.00185](https://doi.org/10.1111/1467-8721.00185)
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Szabó, É. & Jagodics, B. (2019). Teacher burnout in the light of workplace, organizational, and social factors. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 539–559.
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006)
- Yürür, S. & Sarıkaya, M. (2012). The Effects of Workload, Role Ambiguity, and Social Support on Burnout Among Social Workers in Turkey. *Administration in Social Work*, 36(5), 457–478. DOI: [10.1080/03643107.2011.613365](https://doi.org/10.1080/03643107.2011.613365)
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. DOI: [10.1080/08824090802637122](https://doi.org/10.1080/08824090802637122)

1. sz. melléklet. A főkomponens-elemzés eredményei

Az egyes komponensek és az itemek factorsúlyai					
	1 Diákok	2 Vezetői magatartás	3 Túlterhelés	4 Kimerültség, időhiány	Uniqueness
N8	0,814				0,304
N20	0,804				0,306
N32	0,801				0,335
N14	0,753				0,395
N22	0,739				0,382
N38	0,737				0,418
N28	0,699				0,445
N9	0,693				0,483
N2					0,768
N37		0,833			0,276
N16		0,819			0,287
N30		0,792			0,343
N19		0,729			0,399
N4		0,708			0,422
N36		0,687			0,478
N12		0,678			0,490
N5		0,444			0,688
N21			0,652		0,498
N3			0,644		0,552
N7			0,597		0,562
N25			0,575		0,597
N33			0,562		0,602
N35			0,560		0,669
N31			0,550		0,586
N11			0,525		0,674
N13			0,489		0,722
N1					0,801
N27				0,727	0,318
N26				0,720	0,337
N10				0,705	0,369
N34				0,431	0,731
N6					0,840

Absztrakt

A tanári pályán tapasztalható nehézségeket gyakran említik a kiégés-szindróma kialakulásával és a pályaelhagyással kapcsolatban. Emiatt érdemes megvizsgálni, hogy melyek azok a nehézséget jelentő tényezők a pedagógusok számára, amelyek saját benyomásaik szerint akadályozzák őket a hatékony munkavégzésben. A kiégés-szindróma hátterében ugyanis sok tényező állhat, és ezek közül a személy számára leginkább erőteljesen észlelt faktorok fejtik ki legerősebben a hatásukat.

Vizsgálatunkban két módszerrel alkottunk képet a pedagógusok észlelt nehézségeiről. Elsőként kvalitatív elemzéssel tártuk fel tanárok (N = 103) válaszaiból a munkájukat akadályozó tényezőket. Ezt követően a feltáró elemzés adatai alapján létrehozott kérdőívvel mértük fel a tényezők megítélését és összefüggéseit a kiégés tüneteivel pedagógusok között (N = 605). A feltáró eredmények szerint a legfontosabb, nehézséget okozó tényezők közé a munkához szükséges környezeti feltételek hiánya, a diákok magatartási nehézségei, a munka túl nagy mennyisége és az adminisztráció tartozik. A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a kiégés tüneteinek kialakulását a diákok viselkedése, a túlterheltség, a vezető negatív hozzáállása és a személyes kimerültség határozta meg legnagyobb mértékben.

Az eredmények fontos információt tártak fel a hazai oktatásban jelenleg tapasztalható viszonyokról. Ez alapján számos olyan munkahelyi tényező azonosítható, amely jelentősen hozzájárul a tanárok kimerültségéhez és az őket érő stressz növekedéséhez. Az adatok fontos iránymutatást jelenthetnek intervenciós és prevenciós módszerek kidolgozására, tekintve, hogy ezek a tényezők kapcsolatban állnak a burnout tüneteinek kialakulásával.

**Gajdics Janka – Gubics Flórián – Horvát Barbara –
Vatai Katalin – Szabó Éva – Jagodics Balázs**

SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Középiskolás osztályközösségek normarendszerének longitudinális vizsgálata – az első két év eredményei

A diákok iskolai viselkedése gyakran vizsgált terület. A mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok fontos területnek tekintik a magatartási problémák kezelését, illetve azok nehézségeit (Duchesne és Larose, 2018; Müller és mtsai, 2018; Salmivalli és Voeten, 2004). A tanárok motivációjának csökkenéséhez, illetve a tanítási folyamat hatékonyságának csökkenéséhez jelentősen hozzájárulnak azok a mindennapi konfliktusok, amelyek a diákok magatartási problémáiból fakadnak. Ezek a tényezők pedig növelik a burnout-szindróma kialakulásának előfordulását, és hozzájárulnak a pedagógusi pályát elhagyó szakemberek számának növekedéséhez (Caroli és Sagone, 2012; Evers és mtsai, 2004). A diákok iskolai viselkedése tehát alapvetően határozza meg az osztálytermi munkát, az egyéni magatartás pedig nagymértékben függ a csoport normáitól (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990; Almeida, Correia és Marinho, 2009). Emiatt kutatásunk céljaként tűztük ki, hogy a diákok iskolai viselkedésének magyarázatához feltárjuk az osztályra jellemző normarendszer fejlődését egy longitudinális vizsgálat keretében. A tanulók egyéni viselkedése ugyanis függ a kortárs csoportban látott magatartásoktól, utóbbiak ezért hatással lehetnek az iskolával kapcsolatos motivációkra és a pedagógusokkal kialakított kapcsolatokra is (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990; Huesmann és Guerra, 1997; Almeida, Correia és Marinho, 2009).

Normák

A közösségekben kialakult normáknak jelentős és tartós hatásuk van az emberek viselkedésére (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990). A csoport fejlődése során kialakult normák hosszú idő át fennmaradnak, viszonylag nehezen változnak. Ennek számos oka van. A normák lehetővé teszik a csoport sikeres működését azáltal, hogy egységesítik a közösség tagjainak viselkedését. Emellett elősegítik a csoport fennmaradását, mivel elkülönítik azt más csoportoktól. A normák által kiszámíthatóvá válik a csoporttagok viselkedése, és ez biztonságot nyújt számukra. Ezenkívül a normák kifejezik

a csoport értékeit, illetve erősítik a csoport-identitást (Feldman, 1984). A „norma” kifejezés értelmezése nem egységes, több meghatározása is létezik. Egyes kutatók szerint a norma bizonyos viselkedések elfogadhatóságára vonatkozó hit, elképzelés, amely a vélt elfogadhatóság tekintetében alakítja az adott személy viselkedését a csoportban (Huesmann és Guerra, 1997). Mások megkülönböztetnek leíró, előíró és személyes normákat. A leíró normák arra vonatkoznak, hogy egy adott viselkedést mennyire tartanak gyakorinak a csoport tagjai. Az előíró normák azt jelentik, hogy a csoport egy tagja milyen viselkedést érzékel elvártnak a csoport többi tagja részéről egy adott szituációban. A személyes normák pedig azzal kapcsolatosak, hogy milyen viselkedést tart az adott személy helyesnek (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990).

Asch (1951) vonalbecslési kísérlete jól példázza a leíró normák erős hatását egy csoporton belül. Az egyszerű feladatban a többi résztvevő reakcióit látva szándékosan hibás választ adó vizsgálati személyek konformitása annak volt köszönhető, hogy igyekeztek a csoportnormákat követni a vonalak hosszának összehasonlítása során. Egy másik kutatás szerint azonban a leíró normáknak nincs sem direkt, sem indirekt hatása pl. az osztályban kialakuló agresszív viselkedésre. Ezzel szemben az előíró normák hatással vannak az osztály tagjainak személyes normáira, ezáltal direkt módon befolyásolják az agresszív viselkedéshez való hozzáállást és annak megjelenését (Henry és mtsai, 2000). A leíró normák csak abban az esetben hatnak a viselkedésre, ha a csoport tagjainak többsége már elsajátította a magatartást (például hatással lehet a puskázásra hajlamos diákokra egy olyan osztályközösség, ahol nem szokás puskázni). A személyes normák megerősítése szintén kisebb arányban éri el a kívánt viselkedésváltozást (például a személyes normákra fókuszálva csak olyan diákok esetében érhető el pozitív hatás, akik eleve nem szívesen csalnának dolgozat közben). Az előíró normák ezzel szemben a csoporttagok széles körére hatással vannak (például a puskázás csoportszintű el nem fogadása a legtöbb diákra hatással lenne). Ezek alapján feltételezhetjük, hogy az előíró normák nagyobb mértékben befolyásolják az egyének viselkedését egy csoportban, mint a leíró vagy a személyes normák (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990).

Az emberek gyakran hajlamosak tévesen megítélni más csoporttagok attitűdjeit, illetve viselkedését, azt gondolva, hogy az élesen különbözik az övétől, miközben valójában nem.

Ez a jelenség a „többszörös tudatlanság”, amely arra a megfigyelésre vonatkozik, miszerint egy konkrét viselkedéssel kapcsolatban a csoporttagok egyéni attitűdje jelentősen eltérhet attól, amit a csoport közös vélekedésének tulajdonítanak (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015). Az eredeti angol nyelvű kifejezés (pluralistic ignorance) több fordításban is megtalálható a magyar szakirodalomban, például „többszörös figyelmen kívül hagyásként” (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ezért tanulmányunkban ezt alkalmazzuk. Ezen jelenség hatására az egyének hajlamosak megváltoztatni a viselkedésüket, attitűdjeiket annak érdekében, hogy megközelítsék a vélt normát.

Az emberek gyakran hajlamosak tévesen megítélni más csoporttagok attitűdjeit, illetve viselkedését, azt gondolva, hogy az élesen különbözik az övéktől, miközben valójában nem. Ez a jelenség a „többszörös tudatlanság”, amely arra a megfigyelésre vonatkozik, miszerint egy konkrét viselkedéssel kapcsolatban a csoporttagok egyéni attitűdje jelentősen eltérhet attól, amit a csoport közös vélekedésének tulajdonítanak (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015). Az eredeti angol nyelvű kifejezés (*pluralistic ignorance*) több fordításban is megtalálható a magyar szakirodalomban, például „többszörös figyelmen kívül hagyásként” (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ezért tanulmányunkban ezt alkalmazzuk. Ezen jelenség hatására az egyének hajlamosak megváltoztatni a viselkedésüket, attitűdjeiket annak érdekében, hogy megközelítsék a vélt normát. Ezáltal könnyebben racionalizálnak akár káros tevékenységeket is, például a drogfogyasztást, az alkoholizmust, vagy akár súlyosabb bűncselekményeket (Berkowitz, 2005). Ez a jelenség valószínűleg megjelenik az iskolában is. A kortárs csoport vélt előíró elképzelései nagyban befolyásolják az egyének hozzáállását az iskolai zaklatás elfogadásához az osztályon belül (Almeida, Correia és Marinho, 2009). Egy másik normavizsgálat rámutatott arra, hogy az osztályokban olyan viselkedéseket is elfogadottnak észlelhetnek, amelyeket az egyének egyébként nem helyeselnek. Illetve a diákok sok esetben nem is gondolják, hogy a többség elfogadná a pozitív magatartásokat, például a pedagógussal való együttműködést. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az osztály viselkedése inkohere ns normarendszeren alapul, ami a téves normaészlelés és a többszörös tudatlanság következménye (Szabó és Labancz, 2015).

A célorientációs elmélet

Kutatásunkban a tanulmányi motiváció mérésére a célorientációs elméletet választottuk, mert társas jellege miatt összefüggésbe hozható a közösség többi tagjának észlelt viselkedésével és a nekik tulajdonított normákkal. A diákok tanulási motivációja régóta foglalkoztatja a kutatókat, mivel összefüggésben van többek között a tanulmányi teljesítményükkel (Pajor, 2013; Pahljina-Reinić és Kolić-Vehovec, 2017). Elsőként Atkinson (1993) hívta fel a figyelmet arra, hogy a motivációnak két ellentétes dimenziója van: a cél elérésére, illetve a bizonyos következmények elkerülésére irányuló motiváció. A célorientációs elmélet alapját Dweck és Elliot (1988) társas-kognitív motivációelmélete adta, amely szerint kétféle célt különíthetünk el: az elsajátítási célokat, melyek a tudás és bizonyos képességek megszerzésére irányulnak, valamint a viszonyító célokat, melyeket a teljesítmény másokhoz viszonyítása jellemez.

Elliot és Church később (1997) továbbfejlesztették modelljüket, kiegészítve azt a közelítő és elkerülő motiváció dimenziójával. Kutatásukban egyetemi hallgatókat vizsgáltak, és eredményeik szerint a siker elérésére vonatkozó motiváció összefügg az elsajátítási és közelítő-viszonyító célorientációval, a kudarcoktól való félelem azonban mindkét célorientációval kapcsolatban áll. Elliot és Church (1997) ebből a modellből kiindulva alkották meg a célorientációs elméletet. A paradigma szerint két dimenzió segítségével négyféle teljesítménycélt különíthetünk el. A két dimenzió a viszonyító-elsajátító, illetve az elkerülő-közelítő (Elliot és Murayama, 2008). A közelítő stratégia mögött az áll, hogy a diák elérje a kitűzött célt, míg az elkerülő stratégia mögött a kudarc érzésének elkerülése húzódik. Az elsajátítási stratégiát alkalmazó diák célja a kompetenciafejlesztés, míg a viszonyító diák másokhoz képest határozza meg az eléni kívánt szintet. Az így kialakuló négy kategória a közelítő-elsajátító, a közelítő-viszonyító, az elkerülő-elsajátító és az elkerülő-viszonyító. Az első esetben a diák célja, hogy önmagához képest fejlődjön, a második esetben az, hogy másokhoz képest a legjobb eredményt érje el, a harmadik

esetben, hogy az általa kitűzött célt ne múlja alul, a negyedik esetben meg az, hogy ne az övé legyen a legrosszabb eredmény (Pajor, 2013).

A magyar mintán végzett kutatások alapján a négy orientációtípus helyett inkább háromfélért érdemes elkülöníteni, ezek a közelítő-elkerülő, az elsajátító, valamint a viszonyító célorientációs típusok (Pajor, 2013). Minden diák rendelkezik mind a három célorientációs stratégiával, ezek mértéke az, ami egyénenként eltér egymástól. A kutatások alapján a célorientációs típusok összefüggésben állnak egymással, és együttesen határozzák meg a teljesítményt. Fontos azonban, hogy bármelyik stratégia magasabb teljesítménnyel jár együtt, mint amikor a diák egyáltalán nem motivált. Ugyanakkor a tanulmányi teljesítmény szempontjából a közelítő-elsajátító stratégia tűnik a legkedvezőbbnek (Pajor, 2013). Más kutatások azonban ellentmondásos eredményeket hoztak azzal kapcsolatban, hogy melyik stratégia jár együtt a pozitívabb tanulmányi teljesítménnyel (Cury és mtsai, 2006). A célorientációs elmélet társas jellege miatt összefüggésbe hozható a társak viselkedésével és a nekik tulajdonított normákkal, ezért kutatásunkban a tanulmányi motiváció mérésére ezt az elméleti keretet választottuk.

Észlelt tanári kiégés

A társas jellemzők nem csak a kortársközösségekben megfigyelt viselkedések és normák terén, hanem a pedagógusokkal folytatott interakciókban is hatással lehetnek a diákok iskolai jelenlétére. Emiatt kerültek előtérbe azok a vizsgálatok, amelyek a pedagógusok észlelt kiégése és a diákok iskolai magatartása vagy motivációja között keresnek kapcsolatot. A burnout-szindróma, avagy a kiégés a munkahelyi stressz következtében kialakuló negatív állapot, amely érzelmi kimerüléssel, teljesítménycsökkenéssel és elidegenedéssel jellemezhető (Freudenberger, 1974; Maslach, 1982). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok között általánosan magas a kiégés tüneteinek aránya, főként a munkaterhek és az érzelmileg megterhelő szituációk gyakorisága miatt (Brouwers és mtsai, 2011; Hakanen és mtsai, 2006; Skaalvik és Skaalvik, 2009). A kiégés következtében a tanárok gyakran érzelmileg is eltávolodnak diákjaiktól. Kevesbé tanítanak lelkesen és kreatívan, ami a tanítási hatékonyságuk csökkenéséhez is vezet (Zhang

A kiégés következtében a tanárok gyakran érzelmileg is eltávolodnak diákjaiktól. Kevesbé tanítanak lelkesen és kreatívan, ami a tanítási hatékonyságuk csökkenéséhez is vezet (Zhang és Sapp, 2008). Emellett a kiégett tanárok ingerlékenyek, ezáltal a diákok fásultságáért is felelnek egyes kutatások szerint (Evers, Tomic és Brouwers, 2003). Ennek oka, hogy a kiégés tüneteit mutató tanár ritkábban alkalmazza a pozitív, motiváló tanári viselkedés legfeltűnőbb nonverbális formáit, mint mosolygás, változatos hanghordozás, kifejezőkészség, szemkontaktus, gesztusok és nyugodt testtartás. A pozitív nonverbális jelzések megjelenésének lecsökkenése azért is káros, mert a tanári közvetlenség képes lehet csillapítani az egyéb kommunikációs formák élet, enyhíteni a verbális üzenetek súlyát: semlegesítő erővel bír. A tanári kommunikáció tehát hatással van az affektív tanulásra, ezáltal a diákok motivációját is befolyásolja (Zhang és Sapp, 2008).

és Sapp, 2008). Emellett a kiégett tanárok ingerlékenyek, ezáltal a diákok fásultságáért is felelnek egyes kutatások szerint (Evers, Tomic és Brouwers, 2003). Ennek oka, hogy a kiégés tüneteit mutató tanár ritkábban alkalmazza a pozitív, motiváló tanári viselkedés legfeltűnőbb nonverbális formáit, mint mosolygás, változatos hanghordozás, kifejező-készség, szemkontaktus, gesztusok és nyugodt testtartás. A pozitív nonverbális jelzések megjelenésének lecsökkenése azért is káros, mert a tanári közvetlenség képes lehet csillapítani az egyéb kommunikációs formák élet, enyhíteni a verbális üzenetek súlyát: semlegesítő erővel bír. A tanári kommunikáció tehát hatással van az affektív tanulásra, ezáltal a diákok motivációját is befolyásolja (Zhang és Sapp, 2008). (Zhang és Sapp, 2008). A lelkes, támogató és érthetően előadó tanárok diákjai több kellemes érzelmet élnek át és pozitívabb benyomásuk alakul ki az órákon. Ezzel szemben a tanáraikat büntetőnek, nyomást gyakorlóknak vagy gonderheltnék észlelő diákok több negatív, szorongáskeltő érzelmet élnek meg (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker és Goetz, 2018). Emellett a közvetlen tanítás, szemben a kiégéssel járó távolságtartással, megragadja a tanulók figyelmét és elősegíti bevonódásuk kialakulását (Zhang és Sapp, 2008).

A tanárok burnout-szindrómára utaló tüneteit a diákok is észlelik azokból a jelekből, amelyek érzelmi állapotukra vagy a tantárgyhoz fűződő viszonyukra vonatkoznak (Tatar és Yahav, 1999). A kutatások szerint minél inkább kiégettnek tartják pedagógusaikat a diákok, annál alacsonyabb a tanulmányi motivációjuk, és annál gyakrabban élnek át negatív érzelmeket (Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015). A kutatási eredmények szerint a diákok jelentősen kiégettebbnek érzékelték tanáraikat, mint a tanárok saját magukat. Ebből kiindulva a kiégés megelőzésében, jelzésében fontos szerepet játszhatnának maguk a diákok is (Evers, Tomic és Brouwers, 2003).

Fontos figyelembe venni tehát, hogy a tanárok körében kialakuló burnout-szindróma legalább annyira negatív hatással lehet a diákokra, mint magára a pedagógusra. Ugyanakkor a tanári kiégés kialakulásához a diákok viselkedése is hozzájárulhat. A kutatások kapcsolatot találtak a rendbontó magatartás észlelt gyakorisága és a pedagógusok kiégése között (Friedman, 1995). A diákokkal kialakított kapcsolat minőségét elégtelennek érző pedagógusok között gyakoribbak a burnout tüneteik, elsősorban az érzelmi kimerülés (Aldrup és mtsai, 2018; Spilt és mtsai, 2011). Ha a tanároknál az a benyomás alakul ki, hogy diákjaik kevésbé motiváltak és kerülnek a tanulmányok érdekében tett erőfeszítéseket, akkor szintén magasabb arányban mutatkoznak meg náluk a kiégés tüneteik (Borg és mtsai, 1991; Hastings és Bham, 2003; Milstein és Golaszewski, 1985). A tanárokat érintő burnout-szindrómával és ennek észlelésével kapcsolatos eredmények tehát két, egymást erősítő folyamatra mutatnak rá. Emiatt fontosnak tartjuk feltárni a kapcsolatot a pedagógusok észlelt kiégése és a diákok szerint az osztályteremben elfogadottnak vélt viselkedések között.

Célkitűzés és hipotézisek

A kutatásunk egy longitudinális vizsgálat, mely 2018-ban indult, és négy évet fog felölelni. A kutatás keretében a középiskolás évek alatt követünk nyomon osztályokat évenkénti adatfelvétellel. Az első adatfelvétel 2018 tavaszán kezdődött, és a további adatfelvételekre minden év áprilisa és májusa között kerül sor. Jelen tanulmány kutatásunk első (2018) és második (2019) adatfelvételének eredményeit dolgozza fel. A hosszmetzeti kutatási elrendezés használatát indokoltnak láttuk, mert szerettük volna nyomon követni az osztályok közösségének alakulását a következő szempontok mentén: normarendszer, észlelt tanári kiégés és célorientációs stílusok. Az irodalmi bevezetővel ismertetett tényezőket amiatt éreztük kapcsolódónak, mert mindegyikben fontos jellemző a társas közeghez való kötődés. Az áttekintett tanulmányokból levonható a

következtetés, hogy akár a diákok, akár a pedagógusok viselkedése kapcsolódik a tanuló iskolához fűződő attitűdjéhez, motivációjához, a helyesnek vélt magatartásokról alkotott kép kialakulásához.

Kutatásunk célkitűzése szerint 10 szakgimnáziumi képzésbe járó osztály közösségének fejlődését követjük nyomon évenkénti adatfelvétellel. Jelen elemzésben a kutatás első felének adatait összegezzük, vagyis a kilencedik és tizedik évfolyamos eredményeket ismertetjük. A kutatás fókuszában az osztályközösségek fejlődése áll. Ennek érdekében a normavizsgálat módszerének (Jagodics és Szabó, 2019; Smith, 1988; Szabó és Labancz, 2015) alkalmazásával követjük nyomon, hogy miként változik az osztályban az egyes iskolai magatartásformák megítélése. Emellett feltárjuk a normák kapcsolatát a motivációval, az osztályhoz fűződő viszonytal, a tanulmányi eredménnyel és az észlelt tanári kiegészéssel.

Hipotéziseink között feltételeztük, hogy a normavizsgálat eredményei megerősítik a többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének létezését az iskolai osztályokban (Jagodics és Szabó, 2019; Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015), vagyis jelentős eltéréseket találunk a személyes és az előíró normák között (H1). Előfeltételezésünk szerint a személyes normák a pozitív viselkedések esetében elfogadóbbak az osztálynak tulajdonított előíró normáknál (H1a), míg a negatív magatartásformák esetében, ezzel ellenkezően, az előíró normák megengedőbbek a személyes meggyőződésekénél (H1b). Feltételeztük, hogy a pozitív viselkedések megjelenése (előíró normák) és vélt elfogadottsága (előíró normák) együtt jár a közelítő célorientációval (H2a és H2b). Az észlelt tanári kiegészés és a normák közötti kapcsolat vonatkozásában feltételeztük, hogy a tanárok alacsonyabb észlelt lelkesedése a negatív viselkedések elfogadásához fűződő normákkal van kapcsolatban (H3).

A longitudinális eredményekkel kapcsolatban hipotéziseink között feltételeztük, hogy a tizedik évfolyamos eredmények között kevesebb esetben és/vagy kisebb mértékben jelenik meg a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége, mint a kilencedik évfolyamban, mert a csoportban eltöltött idő segíti a társak által elfogadott normák pontosabb megismerését (H4).

Módszerek

Minta és eljárás

A kutatás a longitudinális vizsgálat első és második adatfelvételének adatait dolgozza fel. A vizsgálati személyeket hozzáférési mintavétellel toboroztuk három magyarországi, városi szakgimnáziumból (a vizsgálat során nyomon követett diákok az első adatfelvétel során kilencedik évfolyamosok voltak, a második adatfelvétel során tizedik évfolyamosok). Mindkét adatfelvétel során csak azoknak a diákoknak az adatait dolgoztuk fel, akiknek az összes kitöltött kérdőíve kiértékelhető volt. Az első adatfelvételre 2018 tavaszán került sor ($N = 247$). A részt vevő diákok átlagéletkora 15,25 év ($SD = 0,53$), a fiúk átlaga 15,31 év ($SD = 0,55$), a lányok életkori átlaga 15,17 év ($SD = 0,5$) volt. A mintában a két nem aránya közel kiegyenlített volt (fiúk: 53,8%, lányok: 46,2%). A második adatfelvételre 2019 tavaszán került sor ($N = 231$). A részt vevő diákok átlagéletkora 16,14 év ($SD = 0,44$). A fiúk átlaga 16,26 év ($SD = 0,39$), a lányoké 16,22 év ($SD = 0,39$). A mintában a két nem aránya ekkor is közel kiegyenlített volt (fiúk: 54%, lányok: 46%). A második év adatfelvétele az első év vizsgálatán részt vevő osztályokban zajlott. A második adatfelvétel során 15 fő nem nyilatkozott a neméről (6,5%). A két adatfelvételt követően a kezdeti 247 fős mintából 171 kitöltő adatai voltak megfelelőek a longitudinális vizsgálatra a vizsgálatához használt kódolás alapján (lemorzsolódás: 30,8%).

A longitudinális kutatás megkezdését megelőzően a kutatási tervet jóváhagyta a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (referenciaszám: 2017/127). Az első adatfelvételt megelőzően tájékoztattuk az intézmények vezetőit a kutatásról, majd engedélyüket kértük az adatfelvétel lebonyolításához. Mindkét adatfelvétel esetében passzív beleegyező nyilatkozat formájában a szülőket is tájékoztattuk a vizsgálat céljáról és menetéről, és engedélyüket kértük a gyermekük részvételéhez. A vizsgálatban csak azok a diákok vehettek részt, akiknek a szülei ezt engedélyezték. Az adatfelvételekre az iskolában, osztályfőnöki órán került sor, papíralapú kérdőívekkel. Az adatfelvétel megkezdése előtt szóban és írásban is tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról és eszközeiről. A második adatfelvétel során a diákok már tudatában voltak a kutatás céljainak és eszközeinek, de a tájékoztató ennek felelevenítése céljából ismét elhangzott. Az adatfelvétel mind a két esetben anonim formában zajlott, a résztvevők semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesültek, és következmények nélkül dönthettek arról, hogy részt kívánnak-e venni az adatfelvételben, illetve a kitöltést bármikor megszakíthatták. Az adatfelvételek során a diákoknak volt lehetőségük kutatással kapcsolatban felmerülő kérdéseiket feltenni. Az adatfelvételeket követően kérésre rövid beszámolót küldtünk az iskola igazgatójának az adatok elemzéséről.

A normarendszer feltárása

Az osztályközösség normáinak feltárásához a Normavizsgálat eszközét alkalmaztuk (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Az eszköz egy 20 tételből álló kérdőív, amelyben a kitöltők egy viselkedésgyűjtemény (10 pozitív és 10 negatív) alapján értékelik az osztályban előforduló magatartást aszerint, hogy mit gondolnak róla, szerintük az osztály többi tagja mennyire tartja helyesnek, valamint, hogy milyen gyakorisággal fordul elő az adott viselkedés. A tételek besorolása az iskolai házirend, elvárások, valamint általános morális elvek alapján történt a „pozitív”, valamint a „negatív” kategóriába (példa a pozitív állításra: „Valaki az osztályból rendesen készül az órára.” vagy „Valaki az osztályból ötös dolgozatot ír vagy ötösrre fele.”, illetve a negatív állításra: „Valaki az osztályból nem készül az órára.”, „Valaki az osztályból puskázik dolgozatírás közben.”). A tételleket a normavizsgálat szabályainak megfelelően három szempont alapján értékelték a diákok. Az első szempont a viselkedés gyakoriságának megítélése volt (leíró normák) négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések”. (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig). A második szempont a viselkedésekhez fűződő egyéni viszony volt (személyes normák), szintén négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy Te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek velem). A harmadik szempont az osztálytársak vélekedésének megítélése volt (előíró normák).

Célorientációs Kérdőív

A diákok teljesítménymotivációjának feltárására a célorientációs elmélet (Dweck és Leggett, 1988; Elliot és mtsai, 1999) alapján létrehozott kérdőívet (Pajor, 2013) alkalmaztuk. A célorientációs elmélet a teljesítményhelyzetben megjelenő motivációkat két dimenzió, a közelítő-elkerülő viselkedés, valamint a viszonyító-elsajátító viselkedés mentén írja le. Akiket elsősorban a készségeik fejlesztése motivál, azok a személyek oszthatóak be az elsajátító kategóriába, akik a társaikhoz viszonyítva ítélik meg teljesítményüket (jobbnak, vagy rosszabbnak), azok pedig a viszonyító kategóriába. A közelítő kategóriába azok tartoznak, akiket a korábbiaknál jobb eredmények elérése motivál, amíg az elkerülő kategóriába azok a személyek sorolhatóak, akik a kudarc, sikertelenség

csökkentésére koncentrálnak. A vizsgálat során a kérdőív magyar nyelvű adaptációját alkalmaztuk (Pajor, 2013). A kérdőív összesen 20 tételből áll, amelyek a hazai minta alapján három alskálába rendezik a négy dimenziót: viszonyító (Cronbach $\alpha = 0,864$), közelítő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,795$) és elkerülő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,834$). A kérdőív tételeire ötfokozatú Likert-skálán válaszolnak a kitöltők (1 – Egyáltalán nem jellemző rám; 5 – Teljes mértékben jellemző), az alskálák jó belső megbízhatósággal rendelkeznek (Pajor, 2013).

Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív

Az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőívet a Tanári Kiegészés Kérdőív (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016), valamint a szakirodalomból ismert eljárások és modellek figyelembevételével hoztuk létre. A kérdőív létrehozásának célja az volt, hogy diákszemmel is meg tudjuk vizsgálni a tanárok kiegészésre vonatkozó tünetek megjelenését. Annak érdekében, hogy ne befolyásoljuk a tanulókat, a hagyományos kiegészés kérdőívben megjelenő negatív tételek alapján létrehozott itemek mellett pozitív viselkedésre, tanári lelkesedésre utaló elemeket is belefoglaltunk. A pozitív tételeket a kérdőív kiértékelése során megfordítottuk, a magasabb érték a magasabb észlelt kiegyensúlyozottság felé mutat. A kérdőív kitöltése során a kitöltőknek négyfokozatú Likert-skálán (1 = soha, 2 = időnként, 3 = gyakran, 4 = mindig) kellett megítélniük, hogy a tételek között megfogalmazott viselkedéseket mennyire gyakran tapasztalják az őket tanító tanáraikon. A kérdőív stabil kétfaktoros szerkezettel és jó belső megbízhatósággal rendelkezik (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt).

Eredmények

Előzetes elemzések és leíró statisztika

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0, illetve a Jamovi 1.0.0.0 (The Jamovi Project, 2019) programcsomagokat használtuk.

A változók normáeloszlását a csúcosság és ferdeség értékek segítségével ellenőriztük, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb tartományt fogadtuk el a normáeloszlás kritériumaként (Ghasemi és Zahediasl, 2012). A normavizsgálat személyes és előíró normákra vonatkozó tételeinél több esetben sem teljesült a normáeloszlás kritériuma, ezért nemparametrikus próbák használata mellett döntöttünk. Emellett a leíró statisztika elemzése során az átlag mellett a mediánértékeket is feltüntettük. Ezt követően megvizsgáltuk a vizsgálat résztvevőinek különböző kérdőíveken szerzett pontszámait (1. táblázat).

1. táblázat. A változók leíró statisztikai eredményei a két adatfelvételt tekintve

	9. évfolyam			10. évfolyam			
	Átlag	Medián	Szórás	Átlag	Medián	Szórás	
Normavizsgálat	Személyes normák (pozitív)	3,46	3,50	0,50	3,49	3,50	0,37
	Személyes normák (negatív)	1,75	1,70	0,47	1,82	1,80	0,40
	Leíró normák (pozitív)	2,63	2,60	0,42	2,67	2,70	0,43
	Leíró normák (negatív)	2,20	2,10	0,55	2,28	2,30	0,56
	Előíró normák (pozitív)	3,27	3,30	0,48	3,27	3,30	0,42
	Előíró normák (negatív)	2,04	2,00	0,50	2,07	2,00	0,46
Célorien- táció	Közelítő-elsajátító	3,60	3,67	0,69	3,47	3,50	0,69
	Elkerülő-elsajátító	3,74	3,67	0,83	3,75	3,83	0,86
	Viszonyító	3,48	3,50	0,81	3,42	3,50	0,83
Észlelt tanári kiégés	2,03	2,00	0,50	2,46	2,50	0,24	
Osztályhoz fűződő attitűd	4,02	4,00	0,75	3,65	4,00	1,15	
Tanulmányi eredmény	3,66	4,00	0,75	3,47	4,00	0,99	

A normavizsgálat eredményeiből látható, hogy a korábbi vizsgálati eredményekhez hasonlóan ítélik meg a különböző iskolai viselkedéseket a diákok (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Személyes attitűdjük elfogadóbb a pozitív magatartásformákkal szemben, míg alapvetően elutasítják a negatív iskolai viselkedéseket.

A normavizsgálattal kapcsolatos eredmények

Első hipotézisünk a többszörös tudatlanság jelenségének megjelenésére vonatkozott (H1). A hipotézis vizsgálatához Wilcoxon-próbával hasonlítottuk össze az egyes viselkedésekhez tartozó személyes normákat és az osztálynak tulajdonított előíró normákat. A teljes mintát tekintve feltételezésünknek megfelelően mind a kilencedik, mind pedig a tizedik osztályban voltak olyan viselkedések, amelyek esetében szignifikáns különbség található az értékek között. Kilencedik osztályban a normavizsgálatban szereplő 20 viselkedésből 19 esetében szignifikáns különbséget találtunk a személyes normák és az előíró normák között ($p < 0,05$). Egyedül a „jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit” tétel esetében nem tért el statisztikailag jelentős mértékben a viselkedés megítéléséhez kapcsolható egyéni és az osztálynak tulajdonított attitűd. A különbségek jellemző trendet követnek: hipotéziseinknek (H1a és H1b) megfelelően a pozitív viselkedések elfogadottsága személyes szinten magasabb, mint amennyire az osztálytársaknál vélik a diákok, míg a negatív viselkedések esetén az előíró normákat megengedőbbnek tartják saját személyes meggyőződésüknél a diákok.

Tizedik osztályban hasonló eredmények születtek, megerősítve a többszörös tudatlanság jelenlétét. Az elemzések szerint a második mérési időpontban ismét csak egy viselkedés esetében nem volt statisztikailag jelentős különbség a viselkedések személyes

megítélése, illetve az előíró normák észlelése között ($p < 0,05$). A 9. évfolyamon kapott adatoktól eltérően csak a „nem készül órára” tételnél fedett át a személyes és az előíró normák észlelése.

A többszörös tudatlanság jelenlétére vonatkozó elemzéseket nem csak a teljes mintán végeztük el, hanem külön minden egyes osztály esetében is. Habár így az alacsonyabb elemszámok miatt a próbák kevésbé megbízhatóak, mégis fontos részleteket tudhatunk meg az osztályközösségek közötti különbségekről. Az elemzések rámutattak arra, hogy minden osztály esetében, mindkét mérési időpontban jelen volt a többszörös tudatlanság, vagyis az elemzések azonosítottak olyan viselkedéseket, amelyek esetében statisztikailag jelentős mértékű eltérés volt az osztályba járó diákok személyes meggyőződése és a többieknek tulajdonított attitűd között. Amíg a kilencedik évfolyamon osztályonként átlagosan 6,9 viselkedés esetében találtunk jelentős eltérést, addig a tizedik évfolyamos eredmények közösségként 6,5 viselkedésnél mutattak rá a többszörös tudatlanság jelenlétére. Ez az eredmény nem erősíti meg arra vonatkozó hipotézisünket, hogy a tizedik évfolyamban csökken a többszörös tudatlanság megjelenése a kilencedikes állapothoz képest (H4).

A célorientációs stílusok esetében kilencedik és tizedik évfolyamban egyaránt az elkerülő-elsajátító célok voltak a legjellemzőbbek a diákokra. A közelítő-elsajátító motiváció átlaga csökkent a tizedik évfolyamos eredmények szerint a kilencedik évfolyamos felméréshez viszonyítva, azonban nem jelentős mértékben. Ezek az eredmények hasonlóak a viszonyító motivációval kapcsolatos adatokhoz, amely összességében a három célorientációs stílus közül a legkevésbé volt jellemző a diákokra.

Nemi különbségek a normák megítélésében

A normavizsgálat kérdőívre adott válaszokat összehasonlítottuk a nemek között, amelyhez Mann–Whitney-próbát használtunk. A teljes mintát tekintve nincs nemi különbség a pozitív viselkedésekhez fűződő személyes attitűd tekintetében ($p = 0,119$), ugyanakkor a negatív magatartásformák elfogadottsága nagyobb a fiúk körében (Medián = 1,8; $U = 20956$; $p < 0,001$), mint a lányoknál (Medián = 1,7). Az egyes viselkedések gyakoriságát szintén eltérően észlelik a fiúk és a lányok. A pozitív viselkedéseket a lányok értékelik gyakoribbnak ($U = 21738$; $p = 0,002$), míg a negatív magatartásokat a fiúk ($U = 22313$; $p = 0,005$). Az észlelt normák esetében a pozitív viselkedéseknél nincs különbség a nemek között, ugyanakkor a negatív viselkedések elfogadottságát a fiúk

Az elemzések rámutattak arra, hogy minden osztály esetében, mindkét mérési időpontban jelen volt a többszörös tudatlanság, vagyis az elemzések azonosítottak olyan viselkedéseket, amelyek esetében statisztikailag jelentős mértékű eltérés volt az osztályba járó diákok személyes meggyőződése és a többieknek tulajdonított attitűd között. Amíg a kilencedik évfolyamon osztályonként átlagosan 6,9 viselkedés esetében találtunk jelentős eltérést, addig a tizedik évfolyamos eredmények közösségként 6,5 viselkedésnél mutattak rá a többszörös tudatlanság jelenlétére. Ez az eredmény nem erősíti meg arra vonatkozó hipotézisünket, hogy a tizedik évfolyamban csökken a többszörös tudatlanság megjelenése a kilencedikes állapothoz képest (H4).

(Medián = 2,1) magasabbra értékelik, mint a lányok (Medián = 2,00; $U = 21977$; $p = 0,003$). A célorientációs stílusok közül egyedül az elkerülő-elsajátító esetében találunk statisztikailag jelentős nemi különbséget ($U = 14933$; $p = 0,002$), ami a lányokra jellemzőbb (Medián = 4,00), mint a fiúkra (Medián = 3,67).

A változók közötti kapcsolatok feltárása

A változók közötti együtt járásokra vonatkozó hipotéziseinket Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A viselkedések személyes és vélt elfogadottsága, illetve a különböző célorientációk közötti kapcsolat az előfeltevéseinknek megfelelően alakult, habár sok esetben csak nagyon gyenge együtt járást találhatók a változók között (2. táblázat). Azonban előfeltevéseinket (H2a és H2b) alátámasztotta, hogy a kilencedik évfolyamban a közelítő-elsajátító célorientációval közepesen erős pozitív korrelációt mutatnak a pozitív viselkedésekre vonatkozó személyes ($r[247] = 0,430$; $p < 0,001$) és előíró normák ($r[247] = 0,406$; $p < 0,001$) is. Ugyanakkor a tizedik évfolyamon történt adatfelvétel adatai alapján ez a kapcsolat gyengülni látszik (személyes normák: $r[227] = 0,308$; $p < 0,001$; előíró normák: $r[227] = 0,277$; $p < 0,001$). Azonban az együttjárások Fisher-féle Z-értékkel való összehasonlítása szerint az együtt járássok erőssége közötti különbség egyik esetben sem szignifikáns ($p > 0,05$).

Az észlelt tanári kiégésre és a normák elfogadottságára vonatkozó hipotéziseinket (H3) megerősítette, hogy míg a pozitív viselkedések elfogadása fordított együtt járást mutat a pedagógusok kiégtségére utaló tünetek észlelésével, addig a negatív magatartásformák pozitívan járnak együtt a lelkesedés csökkenésével. Az észlelt tanári kiégéssel a negatív viselkedésekre vonatkozó személyes, előíró és leíró normák is pozitív korrelációt mutatnak, ami a kilencedik és a tizedik évfolyamos eredmények esetében is látható. A legerősebb kapcsolatot a negatív viselkedések vélt elfogadottsága mutatja az észlelt tanári kiégéssel, ami fontos összefüggést tár fel a pedagógusokon megfigyelhető érzelmek és viselkedéses minták, valamint az osztályra jellemző, elfogadottnak vélt magatartások között (2. táblázat).

A korrelációelemzésből látható továbbá, hogy a diákok alapvetően azokban az osztályokban érzik jobban magukat, ahol a pozitív normák elfogadottsága magasabb és a negatív magatartásformák vélt támogatása alacsonyabb, habár ezeken a területeken szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találunk a változók között. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban a pozitív viselkedések erősebb kapcsolatban állnak a jegyekkel, mint a

Az észlelt tanári kiégésre és a normák elfogadottságára vonatkozó hipotéziseinket (H3) megerősítette, hogy míg a pozitív viselkedések elfogadása fordított együtt járást mutat a pedagógusok kiégtségére utaló tünetek észlelésével, addig a negatív magatartásformák pozitívan járnak együtt a lelkesedés csökkenésével. Az észlelt tanári kiégéssel a negatív viselkedésekre vonatkozó személyes, előíró és leíró normák is pozitív korrelációt mutatnak, ami a kilencedik és a tizedik évfolyamos eredmények esetében is látható. A legerősebb kapcsolatot a negatív viselkedések vélt elfogadottsága mutatja az észlelt tanári kiégéssel, ami fontos összefüggést tár fel a pedagógusokon megfigyelhető érzelmek és viselkedéses minták, valamint az osztályra jellemző, elfogadottnak vélt magatartások között (2. táblázat).

negatívak. Ezen a területen elsősorban a diákok saját személyes, pozitív attitűdje, illetve a tanulásra motivált viselkedések észlelése az osztályközösségben jár együtt a tanulmányi eredménnyel (2. táblázat).

2. táblázat. A változók közötti korreláció együtthatói (1 – viszonyító célorientáció, 2 – közelítő-elsajátító célorientáció, 3 – elkerülő-elsajátító célorientáció, 4 – észlelt tanári kiégés, 5 – tanulmányi eredmény, – osztályhoz fűződő attitűd. A jelöletlen együtthatók esetében $p < 0,001$, a *-gal jelölt együtthatóknál $p < 0,05$.

Évfolyam	1		2		3		4		5		6	
	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.	9.	10.
Norma												
Személyes (pozitív)	,296	,259	,430	,308	,324	,415	-,296	-,263	,288	,196*	0,158*	n.sz.
Személyes (negatív)	-,277	n.sz.	-,450	-,194*	-,221	-,282	,341	,376	-,164*	n.sz.	-,174*	-,213
Leíró (pozitív)	,263	n.sz.	,452	,229*	,235	,272	-,0285	-,236	,239	,249	,186*	n.sz.
Leíró (negatív)	n.sz.	n.sz.	-,226	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,344	,392	n.sz.	n.sz.	-,180*	-,203*
Előíró (pozitív)	,250	,176*	,406	,277	,263	,312	-,369	-,296	,133*	,134*	,296	,146*
Előíró (negatív)	n.sz.	n.sz.	-,305	-,179*	n.sz.	n.sz.	,459	,416	n.sz.	n.sz.	-,250	-,158*

Megvitatás

Kutatásunknak két fő célja volt. Egyrészt az, hogy longitudinális elrendezésben nyomon kövessük a középszintű osztályok közösségfejlődését a normavizsgálat módszerével, másrészt pedig, hogy feltárjuk a normák kapcsolatát a motivációval és az észlelt tanári kiégéssel. Hipotéziseinket az elvégzett statisztikai elemzések megerősítették, kivéve a többszörös tudatlanság jelenlétének időbeli csökkenésére vonatkozó feltevésünket.

A normavizsgálat módszere azonban rámutatott arra, hogy a többszörös tudatlanság, vagyis a csoport által elfogadott normák téves észlelése mindennapos jelenségnek tekinthető az iskolában. Ez amiatt fontos, mert a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015) jelen kutatás eredményei is jellegzetes mintázatot tártak fel: a diákok jellemzően a pozitív viselkedések elfogadottságát becsülik alul, míg a negatív magatartásformák támogatottságát a valónál magasabbnak tartják. Mivel a számukra fontos csoportokban az emberek hajlamosak saját viselkedésüket a többiek által helyesnek vélt viselkedéshez igazítani (Ajzen és Fishbein, 1973; Harakeh és de Boer, 2019; Smith, 1988), ezért a többszörös tudatlanság ebben a formában való megjelenése ahhoz vezethet, hogy a diákok viselkedése személyes meggyőződésükkel ellentétes módon eltolódik az iskolai munkát zavaró magatartásformák felé. Az eredményekből látható, hogy önmagában az osztállyal töltött több idő nem segít a diákoknak az elfogadott normákról kialakított képük pontosításában. Ha már kialakult elképzelésekkel rendelkeznek a diákok az osztály normáiról, a megerősítési torzítás (Moscovici és Faucheux, 1972) miatt ezek még inkább megszilárdulhatnak, ha a viselkedések észlelt gyakoriságát, vagyis a leíró normákat a diákok a társaik vélt egyetértésével feleltetik meg. Emiatt fontos az osztályok közösségépülésének segítése, amire osztályfőnöki órán, illetve iskolán

kívüli programok során egyaránt lehetőség van. A közösségépítő foglalkozásoknak változatos célja lehet, például segíthetnek az együttműködő stratégiák megszilárdításában, a csoportkohéziót növelő pozitív élmények átélésében (Kasik és Gál, 2019). Mindemellett pedig a többszörös tudatlanság csökkentésében kulcsfontosságú lehet a Gordon-féle szabályalkotó gyűlés, amely lehetővé teszi, hogy a diákok kifejezhessék véleményüket a csoport ideális szabályairól, viselkedéseiről (Gordon, 2010). Ezeknek a gondolatoknak a nyilvánossá tétele és közös elfogadása segít abban, hogy a diákok ne a többiek vélt elvárásaihoz igazodjanak viselkedésükkel, hanem a lefektetett szabályokhoz tartásuk magukat. A csoportok ilyen jellegű fejlesztését érdemes a lehető leghamarabb, még a csoportalakulás folyamatának kezdeti szakaszában megkezdeni (Tuckman és Jensen, 1977). Ebben fontos szerepe lehet az osztályfőnöki órákon alkalmazott gyakorlatoknak (Kasik és Gál, 2019), illetve az iskolapszichológusok bevonásának is.

A hasonló foglalkozásoknak fontos szerepe lehet a pozitív osztálytermi légkör kialakításában, illetve a diákok közötti konfliktusok megelőzésében és az iskolai zaklatás csökkentésében (Salmivalli és Voeten, 2004; Várnai és mtsai, 2018). Ezt támasztja alá a pozitív viselkedésekhez fűződő személyes és előíró normák, valamint az osztályközösség kedvelése közötti gyenge pozitív korreláció is. A pozitív viselkedések elfogadottságát, illetve ennek nyilvánossá tételét a közösségen belül a közelítő-elsajátító célorientációval való együtt járás miatt is érdemes lehet növelni. Az eredményekből feltételezhető, hogy a pozitív normák hozzájárulnak a tanulási motiváció és elköteleződés kialakításához is.

A tanár-diák kapcsolat szempontjából mindenképpen tanulságosak az észlelt tanári kiegészés és a normavizsgálat eredményei között feltárt kapcsolatok. Az elemzések rámutattak arra, hogy amikor a pedagógusok észlelt lelkesedése alacsonyabb, akkor a negatív viselkedések gyakoribbak, és a hozzájuk fűződő egyéni viszonyulás, valamint a társak észlelt attitűdje is elfogadóbb. Ez feltehetőleg egy oda-vissza ható folyamatra mutat rá, amikor a kiegészés tüneteit átélő pedagógusok számára nehezedik a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakítása, fenntartása, akadályokba ütközik az élményszerű tanítás és

Mivel a számukra fontos csoportokban az emberek hajlamosságát saját viselkedésüket a többiek által helyesnek vélt viselkedéshez igazítani (Ajzen és Fishbein, 1973; Harakeh és de Boer, 2019; Smith, 1988), ezért a többszörös tudatlanság ebben a formában való megjelenése ahhoz vezethet, hogy a diákok viselkedése személyes meggyőződésükkel ellentétes módon eltolódik az iskolai munkát zavaró magatartásformák felé. Az eredményekből látható, hogy önmagában az osztállyal töltött több idő nem segít a diákoknak az elfogadott normákról kialakított képük pontosításában. Ha már kialakult elképzelésekkel rendelkeznek a diákok az osztály normáiról, a megerősítési torzítás (Moscovici és Faucheux, 1972) miatt ezek még inkább megszilárdulhatnak, ha a viselkedések észlelt gyakoriságát, vagyis a leíró normákat a diákok a társaik vélt egyetértésével feleltetik meg. Emiatt fontos az osztályok közösségépülésének segítése, amire osztályfőnöki órán, illetve iskolán kívüli programok során egyaránt lehetőség van.

a tanulók motiválása. Ennek hatására megnövekedhet a rendbontó viselkedések aránya az osztályban, és csökkenhet a tanulási motiváció, valamint az eredményesség (Evers és mtsai, 2004; Fernet és mtsai, 2012; Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Természetesen a diákok hozzáállásában beálló változások maguk is visszahatnak a pedagógus viselkedésére, ami eredményezheti a kiégés tüneteinek súlyosbodását, valamint az osztály diákjaival fenntartott kapcsolat további romlását. Ez a folyamat könnyen vezethet egy önmagát erősítő negatív spirálba, amely mind az osztály, mind pedig a pedagógus számára hátrányos kimenetelű. Emiatt ezt a problémát nem csak a diákok közösségfejlesztésének oldaláról érdemes vizsgálni, hanem a pedagógusi kiégés felől is megközelíthető. A pedagógusok között hazai és nemzetközi felmérések szerint is problémát okoz a burnout-szindróma (Bottiani és mtsai, 2019; Fernet és mtsai, 2012; Hakanen és mtsai, 2006; Jagodics és Szabó, 2014; Paksi és mtsai, 2015; Petróczy, 2007; Szabó és Jagodics, 2016). Emiatt hatékony iskolai munka elősegítése érdekében kulcsfontosságú szerepe van a kiégést érintő prevenciónak.

Limitációk

Kutatásunk értékelése során számolnunk kell néhány limitációval is. Egyrészt a vizsgálatba bevont diákok száma ugyan lehetővé teszi alapvető következtetések levonását, de semmiképp sem tekinthető reprezentatívnak. Másrészt a vizsgálatba bevont osztályok mindegyike szakgimnáziumi képzésben tanul, és területi elhelyezkedésüket tekintve is homogén mintáról beszélhetünk, hiszen a kutatással együttműködő három intézmény ugyanazon régió két városából származik. Emellett a longitudinális vizsgálat szervezése során fellépő akadályok csak az osztályszintű nyomon követést teszik lehetővé, a diákok különböző időpontokból származó adatainak összekapcsolása nehézségekbe ütközik. Egyfelől az osztályok változó összetétele, vagyis a közösséget elhagyó és oda újonnan érkező diákok cserélődése jelent problémát, ugyanakkor a diákok anonim azonosítására és követésére alkalmazott módszer, vagyis a diákigazolvány-számuk utolsó négy számjegyének használata szintén nem bizonyult elég hatékonynak. A diákok több esetben elvesztették az igazolványt, ami a szám megváltozását eredményezte, vagy pedig nem volt náluk a kérdőívek kitöltésekor.

A statisztikai elemzéseket korlátozó tényező továbbá a vizsgálatba bevont változók alacsony mérési szintje, illetve a normáeloszlás hiánya, ami akadályozta a robosztusabb statisztikai módszerek alkalmazását. Mindemellett a normavizsgálat során több viselkedés esetében is plafon- vagy padlóhatás figyelhető meg, főként a szélsőségesen pozitívnak vagy negatívnak tartott viselkedések esetében homogének a diákok válaszai.

Kitekintés

Jelen cikkben négy éven keresztül zajló longitudinális vizsgálatunk első két adatfelvételének (2018 és 2019) eredményeit mutatjuk be. A következő adatfelvételre 2020 áprilisában kerül sor. Kutatásunk 2021-ben zárul, mely után összegezhetjük a négy év során gyűjtött adatokat. Tervezzük osztályprofilok létrehozását, mely során mintázatokat keresünk a normarendszer, a célorientáció és az észlelt tanári kiégés összefüggésében.

Irodalom

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)
- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2009). Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence Moral Disengagement*, 9(1), 23–36. DOI: [10.1080/15388220903185639](https://doi.org/10.1080/15388220903185639)
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. In Guetzkow, H. (szerk.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press. 177–190
- Berkowitz, A. D. (2005). An overview of the social norms approach. In Lederman, L., Stewart, L., Goodhart, F. & Laitman, L. (szerk.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated prevention campaign*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 193–214.
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: [10.1080/01443419101101014](https://doi.org/10.1080/01443419101101014)
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: [10.1016/j.jsp.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002)
- Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Caroli, M. E. D. & Sagone, E. (2012). Professional Self Representation and Risk of Burnout in School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5509–5515. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.06.466](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.466)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Cury, F., Elliot, A. J., da Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679. DOI: [10.1037/0022-3514.90.4.666](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666)
- Duchesne, S. & Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41–50. DOI: [10.1016/j.lindif.2018.09.008](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.008)
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. DOI: [10.1037/0033-295x.95.2.256](https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256)
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 10(3), 613–628. DOI: [10.1037/0022-0663.100.3.613](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. DOI: [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. DOI: [10.1037/0022-0663.91.3.549](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549)
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. DOI: [10.1037/0022-3514.54.1.5](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5)
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: [10.5465/amr.1984.4277934](https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277934)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. DOI: [10.1080/00220671.1995.9941312](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312)
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Gordon, T. (2010). *A tanári hatékonyság fejlesztése: A T.E.T. módszer*. Budapest: Gordon Kiadó Magyarország Kft.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Harakeh, Z. & de Boer, A. (2019). The effect of active and passive peer encouragement on adolescent risk-taking. *Journal of Adolescence, 71*, 10–17. DOI: [10.1016/j.adolescence.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.004)
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115–127. DOI: [10.1177/0143034303024001905](https://doi.org/10.1177/0143034303024001905)
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*(1), 59–81. DOI: [10.1023/a:1005142429725](https://doi.org/10.1023/a:1005142429725)
- Huesmann, L. R. & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408–419. DOI: [10.1037/0022-3514.72.2.408](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408)
- Jagodics Balázs, Gajdics Janka, Gubics Flórián, Horvát Barbara, Vatai Katalin & Szabó Éva (megjelenés alatt). Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középkolász diákok körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education, 9*(4), 377–390.
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középkolász osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra, 29*(8), 69–82. DOI: [10.14232/iskkult.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.8.3)
- Kasik László & Gál Zita (2019). *Osztályfőnöki óra: Másképp!* Mozaik Kiadó.
- Katz, D., Allport, F. H. & Jenes, M. B. (1931). *Students' attitudes; A report of the Syracuse University reaction study*. Craftsman.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction, 53*, 109–119. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2017.07.011](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011)
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (szerk.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. 295–303. DOI: [10.1017/cbo9780511527784.021](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.021)
- Milstein, M. M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of Organizationally Based and Individually Based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. *Urban Education, 19*(4), 389–409. DOI: [10.1177/0042085985019004040](https://doi.org/10.1177/0042085985019004040)
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 454–480. DOI: [10.1006/ceps.2000.1071](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1071)
- Moscovici, S. & Faucheux, C. (1972). Social Influence, Conformity Bias, and the Study of Active Minorities. In Berkovitz, L. (szerk.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Elsevier. 149–202. DOI: [10.1016/s0065-2601\(08\)60027-1](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60027-1)
- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T. & Cillessen, A. H. N. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 99–108. DOI: [10.1016/j.appdev.2018.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001)
- Pahljina-Reinić, R. & Kolić-Vehovec, S. (2017). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences, 56*, 167–174. DOI: [10.1016/j.lindif.2017.01.020](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.020)
- Pajor Gabriella (2013). Serdülök teljesítménymotívációja a célorientáció tükrében. *Doktori (Phd) disszertáció tézisei*. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola.
- Paksi Borbála, Verosza Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Petrőczy Erzsébet (2007). *Kiegészítő—Elkerülhetetlen?* Eötvös Kiadó.
- Salmivalli, I. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258. DOI: [10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488)
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J. & Griskevicius, V. (2018). The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science, 18*(5), 429–434. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x)
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. DOI: [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. DOI: [10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Smith, E. R., Mackie, D. M. & Claypool, H. M. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In Breakwell, G. M. (szerk.), *Doing Social*

- Psychology Research*. The British Psychological Society – Blackwell Publishing Ltd. 291–308. DOI: [10.1017/cbo9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/cbo9780511659898.016)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. DOI: [10.1007/s10648-011-9170-y](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y)
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debreceni Egyetem. 77–97.
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)
- The Jamovi Project*. (2019). <https://www.jamovi.org>
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. DOI: [10.1177/105960117700200404](https://doi.org/10.1177/105960117700200404)
- Várnai Dóra Eszter, Jármí Éva, Arnold Petra, Demetrovics Zolt, Németh Ágnes, Kökönyei Gyöngyi & Örkényi Ágota (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519–539. DOI: [10.1556/0016.2018.73.4.1](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1)
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. DOI: [10.1080/08824090802637122](https://doi.org/10.1080/08824090802637122)

Absztrakt

A diákok viselkedés problémái gyakran kutatott területet jelentenek. Emiatt érdemes minél szélesebb kontextusban megvizsgálni, hogy milyen tényezők járulhatnak hozzá az osztályteremben megfigyelhető magatartás kialakulásához. Kutatási eredmények szerint a diákok viselkedését gyakran nem csak személyes meggyőződésük, hanem a társaik körében elfogadottnak vélt magatartásformákról alkotott kép is befolyásolja. Emellett fontos kiemelni az észlelt tanári kiégés szerepét is, ugyanis a motiválatlannak vagy távolságtartónak észlelt pedagógusok mellett a diákok motivációja és érdeklődése is csökkenhet. Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy longitudinális vizsgálat keretében nyomon kövessük tíz szagimnáziumi osztály közösségének fejlődését kilencedik (N = 247) és tizedik (N = 231) évfolyamban. Kérdőíves vizsgálatunkban a normarendszer mellett az észlelt tanári kiégést és a célorientációs stílusokat is feltérképeztük.

Az eredmények szerint az osztályokban mindkét évfolyamban megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége, vagyis a diákok tévesen észlelik osztálytársaik személyes normáit, elfogadóbbnak tartják az osztályközösség véleményét a rendbontó magatartásokat illetően az egyéni meggyőződéseikhez képest. A pozitív viselkedésekre vonatkozó előíró normák együtt jártak a közelítő-elsajátító motivációs stílussal, míg a negatív magatartások esetében az osztálytársaknak tulajdonított attitűd a pedagógusok észlelt kiégésével mutatott összefüggést.

Az eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy a társas közeg hatással lehet az egyéni viselkedésre és motivációra. Emellett az eredmények rámutatnak arra, hogy a tanár–diák kapcsolatban megjelenő folyamatok kölcsönösen befolyásolhatják a tanítási helyzetben részt vevők érzelmi és motivációs állapotát. A kutatás összességében megerősíti, hogy fontos támogatni az osztályközösségek fejlődését, mert ez hosszú távon növelheti az iskolai munka eredményességét.

**Jagodics Balázs¹ – Varga Ramóna² –
Szénási Szilvia³ – Nagy Katalin⁴ – Szabó Éva⁵**

¹ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet; PTE-BTK, Pszichológia Doktori Iskola

² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

³ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

⁴ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

⁵ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

A leterheltség és a tanulmányi motiváció összefüggése szakgimnáziumi tanulóknál

Az oktatási folyamatokkal kapcsolatos párbeszéd egyik központi eleme a diákok leterheltségének vizsgálata. Számos hétköznapi tapasztalat utal arra, hogy a diákok számára megterhelő eleget tenni az iskolai feladatoknak. Akár a konkrét iskolai munka, akár a diákok oktatási intézményen kívüli tevékenységei kerülnek szóba, gyakran hallhatunk érveket a terhek csökkentése mellett diákoktól, szülőktől és pedagógusoktól egyaránt. Mindemellert kutatási beszámolók is tanúskodnak a diákok leterheltsége és ennek lehetséges káros következményei mellett (Bask és Salmela-Aro, 2013; Dobozy, 2015; Inchley és mtsai, 2016; Mayer, 2003; Salmela-Aro és mtsai, 2009). A vizsgálatok alapján az iskolai leterheltség sok helyen jelen lévő probléma, aminek előfordulását azonban nehéz számszerűsíthető formában megragadni, de kifejezhető például a diákok óraszámával, iskolán kívüli feladataik mennyiségével vagy személyes jóllétük saját, szubjektív megítélésével. Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy felmérjünk a szakgimnáziumi diákokat érintő olyan tényezőket, amelyek gátolhatják vagy segíthetik pszichológiai jóllétük kialakulását. Vizsgálatunkban a leterheltség mérése mellett a tanulmányi motivációt (Deci és Ryan, 2000; Tóth-Király és mtsai, 2017; Vallerand és mtsai, 1992) állítottuk a középpontba. A leterheltséget jelentő tényezők feltárásához pedig a burnout-szindróma kutatásával kapcsolatban gyakran használt követelmény-erőforrás modell (Bakker és Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai, 2001; Jagodics, Nagy, Szénási, Varga és Szabó, megjelenés alatt) iskolai változatát alkalmaztuk. Tanulmányunk célja, hogy bemutassa a vizsgálati eredményeket a pszichológiai leterheltség kialakulásáért felelőssé tehető tényezők és a tanulmányi motiváció kapcsolatáról.

Az iskolai leterheltség tényezői

A diákok iskolai jólléte az elmúlt évtizedek pedagógiai és iskolapszichológiai tárgyú kutatásainak központi témája (Konu és mtsai, 2002; Lee és Anderman, 2020). Emiatt számos olyan tényezőt sikerült feltárni, ami hozzájárul a diákok jóllétéhez és pozitív érzelmi állapotához, míg más faktorokról bebizonyosodott, hogy gátolni képesek a hatékony iskolai munkát, és összefüggésbe hozhatók a pszichológiai problémák megjelenésével. Az étellel való elégedettséget (Huebner és mtsai, 1999), a pozitív iskolai klímát (Brookover és mtsai, 1978; Thapa és mtsai, 2013), a tanulmányi motivációt (Eccles és mtsai, 1993) és a kielégítő egészségügyi állapotot (Konu, 2002) gyakran hozzák összefüggésbe az iskolai jólléttel. Ugyanakkor számos esetben nem sikerül elérni ezeket a kívánt célokat, ilyenkor az iskolai elköteleződés hiányáról (Henry és mtsai, 2012), lemorzsolódásról (Bask és Salmela-Aro, 2013; Gao és mtsai, 2019; Sorkkila és mtsai, 2019) és olyan pszichológiai problémákról beszélhetünk, mint a serdülő korosztályt jelentős arányban érintő szorongásos zavarok és a depresszió (Inchley és mtsai, 2016). Az elmúlt évtizedekben az iskolai jóllét hiányára koncentráló kutatások elkezdtek foglalkozni kiégés-szindróma (Freudenberger, 1974; Maslach és mtsai, 2001) diákok körében történő felmérésével. A vizsgálatok szerint a tanulók között is kialakulhatnak az érzelmi kimerüléssel, cinizmussal és alkalmatlanság-érzéssel jellemezhető tünetek (Maslach és mtsai, 2001; Salmela-Aro és mtsai, 2009), amely a stressznek és a leterheltségnek köszönhető, akárcsak a felnőttek munkahelyi kiégésének esetében.

A kutatások szerint az iskolai leterheltség fordított együtt járást mutat a jólléttel, vagyis a leterheltség-érzés kialakulásához hozzájáruló különböző elemek hangsúlyosabbá válása esetén csökken a diákok elégedettsége és motivációja (Kyndt és mtsai, 2011). Az iskolai leterheltséget számos tényezővel jellemezhetjük, például a számonkérések gyakoriságával, és a felkészüléshez szükséges idővel vagy a házi feladatok mennyiségével (Burnett és Fanshawe, 1997). Emellett az óraszámok is alkalmasak arra, hogy objektív szempontként szolgáljanak a leterheltség mértékének megállapítására. A hazai oktatási rendszerre jellemző állapotról az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet statisztikái alapján alkothatunk képet. A statisztikák szerint az általános iskola felső tagozatában hetente 28-31 óra, a középiskolában pedig 35-36 tanóra tekinthető átlagosnak (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2019b, 2019a). A 2018-as PISA felmérés (OECD, 2019) szerint a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) tagországai között az átlagos 35,72 órás heti terheléshez képest a magyar középiskolások átlagos óraszama 37,48 óra. Ez ugyan átlagosnál magasabbnak tekinthető, de az OECD 36 tagállamából csak a 14. legmagasabb óraterhelést jelenti. A kötelező tanórák mennyisége mellett érdemes figyelembe venni továbbá az iskolai mindennapokkal kapcsolatos egyéb tevékenységeket is, például a korábban említett iskolán kívüli tanulást és felkészülést, illetve a házi feladatok elkészítését, amelyek tovább növelhetik az iskolai leterheltséget. Ezeknek a tényezőknek a figyelembe vételével a felmérések szerint akár a heti 50 órát is meghaladhatja a diákok tanulmányokhoz köthető tevékenységeinek mennyisége (Dobozy, 2015; Mayer, 2003).

Ugyanakkor a hasonló, objektív statisztikai adatok mellett érdemes azt is megvizsgálni, hogy a diákok szubjektív leterheltsége és jólléte hogyan írható le. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartását (HBSC) feltáró kutatásai szerint a szubjektív jóllét esetében a 15 éves korosztályban a lányok között 77%, a fiúk között pedig 83% a magas étellel való elégedettségről beszámoló aránya Magyarországon (Inchley és mtsai, 2016). Ez az arány mindkét nem tekintetében átlag alattinak tekinthető. Az iskolához fűződő viszonyt tekintve a magyar diákok átlagon felüli arányban szeretnek iskolába járni. Ez az eredmény egybevágg azokkal az adatokkal,

miszerint a magyar serdülők a második legalacsonyabb mértékben érzik úgy, hogy az iskolai munka nagy mértékű nyomást helyez rájuk. Ugyanakkor az iskolai teljesítményük szubjektív megítélése tekintetében a felmérésben részt vevő 42 ország között a legalacsonyabb elégedettségről számolnak be a magyar diákok (Inchley és mtsai, 2016). A kutatások szerint a leterheltség káros hatásainak kialakulása szempontjából a legfontosabb tényező, hogy miként észlelik a diákok a velük szemben támasztott elvárásokat, például a feladatok mennyiségének teljesíthetőségét vagy az idői nyomás mértékét (Kember, 2004). Emiatt kutatásunkban egy olyan modell használata mellett döntöttünk, amely képes a leterheltséghez hozzájáruló tényezők mellett az azokkal való megküzdést segítő erőforrások feltérképezésére is.

Iskolai leterheltség a követelmények és erőforrások tükrében

Annak érdekében, hogy a szubjektív leterheltség-érzés kialakulásának hátterében meghúzódó pszichológiai folyamatok is megragadhatók legyenek, kutatásunk során a követelmény-erőforrás modellt (Demerouti és mtsai, 2001) alkalmaztuk. A klasszikus stressz-modell szerint egy negatív, fizikai és pszichológiai kimerültséggel jellemezhető állapot jön létre olyankor, amikor egy helyzetben a leterhelő tényezők meghaladják azoknak a belső és külső erőforrások mértékét, amelyek használhatók lennének a követelményekkel való megküzdésre (Folkman és mtsai, 1986; Lazarus és Folkman, 1984). A stresszel való megküzdés egyik központi eleme a kontroll motívuma, vagyis az az érzés, hogy a stresszt kiváltó okok vagy helyzetek irányíthatók, befolyásolhatók. Ez a gondolat képezte az alapját Karasek követelmény-kontroll modelljének (Kain és Jex, 2010; Karasek, 1979), amely azt feltételezi, hogy a munkahelyi stressz káros hatása nemcsak a stressz mértékéből fakad, hanem a nehézségek kezelése felett észlelt kontroll is befolyásolja. Karasek modelljét később további faktorokkal egészítették ki, létrehozva a Követelmény-Erőforrás modellt a munkahelyi stresszfolyamatok magyarázatára (Bakker és Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai, 2001).

Az eredeti megközelítés munkahelyi környezetben vizsgálta a leterheltséget. Ez alapján azok a faktorok sorolhatók a követelmények közé, amelyek növelik a fizikai, érzelmi vagy szellemi kimerülés esélyét, ezzel hosszú távon növelve a stressz káros hatásainak

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartását (HBSC) feltáró kutatásai szerint a szubjektív jóllét esetében a 15 éves korosztályban a lányok között 77%, a fiúk között pedig 83% a magas étellel való elégedettségről beszámoló aránya Magyarországon (Inchley és mtsai, 2016). Ez az arány mindkét nem tekintetében átlag alattinak tekinthető. Az iskolához fűződő viszonyt tekintve a magyar diákok átlagon felüli arányban szeretnek iskolába járni. Ez az eredmény egybevetve azokkal az adatokkal, miszerint a magyar serdülők a második legalacsonyabb mértékben érzik úgy, hogy az iskolai munka nagy mértékű nyomást helyez rájuk. Ugyanakkor az iskolai teljesítményük szubjektív megítélése tekintetében a felmérésben részt vevő 42 ország között a legalacsonyabb elégedettségről számolnak be a magyar diákok (Inchley és mtsai, 2016).

kialakulását. A modell másik elemét az erőforrások jelentik, amelyek az akadályok leküzdésére használható minden személyes vagy környezeti tényezőt magukban foglalnak. A kutatási eredmények a követelmények számos faktorát azonosították, például a mentális igénybevétel, a munkaidő hossza okozta leterhelést, az érzelmi megterhelő helyzeteket vagy az ellenséges munkahelyi légkört. Ezzel szemben a kontroll motívuma mellett az autonóm tervezés és döntéshozás, a személyes fejlődés lehetősége vagy a társak támogatása erőforrásnak tekinthető (Demerouti és mtsai, 2001). A követelmény-erőforrás modell tényezői jól használhatók a kiégés-szindróma kialakulásának magyarázatára, mert több vizsgálat eredménye szerint is együtt járás figyelhető meg a tényezői és a burnout tüneteinek megjelenése között (Bakker és mtsai, 2007; Brouwers és mtsai, 2011).

A modell iskolai környezetben, kifejezetten pedagógusoknál alkalmazva is rámutatott arra, hogy a követelmények pozitívan kapcsolódnak a kiégés tüneteivel, míg az erőforrások negatívan járnak együtt a burnout dimenzióival (Bottiani és mtsai, 2019; Dicke és mtsai, 2018). A követelmény-erőforrás modellel kapcsolatos kutatások szerint a munkával való elégedettség és a munkahely elhagyására irányuló motivációval kapcsolatban áll a követelmények alacsonyabb mértéke (Schiffinger és Braun, 2019). Emellett az is fontos eredmény, hogy az erőforrások jelenléte képes ellensúlyozni a követelmények káros hatásait azáltal, hogy erősítik a nehézségekkel való megküzdés képességét (Jagodics és Szabó, 2014; Szabó és Jagodics, 2016).

A követelmény-erőforrás modellt tehát a stressz és leterheltség következményeként kialakuló munkahelyi kiégés megértése érdekében hozták létre. Azonban a kutatások szerint a kiégés-szindróma nem csak munkahelyi környezetben értelmezhető, hanem diákok között is (Fiorilli és mtsai, 2017; Salmela-Aro és mtsai, 2009). Emiatt az elmúlt évtizedben egyre több olyan kutatási koncepció született, amely követelmény-erőforrás modellt igyekszik adaptálni az iskolai viszonyokra annak érdekében, hogy a leterheltség pszichológiai aspektusait megragadhatóvá tegye (Cilliers és mtsai, 2017; Ouweneel és mtsai, 2011; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014). Ezek a kutatások koncepciójukban igazodnak a követelmény-erőforrás modellhez, azonban nem rendelkeznek egységes elképzeléssel a faktorok strukturálásához. Upadyaya és Salmela-Aro (2014) kutatásában a követelményeket és az erőforrásokat is egy-egy dimenzióval, az iskolai feladatok nehézségével és a személyes fejlődés lehetőségével mérték. Más kutatások pszichológiai jellegű tanulási erőforrásokat, például az énhatékonyságot és az optimizmust használták a modell felépítésére (Ouweneel és mtsai, 2011). Az eredeti elképzeléshez legközelebb álló, komplex modellben együttesen jelennek meg a tanulmányi feladatok nehézségét és mennyiségét összegző követelmények és a társas támogatásból, valamint a fejlődési lehetőségekből álló erőforrások (Cilliers és mtsai, 2017).

Az említett kutatások eredményei megerősítik a követelmény-erőforrás modell alkalmazásának létjogosultságát az iskolai kutatások során, ugyanis az erőforrások együtt járást mutattak az iskolai jólléttel, a tanulmányi elköteleződéssel és az érzelmi kimerüléssel, míg a követelmények negatív összefüggésben állnak ezekkel a tényezőkkel (Cilliers és mtsai, 2017; Hodge és mtsai, 2019; Ouweneel és mtsai, 2011; Salmela-Aro és Upadyaya, 2014). Hazai viszonyok között mind általános, mind pedig középiskolás mintán kidolgoztak és teszteltek egy iskolai követelmény-erőforrás kérdőívet, igazodva az eredeti elképzelés komplex megközelítéséhez (Demerouti és mtsai, 2001). A faktoranalízisek szerint a modell jól alkalmazható mind az általános, mind pedig a középiskolás diákok esetében, azonban eltérő módon. Az általános iskolás felmérés szerint a követelmények esetében négy faktor különíthető el (mentális munkamód leterheltsége, negatív kapcsolatok, teljesítménykényszer és konfliktusok), míg az erőforrások öt tényezőtől állnak (szülői támogatása, információ és támogatás a tanároktól, visszajelzések, kontroll és személyes fejlődés; Jagodics és mtsai, megjelenés alatt). A középiskolás

felmérés a követelmények esetében az autoritás-konfliktust, a pályaválasztási szorongást, a mentális leterhelést, a munkamódból származó kimerülést és a negatív érzelmet azonosította, míg az erőforrások között a tanároktól és a szülőktől kapott támogatás mellett a személyes fejlődés és az autonómia jelent meg (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt).

Tanulmányi motiváció az öndeterminációs elméletben

A kutatás során a Deci és Ryan (1985, 2000) által kidolgozott öndeterminációs elmélet alapján vizsgáltuk a tanulmányi motivációt. Az öndeterminációs elmélet szerint az emberek viselkedését különféle motivációk vezérik. Forrásuktól függően elkülöníthetők belső (intrinzik) és külső (extrinzik) természetű motivációk. Előbbiek közé tartoznak a tudásra, teljesítményre vagy élményekre irányuló motivációk, míg az extrinzik motivációkat legtöbbször a jutalomtól vagy büntetéstől függő külső szabályozással jellemezhetjük. Ugyanakkor a kutatási eredmények rámutattak arra, hogy a külső eredetű büntetések és jutalmak különböző mértékben belsővé is tehetők, így külső ellenőrzés vagy visszajelzés nélkül is szabályozhatják a viselkedést (Deci és Ryan, 2000; Vallerand és mtsai, 1992). Mindemellett egy bizonyos viselkedésre, például a tanulásra vonatkozó késztetések hiánya esetén leírható az amotiváció állapota is, amely mind a külső, mind pedig a belső eredetű ösztönzőerő nélküli státuszt írja le. Az öndeterminációs elmélet segítségével leírható, hogy egy személy viselkedése mennyire tulajdonítható belső és mennyiben külső eredetű hatásoknak.

A különböző motivációs tényezők az iskolai munka során is jelen vannak, hiszen míg egyes tanulókat a tantárgy iránti érdeklődés ösztönöz, addig másokat elsősorban az érdemjegyek motiválnak. A kutatási eredmények szerint a tanulmányi motiváció magasabb mértéke együtt jár az erősebb iskolai elköteleződéssel (Bolkan, 2015), a tanulással kapcsolatos pozitív érzésekkel és lelkesedéssel (Altintas és mtsai, 2020), valamint a tanulmányi teljesítménnyel (Long és mtsai, 2007). A motiváció forrásával foglalkozó tanulmányok feltárták, hogy a tanulmányi motiváció hosszú távú fenntartásával kapcsolatban elsősorban az intrinzik jellegű ösztönzők hatásosak (Garon-Carrier és mtsai, 2016). Az öndeterminációs elmélet szerint a belső motiváció két kognitív jellegű tényezőnek köszönhetően erősíthető meg: ha egy helyzetben teljesül az autonómia és a kompetencia iránti igény (Deci és Ryan, 2000).

A különböző motivációs tényezők az iskolai munka során is jelen vannak, hiszen míg egyes tanulókat a tantárgy iránti érdeklődés ösztönöz, addig másokat elsősorban az érdemjegyek motiválnak. A kutatási eredmények szerint a tanulmányi motiváció magasabb mértéke együtt jár az erősebb iskolai elköteleződéssel (Bolkan, 2015), a tanulással kapcsolatos pozitív érzésekkel és lelkesedéssel (Altintas és mtsai, 2020), valamint a tanulmányi teljesítménnyel (Long és mtsai, 2007). A motiváció forrásával foglalkozó tanulmányok feltárták, hogy a tanulmányi motiváció hosszú távú fenntartásával kapcsolatban elsősorban az intrinzik jellegű ösztönzők hatásosak (Garon-Carrier és mtsai, 2016). Az öndeterminációs elmélet szerint a belső motiváció két kognitív jellegű tényezőnek köszönhetően erősíthető meg: ha egy helyzetben teljesül az autonómia és a kompetencia iránti igény (Deci és Ryan, 2000).

teljesül az autonómia és a kompetencia iránti igény (Deci és Ryan, 2000). Ezzel szemben a külső motiváció negatív bejósoló erővel bír a tanulmányi teljesítményre (Wolters és mtsai, 1996), habár a kapcsolat erőssége az érdemjegyek és az intrinzik motiváció között erősebb (Areepattamannil és mtsai, 2011).

Habár az öndeterminációs elmélet nem fedi le teljesen a tanulmányi motiváció teljes spektrumát, a kutatás tervezése során azért döntöttünk a használata mellett, mert az elmélet külső és belső ösztönző erőkből felépülő rendszerét illeszkedőnek találtuk a követelmény-erőforrás modellhez. Utóbbi tényezői között egyaránt találhatunk külső (konfliktusok, támogató környezet) és belső (személyes fejlődés, kontroll) eredetű tényezőket. Mindezek alapján mindenképpen érdemes megvizsgálni, hogy milyen tényezők hozhatók összefüggésbe a tanulmányi motiváció, elsősorban az intrinzik komponensek kialakulásával. Emellett fontos szempont szempont volt, hogy magyar nyelven elérhető és középiskolás mintán kipróbált eszközt használjunk.

Célkitűzés és hipotézisek

Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy szakköznevelési képzésbe járó diákok körében felmérjük a leterheltség jellemzőit a követelmény-erőforrás modell segítségével. Emellett célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a leterheltséghez fűződő pszichológiai mechanizmusok összefüggéseit a tanulmányi motivációval. Feltételeztük, hogy a követelmények negatív (H1), míg az erőforrások pozitív kapcsolatban állnak a belső és külső motivációval egyaránt (H2). Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az öndeterminációs elméletnek megfelelően a belső motivációval a kontroll, a személyes fejlődés és az autonómia faktorainak lesz a legerősebb kapcsolata (H3; Deci és Ryan, 2000). Végül negyedik hipotézisünk az amotiváció és a leterheltség kapcsolatára vonatkozott, amelyek között pozitív együtt járást vártunk (H4).

Módszerek

Minta és eljárás

Kutatásunk alapját egy szakköznevelési tanulók részvételével zajló kérdőíves kutatás adta. Az adatfelvételnél összesen 329 diák vett részt (214 lány és 115 fiú, átlagéletkor = 16,9 év, szórás = 1,38 év), akik közül 112-en kilencedik, 42-en tizedik, 102-en tizenegyedik és 73-an tizenkettedik évfolyamba jártak. A tanulók az iskolában, osztályfőnöki órán, számítógépteremben, online felületen válaszoltak a kérdésekre. Az adatfelvétel kezdete előtt a részvételre felkért oktatási intézmény vezetőjét informáltuk a kutatás részleteiről, és beleegyezését kértük a vizsgálat lefolytatásába. A diákok szüleit passzív beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk, illetve kértük engedélyüket a vizsgálat elvégzéséhez. Azok a diákok, akiknek a szülei nem engedélyezték számukra a kutatásban való részvételt, nem töltötték ki a kérdőíveket. A vizsgálatban az alábbi demográfiai adatokat kértük a diákoktól: nem, életkor és évfolyam. A kutatáshoz való csatlakozás önkéntes volt a kitöltők részéről, és a résztvevők a válaszadás megkezdése előtt részletes írásbeli tájékoztatást kaptak az adatfelvétel módszeréről és céljáról, valamint lehetőségük volt feltenni a kérdéseiket. A vizsgálat résztvevői nem részesültek ellenszolgáltatásban a részvételért, és a kitöltést bármikor következmények nélkül megszakíthatták. A kutatás folyamatát és a használt módszereket a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága előzetesen jóváhagyta (referenciaszám: 2017/122).

Mérőeszközök

Az Iskolai Követelmény-Erőforrás Kérdőív

Az Iskolai Követelmény-Erőforrás Kérdőív középiskolás változata (Jagodics és mtsai, megjelenés alatt) korábbi, munkahelyi vonatkozású skálák alapján lett kifejlesztve (Demerouti és mtsai, 2001; Szabó és Jagodics, 2016). A kitöltők hatfokozatú Likert-skálán jelölhették válaszaikat (1 = „Egyáltalán nem jellemző rám”; 6 = „Teljesen jellemző rám”). A vizsgálatban használt változat összesen 37 tételből állt. A kérdőív két skálából és összesen tíz alskálából áll. A követelmények skálához az alábbi öt alskála tartozik: autoritás-konfliktus, pályaválasztási szorongás, mentális leterhelés, munkamódból származó kimerülés és negatív érzelmek. Az erőforrás-skála szintén öt alskálából épül fel: a tanároktól, illetve a szülőktől kapott támogatás, kontroll, személyes fejlődés és autonómia. A kérdőív megerősítő faktorelemzés alapján stabil szerkezettel rendelkezik, és az alskálák belső megbízhatóságának mutatói is kedvezőek (ld. 1. táblázat).

A Tanulmányi Motiváció Kérdőív

Az adatfelvétel során a tanulmányi motiváció mérésére az eredetileg Vallerand és munkatársai (1992) által kidolgozott kérdőív magyar változatát használtuk (Tóth-Király, Orosz, Dombi, Jagodics, Farkas és Amoura, 2017). A Tanulmányi Motiváció Kérdőív összesen 28 tételből áll, amelyek három motivációs komponenst különítenek el: intrinzik és extrinzik motivációt, valamint amotivációt. Az intrinzik motiváció skála további három alskálára bontható (tudásra, élményekre és teljesítményre irányuló motiváció), csakúgy, mint az extrinzik motiváció skála (külső szabályozás, belsővé tett szabályozás, azonosult szabályozás). A kitöltők hatfokozatú Likert-skálán jelölhették válaszaikat (1 = „Egyáltalán nem jellemző rám”; 6 = „Teljesen jellemző rám”). A kérdőív a megerősítő faktorelemzés szerint stabil szerkezettel rendelkezik, illetve az alskálái jó belső megbízhatósági mutatókkal jellemezhetőek (lásd. 1. táblázat).

Eredmények

Előzetes elemzések és leíró statisztika

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0, illetve a Jamovi 1.0.0.0 (The Jamovi Project, 2019) programcsomagokat használtuk.

A változók normáeloszlását a csúcosság és ferdeség értékek segítségével ellenőriztük, ahol a $|2,58|$ -as határértéknél alacsonyabb tartományt fogadtuk el a normáeloszlás kritériumaként (Ghasemi és Zahediasl, 2012). Az elemzésben szereplő változók mindegyike esetében teljesült a normáeloszlás kritériuma, így a hipotézisek ellenőrzéséhez parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk.

Az eredmények bemutatását a vizsgált változókhoz kapcsolódó leíró statisztikai elemzésekkel kezdjük (1. számú táblázat). Az Iskolai Követelmény-Erőforrás Kérdőív skálái szerint a kitöltő diákok esetében erőforrás-túlsúlyról beszélhetünk. Ez a leterheltség mutató alapján állapítható meg, mely a követelmények és az erőforrások átlagpontszámok különbségeként számítható ki. Tekintve, hogy az átlagpontszám ($M = -0,45$) a negatív tartományban helyezkedik el, ezért összességében az erőforrásokat magasabbra értékelték a diákok a leterheltséget nyújtó tényezőknél. Az elemzések alapján a diákok 61%-a helyezkedik el az erőforrás-túlsúllyal jellemezhető tartományban, míg 39%-uk

esetében beszélhetünk leterheltségről abban az értelemben, hogy szubjektív értékelésük alapján a követelmények mértéke meghaladja a rendelkezésre álló erőforrásokat.

Az egyes alskálák az erőforrások közül a legmagasabbra a szülői támogatást értékelték a diákok ($M = 4,92$), melyet a kontroll ($M = 4,22$) és a tanári támogatás követett ($M = 4,04$). Az erőforrások közül a személyes fejlődés lehetősége ($M = 3,93$) és az autonómia ($M = 3,57$) van tehát jelen alacsonyabb mértékben a diákok életében. A követelmények esetében a legmagasabb átlagot a mentális leterheltség ($M = 4,08$) esetében érték el a diákok, melyet a negatív érzelmek ($M = 3,84$) és a munkamódból származó követelmények ($M = 3,8$) követték. Legalacsonyabb mértékben az autoritás-konfliktus ($M = 3,49$) és a pályaválasztási szorongás ($M = 3,17$) jelenik meg a tanulók értékelései alapján.

A Tanulmányi Motiváció Kérdőív alskálái esetében az amotiváció értéke volt a legalacsonyabb ($M = 2,83$). Az extrinzik motiváció esetében erősnek bizonyult a külső szabályozás ($M = 5,43$), melyet az azonosult szabályozás ($M = 4,45$) és a belső szabályozás ($M = 3,94$) követett. Az intrinzik motiváció esetében a tudásra vonatkozó ösztönzők ($M = 4,31$) voltak a lehangsúlyosabbak, melyet a teljesítmény ($M = 3,99$) és az élmények átélése ($M = 2,96$) követett.

1. táblázat. Az Iskolai Követelmény-Erőforrás Kérdőív (6 fokú skála) és a Tanulmányi Motiváció Kérdőív (7 fokú skála) alskáláinak leíró statisztikai elemzése.

		Cronbach α	M	SD			Cronbach α	M	SD
Erőforrás	Autonómia	0,66	3,57	1,04	Követelmények	Negatív érzelmek	0,77	3,84	1,36
	Szülői támogatás	0,84	4,92	1,17		Munkamód	0,76	3,8	1,25
	Tanári támogatás	0,87	4,04	1,01		Mentális	0,84	4,08	1,2
	Kontroll	0,80	4,22	1,22		Pályaválasztás	0,86	3,17	1,45
	Személyes fejlődés	0,82	3,93	0,99		Autoritás	0,87	3,49	1,31
	Összesen	–	4,14	0,7		Összesen	–	3,68	0,92
Leterheltség	–	-0,45	1,34	Amotiváció	0,80	2,83	1,1		
Belső motiváció	Tudás	0,78	4,31	1,26	Külső motiváció	Külső szabályozás	0,82	5,43	1,28
	Élmények	0,71	2,96	1,07		Belső szabályozás	0,70	3,94	1,27
	Teljesítmény	0,79	3,99	1,35		Azonosult szabályozás	0,79	4,45	1,31

A követelmény-erőforrás modell elemeinek kapcsolata a tanulmányi motivációval

A változók együtt járására vonatkozó hipotéziseket Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A követelmények és a motivációs jellemzők kapcsolatára vonatkozó hipotézisünk csak részben igazolódott be (H1), mert a skálák között többségében nem-szignifikáns vagy nagyon gyenge együtt járást tárt fel a statisztikai elemzés. Az eredmények alapján úgy tekinthető, hogy az intrinzik és extrinzik motivációs típusok, valamint a

követelmények kapcsolatára vonatkozó hipotézisünket nem támasztották alá az elemzések. Egyedül az amotivációval kapcsolatban igazolták az eredmények az előfeltevést, mely gyenge pozitív együtt járást mutatott a követelmény alskálák többségével, legerősebben az autoritás konfliktussal ($r = 0,35$; $p < 0,001$). Az erőforrások és a motiváció közötti kapcsolat előfeltevéssünknek megfelelő alakult (H2), a változók között többségében szignifikáns pozitív együtt járást találtunk. Az egyes erőforrástípusok között azonban jelentős különbség volt a kapcsolat erősségében. A tanulmányi motiváció a tanári támogatás mértékével, illetve a személyes fejlődés lehetőségével korrelált a legnagyobb mértékben. Utóbbi részben erősítette meg az intrinzik motivációval kapcsolatos hipotézisünket (H3). Ugyanis a kontroll és a személyes fejlődés erőforrásokkal ellentétben az autonómia alskála nem mutatott statisztikailag szignifikáns összefüggést az intrinzik és extrinzik motiváció mértékével, igaz, az amotiváció skálával kapcsolatban látható gyenge negatív együtt járást megfelelt az előfeltevéseknek ($r = -0,227$; $p < 0,001$). Az amotiváció az előfeltevéssünknek (H4) megfelelően negatív kapcsolatban volt az erőforrásokkal, és pozitív együtt járást mutatott a követelményekkel, illetve a leterheltség mutatóval is.

2. táblázat. A változók közötti együtt járáások Pearson-féle korrelációelemzés alapján.
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

	Intrinzik motiváció			Extrinzik motiváció			Amotiváció
	Tudás	Élmény	Teljesítmény	Külső	Belsővé tett	Azonosult	
Erőforrás	Autonómia	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	-,227**
	Szülői támogatás	,221**	n.sz.	,168*	,258**	,217**	,168*
	Tanári támogatás	,446**	,178**	,375**	,267**	,444**	,337**
	Kontroll	,325**	n.sz.	,244**	,21**	,334**	,23**
	Személyes fejlődés	,603**	,119*	,506**	,413**	,633**	,508**
	Összesen	,511**	n.sz.	,413**	,357**	,522**	,405**
Követelmények	Negatív érzelmek	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,122*	n.sz.	n.sz.
	Munkamód	-,144*	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.
	Mentális	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,184**	n.sz.	n.sz.
	Pályaválasztás	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.
	Autoritás	-,162*	n.sz.	n.sz.	n.sz.	-,178**	n.sz.
	Összesen	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,114*	n.sz.	217*
Leterheltség	-,334**	n.sz.	-,219**	n.sz.	-,321**	-,191**	,352**

Megvitatás

Kutatásunknak két fő célkitűzése volt: egyrészt a szakgimnáziumban tanuló diákok leterheltségének felmérése a követelmény-erőforrás modell (Demerouti és mtsai, 2001) segítségével, másrészt pedig az említett faktorok tanulmányi motivációval való kapcsolatának feltárása. A követelmény-erőforrás modell tényezőivel kapcsolatos leíró statisztikai elemzések érdekes tanulságokkal szolgálnak a diákokat érő iskolai hatások összefüggésében. A követelmények közül a mentális leterheltség jelent meg a leginkább a diákok értékelésében, ami utal arra, hogy sok esetben találkozunk fokozott kihívást jelentő feladatokkal az iskolában. Ehhez minden bizonnyal hozzájárul a heti óraszám

(Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2019a) és az iskolán kívüli tevékenységek magas száma is (Dobozy, 2015). Mindemellett pedig megemlíthető, hogy az észlelt leterheltséget az is növelheti, hogy a diákoknak nem egy-egy témában elmélyedve kell eredményre jutniuk az iskolában, hanem változatos tantárgyakkal találkoznak. A különböző területek egyrészt eltérő készségeket igényelnek, másrészt a velük való foglalkozáshoz szükség van rugalmas figyelmi váltásokra is. A mentális leterheltséghez kapcsolódhatnak a munkamóddal összefüggő tényezők is, például a feladatokkal kapcsolatos idői nyomás, a több tantárgyból való párhuzamos felkészülés elvárása is.

A leterheltséghez az adatok szerint hozzájárulnak továbbá a negatív érzelmek is. Ennek egyik oka a kortársakkal való kapcsolatban megjelenő konfliktusok között kereshető, hiszen a bullying/iskolai zaklatás sok esetben okoz problémát a diákoknak a mindennapokban, nem csak áldozatként, de szemlélő félként is (Gaffney és mtsai, 2019; Salmivalli és Voeten, 2004; Várnai és mtsai, 2018). Emellett pedig a pedagógusokkal való kapcsolat is hozzájárulhat a konfliktusok megéléséhez, akár a fegyelmezési problémákkal, akár az értékeléssel kapcsolatban. A kutatási eredmények szerint a diákok érzékenyek a tanár nonverbális kommunikációjára, érzelmi állapotára és motiváltóságára, és ezek hiánya az érdeklődés csökkenéséhez vezethet (Evers és mtsai, 2004; Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Ugyanakkor az eredményekből feltételezhető, hogy elsősorban a kortárskapcsolatok járulnak hozzá az iskola leterheltséghez, legalábbis az autoritás-konfliktus alskála alacsonyabb átlagpontszáma arra enged következtetni, hogy a kifejezetten pedagógusokkal kapcsolatban megélt nézeteltérések hatása kisebb. A követelmények közül a pályaválasztási szorongás bizonyult a legalacsonyabb mértékűnek. Ezt magyarázhatja, hogy a diákok életkori összetétele vegyes volt, vagyis kilencedik és tizedik évfolyamos diákok is részt vettek a kitöltésben, estükben pedig az iskola befejezése távolibbnak tűnhet, mint a végzős tanulók között.

Az erőforrások esetében a szülői támogatás esetében látható a legmagasabb átlagpontszám. Ez arra utal, hogy a serdülőkorban jellemzően konfliktusos szülő-gyermek

Az erőforrások esetében a szülői támogatás esetében látható a legmagasabb átlagpontszám. Ez arra utal, hogy a serdülőkorban jellemzően konfliktusos szülő-gyermek kapcsolat összeségében jelentős pozitív támogatást ad a diákoknak, amely az iskolai életben is fontos számukra. Szintén jelentősnek tekinthető a kontroll szerepe, ami a stresszel való megküzdéssel kapcsolatos modellekben is központi helyet foglal el (Bakker és mtsai, 2007; Folkman és mtsai, 1986; Karasek, 1979). Ez azt mutatja, hogy a diákok számára fontosak a döntési lehetőségek a tanulási folyamat személyre szabása érdekében. A tanári támogatással kapcsolatos eredmények egybevágóan az affektív-érzelmi tanulási tényezőkkel (Picard és mtsai, 2004), illetve az észlelt tanári kiegészéssel kapcsolatos korábbi kutatási eredményekkel (Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Ez alapján a pedagógusi munka hatékonyabbá tétele során kiemelt szerepe lehet a tanár-diák kapcsolatok alakításának, ami a leterheltség észlelt mértékének csökkenését is segítheti.

kapcsolat összességében jelentős pozitív támogatást ad a diákoknak, amely az iskolai életben is fontos számukra. Szintén jelentősnek tekinthető a kontroll szerepe, ami a stresszel való megküzdéssel kapcsolatos modellekben is központi helyet foglal el (Bakker és mtsai, 2007; Folkman és mtsai, 1986; Karasek, 1979). Ez azt mutatja, hogy a diákok számára fontosak a döntési lehetőségek a tanulási folyamat személyre szabása érdekében. A tanári támogatással kapcsolatos eredmények egybevágnak az affektív-érzelmi tanulási tényezőkkel (Picard és mtsai, 2004), illetve az észlelt tanári kiegészéssel kapcsolatos korábbi kutatási eredményekkel (Tatar és Yahav, 1999; Zhang és Sapp, 2009). Ez alapján a pedagógusi munka hatékonyabbá tétele során kiemelt szerepe lehet a tanár-diák kapcsolatok alakításának, ami a leterheltség észlelt mértékének csökkenését is segítheti. Mindemellett a személyes fejlődés lehetőségének szerepét érdemes kiemelni, mely szintén fontos erőforrásnak számít az eredmények alapján.

A motivációs jellemzőket tekintve alapvetően a külső ösztönzők túlsúlya rajzolódik ki a belső hajtóerőhöz képest. Ez abból a szempontból érthető, hogy a szakgimnáziumokban oktatott többféle tantárgy esetében változatos mértékben alakulhat ki érdeklődés a diákok részéről az egyes tárgyak iránt, így több esetben is a későbbi hasznosíthatóság, vagy az érdemjegyek szolgálhatnak motivációként.

A motivációs tényezők és a követelmény-erőforrás modell tényezői közötti együtt járáskor többnyire az előfeltevéseknek megfelelően alakultak. Első hipotézisünk szerint a követelmények és a motivációs alskálák között negatív kapcsolatot feltételeztünk, azonban az elemzés szerint nincs, vagy nagyon gyenge mértékű a változók közötti együtt járás. Ez a nem várt eredmény azt sugallja, hogy nem önmagukban a követelmények játszanak szerepet az esetleges motivációvesztésben, sokkal inkább az erőforrásokkal való együttes hatás, azaz a leterheltség hozható kapcsolatba a motiváció csökkenésével és közvetve a kiegészéssel is.

Második hipotézisünk az erőforrások és a motiváció közötti pozitív kapcsolat megjelenését feltételezte. Ezt az eredmények egyértelműen megerősítették, mind az intrinzik, mind az extrinzik motiváció esetében. Fontos kiemelni a belső motiváció és az erőforrások kapcsolatát. Úgy tűnik, hogy az erőforrások általánosságban kapcsolatban állnak a motivációs tényezőkkel, főként a személyes fejlődés lehetősége és a tanároktól érkező támogatás. Jóllehet a kontroll és a személyes fejlődés lehetősége az öndeterminációs

A követelmény-erőforrás modellben fontos szerepe van a leterheltség mutatónak, amely a követelmények és az erőforrások arányán alapuló érték.

Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a leterheltség mutató és az amotiváció között pozitív kapcsolat van. Eredményeink szerint a kapcsolat bár nem erős, de egyértelműen szignifikáns. A leterheltség mutató számítása nemcsak az amotivációval való kapcsolata miatt lényeges, de alapját képezheti intervenciók tervezésének is. A követelmények és az erőforrások aránya egyrészt rámutat arra, hogy a diákok közel 40%-a érzékeli azt, hogy a követelmények kerülnek túlsúlyba az iskolával kapcsolatban. Mivel a leterheltség mutató negatív kapcsolatban áll a motivációs tényezőkkel, ezért érdemes foglalkozni az erőforrások támogatásával, illetve a pszichológiai értelemben vett követelmények csökkentésével.

elméletnek megfelelően együtt járt az intrinzik motivációval, azonban az autonómia és a motivációk között nem találtunk együtt járást, így harmadik hipotézisünket csak részben igazolták az eredmények. Mivel az erőforrások egy része szituációs tényező, ezért feltételezhető, hogy hatással lehetnek a motivációs tényezők alakulására. Ugyanakkor kizárólag a jelen vizsgálat korrelációs jellegéből fakadóan ez a hatás nem jelenthető ki egyértelműen, további felmérések szükségesek a tényezők közötti kapcsolat mélyebb megértéséhez. Azonban ha a feltételezés beigazolódná, abból levonható az a következtetés, hogy az erőforrások elérhetőbbé válása esetén megerősíthető a motiváció, ami a későbbi intervenciós módszerek alapjául szolgálhat.

A követelmény-erőforrás modellben fontos szerepe van a leterheltség mutatónak, amely a követelmények és az erőforrások arányán alapuló érték. Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a leterheltség mutató és az amotiváció között pozitív kapcsolat van. Eredményeink szerint a kapcsolat bár nem erős, de egyértelműen szignifikáns. A leterheltség mutató számítása nemcsak az amotivációval való kapcsolata miatt lényeges, de alapját képezheti intervenciós tevékenységek tervezésének is. A követelmények és az erőforrások aránya egyrészt rámutat arra, hogy a diákok közel 40%-a érzékeli azt, hogy a követelmények kerülnek túlsúlyba az iskolával kapcsolatban. Mivel a leterheltség mutató negatív kapcsolatban áll a motivációs tényezőkkel, ezért érdemes foglalkozni az erőforrások támogatásával, illetve a pszichológiai értelemben vett követelmények csökkentésével. Ez főként arra való tekintettel lehet fontos célkitűzés, hogy a leterheltség kapcsolata erősebb a motivációs tényezőkkel, mint önmagukban a követelményeké.

Limitációk

A kutatás eredményei mellett érdemes megemlíteni azokat a korlátozó tényezőket, amelyek figyelembe véve mélyebben megérthetőek a vizsgálat tanulságai. Egyrészt a minta összetételére vonatkozóan tehető észrevételek. A kutatás résztvevői között kizárólag szakgimnáziumi tanulók voltak, így a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésekre vonatkozó leterheltségi vizsgálatok a meglévő eredmények fontos kiegészítését jelenthetik a jövőben. Emellett pedig az elemszám bővítése is lényeges lehet, hogy általánosíthatóbb következtetéseket vonhassunk le. Továbbá fontos lenne longitudinális vizsgálati elrendezés segítségével elemezni a leterheltséghez hozzájáruló tényezőket. Ez egyrészt a mérőeszköz idői stabilitásának ellenőrzéséhez is fontos lehet, másrészt pedig elképzelhető, hogy a tanév különböző szakaszaiban máshogyan érzékelik ugyanazokat a tényezőket a diákok. Feltehetően a tanév elején kevésbé érzékelik hatásukat a követelmények, míg a tanév közepén-végén a hosszú távú leterheltség hatása felerősödhet.

Összefoglalás

Összességében az eredmények rámutatnak arra, hogy az iskolai környezetben számos olyan nem anyagi jellegű erőforrás található, amely hozzájárulhat a diákok jóllétének kialakulásához, és amelyek kapcsolatban állnak a motivációs tényezőkkel. Ez azért tekinthető fontosnak, mert a pedagógiai helyzetek megváltoztatásával elérhetőbbé válnak az olyan erőforrások, mint a tanárok támogatása és visszajelzései, a kontroll és az autonómia biztosítása a diákoknak a döntési lehetőségek által, vagy a személyes fejlődés lehetősége.

Irodalom

- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A. & El Haj, M. (2020). Effect of Best Possible Self Intervention on Situational Motivation and Commitment in Academic Context. *Learning and Motivation*, 69. DOI: [10.1016/j.lmot.2019.101599](https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101599)
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427–439. DOI: [10.1007/s11218-011-9155-1](https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1)
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI: [10.1037/ocp0000056](https://doi.org/10.1037/ocp0000056)
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. DOI: [10.1037/0022-0663.99.2.274](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274)
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: [10.1007/s10212-012-0126-5](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5)
- Bolkan, S. (2015). Intellectually Stimulating Students' Intrinsic Motivation: The Mediating Influence of Affective Learning and Student Engagement. *Communication Reports*, 28(2), 80–91. DOI: [10.1080/08934215.2014.962752](https://doi.org/10.1080/08934215.2014.962752)
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: [10.1016/j.jsp.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002)
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. DOI: [10.3102/00028312015002301](https://doi.org/10.3102/00028312015002301)
- Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17–39. DOI: [10.5964/ejop.v7i1.103](https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103)
- Burnett, P. C. & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring School-Related Stressors in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415–428. DOI: [10.1023/a:1024529321194](https://doi.org/10.1023/a:1024529321194)
- Cilliers, J. R., Mostert, K. & Nel, J. A. (2017). Study demands, study resources and the role of personality characteristics in predicting the engagement of first-year university students. *South African Journal of Higher Education*, 32(1). DOI: [10.20853/32-1-1575](https://doi.org/10.20853/32-1-1575)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: [10.1207/s15327965pli1104_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: [10.1037/0021-9010.86.3.499](https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499)
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. DOI: [10.1037/ocp0000070](https://doi.org/10.1037/ocp0000070)
- Dobozy Gyöngyi (2015). A diákok mindennapjai, a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon. *Opus et Educatio*, 2(3), 123–134. DOI: [10.3311/ope.60](https://doi.org/10.3311/ope.60)
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M. & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. DOI: [10.1086/461740](https://doi.org/10.1086/461740)
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: [10.1177/0143034304043670](https://doi.org/10.1177/0143034304043670)
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001)
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579. DOI: [10.1037/0022-3514.50.3.571](https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. DOI: [10.1016/j.avb.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001)

- Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W. & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in north-west rural China. *International Journal of Educational Development*, 65, 134–143. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2018.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.001)
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Séguin, J. R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165–175. DOI: [10.1111/cdev.12458](https://doi.org/10.1111/cdev.12458)
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Henry, K. L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. DOI: [10.1007/s10964-011-9665-3](https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3)
- Hodge, B., Wright, B. & Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406–417. DOI: [10.1080/0309877x.2017.1363385](https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1363385)
- Huebner, E. S., Gilman, R. & Laughlin, J. E. (1999). A Multimethod Investigation of the Multidimensionality of Children's Well-Being Reports: Discriminant Validity of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 46(1), 1–22. DOI: [10.1023/a:1006821510832](https://doi.org/10.1023/a:1006821510832)
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7)*. WHO Regional Office for Europe. <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>
- Jagodics Balázs, Nagy K., Szénási Sz., Varga R. & Szabó Éva (megjelenés alatt). Az iskolai leterheltség és kiegészítő vizsgálatok a követelmény-erőforrás modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Kain, J. & Jex, S. (2010). Karasek's (1979) job demands-control model: A summary of current issues and recommendations for future research. In Perrewé, P. L. & Ganster, D. C. (szerk.), *Research in Occupational Stress and Well-being*. 8. kötet. Emerald Group Publishing Limited. 237–268. DOI: [10.1108/s1479-3555\(2010\)0000008009](https://doi.org/10.1108/s1479-3555(2010)0000008009)
- Karasek, R. A. (1979). Job demand, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–309. DOI: [10.2307/2392498](https://doi.org/10.2307/2392498)
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165–184. DOI: [10.1080/0307507042000190778](https://doi.org/10.1080/0307507042000190778)
- Konu, A. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. DOI: [10.1093/heapro/17.1.79](https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79)
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Autio, V. J. (2002). Evaluation of Well-Being in Schools? A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187–200. DOI: [10.1076/sesi.13.2.187.3432](https://doi.org/10.1076/sesi.13.2.187.3432)
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K. & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135–150. DOI: [10.1080/07294360.2010.501329](https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, Y. J. & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences*. DOI: [10.1016/j.lindif.2019.101813](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101813)
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. & Murphy, P. K. (2007). Academic Motivation and Achievement Among Urban Adolescents. *Urban Education*, 42(3), 196–222. DOI: [10.1177/0042085907300447](https://doi.org/10.1177/0042085907300447)
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)
- Mayer József (2003). A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7–8), 70–87.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. DOI: [10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en)
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2019a). *Keret-tanterv a szakközépiskolák 9–12. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2019b). *Keret-tanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study

- on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. DOI: [10.1080/17439760.2011.558847](https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847)
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D. & Strohecker, C. (2004). Affective Learning – A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253–269. DOI: [10.1023/b:btj.0000047603.37042.33](https://doi.org/10.1023/b:btj.0000047603.37042.33)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. DOI: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. DOI: [10.1111/bjep.12018](https://doi.org/10.1111/bjep.12018)
- Salmivalli, I. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. DOI: [10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488)
- Schiffinger, M. & Braun, S. M. (2019). The impact of social and temporal job demands and resources on emotional exhaustion and turnover intention among flight attendants. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 1–24. DOI: [10.1080/15332845.2020.1702867](https://doi.org/10.1080/15332845.2020.1702867)
- Sorkkila, M., Tolvanen, A., Aunola, K. & Ryba, T. V. (2019). The role of resilience in student-athletes' sport and school burnout and dropout: A longitudinal person-oriented study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, sms.13422. DOI: [10.1111/sms.13422](https://doi.org/10.1111/sms.13422)
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11). DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: [10.1348/000709999157824](https://doi.org/10.1348/000709999157824)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI: [10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907)
- The Jamovi Project. (2019). *Jamovi*. <https://www.jamovi.org>
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D. & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130–135. DOI: [10.1016/j.paid.2016.10.048](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. DOI: [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Várnai Dóra Eszter, Jármí Éva, Arnold Petra, Demetrovics Zsolt, Németh Ágnes, Kőkőnyei Gyöngyi & Örkényi Ágota (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519–539. DOI: [10.1556/0016.2018.73.4.1](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1)
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211–238. DOI: [10.1016/s1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90015-1)
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87–90. DOI: [10.1080/08824090802637122](https://doi.org/10.1080/08824090802637122)

Absztrakt

A diákok iskolai leterheltsége sokat kutatott terület, amelyet leggyakrabban az óraszámokkal és a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatok mennyiségével kapcsolatban tárgyalnak. Egy másik szempontú megközelítést jelent a diákok pszichológiai értelemben vett leterheltségének vizsgálata, amelyhez elméleti keretként jelen kutatásban a követelmény-erőforrás modell alkalmaztuk (Demerouti és mtsai, 2001). Ez a keretrendszer képes megragadni a leterheltséghez hozzájáruló tényezőket, például a negatív érzelmeket és a mentális megterhelést, illetve az azok ellen ható erőforrásokat (pl. tanárok támogatása, kontroll és személyes fejlődés lehetősége).

A kérdőíves vizsgálatban 329 szakgimnáziumi tanuló vett részt. Mérőeszközként az Iskolai Követelmény-Erőforrás Kérdőívet és a Tanulmányi Motiváció Kérdőívet alkalmaztuk. A korrelációelemzés eredményei szerint az erőforrások pozitív kapcsolatban állnak a belső és külső tanulmányi motivációval egyaránt. A követelmények a motivációs típusok közül egyedül az amotivációval mutattak együtt járást. A követelmények és erőforrások különbségeként meghatározott leterheltség pontszáma pedig negatív kapcsolatban állt a motivációval.

A kutatás eredményei fontos hozzájárulást jelenthetnek a diákokat érő pszichológiai hatások megértésében. A statisztikai elemzések adatai szerint fontos szerepe lehet az erőforrások elérhetővé tételének a diákok leterheltségének csökkentésében, például a személyes fejlődés lehetőségének, a tanulásban megtapasztalt autonómia és kontroll kialakításával, illetve a szülői és tanári támogatás erősítésével.

Kóródi Kitti¹ – Fördök Fruzsina² – Szabó Éva²¹ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata

A pedagógusok sokszor tapasztalják, hogy a diákok olyasmit is tesznek, vagy olyasmiben is részt vesznek, amit esetleg személy szerint nem tartanak helyesnek, ilyenkor általában a vélt, vagy a csoport által elfogadott normákhoz igazodnak. Különösen serdülőkorban nagy jelentősége van annak, hogy a csoport, amelynek a diák tagja szeretne lenni, elfogadja őt.

Ennek érdekében megpróbálja feltérképezni a normákat és igazodni hozzájuk. Ám eközben gyakran nem jól ítéli meg mások véleményét, elvárásait, ezért előfordulhat, hogy vélt normákhoz alkalmazkodik. Ezért van jelentősége annak, hogy feltárjuk a közösségek valódi normáit, és rámutassunk az esetleges téves normákra, ezáltal fejlesztve az osztályközösségeket. Különösen jelentős ez a negatív viselkedések, az agresszió szempontjából. Az agresszív viselkedések mások által vélt elfogadása és a téves normához való alkalmazkodás növelheti az iskolai zaklatás gyakoriságát. Megváltoztatja az osztály klímáját és befolyásolja az egyén közérzetét is (Cohen és mtsai, 2009). Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz kialakítása és kipróbálása volt, amely alkalmas lehet az agresszív és proszociális viselkedések gyakoriságának és az azokkal kapcsolatos normák felmérésére (Cialdini és mtsai, 1990).

A normák szerepe és működése az iskolai osztályokban

A csoportok működésének pszichológiai jellemzői közül a normák kiemelt jelentőséggel bírnak. Kialakulásuk és működésük dinamikája számtalan csoport- és szervezetlélektani kutatás központi kérdésévé vált az elmúlt évtizedek során (Szabó és Labancz, 2015).

Asch (1956) eredményei mutattak rá, hogy a társas befolyáshoz kapcsolódó nyilvános konformitás olyan esetben is megfigyelhető, amikor az adott csoport tagjai nem ismerik egymást korábbról. Később, Moscovici (1977) kutatási eredményei alapján arra is fény derült, hogy a konzisztens kisebbség ugyancsak nyomást tud gyakorolni a csoport tagjaira. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a viselkedés konzisztenciája jelentősebb lehet a konformitás hatásánál. A társas interakciók mellett az egyéni hiedelmek, mások viselkedéséről és annak értékeléséről kialakított vélekedések szintén meghatározóak

ezekben a szituációkban (Smith, 1988), ezek a vélekedések ugyanis ítéletalkotásunkra, ezen keresztül pedig viselkedésünkre is hatnak (Ajzen és Fishbein, 1973).

A csoportnormák a csoportfejlődés során alakulnak ki, sőt, a normaképzés jelentős sarokköve az egyének valódi csoporttá kovácsolódásának. A csoport alakulását követő kezdeti konfliktusok (vagyis a viharzás időszaka) a normák közös megegyezéssel történő kialakításakor zárul le, ezt nevezzük a normaképzés időszakának. A csoportnormák kialakulásának okai főként praktikusak. A közös megegyezésen alapuló normarendszer teszi lehetővé a csoport összehangolt működését, illetve segít a csoportot más csoportoktól elkülöníteni, mindezek pedig elősegítik a sikeres csoportműködést, vagyis a csoport fennmaradását. Másrészt a csoportnormák egyfajta kiszámíthatóságot, biztonságot nyújtanak a csoporttagok számára, hiszen segítségükkel a csoporttagok reakcióinak bejósolása könnyebbé válik. Emellett a normák a csoport értékrendszerét, ezen keresztül pedig identitását is közvetítik (Feldman, 1984).

A csoportnormáknak több formáját is el lehet különíteni. Cialdini és munkatársai (1990) szerint ezek lehetnek leíró vagy előíró normák. A leíró normák az adott cselekvés előfordulásának gyakoriságáról való meggyőződést jelentik, ebből pedig az következik, hogy az adott csoportban azok a viselkedések lesznek normatívak, amelyeket a csoport tagjai gyakran ítélnek meg. A leíró normák működésére magyarázatot adhat a társas összehasonlítás elmélete, amelyet Festinger (1976) írt le. Az elmélet szerint mások viselkedését referenciapontként használjuk a különösen bizonytalan szituációkban, és ez alapján határozzuk meg saját cselekvéseinket. A normatív társas viselkedés elmélete szerint a csoporton belül a viselkedések elsődleges meghatározói a leíró normák, amelyek hatását mediálják az előíró normák, a viselkedés kimenetelére vonatkozó elvárások, valamint a csoportidentitás (Rimal és Real, 2005). Az előíró normák azt mutatják meg, hogy az egyén véleménye szerint a számára fontos személyek mit várnak el tőle, illetve a várt viselkedés elmaradása milyen szankciót von maga után (Szabó és Labancz, 2015).

A szervezeteken, intézményeken belüli normák az intézményi klíma fontos részét képezik, mivel szervesen hozzátartoznak a társas működéshez (Cooke és Szumal, 1993). Bár az iskolai osztályok formálisan kialakított csoportok, az osztály tagjai mégis fontos referenciaponttá válnak egymás számára. A tanulók szeretnék a közösség elfogadott tagjai lenni és megőrizni kivívott a pozíciójukat. Ebben a folyamatban a normáknak kiemelt szerepe van, hiszen ehhez igazodnak a csoport tagjai. A deviáns, azaz a csoportok normáit megszegő viselkedést általában szankcionálják, az ilyen diákok sok esetben peremhelyzetbe kerülnek. Éppen ezért fontos kérdés, hogy a kialakult csoportnormák milyen viszonyban vannak az egyén által helyeselt viselkedéssel, illetve az iskolában elvárt viselkedéssel. Kutatási eredmények is bizonyítják, hogy az osztálynormák és a személyes normák kölcsönhatása nagymértékben meghatározza a diákok tantárgyi attitűdjeit és áttételesen tanulási motivációját is (Yackel és Rasmussen, 2003). Nemcsak az iskolai elvárásokkal egybehangozó vagy a tanulóval összefüggő viselkedések kapcsán alakulnak ki normák, hanem a társas érintkezés, a konfliktusok kezelési jellemzőit is írott vagy íratlan szabályok irányítják egy csoportban. Ennek megfelelően az agresszív vagy proszociális viselkedésformák gyakorisága is nagymértékben függ attól, hogy a csoporton belül milyen társas pozíciót töltenek be azok a csoporttagok, akik agresszív vagy proszociális viselkedést mutatnak (Stormshak és mtsai, 1999). Emellett fontos kiemelni, hogy az iskolai agresszióval összefüggésben a leíró normák, vagyis az adott viselkedés gyakorisága kevésbé meghatározó, mint az előíró normák, azaz egy viselkedés elfogadottsága a csoporton belül (Henry és mtsai, 2000). Emiatt előfordulhat, hogy az iskolai zaklatásban szemlélődő szerepet betöltő diákok a mások által helyesnek vélt viselkedést követik, és nem avatkoznak közbe az ilyen helyzetekbe, annak ellenére, hogy maguk nem értenek egyet az agresszív viselkedéssel, így válnak passzív támogatóvá. Ugyanez a helyzet előfordulhat a bántalmazóval is. Megtörténhet, hogy a

csoport tagjainak passzivitását helyeslésnek véli, ezért egy következő alkalommal valószínűbben választ agresszív megoldást egy helyzet kezelésére, vagy saját pozíciójának megerősítése érdekében.

A normák működésének egyik jellegzetes mintázata az ún. többszörös tudatlanság jelensége (*pluralistic ignorance*), ami arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normaként észlelnek, emiatt a személyes és az előíró normák között eltérés alakul ki (Katz és mtsai, 1931). Az eredeti angol nyelvű kifejezés („*pluralistic ignorance*”) többféle fordítása is előfordul a magyar szakirodalomban. Több tanulmányban a „többszörös figyelmen kívül hagyás” szerepel (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ami talán plasztikusabban utal arra, hogy a csoport tagjai valójában nem ismerik egymás meggyőződését egy adott dologban, csupán elképzelésük van arról, hogy mit gondolhatnak a többiek. Ezért tanulmányunkban mi is ezt megfogalmazást használjuk.

A jelenséget többféle társas viselkedéssel kapcsolatban is azonosították. Szabó és Labancz (2015) negatív és pozitív iskolai viselkedésekkel kapcsolatban is találtak eltérést a személyes normák és az előíró normák között. Más kutatások egyetemi csoportokban az alkohol- és drogfogyasztással kapcsolatos személyes attitűd és észlelt norma közötti szignifikáns különbségről számoltak be (Hines és mtsai, 2002). Sandstrom és munkatársai (2013) az iskolai bántalmazással kapcsolatban azonosították a többszörös

tudatlanság jelenségét, eredményük szerint a szemtanúk személyes attitűdjük szerint jobban elítélték a bántalmazó viselkedést, mint azt a társaikról feltételezték. A téves észlelés miatt a szemtanúk és a bántalmazók kevésbé lépnek fel az agresszív viselkedés ellen.

A normavizsgálat módszerei

A fent említett nehézségekből adódóan a normák vizsgálata egy adott csoporton, például egy osztályközösségen belül igen összetett feladat. A normavizsgálat alapvető módszerét Smith (1988) dolgozta ki. Módszerében a vizsgált csoport tagjainak elsőként egy 12 elemet tartalmazó viselkedéslistából kell kiválasztaniuk azokat a viselkedéseket, amelyek az ő csoportjukban előfordulnak. Ezt követően a kiválasztott viselkedéseket kell rangsorolniuk aszerint, hogy az egyén mennyire helyesli, amikor ő maga csinálja az adott

A normák működésének egyik jellegzetes mintázata az ún. többszörös tudatlanság jelensége (pluralistic ignorance), ami arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normaként észlelnek, emiatt a személyes és az előíró normák között eltérés alakul ki (Katz és mtsai, 1931). Az eredeti angol nyelvű kifejezés („pluralistic ignorance”) többféle fordítása is előfordul a magyar szakirodalomban. Több tanulmányban a „többszörös figyelmen kívül hagyás” szerepel (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ami talán plasztikusabban utal arra, hogy a csoport tagjai valójában nem ismerik egymás meggyőződését egy adott dologban, csupán elképzelésük van arról, hogy mit gondolhatnak a többiek.

viselkedést, mennyire helyesli, amikor mások csinálják, és mit gondol, mások mennyire helyeslik ezt a viselkedést.

Ennek továbbfejlesztett változatát Szabó és Labancz (2015) dolgozta ki. Ennek első lépéseként egy viselkedéslistát állítunk össze, amelyben azok a viselkedésformák vannak felsorolva, amelyek előfordulási gyakoriságára kíváncsiak vagyunk. Fontos, hogy olyan viselkedésformákat tartalmazzon a lista, amelyek ténylegesen előfordulnak a vizsgált közösségben, ezért érdemes a lista összeállításakor az osztályfőnök vagy az iskolában dolgozó pszichológus segítségét kérni. A szerzők Trafimow és munkatársai (2004) nyomán a viselkedésformák felsorolásakor a „Valaki az osztályból...” mondatkezdő formulát javasolják, mert ezzel a tanulók csoporttal kapcsolatos kollektív szelfképzeteit aktiválhatjuk. A normavizsgálat második lépése a leíró normák feltárása, vagyis az egyes viselkedések gyakoriságának felmérése. Ezután az előíró normák vizsgálata következik: a tanulónak azt kell megítélniük, hogy az adott viselkedést szerintük a többiek mennyire helyeslik. Utolsó lépésként a személyes normák, attitűdök vizsgálata következik, vagyis arra kérdezzük rá, hogy ők maguk mennyire helyeslik, ha azt tapasztalják, hogy valaki a felsorolt módokon viselkedik az osztályközösségen belül.

A kutatás célja és hipotézisek

Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz kialakítása és első kipróbálása volt, melynek segítségével feltárhatjuk az iskolai osztályokban előforduló proszociális és agresszív viselkedésformákkal kapcsolatos normákat, illetve a személyes és előíró normák közötti diszkrépanciát (többszörös tudatlanság). Ezen a területen a hazai kutatási eredmények még nem elérhetőek, azért felmérésünk elsősorban feltáró jellegű. Kutatási kérdésünk, hogy mely agresszív és proszociális viselkedéseket észlelik leggyakoribbnak a diákok, és ezekhez miként viszonyulnak, valamint hogy milyen mértékben jelenik meg ezen a területen a többszörös tudatlanság jelensége. A korábbi, normákkal összefüggő kutatások nyomán az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy különbség lesz a nemek között a viselkedésformák megítélésében. A lányok inkább a proszociális normákat helyeslik, míg a fiúk inkább az agresszív normákat (Reyes és mtsai, 2012).

H2: Feltételezzük, hogy az agresszív normák esetében különbség van a személyes normák és a társaknak tulajdonított egyetértés között, azaz megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége (Sandstrom és mtsai, 2013).

H3: Feltételezzük, hogy a proszociális normák esetében különbség van a személyes normák és a társaknak tulajdonított egyetértés között, azaz megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége. A személyes normák szintjén a proszociális viselkedések elfogadottsága magasabb értéket mutat, mint az előíró normák esetében.

Módszerek

Minta és eljárás

Kutatásunkban 122 általános és középiskolás diák vett részt (70 lány és 52 fiú). A diákok közül 65 fő általános iskolás (6–8. osztályos), 57 fő pedig középiskolás (9. osztály) volt. A kitöltők átlagéletkora 14 év volt (szórás = 1,23).

A kutatásban egy megyei jogú város általános iskolájának és egy másik megyei jogú város szakgimnáziumának tanulói vettek részt, az intézmények vezetőinek engedélyével. Az anonim kérdőíves kutatás céljáról és menetéről a diákok szüleit passzív beleegyező

nyilatkozat formájában tájékoztattuk. Az adatfelvétel osztálytermi környezetben, tanóra keretében, papíralapon történt. A tanulókat szóban is tájékoztattuk a kutatás céljáról, és biztosítottuk őket az adatok bizalmas kezeléséről. A diákok a kérdőíves vizsgálatban önként vettek részt, és a kitöltést bármikor következmények nélkül megszakíthatták. A kutatásban való részvételért ellenszolgáltatást nem kaptak. A kutatást az SZTE Pszichológiai Intézet kutatásetikai szabályainak megfelelően végeztük.

Vizsgálati eszköz

A normavizsgálatot a kortársak közötti agresszív és proszociális viselkedés mérése céljából kialakított normakérdőívvel végeztük (Szabó és Labancz, 2015). A kérdőívben összesen 20 viselkedést soroltunk fel, amelyek előfordulását a pedagógusok és az iskolapszichológusok is gyakran vélték az adott korosztályban. Ebből 10 proszociális (pl. „segít a bajban”, „közbelép, ha bántanak valakit”, „lehet rá számítani”) és 10 agresszív viselkedésformát képviselt (pl. „lökdös”, „elveszi a másik holmiját”, „szándékosan kiközösít”, stb.). A tanulónak három különböző szempont alapján kellett megítélniük a felsorolt viselkedéseket. Elsőként az adott viselkedés észlelt gyakoriságát kellett jelölniük egy 4-fokozatú Likert-skálán (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig), amit kibővítettünk azzal a lehetőséggel is, hogy az egyénnek nincsen tudomása erről. Majd arról is nyilatkoztak, hogy az adott viselkedést szerintük a többiek mennyire helyeslik (1 = Egyáltalán nem helyeslik, 2 = Kissé helyeslik, 3 = Inkább helyeslik, 4 = Teljesen mértékben helyeslik). Végül azt tártuk fel, hogy ők maguk mennyire helyeslik, ha valaki az osztályból így viselkedik (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Kissé helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljes mértékben helyeslem).

Eredmények

Az adatok elemzéséhez az IBM SPSS 24.0 és a Jamovi 1.1.9. statisztikai elemzőprogramokat használtuk. Shapiro–Wilk-próbával ellenőriztük az adatok eloszlását, az eredmény szerint nem teljesül a normáeloszlás ($p < 0,05$), ezért nem-parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk a továbbiakban.

A viselkedések gyakoriságának (leíró normák) vizsgálata

Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk az agresszív és proszociális viselkedések normáinak gyakoriságát, ezért először a leíró normákat vizsgáltuk meg. A leíró normák megítéléséből látható, hogy a proszociális viselkedéseket időnként előfordulónak találják ($M = 2,69$), míg az agresszív viselkedéseket szinte soha ($M = 1,34$). Wilcoxon-teszt szerint az agresszív ($M = 1,34$) és proszociális viselkedések ($M = 2,69$) gyakorisága között szignifikáns különbség van ($Z = 7202, p < 0,001$). A viselkedések leíró statisztikai adatai az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. A vizsgált viselkedések gyakoriságának leíró statisztikai adatai

Agresszív viselkedések	Átlag	Szórás	Proszociális viselkedések	Átlag	Szórás
„Oltogatja” a másikat	2,58	1,02	Kölcsönadja a holmiját a másíknak, ha az kéri	3,25	0,93
Pletykát, hazugságot terjeszt	1,75	1,04	Segít a másíknak a tanulásban	3,00	1,07
Szándékosan kiközösít valakit	1,61	1,01	Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani	2,99	1,06
Elveszi más holmiját	1,45	0,98	Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdeklí	2,93	1,24
Lökdös, megver valakit	1,32	0,76	Észreveszi, ha valaki bajban van	2,69	1,35
Tönkreteszi más tulajdonát	1,16	0,64	Hagy másokat is érvényesülni	2,86	1,04
Fenyeget, megfélemlít valakit	1,03	0,59	Megvizsgálja azt, akit bántanak	2,84	1,33
Más nevében posztol	0,89	0,59	Közbelép, ha valakit bántanak	2,34	1,24
Fényképet, videót tesz fel valakiről az internetre, hogy megszégyenítse	0,84	0,46	Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek	2,12	1,29
Megszarolja a másikat	0,79	0,41	Jelez egy tanárnak (felnöttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak	1,94	1,44
Összesen:	1,34	0,37	Összesen:	2,69	0,73

A személyes normák belső szerkezetének feltárásához feltáró faktorelemzést használtunk, az elemzéshez Minimum Residual módszert és Varimax rotációt alkalmaztunk. Azokat a faktorokat vontuk be az elemzésbe, amelyek sajátértéke legalább 1 volt, továbbá Child (2006) irányelveinek megfelelően egy tétel minimum töltésének meg kellett haladnia a 0,2-es értéket ahhoz, hogy figyelembe vegyük, keresztöltése pedig nem lehetett ennél magasabb egyszerre két faktoron.

A változók mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,87$), mind a Bartlett-teszt alapján alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzésre ($\chi^2 = 1864$, $p < 0,001$). A változók két faktorba tömörültek, ami összesen a variancia 58%-át magyarázza. A változók végleges faktorszerkezetét a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A személyes normák faktorstruktúrája

Viselkedések	1. faktor	2. faktor
Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,86	
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,81	
Segít a másoknak a tanulásban.	0,8	
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,79	
Közbelép, ha valakit bántanak.	0,78	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,76	
Jelez egy tanárnak (felnőttek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,7	
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekl.	0,67	
Hagy másokat is érvényesülni.	0,66	
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	0,56	
Fényképet, videót tesz fel valakiról az internetre, hogy megszégyenítse.		0,81
Megzsarolja a másikat.		0,8
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.		0,79
Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.		0,79
Lökdös, megver valakit.		0,78
Fenyeget, megfélemlít másokat.		0,76
Szándékosan kiközösít valakit.		0,73
Elveszi más holmiját.		0,7
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiról.		0,64
„Oltogatja” a másikat.		0,59
Sajátérték	5,82	5,78
Megmagyarázott variancia: 58%	29,1%	28,9%

Az elemzés alapján a különböző viselkedésformák a személyes megítélés alapján két faktorba rendeződnek. Az első faktorba a proszociális viselkedések, a második faktorba pedig az agresszív viselkedések sorolhatók. Az elvégzett Wilcoxon-teszt szerint a két viselkedésforma között szignifikáns különbség van ($Z = 133$, $p < 0,001$). A tanulók inkább a proszociális viselkedésekkel értenek egyet ($M = 3,28$), mintsem az agresszív viselkedésekkel ($M = 1,26$).

Mann–Whitney-próbával megvizsgáltuk a személyes normák nemek közötti eltérését. A teszt hét proszociális és hét agresszív viselkedésforma között mutatott szignifikáns eltérést, amelyeket a 3. táblázatban tüntettük fel.

3. táblázat. Nemek közötti szignifikáns eltérések a személyes normákban

Viselkedések	Lányok		Fiúk		Mann–Whitney-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	3,53	0,91	3,1	0,99	U = 1311, $p = 0,003$
Észreveszi, ha valaki bajban van.	3,4	0,89	2,98	1,00	U = 1338, $p = 0,007$
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	3,39	1,03	3,13	0,95	U = 1436, $p = 0,027$
Segít a tanulásban.	3,56	0,94	3,29	0,98	U = 1479, $p = 0,035$
Kölcsönadja a holmiját.	3,47	0,85	3,02	1,06	U = 1334, $p = 0,006$
Beveszi a baráti körébe.	3,17	0,88	2,81	0,99	U = 1418, $p = 0,025$
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki.	3,51	0,79	3,00	1,12	U = 1351, $p = 0,007$
Megszarolja a másikat.	1,00	0,17	1,25	0,71	U = 1543, $p = 0,005$
Szándékosan kiközösít valakit.	1,21	0,56	1,52	0,87	U = 1476, $p = 0,002$
Lökdös, megver valakit.	1,10	0,46	1,31	0,64	U = 1501, $p = 0,013$
Tönkreteszi más tulajdonát.	1,11	0,47	1,37	0,74	U = 1504, $p = 0,015$
Fenyeget, megfélemlít másokat.	1,04	0,27	1,37	0,74	U = 1507, $p = 0,009$
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.	1,01	0,21	1,19	0,6	U = 1602, $p = 0,029$
Fényképet, videót tesz fel valakiről az internetre, hogy megszégyenítse.	0,99	0,12	1,33	0,81	U = 1450, $p < 0,001$

Az előíró normák, vagyis az osztály észlelt vélekedése esetében szintén kétfaktoros struktúrát tárt fel az elemzés (4. táblázat). A változók mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,81$), mind pedig a Bartlett-féle teszt alapján alkalmasnak bizonyult a faktorelemzésre ($\chi^2 = 1011$, $p < 0,001$). A változók két faktorba tömörültek, ami összesen a variancia 38%-át magyarázza.

4. táblázat. Az előíró normák faktorstruktúrája

Viselkedések	1. faktor	2.faktor
Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,84	
Közbelép, ha valakit bántanak.	0,77	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,72	
Segít a másoknak a tanulásban.	0,65	
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,6	
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,59	
Jelez egy tanárnak (felnőttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,52	
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	0,51	
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekli.	0,44	-0,42
Hagy másokat is érvényesülni.	0,42	-0,36
Szándékosan kiközösít valakit.	-0,45	0,62
Megzsarolja a másikat.		0,59
„Oltogatja” a másikat.	-0,4	0,57
Elveszi más holmiját.		0,56
Lökdös, megver valakit.		0,55
Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.	-0,36	0,51
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.		0,5
Fenyegget, megfélemlít másokat.		0,48
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.		0,31
Fényképet, videót tesz fel valakiről az internetre, hogy megszégyenítse.		0,28
Sajátérték	4,51	3,09
Megmagyarázott variancia: 38%	22,6%	15,4%

Az észlelt normák szempontjából a viselkedések ugyanúgy két faktorba rendeződnek, mint a személyes viselkedések esetében. Az első faktorhoz a proszociális viselkedések tartoznak, a másodikhoz pedig az agresszív viselkedések. Egyes tételek ellentétes irányú keresztöltést mutatnak a mások faktoron, ami alátámasztja a két konstruktum ellentétes tartalmát. Az elvégzett Wilcoxon-teszt szerint a viselkedések két típusa között szignifikáns különbség van az osztálytársaknak tulajdonított vélekedések szempontjából ($\chi^2 = 55$, $p < 0,001$). A diákok szerint osztálytársaik inkább a pozitív viselkedéseket helyeslik ($M = 3,02$), a negatív viselkedéseket inkább elítélik ($M = 1,37$).

A normák különböző szempontú megítélésének összefüggései

A személyes és az előíró normák közötti különbségek feltárására Wilcoxon-próbát alkalmaztunk, mivel a változók nem mutattak normáeloszlást (Shapiro–Wilk $p < 0,001$). A próba szerint szignifikáns különbség van mind a proszociális ($Z = 978$, $p < 0,001$), mind az agresszív ($Z = 3656$, $p < 0,001$) viselkedésekkel kapcsolatos előíró és személyes normák között (5. táblázat). Az eredmény szerint a diákok személyes vélekedése támogatóbb a pozitív viselkedéseket illetően ($M = 3,28$), mint amit a társaik attitűdjéről

feltételeznek ($M = 3,01$). Az agresszív viselkedések esetében a diákok személyes vélekedése elutasítóbb ($M = 1,26$), mint amit az osztálytársaikról feltételeznek ($M = 1,38$).

5. táblázat. Eltérések a személyes és előíró normák között

	Személyes norma	Előíró norma	Wilcoxon-próba
Proszociális viselkedések	3,28	3,01	$Z = 978, p < 0,001$
Agresszív viselkedések	1,26	1,38	$Z = 3656, p < 0,001$

A normák különböző szempontú megítélése közötti összefüggéseket Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A személyes és az előíró normák között mind a proszociális, mind az agresszív viselkedések esetében szignifikáns kapcsolat figyelhető meg (6. táblázat).

6. táblázat. A személyes és az előíró normák közötti együttjárások

Személyes normák	Előíró normák	
	Proszociális viselkedések	Agresszív viselkedések
Proszociális viselkedések	0,62**	-0,39**
Agresszív viselkedések	-0,29**	0,64

** $p < 0,001$

Következtetések, megvitatás

Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy a normavizsgálat módszerét adaptáljuk az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések felmérésére, másrészt pedig feltárjuk a két viselkedésformához kapcsolódó tanulói normákat és azok összefüggéseit. A faktorelemzés alapján a viselkedések a diákok értelmezése szerint is ugyanabba a két csoportba rendezhetők, ahogy azt a vizsgálat előtt feltételeztük. A proszociális és agresszív viselkedések egyértelműen elkülönülnek egymástól.

A leíró normák elemzése alátámasztotta, hogy az általunk választott 20 viselkedés többsége megjelenik iskolai közegben, ez alól kivételt képez a megzsarolás, ami a válaszok alapján szinte soha nem fordul elő a felmérésbe bevont iskolákban. Lehetséges, hogy valóban nem fordul elő ennyire szélsőséges agresszív viselkedés a felmért iskolákban, de az elképzelhető, hogy a jelenség háttérben értelmezési probléma áll. A leggyakoribb viselkedésnek a saját holmi másnak való kölcsönadását gondolják, amit a tanulásban való segítségnyújtás és a másik támogatása („segít, ha valaki bajban van”) követ. Megfigyelhető az is, hogy az egyértelműen bántalmazáshoz és bullying-szituációban való közbeavatkozáshoz kapcsolódó viselkedések a legkevésbé gyakoriak a proszociális viselkedések közül („közbelép, ha valakit bántanak”, „beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek”, „jelez egy tanárnak (felnőttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak”). Megjegyzendő, hogy a tanártól (felnőtől) való segítségkérés mindhárom normatípusban a legalacsonyabb értékelést kapta, azaz a proszociális viselkedéseken belül a legritkább, a legkevésbé személyesen támogatott és a társak által vélt legkevésbé helyeselt viselkedés. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy az osztályokban szükség van az „árulkodás” és a segítségkérés közötti különbségek tisztázására.

Amellett, hogy a mintán belül sikerült azonosítani a gyakori és ritkább viselkedésformákat, a fiúk és lányok személyes normáinak összehasonlító vizsgálata rámutatott arra, hogy a lányok körében nagyobb elfogadottságot élveznek a proszociális viselkedések,

míg ugyanez a tendencia fordítva alakul az agresszív viselkedéseket illetően (Espinosa és Kovárik, 2015; Ma, 2005).

A kutatás további fontos eredménye, hogy rámutatott az osztályokban megjelenő többszörös tudatlanság jelenségére (Katz és mtsai, 1931), mind a proszociális, mind az agresszív viselkedéseket illetően. Ezen eltérések megbeszélése, explicit kinyilatkoztatása segíthet abban, hogy a normákat befolyásoló téves gondolatok megszűnjenek, és ez előrelépést jelenthet az iskolai bullyinggal szembeni fellépésben is.

A vizsgálat limitációja, hogy nem reprezentatív mintán lett felmérve, ezért az eredmények nem általánosíthatók. Kutatásunk ugyanakkor rámutatott arra, hogy a kialakított kérdőív megbízható eszközként használható az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedésekhez kapcsolódó normák feltárására, vagy akár a különböző bullying-prevenációs programok hatásának felméréséhez.

Irodalom

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. DOI: [10.1037/h0093718](https://doi.org/10.1037/h0093718)
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3. kiadás) Continuum.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, P. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cooke, R. A. & Szumal, J. L. (1993). Measuring Normative Beliefs and Shared Behavioral Expectations in Organizations: The Reliability and Validity of the Organizational Culture Inventory. *Psychological Reports*, 72(3_suppl), 1299–1330. DOI: [10.2466/pr0.1993.72.3c.1299](https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3c.1299)
- Espinosa, M. P. & Kovárik, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9. DOI: [10.3389/fnbeh.2015.00088](https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00088)
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: [10.5465/amr.1984.4277934](https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277934)
- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.), *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat. 259–292.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81. DOI: [10.1023/a:1005142429725](https://doi.org/10.1023/a:1005142429725)
- Hines, D., Saris, R. N. & Throckmorton-Belzer, L. (2002). Pluralistic Ignorance and Health Risk Behaviors: Do College Students Misperceive Social Approval for Risky Behaviors on Campus and in Media? *Journal of Applied Social Psychology*, 32(12), 2621–2640. DOI: [10.1111/j.1559-1816.2002.tb02760.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02760.x)
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: [10.14232/iskkult.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.8.3)
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. B. (1931). *Students' Attitudes: A Report of the Syracuse University Reaction Study*. Syracuse, New York: The Craftsman Press, Inc.
- Ma, H. K. (2005). The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(2), 189–202. DOI: [10.3200/gntp.166.2.189-202](https://doi.org/10.3200/gntp.166.2.189-202)
- Moscovici, S. (1977). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. DOI: [10.1037/a0027268](https://doi.org/10.1037/a0027268)
- Rimal, R. N. & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32(3), 389–414. DOI: [10.1177/0093650205275385](https://doi.org/10.1177/0093650205275385)
- Sandstrom, M., Makover, H. & Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to

- witnessed episodes? *Social Influence*, 8(2–3), 196–215. DOI: [10.1080/15534510.2011.651302](https://doi.org/10.1080/15534510.2011.651302)
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M., Csertő, I., Danczi, C., Ehman, B. & Pántya, J. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182. DOI: [10.1111/1467-8624.00013](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013)
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt normák működése és mérése iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. Évfordulójára*. (o. 77–97). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Trafimow, D., Kiekel, P. A. & Clason, D. (2004). The simultaneous consideration of between-participants and within-participants analyses in research on predictors of behaviours: The issue of dependence. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 703–711. DOI: [10.1002/ejsp.225](https://doi.org/10.1002/ejsp.225)
- Yackel, E. & Rasmussen, C. (2003). Beliefs and Norms in the Mathematics Classroom. In Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (szerk.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Kluwer Academic Publishers. 31. kötet 313–330. DOI: [10.1007/0-306-47958-3_18](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_18)

Absztrakt

Az iskolában megjelenő proszociális és agresszív viselkedésformák alapjaiban határozzák meg a tanulók jóllétét, iskolai teljesítményét. Az iskolai bántalmazás kérdésével kapcsolatban a kutatások leginkább azok gyakoriságát veszik figyelembe, ugyanakkor meghatározó lehet az is, hogy a diákok hogyan vélekednek ezekről. Továbbá ezt a vélekedést befolyásolhatja az is, hogy a diákok szerint a társaik hogyan viszonyulnak a különböző viselkedésformákhoz (Stormshak és mtsai, 1999).

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések gyakoriságát, valamint foglalkozunk azzal is, hogy ezeket a viselkedésformákat mennyire helyeslik a tanulók egyéni- leg, és mit gondolnak arról, hogy a társaik hogyan vélekednek ezekről, azaz melyek az elfogadott normák ezzel kapcsolatban egy adott csoportban.

A vizsgálatban 122 fő általános és középiskolás diák vett részt (átlagéletkor = 14 év, szórás = 1,23 év), a normák felmérésére egy erre a célra kialakított normakérdőívet alkalmaztunk (Szabó és Labancz, 2015). Eredményeink szerint a proszociális viselkedések többször fordulnak elő az iskolában, mint az agresszív viselkedések, és az előbbieket a diákok személyes attitűdjük szerint inkább támogatják, míg utóbbiakat elítélik. Ugyanakkor mindkét viselkedésforma esetében megjelent a többszörös tudatlanság jelensége, azaz a tanulók úgy hiszik, hogy társaik inkább támogatják az agresszív, és inkább elítélik a proszociális viselkedéseket, mint ők maguk. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a kialakított mérőeszközök alkalmazhatóak lesznek mind a prevenció, mind az intervenció területén az iskolapszichológusi munkában.

A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel

E cikk írói arra hívják fel a figyelmet, hogy a stressz mennyire gyakori része a mindennapi életnek, és ennek ellenére nem kap elegendő figyelmet még ma sem az iskolában, pedig minden komfortzónából való kilépés, megoldandó probléma, társas kapcsolati feladat, illetve nehézség, vagy akár egy nagyobb teljesítmény elérése is stresszt okozhat. Így az iskolai környezetben keletkező stressz csökkentése, illetve a tanulók személyiségének célzott fejlesztése fontos pedagógiai módszertani kérdéssé is válik. A pozitív pszichológia és a segítő, fejlesztő coaching tevékenység szakirodalmának és gyakorlatának tanulmányozása segítheti a pedagógusokat abban, hogy kialakítsák tanítványaikra és osztályközösségeikre vonatkozó jó gyakorlataikat és saját módszereiket.

A stressz és az iskolai környezet kapcsolatai

A stressz az ember működésének különleges formációja. Segíti a fejlődést vagy „padlóra küld”, megbetegít, kiégést eredményez. A stressznek egyszerre van látványos és rejtett, elfojtott része, érintheti a gondolkodást, az érzelmeket, a társas kapcsolatokat, a fizikumot, de a tanulást és a munkát is. A stresszkezelés egyaránt egyéni és közösségi feladat. A családban, az iskolában, vagy bármely tanulási, munkahelyi csoportban és a társadalom más közösségi szegmenseiben az egyén folyamatosan foglalkozik a stresszel, annak pozitív és negatív oldalával (Lazarus, 1999; Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014).

A személyes stresszélményben és a stresszkezelésben nagy szerepe van a habitusnak, amely részben öröklött tulajdonságokon, részben az ezeket felerősítő elvárásokon alapszik. A különböző „A”, „B”, „C”, „D” típusú személyiségkarakterek másként reagálnak a stresszre. Például az erősen versengő „A” típusú személyiség számára a nagy időnyomás, a feladatok irreális mértéke, a jutalmazó környezet hiánya és a pozitív teljesítményértékelés elmaradása kifejezetten stresszel teli környezetet teremt. A jól alkalmazkodó, de negatív érzelmi beállítódású „D” típusú személyiség autoriter környezetben gyakran él meg distresszt (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

A társas stresszkeltő vagy stresszkezelési eljárások részei a szociális tanulásformáknak (Kopp és Skrabski, 2003). Képesek vagyunk csalafinta manőverekre, egymás szándékos leckéztetésére, bosszantására és arra, hogy saját problémáinkon ragadt figyelmünk elnyomja a társak felé irányított érdeklődést. Ugyanakkor képesek vagyunk a szerepteljes társas környezet megteremtésére, mások megnyugtatására és támogatására is,

azonban csak boldog felnőttek képesek boldog gyerekeket nevelni (Kopp, 2010).

A stressz köznyelvi fogalomként nehéz helyzetet, nagy nyomást, rossz érzést jelent, míg a tudomány elhatárolja egymástól a stresszorokat és a stresszt. „A stresszorok olyan stresszt okozó események, körülmények, amelyek lehetnek kívülről vagy belülről érkező hatások is, és amelyek biológiai, érzelmi stresszreakciót váltanak ki. A stressz létrejöttében a stresszor tapasztalati alapú kiértékelésének van fő szerepe” (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 124–125.). Az emberi szervezet válasza bármilyen megterhelésre többféle lehet: megküzdés az adott megterheléssel, menekülés előle vagy az adott helyzet eltűrése (Selye, 1976).

Mivel az élet folyamatos alkalmazkodást kíván, minden stresszhelyzetet nem lehet elkerülni, mert a stressz nem mindig káros hatású, sőt bizonyos mértékig ki is aknázható a tanulásban. A stresszor kellemes vagy kellemetlen hatása attól függ, hogy mennyire veszi igénybe az alkalmazkodóképességet. Így a stressz nem csak idegfeszültséget, biológiai reakciót, kimerülést válthat ki, hanem a fejlődés alapfeltétele is, amikor a megküzdés kerül előtérbe.

A stresszhelyzet tág értelemben az ember és környezete közötti kölcsönhatás folyamatában minden újszerű magatartási választ igénylő helyzetet, míg szűk értelemben kontrollálhatatlannak, megoldhatatlannak minősített helyzetet jelent (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

Stresszt sokféle esemény okozhat. A mindennapi helyzetektől kezdve (közlekedés, társas kapcsolatok, anyagi gondok) jól megszokott életünk minden nagyobb változása a komfortzónából való kilépést hozza maga után (például: iskola-, osztály-, munkahelyváltás, tanulmányi sikerek, sportgyőzelem, utazás). Továbbá a belső feszültség, a felgyorsult élet is ugyanúgy okozhat stresszt, mint a tragédiákat, baleseteket követő traumák.

A stresszforrások többnyire „alkalmi” jellegűek, de lehetnek krónikusak is, sőt jelentkezhet egyszerre több stresszforrás is, amelyek kumulálódhatnak. A krónikus stresszforrások szoros kapcsolatban vannak az egészség romlásával. Ezek a tartósan vagy folyamatosan visszatérő események lassan fejtik ki hatásukat, összeadódva olyan érzést keltenek, hogy sohasem sikerül elérni a kijelölt célt (Lazarus, 1999). Idesorolhatók a szociális hatások (például az anyagi nehézségek, rasszizmus, állandóan változó feltételek, szakzsargonnal élve: a „mérgező szülők”, a „fekete pedagógia”, stb.), a mindennapos bosszúságok (például a várakozás, gáncsoskodás, „szivatás”, gúnyolódás, a túlzott iskolai kihívások, az időhiány, a sok és nehéz feladat).

A gyakoribb „alkalmi” stresszforrások körébe tartoznak a katasztrófák (például a veronai buszbaleset), a gyász (például az iskolai ballagás, az iskola- és a munkahelyváltás,

A stresszforrások többnyire „alkalmi” jellegűek, de lehetnek krónikusak is, sőt jelentkezhet egyszerre több stresszforrás is, amelyek kumulálódhatnak. A krónikus stresszforrások szoros kapcsolatban vannak az egészség romlásával. Ezek a tartósan vagy folyamatosan visszatérő események lassan fejtik ki hatásukat, összeadódva olyan érzést keltenek, hogy sohasem sikerül elérni a kijelölt célt (Lazarus, 1999). Idesorolhatók a szociális hatások (például az anyagi nehézségek, rasszizmus, állandóan változó feltételek, szakzsargonnal élve: a „mérgező szülők”, a „fekete pedagógia”, stb.), a mindennapos bosszúságok (például a várakozás, gáncsoskodás, „szivatás”, gúnyolódás, a túlzott iskolai kihívások, az időhiány, a sok és nehéz feladat).

a kapcsolatok megszakadása, egy szeretett személy, dolog elvesztése). Szintén gyakran okoznak stresszt a megalázó helyzetek és a kiközösítés (például a hátsó padba ültetés vagy a tanuló kiküldése a tanteremből is ebbe a kategóriába tartozik, stb.).

Azonban a stressz megélésében, kezelésében egyéni különbségek vannak. Egyesek kis bosszúságra is hevesen reagálnak, „kiborulnak”, mások krízishelyzetben is higgadtak, összeszedettek maradnak. Különbségek figyelhetők meg abban is, hogy a stresszhatás után ki milyen gyorsan áll talpra, tér vissza a megszokott életviteléhez (Selye, 1976; Zimbardo, Johnson és McCann, 2018). „Egyéni tulajdonságaink befolyásolják a stresszre adott reakcióinkat [...] [azt is], hogy a potenciális stresszorokra milyen mértékű distressz reagálunk” (Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 159.).

A stressz állapotának két típusát különböztetjük meg: az eustresszt és a distresszt (1. ábra).



1. ábra. Az élmények érzetének hatása a stresszre

Forrás: Selye, 1976. 30., Takács kiegészítéseivel (2019)

Az eredeti ábra címe: A stressz és a különböző élmények összefüggésének elvi vázlata (L. Levi után)

Eustresszt jó események során élünk át. Ez pozitív, kellemes érzéssel tölt el. Ilyen például egy győzelem, siker vagy egy jó tanulmányi teljesítmény. A distressz a negatív érzésekkel felruházott stresszreakció. A poszttraumás stressz, azaz a negatív „behuzalozás” esetén a személy – akár élete végéig – újra és újra átéli a traumát, ami folyamatosan testi és pszichés reakciót vált ki nála. Így alakul ki a tanult tehetetlenség (Seligman, 2008, 2009). Az iskola a kudarc lehetőségével teli helyzetek miatt kedvez ennek az utóbbi jelenségnek. A tanult tehetetlenség kialakulását segíti elkerülni, ha a kudarcot a helyzet nehézségével magyarázzuk, nem a képességbeli vagy jellembeli hiányosságokkal. A kudarcot így végső soron fejlődési lehetőségként élhetik meg az azzal szembesülő tanulók.

A Selye-féle általános adaptációs szindróma (GAS) szerint a stressz lefutásának általában három szakasza van (Selye, 1976).

Az első az azonnali vészreakció (fokozott figyelem) szakasza. Ez rövid ideig tart, alatta a szimpatikus idegrendszeri hatás fokozódik, ami a hatékony válaszadást segíti elő. Férfiaknál és nőknél eltérő reakcióként jelentkezhet, előbbieknél támadással vagy meneküléssel, utóbbiak gondoskodás, támogatás tanúsításával reagálhatnak. Ekkor lehetőség van a stresszhelyzet enyhítésére, megszüntetésére, akár a stressz kialakulásának megakadályozására.

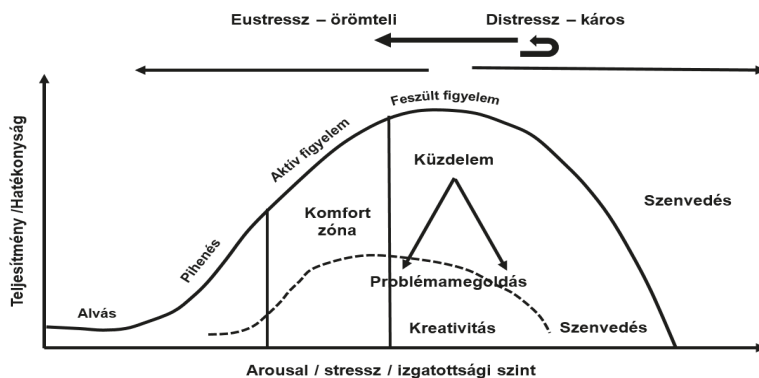
Amennyiben a stressz kialakulása nem akadályozható meg, a szervezet továbblép a második, ellenállási (rezisztencia) szakaszba, amely a hosszabb ideje fennálló stressz esetén az alkalmazkodást biztosítja. A tartós hormonhatás károsítja a szervezetet, az aktív ellenállás mintegy „felfalja az energiát”. Ha a stresszt sikeresen leküzdjük, komoly betegségek kialakulásától óvhatjuk meg a szervezetünket. Azonban, ha a stressz fennállása nem szüntethető meg, a szervezet a harmadik szakaszba lép, amely kimerüléssel, sőt, szélsőséges esetben akár életveszélyes állapottal is járhat, mivel a hosszabb ideig tartó alkalmazkodás során a szervezet teljesen képes felélni tartalékait (Selye, 1976; Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014).

A stresszkezelés a szervezet egyensúlyának, integritásának megőrzését biztosító, aktív folyamatok összességét jelenti, amelynek célja a fentiek alapján hármas: egyrészt a stresszorok csökkentése, hogy megakadályozzuk a stressz-folyamat kialakulását, másodrészt a már kialakult stresszel való megküzdés hatékonyabbá tétele, harmadrészt pedig a stresszre adott biológiai reakciók csökkentése (N. Kollár és Szabó, 2004).

A stresszkezelés történhet külső segítség igénybevételével, illetve a személy önálló megküzdése útján. Külső segítséget nyújthatnak a szűkebb családi körön kívül a pedagógusok, a barátok, a közösségek, a szociális segítők, a pszichológusok és a pszichiáterek. Feladataik jellege azonban eltérő lehet, irányulhat megelőzésre, kezelésre, utógondozásra.

A személy önálló megküzdése olyan konfrontáció, amely csökkenti vagy megszünteti a stresszort vagy a kialakult tünetet. A stresszor azonosítását követően a megoldás keresésére kerül a sor, ehhez külső segítséget is elfogadhat a stresszonnal szembekerülő vagy stressz alatt álló személy.

A megküzdésnek két formája van: a problémafókuszált és az érzelempözpontú. A legeredményesebb a különböző megküzdési módok kombinálása (Lazányi, 2016) (2. ábra).



2. ábra. Yerkes–Dodson törvény

Forrás: Yerkes és Dodson (1908) leírása nyomán Lazányi (2016. 26.)

Az ábrát kiegészítette Takács (2019)

A stresszkutatásnak két ellentétes irányzata alakult ki: a pszichoneuroimmunológia és a pozitív pedagógiai irányzat. Az előbbi azt vizsgálja, hogy a társas környezet hogyan hat a pszichére és az immunrendszerre, az utóbbi pedig azt, hogy a személy hogyan tudja legjobban kiaknázni saját és környezete erőforrásait, transzferálni képességeit és leküzdeni a tanult tehetetlenségét.

A korábban tárgyalt stressz-összetevők (a stresszor és a stresszreakció) az utóbbi időben kiegészültek egy harmadik összetevővel is, amely az egyén személyes adottságait és ezek fejlesztését tartalmazza. Ez lesz a jövőben a stresszkezelés legértékesebb komponense, különösen az iskolában. A kialakult betegségek kezelése már semmiképpen nem pedagógiai feladat, azonban a pedagógia alkalmazása a stresszorok enyhítésében, illetve a stressz csökkentésében jelentős szerepet játszhat. Több beavatkozási lehetőség is rendelkezésre áll ehhez:

- A pozitív helyzetek megteremtése és életmódbeli döntések segítése moderátorként és megküzdési stratégiaként is működik. Ennek keretében a pedagógus törekszik a stresszkelő helyzetek csökkentésére és a társas támogatás növelésére, a testmozgásnak, alkotómunkának, meditációnak, megfelelő étkezésnek a mindennapi rutinná válásában (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014; Zimbardo, Johnson és McCann, 2018).

- A fentiek mellett a pedagógusnak olyan tanulási környezetet kell teremtenie, amely segítő, bátorító, kooperatív, amelyben a tanuló biztonságban érzi magát és beleszólhat saját céljainak kialakításába, valamint felelőssé válhat az elérésükben (Szélesné, 2005; Forrai, 2010; Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014).

A stressz okozta szorongás – a humanisztikus, egzisztencialista megközelítés szerint – akkor jelenik meg, ha a tanuló túlzottan önkritikus a képességeinek kibontakozásával kapcsolatban, kritikus a lehetőségeivel szemben (Comer, 2000). E megközelítés szerint ugyanis a tanuló is felelős a tetteiért, érzéseiért, gondolkodásáért, és képes pozitív, építő irányba terelni azokat a felnőttek segítségével.

A különböző pozitív érzelmekben, gondolatokban és főleg a tevékenységekben megnyilvánuló megküzdési stratégiák csökkentik a stressz testi és mentális egészségre gyakorolt negatív hatását, de csak akkor, ha aktívan és rendszeresen működnek. A fő probléma azonban az, hogy a megküzdési stratégiák nem mindig pozitívak, mert könnyebb és gyorsabban működő módszerek tűnnek a negatív megoldások. A tanárok is pontosan ezt tapasztalják az iskolában, de a „menekülési útvonalat” is itt lehet megtalálni a pozitív megküzdési stratégiák kialakításával, illetve beépítésével az iskolai munkába (1. táblázat).

1. táblázat A problémafókuszált és az érzelemfókuszált pozitív és negatív megküzdési stratégiák
(forrás: Zimbardo, Johnson és McCann, 2018. 160–175. nyomán Bredács, 2018)

Megküzdési stratégiák	Problémáfókuszált (átgondolás, tervezés, kivitelezés; akkor jó választás, ha meg kell érteni a helyzetet)	Érzelemközpontú (érzelmi reakciók feldolgozása, megfékezése; akkor jó választás, ha meg kell barátkozni a helyzettel)
A) Negatív	<ol style="list-style-type: none"> Védekezés – Külső ok keresése. Halogatás – A figyelem elterelése nem szünteti meg a problémát, csak elodázza! Passzivitás – A történések kivárása. Agresszivitás – Szóbeli, fizikai, érzelmi. Negatív események újra és újra átélése. 	<ol style="list-style-type: none"> Önsajnálkozó inaktivitás – Heverés napokon keresztül. Önbántalmazás – Falás, drog, alkohol, vagdosás, higiénia elhanyagolása. Visszahúzóds, szeparálódás – A katarzis nem hatékony!
B) Pozitív	<ol style="list-style-type: none"> Időmenedzsment-prioritások felállítása, idő maximális kihasználása. Elérhető célok kitűzése. Világos asszertív közlés – Mire van szükségünk, udvarias nemet mondás. Kognitív átstrukturálás – Újraértékelve a stresszorokat kevésbé stresszes perspektívából látjuk a helyzetet. Társas összehasonlítás lefelé és felfelé – Helyzetünket összehasonlítjuk a hasonló helyzetben levőkkel. Humoros megnyilvánulás Értelemkeresés – Mi értelme volt az adott eseménynek? Mit segít megérteni? Előnykeresés – A környezet monitorozása, mobilizálása. 	<ol style="list-style-type: none"> Önmagunkra figyelés – Pihenés, egészséges életmód, relaxálás. Elfoglaltság társasági eseményekkel Pozitív érzelmek gyakorlása Vidámság

A reziliencia és a pszichológiai immunitás fogalmainak helye és szerepe az iskolai stresszkezelésben

A stresszorok enyhítéséhez, vagyis az irányt adó tulajdonságok és képességek (moderátorok) fejlesztéséhez több elmélet is kapcsolható. Jelen dolgozatban ezek közül csak kettővel foglalkozunk. Ez a kettő a pszichológiai immunitás és a reziliencia mint a stresszt és negatív következményeit megelőzni, a tanulók helyzetét javítani képes karakterépítő eszközök.

Egyre több társadalomtudományi terület mutat érdeklődést a „reziliencia” témája iránt (Bredács, 2019a). A fogalom a mérnöki fizikából került a humán területre. A társadalomtudományokban a reziliencia eredeti jelentése olyan rugalmasság, illetve reagálás, amely egy személy pszichés harmóniájának helyreállító képességére, ennek mértékére és gyorsaságára vonatkozik, valamilyen nagyobb lelki megterhelés vagy sérülés esetén. Ebben a fogalomhasználatban a lelki ellenállóképesség csak a környezeti hatással együtt értelmezhető (Békés, 2002).

A személyes oldal mellett – kezdetektől fogva – a közösségfejlesztésben is jelen van a reziliencia témája, főképpen az, hogy hogyan találja meg a szerepét, helyét egy személy egy adott közösségben, hogyan segítik egymást a közösség tagjai, mennyire stabil és szeretetteljes az adott közösség (Masten és Wright, 2009).

Már a korai kísérletekben kimutatták, hogy az egyén teljesítményét jelentősen befolyásolja az, hogy mennyire érzi megbecsültnek, befogadottnak magát a számára fontos közösségben. A Gael Elton Mayo – ausztrál pszichológus és filozófus, „az emberi kapcsolatok kimutatásának atyja” – által vezetett Hawthorne vizsgálatok (1922–1938) nagy felfedezése az volt, hogy a dolgozók jó közérzetéért a környezeti tényezőknél túl a személyes kapcsolatok felelősek. Ha a vezetők tisztelik és figyelmet, megértést mutatnak a dolgozók iránt, a teljesítményük jelentősen megnő, miközben elégedettek is a munkahelyükkel (Mayo, 1983; Klein, 2004).

A vezető országok nagyvállalatainál a munkakedv javítása, a stressz kiszűrése és az ezekkel összefüggésben levő teljesítmény javítása érdekében a 2000-es évek elejétől megindultak a kutatások. Ezekkel párhuzamosan a tanulók helyzetét, tanulással kapcsolatos problémáit is kutatták. Jó néhány rezilienciateszt készült, általában négy, hét, nyolc vagy kilenc összetevővel.

A reziliencia első jól alkalmazható rendszerleírását Reivich és Shatte publikálta 2002-ben. Később ez új elemekkel egészült ki a meQuilibrium cég vezetőinek elképzelései alapján. Bruce, Shatte és Perlman (2015) egy négyes szerkezetű rezilienciamodelt alkotak, amelyben figyelembe vették az érzelmek, az értelem és a pszichikum tulajdonságait, valamint a spiritualitást is vizsgálták. Az összetevők legfontosabb mutatója a rugalmasság, amely mindegyik összetevőben megjelenik. Ez kapcsolja hozzá ezeket a tulajdonságokat a kreativitáshoz. A kreativitás így az emberi tevékenység egyik leghasznosabb, legsokoldalúbb elemévé válik. A gondolatok, az érzelmek, a holisztikus látásmód és a pszichikai tulajdonságok kreatív felhasználása, illetve bevonása a kreativitásba erősen ki is tágítja, módosítja a kreativitás eddigi fogalmát. Kreativitás alatt már nem csak egy személyes alkotóképességet értünk, hanem egy minden helyzetben megújuló, problémamegoldó, a képességeit a legváltozatosabban kihasználni tudó ember vagy közösség gondolkodását és tevékenységét (3. ábra).



3. ábra. A reziliencia szerkezete a meQuilibrium cég vezetői szerint
 Forrás: Bruce, Shatte és Perlman (2015)

Paul Ch. Donders Hollandiában élő felsővezetői tanácsadó, az XPand International vezérigazgatója. Az egyre bővülő cég 100 fölötti szakértőgárdával dolgozik 13 országban. Coaching-, stratégia- és szervezetejlesztési tevékenysége megjelenik az üzleti szférában, az oktatásban, az egészségügyben, a politikai és az egyházi szervezetek területén egyaránt. Olyan nagyvállalatokkal és országos szervezetekkel dolgozott már, mint a WizzAir, KPMG, Robert BOSCH, Daimler Benz, ROCHE Pharma, Shell, Agaplesion Hospitals – olvasható a Donders munkáját bemutató méltatásokban. Donders (2019) könyvének témája szintén a reziliencia, amely alatt a stresszel és a kiégéssel kapcsolatos lelki ellenállóképességet, lelki alkalmazkodóképességet és a viselkedés rugalmasságát érti. Donders szerint a reziliencia hét tényezője: a megbékélés a múlttal és érzelmi stabilitás, a realista optimizmus, a problémamegoldás, az egyedi képességeink kamatoztatása, az önfegyelem és egészséges életmód, a tudatosság és szenvedély és az egészséges kapcsolatok. E kézikönyvben új nézőponttal találkozunk, mert Donders leírásából úgy tűnik, hogy a rezilienciának nem eredménye, következménye a jóllét, hanem egyenesen feltétele, követelménye, ami az eltervezett dolgok iránti erősebb elköteleződést, jobb teljesítményt, stressz- és kiégésmentes, kreatív életet eredményez. Donders nem csak egy rezilienciamodelt (4. ábra) ír le, hanem egy rezilienciatesztet is közöl, valamint otthon és a közösségekben is gyakorolható tréning gyakorlatsort is kapcsol a fejlesztendő területekhez. A teszt alkalmas a tanulók rezilienciájának vizsgálatára, a tréninggyakorlatok pedig jól adaptálhatók a kevésbé fejlett tanulói képességek fejlesztésére, kiteljesítésére. A gyakorlás eredménye pedig a stresszrel és a problémákkal való megküzdési tudás, illetve a kiégés elkerülése lesz.



4. ábra. A Donders-modell

Az ábrát Donders (2019) szöveges leírása nyomán készítette Bredács (2019b)

A pszichológiai immunitás egy feltáró, megelőző, védő, de egyben aktiváló és kontrolláló képességrendszer. Az erős lelki ellenállóképesség növeli a folyamatos lelki újjáépülést, és csökkenti a stresszt okozó tényezőket és következményeket (Oláh, 1996, 1999, 2005). A pszichológiai immunitás fejlesztésének lényege az, hogy a tanuló képes legyen elérhető célokat kijelölni, ezekért küzdeni, a feladathoz illő helyes érzelmi és viselkedési stratégiákat megválasztani. Segít az értelmi, érzelmi és a viselkedési reakciók összehangolásában (Bredács, 2015). Ez részben a célok elérésére, másrészt a stresszkezelésre hat építően (Oláh, 2005).

A magas pszichológiai immunitással rendelkező személy tehát stressztűrőbb, kiegyensúlyozottabb, önfogadóbb, empatikusabb és az adott helyzettel, eseményekkel kapcsolatban megbékélőbb. A modell hármas alrendszerű tagolása arra utal, hogy mindenki előbb mérlegeli a problémáit, majd igyekszik megoldani azokat, miközben ellenőrzi, kontrollálja a megoldás folyamatát is. Minden személyre jellemző az a megküzdési profil, amely a képességeinek és tapasztalatainak eredménye. A tapasztalatok által a megküzdési stratégiák finomodnak és begyakorlódnak a legjobb megküzdési módok. A kihívást jelentő feladatokon keresztül elsősorban a szerzett képességterületek fejlődnek gyorsabban (Oláh, 1996, 2005).

A pszichológiai immunitás komponensei az optimizmus, a koherenciaérzék, a növekedésérzés, a kontrollérzés, az öntisztelet, a személyes forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmonitorozó képesség, a személyes forrásmobilizáló képesség, a társas forrásmobilizáló képesség, a személyes forrásteremtő képesség, a társas forrásteremtő képesség, a kitartás, a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az érzelmi kontroll és az ingerlékenységátlás. A modellnek nagy értéke, hogy figyelembe vehetők az egyéni megküzdési jellemzők, elfogadható, hogy nem vagyunk egyformák. Nem kell minden egyes összetevőnek tökéletesen működni, de az önismerethez hozzátartozik, hogy

melyik megküzdési módot alkalmazzuk a leggyakrabban és a legjobban és melyeket ritkán, illetve kevésbé ügyesen.

A pszichológiai immunitás vizsgálatához is kapcsolódnak mérőeszközök, junior és felnőtt változatban. Mindkettő változatot Oláh Attila dolgozta ki és struktúrájuk megegyezik. A felnőtt változat 1996-ban készült. A junior változat a felnőtt változat egyszerűsített és 1999-ben bevizsgált formája. E kérdőívvel az vizsgálható, hogy egy személynek vagy csoportnak milyen erős a pszichológiai immunitása és mennyire erősek vagy gyengék az összetevői, azaz jellemzően milyen megküzdési stratégiákat használ.

A három bemutatott modell összehasonlítása kapcsán látszólag csak kevés hasonlóság fedezhető fel. Még a speciálisan a reziliencia leírására készült modellek sem egyformán ölelik fel azokat a képességekötegeket, amelyekről az feltételezhető, hogy nélkülözhetetlenek a stresszkezelésben. Azonban néhány elem, az optimizmus, a kitartás, a célok megvalósulásáért történő eredményes megküzdés, a problémamegoldás, a társas kapcsolatok fontossága és az önértékelés vagy az önbecsülés mindegyik modellben megtalálható.

A tanulók fejlesztési területeinek kijelölésére mindegyik modell jól felhasználható az iskolában, de – véleményünk szerint – a legkomplexebb a pszichológiai immunitás modellje. Ez a modell nem csak struktúrát vázol fel, hanem egy megküzdési stratégiát is követ. Ezt a stratégiát a három alrendszer képviseli, a megközelítő-monitorozó alrendszer, a mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer és az önszabályzó alrendszer. Vannak olyan tanulók, akik ügyesen térképezik fel a körülményeiket, de a célok elérésében a kivitelezés már nehezen megy, vagy a kontrollképességeikben gyengék, így nem lesz kellően eredményes a célelés.

A modell összetevőinek nagyobbik része olyan személyes képességterületeket jelöl meg, amelyekkel a saját egyéni céljainkat, feladatainkat és problémáinkat kezeljük (ilyen például a növekedésérzés, a kitartás, az öntisztelet, az optimizmus és mások). Néhány képességterület arra vonatkozik, hogy hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat (ilyen például a társas forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmobilizáló képesség és a társas forrásteremtő képesség).

A Reivich és Shatte-féle modellre inkább a könnyen érthetőség és a strukturáltság jellemző. A modellben a négy reziliencia-képességterület együttesen rámutat a személy koherenciaszintjére. A koherencia e modell központi kategóriája. A koherencia érzése olyan beállítódás, életszemlélet, világnézet, amelynek funkciója az, hogy a körülöttünk

A pszichológiai immunitás komponensei az optimizmus, a koherenciaérzés, a növekedésérzés, a kontrollérzés, az öntisztelet, a személyes forrásmonitorozó képesség, a társas forrásmonitorozó képesség, a személyes forrásmobilizáló képesség, a társas forrásmobilizáló képesség, a személyes forrásteremtő képesség, a társas forrásteremtő képesség, a kitartás, a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az érzelmi kontroll és az ingerlékenység-gátlás. A modellnek nagy értéke, hogy figyelembe vehetők az egyéni megküzdési jellemzők, elfogadható, hogy nem vagyunk egyformák. Nem kell minden egyes összetevőnek tökéletesen működnie, de az önismerethez hozzátartozik, hogy melyik megküzdési módot alkalmazzuk a leggyakrabban és a legjobban és melyeket ritkán, illetve kevésbé ügyesen.

zajló eseményeket és ezekben önmagunk szerepét és helyzetét egységben lássuk, összefüggéseiben értelmezzük. A belső és a külső világunk között összhangot, harmóniát, strukturáltságot nyújt. Mindennek megtaláljuk az értelmét, akár a rejtett üzeneteit is. Ezek miatt hatással lehetünk a negatív eseményekre is, nem vagyunk annyira kiszolgáltatva nekik. Az élet kihívásait, nehézségeit próbatételként és fejlődésként fogjuk fel. Mindez alapvetően határozza meg a stressztűrésünket és a közérzetünket.

A koherencia a tapasztalatokkal és az események okainak és következményeinek megértésével fejlődik. A modellben új elem a spiritualitás, amely nagyon fontos része a koherenciának. Az Oláh-féle modellben a koherenciaérzés külön összetevő.

A Donders-modellben a személyiség strukturális elemeit a főkategóriák adják, de ezeken belül már a megvalósítás folyamatai találhatóak, mint például az egyéni képességek felismerése, fejlesztése, kamatoztatása és végül a mesterré válás, vagy az egészséges életvitel, illetve a problémamegoldás lépéssora. E modellben olyan elemek is találhatóak, amelyek inkább a pozitív pedagógia elvontabb jellemzői. Ilyenek például a hála, a megbékélés vagy az örömök kategóriái (2. táblázat).

2. táblázat. Reivich és Shatte, illetve Donders reziliencia-modelljének, valamint Oláh Attila pszichológiai immunkompetencia modelljének szerkezete

Reivich és Shatte reziliencia-modellje <i>Forrás: Reivich és Shatte, 2002</i>	Donders reziliencia-modellje <i>Forrás: Donders, 2019</i>	Oláh Attila pszichológiai immunkompetencia modellje <i>Forrás: Oláh, 2005</i>
<p>1. Pszichikum</p> <ul style="list-style-type: none"> – pszichikai rugalmasság – kitartás – pszichikus erő <p>2. Mentalitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – mentális rugalmasság – figyelem – több szempont beépítése <p>3. Érzelmek</p> <ul style="list-style-type: none"> – érzelmi rugalmasság – pozitív szemlélet – érzelmi önszabályozás <p>4. Spiritualitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – spirituális rugalmasság – elkötelezettség az értékek iránt – mások értékeinek és elképzeléseinek tolerálása 	<p>1. Érzelmi stabilitás</p> <ul style="list-style-type: none"> – megbékélés a múlttal – megbocsátás tanulása <p>2. Reális optimizmus</p> <ul style="list-style-type: none"> – a bizalom elnyerése – az önbizalom fejlődése – hálás életvitel – egészséges örömök <p>3. Problémamegoldás</p> <ul style="list-style-type: none"> – fókuszálás – konstruktív elemzés – improvizáció <p>4. Egyéni képességek kamatoztatása</p> <ul style="list-style-type: none"> – egyéni képességek felismerése – fejlesztése – kamatoztatása – mesterré válás <p>5. Önfegyelem</p> <ul style="list-style-type: none"> – húszmérföldes út – egészséges életvitel (testmozgás, alvás, táplálkozás) – elcsendesedés <p>6. Tudatosság és szenvedély</p> <ul style="list-style-type: none"> – egészséges tudatosság – szenvedély, hobbi – értelmes cél <p>7. Egészséges kapcsolatok</p> <ul style="list-style-type: none"> – kedvesség – empátia – kapcsolatépítés 	<p>1. Megközelítő-monitorozó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Optimizmus – Koherenciaérzés – Növekedésérzés – Kontrollérzés – Öntisztelet – Személyes forrás-monitorozó képesség – Társas forrásmonitorozó képesség <p>2. Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Személyes forrásmobilizáló képesség – Társas forrásmobilizáló képesség – Személyes forrásteremtő képesség – Társas forrásteremtő képesség <p>3. Önszabályzó alrendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kitartás – Szinkronképesség – Impulzivitáskontroll – Érzelmi kontroll – Ingerlékenységátlás

A stresszkutatások eredményei az iskolában

Az iskolai stresszel, stresszkezeléssel – közvetlenül, vagy csak érintve azt – hazánkban is több kutatás foglalkozott. Oláh Attila 1999-ben megjelenő – de eredményeiben sajnos ma is aktuális – tanulmányában a középiskolások flow- és antiflow-élményeinek gyakoriságáról publikált egy kutatást. Ebben a középiskolás tanulók azon állapotait (apátia, flow, unalom és szorongás) mutatta be, amelyeket az iskolában, családban, egyedül vagy a baráti körben éltek meg. Az eredmények szerint a tanulókat messze az iskolában érte a legtöbb szorongást keltő érzés – nemre való tekintet nélkül –, a magas követelményeket támaztó és a tanulók érdeklődését figyelmen kívül hagyó tanári elvárások miatt. Oláh (1999. 21.) szerint a tanulók stresszmentesebb iskolai létét segítené, ha „az egyénre koncentráló oktatási módszerek, az iskolai munka és a diákok személyes életcéljainak az összekapcsolása, a tananyag és a saját életélmények közötti összefüggések felfedezésére való lehetőségek biztosítása” gyakoribbak lennének az iskolában. Mindemellett fontos lenne még a tanulók autonómiájának támogatása, az érdeklődés kiélését biztosító feladatok és a belülről jövő motivációt támogató aktivitás szorgalmazása. A pszichológiai immunrendszer összetevőinek fejlődése nagy hatással van a tanulók személyes stresszkezelésére, mert a tanulói szorongás és bizonyos pszichológiai immunitásfaktorok erős korrelációt mutatnak. Például fontos stresszkezelő tényező a koherenciaézés, a kitartás, a szinkronképesség, az ingerlékenység gátlása, a fejlődés és az énhatékonyság kifejlődése (Oláh, 1999).

Szélesné Ferencz Edit pszichológus (2005) azt a kérdést vetette fel, hogy vajon a tanulók stresszmentesebb, megküzdőképesebb életstílusát és viszonyulásait milyen személyes és nevelési tényezők alakítják ki. Megállapításai a bátorító neveléssel és a konstruktív együttműködéssel kapcsolatos tanári feladatokat célozták meg. A pedagógus feladata, hogy magabiztos, én-hatékony, a tanulásban helytálló, a feladatait önállóan megoldó, a feszültségekkel megbirkózó, felelősségteljes, döntésképes, kontrollképes, kompromisszum- és alkotóképes személlyé váljanak a tanulók. Ehhez szerinte segítő,

A stressz egyik legsúlyosabb lelki következménye a kiégés.

Ez egyre fiatalabb korosztályt érint. A fiatalok egyre közömbösebbek a kihívásokkal, a tanulóssal szemben, és egyre céltalanabbnak, kilátástalanabbnak látják az életüket (Albert-Lőrincz, Albert-Lőrincz, Kádár, Kovács és Lukács-Márton, 2011). Azoknak a fiataloknak, akik nem érzik életüket hasznosnak, és úgy vélik, hogy egyáltalán nem tudják irányítani az eseményeket (Oláh, 1996, 1999, 2004), akiknek sorsát a „majd csak történik valami” gondolat irányítja, akik fatalisták, motiválatlanok (Pais, 2015), és akik céltalanul tengenek-lengenek (Bredács, 2015), egyetlen kiútjuk az, hogy megtalálják a belső erőforrásaikat és megküzdőképessé váljanak. Ugyanis, ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, azokat a tanuló stresszként éli meg. Ha ez állandósul, pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek. Ez éppen úgy érvényes a jobb és a gyengébb képességű tanulóakra, sőt még a tehetséges tanulóknál is jelentkezhetnek (Bredács, 2012).

bátorító, biztosságot nyújtó környezetre van szükség. Albert-Lőrincz Márton és Kádár Annamária kutatócsoportja (2008) – egy Erdélyben végzett kutatásukban – arra hívták fel a figyelmet, hogy a fiatalok önmagukra találása egyre nehezebb, gyakran rossz a közérzetük, szorongók, labilisak, agresszívek, hiányzik belőlük a kitartás, és rosszul tűrik a válságos helyzeteket. A stressz egyik legsúlyosabb lelki következménye a kiégés. Ez egyre fiatalabb korosztályt érint. A fiatalok egyre közömbösebbek a kihívásokkal, a tanulással szemben, és egyre céltalanabbnak, kilátástalanabbnak látják az életüket (Albert-Lőrincz, Albert-Lőrincz, Kádár, Kovács és Lukács-Márton, 2011). Azoknak a fiataloknak, akik nem érzik életüket hasznosnak, és úgy vélik, hogy egyáltalán nem tudják irányítani az eseményeket (Oláh, 1996, 1999, 2004), akiknek sorsát a „majd csak történik valami” gondolat irányítja, akik fatalisták, motiválatlanok (Pais, 2015), és akik céltalanul tengenek-lengenek (Bredács, 2015), egyetlen kiútjuk az, hogy megtalálják a belső erőforrásaikat és megküzdőképessé váljanak. Ugyanis, ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, azokat a tanuló stresszként éli meg. Ha ez állandósul, pszichoszomatikus tünetek jelentkeznek. Ez éppen úgy érvényes a jobb és a gyengébb képességű tanulókra, sőt még a tehetséges tanulóknál is jelentkezhetnek (Bredács, 2012).

Ugyanezt a nyomvonalat erősítette meg Forrai Márta (2010) a különböző iskolafokokon végzett kutatásában, amelyben az érzelmi intelligencia és a megküzdőképesség tanulmányi eredményességre való hatását tanulmányozta. Véleménye szerint a kilencedik osztályba lépéskor, ha a tanulói képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor feladatait nehezített helyzetként éli meg. Ekkor a leggyakrabban megjelenő pszichoszomatikus tünetek a fáradtság, a kimerültség, a kedvetlenség, az idegesség és a félelem, továbbá a tenyérizzadás, a fejfájás, az alvási nehézségek, a gyomor- és hasfájás, a hátfájás, az ingerlékenység és a szédülés. Azok a tanulók, akik úgy érzik, hogy a tanárok támogatók vele szemben, mérséklődő tüneteket mutatnak.

Hasonló eredményre jutott Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) is, akik azt állapították meg, hogy az iskolához jobban kötődő és a tanulás szempontjából pozitívabb énképvel rendelkező tanulók kisebb stresszt élnek át az iskolában.

Bredács Alice (2015) a szakképzésben részt vevő fiataloknál azt mutatta ki, hogy alacsony az érzelmi kontrolljuk, az impulzivitáskontrolljuk, a szinkronképességük, a koherenciaérzésük az oda járóknak, és ez okozza a kevésbé eredményes tanulás nyomában keletkező stresszt és végső soron a céltalanságot.

Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsanna (2014) egyik komplex tehetségfejlesztő projektjével és ennek vizsgálatával kapcsolható össze a téma. E projekt elő- és utóméréseiben művészeti, természettudományi és sport területen tehetséges tanulók vettek részt, ők kapták meg az egyéni és a csoportos fejlesztőprogramokat. A fejlesztések néhány idevágó területe a megküzdési módok, az életmód és az egészség-magatartás volt. A kérdőívcsomag egyik mérőeszköze a tanulók hangulatát, szorongását, depressziószintjét, valamint neurotikus jegyeit vizsgálta. A szerzők megemlítik az egyes tehetséges tanulók növekvő vagy kórossá váló teljesítményszorongását. A kutatást egy ún. „Sziget modellre” építik fel, amelynek nyolc problémacsoportja és megoldási módja volt. A „gátak” problémacsoportjából a megküzdéshez – mint megoldáshoz – vezet az út. Ennek különböző tevékenységmódozatai a hibákból való tanulás, a kudarc-tűrés, a konfliktus- és kudarc-kezelés. Ezek a területek kapcsolódnak a fejlődés érzéséhez, a motivációhoz, a perfekcionizmus kezeléséhez, az önbizalom kialakulásához, a kooperativitáshoz, a fejlett érzelmi és szociális élethez, az ön-szabályozáshoz és másokhoz. A tehetséges tanulók némelyikének az adott tehetségterületén való erős teljesítményszorongását többen is megemlítették (például Nótin, Páskuné és Kurucz, 2012; Bárányné, Horvát-Militityi és Ráczné, 2013; Bandi, 2015; Kertész, 2015, Pikó és Dobos, 2016; Dobos, 2018, 2019).

Egy újabb kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai stressz függ az életkortól is. A magasabb évfolyamokra járó tanulók már kevésbé kötődnek az iskolához, és ez a stressz mértékét is csökkenti (Géczy, 2017).

Néhány fejlesztési példa-feladatsor a reziliencia és a pszichológiai immunitás fejlesztésére

A reziliencia és a pszichológiai immunitás fejlesztésére vonatkozó – itt közölt – feladatsorokat Bredács Alice gyűjtötte össze 2016-tól, a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának egyik gyakorlati kurzusán, az általa tanított művészstanár szakos hallgatók munkáiból.

E tanulmányban az oktató egyik saját példa-feladatsora is szerepel, amelyekkel bevezeti a kurzust (*Feladatsor a JOHARI-ablakkal*). A három másik feladatsor hallgatói munka. Az említett kurzuson 2016 óta 51 művészeti diplomával már rendelkező hallgató vett részt, akik a tanárképzésen kívül több programban is foglalkoztak korábban tanulókkal. Ilyen program például a Kreatív Partnerség program.¹ Ezen a kurzuson a hallgatók olyan fejlesztő feladatsorokat készítenek vagy adaptálnak, amelyek érdekesek, élményszerűek, gyakorlatiasak a tanulók számára, és csökkentően hatnak a stresszre úgy, hogy fejlesztik valamely megküzdési képességterületet.

Bár a vizuális művészeti megoldások általában az egyedül végzett munkát igénylik, a tapasztalat mégis az volt, hogy a hallgatók szinte minden esetben a többiek érzelmi bevonására, „megérintésére” és a kooperációra épülő feladatsorokat hoztak és próbáltak ki az egyetemi órákon, ún. mikrotanítás keretei között. A programnak fontos része a feladatokat követő moderált megbeszélés, amelyen minden hallgató és az oktató is jegyzeteket készít. (Ezt a megbeszélést a hallgató is vezetheti, ekkor ő készíti el a megbeszélés szempontsorát is.) Az oktató is véleményezi a feladatsorokat, valamint a feladatsorok által nyújtott valódi élményt, és ezeket szintén átadja a hallgatóknak. Az óra után a hallgatók a reflexióikat digitálisan megküldik egymásnak és az oktátónak. A reflexiók és a saját tapasztalataik alapján minden hallgató „kifinomítja” (a szintén digitálisan küldött űrlap felhasználásával) a beadandó feladatot, amely tartalmazza a feladatsor fejlesztési célját, a célcsoport életkorát, a tervezett munkaformát, az eszközszükségletet, a tervezett időkeretet, a feladatsor leírását, a tanári és a tanulói instrukciókat, az értékelés formáit, a differenciálási és alternatív lehetőségeket és a hallgatói reflexiókat. Ezzel párhuzamosan érdemes más módon is dokumentálni a feladatvégzést, például hanganyaggal, fotókkal, a született munkák, írások lefényképezésével, lerajzolt rögzítéssel. Ezeket szintén csatolni szokták a hallgatók az anyagaikhoz.

Az így feldolgozott feladatsorokat a hallgatóknak ki kell próbálniuk a későbbiekben a tanítási gyakorlatok során is, valamint kutatási témáikhoz is felhasználhatják a szakdolgozatokban.

A feladatsorokat egy gyűjteményes kötetben – mint jó gyakorlatokat –, a fejlesztési területek szerint rendezve állítottuk össze, de még nem publikáltuk, jelenleg moduláris tananyagként, oktatási célra használjuk fel. E feladatgyűjtemény a *Lemorzsolódás csökkentése a művészet eszközeivel* címet kapta. A feladatgyűjtemény elkészítése egy 2017–2020 között folyó TÁMOP tanártovábbképzéshez is kapcsolódik, a feladatsorok összegyűjtését ugyanis ez inspirálta (Bredács, 2018).

¹ A Kreatív Partnerség Magyarország Program a Creativity Culture & Education nemzetközi alapítvány által kezdeményezett kreatív oktatási program, amely kreatív ötleteket és módszereket visz a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolákba. Célja a tanulók motivációjának, tanulási teljesítményének növelése és a kreatív problémamegoldási technikák elsajátítása (Bereczki, Csányi, Fehérvári és Mисley, 2019). A programban a Pécsi Tudományegyetem 2013 óta vesz részt.

A feladatsorokat abban a táblázatos űrlap-formában közöljük, amelyben a hallgatóknak is dolgozniuk kellett a formai egységesség miatt. Fontos megjegyeznünk, hogy e tanulmányban csak a feladatsorok – tartalmi szempontból – lényegesnek tartott részletei jelennek meg.

*Feladatsor a JOHARI-ablakkal
(önismeret, társismeret, öntisztelet és társisztelet fejlesztése)²*

Az önismeret és az emberismeret enyhíti a félelmet és növeli az önbizalmat, különösen akkor, ha ez az öntisztelettel és a társak tiszteletével társul. Ekkor képesek vagyunk megélni magunkban és másokban a jó tulajdonságokat. Ugyanakkor „a cinizmus félelmet szül, távolságot teremt, a kommunikáció útjába áll, és azt az üzenetet közvetíti a másik felé, hogy nem értékes [...] Ha tiszteljük önmagunkat, a múltunkat, a bennünk rejlő lehetőségeket és a szenvedélyeinket, mások is könnyebben fognak bennünket tisztelni” (Donders, 2019. 114.). Az öntisztelet a reális önismeret talaján álló önértékelés, büszkeség, önbecsülés, önjutalmazás (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Bredács Alice, a PTE MK tanára és e kurzusprogram vezetője (2016) (Bredács, 2019b).

Cél	A tanuló öntiszteletének és társiszteletének fejlődése. Figyelmes, pontos, de udvarias kommunikáció és a támogató, segítő szembesítés tűrésének elsajátítása.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	egyéni és nagycsoportos
Eszközszükséglet	Kinyomtatott JOHARI ablak, papír, ceruza
Idő	általában 45 perc (de csoportméretfüggő)
A feladatsor leírása	
Írd le 5 jó és 5 rossz tulajdonságodat.	
Írd le 5 jó és 5 rossz tulajdonságát a melletted ülő osztálytársadnak.	
Fordulj a társadhoz, és mond a szemébe, hogy milyen tulajdonságokat írtál róla. Fontos a szemkontaktus!	
Te is és a társad is őszintén reflektáljon a hallottakra, mivel ért egyet, és mit tart túlzásnak.	
Ezt követően olvassa fel, hogy mit írt önmagáról.	
A feladatot néhányan fordítva végezzék el.	
Nagyobbaknál a tanár is részese lehet a feladatnak.	
A magadról alkotott és hallott tulajdonságokat írd be a Kinyomtatott JOHARI ablakba	

² A JOHARI-ablak egy önismereti modell. 1955-ben, eredetileg az egyéni hatékonyság mérésére dolgozták ki, Joseph Luft és Harry Ingham pszichológusok. (A nevükből származik a modell neve is: Joe és Harry = JOHARI.) A modell egyik nézőpontja, hogy mit tudok magamról én, a másik pedig az, hogy mit gondolnak rólam mások. A négy dimenzió ezek függvényében alakul ki, ezek 1) a nyílt terület, amelyet felvállalunk és megmutatunk, 2) a vak terület, amely általunk nem ismert magunkról, de mások visszajelzéseiből előbb-utóbb megismerhetővé válik, 3) a rejtegetett terület, amelyet mi tudunk magunkról, de nem szeretnénk mások előtt felvállalni, 4) a nem ismert vagy tudattalan terület, amely fehér foltként jelentkezik, és az életünk során az önmegismeréssel egyre szűkül. Születésekor a vak és a tudattalan területek dominálnak, de a magunkról szerzett tapasztalatok és mások visszajelzései miatt elvesztik ezt a dominanciát, vagyis egyre jobban megismerjük magunkat (Király és Kristály, 1998).

Instrukciók a tanulóknak

Úgy beszéljünk másokról és úgy reagáljunk, hogy senki ne sértődhessen meg.

A kapott JOHARI ablak lapon jelöljük be a hallottakat aszerint, hogy:

- Olyannak látnak-e a társaink bennünket, amilyennek láttatni szeretnénk magunkat?
- Van-e számunkra ismeretlen meglátása valamelyik társunknak?
- Van-e olyan tulajdonság, amely csak a saját lapon szerepel, de a társ leírásában nem?
- Hogyan reagáltunk a társak véleményére?
- Hogyan reagáltak a társak a róluk alkotott véleményünkre?
- Okozott-e kellemetlen érzést, esetleg stresszt bennünk, ha ellentétesek voltak az információk?

Értékelés

A feladatmegoldás közös értékelése arra vonatkozzon, hogy mennyire volt őszinte, nem sematikus és sértésmentes a kommunikáció.

Instrukciók a tanárnak

A feladat minden kooperatív foglalkozás elején alkalmazható kezdő gyakorlatként. Elősegíti az együttműködést, mert az önismereti gyakorlat által könnyebben tudnak nyitni a tanulók a többiek felé. Magabiztosabbak lesznek, segíti a csoportdinamika erősödését. Fontos, hogy végül rájöjjenek a feladatot végzők, hogy a legtöbb tulajdonság önmagában nem rossz vagy jó, hanem minősége a mértéktől és a körülményektől függ. A kommunikáción sok múlik, a cinizmusnak, rosszindulatnak, sértődékenységnek nincsen helye a feladatban.

Reflexiók

Ezt a feladatot az évek során több korosztállyal elvégeztük már, még a felnőttekkel is továbbképzéseken. Megfigyeltem, hogy nagyon nehéz kilépniük a feladatvégzőknek a tantermi szituációból. Még akkor is a tanár felé beszélnek, ha a társuknak szól a mondanivalójuk. Az önmagáról író szinte mindig a rossz tulajdonságaival kezdi és ebből ötnél többet is felsorol. A jó tulajdonságok felsorolását öndicséretnek, kérdésnek tekinti, és gyakran nem jut tovább kettőnél-háromnál. A másiról író fordítva jár el, általában a jó tulajdonságokkal kezd, de „szembe dicsérni” is kínos feladat. Bár nem része a feladatnak, mégis szinte mindig kiegészítik hosszabb fejtegetésekkel, konkrét vonatkozásokkal az egyes tulajdonságokat a beszélők. A résztvevők az érzelmeiket palástolni igyekeznek, ezért fontos ezek kezelése is, nehogy sérüléseket okozzunk egymásnak. Éppen ezért kell reflektálni is, nem csak tudomásul venni a hallottakat.

Meglepő, hogy olykor évek óta barátok, egymás mellett ülő tanulók sem ismerik egymást eléggé. „Nem szoktunk ilyesmiről beszélni” – mondják. A szembesítés ezért néha drámai erejű. Ilyenkor derül ki, hogy mély beszélgetésekre a tanulók között ritkán van igény vagy lehetőség. A zsidók, iskolaudvarok, folyosók, a digitális kapcsolattartás pedig nem teremti meg azt az intim társas környezetet, ahol erre sor kerülhetne.

Madzagolás feladatsor (a társas monitorozó képesség fejlesztése)

A társas monitorozás a társas környezet érzelmi és viselkedési jelzéseinek pontos észlelését, kódolását, ok-okozati megértését jelenti. Az e területen fejlett képességekkel rendelkező személy képes megérteni a környezetében zajló eseményeket és képes előítéletmentesen és empatikusan viselkedni társaival (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Karsai Kinga szobrászművész, képzőművész-tanár szakos hallgató (2017) (Bredács, 2019b).

Cél	Kezdeményezés egymás felé, az érzékeny verbális és nonverbális kommunikáció, ezen belül a tapintatos kérdések megfogalmazásának gyakorlása. A szociális kompetencia fejlesztése, a szociális érzékenység kialakítása. A tudatalatti gondolati és érzelmi reflexek monitorozása, az önismeret fejlesztése.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	Csoportos munka
Eszközsükséglet	Nagyobb tér kialakítása a tanteremben (a padok eltolásával), vagy szabad térbe vonulás.
Idő	Függ a csoport életkorától. Kisebбекnél: 15-20 perc. Minél idősebbek a tagok, annál tetszőlegesebb a játék időtartama.

A feladatsor leírása

A csoport és a feladatot vezető tanár körbe áll. Minden kört a tanár kezd el!

Van egy próbakör, amelyben a tanár magára köti egy spárgaspulni egyik végét, a pulnit pedig az egyik tanulóknak dobja, azzal az instrukcióval, hogy folytassa a feladatot és dobja tovább valakinek a pulnit. (A pulnit mindenkinek –, aki a körben áll – meg kell kapnia!) A próbakör után mindenkinek a derekára van kötve egyszer a spárga, és a pulni utoljára visszakerül a tanárhoz.

Az 1. körben a tanár egy kérdést is irányít annak, akinek dobja a pulnit. (Például: „Hogy vagy?” „Hogy indult a mai napod?”)

A 2. körben a pulnidobással együtt a mélyebb kérdések jöhetnek. (Például: „Ki a példaképed?” „Mit szeretnél elérni a jövőben?”)

A 3. körben még mélyebb kérdések lehetnek. (Például: „Vannak félelmeid?” „Mi okoz neked a leggyakrabban stresszt?”)

A csoportra van bízva az, hogy hány kört futtatnak le. A tanár figyel, hogy mennyi dinamika, motiváció van a csoportban.

A feladatnak akkor van vége, ha nem mélyülnek már a kérdések.

A végén ollóval levágja a tanár a tagokra tekert spárgát.

Instrukciók a tanulóknak

A kérdéseken ne gondolkodj túl sokat, legyél spontán! Kérdezz kedvesen, és hallgasd meg a választ türelmesen! Semmit ne véleményezz, és ne fűzz hozzá semmilyen megjegyzést!

Instrukciók a tanárnak

A feladat minden óra elején alkalmazható, kezdő gyakorlatként. Elősegíti a csoportkohézió kialakulását, az elfogadóbb, stresszmentesebb közeg kialakítását. A feladat után a tanulók könnyebben tudnak nyitni a másik felé, megtanulják a különböző kommunikációs szinteket, magabiztosabbak lesznek.

Érdeemes a feladatvégzés közben megfigyeléseket végezni, például kire kerül a legtöbb madzag, kitől kérdeznak a legtöbbet. Szociometriai lejegyzés esetén vizsgálható, hogy ki kivel van szorosabb kapcsolatban, hogyan növelhető a csoport dinamika eredményessége. A vizuális kultúra szakterületén például megvizsgálhatók a krokizási választások: a feladat után ki kit rajzol le.

Reflexiók

A kérdések érzelmi elmélyítésére a tanár ad példát, ezért is az övé a kezdő kör. Egyetlen életkorban sem okoz gondot a kérdés mélységének leutánozása. Bár meg lehet tagadni a válaszadást, ha érzékeny területet érint a kérdés, de erre általában nem kerül sor, mert a foglalkozás lendülete magával sodorja a résztvevőket, akik egyre nyitottabbá válnak. A résztvevők azért kedvelték ezt a feladatsort, mert felismerték, hogy kisebb-nagyobb nehézségeik hasonlóak. Ezekről ritkán beszélünk, pedig a közösség megértése, támogatása ezekre pozitívan hat.

A spárga különösen jó eszköz; labdával, vagy más kontaktusfelvétellel kevésbé helyettesíthető, mert a spárga fizikálisan is összeköt, erősítve az összetartozás érzését. Érdekes érzés a spárga levágása, a szabadulás is.

Fa – páros rajzolós feladatsor (a társas kapcsolat mobilizálásának fejlesztése)

A társas forrásmobilizáló képesség a másokban szunnyadó gondolatok és érzelmek feltárása és az együtt gondolkodás képessége. Segíti a kapcsolatteremtést, mások meggyőzősét, támogatásuk megszerzését, akár kimondatlanul is (Oláh, 2005).

A feladatot készítette és kipróbálta Skorday Gabriella porcelántervező iparművész, design- és vizuáliskultúra szakos hallgató (2017) (Bredács, 2019b).

Cél	Motiváció, érzelem-, és gondolkodásfejlődés, tolerancia, együttműködés, bizalom, elmélyülés, tudat alatti kommunikáció fejlődése, önkifejezés, asszociációs készség fejlődése, gondolkodás általi összekapcsolódás, összehangoltság – kreativitás fejlődése
Korcsoport	10 évestől
Munkaforma	Páros munka, kooperációban
Eszközsükséglet	Színes rajzeszköz (ceruza v. filc) kalapban/sapkában/táskában; tanulók neve papírcetliken; páronként 1 db A/4-es méretű papír, színes ceruza, színes filc (tanuló/db)
Idő	kb. 20-25 perc

A feladatsor leírása

A tanár a papírcetlikre írt nevek alapján, véletlenszerűen kisorsolja a párokat. A tanulópárok egymás mellé ülnek. Minden pár kap egy A/4-es méretű fehér lapot. Minden gyerek húz magának egy színes rajzeszközt az előkészített gyűjtőhelyről.

A tanár ismerteti a feladatot a pároknak: a papírra fát kell rajzolniuk két-két perces váltott ütemben (összesen 10 percen keresztül) – verbális kommunikáció nélkül. Mindenki tetszés szerint fejlesztheti a közös fa-rajzot.

A feladat befejezése után a tanulók elmesélik a közös munka élményeit, érzéseiket a feladattal kapcsolatban.

Instrukciók a tanulóknak

Rajzolhatsz akármilyen fát, ami eszedbe jut. Nem kell a lapot két félre osztanotok egymás között, nyugodtan folytathatod a rajzot a társad vonalai után is.

Instrukciók a tanároknak

Levezető feladatként jótékony, olyan tanóra után, ahol a tanulók nem tudják fejleszteni kreativitásukat, vagy túl stresszesek voltak. Ráhangoló feladatként is jó, amikor problémamegoldás, kreatív ötletelés szükséges.

A feladatmegoldást kövesse megbeszélés:

- Hol tudtak harmonikusan egymásra rezonálni a párok?
- Hol látható egy intenzív változtatni akarás?
- Hol fogalmazódott meg célként a csak külső illeszkedés, a „jó rajz készítése”?

Reflexiók

A fa motívuma változatos szimbólum. Teljesen egyedi lehet, személyes tartalommal töltve. Szinte mindenkinek van valamilyen kapcsolata, tapasztalata, érzése, emléke a fával.

A feladatsor elmélyülést, aktív szimbolikus vagy valóság-hű emlékezést követel, megnyugtat, relaxál, átszellemít, élménydús, esetenként megható érzelmeket idéz fel az alkotókban.

A feladat segíti a párban dolgozó felek verbális kommunikáció nélküli kapcsolatteremtését – a rajzukon kifejezett tapasztalataikon, érzéseiken keresztül –, ezáltal egymás (metakognitív és metaemocionális) megismerését, az egymásra rezonálást is szorgalmazhatja, pozitív irányban.

Megfigyelhető, hogy mennyire tudnak a párok egymásra hatni, mennyire változtatják meg a tervezett elképzeléseiket, gondolataikat, rajz-stílusukat, azaz egymást, egy közös alkotásban.

A közös rajzolást a feladatvégzők nagyon erős élményként szokták megélni, mert a tanuló rajzába való „belerajzolást” általában nem helyeslik a tanárok, ebben a feladatsorban pedig éppen ez a kívánatos. A hallgatók szerint olyan ez az élmény, mint egy vizuális „agy-szkander”. Jó megoldásnak azt tartják, ha alig észrevehető, hogy melyik vonalat ki húzta, melyik területen ki rajzolt.

Színmezők feladat (optimizmus – pesszimizmus)

Az optimizmus nem csak kogníció, vagy csak érzelmek. Sokkal inkább egy általános hajlam a kedvező kimenetek elvárására. Egy attribúciós stílus is, mert az optimista az életeseeményeit mindig pozitív töltéssel magyarázza (Szondy, 2004).

Az optimista nehézségei ellenére is úgy gondolja, hogy célját elérheti, mert meg van győződve arról, hogy ideáljának megvalósítása tőle függ (Szepes, 2014).

Az optimizmus a nehéz helyzetből való kilábalás és a konfliktuskezelés egyik fontos feltétele. Az optimista szépnek látja a világot. Hisz abban, hogy az életben több jó dolog történik, mint rossz, illetve abban, hogy a nehéz helyzetek előbb-utóbb jóra fordulnak, mert a krízis csak átmeneti (Oláh, 2005). Ugyanakkor nem szépíti a valóságot, hanem reálisan szemléli azt.

A pesszimizmus borúlátást jelent. A pesszimizmát a negatív érzelmek túlsúlya, az örömtelenség, a sikertelenség előre vetítésé jellemzi.

A feladatot készítette és kipróbálta Fonyó Rebeka szobrászművész, képzőművész-tanár szakos hallgató (2018) (Bredács, 2019b).

Cél	A fogalmi asszociáció fejlődése, képi megjelenítése. A színek pszichológiai jelentésének megismerése.
Korcsoport	10 éves kortól
Munkaforma	egyéni, csoportos
Eszközsükséglet	geometrikus, nem ábrázoló, az egész lapot kitöltő színező (1 db/fő/kör); színes ceruza (vagy más színes eszköz), cetlik az elvont fogalmakkal (pl. érzelmek)
Idő	40 perc
<p>A feladatsor leírása</p> <p>Mindenki húz két fogalmat és kap egy előre kinyomtatott színmezőkből álló lapot. Mindenki kiszínezi az előre elkészített színezőjét úgy, hogy megpróbálja a színekkel megjeleníteni az adott fogalmat (színasszociáció).</p> <p>Miután mindenki kész a színezéssel, a fogalmakat összegyűjtjük. Az elkészült színezőket egy helyre tesszük úgy, hogy mindenki láthassa őket.</p> <p>Az alapján, hogy mit is jelenthetnek a színek, csoportokba osztjuk az elkészült lapokat, majd beszélgetünk róluk. Ez a rész legalább olyan fontos, mint a színezés, mert a végén kiderül, hogy mindenki ugyanazokat a fogalmakat (optimizmus és pesszimizmus) kapta, de sokféle lett a megjelenítésük.</p> <p>A tanulók leírják egy-egy mondatban a rajz hátlapjára, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mit jelent számukra az optimizmus és a pesszimizmus? – Miért ábrázolták úgy a fogalmakat, ahogy csinálták? – Vannak-e optimista és pesszimista színek, vizuális jelek, formák, hangulatok? 	
<p>Instrukciók a tanulóknak</p> <p>A fogalmakat nem mutathatják meg a feladatmegoldók egymásnak. Mindenki annyi színt használhat, amennyit akar, akár több szín szerepelhet egy mezőn belül is.</p>	
<p>Instrukciók a tanároknak</p> <p>A tanár moderátor szerepe az elkészült munkák megbeszélése során jelenik meg. A tanulók vegyék észre, hogy a munkákban nagy hasonlóságok és különbségek is vannak.</p>	
<p>Reflexiók</p> <p>Azzal, hogy mindenki munkája más, és mindenkinek más fogalom jut eszébe a többiek munkájáról, kiderül, hogy egyik megoldás sem jobb vagy rosszabb, mint a másik. Ez azt üzeni, hogy „merd magadat felvállalni”, illetve, hogy „fogadd el, hogy mások másként értelmeznek dolgokat, mint te”.</p> <p>A feladat „szimpla” színezős feladatnak indul, amelyben az élményt a kreatív munka, a kötetlen önkifejezés adja. Ritkán próbálunk meg vizuális sztereotípiákkal fogalmakat megjeleníteni rajzban. Ha megkérdezzük valakit, hogy mit jelent számára az optimizmus, biztosan megkapjuk valamelyik sztenderd definícióját. A megjelenítés azonban már nagyobb elmélyülést kíván. Ha a rajzolás után kell meghatároznunk a fogalmat, már sokkal árnyaltabb lesz a kép. A rajzolás az optimizmust vidámnak, színesnek, szétáradónak gondolták, míg a pesszimizmust sötétnek, befelé irányulónak, szögletesnek, kuszának, szűrősnak.</p>	

Összegzés

A stressz a mindennapi élet, a társas kapcsolatok, a feladathelyzetek – mint a tanulás vagy a munka – velejárója. Minden olyan pozitív vagy negatív esemény stresszt okozhat, amely a komfortzónánkból való kilépést kényszeríti ki. Nem lehet, de nem is kell kiiktatni az életből. A tanulók stressztűrő és konfliktuskezelő képessége nagyon eltérő. Ezeket a különbségeket sokféle pedagógiai módszerrel lehet kiegyenlíteni a tanulói csoportokban.

Ezek egyike az odafigyelés a tanuló feszültség-jeleire, mert a problémában benne levő ember nem mindig képes reálisan definiálni a helyzetét, sőt a problémát (stresszort) sem képes mindig azonosítani. A tanároknak minden tanórán segíteniük kell a tanulóknak feldolgozni, megszüntetni a felgyülemlett stresszt. Súlyosabb esetben külső szakemberhez kell irányítanunk a tanulót.

A tanári stresszkezelés másik formája a jó tanulási környezet és a pozitív közérzet biztosító osztálytermi helyzetek megteremtése. Ez valósítható meg legkönnyebben, de az iskolákra és a munkahelyek többségére mégsem jellemző. Minimalizáljuk a stresszhelyzeteket és teremtsünk pozitív, elfogadó légkört. Alakítsunk ki otthonos környezetet.

A harmadik lehetőség az, hogy személyiségfejlesztő területekre készítünk feladatokat, feladatsorokat a tanulók számára, amelyek segítségével az aktív, sajátélményű munkavégzés és a tapasztalat során egy „aha” felismeréssel lesz gazdagabb a tanuló. A feladatvégzést követő megbeszélések után pedig megindulhat a pozitív változást hozó belső lelki munka. Ezeket a rövid gyakorlatokat minden órán lehet alkalmazni, akár ráhangoló, akár pedig levezető funkcióval. A külső segítségnyújtás mellett ezzel a tanuló saját megküzdési stratégiáinak feltárására és fejlesztésére kerül sor. E feladatsorokban a megküzdési stratégiák lehetnek egy-egy problémára fókuszáltak, amikor meg kell érteni egy helyzetet, megtervezni és kivitelezni a megoldást, miközben döntéseket kell hozni és kontrollálni a folyamatot. A művészeti tevékenységek az érzelmközpontú megküzdési stratégia begyakorlására, a probléma érzelmi feldolgozására is alkalmasak.

A harmadik lehetőség az, hogy személyiségfejlesztő területekre készítünk feladatokat, feladatsorokat a tanulók számára, amelyek segítségével az aktív, sajátélményű munkavégzés és a tapasztalat során egy „aha” felismeréssel lesz gazdagabb a tanuló. A feladatvégzést követő megbeszélések után pedig megindulhat a pozitív változást hozó belső lelki munka. Ezeket a rövid gyakorlatokat minden órán lehet alkalmazni, akár ráhangoló, akár pedig levezető funkcióval. A külső segítségnyújtás mellett ezzel a tanuló saját megküzdési stratégiáinak feltárására és fejlesztésére kerül sor. E feladatsorokban a megküzdési stratégiák lehetnek egy-egy problémára fókuszáltak, amikor meg kell érteni egy helyzetet, megtervezni és kivitelezni a megoldást, miközben döntéseket kell hozni és kontrollálni a folyamatot. A művészeti tevékenységek az érzelmközpontú megküzdési stratégia begyakorlására, a probléma érzelmi feldolgozására is alkalmasak.

Ez azért különösen fontos, mert több különböző – akár egyszerre több típusú, pozitív és negatív – érzelem is jelen lehet egy-egy helyzetben.

Az iskola világában a tanár személye is működhet stresszorként, de lehet jó stresszkezelő, biztonságot nyújtó személy is, így mindenképpen feladata van e téren. Ezen a ponton a tanulóira irányuló figyelme, a helyzeteket javító szándéka, a témához kapcsolódó nevelési módszertani repertoárjának bővítése és önmaga fejlesztése – a stresszkezelés szempontjából is – nélkülözhetetlen. Ugyanakkor a tanár legyen hiteles, ugyanis kimutathatók a saját problémák és feldolgozásuk módja is, amelyek jó követendő mintával szolgálnak.

E tanulmányban a számtalan megküzdési modell közül csak hármat mutatunk be részletesebben. E modellek mindegyike alkalmas a tanulók iskolai fejlesztésére, mert használatukkal az összetevőkre hangolt élvezetes, a tanulók erősségeire épülő feladatsorok készíthetők. A feladatsorok rendszeres használatával a tanulók képesek lesznek a korábbi negatív tapasztalataik áttranszformálására, a tanult tehetetlenség leküzdésére és a stresszmentesebb életvitel kialakítására.

Irodalom

- Albert-Lőrincz Enikő, Albert-Lőrincz Márton, Kádár Annamária, Kovács Tímea & Lukács-Márton Réka (2011). Serdülők élményminőségének vizsgálata. *Magiszter*, 9(1), 5–12.
- Albert-Lőrincz Enikő, Albert-Lőrincz Márton, Kovács Réka Rozália, Kádár Annamária & Lukács-Márton Réka (2008). Az erdélyi és magyarországi serdülők társas beilleszkedésének és étellel való elégedettségének összehasonlító vizsgálata. In Gesztes Olympia (szerk.), *Nagyítás. Tanulmányok, beszélgetések, előadások ifjúságszolgáltatóknak*. Szeged: Nagyító Alapítvány. 190–201.
- Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna & Mirmics Zsuzsanna (2014). *Fény és árnyék. A tehetségérők felszabadítása*. Kutatási zárótanulmány-kötet. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_36_net2.pdf
- Bandi Szabolcs Ajtony (2015). *Zene és személyiség*. Zenepszichológia tankönyv. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet. 159–204.
- Bárányné Jámbori Szilvia, Horvát-Militityi Tünde & Ráczné Török Erzsébet (2013). *Tanulók és tanulócsoporthoz megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók*. „Mentor(h)áló 2.0 Program”, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, digitális tananyag.
- Békés Vera (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai Gábor & Margitay Tihamér (szerk.), *Tudomány és történet. Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*. Budapest: Typotex. 215–228.
- Bereczki Enikő Orsolya, Csányi Kinga, Fehérvári Anikó & Misley Helga (2019). *Kreativitás és tehetőség*. Konferenciakötet. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara. https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1366/KreaTehet_KONFkötet_20190508_1.pdf
- Bredács Alice (2012). *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*. PhD értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bredács Alice (2015). *A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez*. Kutatási beszámoló. In Daruka Magdolna (szerk.), *A tanári szerep változásának háttértenyezői a szakképzésben*. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012, „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez”) Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. <http://www.phdkozosseg.hu/getDocument/1841>
- Bredács Alice (2018). *A tanulók komplex fejlesztése a Művészeti nevelés alapú módszerek segítségével*. PTE NTI, EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskola-elhagyás csökkentése céljából. Pályázati tananyag. Kézirat. PTE NTI és MK.
- Bredács Alice (2019a). A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében, *Parlando*, 3. <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf>
- Bredács Alice (2019b). *Lemorzsolódás csökkentése a művészeti eszközökkel*. PTE moduláris tananyag, kézirat, Pécs.
- Bruce, J., Shatte, A. & Perlman, A. (2015). *meQuilibrium: 14 Days to Cooler, Calmer, and Happier*. New York: Harmony. <https://www.scribd.com/document/249187123/MeQuilibrium-by-Jan-Bruce-Andrew-Shatte-Ph-D-and-Adam-Perlman-M-D-Excerpt>

- Comer, R. J. (2000). *A lélek betegségei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra & Rudas János (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Dobos Bianka (2018). A zenei teljesítményszorongás (lámpaláz) kezelési és preventív módszerei, *Parlando*, 8. https://www.parlando.hu/2018/2018-8/Dobos_Bianka.pdf
- Dobos Bianka (2019). A zenei teljesítményszorongás: prevalencia, kialakulás, társuló zavarok és személyiségvonások, kezelési lehetőségek. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 202, 107–138. <https://akademai.com/doi/pdf/10.1556/0406.20.2019.008> DOI: 10.1556/0406.20.2019.008
- Donders, P. Ch. (2019). *Reziliencia – Hogyan fejlesz-
sük lelki ellenálló képességünket és előzzük meg a
kiégetést?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Forrai Márta (2010). *Az érzelmi intelligenciának, a
megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének
vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő
összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanu-
ló serdülő diákok körében*. Doktori értekezés. PTE
Pszichológiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Géczy Gábor (2017). Kötődés a kratochvilhez. Egy
pszichológiai kutatás és tanulságai. *Honvédségi
Szemle*, 145(5), 77–89. [https://honvedelem.hu/files/
files/65171/hsz_2017_5_beliv_077_089.pdf](https://honvedelem.hu/files/files/65171/hsz_2017_5_beliv_077_089.pdf)
- Kertész Attila (2015). *Zenetanári és hangszeres taná-
ri mesterség*. In Vas Bence (szerk.), *Zenepedagógia
Tankönyv*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti
Kar Zeneművészeti Intézet. 159–204.
- Király József & Kristály Mátyás (1998). *Önismeret,
emberismeret*. Budapest: Novorg Kiadó.
- Klein Sándor (2004). *Munkapszichológia*. Budapest:
EDGE 2000 Kiadó.
- Kopp Mária (2010). Boldog tanárok, boldog diákok –
illúzió vagy lehetőség? *Miskolci Keresztény Szemle*,
24(4), 16–25. [http://keresztynyszemle.hu/wp-content/
uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf](http://keresztynyszemle.hu/wp-content/uploads/2017/03/Szemle-2010_4.szam_web.pdf)
- Kopp Mária & Skrabski Árpád (2003). Lelki egész-
ség. In Csaba György (szerk.), *Egészségmegőrzés.
Természet Világa*, 134(2), különszám. 37–40.
- Lazányi Kornélia (2016). A szervezeti biztonság és a
munkahelyi stressz kapcsolata. *Taylor: Gazdálkodás-
és Szerveztudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet
Közép-Európa Kutatására Közleményei*, 8(5), 24–31.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress, Appraisal, and Coping*.
New York: Springer Publishing Company.
- Masten, A. S. & Wright, M. O'D. (2009). Resilience
over lifespan: Developmental perspectives on resis-
tance, recovery, and transformation. In Reich, J. W.,
Zautra, A. J. & Hall, J. S. (szerk.), *Handbook of adult
resilience*. New York: Guilford Press. 213–237.
- Mayo, G. E. (1983). *The Mad Mosaic: A Life Story*.
Kézirat. London.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004, szerk.). *Pszi-
chológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf
- Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit & Kurucz Győző
(2012). A matematikai szorongás személyen belüli
tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a
matematikai szorongást mérő teszthasználatával.
Magyar Pedagógia, 112(4), 221–241.
- Oláh Attila (1996). *A megküzdés személyiségtényezői*.
Kandidátusi értekezés. ELTE BTK. Lásd még: Réthy
Endréné (szerk.), *A tanítás-tanulás hatékony szerve-
zése*. Budapest: Educatio Kiadó. 74.
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megte-
remtését serkentő személyiségtényezők serdülő-
korban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27. [http://epa.
oszk.hu/00000/00011/00028/pdf/iskolakultura_
EPA00011_1999_06_07_015-027.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00028/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_06_07_015-027.pdf)
- Oláh Attila (2004). Megküzdés és pszichológiai
immunitás. In Pléh Csaba & Boross Otília (szerk.),
Bevezetés a pszichológiába. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oláh Attila (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális
élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*.
Budapest: Trefort Kiadó.
- Pais Ella Regina (2015). Generációs kihívások az
oktatásban, nevelésben. In Daruka Magdolna (szerk.),
*A tanári szerep változásának háttértényezői a szak-
képzésben*. (TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012,
„Szakmai tanárképzés országos módszertani- és
képtésfejlesztéséhez”) Budapest: Budapesti Corvinus
Egyetem.
- Pikó Bettina & Dobos Bianka (2016). A zenei tel-
jesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai. A
stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgá-
lata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. [http://epa.oszk.
hu/00000/00011/00209/pdf/EPA00011_iskolakultu-
ra_2016_10_05.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00209/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_10_05.pdf) DOI: 10.17543/iskult.2016.10.73
- Reivich, K. & Shatte, A. (2002). *The resilience factor*.
New York: Broadway Books.
- Seligman, M. (2007). *Az autentikus életöröm. Az új
pozitív pszichológia alkalmazása erősségeid tartós
kibontakoztatásához*. Budapest: Profil Training.
- Seligman, M. (2008). *Autentikus életöröm. A teljes
élet titka*. Győr: Laurus Kiadó.
- Selye János (1976). *Stressz distressz nélkül*. Buda-
pest: Akadémiai Kiadó.
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötő-
dés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*,
111(2), 111–125. [http://www.magyarpedagogia.hu/
document/Szabo_MP1112.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf)
- Szélesné Ferenc Edit (2005). Az individuálpeszichol-
gia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a psi-
chológiai immunrendszer fejlesztése. *Új Pedagógiai*

Szemle, 55(10), 34–41. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Szelesne-Individualpszichologia>

Szondy Máté (2004). Optimizmus és immunfunkciók. *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika*, 5(4), 301–319. <http://real.mtak.hu/58493/1/mental.5.2004.4.2.pdf>
DOI: 10.1556/mental.5.2004.4.2

Szepes Mária (2014). *A mindennapi élet mágiája*. Budapest: Édesvíz Kiadó.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482. DOI: 10.1002/cne.920180503

Zimbardo, Ph. G., Johnson, R. L. & McCann, V. (2018). *Pszichológia mindenkinek. 4. Zavarok – Terápiák – Stressz – Stratégiák*. Budapest: Libri Kiadó.

Bredács Alice

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

Takács Kíra

szakvizsgázott jogász

Absztrakt

E cikk írói arra hívják fel a figyelmet, hogy a stressz mennyire gyakori része a mindennapi életnek, és ennek ellenére nem kap elegendő figyelmet még ma sem az iskolában, pedig minden komfortzónából való kilépés, megoldandó probléma, társas kapcsolati feladat, illetve nehézség, vagy akár egy nagyobb teljesítmény elérése is stresszt okozhat. A tanulók nehézségei felhalmozódhatnak és akár – a tanárok számára is jól látható – tünetek formájában jelenhetnek meg. Arra, hogy a stressz ne váltsa ki az iskolákban valamilyen testi vagy lelki tünetet, sokféle megoldása lehet a tanároknak, tantestületeknek és más iskolai szakembereknek. E feladat megkerülhetetlen, és nem is testálható át más szocializációs szintekre, ugyanis az aktuális stressz kezelését abban a közegben lehet leggyorsabban megoldani és leghatékonyabban csökkenteni, ahol keletkezik. Így az iskolai környezetben keletkező stressz csökkentése, illetve a tanulók személyiségének célzott fejlesztése fontos pedagógiai módszertani kérdéssé is válik. A pozitív pszichológia és a segítő, fejlesztő coaching tevékenység szakirodalmának és gyakorlatának tanulmányozása segítheti a pedagógusokat abban, hogy kialakítsák tanítványaikra és osztályközösségeikre vonatkozó jó gyakorlataikat és saját módszereiket.

Iskolai vonatkozásban a stresszkezelés leghatékonyabb eszközei a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia összetevőinek fejlesztése. E cikk szerzőinek egyike a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán művésztanárokat képez. Ez kínálta a lehetőséget arra, hogy a képzőművész tanár és a design- és vizuális-művészet tanár szakos hallgatók csoportjaival jó gyakorlatokra épülő fejlesztéssorozatot indítson el. A fejlesztéssorozat 2016-ban kezdődött és jelenleg is tart. Célja egyrészt a hallgatók problémaérzékenyítése, a pedagógiai kreativitásuk fejlesztése, másrészt az elméleti tartalmak átültetése a pedagógiai gyakorlatba. A művésztanár szakos hallgatók azt a feladatot kapták, hogy minden órára készítsenek el egy művészeti témát is magába foglaló feladatsor-tervezetet, amelyet ki is kell próbálniuk a hallgatói csoportban. A kipróbálást minden esetben mediált véleménycsere követte, ahol a hallgatók reflektálhattak a tervezetre, az alternatív megoldási lehetőségekre és a feladatvégzés közben átélt élményekre. Az órai gyakorlatok egy része a valós iskolai terepeken is kipróbálást nyert, az egyéni összefüggő iskolai gyakorlatok során. A fejlesztés végső tapasztalatait, illetve a feladatsorokat egy hallgatói „jó gyakorlatokból” álló példatárban foglaltuk össze. E tanulmányban bemutatott példák tehát egy kivételével többségükben hallgatói munkák.

A zeneterápia története és pedagógiai vonatkozásai

A zene terápikus felhasználása hatékony kiegészítője lehet a pedagógusi munkának. Különösen aktuális ez, amikor a művészet eszközeivel való nevelés és fejlesztés számos alternatív módszerével találkozunk (Kiss, 2010). Ennek gyökereit áttekintve, jelen tanulmányban a zeneterápia történeti mérföldköveinek feltérképezésére teszünk kísérletet. Először történelmi koronként röviden áttekintjük a zene felhasználásának és megjelenésének különböző aspektusait a zeneterápia szempontjából. Majd a tudományosság előrehaladtával létrejövő zeneterápiás szervezetek, kutatócsoportok és a meghatározó zeneterapeuta elődök munkásságát ismertetjük. Ezt követően a különböző tudományos szerveződések nyomán létrejövő képzések és referált szaklapok sajátosságait mutatjuk be. A cikket a magyarországi helyzet vizsgálatával zárjuk.

A zeneterápia gyakorlata a tudományos vizsgálatának megjelenése előtt

A zene ősidők óta az emberi kultúra része. Az első olyan tekercek, amelyek részletezik a zene hatását az emberi testre, különösen a termékenységet fokozó szerepét, a Krisztus előtti második évezredből származnak (Malina, 2007). Az ókori Kínában Hszü-Ce tudós arról számol be, hogy a zene belső harmóniát, jól-létezt eredményez, de az „erkölcstelen” muzsika káros (Buzasi, 2006). Az indiai bölcsek pedig a lélek zenével való harmonizálásáról szólnak. De gondolhatunk az egyiptomi szentélyek nyugtató dallamaira is (Konta és Zsolnai, 2002), vagy akár a görögökre, akik a zene gyógyító hatását és annak okát elemezték. Püthagorasz szerint a zene olyan hangfrekvenciák harmóniáját rejti magában, ami matematikailag is kimutathatóan a világegyetem harmóniájának is az alapja, és amely képes a gondolatainkat kitisztítani (Buzasi, 2003; Konta és Zsolnai, 2002). De a Bibliában is találunk utalást a zenével való lélek-harmonizálásra: „...vette Dávid a hárfáját és kezével pengeté: Saul pedig megkönnyebüle és jobban lön...” (2Sám 16,23).

A természeti népeknél fellelhető példa a „tűztánc”, ami a dobolás hatására létrejött extatikus tánc, egy rítus, Macedónia egyik közösségében fennmaradva évente ismétlődik. Vértés (2010) alapján ez az ősi anastenaria maradványa, melyet Canas ismertetett 1976-ban. A példának felhozott mágikus aktus mimetikus, ahogy Thomson (1975) is értelmezi. A mágikus rítusok jellemzőiből eredően a zene terápikus felhasználása is az ősi, archaikus mezők utánzó technikájára épít. Ez képezi alapját annak, hogy az abban részt vevő egyén utánzó gyakorlatok segítségével védett térben begyakorolja a külvilág helyzetét.

A zene a kezdeti időkben tehát a kultuszok köréhez tartozott, a láthatatlan megidézését segítette elő. Ezért ha a zene eredetét vizsgáljuk, akkor a hangzáson kívül egyéb jelenségeket is figyelembe kell vennünk az elemzés során. A zene keletkezéséről a 18. századtól

léteznek elméletek, visszavezetve azt a nyelvre, az állati hangokra, a szövegtelen kiáltásokra, valamint az érzelmi, indulati kifejezésre (Frank, 1994). A felsorolt megközelítések rimelnek a zeneterápia elméletei között arra, hogy a zene nonverbális kommunikációs eszköz, indulatokat, érzelmeket hív elő a tudattalanból, és „hangszerként” használja az animális hangokat, mint például a sikítást, sóhajtást.

Az ókorban szintén kultikus cselekményekhez tartozott a zene és jelentős szerepe volt az improvizációnak. Ez hasonlít a zeneterápiás improvizációhoz abban, hogy ennek a műveléséhez nincs szükség szaktudásra, mivel nem előre írt zenei témára történik, és nem a zenei szerkesztés, forma határozza meg. Inkább indulatokkal történő szabad kommunikáció (Bruscia, 1987; Buzasi, 2006; Pavlicevich, 2000), amit a szakképzett terapeuta moderál.

A középkori egyházzenében virágzott fel a hangjegyzés, a kottanyomtatás, mely egyben a tanulhatóságnak és a fennmaradásnak adott szélesebb teret. A liturgiában való részvétel a lélek magára találását jelentette. Az egyházyatyák hirdetik meg a lélek összhangjának magasabbrendűségét, azt a belső harmóniát, amelyet szerintük a vallásos aszkézisen alapuló életmagatartás teremt meg. Transzcendens élethangoltság ölt a zenében testet. Megjelenik ez Iban Butlan 11. századi orvos traktátusában is, miszerint a hangok a rossz kedély számára ugyanazt jelentik, amit az orvosság a beteg test számára (Malina, 2007).

A reneszánszban a zene emberszerűsége, a természettel való találkozás állt a középpontban. A zene egyre inkább a saját személyiségének végtelen fejlődési lehetőségeit tudatosító ember bensőségének tükrözője-alakítója. Kevésbé hordozza a statikus emberképet. Inkább az életöröm, az emberi személyiség autonómiájának kifejezője.

Az iskolaközpontok köre is bővült: például Párizs, Velence, Róma, Cambrai, München. A zene nevelésben betöltött szerepe is színesedett, ahol a közösségi, azaz együttes élményterápiás hatása is érvényesült. Például liturgikus zenében, iskolai előadások alkalmával.

A barokk az a kor, ahol a legtöbb mű, műfaj, stílus és alkotó született. A zenével való élés soha nem volt ilyen általános és nem tartozott ennyire az élethez, mint a barokkban. Szinte mindenkinek része volt benne (Frank, 1994). A középpontban az érzelmek közvetlen zenei megjelenítése és kiélése állt, ami a terápia számára is kedvező talajt nyújtott, mivel a zene katalizáló szerepet tudott betölteni az érzelmek feldolgozásának folyamatában.

A klasszikában a zene egyszerre tudomány és szabályok szerint működő művészet. Ebben hangsúlyos szerepet töltött be a gondolkodás mint a lélek egyik tevékenysége, ami fontos kontroll az érzelmek, indulatok fölött. Viszont az indulatok, érzelmek racionalizálása visszahat az érzelmi világ lényegének felfogására. A ráció előretörésének köszönhetően minden növekszik. A játéktechnika, a hangzásvilág, a hangszerpark, stb... A zenei instrumentumok fejlődése az, ami a zeneterápiához kapcsolódik. A bővülő hangszerparknak köszönhetően a zenét hallgató színesebb hangzásvilággal találkozik, és a zenét aktívan művelő pedig egyre szélesebb önkifejezési lehetőséggel bír.

A romantika zenéjét metafizikai elemek kezdik áthatni. Megjelenik a mindent felülíró virtuozitás. Dominál az én-kifejezés, a szubjektívizmus. Gazdasági, társadalmi szempontból az iparosodás minden eddiginél nagyobb fellendülést hozott. A sokszorosítási módszereknek köszönhetően a hangszerek, kották tömegesen terjednek. A művészetet a művelt, különböző igényű polgárság támogatja. De megjelenik a zenei giccs is. Az operaházak, templomok, hangversenytermek és a művelt polgárság körében virágzó házi muzsikálás mellett egyre nagyobb teret kapnak a szalonzenék. A zene térhódítása folytatódott, a nevelésen, népművelésen túl eléri a minél szélesebb társadalmi gyakorlatot. A mindennapi kultúra része lesz továbbra is, a koncerttermek és a folyamatosan fejlődő házi muzsikálás révén.

A huszadik században a szellemet és érzelmeket pusztító materializmus ellenére a modern természettudományban új felismerések születnek. Ez lehetőséget teremt a

lét egységes átélésére, ami a művészeti és egyben művészettel folytatott terápiás tevékenységek alapja. A stílusbeli pluralizmusban és disszonanciában gazdag zenei elemek által azonban még csak sejthető az embernek és az univerzumnak mint integrált egésznek a művészetben történő kifejezése. A huszadik századi zene nem egységes tehát. Újabb és újabb irányzatok születnek: szeriális zene, elektronikus zene, aleatória, minimal art, stb... A szórakoztató jazz, pop-rock zene terjed a tömegkommunikációs eszközök révén. A zenéről alkotott felfogás az eddigi korokhoz képest a legsokrétűbb. Példa erre (1) a kozmikus felfogás, miszerint a zene a rezgő világmindenség része, (2) tömegetársadalmak fogyasztási igényeihez igazodó a szórakoztatást, kikapcsolódást kielégítő zene térhódítása az elektrotechnika révén, (3) a zenepszichológiai elméletek megjelenése, ami háttértudománya a zeneterápia elméleti alapjának (Montagu, 2017).

A felsoroltak leképezik az ember önmagához és az univerzumhoz való viszonyának sokféleségét, ami viszonyítási pont a zeneterápia számára, mikor a zenére úgy tekint, mint hangzó médiumra, ami kapocs külső és belső világ közt.

A zeneterápiát célzó tudományos kutatások kezdete

A zene tudományos és gyakorlati felhasználásának eredményeként lesz része a zeneterápia a természetes esztétikának. Erre példa Vértés (2010) szerint Hans Peter Reineke funkcionális zene-értelmezése, ami vonatkozik többek között a munkadalok teljesítménynövelő hatására. Megnevezi a zene felhasználására vonatkozó ellenjavallatokat is. Például hangingerre érzékeny epilepsziában, rossz zenetanulási élményanalógiában, mély depresszióban kevésbé alkalmazható terápiás formában. A zene lélekre gyakorolt hatásáról az első tudományos publikációt 1878-ban találjuk a Columbia Magazinban (Szkotniczky, 2019). Az anonim szerző a zene élményeket tudattalanból előhívó, terápiás hatását elemzi. Ezért tartja hatékony eszköznek.

Konta szerint bár a középkorban a zene egyházi szolgálatban és nevelésben betöltött szerepe virágzott, ugyanúgy fellelhető az orvostudomány részeként (Konta és Zsolnai, 2002). Az arab orvosok például lant, hárfá és ének kísérettel végezték gyógyító tevékenységeiket. Vértés (2010) szerint nem meglepő tehát, hogy a zeneterápia tudományos

A társtudományokat áttekintve elmondható: a biológiában, élettanban, belgyógyászatban, gyógyszerészetben alkalmazott technika lett a zene. Például Dogiet már 1880-ban megfigyelte a vérnyomás, légzés és pulzusszám befolyásolását a megfelelő zenével. Viszont felhívta a figyelmet arra is, hogy szervi szív- és érrendszeri betegségekben nem érzékelhető ez a hatás. Mert ezeket a kóros elváltozásokat mechanikai, dinamikai tényezők tartják fenn (Vértés, 2010). 1920-tól feltehető meg a zene eszközként való felhasználása a lélektanban, a pszichoanalízisben. Relaxációs technikaként alkalmazták autogén tréningek során. 1975-ben kezdték elektromos műszerekkel vizsgálni a zene izomlazító, fájdalomcsökkentő hatását. Ezért kapott teret a fogászatban, szülészetben és infarktusos betegek szorongáscsökkentésében. Harrer (2003) vizsgálata szerint a fiziológiai és emocionális hatás közvetlen kiváltója a ritmus.

vizsgálatának kezdetén az orvosok, akik a zene különböző hatásait vizsgálták, maguk is zenészek voltak. Például Albert Schweitzer, orvos és orgonista, Theodor Billroth, sebész, „a gyomorconkolás úttörője”. Vagy Lichtental Péter pozsonyi születésű orvos, zeneszerző, aki az 1800-as évek elején a Teatro alla Scala házi orvosaként megfigyeléseket végzett a zene élettani hatásairól és zeneterápiás csoportokat szervezett.

A társtudományokat áttekintve elmondható: a biológiában, élettanban, belgyógyászatban, gyógyszerészetben alkalmazott technika lett a zene. Például Dogiet már 1880-ban megfigyelte a vérnyomás, légzés és pulzusszám befolyásolását a megfelelő zenével. Viszont felhívta a figyelmet arra is, hogy szervi szív- és érrendszeri betegségekben nem érzékelhető ez a hatás. Mert ezeket a kóros elváltozásokat mechanikai, dinamikai tényezők tartják fenn (Vértes, 2010). 1920-tól figyelhető meg a zene eszközként való felhasználása a lélektanban, a pszichoanalízisben. Relaxációs technikaként alkalmazták autogén tréningek során. 1975-ben kezdték elektromos műszerekkel vizsgálni a zene izomlazító, fájdalomcsökkentő hatását. Ezért kapott teret a fogászatban, szülészetben és infarktusos betegek szorongáscsökkentésében. Harrer (2003) vizsgálata szerint a fiziológiai és emocionális hatás közvetlen kiváltója a ritmus.

Összefoglalóan Vértes (2010. 10. o.) idézi Teirich (1958) megközelítését „...bár az 1950-es évektől előtérbe kerültek az orvosi szempontok háttérbe szorítva a zenei aspektusokat, mégis látható az a folyamat, ahogy a zene terápiás hatásának vizsgálata egyre multidiszciplinárisrá vált”. Egyaránt teret nyert a természet-, társadalom- és zenetudományban. Ezzel pedig új fogalmak, elméletek kerültek a zene terápiás felhasználásának fókuszába, vizsgálatába. Ilyen például a csoportdinamika, a zene kommunikációs aspektusa, a zene farmakodinamikussá hatása.

Az utóbbi évtizedben pedig azt a paradigmaváltást tapasztaljuk, miszerint a zeneterápia társadalmi jóllétet képviselő modellje egyre inkább áttevődik egy neurológiai modell irányába (Thaut, 2005). Ennek középpontjában a zene és az agyterületek kapcsolatának vizsgálata áll funkcionális és strukturális agyi képalkotó eljárásokkal. Ezek segítségével pontos képet kaphatunk arról, hogy az emberi agy miként érzékeli és hogyan dolgozza fel a zenét. Például igazolt, hogy a zenei dinamika, hangerő és a beszéd sebességének feldolgozása ugyanazon agyterületen mutat aktivitást (Moreno és mtsai, 2009). Ugyanez igaz a zenei hangmagasság és a verbális munkamemória egyes funkcióira is (Franklin és mtsai, 2008). Vagy a hallási diszkrimináció és a finommotorikus képességek összefüggenek a nonverbális észleléssel és a téri vizuális teljesítmény közül a felismeréssel, tájékozódással és ábrázolással. Vagyis igazolni tudjuk a zene szenzomotoros integrációra gyakorolt hatását neurológiai szempontból.

Ennek ellenére azonban a zeneterápia mindmáig megőrizte kiegészítő jellegét. Éppen ezért a jövő zeneterápiájának irányát Reschke-Hernandez (2011) a hatásfokozásban jelöli meg. Ami azt jelenti, hogy a terápiás foglalkozás során elhangzottakat megerősíthetjük például dobolással, aminek hangereje megfelel az aktuális indulati, érzelmi állapotunknak. A hang keltésére használható eszközöknek pedig fantáziánk szab határt.

Zeneterápiás képzések, kutatóműhelyek, társaságok és szaklapok

A zeneterápia tudományos szerveztségének kezdetét a National Foundation for Music Therapy 1941-es alapítása jelentette, majd ezt követte az 1950-es National Association for Music Therapy és az 1971-es American Association for Music Therapy létrejötte. Ezeknek az amerikai alapítású társaságoknak célja volt, hogy a zeneterápia támogatottságot nyerjen a nemzetközi folyóiratokban és konferenciákon. Képzések, kutatóműhelyek alakulását kezdték segíteni, aminek következtében a szakma egyre szervezettebb lett. Ezen kívül lefektették a zeneterápia elméleti és etikai alapjait (Buzasi, 2007; Szkotniczky,

2019). Pontos definíciók, elméleti modellek születtek, és meghatározták a terapeuta munkásságának kompetenciahatárait.

Amerikán kívül, Angliában Juliett Alvin nevéhez fűződik a zeneterápiás társaság 1958-as megalapítása, amit az első oklevelet adó képzés és szakmai folyóirat elindítása követett. Argentínában Rolando Benenson neurológus professzor hoz létre zeneterápiás társaságot 1969-ben és szimpóziумot szervez. Németországban pedig 1974-ben alakult zeneterápiás társaság Nicolaus Buzasi, Johannes Th. Eschen és H. Moll munkássága nyomán (Buzasi, 2007; Szkotniczky, 2019; Wagner, 2006).

A *Journal of Music Therapy* olyan nemzetközi szaklap, ami a zeneterápia tárgykerében végzett tanulmányokat fogad, legyen az kvalitatív, kvantitatív vizsgálat vagy történeti írás. Az egyes számokat 1964-től találjuk meg, a lapszámok az interneten is elérhetők. A szaklap 2015-től impakt faktórral rendelkezik. Német nyelvterületen ismertek a *Musiktherapeutische Umschau* kiadványai. Az 1980-as alapítású szaklap alapításokról számol be, oktatásról szóló kérdésköröket, esettanulmányokat ismertet. A szaklap 2000 óta két évente Johannes Th. Eschen professzor nevével fémjelzett írói díjat ítél oda három kiemelkedő zeneterapeuta szerzőnek. A *VOICE: World Forum for Music Therapy* egy 2001-ben alapított nemzetközi szaklap, ami kvalitatív, kvantitatív kutatásokat, történeti és metaanalízis műfajú írásokat közöl a zeneterápia, egészség és szociális fejlődés tárgykerében. Az agyi képalkotó eljárásokkal végzett zenei vizsgálatokról például a *Journal of Neuroscience*, *NeuroReport* és *Cognitive Science* egyes számaiban olvashatunk.

Az oktatás és képzés kapcsán Jacques Emil Dalcrose (1865–1950) a zene kommunikációs aspektusát hangsúlyozta. Megközelítésében ez segíti a foglalkozások és képzések során a résztvevővel való kapcsolattartást. Módszerének központjában a ritmusképzés, mozgás és a dramatikus technikák alkalmazása állt. 1917-ben A. Porta Genfben beteg gyermekeknek szervez ritmustanfolyamot. Barcelonában pedig Llongieras 1918–26 között tart zenei foglalkozásokat vak és süket gyerekeknek (Szkotniczky, 2019). Tadeusz Natanson, a Wrocław Zeneakadémia zeneszerzés tanára, egyetemi dékánként a világon elsőként szervezte meg a zeneművészeti karon a zeneterápiás tanszéket, és megteremtette a zeneterápiás kongresszusok sorozatát. Az általa alapított képzés gyakorlatcentrikus, egyaránt nyugszik orvosi, neurológiai és zeneelméleti alapokon (Konta és Zsolnai, 2002; Vértes, 2010).

A világ első Zeneterápiás Intézetét Alex Pontvik stockholmi orvos alapította 1942-ben. Zeneterápiás kutatásokat Franciaországban Jost, Verdaux, Frances folytattak 1954-től, és javaslatot tesznek nemzetközi együttműködésre is. A bécsi akadémián Alfred Schmözl 1959-ben elindítja zeneterápiás képzését, míg Christoph Schwabe 1968-ban kutatóműhelyt hoz létre a Lipcsei Neurológiai és Pszichiátriai Klinikán, és a képzést is megszervezi. Galinska 1975-ben Lengyelországban folytat receptív zeneterápiás foglalkozást neurotikus betegekkel, és a fejlesztési eredményeit adatokkal rögzíti. Módszere három különböző zenei stíluskorszakból vett zenemű meghallgatásán alapul. A primer indukciós fázisban a zene élményeket előhívó hatása érvényesül, a szekunder indukciós fázisban az élmények beépülnek a munkafolyamatba, a harmadik indukciós fázisban következik a szóbeli feldolgozás (Martin, Pórszász és Tényi, 1991). Wilms pedig 1975-től a pszichoanalízis részeként, mint kommunikációs eszköz alkalmazza a zenét. Az ő munkássága helyezi el a zeneterápiát „második vágányként” az alaptevékenységbe (orvoslás, pedagógiai, szociális és lelki gondozás, népművelés...) kiegészítő elemként (Vértes, 2010). Az első nappali tagozatos képzés Heidelbergben indult 1980-ban, amit a Nicolaus Buzasi, Johannes Th. Eschen és H. Moll nevéhez fűződő „Herdeke Projekt” kutatómunka előzött meg. Az Első Zeneterápiás Világkongresszust Párizsban, 1974-ben rendezték, amely Lecourt nevéhez kötődik. Szerinte a zeneterápiában a legnehezebb feladat a megfelelő zene kiválasztása. Mint a receptív zeneterápia képviselője módszerében három zenerészletet jelölt meg. Az elsőt használta az érzelmi állapot meghatározására,

a másodikat szimbólumok és természeti képek előidézésére, a harmadikkal pedig a fejlődést kívánta elősegíteni (Lecourt, 1976).

Ma már a világ számos egyetemén találunk akkreditált egyetemi zeneterápiás képzéseket. Ilyen intézmény az Egyesült Államokban több állami egyetem (például University of Georgia, Arizona State University, Montclair State University, Appalachian State University...), Angliában például a Ruskin University, Írországbán a University of Limerick, Új-Zélandon a Victoria University of Wellington, Ausztráliában a Western Sidney University, Kanadában a Douglas College. De zeneterápiára épülő doktori programokat is találhatunk. Például Dániában az Aalborg-i Egyetem, Angliában a Ruskin University, Finnországban az Jyväskylä-i Egyetem hirdet a zeneterápia elméletére és gyakorlatára épülő kutatási lehetőséget. A képzések jellemzője, hogy a pszichológia és a zenetudomány tárgyköreit egyaránt felölelik bemeneti és kimeneti követelményként.

A zeneterápia intézményesülése tehát felgyorsult, a szervezetek, kutatóműhelyek egyre magasabb színvonalon végezték munkájukat, ami elvezetett a nemzetközi szimpóziumok, konferenciák, képzések és szaklapok indításához.

Meghatározó zeneterapeuta elődök munkássága

Wagner (2006, 2015) szerint a meghatározó zeneterapeuta elődök munkássága nyomán az alábbi nagy zeneterápiás modelleket különíthetjük el. Közös kiindulópontjuk, hogy a hang a zenei kifejezés terméke.

1. A pszichoanalitikus és pszichodinamikus modell, amely Freud, Winnicott, Klein, Fiorini, Stern elméletén nyugszik (Wagner, 2006, 2015). A modell lényege, hogy a zenélés nem szavakkal történő kommunikációs eszköz. A terapeutával folytatott zenei interakció során a fel nem tárt konfliktusok megértésére és feldolgozására törekszenek (Malina, 2007). Ennek megfelelően a modell szerint a hang-, zaj- és zene-komplexum nyelvként szerepel a terápiában. Rolando Benenzon argentin neurológus és magyar származású munkatársa, Gabriella Wagner terápiájukban a várandóság ideje alatt hallható hangzásokat és a víz hangjait használták arra, hogy a zenén keresztül kommunikáljanak a terápiában részt vevő gyermekkel. A zene mint nyelv a regressziós állapot – a korábbi személyiségfejlődési szakra való visszacsúszás – eléréséhez segített hozzá. Ebben a fázisban fontos az IZO-elv, az, hogy a terapeuta a gyermek viselkedésének tükré, másolója. Ezután következik a fejlődés szakasza, a kommunikáció és az integráció (Benenzon, 2000). Juliette Alvin, Tony Wigram terápiájában szintén megjelenik, hogy a zene átveszi a nyelv, a kommunikáció szerepét, olyan módon, hogy a zene mint nyelv direkt befolyással bír az érzelmekre, indulatokra, emlékekre, előhívja azokat a tudattalanból. Elméletükben tehát a zene öntudatlan reakciókat vált ki. Céljuk, hogy a hallásból kialakuljon az odafigyelés a zene keltette érzelmek, indulatok és emlékek feldolgozásának eredményeképpen. A feldolgozás módjai lehetnek például játék, beszélgetés, rajz (Alvin, 1978; Wigram, 2004). Hasonló ehhez Mary Priestley zeneterápiás gyakorlata, aki a zenét rögtönzött, nem szavakkal történő kommunikációként kezelte. Ennek gyakorlati megvalósulása lehet a zeneterápiás improvizáció, például aktuális hangulatunknak megfelelően dobolni (Priestley, 1994). Helen Bonny nevéhez fűződik a GIM (*guided imagery and music*) technika, a képzelet irányította zenei élmény módszere. Ennek elméleti alapja, hogy a zene mint kommunikációs eszköz közvetlenül hat a képzeletre. Ő viszont nem hangszerket vagy speciális hangzásokat használt, hanem három klasszikus zenedarabot játszott le a terápiában részt vevőknek, amikhez

- egyenként instrukciókat adott. Például miközben hallgatjuk a zenét, fessünk le képzületünkben egy képet (Bonny, 2010).
2. Az antropozófikus és humanisztikus pszichológia (Rudolf Steiner, Abraham Maslow) alapelvein dolgozta ki modelljét Nordoff és Robbins (amerikai zongorista és gyógypedagógus páros), akik a középpontba a zenei élmények közvetlen terápiás hatását állították, így megalkotva a kreatív zeneterápiás modellt. Megnevezték, hogy a közös zenélés okozta katarzis a terápia kulcsa (Malina, 2007). Ezért a szerzőpáros zeneterápiás improvizációval próbálta megjeleníteni azokat az élménytartalmakat, amelyeket a gyermekek aktuálisan magukkal hoztak otthonról a terápiás foglalkozásokra. Módszerük alapjaiban – melyet a Sunfield Children's Home-ban raktak le – kiemelik a terapeuta és a kliens kapcsolatának fontosságát a terápia hatékonyságának növelése céljából (Nordoff és Robbins, 2004). Gertrud Orff szintén hangszeres improvizációval közelített a gyermekek felé. Elméletének alapja, hogy valamely érzékelés, funkció kiesésekor, ha fokozottan igénybe vesszünk egy másik területet, akkor a sérült funkció zavarai csökkenhetnek. Ezért mindig több oldalról (hanggal, ritmussal, dallammal, beszéddel, mozgással...) teremtett kapcsolatot a gyermekkel (Orff, 1994). Karin Schumacher ugyancsak improvizációval adott zenei élményt a gyermeknek azért, hogy később „meghallja azt, amit tesz”. Ezért először nem a két személy (terapeuta és gyermek) között alakult ki a kapcsolat, hanem a gyermek és hangszer között. Például kezdetben a gyermeknek csak a ritmusra kellett figyelnie (Schumacher, 2013). Kokas Klára viszont a zenei improvizációs élményhez mozdulatokkal közelített. Szerinte a zene mozdulatokból születik és mozdulatokra inspirál. Éppen ezért a gyermekek aktuális élményeit, érzéseit, indulatait, történeteit először nem hanggal, ritmussal fejezték ki, hanem mozdulatokkal, majd ezután következett a hangszerekkel való játék (Kokas, 1972).
 3. A kognitív zeneterápiás modell egy a Piaget munkásságán alapuló elméletrendszer, amelyben a zenei élmény neuropszichológiai diagnózis, prognózis és terápia egyben. Éppen ezért a hang, zaj és zöreje zenei komplexumot úgy tekinti, mint ami az intelligencia tükré (Wagner, 2006, 2010). A modellben az akusztikus ingerek a különböző jelzések iránti érzékenység, reakciókészség fokozását szolgálták (Malina, 2007). Ezt állítja a középpontba Alfred Tomatis francia fül-orr-gégész specialista, aki szerint a fül feladata, hogy az agyi érést serkentsen. Éppen ezért terápiájának célja, hogy a hallást, a fül izmait tréningezze. Ezt szolgálja a „Tomatis-fül”, egy speciális fülhallgató, ami egyre magasabb frekvenciával képes fejleszteni a hallást. Ezen kívül egyéb hallással kapcsolatos vizsgálata is ismert (Tomatis, 1991). A kognitív modell legújabb alkalmazói közé tartoznak még például David Aldridge és Cherly Dileo, akik a terápiában részt vevők zenei élménybeszámolóját az intelligencia fejlődésének mutatójaként kezelték (Aldridge, 1999; Bradt és Dileo, 2010).

A fenti modellek nyomán ki-ki zeneterápiás gyakorlati tapasztalatának megfelelően állította fókuszba a zenét. Annak ellenére, hogy a zenei elemeket tehát többféleképpen, a professzionális megfelelően alkalmazzák, egy elvhez azonban kötelező jelleggel tartják magukat a terapeuták. Ez az 1996-os Hamburgi Zeneterápiás Kongresszuson elfogadott elv, miszerint a zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa; így jobb intra- és interperszonális integrációt tesz lehetővé. A prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a páciens minőségileg jobb életet élhet (Szkotniczky, 2019).

A zeneterápia hazai megjelenése

Magyarországon az 1960-as évektől kezdtek alkalmazni a zeneterápiát az egészségügy (belgyógyászat, pszichiátria), majd a zenei nevelés terén (Konta és Zsolnai, 2002). Például 1975-től a Visegrádi Gyógyintézetben a zene gerontológiai hatásvizsgálata folyt, amelynek eredményeképpen aktualizálták a zene esztétikai, érzelmi és indulati hatását, és rámutattak arra, hogy annak ereje összefügg a zene hangerejével. (Vértes, 2010). 1987-től a Szegedi Tudományegyetem Pszichiátriai Klinikán a zenei élmény hatását idegrendszeri képző eljárásokkal térképezték fel (Janka, 2009). A vizsgálatsorozatot folytatva 1993-tól a Szegedi Neurorehabilitációs Intézetben a zenei élmény befolyásolását vizsgálták hipnotikus transz állapotában (Kovacs és mtsai, 1993). A vizsgálatok eredményeiből tudjuk, hogy nincs egy azonosítható „zenei központ”, inkább több, tipikusan nagy- és kisgyermeki régiók vesznek részt a zenei feldolgozásban, amelyek egyben felelnek az érzelmi, megismerési és gondolkodási folyamatokért is. Valamint 2006-tól szociáliskészség-fejlesztést folytattak zeneterápiás eszközökkel az intézet betegei körében (Szerző, 2016), akik az átlagot tekintve 30%-os fejlődést mutattak a program kezdetéhez képest önmagukhoz mérten. Egyéb területen, például a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Kognitív Idegtudományi Tanszékén Williams-szindrómával élők kognitív fejlesztése és alvásminőségük javítása folyt zeneterápiás eszközökkel (László, 2019). A kísérleti csoportban, habár szignifikánsan javult az alvásminőség, mégsem volt annak kimutatható hatása a kognitív teljesítményre, különösen a munkamemória egyes funkcióira vonatkozóan. Valószínű a fejlesztés rövid időtartama és a szindróma jellemzőiből fakadó nehéz megközelíthetőség okozta a hosszú távú és nagyobb hatás kiváltásának hiányát. Ezért tervezés alatt áll egy nagyobb szabású és utánkövetéses program lefuttatása. A pedagógiai vonatkozásokat illetően a Művészetek Palotájában fejlesztő foglalkozásokat tartanak kisgyermekeknek a Tesz-vesz muzsika (kreatív zenepedagógiai) módszerére alapozva, mely a zenei készségeken túl pozitív hatást gyakorol a szocialitásra (Hegedűsné, 2017). Egyéb alternatív zenepedagógiai program például a

Magyarországon az 1960-as évektől kezdtek alkalmazni a zeneterápiát az egészségügy (belgyógyászat, pszichiátria), majd a zenei nevelés terén (Konta és Zsolnai, 2002). Például 1975-től a Visegrádi Gyógyintézetben a zene gerontológiai hatásvizsgálata folyt, amelynek eredményeképpen aktualizálták a zene esztétikai, érzelmi és indulati hatását, és rámutattak arra, hogy annak ereje összefügg a zene hangerejével. (Vértes, 2010). 1987-től a Szegedi Tudományegyetem Pszichiátriai Klinikán a zenei élmény hatását idegrendszeri képző eljárásokkal térképezték fel (Janka, 2009). A vizsgálatsorozatot folytatva 1993-tól a Szegedi Neurorehabilitációs Intézetben a zenei élmény befolyásolását vizsgálták hipnotikus transz állapotában (Kovacs és mtsai, 1993). A vizsgálatok eredményeiből tudjuk, hogy nincs egy azonosítható „zenei központ”, inkább több, tipikusan nagy- és kisgyermeki régiók vesznek részt a zenei feldolgozásban, amelyek egyben felelnek az érzelmi, megismerési és gondolkodási folyamatokért is.

Music Kreativ+, amelynek keretében iskolások zenei performanszokat készítenek (Asztalos, 2017). A felsorolt példák listája természetesen nem teljes, viszont tükrözik azt a folyamatot, hogy zeneileg képzett, humán területen (segítő szakmában) dolgozó szakemberek kezdtek először gyakorlati zeneterápiás foglalkozásokat tartani, akik köré később kutatóműhelyek szerveződtek.

Magyarországon két működő zeneterápiás szervezetet ismerünk. A Magyar Zeneterápiás Egyesület létrejöttében a Magyar Pszichológiai Társaságnak és a Magyar Rehabilitációs Társaságnak volt kiemelkedő szerepe. Segítették a zeneterápia megjelenését konferenciákon és összejöveteleken. Például 80-ban Visegrádon, 83-ba Tatán, 84-ben Intaházán, 85-ben Dobán, 86-ban Budapesten. Az összegyűlt szakmai anyagokat kötetbe rendezve Intaházán olvashatjuk *Zeneterápiás Előadások* címmel. Az egyesület jogelődének tekinthető a Magyar Zeneterápiás Munkacsoport és a Magyar Zeneterápiás Szekció. Az önálló Magyar Zeneterápiás Egyesület 1995-től működik a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógusképző Karon (Konta, 2001). A Magyar Művészetterápiás Társaság 2009-ben a Pécsi Művészeti Karon végzett terapeuták kezdeményezésére alakult. A társaság céljai közt szerepel a művészetterápia elméletének és gyakorlatának tudományos elismertetése, az érdekképviselet, a gyakorlati eredmények hazai és nemzetközi közvéleménnyel való megismertetése, a művészetterapeuta szakképesítés szakmai jegyzékbe történő bekerülése és a terapeuták intézményes közvetítése. Továbbá támogatják művészetterápiás munkacsoportok, workshopok létrejöttét, rendezését.

Magyarországon két akkreditált szakirányú továbbképzés működik. A Pécsi Művészeti Karon 1990-ben akkreditálták a pszichiátriai irányultságú komplex művészetterápiás képzést Sasvári Attila kezdeményezésére. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógusképző Karon pedig 2003 óta működik a holisztikus szemléletű, zeneterápiás módszerspecifikus szakirányú továbbképzés Urbánné Varga Katalin nevéhez köthetően.

Bár kimondottan zeneterápiának szentelt szaklapot nem ismerünk, zeneterápiáról szóló módszertani írásokat, vizsgálati eredményeket, esettanulmányokat olvashatunk az alábbi referált lapokban: *Ideggyógyászati Szemle, Magyar Pszichológiai Szemle, Lege Artis Medicinae, Magyar Pedagógia, Iskolakultúra, Fejlesztő Pedagógia, Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*. (A referált szaklapok listájának felsorolása természetesen nem teljes).

A zeneterápia Magyarországon tehát fél évszázados múltra tekint vissza. A kezdetben orvosi, majd művészeti, művészetpedagógiai szakemberek gyakorlati munkavégzése nyomán létrejövő munkacsoportok mind nagyobb és nagyobb pszichoterápiás támogatottságot kaptak. Egyre magasabb színvonalon végezték gyakorlati és kutatómunkájukat, melynek eredményként kongresszusok, konferenciák megrendezésére is sor került. Valamint két akkreditált szakirányú továbbképzés is elindult. A ma praktizáló zeneterapeuták pedig az orvosi, pedagógiai és zenepedagógiai szakterületekhez kapcsolódó referált szaklapokban tudnak publikálni.

Összegzés

A zene terápikus gyakorlata egyidős az emberiséggel. Megjelenik már az ősember kommunikációjában, az animális hangokban, a mimetikus gyógyító tevékenységében. A zeneterápia elmélete a zene élettani hatásvizsgálatával az 1800-as évektől, majd a tudományos munkacsoportok létrejöttével kezdett kialakulni fokozatosan az 1900-as évek közepére. A történelmi korokon végighaladva érzékelhetjük, hogy a zeneterápia elméleti rendszerei, gyakorlata, eszközei egyre szélesebb teret (például orvoslást, nevelést) hódítottak meg, ám kiegészítő jellegét mindmáig megőrizte a tudományos vizsgálatának megjelenése és előrehaladása ellenére. Az utóbbi évtizedben tanúi lehetünk annak

is, hogy a zeneterápia szociális aspektusokat hangsúlyozó modellje áttevődik egy idegtudomány által vezérelt modell felé. A felvázolt folyamat érvényes mind a nemzetközi, mind pedig a hazai folyamatokra.

Irodalom

- Aldridge, D. (1991). *Music Therapy in Palliative Care*. London: Jessica Kingsley.
- Alvin, J. (1978). *Music Therapy for Autistic Child*. London: Oxford University Press.
- Asztalos Bence (2017). Kreatív zenei gyakorlatok az iskolai ének-zeneoktatásban és tanárképzésben. *Musik kreativ+ (2.)*. *Parlando*, 4, 17–27.
- Bonny, H. (2010). Music Psychotherapy: Guided Imagery and Music. *Voices*, 10(3), 3–5. DOI: 10.15845/voices.v10i3.568
- Bradt, J. & Dileo, C. (2010). *Music therapy for end-of-life care*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD071.pub2/pdf> Utolsó letöltés: 2010. 07. 10. DOI: 10.1002/14651858.cd007169.pub2
- Benenson, R. (2000). *Aplicaciones clínicas de la musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. London: Charles C. Thomas Publisher.
- Buzasi, N. (2003). *Írások a zeneterápiáról: jegyzetek, előadások*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Kiadványa, Bornus Kft.
- Buzasi, N. (2006). *Gondolatok a metodikáról. I-II*. <http://www.art.pte.hu/menu/105/88> Utolsó letöltés: 2006. 06. 15.
- Frank Oszkár (1994). *Zeneesztétika, zeneirodalom, zenemű-ismertetés*. Budapest: Két „N” Nyomdaipari Közkereskedési Társaság.
- Harrer, R. (2003). Associations between light-harvesting complexes and Photosystem II from *Marchantia polymorpha* L. determined by two- and three-dimensional electron microscopy. *Photosynthesis Research*, 75(3), 249–258. DOI: 10.1023/a:1023952832255
- Hegedűsné Tóth Zsuzsanna (2017). *Mindenben zene*. Budapest: Raabe.
- Janka Zoltán, Zöllei Éva, Szentistvány István & Szilárd János (1987). Zenei élmény pszichometriai elemzése szemantikai differenciál skálával. *Ideggyógyászati Szemle*, 40(10), 442–450.
- Janka Zoltán (2009). „Ének Agykeresőben”: A Zene Idegtudományi Megközelítése. In Szt. Gellért Fesztivál Program – *Előadás-összefoglalók*. Szeged: Szent Gellért Hittudományi Főiskola. 29. <https://www.szentgellertfesztival.hu/2009-dom-1/> Utolsó letöltés: 2009. 10. 20.
- Kiss Virág (2010) Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 20(10), 18–31.
- Kokas Klára (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Konta Ildikó & Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Konta Ildikó (2001). *Magyar Zeneterápiás Egyesület Története*. <https://magyarzeneterapia.wordpress.com/rolunk/mze-tortenete/> Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.
- Kovacs, Z., Janka, Z., Boncz, I. & Magloczky, E. (1993). Influence of hypnotic trance on emotional experience of music: a quantitative assessment. Hypnosis connecting discipline. In *Program – Abstracts* (pp. 77–80). 6th European congress of hypnosis in psychotherapy and psychosomatic medicine. Wien.
- László, Sz. (2019). *Music-based sleep therapy to improve sleep quality and cognitive functions in Williams syndrome*. In *Program – Abstracts* (pp. 54). XI. Dubrovnik Conference on Cognitive Science. Computational Rationality. Dubrovnik. http://www.cecog.eu/abstract/DUCOG_%20abstractbook_2019.pdf Utolsó letöltés: 2019. 09. 10.)
- Lecourt, E.(1979). *Praktische Musiktherapie*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Malina János (2007). Zenével a zavarok ellen. *Ponticulus Hungaricus*, 11(6), 92–95.
- Martin László, Pórszász Gertrúd & Tényi Tamás (1991). Több szintű csoportpszichoterápiás rendszer kialakítása nyílt pszichózis osztályon. *Psychiatria Hungarica*, 6(3), 209–229.
- Montagu, J.(2017). How Music and Instruments Began: A Brief Overview of the Origin and Entire Development of Music, from Its Earliest Stages. *Frontiers in Sociology*, 2, 8. DOI: 10.3389/fsoc.2017.00008
- Nordoff, P. & Robbins, C. (2004). *Therapy in Music for Handicapped Children*. Barcelona: Barcelona Publishers.
- Orff, G. (1994). *Orff zeneterápiájának alapfogalmai*. Budapest: ELTE BGGYK.
- Pavlicevich, M. (2000). Improvisation in music therapy: Human Communication in Sound. *Journal of Music Therapy*, 37(4), 269–275. DOI: 10.1093/jmt/37.4.269

- Priestley, M. (1994). *Essays on analytical music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Reschke-Hernández, A. E. (2011). History of Music Therapy Treatment Interventions for Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, 48(2), 169–207. DOI: 10.1093/jmt/48.2.169
- Schumacher, K. (2013). The Importance of “Orff-Schulwerk” for Musical Social-Integrative Pedagogy and Music Therapy. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 113–118.
- Szkonticzky Péter (2019). Zeneterápia története. <https://zeneterapeuta.hu/zeneterapia/zeneterapia-tortenete> Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.)
- Teirich, H. R. (1958). Sociometry in Groups. *International Journal of Social Psychiatry*, 4(1), 55–61. DOI: 10.1177/002076405800400106
- Thaut, M. H. (2005). The future of music in therapy and medicine. *Annals of the New York Academic of Science*, 1060, 303–308. DOI: 10.1196/annals.1360.023
- Thomson, G. (1975). *Az első filozófusok. Tanulmány az ókori görög társadalomról*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Tomatis, A. (1991). *The Conscious Ear: My Life of Transformation through Listening*. Paris: Station Hill Press.
- Vértés László (2010). Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, 20(4), 90–95.
- Wagner, G. (2006). Models in Music Therapy. In Wagner, G. (szerk.), *MZE Konferencia. In Program – Előadás-összefoglalók*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 1–3.
- Wagner, G. (2015). World Congress of Music Therapy. *Music Therapy Today*, 11(2), 77–89.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Szabadi Magdolna

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

Jelen tanulmány a zeneterápia történeti mérföldköveit vizsgálja, és kitekint annak pedagógiai megjelenésére is. Ennek érdekében történelmi korszakokként végighaladva mutatja be a zene felhasználásának multidimenziós jellegét. Azt, hogy a zeneterápia eredete, gyakorlati megjelenése ugyan egyidős az emberiséggel, de ez egyes részterületein belül (orvoslás, nevelés, szociális és lelki gondozás) különböző módon vált hangsúlyossá. Majd a tudományosság megjelenésével az ismert szociális aspektusokat hordozó modell mellett az utóbbi évtizedben tapasztalható paradigmaváltás szerint hangsúlyos lett a zeneterápia neurológiai modellje is. Ennek ellenére a zeneterápia mindmáig megőrizte kiegészítő jellegét: eszköz a segítő foglalkozások alkalmazott módszereiben.

Továbbiakban a különböző szervezetek, szaklapok, zeneterapeuta elődök munkássága nyomán ismerteti a zeneterápia tudományosságának mérföldköveit. Ebben a folyamatban látható, ahogy a segítő szakma jeles képviselői köré kutatóműhelyek szerveződtek. A munkacsoportok egyre magasabb színvonalon végezték kutató- és gyakorlati munkájukat, amely elvezetett a nemzetközi konferenciák, kongresszusok, szaklapok és képzések elindításához. A nemzetközi helyzeten kívül az írás kitekintést tesz a zeneterápia magyarországi megjelenésére is. Példákat hoz arra, hogy hol és mikor kezdték alkalmazni a zeneterápiát. Ismerteti a hazai belgyógyászat, pszichiátria és nevelés területén folytatott zeneterápiás vizsgálatokat, valamint azt, hogy hol, mikor és milyen céllal alakultak zeneterápiás szervezetek, társaságok. A tanulmány a hazai képzések jellemzőinek ismertetésével és a ma élő zeneterapeuták publikálási lehetőségeinek bemutatásával zárul.

Zenehallgatási anyag és az ehhez kapcsolódó megfigyelési szempontok az alsó tagozat általános tantervű osztályainak ének-zene tankönyvei alapján

Jelen tanulmányunkban az alsó tagozatos, általános tantervű osztályok tankönyveinek zenehallgatási anyagát vizsgáljuk. A gyermekek nagy része az ének-zene órán ismerkedik meg a művészi zene világával, és ezek az évek határozzák meg azt, hogy a gyermek a felnőtt életben látogat-e komolyzenei koncerteket, operaelőadásokat, hallgat-e népzenet. A zenei szemelvények bemutatása mellett kitérünk arra, hogy elég széles-e a műfaji kínálat, az előadói apparátusok sokszínűsége tükröződik-e, a zenei történeti korszakok mindegyikéből, valamint a mai tömegzene kínálatából találunk-e zenehallgatási anyagot, továbbá szerepel-e megfigyelési szempont a művek feldolgozásához.

Az iskolai zenehallgatás rövid története

A zenehallgatás az emberiség történetében mindig jelen volt: az ősemberek figyelték a természet hangjait, egymásnak az egyezményes hanglejtés rendje és ritmikája segítségével üzentek, amelyek információt hordoztak (Szabolcsi, 1958. 9.). A zenehallgatás, így a dallam-, ritmusfelismerés gyakran létszükséglet volt tehát a számukra, emellett a munkadalok, a siratók, a varázsdalok éneklése, hallgatása is az ősemberek életének szerves részét képezte. Az ókori társadalmakban már érintőlegesen maradt fent leírás a zenehallgatásról, a zenehallgatási alkalmakról (elsődlegesen az egyházi intézményekben, valamint amfiteátrumokban, olimpiákon, udvarokban, ünnepeken, multságokon). A Bibliában is számos utalást olvashatunk a zenéről, a zenehallgatásról (például Saul hárfajátékának Dávid királyra tett hatásáról). Az ókorban a zene a kultikus eseményekhez kötődött, és csak később vált önálló művészetté (Michels, 1994. 161.). A középkorban a zenehallgatás fő helyszínéül a templomot említjük (gregorián énekek), de a világi zene színtere itt is az ünnepek ideje volt. A hangszeres zene leginkább multságokon, főúri rezidenciákon szólalt meg, szórakoztató céllal. A reneszánsz korszakban még mindig az egyházi zene dominált, de bőven találhatunk világi dalokat, madrigálokat. Zenehallgatásra a főúri rezidenciákon volt alkalom, a polgárság csak kismértékben hallhatott színvonalas zenét. A barokk korszakban a templomok mellett az iskolákban, a polgári otthonokban szólt a zene, de az opera műfajának köszönhetően hosszabb időtartamú zenehallgatásra is lehetőség nyílt. A klasszicizmus korszakában kezdődött a nyilvános hangversenyek szervezése. A feltörekvő polgárság már igényelte a koncertlátogatást, így nem csak az arisztokrácia, nem csak a főúri rezidenciák

kiváltsága maradt a legújabb művészi zenedarabok megismerése. Zenéhez tehát majdnem mindenki hozzájuthatott, ahogyan ez a romantika korszakára is érvényes. Ebben a korszakban kezdett kettéválni a művészi és a szórakoztató zene, és ebben a korszakban már szinte mindenkinek lehetősége volt hangversenyre, operaelőadásra vagy szabadtéri zenei eseményre menni. A 20. században a művészi és a szórakoztató zene élesen kettévált: a művészi, értékes, klasszikus vagy komolyzene kifejezést a nem elektronikus hangszerekre készült művek (ide értve a 20. századot megelőző korszakok szórakoztató zenéjét is) esetén használjuk a dolgozatban. A 20. század tömegzeneje, populáris zenéje, szórakoztató zenéje, amely nem a hagyományos előadói apparátusra íródott, hanem elsősorban elektronikus hangszerekre, a szélesebb közönséget célozza meg. A 20. századi szórakoztató zenében is léteznek természetesen értékes zenék, de nem célunk pontosan kijelölni a művészi és a szórakoztató zene közötti különbséget, nem célunk definiálni a két fogalmat, hiszen átfedések, átjárhatóság van a két kategória között.

A zenehallgatás napjainkban kiemelt szerepet kap. A gramofon 19. századi és a rádió 20. század eleji feltalálása óta egyre fejlődött a hangtechnika, a 21. században az okoseszközök segítségével bárhol és bármikor tudunk zenét hallgatni. A tanórai zenehallgatás fontosságát jelzi az is, hogy már az első népoktatási törvényben (az 1868. évi törvénycikkben) az ének tantárgyat is felsorolják, ugyanez a törvény előírja azt, hogy a „tanítóképezdekben az ének és zene (különösen hegedű és zongora) a kötelezett tantárgyak” között szerepeljen (1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Feltételezhetjük, hogy a tanítók hangszeres játéka a tanórai zenehallgatást segítette.

A zenehallgatás tehát már az említett törvény óta az énekórák részévé válhatott: kezdetben a tanár, a tanító hangszeres előadásában szólaltak meg a darabok. Az 1932-es *Tanterv és utasítások a népiskola számára* című dokumentumban szerepel először zenehallgatásról szóló szakasz: „Rádióval és grammofonnal is szerezhetünk tanulóinknak zenei élvezetet. Igen alkalmasak a népművelési célokra kiadott grammofon-lemezeknek iskolai használatra kijelölt darabjai” (*Tanterv...*, 1932. 449.). A tanterv kitér a tanórán kívüli zenehallgatási lehetőségre is: „Az iskolai ünnepeken tegyük lehetővé, hogy a levették, ifjúsági egyesületek (esetleg más népművelési intézmények) ének- vagy zenekarában meghallgassák a tanulók az iskola volt növendékeinek előadását.” (*Tanterv...*, 1932. 449.).

A rendszeres zenehallgatás 1978 óta beépült az ének-zene tantervekbe is. A zenehallgatási anyag Laczó Zoltán szerkesztésében akkor még hanglemezekben jelent meg (Laczó, 1979–85). A legújabb, 2016-os kerettantervben (*Kerettanterv*, 2016) az első tíz és az azt követő két évben (amennyiben szabadon választott tárgy a középiskolában) szerepel az ének-zene tanóra a tantárgyak között. Az alsó tagozaton heti két, a felső és középiskolai tagozaton heti egy tanórát ír elő a kerettanterv. A szűkre szabott időkeret zenehallgatási szakaszában szükséges megvalósítani a tanárnak azt, hogy a tanulók a komolyzenéhez közelebb juthassanak, megismerjék a zeneirodalom alkotásait, a különböző stíluskorszakokat, a hangszerek, énekesek, kórusok, kisebb és nagyobb előadói apparátusok hangszínét, a műfajokat, a műveket.

A tankönyvek és a megfelelő felvételek vagy a tanári bemutatás segítheti a zenehallgatási anyag feldolgozását. A zenehallgatási anyag felépítésének, a megfigyelési szempontok megadásának, a hallgatott mű vagy műrészlet hosszának a gyermekek életkorához kell igazodnia. Az iskolába lépő kisgyermek számára célszerű olyan műveket bemutatni, amelyek ismert gyermekdalokat dolgoznak fel: ismerős dallamot szívesen hallgatnak a tanulók. Rácsodálkoznak, hogy a feldolgozás színesebbé teszi az egyszerű, könnyen énekelhető, kevés hangkészletű, kis hangterjedelmű, általában ütempáros, egyszerű szerkezetű dalokat. A gyermekdalok szövege közel áll a gyermekek értelemvilágához, így könnyen bele tudnak helyezkedni egy adott szemelvény hangulataiba. Ezek a feldolgozások rövid terjedelműek, nagyrészt strofikus szerkezetűek, ezért

a tanulók követni tudják a zenei folyamatokat. Szintén fontosnak tarthatjuk azt, hogy a megfigyelési szempontokat a szöveghez igazíthatja a tanító. Példaként említhetjük Bárdos Lajos (é. n.) *Kicsinyek kórusa* című gyűjteményét, amely kétszólamú darabokat tartalmaz, valamint Szőnyi Erzsébet (1968) *33 könnyű kórus népdalokra* és a zenekari kíséretes *21 énekes játék gyermekkarra és gyermekzenekarra* című sorozatát. Kodály (1958, 1960, 1970, 1998) bicíniumai és néhány kórusműve, például a *Gólya-nóta; Méz, méz, méz; Nagyszalontai köszöntő* (Kodály, 1972) is hasznos a kisiskolások zenehallgatási készségének fejlesztéséhez.

Az ismert gyermekdalokat hangszeres feldolgozásban is érdemes bemutatni a gyermekeknek. Bartók Béla zongoraciklusa, a *Gyermekeknek* füzetei (Bartók, 1963a, 1963b) és a *44 duó hegedűre* (Bartók, 1933a, 1933b) kiváló példái annak, hogy a vokális zene milyen módon ültethető át a hangszeres zenébe. A gyermekdalok felismerése mellett a hangszerek hangját, valamint a formai sajátosságokat is megfigyeltetheti a tanító.

A kisiskolások első zenehallgatási tapasztalatszerzéséhez az említett magyarnépdal-feldolgozásokat tarthatjuk a legmegfelelőbbnek. Míg a 6–8 éves gyermekek mindössze 30 másodperctől körülbelül két percig képesek figyelni, a 9–10 évesek már 3–4 percet is tudnak aktív zenehallgatással – csak a zenehallgatásra koncentrálnak – tölteni (Laczó, 1986. 10.). A harmadik-negyedik osztályban tehát hosszabb lélegzetű műveket, műrészleteket is érdemes bemutatni a gyermekeknek.

A kodályi elvek alapján a magyar nép- és gyermekdalok vezethetik be a gyermeket a zeneirodalomba, de már a kezdeti időszakban is szükséges, hogy a tanulók megismerkedjenek a korosztályuknak megfelelő külföldi zeneművekkel. Ezzel párhuzamosan hangszereket, a különböző együttesek hangszínét, a művekben előforduló egyszerű(bb) formai elemeket, a zenei jelenségeket is bemutatathatja a tanító. Minél színesebb a kínálat, annál több felfedezni valót találhat a gyermek – megfelelő tanítói segítséggel – az elhangzott művekben.

Az élménycentrikus ének-zene tanítás egyik fő szakasza a zenehallgatás lehet, hiszen a későbbiekben (felnőtt korban) az elméleti ismeretek sok esetben elhalványulnak, de a hallott zeneművek, azok hangulata, a mű adta élmény megmarad.

Aktív és passzív zenehallgatás

Tanulmányunkban a gyermekek aktív zenehallgatásra nevelésének lehetőségeit vizsgáljuk a tankönyvekben közölt műveken keresztül. Ezért célszerű az aktív és a passzív zenehallgatás közötti különbséget felvázolnunk.

A mindenhol jelen lévő zene válogatatlanul ér minket (Laczó, 1986. 5.) A zene életünk szinte minden pillanatában jelen van, sokszor kéretlenül is. Egyfajta elkerülhetetlen zajszennyezésről is beszélhetünk, amit magunk gerjesztünk. Szőnyi Erzsébet (1984. 5.) szerint életünkre „vastag függönyként borul a zene”, Laczó (1986. 5.) zajkulisszának nevezi a jelenséget.

A zenehallgatás fogalmának meghatározására kevés példát találunk a magyar és külföldi szakirodalomban. Laczó szerint a zenehallgatás olyan folyamat, amely a zenei anyag összetettségét, bonyolultságát tükrözi. Olyan tevékenység, amikor a hallgató koncentrálnak követi a zenei folyamatokat, képes behelyezkedni a mű hangulatába. A zenehallgatás „nagyon komoly tudati aktivitás, a szellemi energiák mozgósítását kívánja meg” (Laczó, 1987. 109.), a művészeti élmény „nagyon komplex tudattartalom, illetve lelki állapot” (Dobray, 1983. 11.). Az említett megfogalmazások jelzik azt, hogy a zenehallgatás összetett feladat, a hallgatónak is tevékenyen részt kell vennie a folyamatban.

A zenehallgatáshoz, azaz a zene befogadásához, megértéséhez nagyfokú figyelem szükséges. Ezért értő és kíváncsi módon kell közeledni a zenéhez. Ennek ellentmondanak

Aaron Copland zeneszerző szavai: „A zeneszerző számára a zenehallgatás teljesen természetes és egyszerű folyamat. Így kellene lennie mindenki számára” (Copland, 1957. viii). Egy zeneszerző egészen más módon közelít a zenéhez, azt rögtön komplex formájában hallja, kottakép esetén látja is.

A passzív zenehallgatást a felszínes szórakozáshoz-szórakoztatáshoz sorolhatjuk. Passzív zenehallgatáskor nem a zenére való tudatos figyelés a fő tevékenység – háttérzeneként szól, vagy unaloműzésnek egy hosszabb utazás, várakozás, háztartási munka, másoknál tanulás alatt. A passzív zenehallgatás alatt a zenei anyag gyakran véletlenszerű, hiszen gyakran nem mi szabályozzuk, hogy mi szól a boltban, mit kínál a rádió, mit vett fel a hallgató a telefonjára. Nem gondosan megválogatott művészi zenéről van tehát szó. A hallgató sokszor nincs is tudatában annak, mit is hallott. Komolyzene nagyon kevés helyen, és/vagy kevesebbeknél szól háttérzeneként, valószínűleg azért, mert erre a fajta zenére oda kell figyelni, így nem sokan választanak olyan rádió-, tévéadót, amelynek műsorán művészi zene szerepel, nem sokan hallgatnak utazás közben klaszszikus zenét. A passzív zenehallgatás tehát jóval súlyozottabban van jelen az életünkben az említett okok miatt, a komolyzene esetében ez az arány csekély. Azonban mindig is voltak és vannak olyan komolyzenei hangversenyre járók, akik nem figyelnek a zenére, csak végigülik a koncertet, „mint egy káposzta, vagy kő, arra várva, hogy történjen velük valami”. Ezek a hallgatók hallják a zenét, de nem figyelnek arra, sem értelmi, sem érzelmi hatást nem vált ki belőlük a művészi zene (Gibling, 1907). Ezek a koncertlátogatók valószínűleg a társadalmi elvárásoknak szeretnének megfelelni.

A könnyen fogyasztható háttérzenének egészen más a célja, mint egy zenei műalkotásnak: pusztán szórakoztatni akar, elláztatni, hatni a közérzetre, a hangulatra. Ugyanez a szórakozási szándék akkor is megjelenik, amikor valamilyen közösségi esemény részesei vagyunk: bálokon, éttermekben, stb. Meg kell jegyezni, hogy a passzív zenehallgatás is lehet pozitív hatású. Egy-egy motívum, hangszerelési ötlet, dallam, ritmika megragadhat az emlékezetben, később készíttetést érzünk arra, hogy újra meghallgassuk az adott zenét. Más esetben (például a filmekhez, színművekhez társított zenéknél) a képi, színpadi világot költjük össze a hallott zenével. A lemezkiadók kínálatában számos filmzene szerepel.

Az aktív zenehallgatás célja az, hogy csak a zenére figyeljünk, kerüljünk kapcsolatba annak élményével, zárjuk ki a külvilág egyéb ingereit. Az aktív zenehallgatásra lehetőség szerint készülni kell; olvasni a korszakról, a szerzőről, megismerni a mű tartalmát (ha opera, vagy programzene), felépítését és témáit. Amíg a passzív zenehallgatáskor gyakran nem is emlékszünk a hallottakra, addig az aktív zenehallgatás feltételezi azt, hogy a szerző, a mű címe, az előadója ismert, a hallgató utánajár a darab keletkezéstörténetének, műfajának, formai felépítésének, sőt előadójának is. Az aktív zenehallgatás – amikor odafigyelünk, elmélyülünk a zenében – az átlagember mindennapjaiban viszonylag ritka, különösen igaz ez a komolyzene hallgatására. Ennek számos oka lehet, csak felvázolva néhányat: a zenehallgatás időigényes, figyelmet, odafordulást feltételez, megfelelő elmélyültséget kíván (olykor még az igényesebb könnyű műfajok esetében is).

Az aktív zenehallgatási tevékenység passzívnak tűnhet, hiszen a zenét úgy hallgatjuk, hogy közben nem végzünk más fizikai vagy szellemi tevékenységet. Az éneklést pedig aktív tevékenységnek ítélnék meg, hiszen a testünk (szánk, hangszálaink, nyelvünk stb.) segítségével jön létre. Az éneklés is lehet azonban passzív, ha nem az éneklés mint cselekvés az elsődleges, hanem mechanikusan végezzük azt (Laczó, 1986. 109.). Tehát nem indulhatunk ki abból, hogy végzünk-e valamilyen fizikai cselekvést az adott tevékenység – az éneklés vagy a zenehallgatás – során.

Az aktív zenehallgatás célja az, hogy csak a zenére figyeljünk, kerüljünk kapcsolatba annak élményével, zárjuk ki a külvilág egyéb ingereit. Az aktív zenehallgatásra lehetőség szerint készülni kell; olvasni a korszakról, a szerzőről, megismerni a mű tartalmát (ha opera, vagy programzene), felépítését és témáit. Amíg a passzív zenehallgatáskor gyakran nem is emlékszünk a hallottakra, addig az aktív zenehallgatás feltételezi azt, hogy a szerző, a mű címe, az előadója ismert, a hallgató utánajár a darab keletkezés-történetének, műfajának, formai felépítésének, sőt előadójának is. Az aktív zenehallgatás – amikor odafigyelünk, elmélyülünk a zenében – az átlagember mindennapjaiban viszonylag ritka, különösen igaz ez a komolyzene hallgatására. Ennek számos oka lehet, csak felvázolva néhányat: a zenehallgatás időigényes, figyelmet, odafordulást feltételez, megfelelő elmélyültséget kíván (olykor még az igényesebb könnyű műfajok esetében is).

Az aktív zenehallgatás az indirekt tanulási módhoz tartozik. Ez azt jelenti, hogy a gyermek nem tanul tudatosan, azonban a zenehallgatás az élményhez kötődően az ismereteket gyarapítja, a zenehallgatási készséget fejleszti. Az indirekt tanulást a gyermek nem érzi tanulásnak, így nagy lehetőségek rejlenek ebben (Dobray, 1983. 12), ahogy az olvasásban, illetve a(z oktató)filmek megtekintésében, a rajzolásban, akár a testmozgás alkalmával, vagy osztálykiránduláson, erdei táborban.

Az aktív zenehallgatás képességének fejlesztéséhez a metakognitív stratégiák is segítséget adnak. A metakogníció olyan magasabb szintű gondolkodás, amellyel képesek vagyunk befolyásolni a tanulást. A zenehallgatás tanulása is egy folyamat: rövid, egyszerű formájú, ismert gyermekdalt feldolgozó művek után – a fokozatosság elvét követve – a tanuló eljut a hosszabb darabok befogadásáig és azok egyszerű elemzéséig. A tanuló megtapasztalja azt, hogyan történik a zenehallgatás, hogyan jut el a leggyorsabban a zene befogadásához: például csukott szemmel követi a hangzó zenei folyamatokat, vagy szemléli a környezetét.

A zenei tevékenység szempontjait vizsgálva a zenehallgatás elsősorban a befogadó tevékenységhez tartozik, de nem nélkülözheti azt másik két tevékenységet, amelyek a következők: a reprodukáló, valamint az alkotó tevékenység. A reprodukáló tevékenység magában foglalja a dal vagy zenemű, zeneműrészlet éneklését, ritmusának kopogását, tehát a cselekvő, személyes részvételt. Az alkotó tevékenység a kottázást, a kottáról (kottaképről vagy betűkottáról) való éneklést, illetve a szolmizációs kézjelek alapján történő éneklést jelenti. Ehhez a kategóriához tartozik még az improvizáció, amely ugyan szerepel a tantervekben, de csak alacsonyabb életkorban, és egyszerű feladatok formájában (ritmusgyakorlatok, rövid dallam-improvizáció, adott dallam éneklése szekvenciaszerűen, vagy kvintváltással) valósulhatnak meg. (Az improvizáció még a felsőfokú oktatásban is csak néhány hangszer tanulása esetén és a dzsessz szakokon szerepel tananyagként.)

A zenehallgatás szerepe a nevelésben

Az aktív zenehallgatás közoktatásban elfoglalt szerepét rendkívül fontosnak tarthatjuk. A zenehallgatás jelentősége nem csak a zenei nevelésben mutatkozik meg, hanem áttételesen más tantárgyak esetében is. A 2012-es NAT a zenehallgatást élményt adó és szellemi aktivitást serkentő, az esztétikai fogékonyság és az érzelmvilág elmélyítését segítő tevékenységként írja le. Az ének-zene „A” és „B” kerettanterv tantárgyi leírásaiban

számos javaslatot olvashatunk a zenehallgatás feladatairól, amelyeknek a nevelésben elfoglalt helyük is megjelenik. Az érzelmi nevelést fő feladatként szerepelteti a kerettanterv az alsó tagozat számára készült dokumentumában (*Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára*, 2016). Az érzelmi neveléshez szorosan kapcsolódik az esztétikai érzék fejlesztése is. Az említett két fejlesztési területet a befogadói kompetencia szempontjából is fontosnak véljük. A zene érzelmekre és az esztétikai érzékre gyakorolt hatását vizsgálja többek között Csillagné (2010), valamint Resnicow és munkatársai (2004), illetve Juslin és Laukka (2003). Az érzelmi és esztétikai fejlesztés minden művészeti (és néhány esetben más) tantárgy tanításakor megvalósul. Az aktív zenehallgatás nagyban hozzájárul a rövid- és hosszú távú memória fejlesztéséhez. A zenehallgatás szintézissteremtő szerepe is fontos: egy-egy korszak átfogó megismertetéséhez a zeneszerzők, néhány zenemű ismerete is fontos. A kerettantervben két évfolyamonként közlik a különféle tantárgyak egymáshoz kapcsolódó pontjait, így az ének-zene és egyéb tantárgyak, illetve az egyéb tantárgyak és az ének-zene közös pontjait. A kerettanterv alapján tehát a tanulók komplex egységben láthatnak rá egy-egy témára.

A zenehallgatási anyag lehetőség szerint kapcsolódjon az óra (például a tanult énekes szemelvény, vagy valamilyen zenei jelenség) anyagához. Zenehallgatás előtt célszerű röviden, a tanulók életkori sajátosságait szem előtt tartva bemutatni a szerzőt, a zeneművet, majd megfigyelési szempont alapján figyeljék a művet. A zene elhangzása után érdemes a tanulókkal megbeszélni a hallott darabot irányított beszélgetéssel. Rendkívül fontos szerepe van az ismétlő zenehallgatásnak, hiszen csak úgy válik ismerőssé a mű vagy műrészlet, ha a tanulók többször hallják, elmélyednek benne. Az ismétlő zenehallgatáshoz is célszerű megfigyelési szempontokat adni, amelyek már nem csak a tempóra, a hangszerelésre vagy a darab hangulatára vonatkoznak.

A zenehallgatási szemelvény bemutatása népdalok, műdalok, zongora- vagy hangszeres darabok esetén az ének-zene tanár, esetleg tanuló, vagy meghívott vendég által történik, a több hangszerre írt művek felvételről szólalnak meg az órán. A mai kor technikai lehetőségeinek ismeretében olyan felvételek is elérhetőek, amelyeken koncert- vagy opera-előadást mutathat be a tanár. Sokkal nagyobb élményt nyújt a tanulóknak, ha látják az előadókat, a hangszereket, az előadók reakcióit.

Az alsó tagozatos tankönyvek zenehallgatási anyaga

A tankönyvkutatók, köztük Bamberger (1998) fontosnak tartják a tankönyveket. *A tankönyvek fejlesztése és használata* című tankönyvelméleti művében Bamberger azt írja, hogy a „tankönyv a tanulás folyamatában az egyik igen fontos segítő”. A megfelelő tankönyv nem csak a tanár munkáját, de a diákok önálló tanulását is segíti (Bamberger és mtsai, 1998, idézi Dárdai, 2002. 53.). A magyar oktatási rendszer is fontosnak tartja a tankönyveket. A legtöbb tantárgyhoz készült tankönyv (a testneveléshez évfolyam szintre lebontott köteteket nem találunk, csak több évfolyamon használható füzeteket, valamint érettségire előkészítő kiadványt), amelyet a pedagógusok és a tanulók egyaránt használnak a tanórákon.

Létezik azonban olyan vélemény, hogy „nem tankönyv kell, hanem jó zenei antológia éneklésre, hangszeres zenélésre és zenehallgatásra” (Nemes, 2014). Nemes László Norbert mondata elgondolkodtató, de csak a felsőbb évfolyamokban valósítható meg ez az elképzelés. Az alsó tagozatos gyermekek, különösen az első osztályosok nem tudnak úgy kottát olvasni (és megfelelő módon a magasabb osztályokba járók nagy része sem), hogy elégséges lenne egy antológia a tantárgy tanításához. Egy ilyen típusú gyűjtemény – ha nem szerepelnek benne színes képek, rajzok – a kisgyermekek számára értelmetlen, sőt visszariadhatnak a fekete-fehér kottapéldáktól.

Az alsó tagozatos tankönyvekben az énekes szemelvények – a nép- és műdalok, zeneművek rövid részletei – és az elméleti anyag (ritmus, ritmikai képletek, hangsorok, hangnemek, abszolút hangnevek, szolmizáció, kottázás) elsőbbséget élveznek. A zenehallgatás szerepe jóval szerényebb. Nehezíti a tanórai zenehallgatási szakaszt az is, hogy a tevékenység eredményességét nem, illetve csak közvetett módon tudja ellenőrizni a tanító.

A zenehallgatási anyag megfelelő megválasztása felkelti és fenn is tartja a gyermekek komolyzene iránti érdeklődését. Arra is keressük a választ, hogy megfelelő-e a tankönyvek zenehallgatási anyaga, van-e minden tanórához zenehallgatási anyag rendelve, illetve közöl-e a tankönyv megfigyelési szempontokat a mű meghallgatásához.

Az Oktatási Hivatal által összeállított tankönyvjegyzék tartalmazza azokat az énekezen tankönyveket, amelyeket a tantárgy tanításához javasolnak. A 2019–2020-as tanévre mindössze három tankönyvcsalád (a volt Apáczai Kiadó és Könyvterjesztő Kft. két tankönyve, valamint a Nemzeti Tankönyvkiadó) kiadványait javasolja az Oktatási Hivatal az 1–8. osztály számára (Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2019/2020. tanévre), ebből az egyik sorozat nem teljes. Valószínűnek tartjuk azonban, hogy a tanítók, tanárok és iskolák a már bevált tankönyvsorozat köteteit rendelik meg (sok esetben az iskolai könyvtárból is kölcsönözhetik a tanulók a köteteket). A korábbi tanévekben azonban az első és második osztály számára négy tankönyvcsaládot találunk az Oktatási Hivatal tankönyvjegyzékében (Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2018/2019. tanévre): négy kötet az általános tantervű tagozat számára készült (az egyik három tantárgyat fog össze), egy pedig a szakosított tantervű osztályoknak. Érdemes tehát azoknak a tankönyveknek a zenehallgatási anyagát is vizsgálni, amelyek a 2019–2020-as tanévben már nem szerepelnek a jegyzéken.

Az általános tantervű 1. és 2. osztály számára készített négy kiadvány egy-egy tankönyvcsalád része. A tankönyvek közül négy az Eszterházy Károly Egyetem, egy pedig a Mozaik Kiadó gondozásában jelent meg. A Süle Ferenc által készített *Daloskönyvem* család, valamint a *Technika – ének-zene – rajz* (Demeter és Molnár, 2015; Demeter, Molnár és Wojtekovics, 2015) korábban az Apáczai Kiadó és Könyvterjesztő Kft. gondozásában jelent meg. A Lantos Rezsőné és Lukin Lászlóné által jegyzett *Ének-zene* és a szakosított tantervű *Énekeskönyv* sorozatot (Szabó Helga munkája) a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki. Lassúné Ruskó Renáta *Ének-zene* tankönyvcsaládját a Mozaik Kiadó gondozásában maradt, ez a sorozat már nincs a hivatalos listán. A későbbiekben az eredeti kiadó nevét használjuk a könnyebb eligazodás érdekében.

A harmadik és negyedik osztály számára csak egyetlen kiadványt javasol a tankönyvlista. A korábban a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent *Ének-zene* sorozat kötetét nem találjuk az ajánlott tankönyvek között (Lantosné és Lukinné, 2012; Tegzes, 2013). A *Technika – ének-zene – rajz* sorozatnak nincs folytatása, így a tantárgyi integrációt, a komplex oktatást tankönyv nélkül végzik a tanítók. Nem szerepel a tankönyvjegyzékben Lassúné Ruskó Renáta két tankönyve sem.

Az első és második osztályos zenehallgatási anyag a tankönyvek alapján

A tankönyvek elemzését és összehasonlítását két évfolyamonként végezzük. Ennek az az oka, hogy a kerettanterv kétéves ciklusokban adja meg a tantárgy feladatait, a be- és kimeneteli követelményeket.

Süle Ferenc (2013) először az Apáczai Kiadónál megjelent, első osztályosok számára készült tankönyvének zenehallgatási anyaga a zajokból, zörejekből, különféle hanghatásokból is válogat. A gyermekek örömmel ismerik fel azokat a jellegzetes hangjelenségeket, amelyek körülveszik őket, így a járművek, gépek hangját, köztük a traktorét.

A gyermekek által könnyen felismerhető zajt, zörejt mutatja be egy csöpögő csap hangja is. Tehát a hangszínhallás előkészítése, valamint a tempó megfigyeltetése (a traktor elindulásának és lassú haladásának, majd a traktor elindulásának, és gyors haladásának bemutatásakor) már az első órákon megtörténik. Meglepő módon az első zenehallgatási szemelvény Glenn Miller zenekarának megfigyeltetése. Úgy gondoljuk, hogy a gyermekek első iskolai zenehallgatási élménye legyen egy olyan művészi zenedarab, amely egy általuk ismert dallamra épül, vagy tartalmazza azt (például a fentebb említett Bartók-, Kodály-, Szőnyi-művek), ráadásul a gyermekek többsége még nem ismeri a hangszerek hangszínét. A már ismerős dallam feldolgozása felkelti az érdeklődésüket, a megfigyelési szempont nem a dallamra irányulhat, hanem a hangszínre, tempóra, előadói apparátusra, egyszóval a zene jellegére, hangulatára.

A tankönyvben legtöbbször Gryllus Vilmos neve szerepel mint zeneszerző. Gryllus dalai kellemesek, a szövegek (Döbrentey Ildikó versei) közel állnak a gyermeki világhoz. Ezek a dalok azonban inkább a tömegzene (20. századi, nem művészi igényű, könnyen befogadható zene, gyakran elektromos hangszerekkel előadott számok) kategóriájába tartoznak, nem a művészi zene csoportjába. Véleményem szerint Gryllus dalai és Keresztény Béla Weöres Sándor versére írt kompozíciója nem a művészi zenével történő ismerkedést segítik, sokkal inkább a felhőtlen szórakozás perceit jelentik a könnyebben fogyasztható gyermekdalok.

Süle Ferenc (2016) második osztályos tankönyvének zenehallgatási anyaga épít arra, hogy folytassa a természet és a gyermekeket körülvevő környezet hangjainak, zajainak bemutatását. A gyermekek meghallgathatják a falusi udvar hangjait: a tehénbögést, a kolomp hangját, a kecske mekegését, a disznók rőfögését. Az erdei madarak hangjának megfigyeltetését is megtaláljuk a zenehallgatási feladatok között.

Nem csak az állatok hangját figyelhetik meg a gyermekek a felvételekről, hanem olyan műveket is kínál a tankönyv, amelyek egy-egy állatot jellemeznek a zene eszközeivel. Saint-Saëns *Az állatok farsangja* című zoológiai fantáziája, valamint Banchieri *Az állatok rögtönzött ellenpontja* című kórusműve mindkét tanévben szerepel a zenehallgatási anyagban. Az ünnepek (Kodály: *Pünkösdlő*), évszakok (Haydn: *Az évszakok*; Vivaldi: *A négy évszak*) kapcsán is szintén szerepelnek a gyermekek érdeklődéséhez közel álló zenei szemelvények.

A kötet Vivaldi *A négy évszak* című művét állítja a zenehallgatási anyag középpontjába. Mind a négy concertóból szerepelnek tételek, így a gyermekek ráláthatnak egy ciklikus mű felépítésére. Vivaldi darabja jól előkészíti a magasabb osztályok anyagában szereplő hosszabb lélegzetű művek befogadását.

A második osztályos tankönyv zenehallgatási anyaga – ahogy az első köteté – feldolgozható a tanórákon. Nem kínál sok művet a tankönyv, így ismétlő zenehallgatásra is lehetőség van. Süle Ferenc első és második tankönyvében találunk olyan műveket, műrészleteket, amelyek több alkalommal szerepelnek zenehallgatási anyagként.

Demeter József és Molnár Mária (2015) *Technika – ének-zene – rajz 1.* című tankönyve komplex módon közelít a készségtárgyakhoz. Elgondolásuk szerint az ének-zene nem önálló tantárgy, hanem „a kompetenciafejlesztés igényeihez igazodva különböző érzékszerveket mozgósító” terület (Demeter és Molnár, 2013. 5.). Az első osztályos kötethez készült kézikönyvben olyan szempontsor szerepel, amely alapján ki lehet szűrni a részképesség-zavart (Demeter és Molnár, 2013).

A tankönyv zenehallgatási anyaga a kompetenciafejlesztésnek megfelelően kisebb súlyt kap, hiszen egy-egy téma (lakóhelyem; közlekedés; őszi gyümölcsök; család; otthon, stb.) köré csoportosítva épül fel a könyv tartalma. Ez a kiadvány is bemutatja környezetünk hangjait. A gyermekek megfigyelik az utca zaját a csúcsforgalomban, majd közvetlenül ezután az állatok hangját. Egy későbbi órán a régi és a mai járművek hangjának megfigyeltetése a szempont. Az első zenehallgatási szemelvény ebben a

tankönyvben is sajnálatos módon Glenn Miller *Chattanooga Choo-Choo* című darabja. Az első osztályos zenehallgatási anyag nagymértékben azonos a Süle Ferenc által írt tankönyvben szereplő művekkel. Mindkét sorozatot a celldömölki Apáczai Kiadó jelentette meg korábban.

Demeter József, Molnár Mária és Wojtekovics Istvánné (2015) *Technika – ének-zene – rajz 2.* című, először az Apáczai Kiadónál megjelent tankönyve folytatja a körülöttünk levő világ hangjainak bemutatását. A gyermekek a felvételek alapján megkülönböztetik az emberek és lovak lépteit, megfigyelik a reggeli erdő hangját, a madárcsicsergést, a falusi udvartól kiszűrődő zajokat, állathangokat. A tankönyv zenehallgatási anyagát vizsgálva feltűnik a romantikus zene túlsúlya. A 11 zeneszerző közül öt (Csajkovszkij, Rossini, Smetana, Saint-Saëns, Rimszkij-Korszakov) a romantikus korszakban alkotott. A zenehallgatási anyag csak részben követi a Süle Ferenc-féle tankönyvben ajánlott darabokat.

Az első osztályos tankönyvek közül a legtöbb zenehallgatási feladat Lassuné Ruskó Renáta (2013a) *Mozaik* Kiadónál megjelent kötetében szerepel. A zajok, zörejek, a környezet hangjainak megfigyeltetése nem szerepel a tankönyv szerint a zenehallgatási anyagban. Ezeket a hangeffektusokat azonban megfigyelheti a gyermek egy-egy osztályllyal szervezett közös séta alatt, vagy szüleivel tett kiránduláson. A tankönyvben közölt zenehallgatási anyag sokrétű, egyaránt megtaláljuk Bartók rövid, népdalon alapuló zongoradarabjait, Kodály két kórusművét, művészi szórakoztató zenének Kroll *Bendzsó és hegedű* című virtuóz darabja a példa. Összesen 20 zeneszerző darabja hallgatható meg a tankönyv alapján. A művek válogatása felöleli az összes zenetörténeti korszakot, így a gyermekek már az első osztályban a legváltozatosabb hangzásvilággal találkozhatnak.

A második osztály (Lassuné, 2013b) zenehallgatási anyaga kevesebb zeneszerző műveiből válogat, és az első osztályos anyagéval összehasonlítva a szemelvények száma is alulmarad. A válogatás azonban sokszínű, a többi kötet anyagától eltérően néhány hangszer hangszínét is megfigyelhetik a tanulók. Az első osztályban a zongora és a hegedű, a második évfolyamon a fagott, a kürt és a fuvola hangja szólal meg a zenehallgatás alatt – a részletek versenyművekből hangzanak el.

A legrégebben keletkezett, de többször átdolgozott tankönyvsorozat (Nemzeti Tankönyvkiadó) első két osztályos kötetét Lantos Rezsőné és Lukin Lászlóné (2016a) írta. Az első osztály számára válogatott zenehallgatási anyag bőséges, fő vonalát Bartók Béla művei jelölik ki. Korábban említettük, hogy a magyar gyermekdalok, a magyar népdalkincs a megfelelő kiindulópont az aktív zenehallgatás elsajátításához. Nyolc Bartók-mű, ebből egy kórusmű, Kodály Zoltán öt kórusműve és egy bicíniuma, valamint Bárdos Lajos kórusműve szerepel a tankönyvben zenehallgatási anyagként. Az ismert gyermekdalok feldolgozásai vezetik be a gyermekeket a művészi zene világába. Magyar szerzőként Kurtág György neve és darabja is megtalálható a zenei szemelvények között. Kiemelhetjük a zenehallgatási anyagból az *Amikor a pásztor elvesztette a kecskéit* című, furulyazenével megszólaló mesét. A tankönyvírók által választott zenehallgatási anyag központjába tehát a népzene és a népdalfeldolgozás került. Ez a könyv erénye, de hátránya is: a gyermekek számára érdemes más korstílusú műveket, műrészleteket is bemutatni.

A második osztályosok számára kijelölt műzenei szemelvények számát bőségesnek tarthatjuk, a válogatás sokrétű. Ebben a tankönyvben (Lantosné és Lukinné, 2016b) is Bartók és Kodály művei képezik a zenehallgatási anyag magvát, de Kurtág két és Sárly László egy kompozíciója is megtalálható. A különféle zenetörténeti korszakokból szintén szerepelnek zeneművek. A zenehallgatási anyag azonban csak úgy dolgozható fel, hogy otthoni feladatként meghallgatják a tanulók az ajánlott műveket.

A két tankönyv érdeme a gazdag zenehallgatási kínálat mellett az, hogy nem tartalmaz tömegzenét. A tankönyvcsalád a következő két évfolyam számára készült köteteit a hivatalos tankönyvjegyzék már nem ajánlja. Az ötödik és hatodik osztályos tankönyveket ismét megtaláljuk az Oktatási Hivatal jegyzékében, de az ezt követő két évfolyamét nem.

Az iskolák vagy a tanárok általában egy tankönyvcsalád köteteit rendelik meg, illetve használják. A kötetek egymásra épülnek, ezért a korábbi évek anyagának ismétlése is azok alapján történhet. Az elméleti és a zenehallgatási anyag is követhet egy bizonyos koncepciót. Véleményem szerint a volt Nemzeti Tankönyvkiadó sorozata szakmai szempontból nivós, a zenehallgatási anyag fontos szempontja a magyar zenei örökség (a népi és gyermekdalok) bemutatása, Kodály és Bartók műveinek megismertetése.

A harmadik és negyedik osztályos zenehallgatási anyag a tankönyvek alapján

A 8–10 éves gyermekek már hosszabb zeneműveket képesek aktív figyelemmel kísérni, e tény alapján is választotta ki a két tankönyvíró, Albertné Balogh Márta és Lassúné Ruskó Renáta a zenehallgatási anyagot. Albertné Balogh Márta folytatta a Süle Ferenc által útjára indított *Daloskönyvem* tankönyvcsalád írását. A harmadikos tankönyv (Albertné, 2016a) zenehallgatási anyaga változatos, a szerző csak annyi művet javasol, amennyi az órák menetébe beilleszthető. A kiválasztott szemelvények körében a magyar kompozíciók között szerepel Bárdos Lajos és Kodály Zoltán egy-egy kórusműve, Egressy Béni *Klapka-indulója*, a Szózat és Erkel Ferenc *Himnusza*. Saint-Saëns *Az állatok farsangja* ciklusából négy tétel is megtalálható a zenehallgatási anyagban, ezért ez a mű képez(het) i annak középpontját. A tankönyvszerző által választott anyagban a gyermekeknek szánt tömegzenét a Kaláka együttes felvétele képviseli.

A negyedik osztályos tankönyv (Albertné, 2016b) zenehallgatási anyaga sokrétű, Kodály Zoltán kórusműveiből öt is szerepel, és a Hány János *Toborzója*. Különösen jónak tarthatjuk azt, hogy két cigányhymnuszt is tartalmaz az anyag. A művészi értéket képviselő darabok mellett azonban számos olyan művet találunk, amelyek nem az előbb említett kategóriába tartoznak. Gryllus Vilmos három, Sebő Ferenc egy dala, Glenn Miller *Chattanooga Choo Choo*-ja, Mancini-filmzenerészlet közül – igazodva a NAT-hoz – elég lenne egy vagy két mű, műrészlet. Igényes szórakoztató zene is található azonban a tankönyv anyagában, Rózsavölgyi Márk *Verbunkosa*.

Lassúné Ruskó Renáta két tankönyve egészen más műveket javasol a gyermekeknek. A harmadik osztályos (Lassúné, 2017) zenehallgatási anyag bőséges, talán különlegességként szerepel Richard Strauss *Imígyen szóla Zarathustra* című szimfonikus költeményéből részlet, illetve Ligeti György zongorakíséretes *Négy lakodalmi tánca*. Beethoven ikonikus *IX. szimfóniájának* a II., lassú tétele meglátásunk szerint nem a kilencévesekhez szóló zene. Kodály Zoltán darabjaiból két, Bartók Bélától egy művet, illetve műrészletet találunk a tankönyvben. Mozart három kompozíciója (*Esz-dúr kürtverseny*, *A varázsfuvola* – *Papageno áriája*, *Tavaszcvarás*) képezheti a zenehallgatási anyag magvát. Szórakoztató komolyzeneként Boccherini *Menüettje* szerepel, remek választásként. A mai tömegzenei kínálatból Lassúné Ruskó Renáta nem választott darabot.

A negyedik osztály (Lassúné, 2017) zenehallgatási anyaga szintén változatos, azonban csak több időráfordítással lehet megvalósítani azt, hogy egy-egy mű többször is megszólalhasson az órákon. Wolfgang Amadeus Mozart darabjai több alkalommal szerepelnek zenehallgatási anyagként, *A varázsfuvola* című operából négy számot is meghallgathat a gyermek a tanórán. Saint-Saëns *Az állatok farsangja* című művéből három tételt javasol a tankönyv, ezért ez a két mű képezheti a zenehallgatási anyag középpontját. Folytatódik a hangszerek hangszínének bemutatása, a gordonka hangját figyelhetik meg a gyermekek – Dvorák *h-moll gordonkaversenyének* részletéből.

Összehasonlítva a tankönyvek zenehallgatási anyagát, megállapíthatjuk, hogy túlnyomó részben megfelelő, a gyermekek életkorához igazodó műveket tartalmaznak a kiadványok. Minden tankönyvcsalád koncepciójával egyetérthetünk, azonban az Apáczai Kiadó kötetei több olyan művet tartalmaznak, amelyek nem a művészi zene kategóriájába

tartoznak. A gyermekek zenei értékválasztását az ének-zenét tanítóknak segíteniük kell, elsősorban a művészi zenék bemutatásával.

Megfigyelési szempontok a zenehallgathoz – a tankönyvek alapján

Az aktív zenehallgatásra nevelés nem történhet meg úgy, hogy a gyermek ne kapjon tájékoztató pontokat a mű meghallgatása előtt. A jól megválasztott megfigyelési szempontok nagyban hozzásegítik a gyermeket arra, hogy koncentráltan figyeljen a zenei jelenségekre. A vizsgált kötetek közül a Mozaik Kiadó tankönyveiben egyáltalán nem szerepel megfigyelési szempont. Lassúné Ruskó Renáta készítette a tanmeneteket, a zenehallgatási szempontokat ott találhatja meg a tanító. Nem találunk megfigyelési szempontokat a Nemzeti Tankönyvkiadó kötetében sem. Bár ezt a tankönyvet tarthatjuk a legmagvasabbnak, hiányoljuk a szempontrendszert (ami szintén a tanítói kézikönyvben szerepel).

Az Apáczai Kiadó könyvei már tartalmaznak megfigyelési szempontokat, de nem minden zenehallgatási anyagnál. A leggyakoribb – és a gyermek életkorához leginkább igazodó – szempont a darab hangulati karakterének meghatározása. A tempó megfigyeltetése szintén a könnyen felismerhető zenei jegyek közé tartozik, erre a tankönyvben nem találunk példát (a zenehallgatási CD-n szerepel ilyen feladat). Gyakori szempont a hangszer(ek) hangszínének felismerése. Cél-

szerű lehet arra is rákérdezni egy mű kapcsán, hogy egy, két vagy több ember (zenekar) adja-e elő a darabot. Több esetben nem pontos, illetve nem megfelelő a megfigyelési szempont: Kodály *Hajnóvesztő* című kórusművének egyik megfigyelési szempontja az, hogyan érzékelteti a zeneszerző az esőt és a haj növekedését (Süle, 2014). Ha a tanító előre közli a gyerekekkel, milyen zenei módon ábrázolja a szerző a haj növekedését, a gyermek lelkesedéssel figyel majd. Csekély zenei tapasztalattal azonban nem tud a kérdésre válaszolni. Orff *Carmina Buranájának* részletében a gyermek nem ismerheti fel a mozdony hangját, hiszen nem létezett a középkorban mozdony, és a mű szövege sem említi meg a közlekedési eszközt. A negyedik osztályos tankönyvben ugyanennek a műnek a részlete kapcsán (Albertné, 2016). a gyermekeknek azt kell megfigyelniük, hogy „a kórus hosszan sorolja a finom borok kedvelőinek listáját” (Lehotka, 2019). Rávezetéssel tud csak válaszolni a gyermek arra, hogy Weber *A bűvös vadász* című operájának részletében mi a szereplők foglalkozása (Albertné, 2014). Mancini filmzenéje (*A rózsaszín párdúc*) kapcsán a klarinét hangjának bársonyosságát figyelteti meg a tankönyv (Albertné, 2016), holott a hangszer a tenorszaxofon (Lehotka, 2019).

Az aktív zenehallgatásra nevelés nem történhet meg úgy, hogy a gyermek ne kapjon tájékoztató pontokat a mű meghallgatása előtt. A jól megválasztott megfigyelési szempontok nagyban hozzásegítik a gyermeket arra, hogy koncentráltan figyeljen a zenei jelenségekre. A vizsgált kötetek közül a Mozaik Kiadó tankönyveiben egyáltalán nem szerepel megfigyelési szempont. Lassúné Ruskó Renáta készítette a tanmeneteket, a zenehallgatási szempontokat ott találhatja meg a tanító. Nem találunk megfigyelési szempontokat a Nemzeti Tankönyvkiadó kötetében sem. Bár ezt a tankönyvet tarthatjuk a legmagvasabbnak, hiányoljuk a szempontrendszert (ami szintén a tanítói kézikönyvben szerepel).

A legjobb megfigyelési szempontokat a TÉR 2. osztályosok számára készített kötetében találjuk. Egy-egy mű kapcsán több szempontot is ad a tankönyv, a gyermekek többször meghallgatják tehát ugyanazt a részletet. Feladatként szerepel például az, hogy karikázza be a gyermek azt az állatot, amelynek a hangját hallotta. A zenei forma megfigyeltetésére is kapunk példát Vivaldi *A négy évszak* című művének hallgatása kapcsán.

A kiadványok erősségének tartjuk, hogy az ismétlő zenehallgatásra való törekvés minden tankönyvcsaládban megjelenik. Az aktív zenehallgatás feltételezi azt, hogy egy művel több alkalommal ismerkedik a hallgató. A gyermek a többszöri meghallgatás után közelebb kerül a műhöz, több zenei jelenséget képes megfigyelni. A későbbiekben automatikussá válhat az, hogy a tanuló rávezetés nélkül, maga észleljen egy-egy zenei mozzanatot.

A tankönyvcsaládok összehasonlító elemzése különböző szempontok szerint

A tankönyvcsaládokat kétéves bontásban elemeztük, azonban eddig csak a kerettantervben szereplő és a tankönyvekben jelzett zenehallgatási darabokat vizsgáltuk. Célszerű részletesebb elemzést végeznünk, így a tankönyvek zenehallgatási anyagának pozitív és negatív vonásai is megjelennek. Vizsgáljuk azt, hogy népzene, tömegzene, a hangszerek, előadói együttesek hangszíne megfigyelhető-e a közölt művekben, találunk-e minden stíluskorszakból darabokat, van-e a tankönyv végén részletes műlista. A megfigyelési szempontok segítik a gyermekeknek a művek alapos feldolgozását, így ezen szempontok vizsgálatát is elvégezzük. Az ismétlő zenehallgatás folyamata valószínűleg nem valósulhat meg minden évfolyamon időhiány miatt.

A népzene szerepe – Kodály óta – megkerülhetetlen a tankönyvekben is. A tanórák dalanyaga (különösen az alsó tagozatban) a gyermek- és népdalok köréből kerül ki. A tankönyvben szereplő zenehallgatási anyag a népdalfeldolgozásokra koncentrálnak, de népzenei felvételeket, népénekeket is találunk. Az Apáczai Kiadó első három, a TÉR-sorozat két, a Mozaik kiadó első és harmadik,

A tömegzene, a populáris zene megismertetése mára a kerettanterv ének-zene tantárgy bevezetőjében is szerepel (Kerettanterv, 2016). A Nemzeti Alap-tanterv a műfajoktól függetlenül – legyen az populáris vagy művészi zene – a minőség iránti igényességet kívánja fejleszteni (NAT, 2012. 1-4. osztály „A” változat). A vizsgált tankönyvek közül csak az Apáczai Kiadó mindkét sorozata az, amely a szükségesnél több, nem művészi igényű zenét is tartalmaz. A szórakoztató zene kategóriája létezett a 20. század előtt is. Ilyen darabok szerepelnek például a Mozaik Kiadó könyvében (Kroll: Bendzsó és hegedű; Boccherini: Menüett, Brahms: Magyar táncok No. 6.), indulók az Apáczai Kiadó és a Mozaik Kiadó tankönyveiben, de Mozart G-dúr szerenádja (Egy kis éji zene), valamint Mozart Utazás szánon (Mozaik Kiadó, 4. osztály) című tétele is ebbe a kategóriába sorolható. A verbunkosok, magyar táncok, indulók szintén a művészi szórakoztató zenék csoportjába tartoznak mára. A Nemzeti Tankönyvkiadó kötetének zenei anyaga nem tartalmaz művészi szórakoztató zenét.

valamint a Nemzeti Tankönyvkiadó mindkét kötetében szerepelnek nép- és gyermekdalok, népzenei felvételek. A TÉR 1. osztályosok számára készült kiadványán kívül népdalfeldolgozásokat is ajánlanak a tankönyvek, Bartók és Kodály műveit elsődlegesen.

A tömegzene, a populáris zene megismertetése mára a kerettanterv ének-zene tantárgy bevezetőjében is szerepel (Kerettanterv, 2016). A Nemzeti Alaptanterv a műfajoktól függetlenül – legyen az populáris vagy művészi zene – a minőség iránti igényességet kívánja fejleszteni (NAT, 2012. 1–4. osztály „A” változat). A vizsgált tankönyvek közül csak az Apáczai Kiadó mindkét sorozata az, amely a szükségesnél több, nem művészi igényű zenét is tartalmaz. A szórakoztató zene kategóriája létezett a 20. század előtt is. Ilyen darabok szerepelnek például a Mozaik Kiadó könyvében (Kroll: *Bendzsó és hegedű*; Boccherini: *Menüett*, Brahms: *Magyar táncok No. 6.*), indulók az Apáczai Kiadó és a Mozaik Kiadó tankönyveiben, de Mozart *G-dúr szerenádja (Egy kis éji zene)*, valamint Mozart *Utazás skánon* (Mozaik Kiadó, 4. osztály) című tétele is ebbe a kategóriába sorolható. A verbunkosok, magyar táncok, indulók szintén a művészi szórakoztató zenék csoportjába tartoznak mára. A Nemzeti Tankönyvkiadó kötetének zenei anyaga nem tartalmaz művészi szórakoztató zenét.

A hangszerek, előadói együttesek (kamarazenekar, szimfonikus zenekar, énekkarok) hangszíne megfigyelhető a tankönyvcsaládok zenehallgatási anyagának alapján. Az első négy évfolyam zenehallgatási anyaga (a tankönyvek alapján) azért olyan színes, hogy a gyermekeket bevezessék a zene világába. Az előadói apparátusok, a különféle hangszerek hangjának bemutatása fokozatosan történik, ezért nem szerepel például vonósnégyes, zongorás trió, vagy rézfúvós együttesre íródott mű a zenehallgatási anyagban. Kiemelhető a Mozaik Kiadó tankönyve, néhány hangszer hangját egy-egy versenymű alapján mutatja be a zenehallgatási anyag.

Az alsó tagozatos ének-zene oktatásnak nem célja az, hogy gyermekek számára a különböző stíluskorszakokat aprólékosan bemutassa. Az elemző munka a felső és a gimnáziumi tagozat feladata lesz. Megállapíthatjuk azonban, hogy a reneszánsz és a későbbi zenei korszakok alkotásai közül mindegyik tankönyv tartalmaz szemelvényeket. A 20. századi szerzők közül Bartók, Kodály és Bárdos szemelvényei mellett Kurtág (Nemzeti Tankönyvkiadó 1., 2. o., Mozaik 2. o.), Orff (Apáczai Kiadó 2., 4. o., Mozaik Kiadó 4. o.), Respighi és Sárosi László (Nemzeti Tankönyvkiadó 2. o.), Sztravinszkij (Nemzeti Tankönyvkiadó 2. o.), Prokofjev (Mozaik Kiadó 3. o.) darabjai is belekerültek a meghallgató művek közé.

A zenehallgatási anyagot – a mű szerzője és címe – az adott tanóra anyagánál közli a tankönyv. Ha az érdeklődő gyermek vagy szülő szeretné megtudni, hogy mely művek képezik a tankönyv zenehallgatási anyagát, végig kell lapoznia a kötetet. A tartalomjegyzék csak a nép- és gyermekdalok kezdősorát vagy az éneklésre szánt szemelvény címét közli, a zenehallgatási anyagot nem. Egyetlen kivételként a Nemzeti Tankönyvkiadó kötetét említhetjük, amelyben ABC-rendben közlik a művek címét. Érdemes lenne a zenehallgatási anyagot is közölni a többi tankönyvben, hiszen így könnyebben tájékozódhat a kiadványt használó gyermek és szülő a zeneművek kínálatáról.

Az ének-zene oktatását hangzóanyag is segíti 1979 óta. Az akkor használatos hanglemezek, amelyek a Nemzeti Tankönyvkiadó köteteihez készültek, folyamatosan jelentek meg. Azóta újabb tankönyvcsaládok színesítik a kiadványok sorát. A dolgozatban vizsgált tankönyvsorozatokhoz – egy kivételével – auditív kiadványok is társulnak. Az egyetlen kivétel az Apáczai Kiadó gondozásában megjelent TÉR-sorozat. Mivel a kiadó a *Daloskönyvem* sorozatához megjelentetett CD-lemezeket, feltételezzük, hogy a TÉR két könyvéhez is ezek a lemezek tartoznak.

A legjobb megfigyelési szempontokat a TÉR 2. osztályosok számára készített kötetben találjuk. Egy-egy mű kapcsán több szempontot is ad a tankönyv, a gyermekek többször meghallgatják tehát ugyanazt a részletet. Feladatként szerepel az, hogy karikázza

be a gyermek azt az állatot, amelynek a hangját hallotta. A forma megfigyeltetésére is kapunk példát Vivaldi *A négy évszak* című művének hallgatása kapcsán.

A tankönyvek címe kifejezi a tantárgy lényegét. A vizsgált tankönyvcsaládok közül csak az Apáczai Kiadó kötetei – a *Daloskönyvem* sorozat – nem jelzi a címmel azt, hogy a gyermek nem csak énekel, hanem megismerkedik a zeneelmélettel és a zeneirodalom egyes kompozícióival. Egy jól megválasztott tankönyvcím kifejező, tartalmazza a tantárgy lényegét.

1. táblázat. A tankönyvek összehasonlítása különböző szempontok szerint

Összehasonlítási szempontok	Tankönyvsorozatok			
	Süle; Albertné Daloskönyvem-sorozat. 1-4. o	Demeter, Molnár és Wojtekovicsné TÉR-sorozat 1-2. osztály	Lassúné Ének-zene 1-4.	Lantosné és Lukinné Ének-zene 1-2.
népzenei felvételek, népdalok	+	+	+	+
népdalfeldolgozások	+	+	+	kiváló
stílusorszakok	+	+	+	+
hangszerek, előadói együttesek	+	+ nem teljes körű	kiváló	+
ismétlő zenehallgatás	+	+	+	+
megfigyelési szempontok	+	kiváló	-	-
szórakoztató zene (populáris zene)	+	+	-	-
a 20. század előtti szórakoztató zene	+	+	+	-
zeneszerzők, művek, műcímek pontos megnevezése	pontatlan	pontatlan	pontatlan	+
a zenehallgatási anyag listája	-	-	-	+

Összegzés

Dolgozatunkban vizsgáltuk az ének-zene tankönyvek zenehallgatási anyagát és az ehhez kapcsolódó megfigyelési szempontokat. Megállapíthatjuk, hogy a művek (néhány kivételtől eltekintve) igazodnak a gyermekek életkori sajátosságához, érdeklődési köréhez. Szintén megfelelőnek tarthatjuk a zenehallgatási anyag mennyiségét, bár néhány tankönyv esetében nem dolgozható fel egy tanév alatt a javasolt anyag. Nem minden esetben alkalmazkodik a kiválasztott darab az elméleti anyaghoz, ad hoc jelleggel szerepel egy-egy darab, így a tanóra íve megtörhet.

Hiányoljuk a megfigyelési szempontokat vagy a helyes megfigyelési szempontokat a tankönyvekből. A megfigyelési szempontokat a tanítói kézikönyv közli, vagy a tanító maga keres szempontrendszerrel a zenehallgatáshoz. A gyermek számára fontos az, hogy

ha otthon is meghallgatja a darabot, kaphasson rövid útmutatót a zenemű felidézéséhez, feldolgozásához.

A tankönyvek zenehallgatási anyaga és a kerettantervi ajánlás nem egyezik, különösképpen a 3–4. osztályban. Természetesen csak ajánlást ír a kerettanterv, mégis célszerűnek tarthatjuk azt, hogy több ponton egyezzen a kerettantervi műjegyzék és a tankönyvi anyag. A tanári szabadsággal élve a tanítók egyéb más zeneművet is bemutathatnak a tanulóknak, így elképzelhető az is, hogy sem a tantervi ajánlás szerinti, sem a tankönyvbéli művek nem szólalnak meg a tanórán. A (kiadó szerinti) három tankönyvcsalád zenehallgatási anyaga más és más, talán ez is segítheti a pedagógust a számára megfelelőnek tartott kötet kiválasztásában.

Egyetlen tankönyvcsalád (a Nemzeti Tankönyvkiadó kötetei) kivételével rendkívül pontatlanul közlik a műcímeket, amelyek sokszor nem következettek még egy tankönyvcsalád esetében sem. Az opusszámok, illetve jegyzékszámok szerepeltetése igen ritka (nem Vivaldi vagy Liszt műjegyzékszámaira gondolunk, hanem például a bécsi klasszikus szerzők jegyzékszámaira). A Bartók-művek három jegyzékszámából gyakran egy sem szerepel. (A kerettantervi ajánlásban is felfedezünk hiányzó jegyzékszámokat.) Bartók *Gyermekeknek* sorozatában több tankönyv is a gyermekdal kezdősorát említi, holott nem az a tétel címe.

Az Apáczai Kiadó tankönyvcsaládjá közül a TÉR megfigyelési szempontjai figyelemre méltóak. A Mozaik Kiadó zenehallgatási anyaga bőséges (bár néhány mű címét érdemes értelmezni, mint a madrigaleszk), a Nemzeti Tankönyvkiadó Bartók- és Kodály-antológiája kiváló kiindulási pont a későbbi zenehallgatási anyaghoz.

Úgy tapasztaljuk, hogy a zenehallgatás háttérben marad, az elméleti anyag kidolgozottabb. Nem minden órához kapcsolódik zenehallgatási anyag, holott a kerettanterv javasolja ezt. Azonban ismétlődő zenehallgatás szerepelhet azon az órákon is, amelyekhez nem közöltek zeneművet.

Azért fontos a tankönyvek zenehallgatási szakaszát vizsgálni, mert az élménycentrikus ének-zene tanítás egyik fő szakasza az órán elhangzó zeneművekkel történő ismerkedés lehet, hiszen a későbbiekben (felnőttkorban) az elméleti ismeretek sok esetben elhalványulnak, de a hallott zeneművek, azok hangulata, a mű adta élmény megmarad.

A tankönyvek zenehallgatási anyaga és a kerettantervi ajánlás nem egyezik, különösképpen a 3-4. osztályban. Természetesen csak ajánlást ír a kerettanterv, mégis célszerűnek tarthatjuk azt, hogy több ponton egyezzen a kerettantervi műjegyzék és a tankönyvi anyag. A tanári szabadsággal élve a tanítók egyéb más zeneművet is bemutathatnak a tanulóknak, így elképzelhető az is, hogy sem a tantervi ajánlás szerinti, sem a tankönyvbéli művek nem szólalnak meg a tanórán. A (kiadó szerinti) három tankönyvcsalád zenehallgatási anyaga más és más, talán ez is segítheti a pedagógust a számára megfelelőnek tartott kötet kiválasztásában.

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu/getpdf?-docid=86800038.TV&targetdate=&printTit-le=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.
- Albertné Balogh Márta (2014). *Harmadik daloskönyvem*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Albertné Balogh Márta (2016). *Negyedik daloskönyvem*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Bamberger, R.-B., Ludwig-Serenovic, K. & Striezel, H. (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Besichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. Leipzig: ÖBV Padagogischer Verlag.
- Bárdos Lajos (én.). *Kicsinyek kórusa*. Budapest: Editio Musica.
- Bartók Béla (1933a). *44 duó két hegedűre*. I. Universal Edition.
- Bartók Béla (1933b). *44 duó két hegedűre*. II. Universal Edition.
- Bartók Béla (1963a). *Gyermekeknek. I–II*. Budapest: Editio Musica.
- Bartók Béla (1963b). *Gyermekeknek. III–IV*. Budapest: Editio Musica.
- Copland, Aaron (1957). *What to Listen for in Music*. New York – London–Toronto: McGraw-Hill Book Company,.
- Csillagné Gál Judit. (2008). *Zeneművekben történő tájékozódás pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Flacus Kiadó.
- Dárdai Ágnes (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Demeter József, Molnár Mária & Wojtekovics Istvánné (2015). *Technika – ének-zene – rajz 2*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Demeter József & Molnár Mária (2013). *Kézikönyv a Technika – ének-zene – rajz tanításához*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- Demeter József & Molnár Mária (2015). *Technika – ének-zene – rajz 1*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Dobray István (1983). *A zenehallgatás feladatrendszere és módszere*. Kézirat. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gibling, S. P. (1917). Types of Musical Listening. *The Musical Quarterly*, 3(3). <http://www.jstor.org/stable/738029> DOI: 10.1093/mq/iii.3.385
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. https://www.psych.uu.se/digitalAssets/510/c_510552-1_1-kjuslin_emotion2003.pdf DOI: 10.1037/0033-2909.129.5.770
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára* (2016). http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html Utolsó letöltés: 2018. 11.10.
- Kodály Zoltán (1958). *Bicinia Hungarica. Első füzet*. Budapest: Editio Musica.
- Kodály Zoltán (1960). *Bicinia Hungarica. Második füzet*. Budapest: Editio Musica.
- Kodály Zoltán (1970). *Bicinia Hungarica. Harmadik füzet*. Budapest: Editio Musica.
- Kodály Zoltán (1972). *Gyermek- és nőikarok*. Budapest: Editio Musica.
- Kodály Zoltán (1998, revideált kiadás). *Bicinia Hungarica. Negyedik füzet*. Budapest: Editio Musica.
- Köznevelési tankönyvjegyzék a 2018/2019-es tanévre*. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.
- Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2019/2020. tanévre*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.
- Laczó Zoltán (1979–1985). *Zenehallgatás az általános iskola 1–8. osztálya számára*. Hungaroton SLPX 19001, SLPX 19074, SLPX 19130, SLPX 19245-6-7, SLPX 19276-7-8
- Laczó Zoltán (1986). *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Laczó Zoltán (1987). Zenehallgatás. In Lukin Lászlóné, Lukin László & Laczó Zoltán, *Ének-zene 7–8. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lantos Rezsóné & Lukin Lászlóné (2012). *Ének-zene 3. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lantos Rezsóné & Lukin Lászlóné (2016a). *Ének-zene az általános iskola 1. osztálya számára*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Lantos Rezsóné & Lukin Lászlóné (2016b). *Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Lassúné Ruskó Renáta (2013a). *Ének-zene 1. Tankönyv*. Mozaik Kiadó.
- Lassúné Ruskó Renáta (2013b). *Ének-zene 2. Tankönyv*. Mozaik Kiadó.
- Lassúné Ruskó Renáta (2017a). *Ének-zene 3. Munkatankönyv*. Mozaik Kiadó.
- Lassúné Ruskó Renáta (2017b). *Ének-zene 4. Munkatankönyv*. Mozaik Kiadó.

- Lehotka Ildikó (2019). Albertné Balogh Márta: Negyedik daloskönyvem – A negyedik osztályos általános iskolai ének-zene tankönyv zenehallgatási anyaga. In Váradi Judit & Szűcs Tímea (szerk.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 57–69.
- Michels, U. (1994). *Zene*. SH atlasz. Springer Hungarica.
- Nemes László Norbert (2014). Az iskolai zeneoktatás válsága. Csengery Kristóf interjúja. *Zenekar*; 4, 20–24.
- Resnicow, J. E., Salovey, P. & Repp, B. H. (2004). Is Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 145–158. DOI: [10.1525/mp.2004.22.1.145](https://doi.org/10.1525/mp.2004.22.1.145)
- Sütle Ferenc (2013). *Első daloskönyvem*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sütle Ferenc (2014). *Második daloskönyvem*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szabolcsi Bence (1958). *A zene története*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Szőnyi Erzsébet (1960). *21 énekes játék gyermekkarra és gyermekzenekarra*. Budapest: Editio Musica.
- Szőnyi Erzsébet (1968). *33 könnyű kórus népdalokra*. Budapest: Editio Musica.
- Tanterv és utasítások a Népiskola számára (1932). Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Tegzes György (2013). *Ének-zene 4*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lehotka Ildikó

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program

Absztrakt

Az ének-zene nem tartozik a kiemelt tantárgyakhoz, szerepe azonban meghatározó lehet, hiszen a zene, az éneklés képességfejlesztő hatásáról, közösségformáló erejéről már az ókori irodalomban is találunk példát. Jelen tanulmányunkban az alsó tagozatos, általános tantervű osztályok tankönyveinek zenehallgatási anyagát vizsgáljuk. A gyermekek nagy része az ének-zene órán ismerkedik meg a művészi zene világával, és ezek az évek határozzák meg azt, hogy a gyermek a felnőtt életben látogat-e komolyzenei koncerteket, operaelőadásokat, hallgat-e népzene. Az alsó tagozatos tanulók oktatásának egyik fontos szereplője a tanító, de a nevelés és oktatás folyamatában a tankönyvek szerepe is lényeges. A zenei szemelvények bemutatása mellett kitérünk arra, hogy elég széles-e a műfaji kínálat, az előadói apparátusok sokszínűsége tükröződik-e, a zenetörténeti korszakok mindegyikéből, valamint a mai tömegzene kínálatából találunk-e zenehallgatási anyagot, továbbá szerepel-e megfigyelési szempont a művek feldolgozásához.

DBT Skills in Schools

Érzelemszabályozás, feszültségtűrés és interperszonális hatékonysági készségek fejlesztése az iskolában

A DBT Skills in Schools 2016-ban jelent meg a The Guilford Press kiadásában egy olyan sorozat részeként, amely evidencia-alapú gyakorlatokat kínál iskolai közegben előforduló nehézségek kezelésére. A kötetek mindennapi használatra készültek, kifejezetten „könnyen emészthető” formában.

A *dialectical behavior therapy*, röviden DBT koncepciójának kidolgozása Marsha Linehan nevéhez fűződik, aki jelenleg a Washingtoni Egyetemen oktat, és hatalmas klinikai tapasztalattal rendelkezik. Fő kutatási területe a borderline személyiségzavar és a szuicid viselkedés. Egyik legjelentősebb, magyarul is olvasható könyve *A borderline személyiségzavar kognitív viselkedésterápiája*, amely az első, igazoltan hatékony terápiás protokollt kínálja a gyakorló szakemberek számára, így nem véletlenül számít alpműnek a klinikai szakpszichológusok hazai képzésében is. A DBT kognitív viselkedésterápia speciálisan borderline személyiségzavarban szenvedő betegek számára, mely az egyéni pszichoterápiát és a csoportos készségfejlesztést is magában foglalja. A borderline személyiségzavar központi problémája az érzelemszabályozás zavara, mely mellé a viselkedésszabályozás, a személyközi kapcsolatok és a kognitív szabályozás zavarai társulnak. A DBT készségfejlesztő gyakorlatai célzottan ezekre a területekre koncentrálnak (Linehan, 2010).

Az előszót Marsha Linehan írta, aki úgy fogalmaz, hogy ez a kézikönyv kiváló kombinációja az iskolapszichológia és a klinikai pszichológia eredményeinek. Megállapítását a könyv íróinak munkássága is alátámasztja. James J. Mazza iskolapszichológus, Elizabeth T.

Dexter-Mazza klinikai szakpszichológus és Linehan posztdoktori hallgatója volt. Alec L. Miller az elmúlt több mint 20 évben adaptálta és alkalmazta a serdülőkkel való munkájában a DBT-t. 80-nál több cikk és könyvfejezet fűződik a nevéhez, társszerzője például a *Szuicid serdülők dialektikus viselkedésterápiája* című könyvnek. Jill H. Rathus a Long Island-i Egyetem klinikai

A DBT kognitív viselkedésterápia speciálisan borderline személyiségzavarban szenvedő betegek számára, mely az egyéni pszichoterápiát és a csoportos készségfejlesztést is magában foglalja. A borderline személyiségzavar központi problémája az érzelemszabályozás zavara, mely mellé a viselkedésszabályozás, a személyközi kapcsolatok és a kognitív szabályozás zavarai társulnak. A DBT készségfejlesztő gyakorlatai célzottan ezekre a területekre koncentrálnak (Linehan, 2010).

pszichológiai doktori programjában vezeti a DBT elméleti és gyakorlati moduljait. Heather E. Murphynek magánpraxisa van Seattle-ben, ahol önsértő és szuicid serdülőkkel foglalkozik, korábban pedig iskolapszichológusként dolgozott.

A DBT Skills in Schools dialektikus viselkedésterápia serdülőkorúakra adaptálva, amely kifejezetten prevenciók céljával készült. Egyaránt alkalmazható olyan serdülők esetében, akiknek vannak nehézségeik az érzellem- és viselkedésszabályozás területén, és olyanoknál, akiknek nincsenek. Az életkori célcsoportot felső tagozatos és középipiskolás diákok alkotják. A szerzők egyaránt ajánlják a könyvet általános és középipiskolai tanároknak, iskolapszichológusoknak, szociális munkásoknak – tulajdonképpen minden olyan szakembernek, aki munkája során serdülőkorúakkal foglalkozik. Az iskolai oktatás során kevés lehetőség van arra, hogy a diákok megtanulják a felelős döntéshozás és a stresszel való hatékony megküzdés készségeit. A könyv alkalmas ennek a hiányosságnak a pótlására. Ezzel együtt a szerzők kiemelik, hogy a DBT Skills in Schools nem terápiás program, hanem egy eszköz a szocio-emocionális készségek fejlesztésére.

A kézikönyv 30 darab kész óratervet tartalmaz 50 perces bontásban, így könnyen beilleszthető a magyar iskolarendszer keretei közé. Az ideális a 10-15 fős csoportnagyság, de az óratervek könnyen módosíthatók annak függvényében, ha ennél nagyobb vagy kisebb a csoportlétszám, vagy ha a rendelkezésre álló idő hosszabb vagy rövidebb, mint 50 perc. Viszonylag rugalmas keretekkel számolhatunk tehát, melyek lehetővé teszik a módszer hazai oktatási-nevelési közegbe való adaptálását. A kézikönyv jelenleg csak angol nyelven érhető el, azonban nyelvezete könnyen érthető, szerkezete világosan strukturált, ezért középfokú angol nyelvtudás mellett bátran ajánlható.

Az órák a DBT négy moduljára épülnek, melyek az érzelmszabályozási, feszültségűrészi, interperszonális hatékonysági készségek, valamint a *mindfulness* (tudatos

jelenlét) gyakorlására irányuló meditációs technika elsajátítása.

A *DBT Skills in Schools* koncepciójának szerves része a házi feladatok adása és ellenőrzése. Ezt azonban ne a klasszikus keretben képzeljük el: a házi feladatok az adott órán elsajátított készség(ek) gyakorlásához kapcsolódnak, és nincsen jó vagy rossz megoldásuk. Így az ellenőrzés alatt sokkal inkább a megbeszélést és a tapasztalatok cseréjét értjük.

A kézikönyv három nagy fejezetre tagolódik. Az első részben a DBT elméleti háttéréről és a kapcsolódó hatékonyságvizsgálatokról olvashatunk. Sorvezetőt kínál nemcsak azokra az esetekre, amikor viszonylag homogén, kevésbé problémás osztállyal van dolgunk, hanem azokra az esetekre is, amikor több olyan gyerek van az osztályban, akinek kihívást jelent a viselkedése. Azoknak a gyerekeknek az esetében, akiknek az átlagnál magasabb a támogatási szükségletük, célszerűbb kisebb csoportlétszámmal dolgozni. A szerzők az iskoláskorú populáció kb. 85 százalékát tekintik átlagosnak támogatási szükséglet szempontjából, a fennmaradó 15 százalékba tartoznak azok a gyerekek, akik kisebb vagy nagyobb mértékben, valami miatt nagyobb támogatást igényelnek. A hazai terminológiára lefordítva magasabb támogatási szükséglettel számolhatunk például az intellektuális képességzavarral, tanulási, figyelem- vagy viselkedési zavarral diagnosztizált gyermekek esetében. Ebben a helyzetben a csoportvezetőnek alkalmazkodni kell a gyerekek szükségleteihez: csökkenthető az óra hossza, növelhető a gyakorlásra szánt idő, sőt, akár az egész folyamat ismételhető, ami jól bevált technikának számít. Bemutatja a könyv a koncepció négy modulját és a csoport vezetésének alapvető szabályait (ítélkezésmentes hozzáállás, bizalomteli légkör megteremtése). A kézikönyv gyakorlati tanácsokat is tartalmaz az óra felépítését és vezetését illetően. A második és a harmadik rész képezi a könyv gerincét. A második részben találhatóak az óravázlatok, feladatok és megoldókulcsok, amelyek a foglalkozásvezetőnek

szólnak; a harmadik részben pedig a feladatlapok és tesztek, amelyek praktikus módon fénymásolhatók a tanulók létszámától függően.

Az órák a DBT négy moduljára épülnek, melyek közül az első a *mindfulness*, amelynek gyakorlása minden órába be van építve. Hogy hogyan jön össze a kognitív viselkedésterápia egy meditációs technikával? A választ Richard J. Davidson-tól kaphatjuk meg, aki önmagát affektív agykutatóként definiálja, és az egyik fő kutatási területe a meditáció. Davidson kimutatta, hogy a meditáció megváltoztatja az agyi aktivitási mintát, valamint mérhetően erősíti az empátiát és az optimizmust (Begley & Davidson, 2013). A mentális tudatosság készségei központi jelentőségűek a dialektikus viselkedésterápiában. A tudatosság nélküli részvétel az impulzív, hangulatfüggő viselkedések fémjelzője. A *mindfulness* ítélkezésmentes tudatosságra törekszik. Ez alatt azt értjük, hogy nem értékeljük a dolgokat, hogy jók-e vagy rosszak. Ez a hozzáállás nem egyenlő a belenyugvással, azzal szemben a DBT a hangsúlyt a viselkedés következményeinek átgondolására helyezi. E mentén lehetséges, hogy célszerű egy viselkedésmódot megváltoztatni (pl. mert az másoknak fájdalmat okoz vagy destruktív), de nem jár együtt a viselkedés címkézésével. (Linehan, 2011). A *mindfulness* gyakorlásának célja, hogy növeljük a mentális tudatosságot az emocionális distresszt keltő helyzetekben. A negatív tudati tartalmakat nem megváltoztatni akarja, hanem ezek kíváncsi szemlélését bátorítja. A *mindfulness* támogatja az események és személyes válaszok szavakkal történő leírását (kvázi verbális címkézését), ami tulajdonképpen a kommunikáció és önkontroll alapját képezi.

A feszültségtűrési készségek vagy szorongástolerancia tanításának célja, hogy a kríziseket elfogadjuk és túléljük. A *DBT Skills in Schools* olyan egyszerű technikák alkalmazására bátorít, mint arcunk megmosása hideg vízben, valamilyen intenzív mozgás (futás, ugrálás, légbokszolás) végezése vagy légzőgyakorlatok alkalmazása.

A mindfulness ítélkezésmentes tudatosságra törekszik. Ez alatt azt értjük, hogy nem értékeljük a dolgokat, hogy jók-e vagy rosszak. Ez a hozzáállás nem egyenlő a belenyugvással, azzal szemben a DBT a hangsúlyt a viselkedés következményeinek átgondolására helyezi. E mentén lehetséges, hogy célszerű egy viselkedésmódot megváltoztatni (pl. mert az másoknak fájdalmat okoz vagy destruktív), de nem jár együtt a viselkedés címkézésével. (Linehan, 2011). A mindfulness gyakorlásának célja, hogy növeljük a mentális tudatosságot az emocionális distresszt keltő helyzetekben. A negatív tudati tartalmakat nem megváltoztatni akarja, hanem ezek kíváncsi szemlélését bátorítja. A mindfulness támogatja az események és személyes válaszok szavakkal történő leírását (kvázi verbális címkézését), ami tulajdonképpen a kommunikáció és önkontroll alapját képezi.

Az érzelemszabályozás első lépése, hogy megtanuljuk felismerni és megnevezni saját érzelmeinket. Az alapoktól indít, külön figyelmet szentel például az alapérzelmeiket kifejező szavaink összegyűjtésére. Az érzelmek azonosítása sokszor nem egyszerű, gyakran nemcsak az egyén saját reakcióinak leírására van szükség, hanem annak a kontextusnak a leírására is, amelyben az érzés általában előfordul. Az érzelmek szabályozásának

része az is, hogy azokat az eseményeket kontrolláljuk, amelyek kiváltják az érzelmeinket. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ha azonosítjuk a pozitív érzelmeket okozó eseményeket, akkor növelhetjük azok gyakoriságát. Az érzelmeik kifejezésének része a viselkedéses válasz is. Az érzelmszabályozás egy másik útja, hogy ezt a viselkedéses komponenst változtatjuk meg, mégpedig úgy, hogy úgy döntünk, az érzelmenek ellentmondó, vagy annak nem megfelelő módon viselkedünk (pl. valami jót teszünk azért, akire haragszunk). Fontos kiemelni, hogy ebben az esetben nem letiltjuk az érzelmeik kifejezést, hanem inkább egy ellentétes érzelmeket fejezünk ki.

Az interperszonális hatékonysághoz szükséges viselkedésminták az adott kontextustól és azoktól a céloktól függenek, amelyeket az egyén el szeretne érni. A hatékonyság tulajdonképpen két lábon áll: legyenek automatikus válaszreakciók a gyakran előforduló helyzetekre, és legyenek új válaszok is, ha a szituáció megkívánja. A DBT-ben tanított válaszmintázatok nagyon hasonlítanak az asszertív tréningeken tanítottakhoz (Linehan, 2010). Olyan stratégiákról van szó, mint nemet mondani, kérni azt, amire szükségünk van,

vagy éppen hatékonyan kezelni a felmerülő személyközi konfliktusokat.

A *DBT Skills in Schools* olyan eszközt ad a serdülőkorúakkal foglalkozó pedagógusok, gyógypedagógusok, iskolapszichológusok, szociális munkások kezébe, amelyekkel hatékonyan tudják fejleszteni azokat a készségeket, amelyek minden serdülő, minden felnőtt ember életében kulcsfontosságúak; lévén erősen hozzájárulnak az adaptív életvezetéshez. Ha azonban ezektől a „távlati céloktól” elvonatkoztatunk, ezeknek a gyakorlatoknak az alkalmazásával elérhetjük többek között, hogy a mindennapok során javuljon a tanulók düh- és stresszkezelése, csökkenjen a konfliktusok száma, illetve azok megoldásában a diákok asszertívabban vegyenek részt.

Mazza, J., Dexter-Mazza E., Miller, A., Rathus, J. & Murphy, H. (2016) *DBT Skills in schools. Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents*. New York: The Guilford Press.

Vincze Györgyi

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet

Irodalom

Begley, S. & Davidson, R. J. (2013) *Az agy érzelmi élete*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.

Linehan, M. (2010). *A borderline személyiségzavar kognitív viselkedésterápiája*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Linehan, M. (2011) *Készségfejlesztő gyakorlatok a borderline személyiségzavar kezeléséhez*. Budapest: Semmelweis Kiadó.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

What is behind the burnout susceptibility? Exploring workplace difficulties of teachers using qualitative and quantitative methods

Éva Szabó – Bettina Bátor – Péter Bobor –
Petra Korláth – Csilla Szappanos – Balázs Jagodics

Abstract

Difficulties experienced in teacher profession are often stated to be linked to burn out and job turnover. Therefore, it is important to explore which the main factors are that teachers perceive to detain efficient working. There can be numerous factors behind teacher burnout, however the most perceived stress by the given person is proved to have the strongest effect on the development of the symptoms.

In our study two different methods were used to explore teachers' perceived difficulties. First, qualitative methods were used to explore those factors which detain their work (N = 105). Secondly, our questionnaire, which was created based on the results of the explorative analysis (N = 605), was analysed to investigate the judgement of different factors and the correlations between burnout and difficulties. The results of the exploratory analysis suggest that the most important factors of difficulties are the lack of tools, students' misbehavior, high workload and administrative tasks. Based on the survey study, burnout scores are affected mostly by students' behavior, high workload, leaders' negative attitude and exhaustion.

These results provide important information about the current state of education. Numerous workplace factors can be identified, which strongly contribute to teachers' exhaustion and increase of stress, based on the results. Since these factors are connected to the symptoms of burnout, our data can give guidance for the development of burnout intervention and prevention methods.

Keywords: teacher burnout, perceived stress, perceived difficulty, demand

Longitudinal study of the norm system of high school classes – results of the first two years

Janka Gajdics – Flórián Gubics – Barbara Horvát –
Katalin Vatai – Éva Szabó – Balázs Jagodics

Abstract

Problems of student misbehavior are part of a widely researched area. Therefore it is important to explore in a broader context which factors may contribute to the observed emerging behavior in a classroom.

Results of numerous research claim that students' individual behavior is formed not only by their personal beliefs, but also by the perception of norms accepted by their peers. Moreover, it is also important to focus on the role of teachers' perceived burnout, because those students' motivation and engagement can be lower whose teachers seem unmotivated and distant. The goal of our study was to explore ten secondary technical school classes' community development in a longitudinal design in 9th (N = 247) and 10th (N = 231) grade. Using survey method the norm system of the classes were explored beside perceived teacher burnout and goal orientation.

Results showed that pluralistic ignorance appeared in both grades, which means that students assess their classmates' personal norms wrongly, thinking that the class community accepts misbehaving, contrary to their own beliefs. The injunctive norms of positive behaviors were linked to mastery-approach goals, while in the case of negative behaviors classmates' perceived attitude and teachers' perceived burnout was correlated.

These results support the suggestion that social factors could influence personal behavior and motivation. Moreover, based on results it seems that processes in student-teacher relationship mutually effect those emotional and motivation state, who take part in the teaching situations. These results suggest that supporting the development of classroom communities is important because it could be beneficial regarding the efficiency of school work in the long run.

Keywords: norm exploration, goal orientation, perceived teacher burnout, class community

Relationship of workload and academic motivation among high school students

Balázs Jagodics – Ramóna Varga – Szilvia Szénási –
Katalin Nagy – Éva Szabó

Abstract

Student workload is a popular area of research, which is frequently measured by class hours and quantity of school-related tasks. On the other hand, is it possible to grasp students' psychological strain by using the demand-resource theory, which provides the theoretical background of the present study. This framework can describe the factors leading to heavy demands, such as negative emotions and mental workload. Moreover, it can distinguish those resources (support of teachers, control and personal development) which can counter balance the effects of demands.

329 high school students participated in our survey study, in which the School Demand-Resource Questionnaire and the Academic Motivation Scale were used. The results of correlation analysis showed that the resources are positively linked to both intrinsic and extrinsic motivation. Demands were linked out of the motivational types only to the amotivation scale. Workload, which was defined by the difference between demands and resources, was connected negatively to motivation.

The results of the research could contribute to the understanding of psychological effects, which students face in school. The results could imply making resources available could reduce subjective workload. For example possibility of personal development, autonomy and control during studying, and support of both teachers and parents could be useful methods.

Keywords: demand-resource model, high school, workload, academic motivation

Exploring norms of prosocial and aggressive behavior at school

Kitti Kóródi – Fruzsina Fördök – Éva Szabó

Abstract

Prosocial and aggressive behaviours at school fundamentally determine students' well-being and school performance. Regarding the issue of school aggression and bullying, researches focus mainly on its frequency, but students' perceptions of it can also be important. Furthermore, this perception may be influenced by how they view their peers' attitudes toward different behaviors (Stormshak, et al., 1999). The purpose of this study is to explore the prevalence of prosocial and aggressive behaviours at school, and to examine the acceptance of these behaviours by students individually and how their peers perceive them, that is, the accepted norms in a given group. A total of 122 primary and secondary school students (mean age = 14,00, SD = 1.23) were examined in this study, and a standardized questionnaire was used for this purpose (Szabó & Labancz, 2015). According to our findings, prosocial behaviours occur more frequently in school than aggressive behaviors, the former being more strongly supported by students in their personal attitudes, while the latter are condemned. However, for both form of behaviors, the phenomenon of pluralistic ignorance has emerged, meaning that students believe that their peers are more likely to support aggressive behaviors and support prosocial behaviours less, than themselves. Based on our results, it appears that the tools developed will be applicable to both prevention and intervention in the work of school psychologists.

Keywords: school aggression, prosocial behavior, norm exploration

Development of coping ability with stress in school with the tools of resilience and psychological immune competence

Alice Bredács – Kíra Takács

Abstract

The article's authors draw attention to stress, which is very frequent in everyday life and is still not given enough attention to in schools today. However, every step out of the comfort zone, unsolved problems, social interaction and difficulty, or even acquiring a bigger accomplishment can cause stress. Students' difficulties may accumulate and manifest in distinct symptoms even for the teachers to notice. In order for students not to produce physical or mental symptoms of stress at school, teachers, faculty members and other professionals in school may have many solutions for. This task is inevitable and cannot be assigned to other social environments, because to deal with the given stress, it has to be solved quickly and reduced effectively in the environment where it had arisen. Thus, the reduction of the stress that arises in school environment and students' targeted personality development become important pedagogical methodology questions.

Studying the literature and practice of positive psychology, also of the supporting, developing coaching work can help teachers to create their personalized methods and good practices for their students and student groups. The most effective tool for treating stress in school is to develop the components of psychological immune competence and resilience. One of the authors of this article trains art teachers at the Faculty of Arts of the University of Pécs. This opened the door to start an improvement program series based on good practices for groups of applied art, design and visual art teacher major students. The improvement program has been ongoing since 2016. Its purposes are raising students' awareness about problems, developing their pedagogical creativity, as well as putting theory into pedagogical practice. Art teacher major students' task was to design a plan for each class in the topic of art, which they have to try out in a student group. This was followed by mediated exchange of opinions, where students could reflect on the plan, the alternative options for solutions and the experience of testing the plan. Some of these practices were tried in real school environments during teacher trainees' practicum. We summarized the conclusions of the development and the plan in a student praxis made of "good practices". The samples presented by this study are mostly students' works with one exception.

Keywords: coping ability, resilience, psychological immune competence

The history of music therapy and its pedagogical aspects

Magdolna Szabadi

Abstract

The present study examines the historical milestones of music therapy and its pedagogical appearance. To this end, it presents the multidimensional nature of the use of music throughout historical periods. Although the origins and practical appearance of music therapy are of the same age as human kind, it has been emphasized in different ways in certain areas (medicine, education, social and spiritual care). Then in addition to the model with the social aspects known through the advent of science, the paradigm shift of the past decade has also highlighted the neurological model of music therapy. Despite of this, music therapy has continued to be complementary, thus music therapy is a tool in the applied methods of helping workshops. In the following, based on the work of various organizations, magazines and music therapist ancestors, the study presents the milestones of the science of music therapy. In this process, it can be seen that research workshops are organized around prominent members of the helping profession. The work teams carried out an increasing amount of quality research and practical work, leading to the launch of international conferences, congresses, journals and trainings. Apart from the international setting, the study also looks at the emergence of music therapy in Hungary. It gives examples of where and when music therapy had begun. It describes music therapy studies in the field of domestic medicine, psychiatry and education. Additionally it demonstrates where, when and for what purpose music therapy organizations and societies have been established. The study concludes with a presentation of the characteristics of Hungarian training courses and the publication opportunities of today's music therapists.

Keywords: music therapy, history of music therapy, programs of music therapy, music therapists, musical magazines

Music listening section and its observation approaches in the school music books written for 1-4 grade elementary school students

Ildikó Lehotka

Abstract

School music is not among the main subjects in Hungarian schools even though it can have an important role. Examples of the skill developing and community forming power of music and singing can be found even in the literature of antiquity. In the present study we examine the music listening section of the music books written for the 1-4 elementary classes with general curriculum. Most children get acquainted with artistic music during school years, which determine whether a child becomes a concert-goer adult, listens to classical music, operas or folk music performances. Both teachers and course books have highlighted roles in children's education. In this study aside from presenting musical extracts it is also discussed whether a satisfying number of genres are offered; whether the varied performing ensemble is reflected; whether music listening materials from all music history eras and from the present popular music are offered; whether there is an observation approach to process pieces.

Keywords: music listening; popular music; artistic music; pieces for music listening