

SZERKESZTETTE:

J. ÚJVÁRY ZSUZSANNA – MÁTYÁS ESZTER

GYŐZTESEINK

A XXXIV. OTDK

PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIAI ÉS A TANULÁS-
TANÍTÁSMÓDSZERTANI SZEKCIÓKBAN

GYŐZTES PÁZMÁNYOS HALLGATÓK DOLGOZATAI



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEEZELŐ

GYŐZTESEINK

A XXXIV. OTDK PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIAI ÉS
A TANULÁS-TANÍTÁSMÓDSZERTANI SEKCIÓKBAN GYŐZTES
PÁZMÁNYOS HALLGATÓK DOLGOZATAI

Szerkesztette: J. Újváry Zsuzsanna – Mátyás Eszter

A kötet az NTP–HHTDK–18 támogatásával jelent meg.



PÁZMÁNY PÉTER
KATOLIKUS EGYETEM
*Bölcsészet- és
Társadalomtudományi Kar*



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

Győzteseink

A XXXIV. OTDK

**Pedagógia-pszichológiai és a Tanulástanításmódszertani Szekciókban győztes
Pázmányos hallgatók dolgozatai**

Szerkesztette:

J. Újváry Zsuzsanna – Mátyás Eszter



Piliscsaba • 2019

Lektorok:

Berán Eszter, Csabai Krisztina, Hargitai Rita, Hámori Eszter, Kaposi Zoltán,
Matuszka Balázs, Márkus Lilla, Sárhegyi Tamás, Szőke-Milinte Enikő, Thímár
Attila

Technikai szerkesztés, tördelés:

Fehér Bence

Kiadja a **Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kara**

Felelős kiadó:

Dr. Szuromi Szabolcs Anzelm rektor

ISBN 978-963-308-365-9

Tartalomjegyzék

J. ÚJVÁRY ZSUZSANNA: „A TDK örök”. A szerkesztő előszava	7
---	---

Pedagógia–Pszichológiai Szekció Fejlődéslélektan

FARKAS FLÓRA: A triadikus interakciók és a gyermek szülői megítélése a „zenebölcsődei” foglalkozások összefüggésében 18–24 hónapos korban (II. helyezett)	15
---	----

Klinikai- és egészségpszichológia

DECSI DIÁNA: A szerzett végtaghiánnyal élők poszttraumás növekedésének és fantom- fájdalmának vizsgálata (II. helyezett és különdíjas)	41
--	----

GREGOR-TÓTH PÉTER: Az online játékosok öngyilkos viselkedését befolyásoló lehetséges tényezők (különdíjas)	67
--	----

MÁTYÁS ESZTER: A vesetranszplantáció pszichológiai aspektusai <i>A krónikus vesebetegek énképének és önirányítottságának vizsgálata</i> (I. helyezett és különdíjas)	93
---	----

Klinikai pszichológia és addiktológia

SZŐNYI FANNI ZSÓFIA: Az internetes pornófilmek pszichológiai összefüggéseinek vizsgálata hazai mintán (II. helyezett)	111
---	-----

Pedagógiai pszichológia

CSIKE TEKLA: „Mindenhol jó, de legjobb az iskolában?” <i>A pedagógusi elégedettség környezetpszichológiai vizsgálata</i> (III. helyezett)	139
---	-----

Személyiségpszichológia

VASS ESZTER:

A múlt hatalma(s)?

A nosztalgia folyamatainak összefüggése az általános pszichológiai jólléttel a rumináció tükrében (II. helyezett)

157

Szexuálpszichológia

TÓTH NOÉMI:

A szingli nők romantikus kötődése és étellel való elégedettsége

(I. helyezett és különdíjas)

183

Tanulás- és Tanításmódszertani Szekció Humán- és társadalomtudományok pedagógiája

KUZMA GRÉTA:

A média tematizációja – A téma mediatizálása

A médiatematizáció tanítása középiskolában (I. helyezett)

207

Idegennyelvek pedagógiája

ALFÖLDI KLAUDIA:

Interkulturális hídépítés

A magyar mint idegen nyelv elsajátításának támogatása alsó tagozaton (különdíjas)

231

Inklúzió gyakorlata

KÁLDI CSILLA LILLA:

A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer (különdíjas)

251

Tananyagfejlesztés

FODOR RICHÁRD:

Nézőpontok

Multiperspektívikus történelemszemlélet a tankönyvekben (III. helyezett)

275

J. ÚJVÁRY ZSUZSANNA

„A TDK ÖRÖK”¹

ELŐSZÓ GYANÁNT

Minden valamirevaló tanár és diák – az utóbbi évek óta már nemcsak az egyetemisták, hanem a középiskolások is – tudják, hogy az OTDK minek a rövidítése: Országos Tudományos Diákköri Konferencia. A lényege: önképzés, tehetséggondozás, tudományos utánpótlás-nevelés és mindennek kerete, a kétévente megrendezésre kerülő konferencia vagy verseny.

A mai diákkör előzménye a 16–17. században jelen lévő pezsgő szellemi kultúrára, a reformáció és a katolikus megújulás nyomán kiépülő iskola- és oktatási rendszerre vezethető vissza. Annak ellenére, hogy Magyarországon akkor nem volt egyetem, és a magiszteri fokozatra vágyóknak külföldre kellett menniük, a hazai protestáns, majd a katolikus (jezsuita) oktatás európai élvonalban állt; a kollégiumokban, líceumokban és a gimnáziumokban bevezetett tanítási módszer, a nagyobb diákok gondoskodása a kisebbekről, az intézményekben kialakult tutoriális képzés, a vita és a verseny szelleme a diákok között – mind-mind előzményei a mai OTDK-nak, amely ma egyedül hazánkban van megszervezve, valódi Hungarikum.² Az 1951-ben indított OTDK mozgalmat a Rákosi-érában – természetesen – átjárta a szovjet minta. A Kádár-korszakban az új szocialista képzés fontos fórumává akarták tenni; erre törekedtek az ún. marxista diákkadémiák, amelyek azonban egy idő után kihátráltak a politikai ellenőrzés alól. A rendszerváltás után az OTDK is megújult.³ A régi egyetemek mellé újakat is alapítottak, amelyek – és köztük a Pázmány Péter Katolikus Egyetem – eredményeik tekintetében igencsak felzárkóztak. A Pázmány Bölcsészkarra büszke lehet arra, hogy az utóbbi években, többnyire, a legnagyobb egyetem, az ELTE után állhat az elnyert díjak tekintetében.

A diákok legkiválóbbjait – az első helyezettek közül szekciónként legfeljebb 4 vagy 5 főt, az összes szekciót tekintetbe véve maximum 45–50 főt – az OTDK Tudományos Bizottsága, majd Tanácsa a Pro Scientia Aranyérem tudományos díjjal tünteti ki. (Ezt a díjat az OTDT 1988-ban alapította, 1989-ben adták ki először.) Ilyen elismeréssel kitüntetett hallgatóink is vannak a Pázmányon. Ezen fiatal kutatók közössége a Pro Scientia Aranyérmesek Társasága (PSAT), amelynek elnöke jelenleg Dr. Adorjáni Zsolt, aki 2007-ben a Pázmány színeiben nyerte el ezt a díjat. Jelenleg egyetemünk Klasszika-Filológia Tanszékének adjunktusa. Kiváló karrieréhez gratulálunk, és kívánjuk, hogy még sok hozzá hasonló kvalitású tudóst nevelhessünk!

¹ Az OTDT elnöke, Dr. Szendrői Péter akadémikus mondása.

² Anderle Ádám nevezte az OTDK-át Hungarikum-nak. Vö. Origo, 2005. március 2. <https://www.origo.hu/itthon/20050302azotdk.html>. Utolsó megtekintés: 2019. június 9.

³ Az OTDK történetét dolgozta fel: ANDERLE Ádám (összeáll. és szerk.), *A magyar tudományos diákköri konferenciák története*, Budapest, Országos Tudományos Diákköri Tanács, 2011.



A Pro Scientia Aranyérem

„A legkiválóbb eredményeket elért hallgatókhoz kapcsolódóan az OTDT 1997-ben Mestertanár Aranyérem kitüntetés alapítását határozta el (jogelődje: 1987-től 1997-ig a Témavezető Mester és Iskolateremtő Mestertanár elismerés, oklevél volt); „mindazon oktatók és kutatók jobb megbecsülése és ösztönzése céljából, akik az egyetemisták és a főiskolások kötelező tananyag elsajátításán túlmutató, tudományos diákköri, szakkollégiumi vagy egyéb önképzési formában megvalósuló tudományos tevékenységének elősegítéséért, kibontakoztatásáért és elismeréséért témavezetőként és a tudományszervezés terén éveken át kiemelkedően eredményes, áldozatos munkát végeztek”⁴ – olvasható a Mestertanár Aranyérem kitüntetés szabályzatában. Bölcsészkarunkon jelenleg hét Mestertanár Aranyérmes oktató tevékenykedik, és a következőkben újabbak is be fognak lépni ezek sorába.

⁴ http://otdt.hu/upload/files/Mestertanar%20Aranyerem%20Kituntetes%20Szabalyzata_OK.pdf.
Utolsó megtekintés: 2019. június 9.



Mestertanár Aranyérem

Az OTDT 2017-ben határozta el a következőket: „...hogy a felsőoktatás különböző képzési szintjein történő tehetséggondozó, tudományos kutatói tevékenység folyamatosságának támogatása és perspektíváinak felmutatása, a tehetség elismerése és a fiatal kutatói teljesítmények megismertetése, valamint Roska Tamás tudományterületeket összekapcsoló, nemzetközileg elismert kutatói életműve előtti tiszteletadás céljából életre hívja a Roska Tamás tudományos előadások intézményét. [...] Roska Tamás tudományos előadás tartására első ízben 2019-ben, a XXXIV. OTDK keretében, majd ezt követően kétévente, szekciónként egy, összesen 16 tudománykörben kerül sor az Országos Tudományos Diákköri Konferencián.”⁵ Csak a legnagyobb tisztelettel és büszkeséggel emlékezhetünk **Roska Tamás** Széchenyi- és Bolyai-díjas akadémikusra, aki a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának újraalapításánál is már alapvető szerepet játszott, majd az Információs és Technológiai Kart alapította meg 1998-ban.

A XXXIV. OTDK 16 szekciójából kettőben a Pázmányon végzett fiatal kutató nyerte el a Roska Tamás Előadói Tudományos Díjat: Dr. Papp Ádám ITK-s posztdoktor az Informatikai Szekcióban, és Huszthy Bálint frissen doktorált nyelvész hallgatónk a Humán Szekcióban. Gratulálunk nekik!

⁵ Alapító Okirat Roska Tamás Előadás jogának elnyerésére.

http://www.otdt.hu/upload/files/1530601961_RoskaTamásEloadas_alapito_okirat_20180618.pdf.

Utolsó megtekintés: 2019. június 9.

A kötet tartalmát tematikus szerkezetbe helyeztem. A **Pedagógiai–Pszichológiai Szekcióban** az e tárgyú dolgozatok első darabját a fejlődéslélektannal, a kezdeti anya-gyermek kapcsolattal foglalkozó tanulmány alkotja. FARKAS FLÓRA kutatásának célja a zenébőlcsődei foglalkozások és az anya-gyermek interakciós mintázatok közötti összefüggések feltérképezése volt. Megfogalmazása szerint a zenei foglalkozásra járó anyák közös játéktevékenysége során mutatott érzelmikifejezése globálisan pozitívabb, mint azoké, akik nem járnak ilyen csoportba. Hiszen Kodály Zoltán nem véletlenül hangsúlyozta a zenei nevelés fontosságát már az anyaméhben, sőt az anya nevelésével kezdődően. A szerző kutatása szépen ráépül arra a munkára, amelyet a Pszichológiai Intézet oktatói és munkatársai a hallgatókkal együtt már évek óta alapoznak, építenek; az általa használt kódrendszerről a korábban kiadott Pázmányos OTDK-kötetben megjelent győztes dolgozatban olvashatunk.

A klinikai- és egészségpszichológia tárgyköréhez három tanulmány tartozik. DECSI DIÁNA a szerzett végtaghiánnyal élők poszttraumás növekedését és fantomfájdalmát, ill. azok összefüggéseit vizsgálja. Ennek hátterében olyan pozitív torzításokat és elhárító mechanizmusokat feltételez, amelyek tudattalanul működnek a traumafeldolgozás érdekében. MÁTYÁS ESZTER a vesetranszplantáció pszichológiai szempontból történő vizsgálatát foglalta össze; kutatási kérdései a várólistán eltöltött idő szerepére, magának a transzplantációs beavatkozásnak a pszichés hatásaira és a transzplantáció óta eltelt idő jelentőségére irányultak. Az eredmény szerint a transzplantáció hatással van a betegek önirányítottságára, énképük egyértelműen megfogalmazott voltára és énhatékonyságára. GREGOR-TÓTH PÉTER dolgozata az öngyilkossági készlet kialakulásához vezető lehetséges tényezők összefüggéseit vizsgálja. Feltevése a hipotézistesztelés során igaznak bizonyult: az online játékos zaklatás együttjárást mutat az öngyilkossági készlet kialakulásával, továbbá kapcsolatot mutat az elhagyatottság érzésével, a teher-érzettel, a depresszióval és a reménytelenség érzésével is. Ez a tanulmány kitűnő példa az interdiszciplinaritásra, ugyanis a *XXXIV. OTDK Humán Szekció győztesei* kötetében Menich Dóra szociológiai szempontok szerint vizsgálja a cyberbullying, vagy más néven online zaklatást.

SZŐNYI FANNI ZSÓFIA dolgozata a klinikai pszichológia más vizeire visz el. Kutatásait a pornófogyasztásra terjesztette ki. Megállapításai összhangban vannak a nemzetközi eredményekkel; a pornófogyasztás hatással van a testi, lelki és szexuális egészségre, valamint a központi idegrendszerre is. Ezért az közegészségügyi problémát is jelent, hiszen alapot nyújt a mentális zavarok és további addikciók kialakulásához, valamint káros hatással van a szexuális fejlődésre is.

A pedagógiai pszichológia területére CSIKE TEKLA lépett tanulmányával. Iskolai környezettel foglalkozó felmérésekhez a Waldorf-iskolákban és a hagyományos közoktatási intézményekben dolgozó tanárok élettel, iskolával való elégedettségét, szubjektív jóllétét vizsgálta és hasonlította össze környezetpszichológiai elméletek alapján. Ezek arra engednek következtetni, hogy a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, és ez összefüggést mutat a szubjektív jóllétük bizonyos aspektusaival is.

VASS ESZTER a személyiségpszichológia területén a nosztalgia folyamatainak összefüggéseit vizsgálta a rumináció és a jóllét tükrében, amit érzelmi aspektusát tekintve általában egy keserűdes emocióként azonosítanak. A nosztalgia mérsékelte az életkor és jóllét közötti kapcsolatot, így az életkor pozitívan hatott a jóllét mutatóira, de kizárólag abban az esetben, ha a személy magas nosztalgiahajlandósággal bír. E tekintetben is kétféle ember van: míg az egyik típus érdeklődve és pozitívan tekint a múltra, addig a másik merengő és neurotikus jellemzőkkel bír. Az utóbbi preferált érzelmszabályozási stratégiája a rumináció (rágódás), amely repetitív jellege által megnehezíti a személy mindennapjait.

TÓTH NOÉMI dolgozata a szexuálpszichológia területére viszi el az olvasót. Kutatásának újszerűségét az adja, hogy a szingli nők kapcsolatra való vágyódása önálló változóként kerül vizsgálatra: az egyedülálló nők azon két csoportját hasonlítja össze, akik saját bevallásuk szerint *vágnak*, illetve *nem vágnak* az elköteleződésre. Munkájának legfontosabb eredménye szerint tehát két alapvetően eltérő alcsoport különíthető el a szingli nők mintáján belül, a kapcsolatra vágyakozó, szorongó, életükkel kevésbé elégedett egyedülálló nők, illetve a kapcsolatra nem vágyakozó, elkerülő kötődési mintázatot mutató, életükkel elégedett szinglik.

A **Tanulás- és Tanításmódszertani Szekción** belül, a Humán- és Társadalomtudományok pedagógiájával foglalkozó tagozatban indult KUZMA GRÉTA. Dolgozatában a médiahasználatot, a médiatematizációt és -hatást vizsgálta a 14–19 éves korosztályon belül. Főként arra volt kíváncsi, hogy a korábban végzett kutatások tükrében milyen eredmények kaphatók a gimnazista és szagimnazista osztályok témaválasztásával kapcsolatban; miként lehet meghatározó ágens ebben a média, mennyire tudatosak a diákok a mainstream gondolatok, hírek, témák, szereplők tekintetében. Célja a diákok elgondolkodtatása volt a média véleményformáló erejével kapcsolatban egy tanulásmódszertani stratégia kísérleti alkalmazásán keresztül.

KÁLDI CSILLA LILLA pedagógiai és pszichológiai jellegű tanulmányában a tanulási zavarok tünetcsoportjai közül a figyelemzavaros gyermekekkel foglalkozik. Célja igen nemes és figyelemre méltó, hiszen az az ő tanuláskuk támogatására irányul a tanítási órán belül. A figyelemzavaros gyermekeket gyakran értelmi fogyatékosnak tekintik, pedig ez hibás megállapítás. Ők tanulási zavarral küzdenek, nem az értelmi képességükkel van probléma.

ALFÖLDI KLAUDIA szociokulturális háttérrel elemezve és a nyelvfejlődés történeti kutatásait vizsgálva kísérte meg felépíteni módszertanát a jelenleg Magyarországon élő külföldi, de magyar általános iskolába járó, alsó tagozatos tanulók beszédképességének, szövegértési és hallásértési készségeinek fejlesztésére. Célja, hogy a magyar közoktatásban tanító pedagógusok gond nélkül fejleszthessék, segítsék elő a bevándorló gyermekek fejlődését. Tanulmányában egy olyan módszer kidolgozására tett kísérletet, amely a fogékony nyelvtanulás és a korszerű technológia ötvözésével támogathatja az alsó tagozaton tanuló iskolások haladását.

A kötet záródolgozatában FODOR RICHÁRD az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetének kiadásában megjelent *újgenerációs történelemtankönyveit* vizsgálta. Az elemzés vizsgálati szempontrendszere egy szakdidaktikai célkitűzés gyakorlati megvalósulásán alapult, amelynek középpontjában a multiperspektivikus, azaz többnézőpontú történelemszemlélet áll. A lényeg, hogy a tankönyvek több alternatív nézőpontot is bemutassanak az ábrázolt történelmi szereplők és események kapcsán. Így a diákok egyetlen igazság helyett, alternatív narratívák segítségével, saját állásfoglalást alakíthatnak ki,

amely nem csak az iskolapadban, a demokráciára nevelés célja mögött, hanem a későbbi társadalmi interakciók szintjén is nélkülözhetetlen.

Budapest, 2019. június

J. Újváry Zsuzsanna
a PPKE BTK kari TDK elnöke

Pedagógiai-Pszichológiai Szekció

Fejlődéslélektan

A triadikus interakciók és a gyermek szülői megítélése a „zenebölcsődei” foglalkozások összefüggésében 18–24 hónapos korban

The triadic interactions and the mothers' opinion of the child in the context of music classes for babies at 18–24 month

Témavezető: Csabai Krisztina, Márkus Lilla, Dr. Hátori Eszter

ABSZTRAKT

A kutatás célja a zenebölcsődei foglalkozások és az anya-gyermek interakciós mintázatok közötti összefüggések feltérképezése. Összesen 20 zenebölcsődei foglalkozásra járó, illetve 20 olyan anya-csecsemő diádot vizsgáltunk, akik nem vettek részt ilyen foglalkozásokon. A vizsgálatban résztvevő csecsemők életkorukat tekintve 18–24 hónap között voltak, az interakciók vizsgálatához a Hátori (2005) által készített „Játékhelyzet-vizsgálatot”, illetve az ehhez Óze és Márkus (2013) által kidolgozott kódrendszert használtuk. Az interakciók elemzésénél azt találtuk, hogy a zenei foglalkozásra járó anyák közös játéktevékenysége során mutatott érzelemkifejezése globálisan pozitívabb, tehát nem függ az egyes játékoktól. Azoknál az édesanyáknál viszont, akik nem járnak ilyen foglalkozásra, az érzelemkifejezést illetően játéktüggő mintázatokat találtunk.

Kulcsszavak: zene, zenebölcsődei foglalkozás, interakció, Játékhelyzet vizsgálat, Csecsemő Intencionalitás Kérdőív, triadikus interakció, anya-gyermek interakciós mintázatok

ABSTRACT

This study deals with the infant music classes and their effectiveness. The aim of the research is to map the relations between these music programs and mother-child interaction patterns. 40 mother-infant diad took part in our research (music group: N=20, control group: N=20). In the study, the infants were between 18 and 24 months of age, and we used the “Play Situation” examination (Hátori, 2005) and the code system developed by Óze and Márkus (2013) for the analysis of the mother-infant interactions. We found that the mothers, who took part in music classes, show more emotions in the interaction and their interaction patterns are globally more positive than the mothers in the control group.

Keywords: music classes for infants, music education, infants, mother-infant interactions, triadic interaction

Köszönöm témavezetőimnek, Csabai Krisztinának, Márkus Lillának és Dr. Hámori Eszternek segítő és támogató munkájukat.

SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A KUTATÁS TÉMÁJA

Jelen kutatás a manapság egyre népszerűbb, a csecsemőknek és szüleiknek szóló zenés vagy elterjedtebb néven „zenébölcsődei” foglalkozások és az anya- gyermek kapcsolatok közötti összefüggéseket vizsgálja.

Ezeknek a foglalkozásoknak és a közös játéknak fontos szerepük van az anya-gyermek interakciók alakulásánál. Az anyai etnoteóriák szerint ezek a foglalkozások fejlesztő hatással bírnak a gyermekek mozgásfejlődésére, a beszédfejlődésre, illetve az anya-gyermek, valamint egyéb szociális kapcsolatokra. Ebben a kutatásban főképp ezen foglalkozások és az anya-gyermek kapcsolat közötti összefüggéseket nézzük egy anya-gyermek interakciós helyzeten keresztül.

A ZENE FIZIOLÓGIAI HATÁSA A CSECSEMŐKRE

Számos kutatás bizonyítja, hogy a zene jótékony hatással van az emberekre. Például képes akár a szívritmusunkat is megváltoztatni. Egy kísérletben fokozatosan csökkentették a zene ritmusát, és közben figyelték a szívverés változását is. Az eredmény szerint szignifikánsan csökkent a percenkénti szívverés. Ezen kívül az éneklésnek is pozitív hatása van ránk nézve. Éneklés közben ugyanis több oxigén jut be a szervezetünkbe, lassítja a vérkeringést és ezáltal segít nyugodtabb állapotba kerülni (Sutton, 2002).

A zenehallgatás is hasonlóan pozitív módon hat az életünkre, és már a csecsemőkorú gyermekek is érezhetik ezt a hatást. Már ebben a korban is képesek vagyunk „érteni” a zenét, illetve érezni az érzelmi töltetét, továbbá már magzati korban hatással vannak ránk a hangok, illetve a zene. Az ekkor hallott hangok, főleg az összetett zenei hangok képesek ingerelni a cochleát, és ha ehhez még mozgás is kapcsolódik, akkor a vesztibuláris rendszerre is pozitív hatást gyakorolhat (Mélykútiné Dietrich, 2004).

Mint hanghatást, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az édesanya szívverését sem. Ugyanis ez az első hang, amelyet magzati korban is észlelünk, illetve a születés után is érzékelhető a csecsemő számára. Egy kutatás szerint az édesanyák szignifikánsan többször veszik ölbe gyermeküket úgy, hogy a csecsemők fejét a testük bal oldalára teszik (McLaughlin, 1970).

Kutatások bebizonyították azt is, hogy a zenehallgatás pozitívan hat az újszülöttekre, kiváltképp a koraszülöttekre. Mélykútiné Dietrich (2004) megfigyelései során arról számolt be, hogy zenehallgatás hatására az általa megfigyelt koraszülött csecsemők oxigén-szaturáció szintje sok esetben javult.

Shenfield, Trehub és Nakata (2003) pedig azt találta kutatásai során, hogy az édesanya éneklése kihat a csecsemők kortizolszintjére, illetve az általános arousal állapotára is. Egy

másik kutatásban pedig arról számoltak be, hogy az anya éneklése hosszantartóbb arousal változást képes generálni, illetve jobban fenntartja a csecsemő érdeklődését, mint az anyai beszéd. A kutatás során a csecsemők szignifikánsan többet mozogtak, illetve többet fókuszáltak az éneklést hallgatva, mint mikor az édesanyjuk beszélt hozzájuk (Trehub & Trainor, 1998, Trainor, 1996).

Az ingeranyag biztosításában is igencsak nagy szerepet játszik az anyai éneklés, hiszen képes biztosítani mind az auditív, mind a vizuális, mind a taktilis és mozgásos ingerlést, amelyekre a csecsemőnek szüksége van. Egy kutatásban az anyákat mint a gyermekeik elsődleges zenei mentorait nevezik meg, hiszen a gyermeki muzikalitás alapjait a szülők képesek átadni (Trainor és mtsai, 2012).

A ZENE HATÁSA AZ ANYA-GYERMEK KAPCSOLATRA

Elmondható, hogy a hangadások, illetve a zene is egyfajta összekötő kapcsolatként funkcionálhat az anya és gyermeke között. Hiszen az anya vokális megnyilvánulásai, a dajkanyelv, dúdolás, éneklés, mind fontos tényezői a korai kötődés kialakulásának. Gyakran előfordul az is, hogy egy síró csecsemőnek elég meghallani az édesanyja hangját, hogy megnyugodjon (Kuchuk, Vibbert & Bornstein, 1986).

Az édesanyák gyermekükkel folytatott kapcsolatának alakulását is befolyásolja a zenei interakció. Hiszen ekkor legtöbbször nem csak zenei és mozgásos elemek jelennek meg, hanem az anyai érintés, illetve szemtől szemben történő elhelyezkedés is, amely segíti a diádikus összehangolódást (Trehub & Trainor, 1998). Az anya érintése, illetve az ezzel társuló arckifejezések egy olyan interakciós sorozatot hoznak létre, amelyek elősegítik a pozitív légkör kialakítását az interakció során (Papousek, 1996).

A ZENEBÖLCSÖDÉS FOGLALKOZÁSOK ÉS HATÁSUK A GYERMEKEKRE ÉS A SZÜLŐKRE

A gyermekeknek és szüleiknek szóló foglalkozásokat leginkább úgy lehetne jellemezni, mint egy jó módszert – egyfajta segítséget –, amivel a szülő olyan interaktív feladatokat, játékokat tud elsajátítani, amelyeket otthon is képes alkalmazni, ezzel támogatva a gyermekük fejlődési szükségleteit (Gudmundsdóttir & Gudmundsdóttir, 2010).

Számos kutatót megmozgatott a következő kérdés: vajon a csecsemőknek és szüleiknek szóló zenés foglalkozások milyen hatással vannak a gyermek pszichés fejlődésére és a szülő és gyermek közötti kapcsolatra? Gerry, Unrau és Trainor (2012) kutatása során 6 hónapon keresztül vizsgáltak szülőket és gyermekeket, akiknek egy része olyan aktív foglalkozáson vett részt, amely a Kindermusik technikára épült, vagyis a szülők is együtt énekeltek, mozogtak a zene ritmusára, valamint megtanulták a dalokat (hasonlóan a Magyarországon működő zenébőlcsődés foglalkozásokhoz).

Ugyanebben a vizsgálatban a csoport másik felénél csak a háttérben ment a zene, a gyermekek szabadjáték tevékenységben vettek részt – például építőkockákkal játszottak, labdáztak, vagy képeskönyveket nézegettek szüleikkel. A kutatók a vizsgálat elején és a végén is kitöltettek a szülőkkel egy a gyermekük viselkedésére vonatkozó kérdőívet, amely a következő eredményt hozta: a szülők ítéletei alapján az aktív csoportban résztvevő

gyermekek kevesebb distresszt mutattak, többet mosolyogtak és nevettek a szüleikre (Gerry, Unrau & Trainor, 2012).

Szintén ez a kutatás mutatta ki, hogy az aktív zenés foglalkozásokon résztvevő csecsemők több gesztust, illetve mimikai jeleket mutattak szüleik, illetve más felnőttek irányába, mint a többi gyermek, valamint több hangjelzést is használtak érzelmeik kifejezésének céljából (Gerry, Unrau & Trainor, 2012).

Más kutatások azt igazolják, hogy a zenés csoportok jó hatással vannak a gyermek szociális képességeire. Egy ausztrál kutatás a zenés foglalkozás megkezdése előtt és a 10. foglalkozás után vizsgálta a gyermekek szociális képességeit és az anya-gyermek interakciókat. Az interakciók vizsgálatához hat tételes megfigyelési ellenőrző listát használtak minden szülő-gyermek páros esetében, akik részt vettek a program első két és utolsó két ülésén. A két időszak között szignifikáns különbség mutatkozott. A gyermekeknek fejlődtek a szociális képességeik, pozitívabban ítélték meg a szülők a gyermekükkel való kapcsolatukat és a gyermekük társaságban való viselkedését is (Nicholson & mtsai, 2008).

Ez a kutatás mutatott rá arra, hogy a szülői viselkedés is megváltozott a zenés foglalkozások után. A szülők, főképp az édesanyák ugyanis érzékenyebben, elkötelezettebben és elfogadóbban viselkedtek a gyermekükkel folytatott interakciók során, például jobban monitorozták a gyermekek viselkedését, és ezáltal gyorsan tudtak reagálni a gyermek jelzéseire. Ezenkívül pedig a szülők mentális egészségére is pozitívan hatott a zenei foglalkozásokon való részvétel (Nicholson és mtsai, 2008).

Kanadában vizsgáltak olyan Kindermusik csoportokat, ahol fiatalkorú édesanyák és csecsemőik vettek részt a foglalkozásokon. A vizsgálat nyolc, heti rendszerességű, 45 perces zenés foglalkozásból állt, és a kutatók eredményesnek találták a foglalkozásokon való részvételt, mivel az anyák és gyermekeik közötti kapcsolat minősége pozitívan változott, valamint a gyermekek szociális képességei is fejlődtek, amit a foglalkozásokon készített videófelvevételek elemzésével vizsgáltak. Az édesanyák arról számoltak be, hogy gyermekük több érzelmet mutatott ki feléjük, többet mosolyogtak és nevettek (Emmerson, Nicol & McIntyre, 2016).

Magyarországon még a 70-es években Forrai Katalin csecsemőknek szóló zenei kezdeményezéseket vizsgált, és azt találta, hogy azoknak a gyermekeknek, akik ezeken a foglalkozásokon részt vettek, több ritmusos és hangadósos megnyilvánulásuk volt, mint más gyermekeknek. Eredményét azzal magyarázta, hogy a zenés foglalkozás alatt megjelentek a mozgásos mintázatok. Ezenkívül tendenciaszinten különbségeket talált a zenei és a kontrollcsoportba tartozó gyermekek társas kapcsolatokra való nyitottsága között, ami a szülők és a kortársak iránt egyaránt megnyilvánult (Forrai, 1993).

A ZENEBÖLCŐDEI FOGLALKOZÁSOK FAJTÁI MAGYARORSZÁGON

Hazánkban már-már egy egész iparág alakult ki a különböző zenés foglalkozások köré. A legnépszerűbb ilyen módszerek franchise-ként működnek, és különböző módszerspecifikus képzések biztosítják a metódus elsajátítását; ezek eredményeképpen a résztvevő saját zenei csoportot indíthat. Feltétel, hogy a jelentkező rendelkezzen kottaolvasási gyakorlattal és éneklési készséggel, ritmusérzéssel, zenei hallással és zenei múlttal (Vigh, 2016).

A hazánkban elsajátítható zenei foglalkozások közös pontja, hogy Kodály Zoltán zenei fejlődésről, fejlesztésről alkotott elmélete inspirálta őket. Kodály egyszer úgy nyilatkozott

egy konferencián, hogy jó, ha a gyermek zenei nevelése kilenc hónappal a születése előtt elkezdődik. Ezt a kijelentését később úgy módosította, hogy az még jobb, ha az édesanya születése előtt 9 hónappal kezdődik ez meg. Ezzel Kodály arra akart rávilágítani, hogy az anya az, aki elsődlegesen meg tudja ismertetni a gyermekét a zenével. A gyermek életének első pár évében személyes kapcsolatok során és különböző környezeti hatások révén tud igazán megismerkedni a zenével. Ahhoz pedig, hogy a zene belső igénnyé tudjon válni, elengedhetetlenek a pozitív zenével kapcsolatos élmények, valamit a zenei képességfejlesztés is (Barkóczi & Pléh, 1977).

SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK A FOGLALKOZÁSOKRÓL

Vígh (2016) kutatása során több édesanyát, illetve édesapát is megkérdezett: miért járt zenebölcsődei foglalkozásra, és mit tartottak hasznosnak? Minden résztvevő szülő a zenebölcsődés foglalkozások pozitív hatásáról számolt be, illetve sokan tapasztaltak fejlődést gyermeküknél, amit ennek a programnak tudtak be. Legtöbben a mozgás-, illetve a beszédfejlődésben láttak változást, de az egyensúly és a ritmusérzék fejlődését is sokan kiemelték. Volt olyan, aki arról számolt be, hogy a szociális beilleszkedésben, illetve gyermeke társas kapcsolataiban látott változást.

AZ ANYA-GYERMEK INTERAKCIÓK

Az anya-gyermek interakciók már jó ideje a fejlődéslélektani kutatások egyik fő érdeklődési területe, hiszen a kapcsolatok a csecsemők és szüleik közötti a társas kölcsönhatások során alakulnak ki. Abból pedig, hogy hogyan viselkednek az interakció során a résztvevő felek, következtetni lehet a közöttük lévő kapcsolatra (Hunyadi, Kalmár, Sipos és Tóth, 2011).

Russo és Owens (1982) szerint az anya-gyermek interakció egy összetett folyamat, mely a két fél közötti kölcsönös interakciókból áll, melyek mind saját magukra, mind a másikra hatással vannak. Ennek mentén elmondható, hogy harmonikusan működő anya-gyermek kapcsolatban kiemelt szerepe van az interakciók összehangoltságának. Egy ily módon működő anya-gyermek diádnál a résztvevők viselkedése illeszkedik egymáshoz, ezáltal pedig gördülékennyé válik az interakció (Cappella, 1981).

MIÉRT FONTOS AZ ANYA-GYERMEK INTERAKCIÓ?

Az anya és gyermeke között jól működő interakciós mintázatok pozitív hatással vannak a gyermeki fejlődésre. Bornstein és Tamis-Lamoda (2006) kutatása szerint az anya-gyermek interakciók fontos szerepet játszanak a kötődés kialakulásánál, a társas megismerés fejlődésénél, illetve a nyelvi fejlődésnél és az érzelmek szabályozásánál egyaránt. Egy interakció során megjelenő pozitív vagy éppen negatív érzelmek úgy hat a fejlődésre, hogy affektív és viselkedéses válasza serkenti a csecsemőt, illetve különböző megküzdési stratégiák kialakítására sarkallja.

ANYAI VISELKEDÉS AZ INTERAKCIÓ SORÁN

Egy anya-csecsemő interakció megfigyelése során könnyen alakulnak ki bennünk gondolatok, benyomások az ő kapcsolatukról. Korábbi kutatásokból kiderül, hogy egy-egy

interakció során mennyire fontos, hogy megjelenjenek olyan anyai viselkedési jegyek, amelyek elősegítik a következőt: az interakció kötetlenül, de mégis az anya által irányítva történjen (Bornstein, Tamis-Lamoda, 1997). Fontos szerepe van még az anya-csecsemő interakciók során az asszisztált segítségnyújtás kifejeződésének. Ennek során az édesanya úgy próbál segítséget nyújtani a csecsemőnek, hogy figyelembe veszi a pillanatnyi képességeit, de elősegíti azt is, hogy előre tudjon haladni a fejlődésben. Ilyenkor az anya automatikusan képes alkalmazkodni gyermeke képességeihez (Őze és Márkus, 2013). Winnicott (2000) kiemeli, hogy az „elég jó” anya már a kezdetektől képes alkalmazkodni babája igényeihez és szükségleteihez egyaránt. Ez a fajta alkalmazkodás éppúgy megjelenik a mindennapos interakciók során, mint a játékhelyzetekben. Ilyenkor az anya úgy viselkedik, hogy érzéseit, igényeit és szükségleteit nem kényszeríti rá a gyermekre.

A CSECSEMŐ VISELKEDÉSE AZ INTERAKCIÓN SORÁN

Murray és Trevarthen (1985) kutatásai bizonyították be először, hogy a csecsemők ugyanúgy, mint az édesanyák, képesek aktívan és kompetensen alkalmazkodni az interakciók változásaihoz. Stern (é.n.) szerint a kapcsolati képességek és lehetőségek folyamatosan változnak, legyen szó önállóságról, kötődésről vagy önszabályozásról. Egy csecsemő fejlődése során vannak időszakok, amikor ugrások következnek be, és változik a mozgásos, a kognitív, affektív és társas viselkedés egyaránt. Ilyen szempontból fontos időszak a 2–3 hónapos, 5–6 hónapos és 18 hónapos kor. Az ekkor bekövetkező változások során pedig az anya-csecsemő kapcsolat is újraszerveződik.

A 18–24 HÓNAPOS GYERMEKEK FEJLŐDÉSI SAJÁTOSSÁGAI

Jelen kutatásba 18–24 hónapos gyermekeket vontunk be, ezért áttekintjük az ebben a korban végbemenő pszichológiai és viselkedési fejlődési változásokat, amelyek hatással vannak az anya-gyermek interakciók működésére is.

Margaret Mahler szerint is fontos fejlődési változás következik be a 18–24 hónapos korban; ugyanis a szeparáció-szakasz után, kb. a 18. hónaptól az újraközeledés lesz jellemző a gyermekre. Ekkor már a gyermek kognitív képességének fejlődése is eléri a motoros képességeinek szintjét. Ez azt jelenti, hogy voltaképp arra eszmél rá a gyermek, hogy az nem jó, ha egyedül van a világban, és ezáltal ismét közeledik az édesanyja felé (Hamilton, 1996).

Mahler ezt másnéven „shadowing”-nak, árnyékolásnak is nevezi, amely arra is utal, hogy a gyermek egyfajta árnyékként ragaszkodik az édesanyjához, mindenhol követi őt, megfogja a ruháját, mögé bújik. Ám részéről egyfajta ambivalens viselkedés is megjelenik; amikor együtt vannak, a csecsemő gyakran ellöki magától az anyát, viszont annak hiányát sem képes elfogadni (Hamilton, 1996).

A 18–24 hónapos csecsemőknél már egyértelműen jelen van az intencionalitás, ami a szándékosságnak egy olyan formája, ahol a gyermek képes arra, hogy másoknak mentális állapotokat tulajdonítson. Ez legkorábban 9–10 hónapos kor körül jelentkezik; már ekkor képes tudatosítani azt, hogy kommunikációval milyen hatást képes kiváltani. 18 hónapos kor körül pedig már tudnak saját érzelmeikről beszélni, illetve ki tudják fejezni belső állapotukat. Ezeknek a verbális érzelmikifejezéseknek elsődlegesen a kommentálás a célja (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, és Ridgeway, 1986).

HIPOTÉZISEK

A szakirodalmi bevezető alapján megfogalmazott hipotéziseink a következők:

- I. Azok az édesanyák, akik járnak gyermekeikkel zenebölcsődei foglalkozásokra,
 - a. intencionálisabbnak ítélik meg őket.
 - b. Több zenés foglalkozással kapcsolatos kutatásban is arról számoltak be eredményként, hogy a szülők gyermekeiket a foglalkozásokon való részvétel után érzelmesebbnek, érzelmeket kifejezőbbnek találták, és több gesztust, illetve mimikai jeleket mutattak szüleik, illetve más felnőttek irányába (Gerry, Unrau & Trainor, 2012, Emmerson, Nicol & McIntyre, 2016). Ezek alapján következtetünk arra, hogy a két csoport között lesz különbség a gyermekek szándékosságának megítélésében.
- II. Azt várjuk, hogy a zenebölcsődei foglalkozásokon való rendszeres részvétel befolyásolni fogja az interakció minőségét.
- III. Különbséget várunk a játékok között.
 - a. Úgy gondoljuk, hogy lesz különbség a játékok között attól függően, hogy az mennyire kapcsolódik a zenéhez.
- IV. Különbség lesz a két vizsgálati csoport, a „zenebölcsődei” foglalkozásra járó, illetve nem járó anya-gyermek diádok között.
 - a. Korábbi kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a zenebölcsődei foglalkozásra járó anya-gyermek párosok az interakciók közben is több érzelmet fejeznek ki, többet mosolyognak, jobban keresik egymással a szemkontaktust (Gerry, Unrau & Trainor, 2012, Emmerson, Nicol & McIntyre, 2016).
- V. A „zenebölcsődei” foglalkozásra járó édesanyák inkább jellemzik összehangoltnak kapcsolatukat gyermekükkel, mint a többi édesanya.
 - a. Trehub & Trainor (1998) kutatásában arra tér ki, hogy a zenés anya-baba együttmozgás és interakció, illetve az anyai érintés megjelenése segíti az összehangolódás folyamatát. Egy másik kutatásban pedig az éneklés alatt jelentkező pozitív anyai arkifejezések segítik az összehangolódást, illetve a kellemes légkör kialakítását (Papousek, 1996). Ezek alapján gondoljuk azt, hogy lesz különbség az anya-gyermek kapcsolat és összehangoltság tekintetében a két vizsgálati csoport között.

MÓDSZEREK

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A vizsgálatba 18 és 24 hónapos kor közötti normál fejlődésű csecsemőket és édesanyjukat vontuk be ($N=40$). A csecsemők átlagéletkorát tekintve 21 ($SD=2.02$) hónaposak. A gesztációs idő tekintetében a csecsemők 37 és 41 hét között születtek. A résztvevő csecsemők közül egy rendelkezett fejlődési rendellenességgel, akinél átmeneti szívfejlődési problémát diagnosztizáltak, viszont a vizsgálat idején már nem volt szüksége orvosi kezelésre. A nemi eloszlást tekintve 25 fiú és 15 lány szerepel a mintánkban. Az apák

átlagéletkora 36 ($SD=4.58$) év, az anyák átlagéletkora 33 ($SD=4.24$) év. A kutatásban résztvevő szülők szocioökonómiai státuszukat tekintve, középosztályból származnak, többnyire értelmiségi, közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

A vizsgálati személyek a közösségi oldalakon, főképp a Facebookon keresztül tudtak jelentkezni a kutatásba. Egy, a kutatásról szóló felhívás hólabda módszerrel lett terjesztve a különböző zenei foglalkozásokat tartó pedagógusok levelező listája, valamint a kisgyermekes szülők facebook csoportja között. De voltak olyan résztvevő családok is, akik maguk ajánlották a kutatásba való bekapcsolódást barátaiknak, illetve családtagjaiknak.

A KÉT CSOPORT ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Elsősorban megnéztük, hogy van-e különbség a két csoportban lévő szülők életkora és iskolai végzettségi fokozatai között. A Mann–Whitney-próba szerint sem az édesanyák, sem az édesapák életkora között nincs szignifikáns eltérés a két csoport között. A zenebölcsődei anyáknál ($Mdn=34$), illetve a másik csoportnál ($Mdn=32,5$) között ($U=186,5$ $Z=-0,367$ $p=0,645$ (2-tailed) $r=0,283$) lett az eredmény, amely szerint nincs szignifikáns különbség. Az zenei foglalkozásra járó gyermekek apukái ($Mdn=37,5$) és a többi édesapa ($Mdn=37$) között ($U=129,5$ $Z=-1,789$ $p=0,713$ (2-tailed) $r=0,286$) sem volt életkorbeli eltérés.

Ezután a szülők iskolai végzettségét is összehasonlítottuk. Szintén Mann–Whitney-próba szerint itt sem találtunk szignifikáns eltérést a két csoportnál. A zenebölcsődei anyáknál ($Mdn=5,5$), illetve a másik csoportnál ($Mdn=5$), ($U=188,5$ $Z=-0,330$ $p=0,741$ (2-tailed) $r=0,052$) lett az eredmény, amely szerint nincs szignifikáns különbség. A zenei foglalkozásra járó gyermekek apukái ($Mdn=4$) és a többi édesapa ($Mdn=5$) között ($U=160$ $Z=-1,118$ $p=0,713$ (2-tailed) $r=0,179$) sem volt iskolai végzettségi fokozatbeli szignifikáns eltérés.

Ezenkívül még az édesanyákkal felvettük az Edinburgh Posztnatális Depresszió skálát (EPDS). Ez Cox és mtsai. (1987) által kidolgozott 10 kérdésből álló kérdőív, melynek tételei a depresszió kognitív és affektív tüneteit is figyelembe veszik. 5 item a hangulatzavarra, 2 a szorongásra és 1–1 önvádra, illetve a szuicid hajlamok jelentkezésére vonatkozik. Viszont azt is fontos megemlítenünk, hogy az EPDS önmagában nem alkalmas arra, hogy diagnózist állítsunk fel vele (Kovácsné, 2009).

A kérdőív adataival végzett Mann–Whitney-próba eredményei alapján nem találtunk különbséget a zenebölcsődei ($Mdn=10$), illetve a kontroll ($Mdn=11$) csoport ($U=143,50$ $Z=-1,53$ $p=0,125$ (2-tailed) $r=0,246$) között (4.c Melléklet).

Azért tartottuk fontosnak ezen kérdőív felvételét, hogy megbizonyosodjunk a következőkről: valóban nem csak az okozza a két csoport közötti különbséget, hogy azon édesanyák, akik nem járnak zenés foglalkozásra, illetve közösségbe, lehangoltabbak, esetleg szülest követő hangulatzavarral rendelkeznek.

A kontroll csoport anya-baba párosai közül 14-en (70%) szintén jártak rendszeresen valamilyen csecsemőknek szóló foglalkozásra, ezek közül a három legnépszerűbb a babaúzás, babatorna, illetve a HelloAnyu foglalkozás volt

Annak érdekében, hogy a zenebölcsődei foglalkozások mentén lehessen vizsgálni a mintát, fontos, hogy a két vizsgálati csoport között ne legyen számottevő különbség más hatásokat illetően; vagyis a családok szociális, emocionális és társadalmi helyzete hasonló legyen. Ennek ellenőrzésére az előbb leírt vizsgálatokat végeztük el.

VIZSGÁLATI HELYZET

A vizsgálat, amelyet jelen kutatásban is alkalmaztunk, Hámori (2005) úgynevezett „Játékhelyzet módszerén” alapul. Ez olyan interakciós helyzet, amely félig kötött, és ahol az édesanyának 5 játéktárggyal kell játszania 5 perc leforgása alatt. Ettől mi annyiban tértünk el, hogy nem vettük figyelembe az időkeretet. Habár az elején próbáltuk betartatni az idői korlátot, hamar rájöttünk, hogy ebben az életkorban (18–24 hónap) nem lehet ilyen rövid időre leszűkíteni a játékidőt.

A hangsúlyt arra helyeztük, hogy az édesanyák minden játékot mutassanak be gyermekeiknek. Ez azért is volt fontos, mert ezáltal a szülő olyan helyzetbe került, hogy szabályoznia, irányítani kellett gyermeke játékát, lényegében tanítói helyzetbe került. Azáltal, hogy az édesanya elvesz egy adott játékot vagy éppen újat mutat a gyermeknek, a viselkedésnek több aspektusa vizsgálható, mint egy szabadjáték alatt (Hámori, 2005).

A VIZSGÁLAT MENETE

A vizsgálati alkalmak kétféle környezetben mentek végbe. Az édesanyák jelentkezéskor szabadon dönthettek arról, hogy a saját otthonukban vagy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pszichológia Intézetének „Babalaborjában” történjen-e a vizsgálat. A résztvevők közül 31 anyuka vállalta az otthon történő vizsgálatot, 9 pedig eljött a PPKE BTK Pszichológia Intézetének Obszervációs Laborjába. Az otthon történő felvételeknél arra próbáltunk ügyelni, hogy a lehető legnyugodtabb körülmények között menjen végbe a vizsgálat.

Annak érdekében, hogy a szituáció végett kialakuló változókat kontrollálni lehessen, egy egységes protokollt használtunk minden vizsgálati alkalom során. Ezt a vizsgálati protokollt Öze és Márkus (2013) dolgozta ki.

Ezután, még a videófelvétel kezdete előtt, egyesével megmutattuk az édesanyáknak a játékokat; melyik hogyan működik, illetve hogyan kell összerakni a többrészes darabokat. Fontos szempont volt, hogy ezalatt a gyermek még ne lássa a játékokat. Arra is megkértük a szülőket, hogy jelezzék, ha valamelyik játék ismerős már a számukra. Ezt minden esetben diktafonra is rögzítettük.

Ezt követően arra kértük az édesanyákat, hogy egymás után mind az öt játékot mutassák meg gyermeküknek, illetve játsszanak velük, méghozzá lehetőleg, úgy hogy egy időben csak egy játék legyen a gyermek előtt. Ennek érdekében azt javasoltuk, hogy a többi rakják a hátuk mögé, vagy keressenek nekik olyan biztos helyet, ahonnan nem tudja újból elővenni.

VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

A vizsgálati eszközök közé öt gyermekjáték tartozott: egy kacsabáb, egy „tüsi” labda, egy teknős formájú formabedobó, egy dob és hozzá két dobverő, valamint egy kocka-kirakós, amelyhez egy mesekönyv is tartozott. A játékok kiválasztásánál azt tartottuk szem előtt, hogy minden játék figyelemfelkeltő, színes vagy éppen hangot adó legyen, amely érdekes lehet egy 18–24 hónapos csecsemő számára.

A játékok közül szeretnénk kiemelni hármat, melyeket a kódrendszer alapján le-kódoltunk. A **kacsabáb** voltaképp egy plüssállat volt, amibe bele lehetett tenni a kezét is, tehát bábként is használható.

A **dob** is fontos szerepet tölt be a kutatás során felhasznált játékoknak. Viszont a vizsgálatok során két különböző dobot használtunk, amelyek között csak méretbeli eltérés volt.

A „**tüsi**” **labda** is a kutatás fontos része; ez olyan tárgy, amely felületén tüskék vannak, így nem csak labdázásra lehet használni, hanem akár taktilis érzékelési feladatokhoz is jó.

FELHASZNÁLT KÉRDŐÍVEK

A kutatás során a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pszichológia Intézet Korai Fejlődés Kutatócsoport által szerkesztett, illetve a korábbi kutatásaikban már a „Játékhelyzet vizsgálatban” résztvevők számára készített kérdőívsomagot vettük fel. Viszont jelen kutatásban kizárólag a demográfiai adatokkal, a Gyermeki Intencionalitás Kérdőívvel, illetve a „Gyermekem és én” kérdésre adott válaszok elemzésével foglalkozunk.

A CSECSEMŐI INTENCIONALITÁS KÉRDŐÍV

A Csecsemő Intencionalitás Kérdőív (Infant Intentionality Questionnaire) 32 kérdésből áll. Ezek annak a mérésére szolgálnak, hogy az édesanyák mennyire képesek szándékosságot feltételezni gyermekük viselkedése mögött, illetve, hogy hogyan gondolkodnak a következőkről: a csecsemőjük mennyire van tudatában annak, hogy mi is történik az ő közvetlen környezetében. A kérdőív 4 alskálából áll, melyek a következők: pozitív szándékosság, negatív szándékosság, önmagára vonatkozó „tudatosság”, illetve másokra vonatkozó „tudatosság”. A kérdésekre adott válaszok 5 fokú Likert típusú skálán adhatók meg.

GYERMEKEM ÉS ÉN

Az úgynevezett „Gyermekem és Én” kérdés a tanszéki kutatásból átvett kérdőívsomag része. Az édesanyáknak öt dolgot kell leírniuk, amellyel leginkább tudják jellemezni gyermekükkel való kapcsolatukat. Jelenleg erre nincs kidolgozott kódrendszer, de gyakorisági mutatókat lehet vele nézni (Hámori, személyes közlés, 2018.04.04.).

A VIDEÓFELVÉTELEK ÉRTÉKELÉSÉNél HASZNÁLT KÓDRENDSZER

Jelen kutatásban az Őze és Márkus (2013) által kidolgozott kódrendszer 22 változójából vettünk át 8-at, amelyek között mind anyai, gyermeki és a diádikus változók is megtalálhatók. A változók külön-külön egy-egy viselkedésrepertoárt fednek le, illetve hierarchikusan elkülöníthető szintekkel rendelkeznek. Ezáltal lehetőségünk van a „játékhelyzet” vizsgálatban létrejövő anya-gyermek interakciókat játéktárgyra lebontva elemezni.

A kódrendszer statisztikailag megbízható. Őze és Márkus (2013) a megbízhatóságának tesztelése érdekében saját felvételeik egy részét független kódolóval kontroll kódoltatták annak érdekében, hogy megállapítsák a kódolók közötti megbízhatóság mértékét. A kapott eredmények alapján a kódrendszerük minden változó tekintetében megbízható volt.

Alapvetően a kódrendszer 9–13 hónapos csecsemőkre életkori sajátosságait figyelembe véve került kialakításra. A témavezetővel és a kódrendszer egyik kidolgozójával konzultálva 6 olyan változót emeltünk be, amelyek a 18–24 hónapos korra is változtatás nélkül relevánsak. Ezek olyan globális mutatók, amelyek nem feltétlenül fejlődési szinteket, hanem inkább viselkedési jellemzőket írnak le. Két olyan változót vettünk át, amelyeken kisebb módosítást kellett végezni. Ez a két változó az anyai és gyermeki szemkontaktus-keresés volt, ahova egy új szintként beemeltük a *szemkontaktus keresés nincs – semleges érzelm kifejezést*.

Anyai változók	Gyermei változók	Diádikus változók
segítségnyújtási szándék-támogató gesztusok kinyilvánítása (1-3)	reakció a segítségnyújtásra (1-4)	személy-orientált érzelmi összehangolódás (1-4)
érzelemkifejezés (1-6)	érzelemkifejezés (1-6)	elhelyezkedés (1-5)
		gyermeki szemkontaktus-keresés (1-5)
		anyai szemkontaktus-keresés (1-5)

1. táblázat

Márkus (2014) által a „Játékhelyzet” vizsgálatához kidolgozott kódrendszer változói közül az általunk felhasznált 8 változó csoportonként, illetve a hozzátartozó lehetséges szintértékekkel feltüntetve

A KÓDRENDSZER STATISZTIKAI MEGBÍZHATÓSÁGA JELEN KUTATÁSBAN

Az általunk használt kódrendszer megbízhatóságának tesztelésére a felvételek egy részét (20%) független kódolóval kontroll kódoltattuk annak érdekében, hogy megállapítsuk a kódolók közti megbízhatóságot. Mivel az Óze és Márkus (2013) által használt kódrendszer egy másik korosztály vizsgálatára jött létre, és ezért néhány változón módosítani is kellett, szükségesnek találtuk a kontrollkódolást. Minden változóra játékonként kiszámoltuk a Cohen-kappa értéket, viszont számunkra az egyes változók megbízhatósága, nem pedig az egyes változók játékok szerinti megbízhatósága volt releváns, ezért a kódrendszerünkben szereplő dimenziók mentén a három játék értékét átlagoltuk.

Különböző vélemények vannak a tekintetben, hogy milyen érték milyen színvonalú megbízhatóságot mutat, egységes szabályzat pedig nincsen. Jelen kutatás során mi a Hunyadi és munkatársai (2011) szerint hivatkozott osztályozást használjuk a megbízhatósági adataink értékelésére. Ezek szerint mi a 0,4 alatti egyezést gyengének, a 0,4 és 0,75 közöttit elfogadhatónak és a 0,75 felettit kiválónak tekinthetők. Az eredményeket a következő táblázatban ismertetjük.

<i>A felhasznált változók megbízhatóságának Cohen-kappa (κ) értékei</i>					
Anyai változók		Gyermekei változók		Diádikus változók	
segítségnyújtási szándék	0,795	reakció a segítségnyújtásra	0,532	személyorientált érzelmi összehangolódás	0,426
érzelekm kifejezés	0,560	érzelekm kifejezés	0,760	elhelyezkedés	0,671
				gyermeki szemkontaktus-keresés	0,651
				anyai szemkontaktus-keresés	0,559

2. táblázat:
A változók megbízhatóságának Cohen-kappa értékei

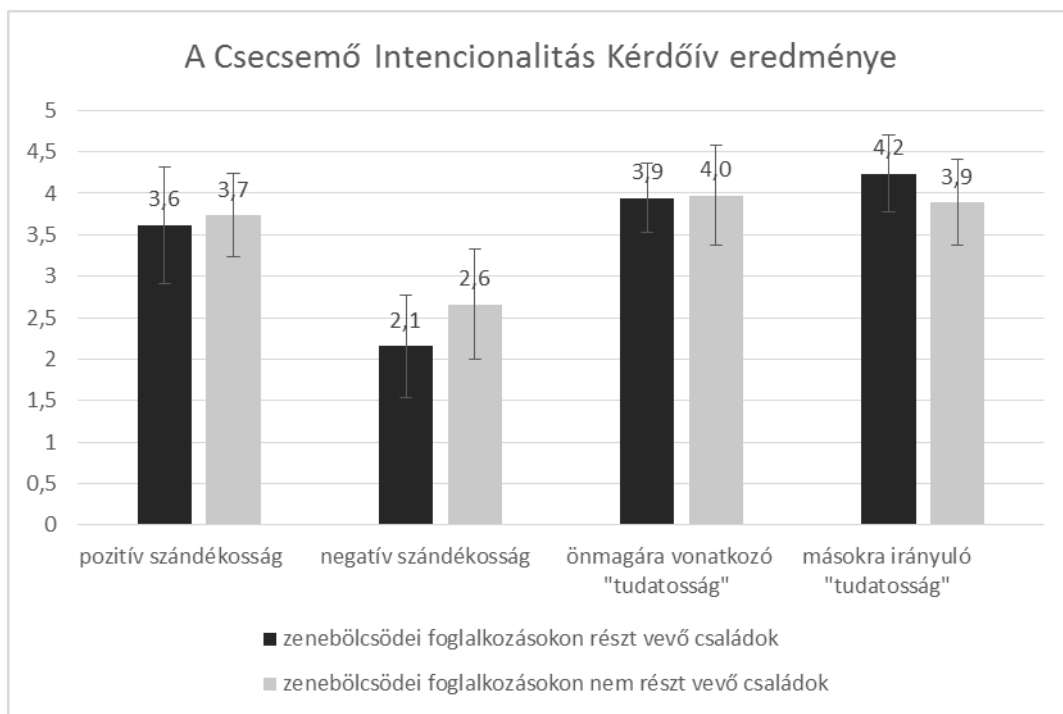
EREDMÉNYEK

Az adatok elemzéséhez az SPSS nevű statisztikai programcsomag 23-as számú verzióját használtuk, amely az IBM által készült. Az adatok elemzéséhez először deskriptív statisztikát kértünk le, majd a hipotézis tesztek során független mintás t-próbát, nem parametrikus próbákat (Friedman-próba és Mann–Whitney-próba), valamint korreláció vizsgálatot végeztünk.

Első hipotézisünket, amely szerint a „zenebölcsődei” foglalkozásra járó gyermekek szülei intencionálisabbnak találják gyermeküket, mint a többi szülő, független mintás t-próbával teszteltük. A vizsgálatban 20 (50%) „zenebölcsődei” foglalkozáson résztvevő, illetve 20 (50 %) ilyen foglalkozáson nem résztvevő édesanya vett részt. Eredményként szignifikáns különbséget találtunk a Csecsemő Intencionalitás Kérdőív két faktoránál.

Az egyik ilyen faktor a **negatív szándékosság**, amelynél az anyának a következőt kellett megítélnie: gyermeke mennyire képes arra, hogy szándékosan rosszkodjon, azaz negatív módon viselkedjen. Az eredmény pedig az lett, hogy azok az anyák, akik nem járnak zenés foglalkozásra ($M=3,975$ $SD=0,664$) szignifikánsan magasabb pontot értek el, mint azok az anyák, akik járnak ilyen foglalkozásra ($M=2,156$, $SD=0,621$) $t(38)=-2,489$ $p>0,017$ (2-tailed) $d=0,531$.

A másik faktor a **másokra irányuló „tudatosság”**, ahol az anyáknak azt kell megítélniük, hogy gyermekük mennyire van tudatában mások érzéseinek, gondolatainak, vélekedéseinek és céljainak. Az eredmény pedig az lett, hogy azok az anyák, akik járnak zenés foglalkozásra ($M=4,237$ $SD=0,466$) szignifikánsan magasabb pontot értek el, mint azok az anyák, akik nem járnak ilyen foglalkozásra ($M=3,893$, $SD=0,515$) $t(38)=2,214$ $p>0,033$ (2-tailed) $d=0,350$.



1. ábra:

Az édesanyák Csecsemő Intencionalitás Kérdőívre adott válaszainak megoszlása a két csoport körében

Második hipotézisünk alapján azt várjuk, hogy a különböző játékok (főleg a zenéhez kötődők) befolyásolni fogják az interakció minőségét, így azt feltételezzük, hogy az egyes játékok között eltérést találunk az anya és gyermeke között létrejövő interakció során. A játékokat a két csoportban külön-külön Friedman-próbával hasonlítottuk össze. Azt találtuk, hogy a zenei foglalkozásra járó anya-csecsemő diádoknál a játékok nem egyeznek meg a **segítségnyújtásra adott reakcióban** ($p=0,009$), és az **elhelyezkedést** illetően ($p=0,003$).

A zenebölcsődei foglalkozásra nem járó anya-gyerek párosoknál pedig a Friedman-próbával a játékok az **anyai érzelemkifejezésnél** ($p=0,009$), és az **elhelyezkedésnél** ($p=0,029$) nem egyeznek meg. Tendenciaszintű eltérést találtunk a **segítségnyújtásra adott reakciónál** ($p=0,071$) és a **személy-orientált érzelmi összehangolódásnál** ($p=0,098$).

Annak érdekében, hogy kiderítsük, mely játékok közötti különbség adja a szignifikáns eredményt, újabb alhipotéziseket alkottunk.

Hipotéziseink a következők:

- 1) A zenebölcsődei foglalkozásokra járó gyermekek segítségnyújtásra adott reakciójában a dob és a kacsa között van különbség.
- 2) Azok közül, akik nem jártak foglalkozásra, a segítségnyújtásra adott reakciót illetően a dob és a labda között várunk különbséget.

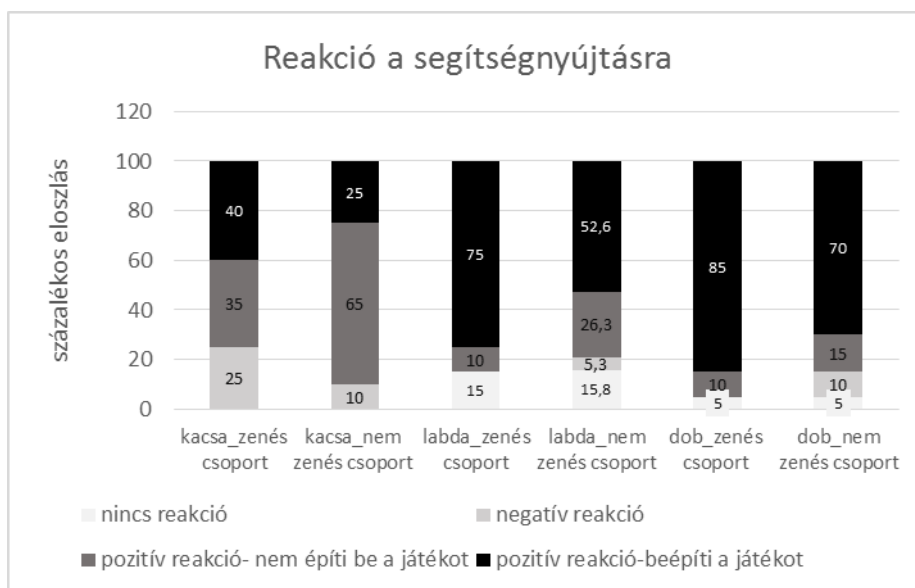
- 3) Az elhelyezkedésben a zenei csoportnál a labda és a kacska között várunk különbséget.
- 4) A nem zenés csoport elhelyezkedésénél a dob-labda, illetve a labda között is különbségre várunk.
- 5) Az anyai érzelm kifejezést illetően a nem zenés csoportnál a kacska és a labda között várunk különbséget.
- 6) A személyorientált érzelmi összehangolódás változónál szintén a nem zenés csoportban a labda és a kacska között várunk különbséget.

Ezen hipotézisek tesztelésére Wilcoxon előjeles rangtesztet használtunk.

A következő hipotézisek eredményeinek szemléltetésére az egyes változókon belüli mérési szintek százalékos eloszlását mutatjuk be diagrammokkal, mert informatívabbnak gondoltunk, mint csupán az átlagértékek bemutatását. Például a zenebölcsődei foglalkozáson résztvevő mamák a dobbal való játéknál lévő anyai érzelm kifejezés változóban elért átlagértéke 4,95, míg a nem „zenebölcsődei” anyáké 4,10. Azonban ebből nem derül ki, hogy melyek voltak azok a viselkedéses megnyilvánulások, amelyek leggyakrabban előfordultak az anyai érzelm kifejezés esetén. Ezért a leíró statisztikai értékeket bemutató ábrák alapján szemléltetjük a következő hipotézisek eredményeit.

Az első hipotézisnél szignifikáns különbséget találtunk a két játék között; a Wilcoxon előjeles rangteszt eredményei szerint az asszisztált segítségnyújtásra adott reakciónál szignifikánsan különbség van a dob ($Mdn=4$) és a kacska ($Mdn=3$) között ($T= 8,88$ $Z = -2,174$ $p = .030$ (2-tailed) $r = 0,343$).

A második hipotézisünk tesztelésénél tendenciaszintű különbséget találtunk a dob ($Mdn=4$) és a labda ($Mdn=4$) között a nem zenebölcsődés foglalkozásra járó csoportnál ($T= 2,5$ $Z = -1,857$ $p = 0,063$ (2-tailed) $r = 0,294$).

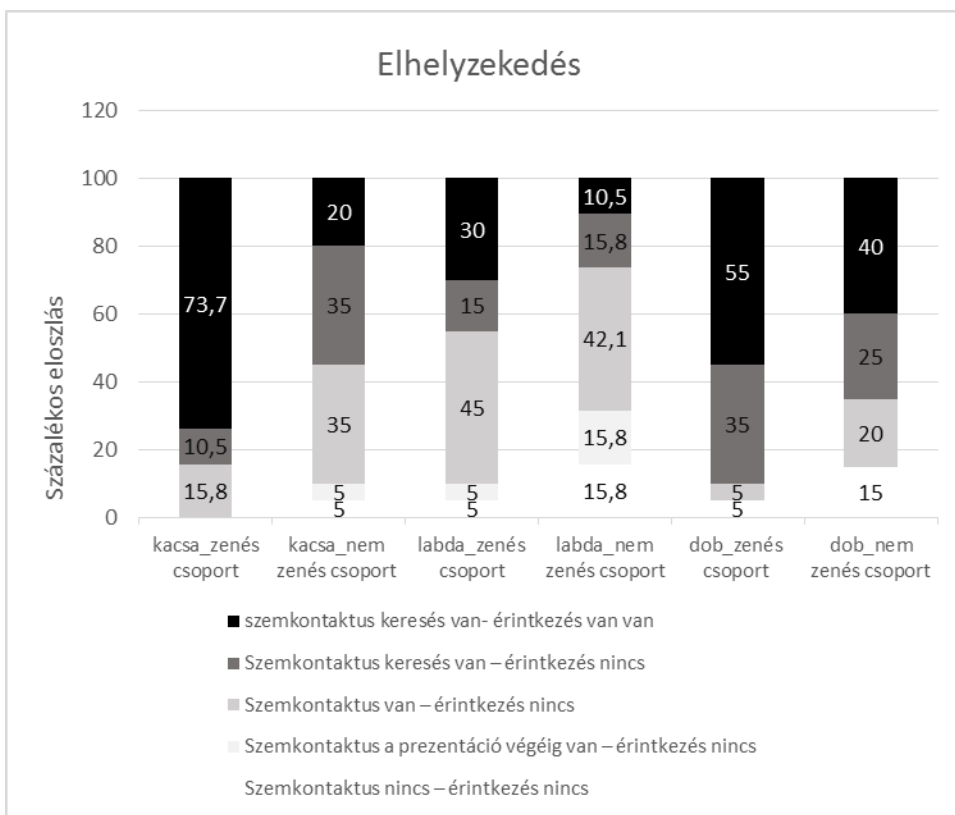


2. ábra:

A segítségnyújtásra adott reakció alakulása játékok szerint, csoportokra bontva

Az elhelyezkedést illetően szignifikáns különbséget találtunk a zenés csoportban a labda ($Mdn=3$) és a kacska ($Mdn=5$) között ($T=7,25$ $Z=-2,208$ $p=.027$ (2-tailed) $r=0,354$), illetve tendencia szintű különbséget találtunk a dob ($Mdn=5$) és a labda ($Mdn=3$) között ($T=6,45$ $Z=-1,1816$ $p=.069$ (2-tailed) $r=0,187$).

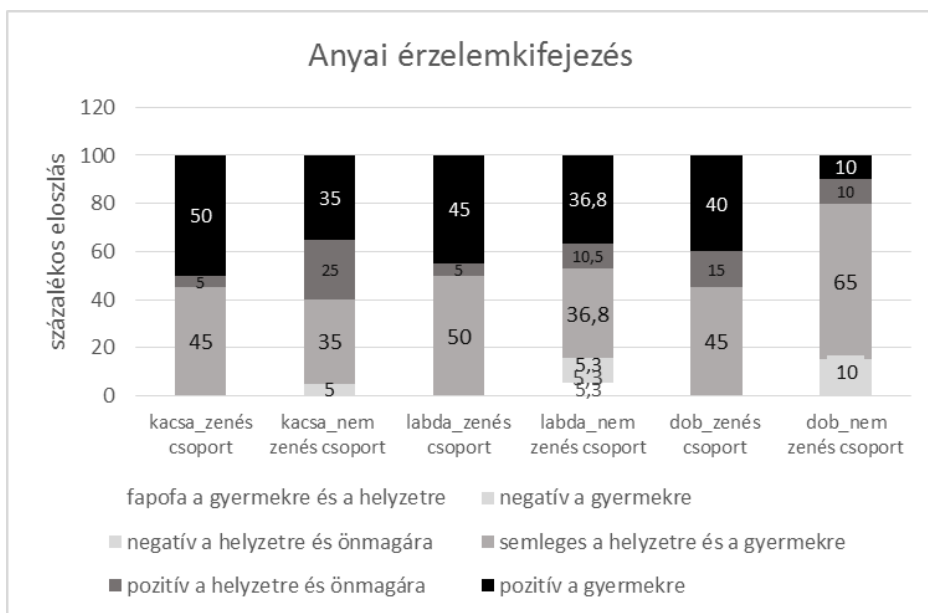
A másik csoportban (4. hipotézis) szignifikáns különbséget találtunk a dob ($Mdn=4$) és a labda ($Mdn=3$) között ($T=6,22$ $Z=-2,071$ $p=.038$ (2-tailed) $r=0,327$), valamint a labda ($Mdn=3$) és a kacska ($Mdn=5$) között is szignifikáns a különbség ($T=5,25$ $Z=-2,049$ $p=.041$ (2-tailed) $r=0,328$).



3. ábra:

Az elhelyezkedés alakulása a játékok szerint, csoportokra bontva

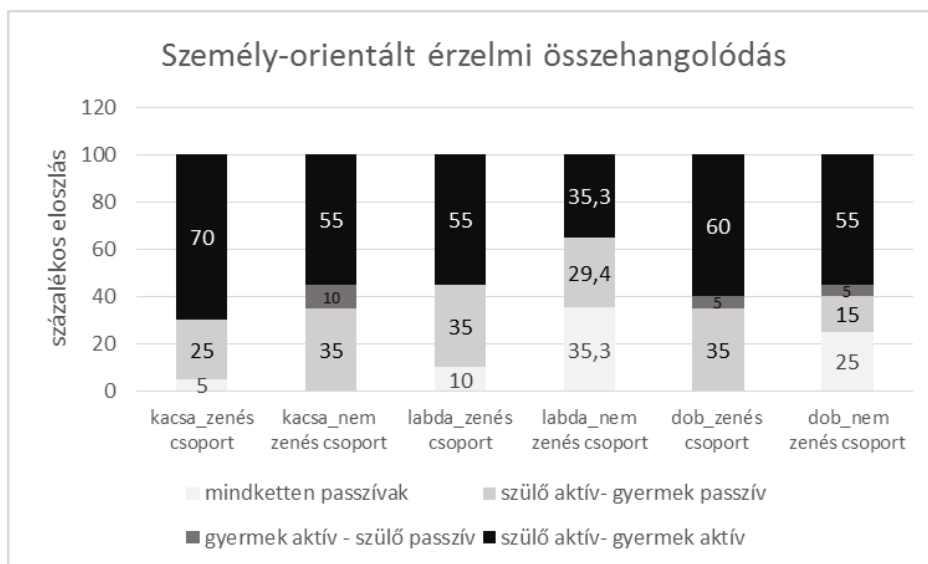
Az anyai érzelm kifejezés változónál a zenei foglalkozásra nem járóknál a dob ($Mdn=4$) és a kacska ($Mdn=5$) között szignifikáns különbséget találtunk ($T=6,32$ $Z=-2,445$ $p=.014$ (2-tailed) $r=0,402$).



4. ábra:

Az anyai érzelmekifejezés alakulása a játékok szerint, csoportokra bontva

A személyorientált érzelmi összehangolódás változónál szignifikáns különbséget találtunk a nem zenés csoportnál a labda ($Mdn=2$) és a kacsa ($Mdn=4$) között ($T=4,00$ $Z=-2,221$ $p=0,026$ (2-tailed) $r=0,365$).

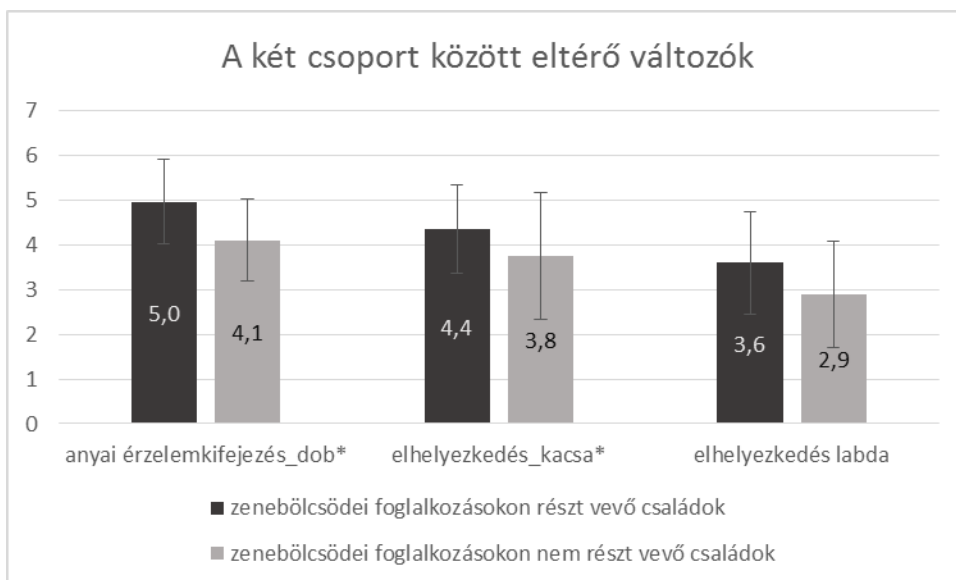


5. ábra:

A személy-orientált érzelmi összehangolódás alakulása a játékok szerint, csoportokra bontva

Ezenkívül megvizsgáltuk, hogy a zenébölcsődei foglalkozásokon résztvevő, illetve a kontrollcsoport között van-e különbség. Ezt a vizsgálatot Mann–Whitney-próbával végeztük. A következő eredményt kaptuk: a zenébölcsődei alkalmakon résztvevő anyák ($Mdn=5$) érzelemkifejezése és a többi anya ($Mdn=4$) között szignifikáns különbséget találtunk a dobbal való játék során $U=111,5$ $Z=-2,649$ $p=0,008$ (2-tailed) $r=0,581$.

A Mann–Whitney-próba szerint a kacsával való játék során kialakuló elhelyezkedés is szignifikánsan eltér a zenei foglalkozásra járók ($Mdn=5$), illetve a másik csoport ($Mdn=4$) között $U=86,5$ $Z=-3,112$ $p=0,002$ (2-tailed) $r=0,498$. Ezenfelül tendencia szintű különbséget találtunk a „zenébölcsődei” anya-gyermek párok ($Mdn=3$) és a többi anya ($Mdn=3$) és gyermekeik között $U=129,5$ $Z=-1,789$ $p=0,074$ (2-tailed) $r=0,714$ a labdával való játék tekintetében.



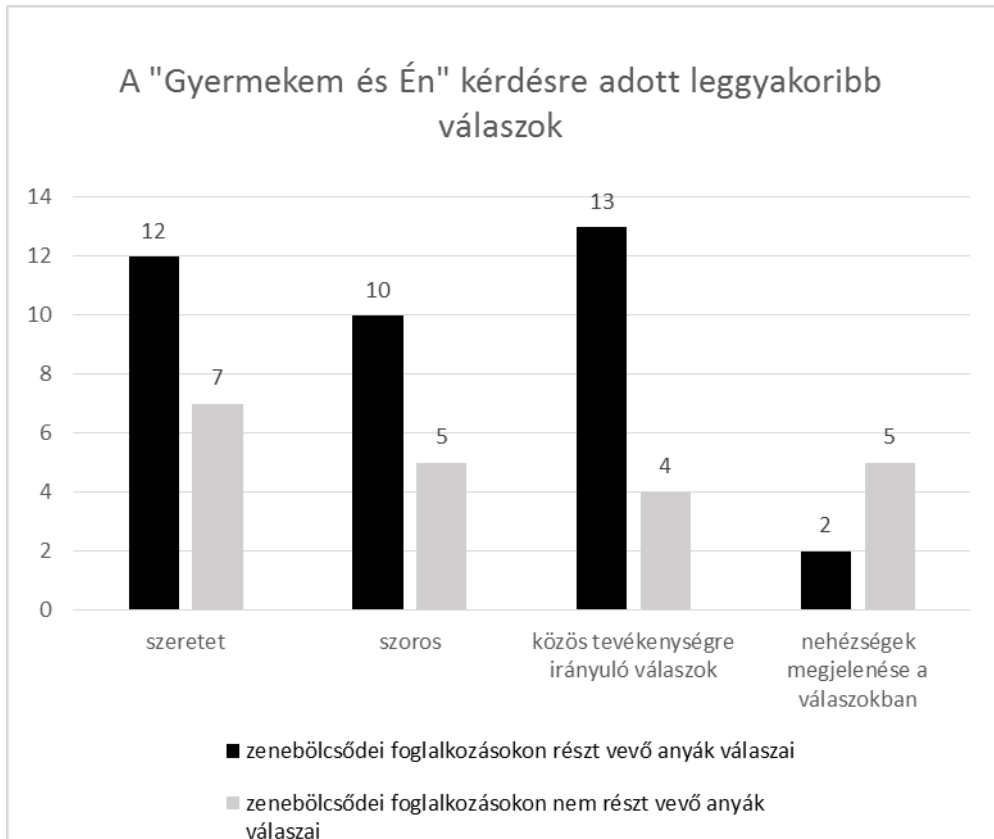
6. ábra:

A Mann–Whitney-próba során a két csoport között eltérő változók átlag értékei

Harmadik hipotézisünk igazolására, amely szerint a zenei foglalkozásokon rendszeresen résztvevő édesanyák inkább jellemzik összehangoltnak a kapcsolatukat a gyermekükkel, a „Gyermekem és Én” kérdésre adott válaszokat vizsgáltuk, mégpedig gyakorisági eloszlásuk szerint. Erre a kérdésre a 40 édesanyából 38 (95%) válaszolt a kérdésre. A zenébölcsődei foglalkozásra járó anyák közül csak egy írt ötnél kevesebb jellemzőt a kapcsolatukról ($M=4,9$ $SD=0,447$), míg a másik csoportban ($M=4,05$, $SD=1,848$) többen voltak, akik egyáltalán nem, vagy ötnél kevesebb dolgot írtak le a kapcsolatukról. A két leggyakrabban előforduló jellemző az anya-gyermek kapcsolatáról mindkét csoportban a „szeretet” és „szoros” szavak voltak. A zenés csoportból 12 (60%) anya írta a „szeretet” szót, és 10 (50%) a „szoros” szót, a másik csoportból pedig 7 (35%), illetve 5 (25%) anyaa válasza voltak ezek.

Ezenkívül a válaszok sokrétősége miatt kategóriába soroltuk még a közös tevékenységgel kapcsolatos feleleteket. Ide soroltunk minden olyan választ, amely az anya-gyermek kapcsolatra vonatkozott. A zenei foglalkozásra járó édesanyák közül 13-an (65%), míg a másik

csoportból 4-en (20%) adtak erre vonatkozó választ. Létrehoztunk még egy kategóriát, ahova az anya-gyermek kapcsolat nehézségeire vonatkozó válaszokat soroltuk. Ilyen módon a zenei csoportból 2-en (10%), míg a másik csoportból 5-en (25%) jellemezték a kapcsolatukat gyermekükkel.



7.ábra:

A gyermekelem és Én kérdésre adott leggyakrabban előforduló választípusok ábrázolása csoportokra bontva

MEGBESZÉLÉS

EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Első hipotézisünk, amely szerint a „zenebölcsődei” foglalkozásra járó édesanyák intentionálisabbnak találják gyermekeiket, részben beigazolódott. Az, hogy a foglalkozásra járó édesanyák a kérdőív másokra irányuló tudatosság skáláján szignifikánsan magasabb eredményt értek el, alátámasztja a korábbi kutatások eredményeit; ezek szerint ezek a szülők gyermeküket érzelmesebbnek, érzelemkifejezőbbnek, illetve több gesztust és mimikai jelet mutatónak írák le (Gerry, Unrau & Trainor, 2012, Emmerson, Nicol & McIntyre, 2016).

Az az eredmény, hogy a zenés foglalkozásra nem járó anyukák szignifikánsan magasabb pontot értek el a negatív szándékosság skálán, is összeegyeztethető korábbi kutatások eredményeivel, amelyek szerint a zene és a zenére történő közös interakció segíti az összehangoltabb diádikus működést (Trehub & Trainor, 1998). Ennek hiányára utalhat a negatív szándékosságban megjelenő különbség. Más kutatások szerint a zenei foglalkozásra járó édesanyák több pozitív érzelm kifejezését társították a gyermekükhöz, így a különbségek hátterében ez is megmutatkozhat (Emmerson, Nicol & McIntyre, 2016).

A **„Játékhelyzet vizsgálatban”** kódolt változók eredményeink vizsgálata (2. hipotézis) során az rajzolódott ki, hogy a személyorientált érzelmi összehangolódást illetően – amivel a kölcsönös szemkontaktus-keresést, közelségkeresést, elhelyezkedést és közös játékot kódoltuk – a zenei foglalkozáson résztvevő párosoknál játékfüggetlen, egységes mintázatot látunk mindhárom játék esetében. Bár nem szignifikáns mértékben, de mind a három játéknál magasabb az átlag pontszám, mint azoknál, akik nem járnak „zenebölcsődei” foglalkozásra. Ezen kívül náluk viszont az érzelmi összehangolódást illetően játékspecifikus mintázatot találtunk, azaz az egyes játékok jobban differenciálódtak.

A zenei foglalkozásra járó anyák közös játéktevékenysége során mutatott érzelm-kifejezése globálisan pozitívabb, tehát nem függ az egyes játékoktól. Ennél a változónál az az érzelm minőségét (pozitív, semleges, negatív, fapofa) és az érzelm irányát (gyermekre, helyzetre vagy önmagára irányul) is figyelembe vettük. Azoknál az édesanyáknál, akik nem járnak gyermekükkel ilyen foglalkozásra, az érzelmkifejezést illetően játékfüggő mintázatokat találtunk.

Habár az anyai érzelmkifejezés játékfüggetlen a zenei foglalkozásra járóknál, a gyermekek anyai segítségnyújtásra adott reakciója viszont mindkét csoport esetében játékfüggő volt. Ebben a dimenzióban a szülőre és az ő segítségnyújtására irányuló reakció minőségét (pozitív, negatív, nincs reakció), illetve a tárgyra irányuló reakciót, azaz azt, hogy beépít-e a szülő mozdulatait a saját manipulációs tevékenységébe (beépíti, nem építi be).

Összességében ez alapján az mondható el, hogy a zenei foglalkozásra járó édesanyák interakciós mintázata egységesebbnek tűnik, mint a gyermekeké, akik ugyanúgy játékfüggő mintázatot mutatnak, mint azok a gyermekek, akik nem járnak zenés foglalkozásra.

Harmadik hipotézisünk, amely az anyák és a gyerekek kapcsolatának összehangoltságára vonatkozott, a várt eredményeket kaptuk. A zenei foglalkozásra járó csoportnál ugyanis jobban megjelentek az összehangoltságra vonatkozó jellemzők. Legnagyobb különbség a két csoport között a közös tevékenységre vonatkozó válaszoknál volt.

Ez abból is adódhat, hogy a zenebölcsődei foglalkozásokra járóknak a közös tevékenységek fontos szerepet játszanak a kapcsolatuknál, feltételezhetően ezért is járnak foglalkozásra. De ez annak is lehet az eredménye, hogy a zenebölcsődei alkalmakon elsajátított játékok otthoni használata is fontos szerepet játszik életükben. Például több édesanya is adott olyan választ, hogy az esti közös játék intímabb részét képezi kapcsolatuknak.

Mindent egybevéve a kutatás során az rajzolódott ki, hogy igenis van hatása a csecsemők és szüleik számára nyújtott zenés foglalkozásoknak. Viszont inkább az mondható el, hogy az édesanyáknál ez jobban megjelenik. Az édesanyák pedig nem csak a zenés eszközök esetében (amelyhez hasonlókat a foglalkozásokon is használnak), hanem a játéktól függetlenül is képesek integrálni az interakciók során a zenés foglalkozásokon elsajátított ismereteket.

KORLÁTOK

Kutatásunk korlátjának leginkább az tekinthető, hogy nem törekedtünk a minél homogénebb minta kialakítására. Ugyanis a résztvevő gyermekek életkora, a vizsgálati helyszínek és a különféle zenebölcsődei foglalkozások is eltértek egymástól.

A 18–24 hónapos gyermekek fejlődése sokban különbözik egymástól, főképp a beszédfejlődésben voltak eltérések. Voltak olyanok, akik már szókapcsolatokkal és mondatokkal kommunikáltak, de olyan gyermekek is részt vettek a kutatásban, akiknél még nem indult el a beszédfejlődés. Ez pedig olyan változó, amely befolyással lehetett az anya-gyermek interakció folyamatára is.

Ami a vizsgálati helyszínt illeti, jobban kellett volna kontrollálnunk annak érdekében, hogy ne befolyásolja a játékhelyzetet. Habár a családok otthonában mindig megpróbáltuk a vizsgálati helyzet légkörét kialakítani, ám gyakran túl sok játék volt a szobában, ami nehézségként jelentkezett, és elterelte az adott gyermek figyelmét az általunk vitt játékokról. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem „Babalaborjában” végbement vizsgálatoknál pedig az új, ismeretlen környezet jelentett nehézséget, habár ügyeltünk, hogy mindig legyen ideje a gyermeknek a környezet megismerésére, mielőtt elkezdtük a vizsgálatot.

A „zenebölcsődei” foglalkozások tekintetében is érdekesebb lett volna egy adott csoportot kiválasztani, és az ott résztvevő családokat bevonni a kutatásba. Mivel ugyan az ilyen foglalkozások struktúrájukban nagyrészt megegyeznek, sok az apró eltérés, például a foglalkozás hosszában és zenei eszközhasználatban.

Ezenkívül a „zenebölcsődei” foglalkozásokra járó családok között is próbáltunk a foglalkozásokon való rendszeres részvétel szerint homogenitásra törekedni, de ez nem teljesen sikerült. Az összes vizsgált „zenebölcsődei” foglalkozásra járó anya-csecsemő páros legalább 6 hónapja vesz részt az adott foglalkozáson. Viszont az, hogy milyen rendszerességgel járnak, illetve, hogy az adott óra milyen hosszú, az nem azonos a résztvevők között.

Érdemes lett volna arra is rákérdeznünk, hogy a családok életét mennyire szövi át a zenei nevelés. Ugyanis kutatások alapján nem csak a zenés foglalkozásoknak, hanem már a zenehallgatásnak is lehetnek pozitív hatásai (Mélykútiné Dietrich, 2004). Így annak érdekében, hogy még pontosabban lehessen vizsgálni a zenei foglalkozások hatásosságát, ezt is célszerű lett volna kontrollálni.

Korlátként jelenhet még meg az is, hogy a Hámori (2005) féle „Játékhelyzet-vizsgálat” 9–13 hónapos csecsemők és édesanyjuk interakciójának vizsgálatára jött létre. A 18–24 hónapos korosztály pedig mozgás- és beszédfejlődésben, valamint a figyelmük tartósságában eltér. Ezért az 5 perces játékidőt sem tudták a vizsgálati alanyok betartani, ezáltal nagy eltérések is lettek a vizsgálatokról készült videófelvevételek hosszát illetően.

KITEKINTÉS

Úgy gondolom, hogy érdemes lenne további kutatásokat is végezni a csecsemők számára létrehozott zenés foglalkozások kapcsán. Jó kérdés lenne megvizsgálni, hogy vajon milyen motivációk állnak a háttérben annak, hogy az édesanyák ilyen jellegű programokra viszik gyermekeiket. Vajon azok az édesanyák, akik összehangoltabbnak érzik a kapcsolatukat gyermekükkel, azok járnak ilyen közösségekbe, vagy az összehangoltság a foglalkozások hatására alakul ki?

Érdemes lenne akár anya-csecsemő diádokkal longitudinális vizsgálatot végezni, mielőtt elkezdenek „zenebölcsődei” foglalkozásokra járni, illetve pár hónappal később. Ebből derülhetne ki igazán, hogy ténylegesen mekkora szerepe van egy ilyen jellegű foglalkozásnak az anya-gyermek interakcióra.

Ami a „játékhelyzet vizsgálatot” illeti, jó lenne egy speciálisan a 18–24 hónapos korra kialakított verzióját létrehozni. Habár így is működött a vizsgálat, érdemes lenne gondolkodni azon, hogy hogyan lehetne úgy strukturálni magát a feladatot, hogy jobban illeszkedjen ennek a korosztálynak az igényeihez.

Érdekes lenne megnézni, hogy vajon vannak-e nemi különbségek az anya-gyermek interakciók során, illetve akár édesapákkal vagy a két szülővel egyszerre is elvégezni a „játékhelyzet vizsgálatot”; megnézni, hogy ekkor hogyan alakulnak az interakciós mintázatok.

Jó lenne, ha a jövőben ezt a vizsgálatot is lehetne folytatni, esetleg a felhasznált kérdőív csomag többi kérdőívével is összefüggéseket vizsgálni. Ezen kívül pedig egy nagyobb mintán is megnézni, hogy hogyan alakulnak a különböző változók közötti kapcsolatok, valamint az Őze és Márkus (2013) által kidolgozott kódrendszer többi változóját is kódolni ezen a mintán.

Érdemes lett volna megnézni azt, hogy az anyának a gyermekéről való gondolkodása (*Csecsemő Intencionalitás Kérdőív válaszai*) lesz-e bármilyen kapcsolatban azzal, ahogyan ő az interakció során jelen van. Ezt az összefüggést megpróbáltuk ezen a mintán értelmezni, de csak néhány nehezen értelmezhető szignifikáns eredményt kaptunk. Így célunk a későbbiekben egy nagyobb elemszámú minta segítségével tesztelni ezt a hipotézist.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barkóczi I., Pléh Cs.** (1977) *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Petőfi Nyomda, Kecskemét.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D.** (1986) Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529–548.
- Bornstein, M. H., Tamis - LeMonda, C. S.** (1997) Maternal Responsiveness and Infant Mental Abilities: Specific Predictive Relations. *Infant Behavior and Development*. 20(3), 283–296
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S.** (2006) *Mother-infant interaction*. In. Bremner, G., Fogel, A. (Eds.): Blackwell Handbook of Infant Development. Blackwell Publ. 269–296.
- Capella, J. N.** (1981). Mutual influence in expressive behavior: adult-adult and infant adult dyadic interaction. *Psychological Bulletin*, 89, 101–132
- Cappelli, F.** (2009). Music as a means of communication in the child's first social interaction. In A. R. Addressi & S. Young (Eds.) *Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Bologna* (Italy), 313–322. Bologna: Bologna University Press.
- Chomsky, N.** (1975). *Reflections on language*, 26–55.
- Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R** (1987). Detection of postnatal depression: development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British journal of psychiatry*, 150(6), 782–786.
- Emmerson, J., Nicol, J. J., & McIntyre, L. J.** (2016). Teen Mother and Child Experiences in a Parent-Child Music Program. *Creative Education*, 7(07), 941.
- Ervik, K. E.** 2010. Musikk til alle foreldre og barn – uansett tro. Ride ranke – Musikk fra livetsbegynnelse, 01, p. 25. Foreningen Musikk fra livets begynnelse. Gunnarshaug Trykkeri AS, Stavanger, Norway. ISSN: 1501–6021.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... & Stiles, J.** (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the society for research in child development*, 1–185.
- Forrai, K.** (1993). *A zene hatása a hároméves gyermekek fejlődésére*. Budapest.
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J.** (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental science*, 15(3), 398–407.
- Gerry, D.W., Faux, A. L., & Trainor, L.J.** (2010). Effects of Kindermusik training on infants' rhythmic enculturation. *Developmental Science*, 13, 545–551
- Gudmundsdottir, H. R., & Gudmundsdottir, D. G.** (2010). Parent-infant music courses in Iceland: perceived benefits and mental well-being of mothers. *Music Education Research*, 12(3), 299–309.
- Hamilton, N. G.** (1996). *Tárgykapcsolat-elmélet a gyakorlatban*. Budapest, Animula.
- Hámori E.** (2005) *Koraszülöttség és az anya-gyerek kapcsolat kezdete: buktatók és korrekív lehetőségek a korai kapcsolat fejlődésében*. PPKE-BTK, Piliscsaba.
- Horobin, K., & Acredolo, L.** (1986) The role of attentiveness, mobility history, and separation of hiding sites on stage IV search behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 114–127.

- Hunyadi L., Kalmár M., Sipos L. és Tóth I.** (2011). Az anya-gyermek interakció újszerű statisztikai megközelítése. *Statisztikai Szemle*, 89(9), 957–979.
- Kas, B., Lőrík, J., & Bertalan, R. F.** (2017). *A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei*. LOGOPÉDIA, 2(1), 41–56.
- Kindermusik** (2010). About Us. Kindermusik International Inc. www.Kindermusik.com utolsó letöltés: 2018.01.18.
- Kovácsné, T. Z.** (2009). *Szüléshez társuló pszichiátriai zavarok, különös tekintettel a gyermekágyi lehangoltság kérdésére* (Doctoral dissertation, PhD Thesis). Debrecen: Debreceni Egyetem. Google Scholar.
- Kuchuk, A., Vibbert, M., & Bornstein, M. H.** (1986). The perception of smiling and its experiential correlates in three-month-old infants. *Child Development*, 1054–1061.
- Márkus, L. V.** (2014). *Anya-csecsemő interakciók az intencionalitás bontakozása idején. Az osztenzív kommunikáció szerepe a 9-12 hónapos kori „játékhelyzet vizsgálatban”* (TDK dolgozat). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Márkus, L., Őze, Á.** (2013). Anya-csecsemő interakciók az interacionalitás bontakozása idején – Az osztenzív kommunikáció szerepe a 9-12 hónapos kori „játékhelyzet vizsgálatban”. In: *Győzteseink. A Pázmányos hallgatóknak a XXXI. OTDK Pedagógiai, Pszichológiai és Társadalomtudományi Szekcióiban győztes dolgozatai*. Szerk. J. Újváry Zsuzsanna, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 9–34.
- McLaughlin, T.** (1970). *Music and Communication*. New York: St.
- Mélykútiné Dietrich H.** (2004). *Zenei nevelés születés előtt és után* In: Döbrössy J. & Hartvány J. (szerk.) *Ének-zene-nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Murray, L., & Trevarthen, C.** (1985). *Emotional regulation of interactions between twomonth-olds and their mothers*. In: T. FIELD, & N. A. FOX (Eds.), *Social perception in infancy* (177–198). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K., & Bradley, J.** (2008). Impact of music therapy to promote positive parenting and child development. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 226–238.
- Papousek, H.** (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. *Musical beginnings*, 37–55.
- Russo, J. B., & Owens, R. E.** (1982). The development of an objective observation tool for parent-child interaction. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 165–173.
- Shenfield, T., Trehub, S. E., & Nakata, T.** (2003). Maternal singing modulates infant arousal. *Psychology of Music*, 31(4), 365–375.
- Sutton, J. P.** (2002). *Music, music therapy and trauma: International perspectives*. Jessica Kingsley Publishers.
- Stern, D. N.** (é. n.). *A csecsemő személyközi világa a pszichoanalízis és a fejlődéslélektan tükrében*. Budapest, Animula.
- Trehub, S. E., & Trainor, L.** (1998). Singing to infants: Lullabies and play songs. *Advances in infancy research*, 12, 43–78.
- Trainor, L. J.** (1996). Infant preferences for infant-directed versus noninfant-directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, 19(1), 83–92.

- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A.** (2012). Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 129–138.
- Vígh, H.** (2016). *A 0–3 éves korosztály zenei fejlesztésének lehetőségei. A zenebölcsis foglalkozások bemutatása.* Debreceni Egyetem.
- Winnicott, D. W.** (2000). *Kisgyermek, család, külvilág.* Budapest, Animula.

Klinikai és egészségpszichológia

DECSI DIÁNA

A szerzett végtaghiánnyal élők poszttraumás növekedésének és fantomfájdalmának vizsgálata

The survey of posttraumatic growth and phantom limb pain of adults living with acquired absence of a limb or limbs

Témavezető: Dr. Hargitai Rita

ABSZTRAKT

Jelen feltáró kutatás középpontjában a szerzett végtaghiánnyal élő felnőttek poszttraumás növekedésének (PTN) és fantomfájdalmának (FF) vizsgálata áll. A végleges mintába 66 fő került be, akik 22–64 év közöttiek (35 férfi és 31 nő). A tesztbatteria az alábbi kérdőívekből állt az általam összeállított kérdéseken (trauma körülményei és fantomfájdalom) túl: Poszttraumás Növekedésérzés Kérdőív (Tedeschi és Calhoun, 1996), Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (Zimet és mtsai, 1988), Társas Támasz Mérésére Szolgáló Kérdőív (Sherbourne és Stewart, 1991) és a BFQ Szociális Kíváncsiság Skálája (Caprara és mtsai, 1993). A statisztikai elemzésnél többváltozós lineáris regressziót alkalmaztam, amelynek legfőbb eredményei, hogy az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom gátolja a személyek poszttraumás növekedését, valamint az érzelmi támogatás pozitívan hat a traumafeldolgozásra. Azonban az instrumentális támasz gátolja a traumafeldolgozást, mivel fokozhatja a személyek kiszolgáltatottság érzését. További eredmény, hogy szignifikáns különbséget találtam a jelen kutatás átlagai és a korábban publikált átlagok között. Ennek hátterében olyan pozitív torzításokat és elhárító mechanizmusokat feltételezek, amelyek tudattalanul működnek a traumafeldolgozás érdekében, amelyet a súlyos veszteségélmény indukált. A fentiek tükrében megállapítható, hogy az önkitöltős kérdőíves módszerekkel kapott eredményeket ennél a populációnál körültekintően kell kezelni, valamint e specifikus csoport trauma utáni utógondozása és terápiája elengedhetetlenül fontos és szükséges.

Kulcsszavak: szerzett végtaghiány, poszttraumás növekedés, fantomfájdalom, társas támogatás, pozitív illúziók és elhárító mechanizmusok

ABSTRACT

These exploratory research focuses on the survey of posttraumatic growth (PG) and phantom limb pain (PLP) of adults living with the acquired absence of a limb or limbs. The

final sample contains 66 people aged between 22-64 (35 men and 31 women). Beyond my own questions about the circumstances of the trauma and phantom limb pain, I used the following questionnaires: Posttraumatic Growth Inventory (Tedeschi and Calhoun, 1996), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1988), MOS Social Support Survey (Sherbourne and Stewart, 1991), and BFQ Social Desirability Scale (Caprara et al., 1993). I applied multivariate linear regression in the statistical analysis. The most important results are that PLP felt in the past year obstructs PG and emotional support positively influences the processing of trauma. However, instrumental support obstructs the processing of trauma because it can increase the feeling of vulnerability. Moreover, I found a significant difference between my own test point rates and the previously published means. In the background I assumed positive illusions and defence mechanisms working subconsciously for the sake of processing trauma caused by experiencing serious loss. According to my results I could draw two main conclusions from my research: the results obtained from self-completed questionnaires must be viewed with caution in this population and post-trauma aftercare and therapy are absolutely necessary and essential for this specific population.

Keywords: acquired absence of limb, posttraumatic growth, phantom limb pain, social support, positive illusions and defence mechanisms

Köszönettel tartozom Hargitai Rita tanárnőnek, témavezetőmnek és mentoromnak, akinek a segítségével nélkül nem készülhetett volna el a kutatás. Köszönöm, hogy szakmai észrevételeivel támogatta a munkámat és segítő tanácsokkal látott el az egész kutatás alatt. Már a kutatás megkezdése előtt is feltétel nélkül bízott bennem és biztos támaszként állt mellettem, bármikor fordulhattam hozzá segítségért. A kezdetektől fogva támogatta a kutatási ötletemet és odaadó figyelemmel kísérte végig kutatásom kibontakozását. Segítőkész, megbízható és bátorító hozzáállásával a nehezebb pillanatokban is támaszt nyújtott, amiért mindig hálás leszek.

SZAKIRODALMI BEVEZETŐ

A TRAUMA JELENSÉGE

Jelen kutatás középpontjában a szerzett végtaghiánnyal élő felnőttek vizsgálata áll, akik e veszteség által súlyos és specifikus jellegű traumát éltek át. Magyarországon évente körülbelül 3000 amputációt végeznek (Szabó, 2012), emiatt kiváltképp fontos ezen populáció pszichológiai szempontú vizsgálata. Mitchell (1999, 1.) a következőket írta le: „A trauma – legyen fizikai vagy pszichikai természetű – valamely védőréteg olyan mérvű sérülése, hogy az már nem kezelhető azokkal a mechanizmusokkal, amelyekkel a fájdalmat és a veszteséget általában kezelni szoktuk.” Később Heller (2006, 13.) könyvében az alábbi fogalom meghatározást írta le: „Traumatapasztalatról akkor beszélhetünk, mikor az egyént egy vele szemben álló, személyiségét vagy/és életét megsemmisítésével fenyegető külső erővel találja magát szemközt. Az áldozat tehetetlen, izolált, személyiségét veszített, totálisan kontrollált ezzel az általa érthetetlen, nem racionális erővel szemben.” Míg Herman (2011, 328.) meghatározása szerint: „A trauma természeti katasztrófát, balesetet vagy erőszakos eseményt követő lelki sérülés, amely az esemény természetétől függően lehet ideiglenes vagy maradandó.”

Bár e három meghatározás sok mindenben eltér egymástól, a legtöbb szerző hasonló álláspontot képvisel a traumák legjelentősebb pszichés tényezőinek tekintetében: extrém élethelyzet átélése, a megbízható világba vetett hit elvesztése, a kiszolgáltatottság és fenyegetettség érzése, az esemény feletti kontroll eltűnése, a tehetetlenség érzése és az én, a kapcsolatok, illetve a világ egységének szétesése (Pohárnok és Lénárd, 2015). A traumatikus eseményekre minden esetben jellemző, hogy szétrombolják a gondoskodás korábbi sémáit, és meghaladják az emberek mindennapi alkalmazkodási képességét (Herman, 2011).

Havelka (2011) tanulmányában a traumatikus élményeket súlyossági fokozatuk alapján három különböző kategóriába sorolta: a) egyszeri, társadalmi szintű traumatikus élmények (pl: természeti katasztrófa, terrorcselekmény), b) egyszeri, egyéni szintű traumatikus élmények (pl: baleset, megerőszakolás, rablótámadás) és c) hosszantartó, ismétlődő szukcesszív vagy kumulatív traumatikus élmények (például fizikai bántalmazás, gyerekkori szexuális abúzus, háború).

VÉGTAGVESZTÉS, MINT SPECIFIKUS TRAUMA

A fentiek alapján a végtagvesztés *egyszeri, egyéni szintű traumatikus esemény*, amely természeténél fogva maradandó. Napjainkban a végtagvesztés háttérben döntően érszűkület, daganatos megbetegedés vagy valamilyen baleset áll. Az alsóvégtag-amputáció esetében a leggyakoribb ok az érbetegség és a diabétesz (78%), a baleseti trauma (17%), a tumor (3%) vagy egyéb betegség (2%). Míg a szerzett alsó végtaghiányt leggyakrabban érrendszeri megbetegedés okozza, addig a felső végtagi amputáció legtöbbször valamilyen baleset következtében történik (Kulkarni, 2009).

Az amputáció vagy végtagvesztés függetlenül attól, hogy a felső- vagy az alsó végtagban érinti a személyt, a fizikai veszteség és a fizikai fogyatékoság egyik legnyilvánvalóbb esete

(Kulkarni, 2009). A traumatikus esemény miatt bekövetkező végtaghiány komoly veszteség-élményt jelent az érintett személyek számára, amely előidézhet különféle pszichés problémákat. Sok esetben megjelenik náluk depresszió és szorongás, valamint ezekhez gyakran társulnak szociális nehézségek (elszigetelődés, stigmatizáció stb), a testképben és az énképben negatív irányú változások, sőt jellemezheti őket alacsony jólét és életminőség is. Ezért is komplex ez a traumatípus, mivel a betegeknek meg kell küzdeniük testi és lelki problémákkal is egyidejűleg (Panyi és Lábadi, 2015). Az amputációt követően a személynek három különböző testképet kell összehangolnia: (1) a trauma és az amputáció előtti testképet, (2) a protézis nélküli végtaghiányos testképet és (3) a protézis használatának következtében létrejött testképet (Rybarczyk és mtsai, 2000, idézi: Horgan & MacLachlan, 2004).

Panyi és Lábadi (2015) tanulmányukban leírtak úgynevezett amputációs-specifikus faktorokat, amelyek csak a végtagvesztést átélő személyekre jellemzők. Ilyen faktor például az amputáció mértéke: minél magasabb szinten érinti a személyt a traumatikus beavatkozás, annál nagyobb változás következik be a testképében (bár ez nem mindig egyenes arányos összefüggés). Ide tartoznak a megjelenéssel kapcsolatos egyéni reprezentációk is, valamint a végtagvesztés oka is, hogy miért került sor a traumatikus beavatkozásra. Nehezebb feldolgozni és hosszabb ideig tart alkalmazkodni a helyzethez, valamint gyakran magasabb szintű szorongással jár, ha az amputáció traumatikus baleset vagy műhiba következtében történik. Ezzel szemben a krónikus betegségek miatt bekövetkező amputációt követően a személyek könnyebben tudnak alkalmazkodni a helyzethez, pozitívabban fogadják el a megváltozott testképüket és szelfüket. Szabó (2012) tanulmányában leírta, hogy a végtaghiány helyén felléphet bizonyos poszt-amputációs fájdalom, ami szintén amputáció specifikus faktornak tekinthető.

FANTOMFÁJDALOM MINT TRAUMÁT „ELMÉLYÍTŐ” HATÁS

A kutatók egyetértenek abban, hogy az amputációt követően a személyek szubjektíven többféle fájdalmat is átélhetnek, pl.: csonkfájdalom, fantomfájdalom, protézisfájdalom stb. (Esquenazi, 2002, Weeks, Anderson-Barnes és Tsao, 2010, Hanyu-Deutmeyer és Dulebohn, 2018). Mivel jelen kutatás szempontjából a fantomfájdalom tekinthető relevánsnak, így a továbbiakban specifikusan erről a fájdalomtípusról lesz szó. A fantomfájdalom szakaszos, neuropátiás jellemzőkkel rendelkező fájdalomtípus (Kulkarni és Grady, 2009), amely általában az amputáció után néhány hónappal kezdődik, és határozatlan ideig fennmaradhat (Hanyu-Deutmeyer és Dulebohn, 2018). Azonban a krónikusnak tekinthető fantomfájdalom az amputáció óta eltelt időtől függetlenül a legtöbb végtagvesztett személy életében megjelenik (Ephraim és mtsai, 2005). Érdekes, hogy valamilyen oknál fogva a fantomfájdalom sokkal inkább problémát okoz a karamputáltak, mint a lábamputáltak esetén (Uustal és Meier, 2014). Egy kutatásban azt találták, hogy rövidtávon a felső végtaghiányosoknál 82% volt a fantomfájdalom előfordulása, míg az alsó végtaghiányosoknál ez a gyakorisági mutató 54% volt (Shukla és mtsai, 1982, idézi: Kooijman és mtsai, 2000).

A fantomfájdalom általános gyakoriságát tekintve a különböző kutatók hasonló álláspontot képviselnek. Ephraim és mtsai (2005) szerint a személyek közel 79,9%-a, Weeks, Anderson-Barnes és Tsao (2010) szerint a személyek 50–85%-a, míg Hanyu-Deutmeyer és

Dulebohn (2018) szerint az érintettek 60–85%-a érez fantomfájdalmat. Ezek alapján látható, hogy gyakori jelenségről van szó, amely potenciálisan befolyásolhatja a személyek életminőségét (Kazemi, Ghassemi és Doroudi, 2013). Hosszantartó (több mint 6 hónapos) súlyos fantomfájdalom esetén az életminőség jelentősen csökkenhet (Uustal és Meier, 2014).

A krónikus, szubjektíven megélt fantomfájdalom sajátos lelkiállapotnak tekinthető, amelyben az érintett személyek figyelmének legnagyobb része önkéntelenül is a saját testi fájdalmukra koncentrálódik. Ezáltal a kiemelkedően fontos aktuális emberi kapcsolatokra való fókuszálás helyett a személy minden figyelme a saját testi folyamatainak megfigyelésére és értékelésére fordul, és az ezek miatt kialakuló szorongások különböző negatív érzelmek erősödését fogják eredményezni (Gatchel, 2005, idézi: Pongrácz, 2014).

A fantomfájdalom kezelésére különböző eljárási módok jelentek meg, amelyek közül a legígéretesebb gyógymód az úgynevezett tükörterápia. 4 hetes tükörterápiát alkalmazva 10 emberből 8 csökkenő fájdalmat tapasztalt (Weeks, Anderson-Barnes és Tsao, 2010). A tükörterápia lényege, hogy egy közönséges tükröt helyeznek el a vizsgálati személy testének középvonalában, így ennek segítségével az érintett személy láthatja a hiányzó végtagja helyén a másik oldali, meglévő végtagjának tükörképét. Ezt követően a személyt arra kéri, hogy próbáljon meg szimmetrikusan, mindkét végtagjába mozgási parancsot küldeni, amelyet a tükör segítségével úgy érzékel, mintha két végtagja lenne, amelyek együtt mozognak. Ebben a kutatásban a végtaghiánnyal élő személyek 55%-ának csökkent a fantomfájdalma (Pongrácz, 2014). Az egyedi kezelési módokon kívül számos életmódbeli változás is segíthet csökkenteni a fájdalomérzést: például (1) a dohányzás abbahagyása, (2) depressziócsökkenés, (3) stresszcsökkenés, (4) ödéma szabályozása, (5) a fájdalomtól való elvonatkoztatás, és (6) az aktivitási szint növelése (Uustal és Meier, 2014).

A TRAUMA LEHETSÉGES KIMENETELEI

Vajon a lelki védőréteg-sérülés minden esetben negatív kimenetelű? Papadopoulos (2007) adja meg erre a választ, amikor a trauma lehetséges hatásainak körét 3 kategóriába sorolja: semlegesnek, negatívnak és pozitívnak tekinti azokat. A semleges hatást a szerző a rugalmasság/reziliencia kifejezésével írja le: a nyomásnak való ellenállás, az alapvető értékek és készségek melletti kitartás, valamint a trauma előtti tulajdonságok megőrzését jelenti. A legfontosabb negatív hatás a tényleges pszichés sérülés, amely valódi pszichopatológiai állapothoz is vezethet és poszttraumás stressz zavarban manifesztálódik (PTSD). Azonban a traumatikus események negatív természete ellenére, az emberek szenvedésükben értelmet nyerhetnek. A személyek képesek pozitív módon átalakítani negatív tapasztalataikat, új erőt találni és megtapasztalni a megújulást, vagyis átélni a poszttraumás növekedést.

A POSZTTRAUMÁS NÖVEKEDÉS

A 20. század második felétől kezdve egyre több kutató fordult el a szenvedés intenzitásának, gyakoriságának és a trauma negatív következményeinek vizsgálatától, és központosított inkább a traumákkal való megküzdésre (Kállay, 2004). Ennek hatására az 1990-es években a pozitív pszichológia egyik fő célkitűzéséként megjelentek a poszttraumás növekedés empirikus vizsgálatai (Kulcsár, 2005). Bár a kutatások csak a 20. század végén

indultak meg, Tanyi (2015) leírta, hogy már több ezer éve létező tapasztalat, miszerint a traumatikus események és az ezeket követő szenvedések pozitív változásokat is előidézhetnek az érintettek személyiségében.

Maga a fogalom Tedeschi és Calhoun (2004) nevéhez fűződik: a poszttraumás növekedés azt jelenti, hogy a személy a komoly kihívást jelentő életkörülményekkel való küzdelem eredményeként pozitív pszichológiai változásokat tapasztal. Ezt később Kulcsár (2005, 381. o.) művében így határozta meg: „A traumát megélt ember képessége arra, hogy valóra váltsa a szélsőséges élethelyzet által az idegrendszer funkciók szintjén megjelenő változásokban rejlő pozitív lehetőségeket.” Tedeschi (2004) összegzi e pozitív változásokat: jobb emberi kapcsolatok, az új életlehetőségek, az élet erőteljesebb tisztelete, a személyes erő és a spirituális változás. A traumával szembesült személyek erősebben foglalkoznak az étellel és a halállal, valamint az érintettek gyakrabban értékelik az élet apró örömeit.

Míg a rezilienciát vagy más néven rugalmasságot átélő személyek képesek a trauma ellenére ugyanúgy működni, mint előtte, addig a poszttraumás növekedést tapasztalók a trauma által átalakulnak (Tedeschi és Kilmer, 2005). A PTN fontos jellemzője, hogy a traumában érintettek személyiségfejlődése bizonyos területeken meghaladja a traumával való küzdelem előtti szintet. Így a személy nemcsak túlélője a traumának, hanem olyan változások átélője is, amelyek a trauma előtt nem voltak jellemzőek rá. A poszttraumás növekedés jelensége komplex, amely nem tekinthető egyszerűen megküzdési mechanizmusnak, kognitív torzításnak, pszichológiai alkalmazkodásnak vagy jóllétnek (Tedeschi és Calhoun, 2004). A megküzdés és a poszttraumás növekedés olyan folyamatok, amelyek kölcsönhatásban állnak egymással, azonban a megküzdés célja nem minden esetben a fejlődés, ezért gyakran nem vezet poszttraumás növekedéshez, ennek következtében a megküzdés tágabb fogalomnak tekinthető (Kulcsár, 2005).

Fontos kérdés, hogy mi határozza meg a trauma utáni veszteség hangsúlyát, illetve a nyereség és a haszon kiemelkedőbb voltát (Calhoun és Tedeschi, 2004). Bizonyos személyiségtényezők elősegíthetik a növekedést: például az extraverzió, a tapasztalatokra való nyitottság és az optimizmus (Tedeschi és Calhoun, 2004). Azonban nemcsak ezek miatt lehet eltérő hatással az emberek életére ugyanaz a traumatikus esemény, hanem rendkívül változatos életkörülményeik is befolyásolhatják (Zoellner és Maercker, 2006). Sőt, a trauma különböző aspektusai is determinálhatják, hogy az egyes traumatizáltak milyen típusú személyiségfejlődést élnek át (Tanyi, 2015). Emellett Kulcsár, Rózsa és Reinhardt (2006) tanulmányukban a PTN feltételeit a társas és proszociális tényezőkből eredeztették, és fontosnak tartották az érett személyiség meglétét, illetve a kognitív átstrukturálás képességét. Valószínűsíthető, hogy ezek a tényezők mind-mind együttesen befolyásolják a PTN-t.

A különböző típusú traumakutatások bizonyították, hogy a poszttraumás növekedés jelensége a legkülönbözőbb traumatikus események kapcsán is megjelenhet az érintett személyekben (Tedeschi és Calhoun, 2004). Az elmúlt évtizedekben specifikus traumát átélő csoportok poszttraumás növekedését vizsgálták nemzetközi és hazai vizsgálatok is: rákkal diagnosztizált betegeket (Tasnádi és Szabó, 2013), meddő nőket (Yu és mtsai, 2014), emlégdaganatos betegeket (Kovács és mtsai, 2015), végtaghiánnyal élő nőket (Stutts és mtsai, 2015), valamint végtaghiánnyal élő civil és veterán személyeket (Stutts és Stanaland, 2016).

A kutatók azt találták, hogy a trauma után átélt distressz és növekedés együtt is jelen lehet a személyben (Tedeschi és Calhoun, 2004). Kállay (2004), valamint Zoellner és Maercker (2006) tanulmánya szerint a növekedés és a szorongás egymás mellett létező

konstrukciók, amelyek nem zárják ki egymást. Fontos, hogy a PTN se nem univerzális, se nem szükségszerű. Bár a traumát átéltek személyek nagy részére jellemző, mégis jelentős számú személy van, akik kevés- vagy semmilyen növekedést nem tapasztalnak (Tedeschi, 2004). Ha az ember mégis érez poszttraumás növekedést, az önmagában nem kizárólag pozitív végső állapotot jelent. Előfordul, hogy a traumát túlélő személy azt vallja, hogy a traumatikus esemény volt a legjobb dolog, ami vele történt, a legtöbb növekedést tapasztaló személy azonban inkább azt kívánja, hogy bár meg se történt volna vele a traumatikus esemény (Kállay, 2004).

TÁRSAS TÁMOGATÁS MINT A POSZTTRAUMÁS NÖVEKEDÉST FACILITÁLÓ TÉNYEZŐ

A traumának való kitettség és a trauma következményeit nemcsak a személyiségbeli tényezők befolyásolják, hanem az is, hogy mekkora és milyen minőségű társas támogatást kap az egyén. A traumát átéltek személynek a társas kapcsolatok helyreállítása jelentheti az egyik legfontosabb mérföldkövet a regenerálódás rögzítő útján, így a gyógyulásban elsődleges szerepe van a családtagok és a barátok támogató jelenlétének (Pohárnok és Lénárd, 2015). A társas támogatás az optimális funkcionálás és a jólét egyik komponensének tekinthető, amely a hazai és külföldi kutatások szerint főleg distressz helyzetekben a lelki és a testi egészség megőrzésének kulcsfontosságú tényezője (Papp-Zipernovszky, Kékesi és Jámbori, 2017). Több kutatásban igazolták, hogy a társas támasznak pozitív hatása van a mentális és szomatikus egészség fenntartásában, a distresszel teli élethelyzetek kezelésében és a betegségek leküzdésében (Szentiványi-Makó és mtsai, 2016). A szociális kapcsolatok olyan hálót képeznek, amelyen keresztül a személy társas támaszt kaphat a körülötte lévő személyektől, és ez fontos részét képezi a szubjektív életminőségének. Ez nemcsak instrumentális- és információs segítséget, hanem érzelmi- és kapcsolati támaszt is magában foglalhat (Szabó, 2003).

A társadalmi támogatás két nagy típusát különíthetjük el: az *élezelt társas támogatást* (több vizsgálatot végeztek erre) és a *tényleges társadalmi támogatást*. A szociális támogatás fontos befolyásoló tényezője az egészségügyi problémákhoz való pszichológiai alkalmazkodásnak, különösen testi fogyatékoság esetén. Az érzelmi társas támogatás javítja a betegek önbecsülését, csökkenti az izolációjukat és kevésbé fenyegetővé teszi a betegségük észlelését (Macritchie, 2006). Korábbi kutatások bizonyították, hogy az amputációt követő megváltozott élethelyzethez való alkalmazkodás egyik legfontosabb tényezője az élezelt társas támogatás (Panyi és Lábadi, 2015). Kulcsár (2005) leírta, hogy ha a traumafeldolgozást az összetartozási szükséglet és a társas támogatás idézi elő és indukálja, akkor nagyobb eséllyel fog megjelenni poszttraumás növekedés, ha az összetartozás és a támogatás készítését elősegítjük.

Később a poszttraumás növekedés és a társas támogatás kapcsolatát több kutatás is bizonyította. Egy metaanalízisben 103 kutatást vizsgálva azt találták, hogy a társas támogatás szignifikáns hatást fejtett ki a poszttraumás növekedés mértékére (Prati és Pietrantonio, 2009). Yu és mtsai (2014) 182 meddő nőt vizsgálva megállapították, hogy a szociális támogatás pozitívan korrelált a poszttraumás növekedéssel. Egy másik vizsgálatban 135 kórházi nővért vizsgáltak, és azt az eredményt kapták, hogy még a vikariáló poszttraumás növekedés és a társas támogatás között is van kapcsolat (Mairean, 2016).

A TÉMÁBAN NAPVILÁGOT LÁTOTT EMPIRIKUS KUTATÁSOK

Az elmúlt években jelentősen megemelkedett az amputációval kapcsolatos pszichológiai tényezők vizsgálata és az ezekről készült kutatások, tanulmányok száma. Nagyon fontos a végtagvesztés következtében megjelenő pszichés reakciók vizsgálata, mivel az eredmények könnyen alkalmazhatók az érintettek rehabilitációjában (Panyi és Lábadi, 2015).

A fantomfájdalmat több hazai és nemzetközi kutatás is vizsgálta. Pongrácz (2014) eredményei szerint a csökkent önértékelés és testkép, valamint a depresszió közel 70%-ban magyarázta a fantomfájdalmat (Pongrácz, 2014). Továbbá, a rendszeres és zavaró fantomfájdalommal élő személyeknél 2,92-szer nagyobb valószínűséggel alakultak ki depressziós tünetek, mint azoknál, akik nem vagy alacsony szintű, nem zavaró fantomfájdalmat éltek át (Darnall és mtsai, 2005). Emellett Wartan és mtsai (1997) leírták, hogy a fantomfájdalom nem korrelál a jelenlegi életkorral, a traumakori életkorral és az amputáció oldalával sem. Mindezt megerősíti Kooijman és mtsai (2000): a fantomfájdalom nincs kapcsolatban az életkorral, a végtagvesztéstől eltelt idővel és a személy akkori korával sem.

Bár a legtöbb korábbi kutatás a pszichopatológiát tapasztalt végtaghiánnyal élő személyekre összpontosított, azonban néhány kutató szerint fontos olyan embereket is megvizsgálni, akik növekedést tapasztalnak (Stutts és Stanaland, 2016). A végtagvesztés utáni pozitív beállítódás összefügg a társas támogatással, az optimista személyiségvonással és az alacsonyabb szintű fantomfájdalommal (Horgan és MacLachlan, 2004). Egy későbbi vizsgálatban azt találták, hogy a végtaghiánnyal élő résztvevők egyedül érezték magukat, és úgy vélték, hogy családjuk és barátaik nem értik, milyen az amputáció utáni élet. Ennek ellenére a résztvevők gyakran kulcsfontosságúnak tartották társas kapcsolataikat a felépülésben és a fellendülésben. Ezért a pszichológiai beavatkozásokon a partnerek, a családtagok és a barátok bevonásával várhatóan csökkenthető lenne a páciens eredeti mélységérzete (Murray és Forshaw, 2013).

Stutts és Stanaland (2016) tanulmányában a résztvevők mintegy 68,2%-a számolt be arról, hogy aktívan részt vett egy támogató csoportban, s ezek a személyek szignifikánsan magasabb PTN pontszámokat értek el, mint a nem aktív résztvevők. Ebben a kutatásban a társas támogatás mellett a poszttraumás növekedés más lehetséges befolyásoló tényezőit is tanulmányozták. Az eredmények szerint nem volt szignifikáns különbség a PTN pontszámokban a nemek tekintetében (bár a nők magasabb értékeket kaptak), azonban az életkor negatív korrelációt mutatott a PTN pontszámmal. A kutatók úgy vélték, hogy a poszt-amputáció pozitív kimenetelének tanulmányozása fontos kutatási terület, hiszen az eredmények alapján segítséget lehet nyújtani az egyéneknek az optimális életminőségük elérésében. Tedeschi és Calhoun (1996) korábbi kutatási eredményei hasonló eredményeket hoztak, eszerint a poszttraumás növekedés pontszáma nem korrelált az életkorral, de a nők itt az új életlehetőségek alfaktor kivételével mindegyik skálán magasabb pontszámot értek el, mint a férfiak. Emellett a trauma óta eltelt idővel sem mutatott kapcsolatot a PTN pontszám. Stutts és mtsai (2015) végtaghiánnyal élő nőket vizsgálva azt találták, hogy a társas támogatás az egyik legmeghatározóbb tényező a traumával való megküzdésben. Emiatt a megküzdést leginkább a támogatás hiánya és a depresszió megjelenése hátráltatta és nehezítette meg.

Ezek a vizsgálatok bizonyítják, hogy fontos a végtagvesztés különböző tényezőinek vizsgálata és a testi rehabilitáció mellett különös figyelmet kellene fordítani a pszichológiai tényezőkre is. Fontos lenne, hogy az amputációt követően a személyek számára rendelkezésre álljon egy komplex, minden tényezőt figyelembe vevő terápiás program, hogy hatékonyabban és gyorsabban történjen a felépülési folyamat. Jelen kutatás ezt a célt szolgálja.

HIPOTÉZISEK

I. *A traumatikus végtagvesztést követő poszttraumás növekedés befolyásoló tényezői:*

- észlelt társas támogatás (Stutts és mtsai, 2015, Stutts és Stanaland, 2016 későbbi kutatásában pozitív kapcsolatot találtak a végtaghiánnyal élő személyek PTN pontszáma és az észlelt társas támogatása között)
- észlelt fantomfájdalom (Horgan és MacLachlan, 2004 a végtagvesztést követő pozitív beállítódás és az alacsonyabb fantomfájdalom között összefüggést találtak)
- életkor (Tedeschi és Calhoun, 1996 nem találtak kapcsolatot e két változó között, de Stutts és Stanaland, 2016 kutatásukban negatív korrelációt kaptak a végtaghiánnyal élő személyek PTN pontszáma és életkora között)
- amputáció oka (Panyi és Lábadi, 2015 leírták, hogy nehezebb és hosszabb ideig tart feldolgozni a baleset következtében történő amputációt)
- a trauma óta eltelt idő (bár Tedeschi és Calhoun, 1996 nem találtak kapcsolatot e két változó között, azonban jelen kutatás specifikus vizsgálati csoporttal dolgozik)
- az amputáció oldala és szintje (Panyi és Lábadi, 2015 leírták, hogy minél magasabb szintű az amputáció, annál nagyobb változás történik a testképben)

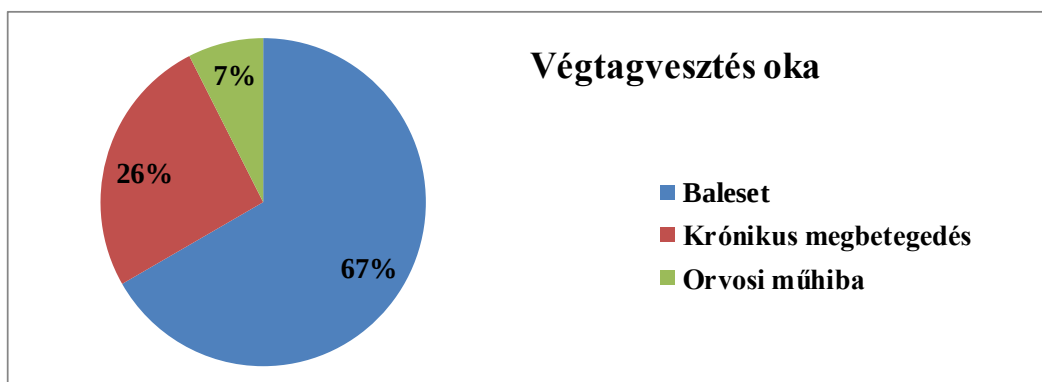
II. *Az észlelt fantomfájdalmat determináló tényezők:*

- észlelt társas támogatás (Gatchel, 2005 idézi: Pongrácz, 2014 leírta, hogy fantomfájdalom esetén a fontos emberi kapcsolatok helyett a személy minden figyelme a saját testi folyamatainak megfigyelésére fordul)
- amputáció oka (bár Durmus és mtsai 2005 nem találtak ilyen kapcsolatot, Weeks, Anderson-Barnes és Tsao, 2010 szerint az amputáció előtt átélt fájdalom összefüggést mutat a műtét után kialakuló fantomfájdalom között, így fontos megnézni a baleset és a betegség okozta végtagvesztés közti különbséget)
- a trauma óta eltelt idő (bár Kooijman és mtsai, 2000 és Durmus és mtsai, 2005 tanulmányában az észlelt fantomfájdalom nem korrelált a végtagvesztéstől eltelt idővel, mégis érdemes megvizsgálni az összefüggést a magyar mintán is)
- az amputáció oldala és szintje (Shukla és mtsai, 1982 idézi Kooijman és mtsai, 2000 leírták, hogy a felső végtaghiányosoknál gyakoribb a fantomfájdalom)

MÓDSZER

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kérdőívet összesen 89 fő töltötte ki, azonban az előzetesen megszabott bekerülési kritériumok (betöltött 18. életév, szerzett végtaghiány, trauma óta eltelt minimum egy év) miatt 11 fő adatait töröltem. Ezután a BFQ Szociális Kíváncsosság Skála alapján a túl magas társadalmi kíváncsósággal rendelkező személyeket is kivettem, így a végleges mintába 66 fő került be. A minta nemi eloszlása: 35 férfi és 31 nő, átlagéletkoruk: 42,36, szórás = 9,715, (min. 22 – max. 64 év). Jelen mintát kiváltképp középfokú végzettségű, városban élő vizsgálati személyek alkotják. A személyek közül 15 főt érint felső végtaghiány, míg 57 főt érint alsó végtaghiány (6 fő érintett felső- és alsó végtaghiánnyal is). A személyek közül 51 fő érintett 1 végtaggal, 13 fő érintett 2 végtaggal és 2 fő érintett 3 végtaggal. Az 1. számú ábra a végtagvesztés okát szemlélteti.



1. ábra:

A vizsgálati személyek eloszlása a végtagvesztés oka szerint

Kulkarni (2009) tanulmányában leírta, hogy napjainkban a szerzett alsó végtaghiányt leggyakrabban érrendszeri megbetegedés okozza, míg a felső végtagi amputáció legtöbbször valamilyen baleset következtében történik. A végtagvesztés okánál jelen mintára jellemző, hogy a felső végtag amputációt szinte minden esetben baleset okozta (15-ből 14 esetben). Ezzel szemben az alsó végtagvesztésnél több a baleset okozta amputáció (36 fő), mint a krónikus megbetegedés (16 fő) és orvosi műhiba okozta (5 fő). Nem meglepő, hogy a mintába több alsóvégtag-hiányos személy került be, hiszen gyakrabban végeznek alsó végtag amputációt. Ezek alapján megállapítható, hogy a felső- és alsóvégtag-hiány eloszlása tekintetében reprezentatív a minta, mivel lényegesen több alsóvégtag-hiányos személy van a mintában. Ezzel szemben a végtagvesztés oka szempontjából a minta nem tekinthető reprezentatívnak, mivel a baleset okozta végtagvesztés felülreprezentált benne.

ESZKÖZÖK

TEDESCHI ÉS CALHOUN-FÉLE POSZTTTRAUMÁS NÖVEKEDÉSÉRZÉS KÉRDŐÍV MAGYAR VÁLTOZATA

Az eredeti kérdőív Tedeschi és Calhoun nevéhez fűződik, akik 21 tétel segítségével mérték a traumatikus eseményeket átélt személyek pozitív változásait. A 21 tétel 5 különböző faktorba rendeződik: *új lehetőségek, másokhoz való mélyebb kapcsolódás, személyes erő, spirituális változás és az élet értékelése* (Tedeschi és Calhoun, 1996). A kérdőív önkitöltős, amelyen a válaszadás 6 fokú Likert-skálán történik. A kérdőíven elért összpontszám 0–105 közötti lehet, amelynél a magasabb pontszám magasabb poszttraumás növekedést jelent. A kérdőív és skáláinak belső megbízhatósága is megfelelő volt (Kovács, Balog és Preisz, 2012). A kérdőív instrukcióját átalakítottam és a végtagvesztéssel kapcsolatban kértem a válaszokat.

MULTIDIMENZIONÁLIS ÉSZLELT TÁRSAS TÁMOGATÁS KÉRDŐÍV MAGYAR VÁLTOZATA

Az eredeti kérdőív Zimet és munkatársai nevéhez fűződik, 12 tételt tartalmaz. A kérdőív tételei 3 faktorba rendeződnek: *család, barátok és jelentős mások*. A kérdőív önkitöltős, amelyen a válaszadás 7 fokú Likert-skálán történik (Zimet és mtsai, 1988). A kérdőív magyar változatából 2 tételt ki kellett hagyni, így végül 10 item maradt benne. Ebből 4 tétel a Család alfaktorához, 3 tétel a Barátok alfaktorához és 3 tétel a Jelentős mások alfaktorához tartozik. Ennél a válaszadás 5 fokú Likert-skálán történik. A kérdőív és skáláinak belső megbízhatósága is megfelelő volt (Papp–Zipernovszky, Kékesi és Jámberi, 2017).

MOS-SSS - TÁRSAS TÁMASZ MÉRÉSÉRE SZOLGÁLÓ KÉRDŐÍV MAGYAR VÁLTOZATA

Az eredeti kérdőív Sherbourne és Stewart nevéhez fűződik. A kérdőív 20 tételt tartalmaz, amelyek közül az elsőnél be kell írni a közeli barátok számát, majd az azt követő 19 tételre 5 fokú Likert-skálán történik a válaszadás. A kérdőíven elérhető pontszám 19–95 közötti lehet, amelynél a magasabb pontszám erősebb támogatást jelez (Sherbourne és Stewart, 1991). Később hazai mintán is validálták a kérdőívet, amely szintén 20 tételt tartalmaz. Ennél a faktoranalízis alapján a fő faktoron belül 3 alfaktor emelkedett ki: *érzelmi-információs támasz* (8 tétel), *pozitív szociális interakción alapuló támasz* (7 tétel) és *instrumentális támasz* (4 tétel), így a magyar kérdőív 3 szociális támogatási formát mér. A teljes kérdőív és az alskálák megbízhatósága is megfelelőnek bizonyult (Szentiványi-Makó és mtsai, 2016).

BFQ SZOCIÁLIS KÍVÁNATOSSÁG SKÁLA

A Caprara-féle Big Five Kérdőívbe beépített Hazugság Skála vagy más néven Szociális Kívánatosság Skála 12 tételt tartalmaz, amelyekre 5 fokú Likert-skálán történik a válaszadás. Így a skálán elérhető összpontszám 12–60 közötti lehet (Caprara és mtsai, 1993). A kérdőív jelen kutatásban a válaszmeghamisító tendencia kiszűrését szolgálta.

KÉRDÉSEK A TRAUMA KÖRÜLMÉNYEIRŐL ÉS AZ ÉSZLELT FANTOMFÁJDALOMRÓL

A demográfiai változókon túl a trauma körülményei és az észlelt fantomfájdalom esetében sem álltak rendelkezésemre magyar mintán validált kérdőívek. Emiatt ezekhez több korábbi kutatásban alkalmazott kérdéssort használtam fel, amelyekből kiválasztottam a jelen kutatáshoz releváns kérdéseket. Így a trauma körülményeiről a következő kérdéseket tettem fel: hány éves korában érte a trauma, melyik végtagot és milyen szinten érinti, mi okozta a traumát. A fantomfájdalom esetén több kérdésre is válaszolni kellett: a műtét után közvetlenül érzett-e fájdalmat, ha igen, akkor 10-es skálán milyen erősségűt (VAS – vizuális analóg skála), az elmúlt 1 évben érzett-e fájdalmat, ha igen, akkor 10-es skálán milyen erősségűt, milyen gyakorisággal érezte ezt a fájdalmat az 1 év alatt, milyen mértékben zavarta ez a fájdalom a mindennapok során és korábban kapott-e rá valamilyen kezelést (Wartan és mtsai, 1997, Kooijman és mtsai, 2000, Durmus és mtsai 2005, Kikkert és mtsai, 2018).

ELJÁRÁS

A kérdőívet minden személy online felületen töltötte ki, s a megfelelő elemszám érdekében különböző mintavételi módokat alkalmaztam: hozzáférhetőségi mintavétel, hólabda-módszer és két protézis forgalmazásával foglalkozó cég – Otto Bock Hungaria Kft. és Corvus-Med Kft – szakértői közreműködését is igénybe vettem. A kérdőív megkezdése előtt a vizsgálati személyek részletes tájékoztatást kaptak arról, hogy a kérdőívek kitöltése anonim és önkéntes módon történik, és hogy az eredményekről nem kapnak visszajelzést.

ADATTISZTÍTÁS ÉS A SZÁMOLÁSHOZ SZÜKSÉGES SZÁMÍTÓGÉPES PROGRAMOK

Az amputációs-specifikus faktorok változói esetén az adatokat át kellett alakítani, így a végtagvesztés súlyosságánál, a fantomfájdalom gyakoriságánál és a fantomfájdalomra kapott kezelésnél a nominális adatokból skála típusú adatokat hoztam létre. Az adattisztítás során a BFQ Kérdőív Szociális Kíváncsosság Skáláján az átlag plusz szórás ($M = 39,9$, $SD = 7,36$, így a 47-es értéken felül) tartományon kívül eső vizsgálati személyeket kizártam a mintából a válaszmeghamisító tendencia miatt, így a végleges mintát 66 fő alkotja. Ezt követően ellenőriztem a kérdőívek belső megbízhatóságát, majd az adatfeldolgozás során korreláció számításokat végeztem, ezután pedig többváltozós lineáris regressziót futtattam a fantomfájdalomra, valamint a poszttraumás növekedés teljes pontszámára és külön-külön a PTN alfaktorokra is.

EREDMÉNYEK

A SKÁLÁK BELSŐ MEGBÍZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

A kutatásban használt validált kérdőívek alskáláinak és skáláinak belső konzisztenciája 0,71-0,97 közötti Cronbach-alfa mutatót jelez, így megbízhatóak, alkalmasak a hipotézisek tesztelésére.

LEÍRÓ STATISZTIKA

Az alábbi táblázatok részletesen ismertetik a minta statisztikai összetételét a különböző változók mentén. Az 1. táblázatban az általános változókhoz, a 2. táblázatban a PTN kérdőív skáláihoz, míg a 3. táblázatban a két társas támogatást mérő kérdőív skáláihoz tartozó átlag- és szórásértékek kerülnek bemutatásra.

Változók és jellemzőik	A minta elemszáma	Minimum érték	Maximum érték	Átlag	Szórás
Életkor	66	22	64	42,36	9,715
Lakhely	66	1	6	4,08	1,739
Hány éves korában érte a trauma?	66	13	56	29,95	11,111
Trauma óta eltelt idő	66	1	46	12,41	11,131
Végtagvesztés súlyossága	65	1	12	3,89	2,251
Trauma utáni FF	66	0	10	5,98	3,466
Az elmúlt 1 évben érzett FF	66	0	42	10,47	11,883
Mennyire zavarja ez a FF?	48	0	10	4,19	3,311
Trauma utáni társas támogatás	61	1	10	8,66	2,449
Hány közeli barátja van?	66	0	20	6,73	5,070
BFQ Szociális Kíváncsosság	66	17	47	37,91	6,038

1. táblázat: Általános változók statisztikai értékei

PTN kérdőív	A minta elemszáma	Minimum érték	Maximum érték	Átlag	Szórás
Másokhoz való mélyebb kapcsolódás	66	0	35	17,50	8,354
Új lehetőségek	66	0	25	14,35	6,724
Személyes erő	66	0	20	11,88	5,473
Spirituális változás	66	0	10	3,09	2,918
Élet értékelése	66	0	15	9,55	4,571
PTN teljes	66	0	105	56,36	24,569

2. táblázat: A PTN kérdőív skáláinak statisztikai értékei

Társas támogatást mérő kérdőívek	A minta elemszáma	Minimum érték	Maximum érték	Átlag	Szórás
Érzelmi-információs támasz	66	11	40	33,33	8,075
Instrumentális támasz	66	6	20	16,62	4,526
Pozitív szociális interakción alapuló támasz	66	10	35	30,74	6,345
MOS-SSS teljes	66	27	95	80,70	17,735
Család	66	4	20	16,52	4,312
Barátok	66	4	15	12,15	3,060
Jelentős mások	66	7	15	14,15	1,730
MSPSS teljes	66	21	50	42,82	7,512

3. táblázat: A társas támogatást mérő kérdőívek skáláinak statisztikai értékei

A fantomfájdalom vonatkozásában megállapítható, hogy jelen mintában a vizsgálati személyek 72%-a érzett az elmúlt 1 évben legalább néhány alkalommal valamilyen erősségű fantomfájdalmat. A felső végtaghiánnyal élők 93%-a, míg az alsó végtaghiánnyal élők 70%-a érzett fantomfájdalmat. A minta a fantomfájdalom szempontjából reprezentatívnak tekinthető, az előfordulási adatok megegyeznek a nemzetközi statisztikákkal (lásd pl. Ephraim és mtsai, 2005, Anderson-Barnes és Tsao, 2010, Hanyu-Deutmeyer és Dulebohn, 2018).

HIPOTÉZISEK TESZTELÉSE

A hipotézisek teszteléséhez először korrelációt számoltam, hogy megvizsgáljam: mely változók között található együttjárás. Nem teljesültek a Pearson-korreláció feltételei, így a nem parametrikus Spearman-korrelációt alkalmaztam. A 4–6. táblázatban ismertetem, hogy mely változók között van szignifikáns kapcsolat és ez a kapcsolat milyen erős.

Változók	Életkor	Trauma óta eltelt idő	Trauma utáni FF	Az elmúlt 1 évben érzett FF	Mennyire zavarja az FF?
Másokhoz való mélyebb kapcsolódás	—	—	—	$r_s = -0,251^*$	—
Élet értékelése	—	—	—	—	$r_s = 0,419^{**}$
Spirituális változás	—	—	—	—	$r_s = 0,347^*$
Végtagvesztés súlyossága	—	$r_s = 0,574^{**}$	—	—	—
Szociális Kíváncosság	$r_s = 0,243^*$	—	—	—	—
Trauma utáni FF	—	—	—	$r_s = 0,338^{**}$	$r_s = 0,562^{**}$
Elmúlt 1 évben érzett FF	—	—	$r_s = 0,338^{**}$	—	$r_s = 0,443^{**}$

Mennyire zavarja a FF? — — $r_s = 0,562^{**}$ $r_s = 0,443^{**}$ —

4. táblázat: Korrelációsámitás az FF-re, az életkorra és a trauma óta eltelt időre

Tehát a statisztikai próba legfontosabb eredményei szerint az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom pozitív erős kapcsolatot mutat a trauma utáni fantomfájdalommal és azzal, hogy ez a fájdalom mennyire zavarja a személyt. A zavaró fantomfájdalom pozitív együttjárást mutat a PTN kérdőív spirituális változás és élet értékelése faktorával. Emellett az életkor pozitív kapcsolatban áll a Szociális Kíváncsosság Skálán elért értékekkel.

Változók	Kapott-e kezelést az FF-re?	Hány közeli barátja van?	Trauma utáni társas támogatás	Hány évesen érte a trauma?	Végtagvesztés súlyossága
Trauma óta eltelt idő	—	—	—	—	$r_s = 0,574^{**}$
Új lehetőségek	—	$r_s = -0,240^*$	—	—	—
Hány évesen érte a trauma?	—	—	—	—	$r_s = -0,314^*$
Kapott-e kezelést a FF-re?	—	$r_s = 0,340^*$	—	—	—
Hány közeli barátja van?	$r_s = 0,340^*$	—	$r_s = 0,310^*$	—	—
Trauma utáni társas támogatás	—	$r_s = 0,310^*$	—	—	—
Család	—	$r_s = 0,502^{**}$	$r_s = 0,455^{**}$	—	—
Barátok	$r_s = 0,290^*$	$r_s = 0,564^{**}$	$r_s = 0,298^*$	—	—
Jelentős mások	$r_s = 0,285^*$	$r_s = 0,277^*$	$r_s = 0,436^{**}$	—	—
MSPSS teljes	—	$r_s = 0,594^{**}$	$r_s = 0,391^{**}$	—	—
Érzelmi-információs támasz	—	$r_s = 0,257^*$	$r_s = 0,409^{**}$	—	—
Instrumentális támasz	—	$r_s = 0,338^{**}$	$r_s = 0,497^{**}$	—	—
Pozitív szociális interakción alapuló támasz	—	$r_s = 0,276^{**}$	$r_s = 0,428^{**}$	—	—
MOS-SSS teljes	—	$r_s = 0,308^{**}$	$r_s = 0,446^{**}$	—	—
Végtagvesztés súlyossága	—	—	—	$r_s = -0,314^{**}$	—
Szociális Kíváncsosság	—	$r_s = 0,267^*$	—	—	$r_s = 0,266^*$

5. táblázat: Korrelációsámitás a FF-ra kapott kezelésre, a közeli barátokra, a trauma utáni társas támogatásra, a „hány évesen érte a trauma” változóra és a végtagvesztés súlyosságára

Kiemelve a legfontosabb eredményeket: a közeli barátok száma erős pozitív kapcsolatban áll a társas támogatás minden típusával, valamint alacsony erősséggel a Szociális

Kíváncsiság Skála értékeivel. A végtagvesztés súlyossága a Szociális Kíváncsiság Skála mellett pozitív kapcsolatban áll a trauma óta eltelt idővel, valamint negatív együttjárást mutat azzal, hogy a személyt hány éves korában érte a trauma.

Változók	Másokhoz való kapcsolódás	Új lehetőségek	Spirituális változás	Élet értékelése
Az elmúlt 1 évben érzett FF	$r_s = -0,251^*$	-	-	-
Mennyire zavarja a FF?	-	-	$r_s = 0,347^*$	$r_s = 0,419^{**}$
Instrumentális támasz	-	$r_s = -0,302^{**}$	-	$r_s = -0,260^*$

6. táblázat: A PTN kérdőív skáláinak szignifikáns kapcsolatai

Tehát a statisztikai próba eredménye szerint a másokhoz való mélyebb kapcsolódás negatív kapcsolatban áll az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalommal. Az új lehetőségek faktor negatív együttjárást mutat az instrumentális támasszal, míg a spirituális változás pozitív kapcsolatban áll azzal, hogy a személyt mennyire zavarja az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalma. Az élet értékelése faktor szintén a zavaró fantomfájdalommal mutat pozitív kapcsolatot, míg negatív kapcsolatban az instrumentális támasszal áll.

A többszörös lineáris regresszió feltételei teljesültek, így az alábbiakban ezen eredmények bemutatására kerül sor. Először a PTN kérdőív alskálái és összpontszáma, majd az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erőssége alkották a függő változót, amelyekhez megvizsgáltam a különböző prediktor tényezők befolyásoló erejét. A 7–14. táblázatban a többváltozós lineáris regressziós elemzések láthatóak a különböző függő változók vonatkozásában.

Változók	Nem standardizált együtthatók B	Standard hiba	Standardizált együttható Beta (β)	Szignifikancia
Constant	21,592	7,436	-	0,019
Életkor	-0,266	0,114	-0,309	0,023
Hány évesen érte a trauma?	0,090	0,100	0,119	0,372
Elmúlt 1 évben érzett FF	-0,203	0,085	-0,289	0,020
Hány közeli barátja van?	-0,370	0,226	-0,225	0,106
Család	-0,111	0,275	-0,057	0,689
Barátok	0,900	0,400	0,329	0,028

7. táblázat: Regressziósámitás (függő változó: másokhoz való mélyebb kapcsolódás)

Tehát a statisztikai próba eredménye szerint a PTN kérdőív másokhoz való kapcsolódás faktorát negatívan befolyásolja a személyek életkora, az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalmuk, valamint pozitívan befolyásolja a barátok társas támogatása.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	St. hiba	Beta (β)	
Constant	18,255	4,364	-	0,000
Elmúlt 1 évben érzett FF	-0,057	0,068	-0,100	0,407
Hány közeli barátja van?	-0,300	0,175	-0,226	0,091
Barátok	0,486	0,324	0,221	0,138
Instrumentális támasz	-0,771	0,291	-0,519	0,010
Pozitív szociális interakción alapuló támasz	0,183	0,196	0,172	0,356

8. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: új lehetőségek)

Megállapítható, hogy a PTN kérdőív új lehetőségek faktorát negatívan befolyásolja az instrumentális támasz.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	St. hiba	Beta (β)	
Constant	9,502	3,586	-	0,010
Hány közeli barátja van?	-0,098	0,146	-0,090	0,505
Család	0,346	0,242	0,272	0,158
Instrumentális támasz	-0,770	0,294	-0,637	0,011
Pozitív szociális interakción alapuló támasz	0,329	0,167	0,382	0,053

9. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: személyes erő)

Tehát a statisztikai próba eredménye szerint a PTN kérdőív személyes erő faktorát negatívan befolyásolja az instrumentális támasz.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)	
Constant	-0,477	1,993	-	0,812
Elmúlt 1 évben érezett FF	-0,060	0,029	-0,244	0,047
Hány közeli barátja van?	-0,134	0,077	-0,233	0,088
Barátok	0,526	0,152	0,551	0,001
Érzelmi- információs támasz	-0,097	0,094	-0,268	0,307
Instrumentális támasz	-0,328	0,135	-0,509	0,018
Pozitív szociális interakción alapuló támasz	0,221	0,104	0,481	0,038

10. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: spirituális változás)

A táblázat alapján megállapítható, hogy a PTN kérdőív spirituális változás faktorát negatívan befolyásolja az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erőssége és az instrumentális támasz, valamint pozitívan hat rá a barátok társas támogatása és a pozitív szociális interakción alapuló támasz.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)	
Constant	12,273	2,520	-	0,000
Hány közeli barátja van?	-0,039	0,121	-0,043	0,749
Barátok	0,276	0,223	0,185	0,221
Instrumentális támasz	-0,350	0,143	-0,347	0,017

11. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: élet értékelése)

Tehát a statisztikai próba eredménye szerint a PTN kérdőív élet értékelése faktorát negatívan befolyásolja az instrumentális támasz.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)	
Constant	62,409	28,490	-	0,034
Elmúlt 1 évben érzett FF	-0,761	0,334	-0,368	0,028
Mennyire zavarja ez a FF?	2,846	1,338	0,384	0,040
Kapott-e kezelést a FF-ra?	11,296	8,413	0,211	0,187
Hány közeli barátja van?	-1,364	0,824	-0,281	0,106
Család	0,148	1,131	0,026	0,896
Barátok	1,331	1,435	0,166	0,359
Jelentős mások	-1,607	2,506	-0,113	0,525

12. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: PTN összpontszáma)

Látható, hogy a PTN kérdőív összpontszámát negatívan befolyásolja az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom, míg pozitívan hat rá, hogy ez a fantomfájdalom mennyire zavarja a személyt.

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)	
Constant	7,043	4,141	-	0,096
Trauma utáni FF	0,650	0,470	0,190	0,173
Mennyire zavarja a jelenlegi FF?	1,541	0,495	0,429	0,003
Másokhoz való mélyebb kapcsolódás	-0,395	0,178	-0,278	0,031

13. táblázat: Regressziószámítás (függő változó: elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom)

A fenti eredmények szerint az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erősségét pozitívan befolyásolja, hogy ez a fájdalom mennyire zavarja a személyt, míg negatívan hat rá a PTN kérdőív másokhoz való kapcsolódás faktora.

A VÉGTAGVESZTÉS OKÁNAK LEHETSÉGES HATÁSA

A végtagvesztés okánál egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltam, hogy az amputáció oka szerint létrehozott csoportok között van-e szignifikáns különbség (baleset, krónikus megbetegedés és orvosi műhiba). A próba szignifikáns különbséget mutatott a trauma utáni társas támogatásban ($F = 3,252$, $p = 0,046$) és abban, hogy a személyt hány évesen érte a trauma ($F = 3,616$, $p = 0,033$). Ez utóbbi alanyi változónak tekinthető, hiszen általában az idősebb korosztály érintett a krónikus megbetegedésekben, míg a fiatalabbakat gyakrabban érik balesetek. A trauma utáni társas támogatásnál a Bonferroni-féle post-hoc vizsgálat a baleset ($M = 8,83$, $SD = 2,301$) és az orvosi műhiba ($M = 5,75$, $SD = 3,304$) okozta amputáció között mutatott különbséget ($p = 0,057$). Tehát az orvosi műhiba miatt bekövetkező végtagvesztés után a személy kevesebb társas támogatást észlelt, mint a baleset miatt amputált személyek. Így a fenti eredmény nem illeszkedik Panyi és Lábadi (2015) tanulmányához, hiszen jelen mintában nem találtam szignifikáns különbséget a poszttraumás növekedés mértékében, emiatt a traumafeldolgozás hasonló a végtagvesztés okától függetlenül.

A hipotézisek tesztelése után egymintás t-próbával megvizsgáltam, hogy a jelen minta átlagai szignifikánsan eltérnek-e a validáló tanulmányokban leírt átlagoktól: BFQ Szociális Kíváncsiság Skála ($M_{amp} = 37,91$, $M_{valid} = 29,54$; $t = -11,261$, $p = 0,000$), PTN összpontszáma ($M_{amp} = 56,36$, $M_{valid} = 43,2$; $t = -4,353$, $p = 0,000$), másokhoz való mélyebb kapcsolódás ($M_{amp} = 17,5$, $M_{valid} = 14,415$; $t = -3,000$, $p = 0,004$), új lehetőségek ($M_{amp} = 14,34$, $M_{valid} = 10,26$; $t = -4,940$, $p = 0,000$), személyes erő ($M_{amp} = 11,88$, $M_{valid} = 8,67$; $t = -4,763$, $p = 0,000$), élet értékelése ($M_{amp} = 9,55$, $M_{valid} = 7,65$; $t = -3,368$, $p = 0,001$), család támogatása ($M_{amp} = 16,52$, $M_{valid} = 4,08$; $t = -23,429$, $p = 0,000$), barátok támogatása ($M_{amp} = 12,15$, $M_{valid} = 4,03$; $t = -21,565$, $p = 0,000$), jelentős mások támogatása ($M_{amp} = 14,15$, $M_{valid} = 4,58$; $t = -44,954$, $p = 0,000$), MSPSS összpontszáma ($M_{amp} = 42,82$, $M_{valid} = 12,69$; $t = -32,583$, $p = 0,000$), MOS-SSS összpontszáma ($M_{amp} = 80,70$, $M_{valid} = 75,59$; $t = -2,339$, $p = 0,022$). Az eredményekből látható, hogy a jelen mintán felvett adatok jelentősen magasabb értékeket mutatnak a korábbi átlagokhoz képest.

ÉRTELMEZÉS

A PTN kérdőív másokhoz való mélyebb kapcsolódás faktorát negatívan befolyásolja a személyek életkora, az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalmuk, és pozitívan hat rá a barátok társas támogatása. Az életkor PTN-re gyakorolt negatív hatása megerősíti Stutts és Stanaland (2016) tanulmányát. Az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom negatív hatására vonatkozó eredmény jól illeszkedik Gatchel 2005-ös tanulmányához (idézi: Pongrácz, 2014), hiszen az erős fantomfájdalom miatt a személy figyelme saját magára és a fájdalmára koncentrálódik, így nem képes másokhoz mélyebben kapcsolódni. Emellett a barátok társas támogatása pozitívan befolyásolja a másokhoz való mélyebb kapcsolódást, amely megerősíti Stutts és mtsai (2015), valamint Stutts és Stanaland (2016) későbbi kutatásának eredményeit. A PTN kérdőív új lehetőségek, személyes erő és élet értékelése faktorát negatívan befolyásolja az instrumentális támasz, ami először meglepő eredménynek tűnik. Azonban érdeemes alaposabban is megnézni az instrumentális támasz skálába tartozó tételeket (pl. *Akad valaki, aki elkészíti Önnek az ételt, ha nem képes rá*). Ezek a tételek olyan társas támaszt

tartalmaznak, amelyek a személyeknek eszébe juttathatják, hogy a végtagvesztés miatt nem lehetnek teljesen önállóak. Mivel a műtét után minden érintett rengeteg ilyen típusú segítségre szorul, így elképzelhető, hogy negatívan érintheti őket jelenleg is, ha ilyen fajta segítséget kapnak. Így az instrumentális támasz hatására kevésbé érezhetik, hogy új lehetőségek jelentek meg az életükben. Emellett ez a kiszolgáltatottságérzés csökkentheti bennük a személyes énerőt, valamint gátolhatja a személyt abban, hogy jobban tisztelje és értékelje az életét.

A PTN kérdőív spirituális változás faktorát negatívan befolyásolja az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erőssége és az instrumentális támasz, valamint pozitívan hat rá a barátok társas támogatása és a pozitív szociális interakción alapuló támasz is. A kutatói feltételezés szerint a szubjektíven megélt fantomfájdalom olyan krónikus fizikai fájdalomként van jelen a személy életében, amely gátolja a spiritualitásban való hitet. Az instrumentális támasz negatív hatása a fentiekhez hasonlóan hathat erre a PTN faktorra is. Elképzelhető, hogy a személyekben ezek a tételek előfeszítik a fizikai korlátaikat, amelyek így gátolják a személy spirituális hit felé fordulását. Ezzel szemben az érzelmi támasz pozitívan befolyásolja.

A PTN kérdőív összpontszámát negatívan befolyásolja az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom, míg pozitívan hat rá, hogy ez a fantomfájdalom mennyire zavarja a személyt. Ezek alapján megállapítható, hogy ha a fantomfájdalom erőssége magas, akkor a személynél kevésbé fog megjelenni poszttraumás növekedés. Azonban meglepő eredmény, hogy negatívan hat a PTN összpontszámára, hogy a személyt mennyire zavarja a fantomfájdalom, mivel a kutatói hipotézis ezzel teljesen ellentétes volt.

Az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erősségét pozitívan befolyásolja, hogy ez a fájdalom mennyire zavarja a személyt, míg negatívan hat rá a PTN kérdőív másokhoz való mélyebb kapcsolódás faktora. Tehát minél jobban zavarja a személyt a fantomfájdalma, annál erősebb e fájdalom mértéke. Az eredmények azt mutatják, hogy a másokhoz való kapcsolódás faktor és az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom erőssége között kétirányú negatív kapcsolatot áll fenn. Eszerint, ha a személy nem képes másokhoz mélyebben kapcsolódni, akkor erősebb szubjektív fantomfájdalmat fog észlelni. Azonban a fantomfájdalom erőssége nincs összefüggésben az amputáció okával, az életkorral, a trauma óta eltelt idővel és a végtagvesztés súlyosságával sem. Ezek az adatok tehát jól illeszkednek a korábbi kutatások sorába (Wartan és mtsai, 1997, Kooijman és mtsai, 2000).

Emellett érdekes eredmény, hogy a Szociális Kíváncosság Skála az életkorral, a végtagvesztés súlyosságával, valamint a közeli barátok számával korrelált (mindegyikkel pozitív, gyenge együttjárást mutatott). Tehát az idősebb amputált személyek és a végtaghiányban súlyosan érintett személyek hajlamosabbak önmagukat pozitívabb színben feltüntetni, így bennük erőteljesebb a társadalmi kíváncosság vágya. Más szavakkal, minél inkább jellemzi a vizsgálati személyt a trauma általi végtagvesztés miatt az átlagostól való eltérés, annál fontosabb számára a másoknak való megfelelés vágya. Mindezt megerősíti az a tény is, hogy a jelen minta amputált vizsgálati személyeinek mintaátlaga – az egymintás T-próba alapján – szignifikánsan eltér a validáló tanulmányokban közölt átlagoktól. Az eredményekből látható, hogy a jelen mintán felvett adatok jelentősen magasabb értékeket mutatnak a korábbi átlagokhoz képest. Tehát a végtagamputált személyek a konformitás által vezérelve tudatosan vagy a szorongás által indukált elhárító mechanizmusok működése miatt (pl. tagadás, reakcióképzés) tudattalanul kedvezőbb színben tüntetik fel önmagukat.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A minta regressziószámítás szempontjából való alacsony elemszáma mellett korlátként említhető, hogy a végtagvesztés oka tekintetében nem reprezentatív a minta, mivel az alsóvégtag-hiányosoknál a baleset okozta amputáció felülreprezentált. Továbbá jelen kutatásba bekerültek egyszeri és többszörös végtagamputált személyek is, valamint alsó- és felső végtaggal érintettek is. Elgondolkodtató, hogy a trauma nemcsak attól válik súlyossá, hogy fizikailag milyen mértékben érinti a személyt, hanem annak szubjektív aspektusa is releváns. Következésképpen a kialakított mennyiségi adat alapján létrehozott súlyossági változó nem jelent feltétlenül minőségi különbséget a szubjektív élményvilágban.

A kutatás egyik legfontosabb módszertani limitációja az adatfelvétel jellegéhez, az önkitöltésen alapuló kérdőíves módszerekhez kapcsolódik. A vizsgálati személyek tudatosan vagy tudattalan folyamatok hatása alatt pozitívabb színben tüntetik fel önmagukat. Dunn szerint a negatív életesemények az érintett személyeket gyakran vezetnek ahhoz, hogy a trauma pozitív aspektusát keressék és ehhez pozitív illúziókra támaszkodnak. Ezeknek az alkalmazása hasznos stratégiaként értelmezhető, amely a testi fogyatékosságra jellemző válaszként jelenhet meg (Dunn, 1994). Ehhez szorosan kapcsolódik Wilson és Gilbert elmélete, amely szerint az ún. „pszichológiai immunrendszer” az érzelmi jóllét fenyegetései ellen küzd a pszichológiai folyamatok révén. A legtöbb ilyen folyamat tudattalanul működik (Wilson és Gilbert, 2003, idézi Dunn, Uswatte és Elliott, 2009).

Sumalla, Ochoa és Blanco tanulmányukban daganatos személyek poszttraumás növekedését vizsgálva tovább is fűzték ezeket a gondolati szálakat, s feltették a kérdést, hogy vajon a trauma utáni pozitív identitásváltozás valódi-e vagy ez a növekedés csupán adaptív illúziónak tekinthető. Sok szó esett a PTN-t valódi növekedésként hangsúlyozó kutatásokról, azonban megjelent ezzel ellentétes álláspont is. Vannak, akik azt állítják, hogy a PTN csak illúzió, amelynél a személyek a traumatikus élményt pozitívan és elfogult módon szemlélik azért, hogy megvédjék az identitásukat. Szerintük a traumatikus élmény nem hoz létre változásokat a személyes identításban, csak magában foglalja az önjavító értékelés torzulását, amelynek célja, hogy sértetlen maradjon az identitás (Sumalla, Ochoa és Blanco, 2009). Egy másik tanulmányban ugyancsak daganatos betegeket vizsgálva leírták, hogy az elhárító mechanizmusok jelentősen hatnak a betegek PTN-ére (Kashani és mtsai, 2014).

Az ellentétes nézőpontok ellenére a kutatók mégis egyetértenek abban, hogy a trauma feldolgozásában fontos szerepet játszhatnak a tudattalanul működő pozitív illúziók, valamint elhárító mechanizmusok. Bár a kutatók nem tudtak megegyezésre jutni abban, hogy e jelenség valódi vagy csupán illúzió, a kérdéshez oly módon juthatunk közelebb, ha a traumát átélt személyeket nem tekintjük homogén mintának. A poszttraumás növekedés megjelenhet valódi jelenséggént, amely a trauma után pozitív identitásváltozást képes okozni az érintett személyben. Azonban a poszttraumás növekedés háttérében a pozitív illúziók és az elhárító mechanizmusok is manifesztálódhatnak, ilyenkor beszélhetünk arról, hogy a növekedés csupán illúzió. Ugyanakkor a jelen kutatásban alkalmazott kérdőíves módszerek nem alkalmasak önmagukban a fenti működésmódok azonosítására. Összegezve tehát, jelen kutatás fontos megállapítása, hogy a szerzett végtaghiánnyal élő személyek önmagában nem vizsgálhatók megbízható módon önkitöltésen alapuló kérdőíves módszerekkel. Másrészt, a fentiek miatt kiemelten fontos a szerzett végtaghiánnyal élő

személyek pszichés utógondozása, amelyben a fantomfájdalom komplex kezelése is kitüntetett jelentőségű.

DISZKUSSZIÓ

Összefoglalva, jelen kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy az elmúlt 1 évben érzett fantomfájdalom gátolja a személyek poszttraumás növekedését. A PTN 5 faktora közül kettőre, a másokhoz való mélyebb kapcsolódásra és a spirituális változásra hat szintén negatívan. Emellett érdekes eredmény, hogy a fantomfájdalom és a másokhoz való mélyebb kapcsolódás között kétirányú negatív kapcsolat van. További fontos eredmény, hogy a barátok társas támogatása pozitívan hat a másokhoz való mélyebb kapcsolódásra és a spirituális változásra. Azonban az instrumentális támasz a másokhoz való mélyebb kapcsolódás kivételével mindegyik poszttraumás növekedés faktorra negatív hatással van. Ennek háttérében az állhat, hogy ezek a tételek a rászorultság- és kiszolgáltatottságérzést növelhetik a személyekben. A regressziós eredményeken túl szignifikáns különbséget találtam a saját mintám kérdőíveinek átlagai, valamint a korábbi tanulmányokban leírt átlagok között. Ennek háttérében azt feltételeztem, hogy a személyeket az elvárásoknak és a normatív szerepeknek való megfelelés vágya motiválja a betegszerep elutasítása mellett. Emellett fontos kiemelni a tudattalanul működő elhárító mechanizmusok és pozitív illúziók szerepét, amelyek erőteljes hatással lehetnek a személyek traumafeldolgozására és így a teszteken jelölt válaszaikra.

Tehát a kutatásomnak 3 főbb eredménye van, amelyek a gyakorlatban is jól alkalmazhatók. Először is, intenzíven foglalkozni kellene a fantomfájdalom csökkentésével. A különféle fantomfájdalmat csökkentő módszereket, mint például a tükörterápiát be kellene építeni a rehabilitációs programba, mivel e fájdalom nemcsak rengeteg negatív pszichés következménnyel jár, de jelen kutatás eredményei szerint még a pozitív traumafeldolgozást is képes gátolni. A második eredmény a hozzátartozók és a segítő szakemberek számára nyújthat segítséget. Az eredmények szerint az instrumentális támasz helyett, amely a betegszerepet erősíti a személyekben, fontosabb az érzelmi/értékelő támasz nyújtása. Ezért a végtagvesztett személyekkel érintkezőket edukálni kellene arról, hogy elsősorban ne fizikai segítséget nyújtsanak az érintetteknek. Tehát ne csinálják meg helyettük a teendőket, csak ha ezt ők külön kérik, hiszen ezzel a kiszolgáltatottságérzetüket fogják növelni, ahelyett inkább érzelmileg támogassák őket. A harmadik fontos eredmény módszertani vonatkozású, eszerint az önbeszámolón alapuló kérdőíves módszerek eredményeit körültekintéssel kell kezelünk ennél a populációnál, mert a tudattalanul működő védekező mechanizmusok befolyásolhatják a személyek válaszait. Álláspontom szerint jelen kutatás eredményei közvetlenül alkalmazhatók a végtagvesztéssel élő személyek és hozzátartozóik komplex terápiájában és támogatásában. E kutatás eredményei egy komplex program mérföldköveit is képezhetik.

- Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G.** (2004). The Foundations of Posttraumatic Growth: New Considerations. *Psychological Inquiry*, 15(1), 93–102.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M.** (1993). The “Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and individual Differences*, 15(3), 281–288.
- Darnall, B. D., Ephraim, P., Wegener, S. T., et al.** (2005). Depressive symptoms and mental health service utilization among persons with limb loss: Results of a national survey. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 86(4), 650–658.
- Dunn, D. S.** (1994). Positive meaning and illusions following disability: Reality negotiation, normative interpretation, and value change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 123.
- Durmus, D., Safaz, I., Adigüzel, E., Uran, A., Sarisoy, G., Goktepe, S. A. & Tan, K. A.** (2005). The relationship between prosthesis use, phantom pain and psychiatric symptoms in male traumatic limb amputees. *Comprehensive Psychiatry*, 59, 45–53.
- Ephraim, L. P., Wegener, T. S., MacKenzie, J. E. Dillingham, R. T. & Pezzin, E. L.** (2005). Phantom Pain, Residual Limb Pain, and Back Pain in Amputees: Results of a National Survey. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 86(10).
- Esquenazi, A. Pain management post amputation. In: Monga, N. T. & Grabois, M.** (2002). *Pain management in rehabilitation*. Demos Medical publishing. New York. 191–203.
- Gatchel, R. J.** (2005). Acute, chronic, and recurrent pain management. In: Gatchel, R. J. *Clinical essentials of pain management*. Washington: American Psychological Association. 47–87. Idézi: Pongrácz, 2014.
- Hanyu-Deutmeyer, A. A. & Dulebohn, C. S.** (2018). Phantom limb pain. *StatPearls Publishing*.
- Havelka, J.** (2011). *A transzgenerációs traumaátvitel egy lehetséges módja*. Pécsi Tudományegyetem. PhD disszertáció. Pécs.
- Heller, Á.** (2006). *Trauma. Múlt és jövő*. Budapest.
- Herman, J. L.** (2011). *Trauma és gyógyulás: az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Háttér Kiadó–Nane Egyesület. Budapest.
- Horgan, O. & MacLachlan, M.** (2004). Psychosocial adjustment to lower limb amputation: a review. *Disability Rehabilitation*, 26(14–15), 837–850.
- Kashani, F. L., Vaziri, S., Zanjani, N. K., & Aghdam, S. S.** (2014). Defense styles, defense mechanisms and post-traumatic growth in patients suffering from cancer. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 228–231.
- Kazemi, H., Ghassemi, S. & Doroudi, T.** (2013). Anxiety and depression in patients with amputated limbs suffering from phantom pain: A comparative study with non-phantom chronic pain. *International journal of preventive medicine*, 4(2), 218–225.
- Kállay, É.** (2004). Posttraumatic growth: A brief review. *Psychology Review*, 24, 76–98.
- Kikkert, S., Johansen-Berg, H., Tracey, I. & Makin, R. T.** (2018). Reaffirming the link between chronic phantom limb pain and maintained missing hand representation. *Cortex*, 174–184.

- Kooijman, M. C., Dijkstra, U. P., Geertzen, H. B. J., Elzinga, A. & van der Schans, P. C. (2000). Phantom pain and phantom sensations in upper limb amputees: an epidemiological study. *Pain*, 87(1), 33–41.
- Kovács, Zs., Rigó, A., Sebestyén, Á., Kökönyei, Gy. & Szabó, Cs. (2015). A súlyos betegség transzformatív ereje. Előnytalálás és poszttraumás növekedés emlődagatos betegeknél. *Alkalmazott pszichológia*, 15(2), 7–20.
- Kulcsár, Zs. (2005). *Teher alatt... Pozitív traumafeldolgozás és poszttraumás személyiségfejlődés*. Trefort Kiadó. Budapest.
- Kulcsár, Zs., Rózsa, S. & Reinhardt, M. (2006). *A poszttraumás növekedés feltételei és empirikus vizsgálata*. Trefort Kiadó. Budapest.
- Kulkarni, J. Ethical and medico-legal issues in amputee prosthetic rehabilitation. In: Murray, C. (2009). *Amputation, prosthesis use, and phantom limb pain: An interdisciplinary perspective*. Springer Science & Business Media.
- Kulkarni, J. & Grady, K. Post amputation chronic pain profile and management. In: Murray, C. (2009). *Amputation, prosthesis use, and phantom limb pain: An interdisciplinary perspective*. Springer Science & Business Media.
- Macritchie, V. J. (2006). Secondary traumatic stress, level of exposure, empathy and social support in trauma workers. *Research and Coursework*, 64–69.
- Máirean, C. (2016). Secondary traumatic stress and posttraumatic growth: Social support as a moderator. *The Social Science Journal*, 53(1), 14–21.
- Mitchell, J. (1999). Trauma, felismerés és a nyelv helye. *Thalassa*, 2–3, 61–82.
- Murray, C. & Forshaw, J. M. (2013). The experience of amputation and prosthesis use for adults: a metasynthesis. *Disability and rehabilitation*, 35(14), 1133–1142.
- Panyi, L. K. & Lábadi, B. (2015). Pszichológiai alkalmazkodás alsóvégtag-amputációt követően. Kvantitatív és kvalitatív kutatási eredmények. *Orvosi Hetilap*, 156(39), 1563–1568.
- Papadopoulos, R. K. (2007). Refugees, trauma and adversity-activated development. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 9(3), 301–312.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámboři, S. (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262.
- Pohárnok, M. & Lénárd, K. A trauma lélektana. In: Kiss, E. Cs. & Sz. Makó, H. szerk. (2015). *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana*. Pannónia Könyvek. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. Pécs.
- Pongrácz, K. (2014). Amputált személyek pszichés jóllétének vizsgálata a fantomfájdalom “tükrében”. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(2), 109–138.
- Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of loss and trauma*, 14(5), 364–388.
- Rybarczyk, B., Szymanski, L. & Nicholas, J. Limb Amputation. In: Frank, G. R. & Elliott, T. R. (2000). *Handbook of Rehabilitation Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 29–47. Idézi: Horgan & MacLachlan, 2004.
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social science & medicine*, 32(6), 705–714.
- Shukla, G. D., Sahu, S. C., Tripathi, R. P. & Gupta, D. K. (1982). Phantom limb: a phenomenological study. *Psychiatry*, 141. 54–58. Idézi: Kooijman és mtsai, 2000.

- Stutts, L. A., Bills, S. E., Erwin, S. R. & Good, J. J. (2015). Coping and posttraumatic growth in women with limb amputations. *Psychology, health & medicine*, 20(6), 742–752.
- Stutts, L. A. & Stanaland, A. W. (2016). Posttraumatic growth in individuals with amputations. *Disability and health journal*, 9(1), 167–171.
- Sumalla, E. C., Ochoa, C., & Blanco, I. (2009). Posttraumatic growth in cancer: reality or illusion? *Clinical psychology review*, 29(1), 24–33.
- Szabó, É. (2012). Alsóvégtag-amputáció utáni csontfájdalmak radiológiai vizsgálata. *Rehabilitáció*. 22(1), 16–20.
- Szabó, L. (2003). *A társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolatháló és a szubjektív életminőség összefüggései az egészséges és mozgáskorlátozott személyek körében*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Budapest.
- Szentiványi-Makó, H., Bernáth, L., Szentiványi-Makó, N., Veszprémi, B., Vajda, D. B., & Kiss, E. C. (2016). A MOS SSS-társas támasz mérésére szolgáló kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3), 145–162.
- Tanyi, Zs. (2015). *A trauma pozitív hozadéka: a poszttraumás növekedés*. In: Kuritárné Szabó, I. & Tisljár-Szabó, E. (2015). *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna: a családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia szerk. Oriold Kiadó. Budapest. 269–288.*
- Tasnádi, M. & Szabó, K. G. (2013). Önfeltárás és poszttraumás növekedés rákkal diagnosztizált személyeknél. *Kharón - Thanatológiai Szemle*, 17(1), 6–36.
- Tedeschi, R. G. (2004). Posttraumatic growth: A new perspective on psychotraumatology. *Psychiatric Times*, 21(4), 58–58.
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455–471.
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.
- Tedeschi, R. G., & Kilmer, R. P. (2005). Assessing Strengths, Resilience, and Growth to Guide Clinical Interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 230–237.
- Uustal, H. & Meier, R. H. (2014). Pain issues and treatment of the person with an amputation. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 25(1), 45–52.
- Wartan, W. S., Hamann, W., Wedley, R. J. & McColl, I. (1997). Phantom pain and sensation among British veteran amputees. *British Journal of Anaesthesia*, 78(6), 652–659.
- Weeks, R. S., Anderson-Barnes, C. V. & Tsao, W. J. (2010). Phantom limb pain. Theories and therapies. *The Neurologist*, 16(5), 277–286.
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2003). Affective forecasting. *Advances in experimental social psychology*, 35(35), 345–411. Idézi: Dunn, D. S., Uswatte, G., & Elliott, T. R. (2009). *Happiness, resilience, and positive growth following physical disability: Issues for understanding, research, and therapeutic intervention*. Oxford handbook of positive psychology, 2, 651–664.
- Yu, Y., Peng, L., Chen, L., Long, L., He, W., Li, M. & Wang, T. (2014). Resilience and social support promote posttraumatic growth of women with infertility: The mediating role of positive coping. *Psychiatry research*, 215(2), 401–405.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. & Farley, D.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.
- Zoellner, T. & Maercker, A. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology – A critical review and introduction of a two component model. *Clinical psychology review*, 26(5), 626–653.

GREGOR-TÓTH PÉTER

Az online játékosok öngyilkos viselkedését befolyásoló lehetséges tényezők

Probable factors influencing the suicidal behavior of online gamers

Témavezető: Dr. Matuszka Balázs

ABSZTRAKT

A dolgozat az öngyilkossági késztetés kialakulásához vezető lehetséges tényezők összefüggéseit vizsgálja Joiner (2005) Interperszonális Pszichológiai Öngyilkosság Elmélete (IPTS) segítségével. Az elmélet alapfelvetése, hogy az öngyilkossági kísérlet végrehajtása mögött nem csak a késztetés áll, hanem egy rátanulási folyamat is, amely során a személy halálfélelme csökken, fájdalomtoleranciája pedig nő. A dolgozat ezen tényezők megjelenését és összefüggéseit vizsgálja a hazai online játékos populáción. A kutatás célcsoportját a 18 év feletti online játékosok képezik, a két legfőbb célkitűzése pedig az, hogy kiderítse: van-e összefüggés az öngyilkossági magatartás és az online játékos zaklatás között, továbbá az említett elmélet konstruktumait mérő kérdőívek és skálák nyelvi- és pszichometriai validálása. 367 játékos töltötte ki a tesztbattériát. Az érvényességvizsgálatok során a négy (ACSS-FAD, INQ, DIS, PPES) külföldről adaptált eszköz közül egy kivételével (PPES) mindegyik megbízható mérőeszköznek mutatkozott. A hipotézistesztelés során igaznak bizonyult az a felvetés, miszerint az online játékos zaklatás együttjárást mutat az öngyilkossági késztetés kialakulásával. Kapcsolatot találtunk az elhagyatottság érzésével, a teherérzettel, továbbá a depresszióval és a reménytelenség érzésével is, de nagy eltérések mutatkoztak a különböző játékműfajok között. A jövőben érdemes lesz vizsgálni a játékos zaklatás hatásait fiatalabb populációkon is, továbbá kifejleszteni egy olyan mérőeszközt, amely pontosan képes mérni a játékos zaklatás különböző formáit.

Kulcsszavak: online játék, öngyilkosság, zaklatás, interperszonális pszichológia, játékos motiváció, problémás használat, depresszió, reménytelenség

ABSTRACT

The article studies factors which may correlate with suicide ideation, using Joiner's Interpersonal Psychological Theory of Suicide (Joiner, 2005). The main proposition of his theory is that behind suicidal behavior, apart from suicide ideation, there is another process, where people acquire the capability of suicide. Their pain tolerance elevates, while they also become fearless about death. The article studies these variables in the Hungarian online

gaming population. The sample of the study consists of Hungarian online gamers over 18 and there are two main aims of this work. First, we would like to study whether harassment in games has a connection with suicide ideation; second, to psychometrically validate the tools which are used to assess the constructs of Joiner's theoretical work. There were 367 participants, who took part in our research. Three out of the four newly used questionnaires (ACSS-FAD, DIS, INQ, PPES) were considered adequate tools to assess the Acquired Capability for Suicide and other constructs of Joiner's theory, except for the PPES. During our analysis, we discovered that there is connection between online gaming harassment and suicide ideation, although these connections weren't as strong as we anticipated. We found connections with depression, suicide ideation, perceived burdensomeness and thwarted belongingness, but there were great differences between different video game genres. Future work will be needed to assess the probable effects of cyberbullying in gaming, involving other samples e.g. under 18 high schoolers and also developing a tool for the better assessment of harassment in online gaming.

Keywords: online gaming, suicide, harassment, cyberbullying, interpersonal psychology, gaming motivation, problematic gaming, depression, suicide ideation

Szeretnék köszönetet mondani Dr. Matuszka Balázs tanár úrnak, aki végig mellettem állt. Mindig számíthattam körültekintő szakmai tanácsaira és segítségére.

IRODALMI BEVEZETŐ

ONLINE JÁTÉKOK

Az első számítógépes játékok megjelenése óta eltelt idő során a videójátékipar az egyik vezető szórakoztatóipari ágazattá vált. Az egyik leggyorsabban növekvő iparágként tartják számon, az ipar piaci értéke 2011-ben 74 milliárd dollár volt (Kowert, Vogelgesang, Festl & Quandt, 2015). A pszichológia is régóta foglalkozik ezekkel a programokkal. Boyle, Connolly & Hailey (2011) munkájukban hangsúlyozzák a pszichológia jelentőségét abban, hogy jobban megértsük a számítógépes játékok mindennapi életünkre gyakorolt különböző hatásait. Az elmúlt évtizedben előtérbe kerültek a játékok pozitív hatásait hangsúlyozó kutatások mellett a játékhasználat addiktológiai tényezőivel foglalkozó kutatások és a problémás használat (Sussman, Harper, & Stahl, 2018), különösen azóta, amióta a DSM V. kiadásába is bekerült az internetes játékfüggőség.

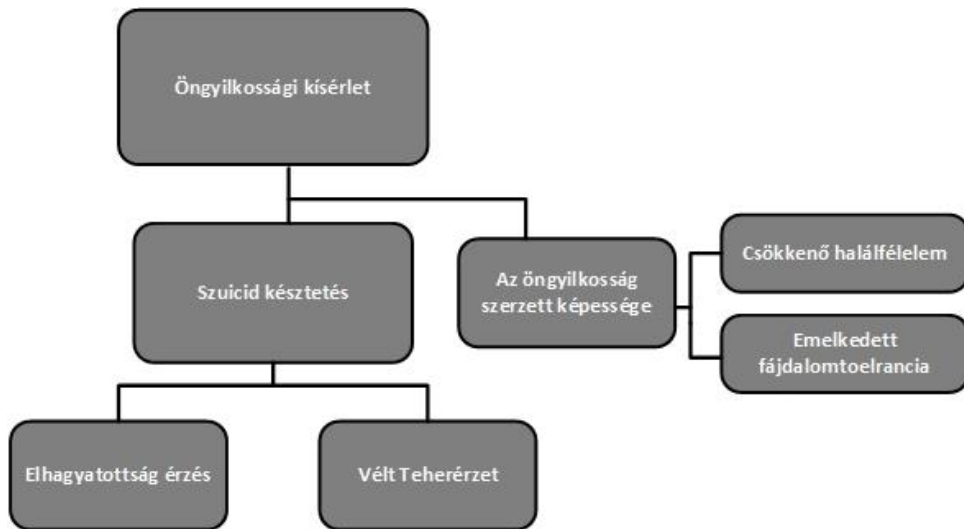
A problémás játékhasználat, közvetett úton, kihatással van az öngyilkossági kísérletekre. Előfordulási valószínűségét olyan tényezők befolyásolják, mint a játékos motivációi; de összefüggésben áll a depresszív tünetek megjelenésével is (Laconi, Pirès & Chabrol, 2017). Az eszképzizmus, vagy más néven menekülés motivációja Demetrovics et al. (2011) szerint fontos prediktora a problémás játékhasználatnak, Laconi et al. (2017) a fantázia motívumának jelentőségét hangsúlyozza. Valamennyi tanulmány alátámasztja azt is, hogy a problémás játékhasználat kapcsolatot mutat a depresszióval, a stressz mértékével, különösen abban az esetben, ha az alacsony önértékeléssel társul (Kardefelt-Winther, 2014). Az érintett személyek a problémák elől menekülve kerülnek bele a játékos környezetbe, és válnak nagyobb eséllyel problémás fogyasztóvá (Laconi et al., 2017). Az említett tényezők mindegyike kapcsolatban áll az öngyilkosság elkövetésének veszélyével (Wang, Cho, & Kim, 2018), érdemes tehát közelebbről is megvizsgálni az öngyilkos készítés kialakulásához vezető tényezők összefüggéseit a játékos populáción.

ELMÉLETI ALAPOK

Az online játékok és az öngyilkosság összefüggéseit eddig kevés tudományos kutatás vizsgálta. Az Általános Agresszió Modell (GAM) alapján a magány, az elutasítottság érzése vezethet szuicid készítés kialakításához, öngyilkossági kísérlet végrehajtásához (Allen, Anderson, & Bushman, 2018), gyakran pedig ugyanezen tényezők járnak együtt a problémás játékhasználattal is (Kardefelt-Winther, 2014). A modell továbbá fontos prediktorként határozza meg a szelf-agressziót, az affektív és kognitív tényezőket, valamint az arousal szintet. Ezen tényezők mindegyikére kihatással van a videójátékkal töltött idő (Allen et al., 2018), ez alapján érdemes tehát mélyebben is foglalkozni a videójátékok és az öngyilkos viselkedés összefüggéseivel.

Allen et al. (2018) említést tesznek egy, a modell ismeretével igen jól alkalmazható elméletről. Ez az elmélet Joiner (2005) Interperszonális Pszichológiai Öngyilkosság elmélete (1. ábra). Az elmélet alapgondolata, hogy az öngyilkossági készítés önmagában nem vezet szuicid kísérlethez. A „*síkérés*” öngyilkossági kísérlet végrehajtásához csupán az egyik feltétel

megelethe nem elégséges. Az adott egyén egy rátanulási folyamat során elsajátítja az öngyilkosság elkövetésének képességét (*Acquired Capability for Suicide*, röviden: *ACS*). A nem halálos kimenetelű kísérletek egy része így megmagyarázható (Van Orden, 2015).



1. ábra: Az Interperszonális Pszichológiai Öngyilkosság Elmélet összefoglaló ábrája. Stewart, Eaddy, Horton, Hughes és Kennard (2017) ábrája alapján

AZ ELMÉLET ÖSSZETEVŐI

Az imént említett tanulási folyamat különböző fájdalmas és provokáló események átélésének hatására alakul ki. Gondolhatunk itt pl. a különböző balesetekre, de ide tartozhat a gyermekkori bántalmazás, a különböző sérülések, vagy a tényleges öngyilkossági kísérlet elkövetése is (Bender, Gordon, Bresin, & Joiner, 2011; Van Orden, 2015). Ezek átélése miatt az érintett személy érzékletlenebbé válik a fájdalomra (Allen et al., 2018). Joiner elméletében az öngyilkosság-képesség két tényezőre bontható. Az adott egyén haláltól való féelme csökken (*Fearlessness about Death*), az elmúlás és a nem lét gondolata sokkal kevésbé rémiszti meg, mint embertársait. Emiatt az öngyilkosság elkövetésével kapcsolatos gátak is meggyengülnek náluk. Ezt kiegészítő folyamatként a fájdalmas fizikai ingerekkel szemben mutatott toleranciaszint emelkedése említendő (*Elevated Pain Tolerance*). Az öngyilkossági módszerek többsége közel sem fájdalommentes (Van Orden, 2015). Tehát csak azon személyek követnek el halálos kimenetelű kísérletet, akik megtanulták elviselni a fájdalmat és kevésbé félnek a haláltól (Joiner, 2005). Ez azonban még nem feltételezi az elkövetés iránti motiváció megjelenését.

Az öngyilkossági késztetés háttérében Joiner (2005) szerint két másik tényező áll. Ezek az interperszonális tényezők erős kapcsolatban vannak a magányosság és az elszigeteltség érzésének növekedésével, a személyes jóllét csökkenésével, kialakítva a szucid késztetést (Allen et al., 2018; Stickley & Koyanagi, 2016). Ezek a személyek úgy érzik, többé már nem fontosak a számukra releváns csoportnak, pl. család, kortársak, kollégák stb.

Elhanyagoltnak, a perifériára szorultnak érzik magukat, mintha bármikor eltűnhetnének, és senki sem hiányolná őket. Erre a folyamatra az angol nyelvű szakirodalom, mint „*Thwarted Belongingness*” hivatkozik, jelen tanulmányban én az „*elbagyatottságérzés*” kifejezést használom. Van Orden et al. (2015) szerint ez leginkább a társas kapcsolatok és a társas támogatottság hiányában ragadható meg. A késztetésért felelős másik tényező kiegészíti az előzőt. Az érintett személyek már nem csupán magányosnak mondhatók, úgy érzik, hogy teherként nehezednek környezetükre. A számukra fontos emberek számára eltűnésük egyenesen megkönnyebbülést jelent. Ez a vélt teherérzet (*Perceived Burdensomeness*) (Van Orden, 2015).

JOINER ELMÉLETE ÉS AZ ONLINE JÁTÉKOK

Mivel az elmélet a szuicídium valamennyi jelentős aspektusát magába foglalja, ideális arra, hogy azt játékos környezetben alkalmazzuk. McInroy & Mishna (2017) felhívja a figyelmet, hogy további vizsgálódás szükséges az öngyilkosság és játékok összefüggéseit illetően, eddig ugyanis nagyon kevés kutatás vizsgálta a játékos populációt az említett szempontok figyelembevételével. Az egyik első ilyen kutatás Teismann, Förtsch, Baumgart, Het & Michalak (2014) nevéhez köthető. A kutatók a már ismertetett elméletet használják fel (Joiner, 2005), hogy összefüggéseket keressenek a kockázatvállalás, a fájdalomtolerancia emelkedése és a számítógépes játékokra fordított idő között. Elképzelhető, hogy az akció-játékokkal eltöltött idő, ahol a játékosok nagyon gyakran találkoznak a halál témájával és megjelenítésével, hozzájárulhat ezen tényezők változásaihoz. Eredményeik szerint az akció- és FPS (*First Person Shooter*) játékokkal eltöltött idő összefüggésben áll a kockázatvállalással és a fájdalomtolerancia szintjének emelkedésével. Teismann et al. (2014) eredményeit gyakran vitatják módszertani szempontokból, Gauthier et al. (2014) valamint Mitchell, Jahn, Guidry & Cukrowicz (2015) szerint a kutatók által használt CPT eljárás (Cold Pressor Task), nem viszonyítható az öngyilkossági módszerekkel járó fájdalmas ingerekhez. Ennek ellenére az említett kutatás ráirányította a figyelmet néhány lehetséges összefüggésre. Gauthier et al. (2014) már a halálfélelem változásait kutatták. Hipotézisük, amely szerint a játékokkal eltöltött idő összefügg a haláltól való félelem csökkenésével, beigazolódott. Kutatásukban emellett foglalkoznak Joiner elméletének a szuicid késztetés kialakításáért felelős faktoraival is, habár publikációjukban kiemelik, hogy a limitált szakirodalmi háttér miatt ezek a következtetések inkább csak felvetések. Gauthier et al. (2014) eredményeit megerősíti Mitchell, Jahn, Guidry, & Cukrowicz (2015) kutatása is, akik a halálfélelem csökkenése, a videójátékokkal eltöltött idő és a fájdalmas és provokáló események átélése között kerestek kapcsolatokat. A műfaji bontást követően azt találták, hogy az akciójátékok esetében fordított kapcsolat van a játékkal eltöltött idő és a halálfélelem mértéke között.

Az idézett kutatások mind az öngyilkossági képességhez vezető lehetséges tényezőket vizsgálták. Eredményeik szerint a játékhasználat, főleg az akciójátékok esetében, egy olyan környezetet alakíthat ki, amelyben a játékosok képesek lehetnek annyira deszenzitizálódni, hogy ha arra kerül a sor, képesek legyenek öngyilkosságot követni. Az öngyilkossági késztetésről ezek a tanulmányok azonban jóval kevesebbet beszélnek. Gauthier et al. (2014) állítása szerint érdemes lenne foglalkozni Joiner elméletének ezen részével is, és feltételezi, hogy vannak olyan tényezők, amelyek a játéktevékenység során felelősek lehetnek azért, hogy valakiben megjelenjen a szuicid késztetés. Jelen kutatás megpróbálja részletesen feltárni az elmélet összetevői közötti összefüggéseket, valamint megvizsgálni azt, hogy a

játék során tapasztalt internetes zaklatás kialakíthatja-e az öngyilkos késztetést azon esetekben, ahol veszélyeztetettségéről beszélhetünk.

CYBERBULLYING

A multimédiás eszközök térhódítása kiszélesítette a kommunikáció határait, eközben a hagyományos, korábban többnyire csak oktatási intézményekben előforduló Bullying kiterjed a világhálóra is. A cyberbullying egy szándékos, ismétlődő jelenség, amelyet öt tulajdonság megléte alapján definiál a szakirodalom (Jenaro, Flores, & Frías, 2018): olyan, rendszeresen elkövetett interperszonális agresszióról beszélünk, amely szándékosan megy végbe. Hasonlóan a Bullyinghoz, itt is aszimmetrikus erőviszonyok állnak fent, ám internetes környezetben a tettes gyakran ismeretlen (Jenaro et al., 2018). A hierarchikus viszonyt itt már gyakran nem a fizikai erőlet és más domináns vonások határozzák meg, hanem egyéb tényezők. Online játékos környezetben ilyen tényező lehet pl. a játékosok rangja vagy a játékon belüli erőforráskülönbség. A játékok esetében gyakran nehéz elkülöníteni a játékos zaklatást a mindennapi versengéstől, de az egyelőre leginkább elfogadott magyarázat szerint akkor beszélünk zaklatásról, ha az már túlmutat a játék által meghatározott célok megvalósításán (Ballard & Welch, 2017).

A cyberbullying jelentős prediktora a szuicídiumnak, a serdülők korcsoportja pedig kiemelten érintett a problémában, Hinduja & Patchin (2010) szerint fiatalok, akik érintettek iskolai vagy online zaklatásban (főleg áldozatok), nagyobb eséllyel és többször gondolnak az öngyilkosság elkövetésére. A cyberbullying nagymértékben megnöveli az öngyilkosságnak betudható halálozási rátákat. Az öngyilkossággal kapcsolatos gondolatok 14,5 százalékponttal, az öngyilkossági kísérletek valószínűsége 8,7 százalékponttal emelkedik, és a hatás némileg erősebb férfiaknál, mint nőknél. A cyberbullying áldozatainál gyakran fordul elő, hogy kerülik az iskolát, társaságban kínosan érzik magukat és magányosak. Az áldozatok veszélyeztetettek a szorongásos gondolatok és a depresszió kialakulásával szemben (Nikolaou, 2017). A cyberbullying gyakran tárgyalt téma, ám a zaklatás játékokban végbemenő formáiról sokkal kevesebb szó esik. Ilyen lehet pl. a fenyegetés, a zsarolás, a csúfolódás, a sértegetés, a játékelmény tönkretétele, a rasszizmus vagy a szexizmus stb.

ONLINE JÁTÉKOS ZAKLATÁS

DePaolis & Williford (2015) vizsgálatában az általános iskolások egy nem elhanyagolható, 17,7%-a állította azt magáról, hogy internetes zaklatás áldozatául esik. A leíró statisztikai adatok szerint ezen interakciók nagy része online játék során megy végbe, valamint a bántalmazottak csupán 38%-a ismeri az elkövetőt. Ez azért is fontos, mert azon esetek, ahol az áldozat nem ismeri személyesen az elkövetőt, erősebb negatív hatást gyakorolnak az áldozatra, mint ellenkező esetben. Tovább súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy a szülők gyakorta nem figyelnek arra, milyen ingerek érik gyerekeiket, miközben játszik, figyelmen kívül hagyva a potenciális veszélyt egy olyan felületen, ahol az talán legkönnyebben megjelenhet (McInroy & Mishna, 2017).

A cyberbullying súlyos negatív következményekkel jár az egyén jóllétére és interperszonális kapcsolataira nézve egyaránt. Nem véletlen tehát, hogy erős kapcsolat fedezhető fel a zaklatásban való érintettség és a pszichés zavarok között. Az ilyen lelki

problémák, valamint az önértékelés sérülése, a reménytelenség és a magány megélése mind erős kapcsolatot mutatnak az öngyilkossági késztetéssel (Hinduja & Patchin, 2010). A manapság elérhető online játékok nagy része, pl. League of Legends, Call of Duty sorozat, Battlefield széria stb. egy fokozottan kompetitív környezetet biztosít a játékosok számára, amely promótálja a versengést (Mora-Cantalops & Sicilia, 2018; Tang & Fox, 2016). A verbális összetűzések jó része tehát magának a játéknak a versengő természetéből fakad. Ezzel nincs is gond, de amikor ez elfajul, akkor beszélhetünk zaklatásról, amivel a játékosok nagy része azonban nincs is tisztában. Emiatt az elkövetők sem tekintik cselekedetüket zaklatásnak, hanem azt a játék részeként fogják fel (McInroy & Mishna, 2017). Feltehetően emiatt a zaklatás sokkal gyakoribb jelenség az online játékos közösségekben, mint más internetes felületeken. Annak ellenére, hogy mennyire elterjedt jelenségről beszélünk, a következményeiről a szakirodalom igen keveset árul el, ám mégis fontos kapocs lehet az öngyilkos magatartás megértésében.

A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI

A kutatás online játékos populáción vizsgálja az öngyilkos magatartást. Egyik legfontosabb célkitűzése a játékos zaklatás lehetséges szerepének meghatározása a szuicid késztetés kialakulásában, továbbá a szuicid magatartással kapcsolatban lévő tényezők lehetséges összefüggéseinek felderítése. Korábbi kutatások már utaltak arra, hogy a játékokkal eltöltött idő során kialakulhat a játékosban az öngyilkosság szerzett képessége (Gauthier et al., 2014; Mitchell et al., 2015; Teismann et al., 2014). A tanulmány szintén szeretné ezeket az eredményeket felülvizsgálni, hogy meg tudjuk: valóban lehet-e szerepe a játékokkal eltöltött időnek az öngyilkos viselkedésben. Továbbá a vizsgálat segítségével szeretnénk összefüggéseiben megérteni az öngyilkossághoz vezető lehetséges folyamatokat, pl. zaklatás, problémás használat stb., hogy pontosan meg tudjuk ragadni, milyen tényezők együttese sodorhat valakit szuicídium felé.

A zaklatás mellett beemelésre kerültek más olyan változók is, amelyek ugyanúgy szerepet játszanak az öngyilkosságban. Ezek a motivációs tényezők, a problémás játékhasználat, a depresszió és a reménytelenség. Ezen változók együttes vizsgálata lehetővé teszi a szuicid késztetés mélyebb megértését. A korábbi eredményeket felhasználva új összefüggések tárhatók fel egy, a téma szempontjából kevés figyelemben részesülő populáción. A kutatás ezért kiemelten fontos információkat szolgáltat a klinikai- és egészségpszichológiai, valamint a szekunder prevenciók számára, hiszen például felhívhatja a figyelmet a lehetséges veszélyeztető tényezőkre.

A kutatás során Joiner (2005) IPTS elméletét alkalmaztuk, amely több új konstruktumot is beemel az öngyilkosság témakörébe. Ezek kérdőíves vizsgálatához már valamennyi nyelven elérhető adott kérdőívek és skálák. Arról nincs tudomásunk, hogy ezeket a mérőeszközöket eddig lefordították volna magyar nyelvre. A kutatás során ezért kiemelt célunk az is, hogy ezen eszközök nyelvi- és pszichometriai validálását elvégezzük a hazai mintán. Ezen mérőeszközök így a későbbiekben is elérhetőek lesznek más kutatások számára.

FŐBB HIPOTÉZISEK

A szakirodalom figyelembevétele után a következő hipotéziseket állítottam fel:

- I. Azon személyek, akik több időt töltenek játékokkal, kevésbé félnek a haláltól.
- II. Azon játékosoknak, akik gyakrabban élnek át a játékkal töltött idő során zaklatást, nagyobb eséllyel tekintenek magukra teherként és inkább megjelenik náluk az elhagyatottság érzése.
- III. Az online játékos zaklatásban gyakran áldozati szerepben lévő játékosokra inkább jellemző a reménytelenség érzése és a depresszió.
- IV. A játék motivációs tényezőivel foglalkozó kutatások eredményei alapján (Kardefelt-Winther, 2014), összefüggés várható a problémás játékhasználat és az öngyilkossági készítéshez vezető lehetséges tényezők között.

MÓDSZERTAN

VIZSGÁLATI MINTA

Mivel a vizsgálat során olyan tényezőket is vizsgálunk, amelyek prevalenciája más vizsgálható változókhoz képest kicsi a populációban (Zonda, Paksi & Veres, 2013), egy viszonylag nagy elemszámú mintát vártunk a kutatás megtervezése során, amely legalább 200 főt számlál, hogy a kérdőívek eredményei értelmezhetők legyenek korrelációs módszerrel. A kutatás jelenlegi fázisában csak azon nagykorú kitöltők adatait használtuk fel, akik azt állították magukról, hogy játszanak online játékokkal. A jelenlegi minta ezért kizárólag felnőtt, aktív online játékosokból áll.

Magyarországon kevés reprezentatív játékos statisztikai adat áll rendelkezésre, a legtöbb adatot, pl. a problémás használattal kapcsolatban nyugat-európai adatok szolgáltatják (Smohai, 2015). Az egyik fő szempont az volt, hogy a minta átadja a hazai játékos-társadalom sokszínűségét, ezáltal növelve a reprezentativitás értékét; továbbá, hogy a minta alapján képesek legyünk a hosszútávú játékhasználat következményeivel kapcsolatban összefüggéseket meghatározni. Abban az esetben, ha a minta sok alkalmi játékost tartalmaz, nem megbízhatóak a játékhasználat összefüggéseivel kapcsolatban állított következtetéseink. A műfaji megoszlás tekintetében az volt a fő szempontunk, hogy a legfontosabb játéktípusok viszonylagos egyenlő létszámban képviseltessék magukat; így később össze tudjuk hasonlítani a különböző műfajokat.

ELJÁRÁS

A vizsgálati személyek toborzása több különböző internetes felületen keresztül zajlott. A Twitch, egy online stream szolgáltató felületén keresztül ellenőriztem az aktuális legnépszerűbb játékokat (Amazon, 2011), mint pl. a Fortnite, a World of Warcraft (WoW), a League of Legends (LoL) stb.¹ Az adatfelvétel során felkerestem az ezekhez tartozó

¹ Forrás: <https://www.wepc.com/news/video-game-statistics/>

Facebook-csoportokat és fórumfelületeket, majd ezekben elérhetővé tettem a tesztbattériát. Olyan fórumokat is felkerestem, amelyek nem közvetlenül érdekeltek a számítógépes játékok témájában, ám nagy valószínűséggel sok játékos használja őket, pl. a gamepod.hu, az sg.hu, vagy a reddit.com stb. A tesztbattéria további terjesztésre került különböző magyar Steam témákban, hiszen a Steam jelenleg is a legnagyobb nemzetközi online számítógépes játékaruház (Valve, 2016). Ezek nagyon hasonlóan működnek az internetes fórumokon. Továbbá a toborzásban segítségemre volt az egyik legnagyobb hazai játékos magazin is, a PC Guru, a szerkesztőség egy Facebook-felületen történő megosztással járult munkámhoz. A szakértői mintavétel mellett kényelmi mintavételt és hólabdamódszert is használtam. Minden kitöltő kapott egy linket, amit opcionálisan továbbíthatott az ismerőseinek.

Mivel ilyen sok felület részt vett a toborzásban, rövid idő alatt sikerült egy viszonylag nagy elemszámú mintát összegyűjteni ($n=367$). Az adatfelvétel 2018. november 20 és november 29. között zajlott le. Minden résztvevő a Google Űrlapok felületén keresztül vett részt a kutatásban.

ETIKAI VONATKOZÁSOK

A vizsgálat során végig a PSZEK és a kutatásetikai irányelvek szerint jártunk el. Szeptember 24-én az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) megadta az engedélyt a vizsgálat végrehajtására (Referenciaszám: 2018-69). Az eljárás során biztosítottuk, hogy 18 éven aluli személyek ne vehessenek részt a kutatásban. Csak azután vált elérhetővé a tesztbattéria, hogy az illető nagykoráról nyilatkozott. Azon személyek, akik életkora nem érte el a 18. évet, nem haladhattak tovább a kitöltéssel, őket egy előre megírt üzenetben tájékoztattuk a kutatás etikai kötelezettségeiről. Minden további, a bizottság által elvárt kutatásetikai feltételt, pl. személyiségi jogok tisztelete, anonimitás, feltétel nélküli megszakíthatóság stb., az eljárás során végig tiszteletben tartottuk.

MÉRŐESZKÖZÖK

DEMOGRÁFIAI ADATOK ÉS JÁTÉKHASZNÁLATI SZOKÁSOK

A tesztbattériában a következők alap adatok megadása volt kötelező: nem, életkor, lakhely típusa, iskolai végzettség, foglalkozás és hogy játszik-e online játékokkal. Annak függvényében, hogy utóbbi kérdésre az illető igennel, a játékhassználat részleteire vonatkozó kérdéseket is meg kellett válaszolnia.

JÁTÉKHASZNÁLATI SZOKÁSOK

Minden játékos kitöltő játékosnak be kellett számolnia a játékhassználati preferenciáiról. A kérdések érintik a játékhassználat idejének kezdetét és gyakoriságát; továbbá azt, hogy alkalmanként hány órát játszik az illető, érdekli-e az e-sport, továbbá az általa preferált műfajok és konkrét játékok, amikkel mostanában játszik.

JÁTÉKOS VIKTIMIZÁCIÓ ÉS ELKÖVETÉS SKÁLA (GVPS)

A játékos zaklatást mérő skálát Katzer, Fetchenhauer & Belschak (2009) *Minor/Major Chat Victimization Scale* nevet viselő mérőeszköze alapján állítottuk össze ($\alpha=0,86$). Az eszköz fordítását elvégeztük, és át is alakítottuk, hogy az a játékos környezetében alkalmazható

legyen. Kulovitz & Mabry (2012) alapján az eredeti eszköz tételeiben szereplő „chat”, vagy „chateles” szavakat átírtuk a „játék” szóra, majd ki is egészítettük azt az elkövetést mérő tételekkel. A teljes mérőeszköz 18 állítást tartalmaz, minden tételre az egytől ötig terjedő Likert-skálán adható meg a válasz (1, *Az elmúlt néhány hónapban nem történt ilyen*; 5, *Hetente többször*).

MOTIVES FOR ONLINE GAMING QUESTIONNAIRE (MOGQ)

A Demetrovics et al. (2011) által fejlesztett, 27 tételes kérdéssor a játékhasználat mögött rejlő motivációs tényezőkkel foglalkozik, pl. menekülés, versengés. A tételekre egy ötfokú, egytől ötig terjedő Likert-skálán adhatók meg a válaszok (1, *Soha / Majdnem soha*; 5, *Mindig / Majdnem mindig*). A kérdőív lefed minden a játék mögött meghúzódó motivációs tényezőt. Hét faktorral rendelkezik, ezek a következők: társas ($\alpha > 0,75$), menekülés ($\alpha > 0,72$), versengés ($\alpha > 0,74$), megküzdés ($\alpha > 0,70$), készségfejlesztés ($\alpha > 0,73$), fantázia ($\alpha > 0,66$) és rekreáció ($\alpha > 0,63$).

PROBLEMATIC ONLINE GAMING QUESTIONNAIRE (POGQ)

A Demetrovics et al. (2012) által publikált mérőeszköz 18 állítást tartalmaz, és a problémás játékhasználat súlyosságát hivatott mérni. A válaszokat egy ötfokú Likert-skálán kell megadni (1, *Soha*; 5, *Mindig / Majdnem mindig*). A teszt állításai a következő hat faktor mentén oszlanak meg: obszesszió ($\alpha > 0,87$), túlhasználat ($\alpha > 0,70$), belefeledkezés ($\alpha > 0,58$), társas izoláció ($\alpha > 0,67$), interperszonális konfliktusok ($\alpha > 0,72$), megvonás ($\alpha > 0,77$). A nagyobb pontszámot elérő kitöltőkre jellemző a problémás játékhasználat.

SZERZETT ÖNGYILKOSSÁGI KÉPESSÉG SKÁLA (ACSS-FAD)

Az ACSS-FAD (*Acquired Capability for Suicide Scale – Fearlessness about Death*) a Smith, Wolford-Clevenger, Mandracchia & Jahn (2013) által létrehozott ACSS rövidített változata, amely a halálfélelem mértékének változásait méri. A tesztben hét tétel található, amelyekre egy ötfokú Likert-skálán válaszolhat a kitöltő (1, *Egyáltalán nem jellemző*; 5, *Teljes mértékben jellemző*). Az eszköz Spangenberg et al. (2016) által német mintán validált változata kielégítő pszichometriai mutatókkal rendelkezik ($\alpha = 0,76$).

INTERPERSZONÁLIS SZÜKSÉGLETEK KÉRDŐÍV (INQ)

Az eredeti INQ (*Interpersonal Need Questionnaire*) 15 állítást tartalmaz. A szuicid késztetésért felelős mindkét tényezőt méri. A tételek érintik a hovatartozás érzés sérülését ($\alpha = 0,85$) és az egyéni teher érzet megjelenését is ($\alpha = 0,89$). A válaszokat egy nullától hatig terjedő Likert-skálán (0, *Egyáltalán nem igaz rám*; 6, *Teljes mértékben igaz rám*) kell megadni (Van Orden, Cukrowicz, Witte, & Joiner Jr, 2012).

DISZKOMFORT INTOLERANCIA SKÁLA (DIS)

A Schmidt, Richey & Fitzpatrick (2006) által használt DIS (*Discomfort Intolerance Scale*) a fájdalom és a fizikai diszkomfort elviselésének vélt képességét méri. A skála hét állítást tartalmaz, amelyre minden kitöltő egy nullától hatig terjedő Likert-skálán adja meg válaszát (0, *Egyáltalán nem jellemző*; 6, *Teljes mértékben jellemző*). A DIS két faktorral rendelkezik. Az első

magát a fájdalomtoleranciát méri ($a > 0,73$), a második az averzív ingerekkel szemben tanúsított elkerülő viselkedést ($a > 0,70$) (Ribeiro et al., 2014; Schmidt et al., 2006).

RÖVIDÍTETT BECK DEPRESSZIÓ KÉRDŐÍV (BDK)

A kérdőív a depresszió különböző tüneteit méri, pl. motivátlanság, döntésképtelenség stb. (American Psychiatric Association, 2013) Magyar nyelvre is validált mérőeszköz, amelynek rövidített változata 13 tételt tartalmaz. A kitöltő minden válasza egyenként 0, 1, 2 vagy 3 pontot érhet. Minél nagyobb pontszámot ér el valaki a kérdőívben, annál súlyosabb depresszív epizódról beszélhetünk (Forintos, Ajtay, Barna, Kiss & Komlósi, 2012).

BECK REMÉNYTELENSÉG SKÁLA (BRS)

A magyar nyelven is elérhető skálát világszerte használják a szuicídium iránti veszélyeztetettség felmérésére. Az eredeti háromdimenziós szerkezettel ellentétben a magyar mintán csupán egy faktor rajzolódott ki ($a = 0,93$). Jelen kutatásban a 20 tételes változatát használtuk. A kitöltő annak függvényében válaszol a tételekre, hogy magára nézve igaznak vagy hamisnak ítéli az adott állítást (Perczel, Sallai, & Rózsa, 2001).

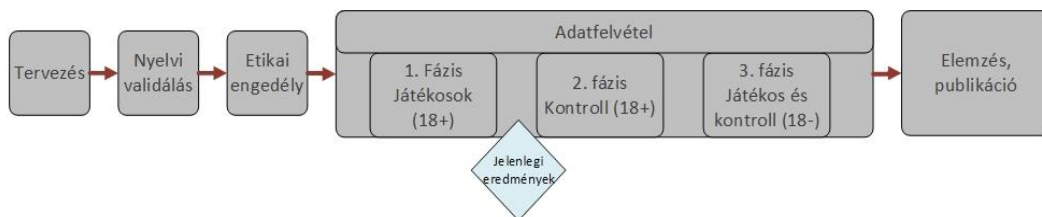
FÁJDALMAS ÉS PROVOKÁLÓ ESEMÉNYEK SKÁLA (PPES)

A Stewart, Eaddy, Horton, Hughes & Kennard (2017) által készített PPES (*Painful and Provocative Events Scale*) a fájdalmas vagy provokáló életesemények gyakoriságát méri az élettörténetben. A mérőeszköz pszichometriai vizsgálata során Poindexter, Nazem & Forster (2017) négy faktort azonosított, amelyek a következők: bizonytalan fizikai aktivitás ($a = 0,76$), abúzus ($a = 0,76$), törvénytelen viselkedés ($a = 60$) és testmódosítás ($a = 0,71$), de az eszköznek több változata is létezik (Bender et al., 2011; Poindexter et al., 2017). A jelenleg használt változat 26 állítást tartalmaz, amelyekre egy ötfokú Likert-skálán kell válaszolni (1, *Soha*; 2, *Egyszer*; 3, *2–3 alkalommal*; 4, *4–20 alkalommal*; 5, *Több, mint 20 alkalommal*).

NYELVI VALIDÁLÁS

A magyar nyelven eddig el nem érhető eszközök (ACSS-FAD, INQ, DIS, GVPS, PPES) fordítása során a nemzetközileg elismert módszertani standardot használtuk (Orosz & Rózsa, 2014). A magyar fordítást és az azt követő visszafordítást több szakértő készítette el. Ezt követően egy független értékelő elvégezte az eredeti és a visszafordított változatok összehasonlítását. Ezek után az értékelő visszajelzéseinek függvényében változtattunk a kérdőívek magyar verzióin. A változások elvégzése után az eszközök újbóli értékelése következett. A folyamat addig ismétlődött, amíg az ellenőrző személy tartalmilag megegyezőnek nyilvánította a mérőeszköz két verzióját.

Megjegyzés: A dolgozatban publikált adatok még csupán előzetes eredmények egy jelenleg is zajló kutatásból (2. ábra). Jelen pillanatban az adatfelvétel első szakaszában toborzott résztvevők válaszainak értékelése fejeztődött be, az adatfelvétel még folytatódni fog. A következőkben szeretnénk nem játszó felnőttekkel is adatokat felvenni, valamint serdülő populáción is fontos lenne elvégezni a kutatást. Így végül négy különböző mintán lenne lehetőségünk a kapott eredmények összehasonlítására (1–2. felnőtt játékos / nem játékos; 3–4. serdülő játékos / nem játékos).



2. ábra: A kutatás menetét és jelenlegi állását összefoglaló ábra

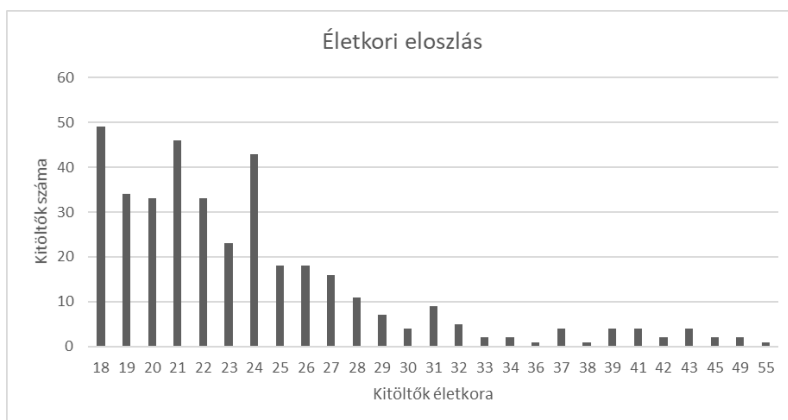
EREDMÉNYEK

A statisztikai számítások elvégzéséhez a Pázmány Péter Katolikus Egyetem géptermében rendelkezésre álló SPSS programcsomag 25-ös verzióját használtam (IBM, 2017). A kapcsolat jellegű hipotézisek és a validitás vizsgálatához Pearson- és Spearman korrelációt alkalmaztam. A pszichometria mutatók vizsgálata során a megbízhatósági mutatót Cronbach-alfa értékben adtam meg. A főkomponens elemzés végrehajtása közben a dimenzióredukciót varimax rotációval végeztem. A faktoranalízis feltételeinek teljesülését Bartlett- és Kaiser-Meyer-Olkin teszttel vizsgáltam. A mélyebb megértést elősegítendő, többszörös lineáris regressziót is alkalmaztam a feltáró elemzés során.

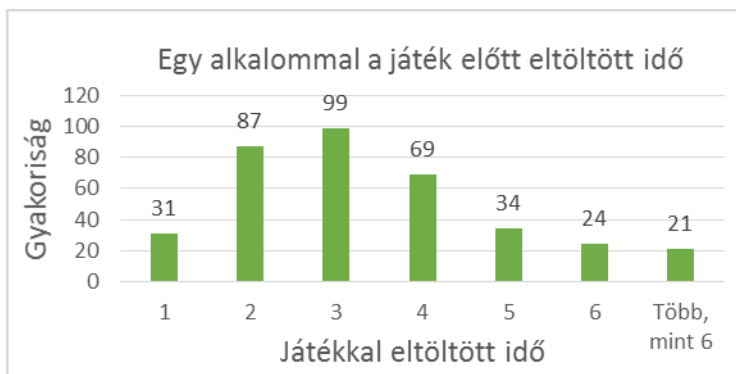
LEÍRÓ STATISZTIKAI ADATOK

Az online játékokkal nem játszó kitöltők ($n=28$) utólagosan törlésre kerültek az adatbázisból, mivel adataikat csak a kutatás későbbi fázisában használjuk fel. Az adattisztítás során még további egy kitöltő válasza került törlésre, mert ő nem valós információkat adott meg magáról. Az adatok tisztítása után, így összesen 367 fő maradt az első toborzási fázis végén, akik 19,6%-a nő ($n=72$). A kitöltők legnagyobb része (56,2%) valamilyen középiskolai, vagy gimnáziumi képzéssel rendelkezik ($n=206$). A lakhelyi adatokat nézve a kitöltők több mint háromnegyede, 78,5%-a ($n=288$) lakik városban, valamelyik megyeszékhelyen vagy pedig a fővárosban. 21,5% pedig valamilyen község lakója (1. táblázat).

A minta 53,1%-át ($n=195$) a 18 és 22 év közötti fiatal felnőttek alkotják ($M=23,89$). Az életkori eloszlást ábrázoló grafikon a 3. ábrán megtekinthető. A játékkal töltött idő alatt arra voltunk kíváncsiak, hogy egy alkalommal az adott játékos hány órát tölt el a számítógép előtt ($M_{\text{óraszám}}=3,51$), az ezt ábrázoló diagram a 4. ábrán megtekinthető. A kitöltők 59,5%-a saját bevallása szerint alkalmanként 3 órát játszik ($n=217$). Jelen esetben két kitöltő adatait nem vettük figyelembe, mert ők mindketten azt állították, hogy alkalmanként 18, vagy még annál is több órát töltenek játékkal. A résztvevők 86,6%-a ($n=318$) több, mint 5 éve játszik, 53,9%-ok pedig naponta legalább egy alkalommal használja számítógépét, konzolját, telefonját vagy egyéb más multimédiás készülékét online játékokra ($n=198$).



3. ábra: A kitöltők életkori adatainak megoszlása



4. ábra: A táblázatban a játékkal eltöltött idővel kapcsolatos adatok tekinthetők meg ($n=367$)

A játékosok közel háromnegyede ($n=279$) nem foglalkozik versenyszerűen online játékokkal, ám 41,6% ($n=82$) így is rendszeresen részt vesz különböző játékos rendezvényeken, pl. a PlayIT. Összesen 88 kitöltő nyilatkozta azt, hogy részt vett már e-sportrendezvényeken, mint versenyző, vagy szívesen tenné ezt a jövőben. A műfajokat tekintve az akció játékok voltak a legnépszerűbbek, ezekről a kitöltők 64,6%-a nyilatkozta azt, hogy játszik velük. Az utána következő legnépszerűbb műfaj a MOBA és az MMORPG volt. Ezekkel a mintában szereplő játékosok körülbelül fele játszik. A játékosok kb. negyede az online kártyajátékokat vagy stratégiai játékokat is megjelölte. A játékhasználattal kapcsolatos adatok azt mutatják, hogy a minta jelentős részét az úgy nevezett „hardcore gamerek” és veterán játékosok alkotják. Nagy részük már 5 évnél is régebb óta játszik, és naponta legalább egyszer, alkalmassá téve a mintát a játékhasználat lehetséges következményeinek vizsgálatára.

PSZICHOMETRIAI JELLEMZŐK

Az eddig magyar mintán nem használt kérdőívek magyar nyelvű változatát elkészítettük, a pszichometriai validálást elvégeztünk, habár egyelőre még csak a felnőttekből álló online játékos minta áll rendelkezésre. A megbízhatósági mutatókat és a törlésre került tételek az 1.

táblázatban megtekinthetők, ezek azért kerültek törlésre, mert egyik faktort sem töltötték megfelelő mértékben.

	CRONBACH-ALFA	TÖRÖLT TÉTELEK SZÁMA
ACSS-FAD	0,801	-
INQ	0,917	-
DIS	0,662	1
GVPS	0,911	1
PPES	0,803	4

2. táblázat: A mérőeszközök törölt tételei: DIS („Az a típus vagyok, akik sosem vezek be gyógyszereket például aszpirint, ha fájdalmaim vannak.” GVPS („Milyen gyakran zár ki, vagy kerül el másokat játék közben?”) PPES („Milyen gyakran fordult elő, hogy műtétje volt?” „... hogy eltört bármelyik csontja” „... hogy állatokat boncolt” „... hogy kapcsolatba került a rendőrséggel bűncselekmény miatt”).

FAKTORIÁLIS ÉRVÉNYESSÉG

A SZERZETT ÖNGYILKOSSÁGI KÉPESSÉG SKÁLA (ACSS-FAD)

A főkomponens-elemzést minden eszköz esetében varimax forgatással végeztük el. A Kaiser–Meyer–Olkin-érték alapján értelmezhetőek a főkomponens elemzés eredménye ($KMO=0,805$), a Bartlett teszt alapján pedig megfelelően erős tételek közötti korrelációkat feltételezhetünk $\chi^2(df=21 \ N=367)=1002,719 \ p<0,001$. Két faktor rajzolódott ki markánsan, amelyekből az első a variancia 37,6%-át magyarázza ($a=0,863$). A faktort alkotó összes tétel fordított, ezek a halálfélelem köré szerveződnek („Nagyon félek a saját halálomtól”). A faktor összes tétele a halálfélelem köré szerveződik, a másik faktort alkotó négy tétel (1. 4. 6. és 7.) azonban a haláltól való szorongás hiányára utal. Ez a minta változásainak 28,8%-át magyarázza ($a=0,706$). Mivel a két faktor inkább csak az irányultságban különbözik, ezért a későbbiek során továbbra is az egyfaktoros modellt alkalmaztuk ($a=0,801$). Ez az elméleti konstruktumnak is jobban megfelel (Joiner, 2005).

INTERPERSZONÁLIS SZÜKSÉGLETEK KÉRDŐÍV (INQ)

A Kaiser–Meyer–Olkin-érték alapján a mérőeszköz kiválóan alkalmas a faktorelemzés elvégzésére ($KMO=0,910$), a Bartlett teszt eredménye is szignifikáns $\chi^2(df=105 \ N=367)=3961,751 \ p<0,001$. A kérdőív esetében három lehetséges faktor rajzolódott ki, amelyek az összvariancia 71,3%-át magyarázták. Az első faktorra ($n=6$) a hátráltatás érzésével kapcsolatos kérdések adnak töltést ($a=0,942$), pl. „Mostanában úgy érzem, a társadalom terhére vagyok.” A második faktor ($n=6$) a hovatartozás érzése köré szerveződik ($a=0,891$) „Mostanában az emberek törődnek velem.”. A harmadik faktor ($a=0,742$) a variancia csekély hányadát magyarázta (14,4%) és inkább csak a tételek irányultság szempontjából különbözik a második faktortól. Az eredeti modellre való tekintettel végül a kétdimenziós szerkezetet alkalmaztuk. Az első faktor a *Vélt teherérzet* elnevezést kapta ($n=6, a=0,942$), második pedig az *Elhagyatottság* nevet ($n=9, a=0,886$).

JÁTEKOS VIKTIMIZÁCIÓ ÉS ELKÖVETÉS SKÁLA (GVPS)

A dimenzióredukció előtt elvégeztük a Bartlett tesztet, $\chi^2(df=153 \text{ } N=367)=3649,623$ $p<0,001$, a Kaiser–Meyer–Olkin-érték pedig $KMO=0,893$. A GVPS esetében eredetileg két faktort vártunk, végül azonban három faktor rajzolódott ki. Az első, *Viktimizáció* faktorra a viktimizációval foglalkozó kérdések adnak töltést ($n=7$), pl. fenyegetik az illetőt, megzavarják játékélményét stb. ($a=0,894$). A második faktor lett az *Elkövetés* faktora ($n=6$, $a=0,869$). A harmadik faktorhoz ($n=4$) a viktimizációval és az elkövetéssel kapcsolatos állítások is tartoznak ($a=0,707$). Ezen állítások következményei minden esetben túlmutatnak a játékon, és közvetlenül érintenek a játékkal nem kapcsolatos területeket, ezért ez a faktor a *Súlyos toxikus viselkedés*. Ilyen lehet pl. a másik zsarolása vagy fenyegetése stb.

DISZKOMFORT INTOLERANCIA SKÁLA (DIS)

A Kaiser–Meyer–Olkin-érték $KMO=0,651$, a Bartlett teszt eredménye pedig szignifikáns $\chi^2(df=21 \text{ } N=367)=694,751$ $p<0,001$. Az itt végzett feltáró faktorelemzés során két faktor rajzolódott ki. A *Fájdalomtolerancia* faktor az averzív ingerekkel szemben mutatott tolerancia mértékét méri ($n=3$, $a=0,751$). A második, *Fájdalomkerülés* faktoron magas pontszámot elérő személyekre pedig a fájdalomkerülés alacsony szintje jellemző ($n=3$, $a=0,489$), mivel az ide tartozó tételeket megfordítottuk.

FÁJDALMAS ÉS PROVOKÁLÓ ESEMÉNYEK SKÁLA

Jelen esetben is szignifikáns a Bartlett teszt eredménye, $\chi^2(df=325 \text{ } N=367)=2814,995$ $p<0,001$ és $KMO=0,853$, tehát elvégezhető a faktorelemzés. A skála állításai kezdetben hét, csekély magyarázó értékkel rendelkező faktor mentén oszlottak meg. A legtöbb 10%-ot, vagy annál is kevesebbet magyarázott. Az elemzések során a négy faktort tartalmazó szerkezet bizonyult a legígéretesebbnek (Poindexter et al., 2017). Az első a *Szélsőségek* faktor ($n=9$, $a=0,813$), ide olyan események tartoznak, mint az ejtőernyőzés, szexuális visszaélés elszenvedése, intravénás droghasználat stb. A sziklamászás, motorkerékpározás, autóbaleset stb. alkotja a második, *Veszélyes fizikai aktivitás* faktort ($n=7$, $a=0,670$). A harmadik, *Bántalmazás* köré szerveződő faktort olyan események alkotják, mint a verekedés vagy a konkrét fizikai bántalmazás átélése ($n=4$, $a=0,717$), míg a négyes faktort alkotó két kérdés a testmódosításokra kérdez rá, tehát ez a *Testmódosítás* nevet kapta ($n=2$, $a=0,606$).

KONSTRUKTUMVALIDITÁS

A könnyebb értelmezhetőség érdekében az eszközökön végzett érvényességvizsgálatokat a 2. és a 3. táblázat foglalja össze.

		ACSS- FAD	DIS FT	DIS FK	PPES SZ	PPES VFA	PPES B
ACSS- FAD	Pearson korr.	1					
	Szig. (2-tailed)						
DIS FT	Pearson korr.	0.181	1				
	Szig. (2-tailed)	0.000					

DIS FK	Pearson korr.	0.329	0.278	1			
	Szig. (2-tailed)	0.000	0.000				
PPES SZ	Pearson korr.	-0.002	0.11	-0.094	1		
	Szig. (2-tailed)	0.962	0.036	0.073			
PPES	Pearson korr.	0.183	0.399	0.199	0.357	1	
VFA	Szig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000		
PPES B	Pearson korr.	0.149	0.103	0.041	0.391	0.393	1
	Szig. (2-tailed)	0.004	0.048	0.434	0.000	0.000	
PPES	Pearson korr.	0.071	0.122	0.041	0.327	0.207	0.119
TM	Szig. (2-tailed)	0.177	0.019	0.438	0.000	0.000	0.023

3. táblázat: A validitásvizsgálatokan összefoglaló 1. tábla

		GVPS VIK.	GVPS ELK.	GVPS STV	INQ VT	INQ EÉ	BDK
GVPS VIK	Pearson korr.	1					
	Szig. (2-tailed)						
GVPS ELK	Pearson korr.	0.599	1				
	Szig. (2-tailed)	0.000					
GVPS STV	Pearson korr.	0.461	0.477	1			
	Szig. (2-tailed)	0.000	0.000				
INQ VT	Pearson korr.	0.118	0.061	0.184	1		
	Szig. (2-tailed)	0.023	0.244	0.000			
INQ EÉ	Pearson korr.	0.114	0.003	0.142	0.532	1	
	Szig. (2-tailed)	0.029	0.954	0.007	0.000		
BDK	Pearson korr.	0.139	0.111	9E-02	0.62	0.613	1
	Szig. (2-tailed)	0.008	0.033	0.085	0.000	0.000	
BRS	Pearson korr.	0.111	1E-02	0.14	0.602	0.586	0.754
	Szig. (2-tailed)	0.034	0.805	0.007	0.000	0.000	0.000

4. táblázat: A validitásvizsgálatokat összefoglaló 2. tábla

HIPOTÉZISVIZSGÁLATOK

JÁTÉKKAL TÖLTÖTT IDŐ ÉS AZ ÖNGYILKOSSÁG SZERZETT KÉPESSÉGE

Az első hipotézisben kapcsolatot vártunk a játékkal eltöltött idő, a halálfélelem csökkenése, valamint a fájdalomtolerancia emelkedése között. Itt vizsgáltuk az egy alkalommal átlagosan a játék előtt eltöltött időt, hogy mióta játszik az illető, milyen gyakorisággal, továbbá mennyire érzi involváltnak magát a játékos közösségben, azaz részt vesz-e e-port rendezvényeken és ehhez hasonló plusz tevékenységekben. Utóbbi szignifikáns pozitív összefüggésben van a fájdalomtolerancia mértékével $r_s=0,196$ $p<0,001$ (1-tailed). A többi esetben nem találtunk szignifikáns kapcsolatokat a változók között. A műfaji bontást követően kapott szignifikáns eredmények a 4. táblázatban láthatók.

	N	P	R
AKCIÓJÁTÉKOK	237	0,041	0,113
STRATÉGIAI JÁTÉKOK	89	0,006	0,237

5. táblázat: A műfaji bontást követően az akció és stratégiai játékok esetében mutatkoztak szignifikáns összefüggések

ONLINE JÁTÉKOS ZAKLATÁS

A kutatás fő hipotézise az online játékos zaklatás lehetséges összefüggéseire vonatkozott. Az itt kapott eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

		GVPS VIK	GVPS ELK	GVPS STV	INQ EÉ	INQ VT	BDK
GVPS	Pearson korr.	1					
VIK	Szig. (2-tailed)						
GVPS	Pearson korr.	0.599	1				
ELK	Szig. (2-tailed)	0.000					
GVPS	Pearson korr.	0.461	0.477	1			
STV	Szig. (2-tailed)	0.000	0.000				
INQ	Pearson korr.	0.118	0.061	0.184	1		
EÉ	Szig. (2-tailed)	0.023	0.244	0.000			
INQ	Pearson korr.	0.114	0.003	0.142	0.532	1	
VT	Szig. (2-tailed)	0.029	0.954	0.007	0.000		
BDK	Pearson korr.	0.139	0.111	0.090	0.62	0.613	1
	Szig. (2-tailed)	0.008	0.033	0.085	0.000	0.000	
BRS	Pearson korr.	0.111	0.013	0.14	0.602	0.586	0.754
	Szig. (2-tailed)	0.034	0.805	0.007	0.000	0.000	0.000

6. táblázat: A játékos zaklatást mérő kérdőív (GVPS) összefüggései az elhagyatottság érzéssel, vélt teherérzéssel depresszióval és reménytelenséggel

Ugyanezen összefüggéseket műfajonként is megvizsgáltuk (6. táblázat).

		P	R
AKCIÓ (N=237)	Viktimizáció	0.017	0.137
	Súlyos toxikus viselkedés	0.001	0.212
STRATÉGIA (N=89)	Viktimizáció	0.036	0.192
	Elkövetés	0.008	0.253
	Súlyos toxikus viselkedés	0.000	0.432
MMORPG (N=184)	Súlyos toxikus viselkedés	0.002	0.211
MMO (N=73)	Súlyos toxikus viselkedés	0.028	0.224

7. táblázat: Az online játékos zaklatás összefüggései a szuicid késztetéshez vezető lehetséges következményekkel (INQ pontszámok) műfaji bontást követően

MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐK ÉS PROBLÉMÁS HASZNÁLAT

A motivációs tényezők (MOGQ), problémás használat (POGQ), online játékos zaklatás (GVPS) és a késztetéshez vezető lehetséges tényezők (INQ) közti jelentősebb összefüggések a 7. táblázatban láthatók.

				MOGQ			GVPS			INQ
		POGQ	Eszk.	Vers.	Rekr.	Vik.	Elk.	STV	EÉ	
MOGQ	POGQ	Pearson korr.	1							
		Szig. (2-tailed)								
	Eszk.	Pearson korr.	0.372	1						
		Szig. (2-tailed)	0							
	Vers.	Pearson korr.	0.195	0.011	1					
		Szig. (2-tailed)	0.000	0.827						
	Rekr.	Pearson korr.	0.004	0.021	0.058	1				
		Szig. (2-tailed)	0.939	0.687	0.272					
	Vik.	Pearson korr.	0.124	0.089	0.25	-0.163	1			
		Szig. (2-tailed)	0.018	0.088	0.000	0.002				
GVPS	Elk.	Pearson korr.	0.116	-0.002	0.337	-0.234	0.599	1		
		Szig. (2-tailed)	0.026	0.967	0.000	0.000	0.000			
	SVT	Pearson korr.	0.118	0.016	0.079	-0.321	0.461	0.477	1	
		Szig. (2-tailed)	0.023	0.760	0.132	0.000	0.000	0.000		
INQ	EÉ	Pearson korr.	0.256	0.345	-0.035	-0.163	0.118	0.061	0.184	1
		Szig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.504	0.002	0.023	0.244	0.000	
	VT	Pearson korr.	0.316	0.34	-0.011	-0.192	0.114	0.003	0.142	0.532
		Szig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.828	0.000	0.029	0.954	0.007	0.000

8. táblázat: A problémás használat, a motivációs tényezők (MOGQ - Eszképiizmus, Versengés, Rekreáció), a játékos zaklatás (GVPS - Viktimizáció, Elkövetés, Súlyos toxikus viselkedés) és az INQ pontszámok (Elhagyatottság érzés, Vért teherérzet) összefüggései

MEGBESZÉLÉS

A tanulmányban Joiner (2005) IPTS elméletén keresztül elemeztük az öngyilkossági magatartással kapcsolatban álló lehetséges tényezőket. Az elmélet legtöbb konstruktuma jól mérhető kérdőíves eljárással (Poindexter et al., 2017; Van Orden et al., 2012), a vizsgálat során ezért elvégeztük ezen eszközök pszichometriai validálását.

A PSZICHOMETRIAI VALIDÁLÁS ÖSSZEGZÉSE SZERZETT ÖNGYILKOSSÁGI KÉPESSÉG SKÁLA (ACSS-FAD)

Az ACSS-FAD a halálszorongás mértékének csökkenését méri, amely az egyik összetevője a Joiner által meghatározott szerzett öngyilkossági képességnek (Poindexter et al., 2017; Van Orden, 2015). A magyar nyelvű lefordított változat biztató reliabilitás-értékekkel

rendelkezik. Hasonlóan Spangenberg et al. (2016) eredményeihez, a jelenlegi vizsgálat során is a négyes állítás mutatta a leggyengébb töltést más tételekhez képest („*Nem nyugtalanít, ha mások a halálról beszélnek*”), a kettes tétel azonban sokkal megbízhatóbbnak bizonyult a magyar mintán. Az egyik oka ennek az lehet, hogy a négyes a többi állításnál sokkal neutrálisabb (Spangenberg et al., 2016). Fontos figyelembe vennünk a kulturális különbségeket. A „*Nem nyugtalanít...*” kifejezésnek hazánkban enyhe pozitív konnotációja van, ami-ben jelentősen eltér a többi tételtől. Érdekes megfontolni a kérdőív előtt szereplő tájékoztató kiegészítését (Spangenberg et al., 2016), vagy az említett tétel átfogalmazását. A korábban (Spangenberg et al., 2014) által szorgalmazott egydimenziós faktorszerkezet jelen esetben is jól alkalmazható. A feltárási faktorelemzés eredetileg két faktor mentén osztotta szét a skála tételeit, az állítások között azonban nem észleltünk tényleges tartalmi különbséget, azok inkább csak irányultságban különböztek. Egyenlőre úgy tűnik, hogy az elméletre való tekintettel az egydimenziós szerkezetet érdemes használni (Van Orden, 2015).

A vizsgálat során a halálfélelem mint az öngyilkosság szerzett képességének egyik tényezője különálló konstruktumnak bizonyult. Nem állt kapcsolatban a reménytelenség érzésével, a depresszív tünetek előfordulásának gyakoriságával és a szuicid késztetéssel felelős tényezőkkel sem, megfelelően azon állításnak, mely szerint az öngyilkossági késztetés és az elkövetés képessége elkülönülő konstruktumok (Van Orden, 2015). Joiner (2005) állítása szerint az öngyilkosság elkövetésének képességét az intenzív, fájdalmas életesemények átélése alakítja ki. Az ezeket mérő skála eredményeit korreláltattuk a halálfélelem pontszámokkal. Habár majdnem minden esetben szignifikáns kapcsolatok mutatkoztak, az összefüggések többsége a vártnál sokkal gyengébbnek bizonyult. Ez inkább annak köszönhető, hogy jelenleg nem áll rendelkezésre olyan eszköz, amely megfelelően mérné a provokáló életeseményeket (Poindexter et al., 2017). A halálfélelem-pontszámokat továbbá nem tudtuk összefüggésbe hozni az életkorral, pedig várható lenne, hogy az életkor előrehaladtával az emberek kevésbé szoronganak a halál gondolatától.

DISZKOMFORT INTOLERANCIA SKÁLA (DIS)

A skálán végzett főkomponens-elemzés eredményei megfeleltethetők a Schmidt et al. (2006) által publikált eredményeknek. A DIS egyaránt képes mérni a *Fájdalomtoleranciát* és a *Fájdalomkerülést*. Az egyik tétel („*Az a típus vagyok, aki sosem vesz be gyógyszereket, például aszpirint, ha fájdalmai vannak.*”) törlésre került az elemzés során, mert jelentősen csökkentette az eszköz megbízhatóságát. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a magyar kultúrában intenzitás- és tartalombéli különbségek figyelhetők meg a gyógyszerek és a fájdalomcsillapítók szedése között. Az állítás továbbá egy konkrét terméket nevez meg, ami szintén torzíthatja a mérés pontosságát, egyesek pl. a gyógyszerek egy specifikus csoportjára gondolhatnak. A jövőben érdemes megvizsgálni, hogyan változik a tétel megbízhatósága abban az esetben, ha a leírtaknak megfelelően alakítjuk azt át, pl. „*Az a típusú ember vagyok, akik sosem vesz be fájdalomcsillapítókat, ha fájdalmai vannak.*” Az IPTS-nek megfelelően mindkét faktor kapcsolatban állt a halálfélelem csökkenésével, hiszen ezek különálló, ám egymással összefüggő konstruktumok (Van Orden, 2015). Az eszközt a PPES faktoraival korreláltatva, csak a *Veszélyes Fizikai Aktivitás* faktorról kaptunk összefüggést, amik a vártnál gyengébbek is voltak, az összefüggés tehát mindenképp további vizsgálandó igényel.

INTERPERSZONÁLIS SZÜKSÉGLETEK KÉRDŐÍV (INQ)

A feltáró faktorelemzés kezdetben háromdimenziós komponensszerkezetet mutatott. A korábbi eredményekre való tekintettel kétfőre redukáltuk a faktorok számát (Van Orden, 2015; Van Orden et al., 2012), habár Van Orden et al. (2015) szerint az elhagyatottság érzése további két tényezőre bontható: a társas támogatottság- és a társas interakciók elégtelenségére. Jelenleg ragaszkodtunk az eredeti mérőeszköz faktorszerkezetéhez, érdemes azonban fontolóra venni a háromdimenziós modell használatát is a későbbiekben. A tételek ugyanúgy oszlanak meg a két dimenzió között, ahogy az eredeti vizsgálatban is (Van Orden et al., 2012). Mivel mindkét faktor felelős a szuicid készletés kialakulásáért, a mérőeszköz eredményeit korreláltattuk a depresszió és reménytelenség pontszámokkal. Mindkét faktor összefüggésben áll az említett változókkal, szoros kapcsolatot indukálva a szuicid készletéssel. A két faktor továbbá egymástól elkülöníthető, ám mégis szorosan korreláló konstruktumok. Nem találtunk összefüggést az INQ eredmények, a halálfélelem csökkenése és a fájdalomtolerancia változásai között, megerősítve Joiner (2005) elméletét (Van Orden et al., 2015).

FÁJDALMAS ÉS PROVOKÁLÓ ÉLETESEMÉNYEK SKÁLA (PPES)

Ez a skála bizonyult a mérés leginkább problémás eszközének. Négy tételt törölni kellett, kezdetben pedig egy hétdimenziós faktorszerkezet rajzolódott ki. A dimenziókat Poindexter et al. (2017) alapján négyre redukáltuk, az eredeti modellt végül csak részben sikerült reprodukálni. A *Szélsőségek* faktor nem szokványos eseményeket tartalmazó, többnyire negatív töltéssel bíró tételek alkotják, pl. szexuális abúzus átélése. Különös módon ide tartozik a bungee jumping és az ejtőernyős ugrás is, nem pedig a második, *Veszélyes fizikai aktivitás* faktorhoz. Ide a következő tényezők tartoztak: motorozás, sziklamászás, magas helyekről történő leugrás stb. Ennek lehetséges magyarázata lehet, hogy hazánkban kevésbé mindennapi a bungee jumping és ehhez hasonló tevékenységek. A *Bántalmazás* faktort különböző fizikai abúzusokkal kapcsolatos életesemények töltik, mint pl. verekedés stb. A *Testmódosítás* faktort a tetováltatással és piercingkészítéssel kapcsolatos állítások alkotják. Minden faktorra igaz, hogy az összvarianciának csupán elenyésző hányadát képesek magyarázni.

Habár részben megerősítettük az eredeti szerkezetet (Poindexter et al., 2017), nagy eltérések figyelhetők meg a külföldi mintához képest, melyek többsége nem magyarázható meg kulturális különbségekkel. A skála faktorai a legtöbb esetben a vártnál sokkal gyengébb kapcsolatokat mutattak a fájdalomtolerancia és a halálfélelem mértékével, annak ellenére, hogy az IPTS alapján a fájdalmas és provokáló eseményeknek igen nagy hatást kellene kifejteniük az említett változókra. Figyelembe véve a korábbi eredményeket, a bizonytalan faktorszerkezetet, valamint a gyenge korrelációkat, a jövőben fontos lenne egy új mérőeszköz kifejlesztése, mert a PPES jelen formájában nem alkalmas arra, hogy azt használva érvényes következtetéseket vonjunk le (Poindexter et al., 2017).

HIPOTÉZISVIZSGÁLATOK

JÁTEKOKKAL TÖLTÖTT IDŐ ÉS AZ ÖNGYILKOSSÁG SZERZETT KÉPESSÉGE

A kutatás egyik hipotézise a játékkal eltöltött idő és az öngyilkosság képességének kapcsolatára vonatkozott. A játékkal eltöltött időt négy változón keresztül ragadtuk meg (óraszám, gyakoriság, játék kezdete és a játékvilág iránti érdeklődés). Utóbbi tényezőt leszámítva nem találtunk kimutatható összefüggést. A korábbi eredmények alapján eltérést várhatunk a különböző műfajok között (Gauthier et al., 2014; Mitchell et al., 2015; Teismann et al., 2014). Négy műfaj találtunk kimutatható összefüggést a játék gyakoriságával (akció, stratégiai, mmorpg és mmo).

Ez részben igazolja a korábbi eredményeket (Gauthier et al., 2014; Mitchell et al., 2015; Teismann et al., 2014), vannak azonban eltérések. Ezeket az is okozhatja, hogy az eljárás során differenciáltabban közelítettük meg a játékkal eltöltött idő koncepcióját, továbbá más műfaji besorolást is használtunk, mint pl. Teismann et al. (2014). A játékokkal eltöltött idő a jelenlegi eredmények szerint is kapcsolatban áll a halálfélelem csökkenésével, jelentős eltérések mutatkoztak azonban a különböző műfajok között. Az összefüggést azonban feltehetően nem csak az agresszív tartalmak megléte befolyásolja, hiszen az említett műfajok jelentősen eltérhetnek az agresszív tartalmak szempontjából. A kérdés mindenképp további vizsgálódást igényel a jövőben (Gauthier et al., 2014; Teismann et al., 2014).

ONLINE JÁTEKOS ZAKLATÁS

A kutatás során beigazolódott az a hipotézis, mely szerint a viktimizáció gyakoribb átélése összefüggésben áll az elhagyatottságérzés megélésével és a vélt teherérzés mértékének növekedésével. Az összefüggés a súlyosabb zaklatási formák esetében volt a legerősebb, mint pl. a zsarolás, vagy a másik fenyegetése. Ezek valószínűleg nagyobb hatást gyakorolnak az áldozatra, továbbá az is igaz rájuk, hogy túlmutat a játékon magán. Nem lenne meglepő, ha az ehhez hasonló komolyabb zaklatási formák nagyobb mértékben fejtenék ki hatásukat, akár csak a hagyomány cyberbullying esetében (Jenaro et al., 2018).

A játékos zaklatás faktorai összefüggést mutattak a depresszióval és a reménytelenség érzésével is. A korrelációk többsége gyenge az enyhébb viktimizációs formák esetében, pl. gúnyolódás, és erősebb a súlyosabb zaklatási formák esetében, pl. zsarolás. A műfaji bontást követően nagy eltérések mutatkoztak a különböző műfajok között. Ez feltehetően annak is köszönhető, hogy a különböző játékok jelentősen eltérnek abban, hogy milyen mértékben adnak lehetőséget a játékosoknak arra, hogy egymással interakcióba lépjenek, így a zaklatás is különböző mértékben kaphat teret. A jövőben érdemes lenne olyan alkalmazások játékosait vizsgálni, ahol sok lehetőség van egymással interakcióba lépni, pl. chaten keresztül, vagy akár mikrofonon.

JÁTEKOS MOTIVÁCIÓ ÉS PROBLÉMÁS HASZNÁLAT

A korábbi eredményeket megerősítve, a menekülés motivációja korrelál a depresszióval, a reménytelenség érzésével, továbbá a problémás használattal (Demetrovics et al., 2011; Muqtadir, 2016). A menekülés motivációja továbbá az egyetlen olyan motivációs tényező, amely jelentősebb erősségű kapcsolatot mutatott az INQ faktoraival. A versengés motivációja pozitív, a rekreáció motivációja pedig negatív összefüggésben állt a játékos

zaklatás dimenzióival. Valamennyi szakirodalom a magányt említi, mint az egyik fontos jellemzőjét a problémás használatnak (Kardefelt-Winther, 2014). Az eredmények alapján jól magyarázható a szuicid magatartás a problémás játékhaználóknak esetében. A problémás használatot jellemző túlhaználat következtében csökken a társas sikeresség, növekedik a társas konfliktusok száma. Kialakul a vélt teherérzet és az elhagyatottságérzés, a személy nem él át megfelelő társas interakciót és nem is érzi, hogy számíthat másokra, ami végső soron a készletés kialakulásához vezethet.

ÖSSZEGZÉS LIMITÁCIÓK

A jelenlegi eredmények csupán egy több nagy fázisból álló kutatás előzetes eredményei, emiatt a jelenlegi eredményeket fenntartásokkal kell kezelni. A tanulmány egyik fontos célja volt a tárgyalt mérőeszközök nyelvi és pszichometriai validálása. Jelenleg csak a magyar hazai játékos populációra releváns következtetéseket vagyunk képesek levonni a mérőeszközök használhatóságát illetően, ami nem tekinthető reprezentatívnek a teljes magyar populációt tekintve. Továbbá mivel a tanulmány céljai nem korlátozódnak a pszichometriai validálásra, a dolgozat nem biztosítja azt a szintű módszertani háttérrel, amelyet a teljes körű validálási eljárás igényel. A későbbiek során érdemes lenne több, korábban már validált mérőeszközt használni, továbbá más, a varimax rotációtól eltérő dimenzióeredukációs módszereket is alkalmazni.

A dolgozat másik fontos célja az öngyilkos magatartás megértése volt, Joiner (2005) Interperszonális Pszichológiai Öngyilkosság Elméletén keresztül. Habár számos összefüggés feltárásra került, a kutatás keresztmetszeti jellegéből és a korrelációs módszer korlátaiból adódóan nem tudunk ok-okozati kapcsolatokat levonni a témával kapcsolatban. A játékon belüli online játékos zaklatás felmérésére továbbá egy általunk készített mérőeszközt használtunk. A skála eredményei csak részben felelnek meg az előzetes elvárásainknak. A skála ismeretlen jellegéből adódóan bizonytalan, hogy a változók közötti összefüggés az eszköz megbízhatatlanságának eredménye, vagy a valós tényeket tükrözi. A továbbiakban ez további kutatómunkát igényel.

KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat során az öngyilkossági viselkedés lehetséges mediáló tényezőit vizsgáltuk az IPTS elméletén keresztül (Joiner, 2005). A kutatás két fő célja a játékos zaklatás lehetséges szerepének vizsgálata az öngyilkos készletés kialakulásában, továbbá az imént említett elmélet konstruktumait mérő kérdőívek és skálák nyelvi és pszichometriai validálása. A nyelvi validálás megtörtént, a magyar változatok megbízható eszközöknek bizonyultak. Az érvényességvizsgálatok során három mérőeszköz jól használhatónak bizonyult (INQ, ACSS-FAD és DIS). A mérőeszközök teljeskörű validálásához azonban még további összehasonlító vizsgálatokra van szükség, hogy azok validitásáról és prediktív érvényességéről több információnk legyen. A PPES a hazai mintán is megkérdőjelezhető pszichometriai mutatókkal rendelkezett. A skála nem alkalmas arra, hogy érvényes következtetések vonjuk le az eredményei alapján. Kialakítottunk továbbá egy mérőeszközt, amellyel mérhető

a játékon belüli internetes zaklatás (GVPS). A mérőeszköz Cronbach-alfa értékei megfelelőek, a jövőben azonban érdemes lesz kialakítani egy olyan eszközt, amely differenciáltabban képes mérni a játékos zaklatás különböző formáit.

A kutatás során újra megvizsgáltuk a játékkal eltöltött idő és az öngyilkossági képesség összefüggéseit. A korábbi szakirodalmi eredmények egy részét megerősítettük, ám ki is egészítettük azt. Eredményeink alapján nem kizárólag az akciójátékok képesek befolyásolni a halálfélelem és a fájdalomtolerancia mértékét, az összefüggés ennél bonyolultabb és további vizsgálódást igényel. A legfontosabb hipotéziseink az online játékos zaklatás lehetséges következményeire vonatkoztak az öngyilkossági késztetés kialakulására nézve. A kapcsolatok a vártnál gyengébbek voltak, az effect-size mutatók azonban jelentős mértékben változtak a különböző műfajok esetében. Ez alapján a jövőben érdemes lenne úgy vizsgálni a játékos zaklatást, hogy a játékokat aszerint csoportosítsuk, hogy mennyi lehetőséget adnak a felhasználóknak zaklatni egymást. Egyelőre úgy tűnik, hogy az előzetes felvetést igazolva, az öngyilkosság elkövetésének szempontjából veszélyeztetett személyek a játékon zaklatás következményeként közelebb kerülhetnek az öngyilkossági kísérlet elvégzéséhez. A kérdés természetesen további vizsgálódást kíván, a jövőben érdemes lesz más oldalról is megvizsgálni a két tényező közötti kapcsolatot, valamint különböző csoportokat összehasonlítani, különös tekintettel a serdülő korosztályra, hiszen a cyberbullying szempontjából ők az egyik leginkább veszélyeztetett csoport.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19(3), 75–80.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034>
- Amazon. (2011). Twitch. San Francisco, U.S.: Amazon.com Inc. Retrieved from www.twitch.tv
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC.
- Ballard, M. E., & Welch, K. M. (2017). Virtual Warfare: Cyberbullying and Cyber-Victimization in MMOG Play. *Games and Culture*, 12(5), 466–491.
- Bender, T. W., Gordon, K. H., Bresin, K., & Joiner, T. E. (2011). Impulsivity and suicidality: The mediating role of painful and provocative experiences. *Journal of Affective Disorders*, 129(1–3), 301–307.
- Boyle, E., Connolly, T. M., & Hailey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2(2), 69–74.
- Demetrovics, Z., Urbán, R., Nagygyörgy, K., Farkas, J., Griffiths, M. D., Pápay, O., ... Oláh, A. (2012). The development of the problematic online gaming questionnaire (POGQ). *PLoS ONE*, 7(5), 1–9.
- Demetrovics, Z., Urbán, R., Nagygyörgy, K., Farkas, J., Zilahy, D., Mervó, B., ... Harmath, E. (2011). Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43(3), 814–825.

- DePaolis, K., & Williford, A. (2015). The Nature and Prevalence of Cyber Victimization Among Elementary School Children. *Child and Youth Care Forum*, 44(3), 377–393.
- Forintos, D., Ajtay, G., Barna, C., Kiss, Z., & Komlósi, S. (2012). Kérdőívek, becslőkálák a klinikai pszichológiában.
- Gauthier, J. M., Zuromski, K. L., Gitter, S. A., Witte, T. K., Cero, I. J., Gordon, K. H., ... Joiner, T. (2014). The Interpersonal-Psychological Theory of Suicide and Exposure to Video Game Violence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(6), 512–535.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221.
- IBM. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38(December 2017), 113–122.
- Joiner, T. (2005). *Why people die by suicide*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Kardefelt-Winther, D. (2014a). The moderating role of psychosocial well-being on the relationship between escapism and excessive online gaming. *Computers in Human Behavior*, 38, 68–74.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36.
- Kowert, R., Vogelgesang, J., Festl, R., & Quandt, T. (2015). Psychosocial causes and consequences of online video game play. *Computers in Human Behavior*, 45, 51–58.
- Kulovitz, K. L., & Mabry, E. A. (2012). Cyberbullying: Perception of Bullies and Victims. In L. A. Wankel & C. Wankel (Eds.), *Misbehaviour Online in Higher Education* (5., 105–126.). U.K.: Emerald Group Publishing Limited.
- Laconi, S., Pirès, S., & Chabrol, H. (2017). Internet gaming disorder, motives, game genres and psychopathology. *Computers in Human Behavior*, 75, 652–659.
- McInroy, L. B., & Mishna, F. (2017). Cyberbullying on Online Gaming Platforms for Children and Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal* (Vol. 34).
- Mitchell, S. M., Jahn, D. R., Guidry, E. T., & Cukrowicz, K. C. (2015). The Relationship Between Video Game Play and the Acquired Capability for Suicide: An Examination of Differences by Category of Video Game and Gender. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(12), 757–762.
- Mora-Cantalops, M., & Sicilia, M.-Á. (2018). MOBA Games: A Literature Review. *Entertainment Computing*, (February).
- Muqtadir, A. K. & R. (2016). Motives of Problematic and Nonproblematic Online Gaming among Adolescents and Young Adults. *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol.31(No.1), 119–138.
- Nikolaou, D. (2017). Does cyberbullying impact youth suicidal behaviors? *Journal of Health Economics*, 56, 30–46.
- Orosz, G., & Rózsa, S. (2014). Hazai kérdővadaptációk. *Pszichológia*, 34(2), 103–108.
- Perczel, F. D., Sallai, J., & Rózsa, S. (2001). A Beck-féle Reménytelenség Skála pszichometriai vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*, 16(6), 632–643.

- Poindexter, E. K., Nazem, S., & Forster, J. E. (2017). Painful and provocative events scale and fearlessness about death among Veterans: Exploratory factor analysis. *Journal of Affective Disorders*, 208(October 2016), 528–534.
- Ribeiro, J. D., Witte, T. K., Van Orden, K. A., Selby, E. A., Gordon, K. H., Bender, T. W., & Joiner Jr, T. E. (2014). Fearlessness about Death: The psychometric properties and construct validity of the revision to the Acquired Capability for Suicide Scale. *Psychol Assess*, 26(1), 115–126.
- Schmidt, N. B., Richey, J. A., & Fitzpatrick, K. K. (2006). Discomfort intolerance: Development of a construct and measure relevant to panic disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(3), 263–280.
- Smith, P. N., Wolford-Clevenger, C., Mandracchia, J. T., & Jahn, D. R. (2013). An exploratory factor analysis of the acquired capability for suicide scale in male prison inmates. *Psychological Services*, 10(1), 97–105.
- Smohai, M. (2015). A problémás videójáték-használat pszichológiai összefüggései és időbeli alakulása.
- Spangenberg, L., Glaesmer, H., Scherer, A., Gecht, J., Barke, A., Mainz, V., & Fortmann, T. (2014). Fearlessness about death and suicidal behavior: psychometric properties of the german version of the revised acquired capability for suicide scale (ACSS-FAD). *Psychiatric Praxis*.
- Spangenberg, L., Hallensleben, N., Friedrich, M., Teismann, T., Kapusta, N. D., & Glaesmer, H. (2016). Dimensionality, psychometric properties and population-based norms of the German version of the Revised Acquired Capability for Suicide Scale (ACSS-FAD). *Psychiatry Research*, 238, 46–52.
- Stewart, S. M., Eaddy, M., Horton, S. E., Hughes, J., & Kennard, B. (2017). The Validity of the Interpersonal Theory of Suicide in Adolescence: A Review. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(3), 437–449.
- Stickley, A., & Koyanagi, A. (2016). Loneliness, common mental disorders and suicidal behavior: Findings from a general population survey. *Journal of Affective Disorders*, 197, 81–87.
- Sussman, C. J., Harper, J. M., & Stahl, J. L. (2018). Internet and Video Game Addictions: Diagnosis, Epidemiology, and Neurobiology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 27(2), 307–326.
- Tang, W. Y., & Fox, J. (2016). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors. *Aggressive Behavior*, 42(6), 513–521.
- Teismann, T., Förtsch, E. M. A. D., Baumgart, P., Het, S., & Michalak, J. (2014). Influence of violent video gaming on determinants of the acquired capability for suicide. *Psychiatry Research*, 215(1), 217–222.
- Valve. (2016). Steam. Bellevue, Washington, U.S.: Valve Corp.
- Van Orden, K. A. (2015a). The Interpersonal Theory of Suicide: A useful theory? *Advancing the Science of Suicidal Behavior: Understanding and Intervention.*, 117(2), 41–52.
- Van Orden, K. A. (2015b). The Interpersonal Theory of Suicide: A Useful Theory, 2(2), 1–9.
- Van Orden, K. A., Cukrowicz, K. C., Witte, T. K., & Joiner Jr, T. E. (2012). Thwarted Belongingness and Perceived Burdensomeness: Construct Validity and Psychometric Properties of the Interpersonal Needs Questionnaire. *Psychol Assess*, 24(1), 197–215.

- Wang, H. R., Cho, H., & Kim, D. J. (2018). Prevalence and correlates of comorbid depression in a nonclinical online sample with DSM-5 internet gaming disorder. *Journal of Affective Disorders*, 226(April 2017), 1–5.
- Zonda, T., Paksi, B., & Veres, E. (2013). Az öngyilkosságok alakulása Magyarországon. Központi Statisztikai Hivatal, 1–80.

MÁTYÁS ESZTER

A vesetranszplantáció pszichológiai aspektusai

A krónikus vesebetegek énképének és önirányítottságának vizsgálata

*Empirical study of self-image and self-directedness
in patients with chronic kidney disease*

Témavezető: Dr. Hargitai Rita

ABSZTRAKT

A krónikus veseelégtelenség olyan változásokat eredményez a betegek életében, amelyek megingathatják a pszichés egyensúlyukat.

Jelen kutatás célja a vesebetegek énképének és önirányítottságának feltáró vizsgálata. A mintát 128 krónikus vesebetegséggel élő személy alkotta, akik közül 64 már átesett a transzplantáción, 64 fő pedig dialíziskezelésben részesül.

A vizsgálathoz használt kérdőívesomag a Temperamentum és Karakter Kérdőív Önirányítottság skáláját, az Általános Énhatékonysági Skálát, valamint a Szelf-konceptió Egyértelműség skálát tartalmazta. Mindemellett a várólistán töltött idő hosszára, a transzplantáció óta eltelt időre és a betegséggel kapcsolatos fiziológiai mutatókra is rákérdeztünk.

Az eredmény szerint a transzplantáció hatással van a betegek önirányítottságára, énképük egyértelműen megfogalmazott voltára és énhatékonyságára. Az önirányítottság és az énkép-egyértelműség gyenge pozitív kapcsolatban áll a jobb vesefunkciókkal. A transzplantációt követő második év után a jól artikulált énkép alacsonyabb szintjét tapasztaltuk. A várólistán eltöltött idő hossza közepes erősségű negatív irányú összefüggést mutat az önellógadással. A fenti eredmények kiemelik a krónikus vesebetegek pszichés támogatását.

Kulcsszavak: krónikus vesebetegség, önirányítottság, énhatékonyság, énkép egyértelműség

ABSTRACT

Chronic renal insufficiency causes changes in the patient's life, which can damage their psychic well being. The purpose of this research is to explore the self-image and self-directedness of patients with chronic kidney disease. The sample consists of 128 patients

with chronic kidney disease, 64 of whom had already had transplantation and 64 have dialysis treatment. The following measurement tools were used in the study: Self-Directedness Scale of the Temperament and Character Questionnaire, General Self-Efficiency Scale and the Self-Concept Clarity Scale. We focused on the amount of time they spent on the waiting list, the amount of time past since the surgery, and their physiological values linked to their illness. According to the results, transplantation has an impact on the self-directedness, self concept clarity and self-efficacy of the patients. Self-directedness and self-image clarity correlated with better renal function. Two years after transplantation, we found a lower level of well-articulated self-image. The length of time spent on the waiting list correlates with self-acceptance on a moderately negative level. The above results highlight the psychological support of chronic kidney patients.

Keywords: chronic kidney disease, self-directedness, self-efficacy, self-concept clarity

Köszönettel tartozom Dr. Hargitai Rita tanárnőnek és mentoromnak szakmai meglátásaiért, építő jellegű kritikáiért, amelyek nélkül nem készülhetett volna el ez a dolgozat.

A VESEBETEGSÉG NÉPEGÉSZSÉGÜGYI VONATKOZÁSA

A 20. század második felére az orvostudomány robbanásszerű fejlődésének eredményeképp a szervátültetés mindennapos eseménnyé vált. A szervátültetések közül leggyakrabban vese-transzplantációt végeznek. A szervek működését helyettesítő mesterséges eljárások területén is rohamos fejlődés tapasztalható, ezek közül jelenleg a legmagasabb szinten a vesepótló kezelések állnak (Remport, 2012).

Amerikai adatok szerint a krónikus vesebetegség előfordulása az elmúlt évtized alapján 13,6%-ra tehető a végstádiumú veseelégtelenség prevalenciája nélkül (Saran és mtsai., 2016). Az Egyesült Államokban a végstádiumú vesebetegek száma is növekvő tendenciát mutat, jelenleg meghaladja a 600 000 főt.

Ma Magyarországon minden tizedik ember érintett valamilyen vesebetegségben. A kezelésre szoruló betegek száma évről évre nő. Több mint százezer vesebeteget látnak el évente hazánk nefrológiai szakrendelésein, akik közül körülbelül 6500 végstádiumú vesebetegben szenved, tehát a művesekezelés jelenleg az életben maradásukat szolgálja. Hazánkban körülbelül 3000-en élnek transzplantált vesével. Az éves veseátültetések számát tekintve az európai középmezőnyhöz tartozunk, 2014-ben már 376 veseátültetést végeztek hazánkban (Szegedi, 2016).

TRANSZPLANTÁLT POPULÁCIÓN VÉGZETT KORÁBBI PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK

Az orvosi tényezőkön – allokáció, műtét kimenetele, donorszervre adott immunválasz – felül olyan akadályok is nehezíthetik a transzplantáció eredményességét, amelyek a biomedikális kereteken túlmutatnak. A veseátültetésen átesett emberek olyan tapasztalatokat élnek meg, amelyek korábbi élményeikhez még csak nem is hasonlíthatók (Quintin, 2012). Így egyre több pszichológiai kutatás irányul a szervátültetésen átesett betegek pszichés állapotának feltérképezésére.

A krónikus megbetegedések során előforduló gyakori pszichológiai megterheléseket Cohen és Lazarus (1979) a lét, a testi integritás és a jóllét fenyegetettségében, a jövőkép beszűkülésében, az énkép megváltozásában, az érzelmi egyensúly elvesztésében, az aktivitás és társas szerepek megkérdőjeleződésében, a gyógykezelésektől való függésben és a hospitalizációban látta. A krónikus vesebetegség progressziója és leginkább a végstádiumú vesebetegség kialakulása olyan életmódváltozásokkal és pszichés következményekkel jár – létfontosságú szerv funkciójának elvesztése, csökkent mobilitás, családi és munkahelyi szerepek változása, szigorú diéták, kezeléstől való függőség, kontrollvesztés érzése –, amelyek mindegyike krónikus distresszt kiváltó tényező. A diagnózissal való szembesülés krízisét nehezíti annak a tudata, hogy ez a helyzet egy sikeres transzplantációig mindenképp fennáll majd. A várólistán eltöltött idő hosszát pedig nem tudják befolyásolni, az tőlük független faktor. A sikeres beavatkozást követően is szigorú életmódbeli szabályokat kell betartani, ezáltal nagyfokú pszichológiai alkalmazkodást kívánva a betegektől. Transzplantáció után a legfőbb distresszforrást a kapott szerv működésével (graftműködéssel) kapcsolatos aggodalmaik jelentik. A beteg együttműködési készségét is próbára teszi

az immunuszpresszív gyógyszerek folyamatos szedése és a rendszeres kontrollvizsgálatokra való járás. A kilöködéstől való félelem mellett a gyógyszerek mellékhatásai is szomatikus és pszichés teherként hatnak.

A transzplantációs várólistára kerülés és a beavatkozás között sok esetben azonban akár több hónap vagy év telik el (Perner és Petrányi, 2013). Laupacis és munkatársai (1996) kimutatták, hogy a végstádiumú veseelégtelenségben szenvedő betegek számára jobb életminőséget és hosszabb várható élettartamot nyújt a szervátültetés a dialízishez képest. Az Országos Vérellátó Szolgálat adatai alapján 2016-ban a transzplantációra váró betegek közül a veseátültetésre várók átlagos várakozási ideje a leghosszabb, 3,36 év. Következésképpen a várólistán eltöltött idő és a betegek mentális egészségének összefüggéseire több empirikus kutatás is irányult. Francia kutatók (2010) a várólistán szereplő betegek érzelmi és hangulati állapotát és a listán töltött idő összefüggését vizsgálták. Azt találták, hogy a várólistán töltött idővel párhuzamosan nő a *szorongás és a depresszió* mértéke (Corruble, Durrbach, Charpentier, Lang, Amidi, Dezasamis és Falissard, 2010). Egy török tanulmányban a jól működő grafttal élő vesetranszplantáltak mintájában a depresszió prevalenciája 20–25% közötti volt, amely alacsonyabbnak bizonyult, mint a transzplantáció előtt álló, dialíziskezelésben részesülő betegcsoportban (Akman, Ozdemir, Sezer, Micozkadioglu és Haberal, 2004).

Török kutatók dialíziskezelés alatt álló vesebetegek temperamentum- és karakterprofilját vizsgálták (Orhan, Ozer, Sayarlioglu, Dogan, Altunoren, Akman, Temizkan, 2011). 69 dialízisben részesülő beteg és 39 egészséges kontrollszemély Temperamentum és Karakter Kérdőíven és Kórházi Szorongás és Depresszió skálán adott válaszait hasonlították össze. Az eredményeik szerint a dializált betegcsoportok szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el az *Önirányítottság* skálán, ami azt jelenti, hogy a vizsgált végstádiumú vesebetegek kontrollra, szabályok betartására, viselkedéses alkalmazkodásra való képessége alacsonyabb, mint az egészséges kontrollcsoportba tartozó személyeké.

Továbbá a beteg életmódváltozással történő alkalmazkodása a betegségéhez, ezáltal a kezelésben való aktív részvétele hatással van a betegség lefolyására és kimenetelére. Thompson és Kyle (2000) a betegek által *érezelt kontroll* vizsgálata során összefüggést talált a betegség kedvező pszichoszociális kimenetelével. A páciensek felfedezik az állapotuk kezelhető szempontjait, és a betegség következményeivel és kimenetelével kapcsolatban több kontrollt élnék meg. Annak az érzése, hogy képes hatást gyakorolni a betegségére, a testi folyamatokra is hatással lehet.

A Bandura (1997) által megfogalmazott énhatékonyság konstruktuma a személyes hatékonyságnak a viselkedésszabályozás kompetenciájával kapcsolatos optimista beállítottságot, vagyis a saját képességeibe vetett optimista hitét jelenti. Vizsgálatai alapján a magas énhatékonysággal rendelkező emberek jobban bírják a fájdalmat, egészség tudatosabban élnek, és gyorsabban gyógyulnak műtét után. Weng, Dai, Huang és Chiang (2010) 150 vesetranszplantált beteg énhatékonyságát vizsgálta. Az eredményeik szerint a magas énhatékonysággal rendelkező transzplantált vizsgálati személyek magasabb értéket értek el az öngondozásban, kiváltképp a problémamegoldó képességben és a jobb beteg-orvos kapcsolatban. Tehát az énhatékonyság közvetlenül befolyásolja az öngondozó viselkedést, és ezáltal közvetett módon hatással van az életminőség mentális egészség komponensére.

Fontos kiemelni hazai vonatkozásban Látos Melinda (2015) munkásságát; empirikusan igazolta, hogy a testkép integritásának megbomlása és a kapott szerv pszichés

befogadásának nehézsége a fizikai és mentális jóllétre negatív hatással lehet. Kutatásuk legjelentősebb eredménye, hogy a pszichológiai tényezők hosszú távon is hatással lehetnek a betegek egészségi állapotára, így befolyásolják a később jelentkező rejekeciós epizódokat.

Jelen kutatás újszerűségét az adja, hogy a vesebeteg populációt a fent vizsgált változókon túl az énkép egyértelműségének tükrében is vizsgálja. Az én strukturális jellemzői közé soroljuk az énkép egyértelmű voltát, az énkomplexitást és az énszéttöredezettséget. Az énkép egyértelműsége a szelfstruktúra stabilitásának mértékét adja meg. Jól definiált énképpel rendelkező személyek énképe „világosan és egyértelműen meghatározott, belsőleg konzisztens és időben stabil” (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley és Lehman, 1996, 141. o.), míg a kevésbé jól artikulált énképpel rendelkező emberek énképe diffúz, bizonytalan és könnyen megingatható. Másrészt a korábbi kutatások nem helyezték fókuszba az orvosi mutatók és a személyiségjellemzők kapcsolatának vizsgálatát, így céljaink között szerepel ezen összefüggések feltárása is.

HIPOTÉZISEK

A fent említett szakirodalmak ismeretében az alábbi hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

- I. *a.* A transzplantáció után levő betegek énképe határozottabban definiált, mint a beavatkozás előtt álló vizsgálati személyeké.
- b.* A műtét előtt álló betegek önirányítottsága alacsonyabb, mint azoké, akik már átestek a transzplantáción.
- c.* A transzplantáció előtti és utáni csoport énhatékonysága eltér egymástól: a transzplantált páciensek magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a nem transzplantált betegtársaik.
- II. Az énkép határozottan megfogalmazott jellege, a magasabb énhatékonyság és a magasabb önirányítottság jobb vesefunkciókkal (magasabb eGFR érték és alacsonyabb szérum kreatinin szint) jár együtt.
- III. Pozitív irányú kapcsolat mutatható ki a transzplantációtól eltelt idő és az önirányítottság, az énhatékonyság és az énképtisztaság között. Továbbá megvizsgáljuk a Pérez-San Gregorio, Martín-Rodríguez, Galán-Rodríguez és Pérez-Bernal (2005) által leírt összefüggéseket, miszerint a transzplantációt követő második évtől nagyobb valószínűséggel jelennek meg ismét a pszichés problémák.
- IV. A várólistán eltöltött idő negatív kapcsolatban áll a vizsgálati személyeink énhatékonyságával, önirányítottságával és énképük határozottságával.

MÓDSZEREK

RÉSZTVEVŐK

A vizsgálati mintát alkotó alanyok krónikus vesebetegséggel élő felnőtt személyek, akik dialíziskezelés alatt állnak, valamint vesetranszplantáción már átesett betegek. A mintaválasztás hozzáférhetőségi alapú, az online adatgyűjtés közösségi oldalon található csoportban történt. A teljes tesztbatteríát összesen 128 vizsgálati személy töltötte ki.

VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

A tesztbattéria a demográfiai adatok felvételével kezdődött. A vizsgálati személyek nemét, életkorát, lakóhelyét, legmagasabb iskolai végzettségét, családi állapotát rögzítettük. Relevánsnak tartottuk, hogy mikor volt a transzplantációja, illetve, ha még műtét előtt áll, mióta szerepel a transzplantációs várólistán. A vesék működésének legjobb jellemzője a Glomerulus Filtrációs Ráta, amelynek meghatározása a szérumkreatinin érték alapján történik. Számításakor figyelembe veszik a beteg életkorát, nemét és testtömegét. Így az objektív orvosi értékek közül az utolsó (4 hónapnál nem régebbi) szérumkreatinin értéket, valamint a Becsült Glomerulus Filtrációs Rátát (eGFR) kérdeztük meg, önbeszámoló útján.

A személyek *önirányítottságát* a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív magyar változatával mértük fel (Temperament and Character Inventory – TCI) (Cloninger és mtsai, 1993). Az önirányítottság az akaratere és a célirányos önmeghatározásra utal, a személy kontrollra, szabályok betartására és a viselkedéses alkalmazkodásra való képességét jelenti. Az alábbi alsókálkból tevődik össze: *Felelősségérzet*, *Céltudatosság*, *Leleményesség*, *Önellégadás*, *Kongruencia*. A kérdőív hazai adaptációja Rózsa és munkatársai (2005) által történt. A vizsgálati személyekkel az önirányítottság (Self-Directedness, S) dimenziót vettük fel, mely 44 kényszerválasztásos tételből áll.

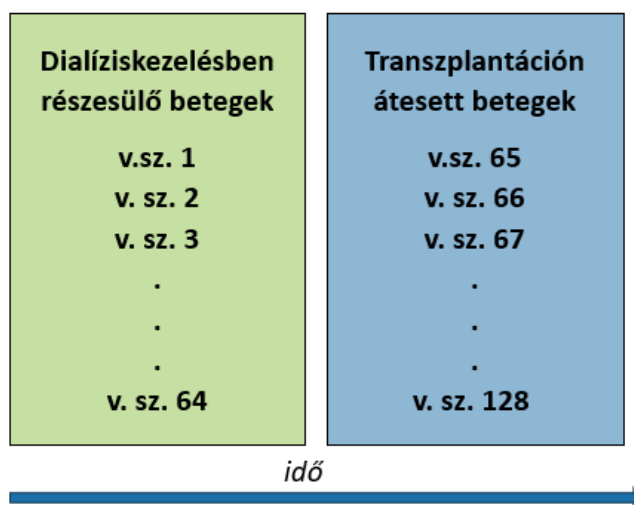
A vizsgálati személyek énképének határozottan megfogalmazott jellegét a Szelf-konceptió egyértelműsége skálával (Self Concept Clarity Scale (SCCS, Campbell és mtsai., 1996)) mértük. A kérdőív egydimenziós, 12 tételből áll, melyekre ötfokú Likert-skálán kell a válaszokat megadni. Az eredeti kérdőív időbeli stabilitása megfelelő és magas megbízhatósággal rendelkezik, a Cronbach-alfa értéke 0,86. A kérdőív magyar változatának validálását Kállai és munkatársai (2018) végezték.

Az énhatékonyság mérésére a Schwarzer és Jerusalem (1995) által kidolgozott 10 állítást tartalmazó Általános Énhatékonyság Skála (General Self-Efficacy Scale (GSE)) kérdőívet használtuk. Önbevalláson alapuló kérdőív, amelynek tételeire a válaszok 4-fokú skálán jelölhetők. A kérdőív hazai adaptációját Kopp Mária és munkatársai (1993) végezték el.

A VIZSGÁLAT LEFOLYTATÁSA

A kérdőívet a Google Drive, Kérdőív nevű felületén készítettük el, s a Facebook közösségi oldalon található *Transzplantáltak-Dializáltak* csoportban osztottuk meg. A kutatás az etikai elveknek megfelelően, azok betartásával valósult meg. Az eredmények kiszámítása az IBM SPSS Statistics 22 programmal történt.

Jelen vizsgálat keretein belül nem volt módunk a várólistán szereplő vesebetegek nyomonkövetésére, tehát longitudinális vizsgálat folytatására. Kvázi-panelvizsgálatot (1. ábra) végeztünk, ahol két független csoportot hasonlítottunk össze: a dializált betegek és a sikeres transzplantáción már átesett betegek csoportját.



1. ábra: A kvázi-panel eljárás

Pérez-San Gregorio, Martín-Rodríguez, Galán-Rodríguez és Pérez-Bernal (2005) a transzplantáció után eltelt idő pszichés állapotra gyakorolt hatását vizsgálta. Eredményeik szerint a műtétet követő időszakban három szakasz különíthető el. Az első egy év a *riadó*, melyet kihívások és félelmek jellemeznek, a második év az *alkalmazkodás* fázisa, ekkor csökken a depresszió és a szorongás mértéke. Ezt követi a 2. évtől a *kimerülés* szakasza, ahol a pszichés tartalékok kimerülése miatt ismét félelem, szorongás és depresszió lép fel. A fentiek alapján a vizsgált transzplantáció utáni populáción belül 3 csoportot alakítottunk ki a műtét után eltelt évek szerint: 0–2 év (N=27), 3–9 év (N=18), 10 vagy több év (N=19).

EREDMÉNYEK

ALAPSTATISZTIKAI JELLEMZŐK VIZSGÁLATA ÉS A MINTA REPRESENTATIVITÁSA

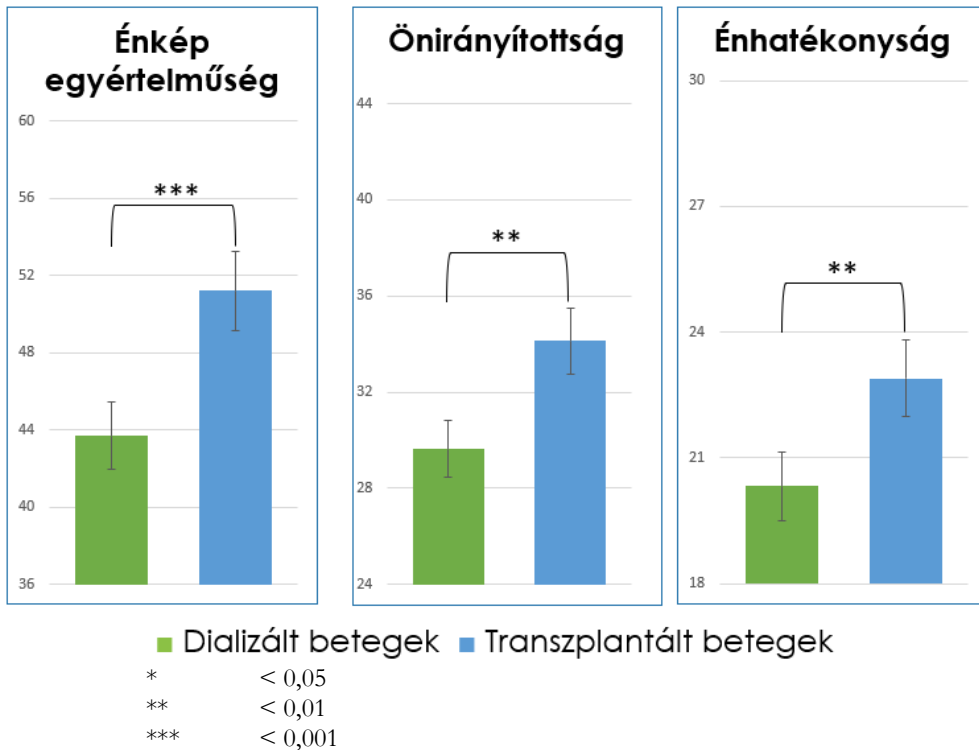
A végleges mintát 128 vizsgálati személy alkotta, akik közül 64 fő vesetranszplantált, 64 vesebeteg pedig dialíziskezelésben részesült. A dializált személyek közül 25 szerepel és 39 nem szerepel jelenleg a transzplantációs várólistán.

A válaszadók átlagéletkora 48,23, szórása 13,03 év. A legfiatalabb kitöltő 18, a legidősebb 82 éves. Az Országos Vesetranszplantációs Várólista adatai alapján a végstádiumú veseelégtelenség a 41–60 éves korosztályban a leggyakoribb, jelen vizsgálatban a minta több mint fele (53,9%-a) esik ebbe a korosztályba. Egyes vizsgálatok szerint a krónikus vesebetegség nagyobb valószínűséggel alakul ki nőknél, mint férfiaknál. A hazai adatok szerint a kezeléseken résztvevő nők száma alacsonyabb, mint a férfiaké, ugyanakkor jelen vizsgálatban a nők felülreprezentáltak, a minta 65,63%-át alkották. Így a vizsgált minta a nemi eloszlás szempontjából nem, azonban az életkori eloszlás tekintetében reprezentatív. Az Országos Vérállítói Szolgálat szerint 2016-ban a veseátültetésre várók átlagos várólistán

töltött ideje 3,36 év. A 25 várólistán szereplő vesebeteg közül 22-en adták meg a várólistára kerülésük idejét, amely alapján az átlagos várakozási idejük 3,05 év, ami közelít a magyar átlagértékhez. A transzplantáció után levő csoport tagjai átlagosan 7,27 éve élnek donorvesével (szórás 6,17 év).

A TRANSZPLANTÁCIÓ ELŐTT ÉS UTÁN ÁLLÓ BETEGEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az első hipotézis szerint a vizsgálatban használt kérdőívek eredményei eltérők lesznek a transzplantáció előtt álló és transzplantáció után levő betegcsoportok között. A minták elemszámaiból következően (mindkét mintában meghaladja a 40 főt) a *central limit theorem* törvényszerűségei miatt (Wilcox, 2010) feltételezhető a mintákon a normalitás feltételének teljesülése. Ez alapján független mintás t-próbát alkalmaztam, amelynek eredményeit az 1. számú diagram mutatja.



1. diagram: A vizsgálati személyek átlageredményei a használt kérdőíveken

- a. A próba alapján szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a vesetranszplantált betegek ($M = 51,185$ $SD = 4,83$) a dializált vizsgálati személyekhez ($M = 43,698$ $SD = 9,31$) képest az énkép egyértelműségét vizsgáló kérdőíven: $t(126) = -5,736$ $p < 0,001$ (1-tailed).

- b. A dialíziskezelés alatt álló csoport tagjai ($M = 29,46$ $SD = 6,88$) szignifikánsan alacsonyabb önirányítottsággal rendelkeznek ($t(126) = -4,398$ $p < 0,01$ (1-tailed)), mint a sikeres transzplantáción átesett vizsgálati személyek ($M = 34,123$ $SD = 4,99$).
- c. A transzplantált betegek ($M = 22,89$ $SD = 5,91$) énhatékonysága szignifikánsan magasabb, mint a dializált vizsgálati személyeké ($M = 20,317$ $SD = 6,34$): $t(126) = -2,378$ $p < 0,01$ (1-tailed).

Hipotézisünk nem tért ki rá, de érdemesnek tartottuk megvizsgálni az önirányítottsággal kapcsolatos alskálákat is (lásd 1. táblázat).

	S1	S2	S3	S4	S5
Próba eredménye	-4,174***	-3,664 ***	-3,324***	-2,672**	-1,368

* $< 0,05$

** $< 0,01$

*** $< 0,001$

1. táblázat: A transzplantáció előtt álló és a műtéten átesett betegek önirányítottságának különbségei az alskálák szerint

Az 1. számú táblázatból látszik, hogy a vizsgált csoportok önirányítottságának különbsége az első négy alfaktor (felelősségérzet, céltudatosság, leleményesség, önfogadás) szignifikáns különbségéből adódik. Az 5. alfaktor (viselkedés, személyes tulajdonságok belátása) esetében a különbség nem szignifikáns: $t(126) = -1,368$ $p = 0,087$ (1-tailed).

A VESEMŰKÖDÉS ÉS A PSZICHOLÓGIAI TÉNYEZŐK ÖSSZEFÜGGÉSEI

A második feltételezésünk szerint az egyértelműbb énkép, a magasabb énhatékonyság és a magasabb önirányítottság jobb vesefunkciókkal jár együtt. Ehhez szükségünk volt a vizsgálati személyek legutolsó szérumkreatinin és Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta értékére. Az orvosi adatok megadása sok esetben hiányos maradt, így összesen 121 vizsgálati személy szérumkreatinin értékét és 86 résztvevő eGFR értékét rögzítettük. A statisztikai vizsgálat mindkét esetben Pearson-féle korreláció számításával történt.

	Énképítisztaság	Önirányítottság	Énhatékonyság
Szérumkreatinin	-0,190*	-0,335***	-0,090

* $< 0,05$

** $< 0,01$

*** $< 0,001$

2. táblázat: A szérumkreatinin szint és az adott kérdőív közötti kapcsolat

A jobb vesefunkciót az alacsonyabb szérumkreatinin és a magasabb eGFR érték mutatja. A 2. táblázat alapján látható, hogy gyenge negatív korreláció található az egyértelműbb énkép ($r = -0,190$ $p = 0,018$ (1-tailed)) és a szérum kreatinin szint között. A magasabb szintű önirányítottság ($r = -0,335$ $p < 0,001$ (1-tailed)) és az alacsonyabb szérumkreatinin értékek közötti kapcsolat közepes erősségű. Az énhatékonyság skálán elért pontszámok és a szérumkreatinin értékek között nem mutatható ki összefüggés: $r = -0,090$ $p = 0,164$ (1-tailed).

	Énképtisztaság	Önirányítottság	Énhatékonyság
eGFR	0,271**	0,268**	0,058

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

3. táblázat: A Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta és az adott kérdőív közötti kapcsolat

A 3. táblázat a vesefunkciók jellemzésére használt másik objektív mérőszám, a Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta (eGFR) és a vizsgálat során használt kérdőívek közötti kapcsolatot mutatja be. A jobb veseműködésre a magasabb eGFR érték utal. Az énkép egyértelműsége és az eGFR között gyenge szignifikáns kapcsolatot találtunk: $r = 0,271$ $p = 0,006$ (1-tailed). Az önirányítottság és az eGFR között szintén gyenge, pozitív együttjárás volt kimutatható: $r = 0,268$ $p = 0,006$ (1-tailed). A vizsgálati személyek énhatékonysága és az eGFR érték között nem mutatható ki összefüggés: $r = 0,058$ $p = 0,297$ (1-tailed).

A fiziológiai mutatók önirányítottsággal kapott összefüggéseit utólag ebben az esetben is tovább vizsgáltuk. A korrelációs vizsgálat eredményeit az alfaktorok szintjén az 4. számú táblázat tartalmazza.

	S1	S2	S3	S4	S5
Szérumkreatinin-szint	-0,241**	-0,224**	-0,291**	-0,257**	-0,161*
Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta (eGFR)	0,301*	0,189*	0,210*	0,178	0,032

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

4. táblázat: A szérumkreatinin-szint és a Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta kapcsolata az önirányítottság alfaktoraival

A szérumkreatinin-szint gyenge negatív kapcsolatban áll az önirányítottság összes alfaktorával. A Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta és az első alfaktor, azaz a felelősségérzet között közepes erősségű pozitív kapcsolatot találtunk, a céltudatosság és leleményesség alfaktorokkal az összefüggés gyenge. Az önelfogadás és a személyes tulajdonságok belátása nem mutat szignifikáns kapcsolatot a Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta értékével.

A TRANSZPLANTÁCIÓ ÓTA ELTELT IDŐ PSZICHÉS HATÁSA

A krónikus vesebetegség a pszichés megterheléseken túl komoly életmódbeli változásokkal jár. Azt feltételeztük, hogy idővel egyre könnyedebb az új életformához való alkalmazkodás, és a szükségyszerű újítások a napi rutin részét képezhetik ismét. Azt feltételeztük, hogy pozitív kapcsolatot találunk a transzplantációtól eltelt idő és a magasabb önirányítottság, az egyértelműbb énkép és a magasabb énhatékonyság között.

	Énképtisztaság	Önirányítottság	Énhatékonyság
Transzplantáció óta eltelt idő	-0,061	-0,098	0,253*

* < 0,05

** < 0,01

*** < 0,001

5. táblázat: A transzplantációs műtét óta eltelt idő és a kérdőívek eredményei közötti kapcsolat

A statisztikai elemzéshez a Pearson-féle korrelációt használtam (5. táblázat). Az énképtisztaság ($r = -0,061$ $p = 0,316$ (1-tailed)) és az önirányítottság ($r = -0,098$ $p = 0,222$ (1-tailed)) esetében a feltételezésünk nem igazolódott. Az énhatékonyság vizsgálatakor gyenge pozitív összefüggést kaptunk: $r = 0,253$ $p = 0,023$ (1-tailed).

A transzplantáció óta eltelt idő szerinti felosztás alapján a csoportok közötti különbséget vizsgáltuk. A Kruskal–Wallis-próba során szignifikáns különbséget kaptunk a kialakított csoportok között az énkép egyértelműsége skála esetében: $H(2, N = 64) = 7,637$ $p = 0,022$. Az önirányítottság és énhatékonyság vonatkozásában nem volt kimutatható különbség. A csoportok között előforduló különbségeket Mann–Whitney-tesztekkel elemeztük részletesebben. Az elemzés során Bonferroni-korrekciót alkalmaztunk, a szignifikanciához használt kritériumszint ebben az esetben 0,0167. Szignifikáns különbséget találtunk a 0–2 éve és 3–9 éve transzplantált csoportok között ($U = 122$ $Z = -2,742$ $p = 0,006$). Nem találtunk különbséget a 0–2 éve és 10 vagy több éve ($U = 97,5$ $Z = -2,055$ $p = 0,40$), valamint a 3–9 éve és 10 vagy több éve transzplantált csoportok között ($U = 265$ $Z = -0,022$ $p = 0,983$). A transzplantáció után levő mindhárom csoport szignifikánsan magasabb énképtisztasággal rendelkezik, mint a magyar átlag. Az egymintás t-próba eredményei a következőképp alakultak: 0–2 év: $t(26) = 6,333$ $p < 0,001$ (1-tailed); 3–9 év: $t(17) = 6,394$ $p < 0,001$ (1-tailed); 10 vagy több év: $t(18) = 2,899$ $p = 0,005$ (1-tailed).

A VÁRÓLISTÁN ELTÖLTÖTT IDŐ PSZICHÉS HATÁSA

A negyedik hipotézis alapjául a várólistán eltöltött idő mentális egészségre gyakorolt hatásai szolgáltak. Hipotézisünk szerint a várólistán eltöltött idő negatív kapcsolatban áll a vizsgálati személyeink énhatékonyságával, önirányítottságával és énképük egyértelműségével. Az elemszámra való tekintettel a normalitás vizsgálatához Shapiro–Wilk-tesztet használtunk, melynek alapján az önirányítottság ($W(25) = 0,949$ $p = 0,233$) és az énkép-egyértelműség ($W(25) = 0,958$ $p = 0,374$) skálán kapott eredmények nem térnek el szignifikánsan a normál eloszlástól. A normalitásvizsgálat során az énhatékonyság skála eredményei szignifikáns eltérést mutatnak a normál eloszlástól: $W(25) = 0,917$ $p = 0,044$. Ezek alapján a hipotézis teszteléséhez az önirányítottság és az énkép egyértelműség várólistán eltöltött idővel való összefüggéseinek teszteléséhez a Pearson-féle korrelációt használtunk. Az önirányítottság és a várólistán eltöltött évek között közepes erejű negatív kapcsolat mutatható ki: $r = -0,449$ $p = 0,018$ (1-tailed). Az énkép-egyértelműség és a várólistán töltött idő hossza között nem szignifikáns az együttjárás: $r = -0,014$ $p = 0,474$ (1-tailed). Mivel az énhatékonyság skálán kapott eredmények szignifikánsan eltérnek a normál eloszlástól, ezért annak vizsgálatára Spearman-féle korrelációt alkalmaztunk. Az itt kapott eredmények nem mutattak szignifikáns kapcsolatot a két változó között: $r_s = 0,295$ $p = 0,092$ (1-tailed).

Az önirányítottság skála esetében kapott szignifikáns kapcsolatra hivatkozva itt is megvizsgáltuk az összefüggést alfaktoronként. A Spearman-féle korreláció eredményeit a 6. táblázat foglalja össze.

	S1	S2	S3	S4	S5
Próba eredménye	0,066	0,190	0,178	-0,442*	0,190
*	< 0,05				
**	< 0,01				
***	< 0,001				

6. táblázat: Az önirányítottság alfaktorai és a várólistán eltöltött idő kapcsolata

A statisztikai próba az 1., 2., 3. és 5. alfaktor és a várólistán eltöltött idő között nem mutat szignifikáns kapcsolatot. A 4. alfaktor, vagyis az önelfogadás esetében közepes erejű negatív együttjárás van a várólistán töltött évek számával: $r_s = -0,442$ $p = 0,0195$ (1-tailed).

AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Megállapítható tehát, hogy a transzplantáció után levő páciensek szignifikánsan magasabb önirányítottsággal, énhatékonyssággal rendelkeznek, énképük is határozottabban artikulált. A funkciójukat ellátni képes vesékkel a páciensek homeosztatisz egyensúlya helyreáll, aminek pszichés következményei is egyértelműek. A transzplantált páciensek magasabb kontrollra, szabályok betartására és viselkedéses alkalmazkodásra képesek. Döntéseikkel kapcsolatban nagyobb felelősségérzettel jellemezhetők, céltudatosabbak, a problémáik esetén leleményesebbek és elfogadóbbak önmagukkal szemben. Emellett nagyobb észlelt kompetenciával és világosan megfogalmazott, konzisztens, jól artikulált énképpel rendelkeznek. Az eredmény egyetlen alfaktor esetén, a *Személyes tulajdonságok belátásánál* nem mutatott szignifikáns különbséget. Az alfaktor tételei elsősorban a kialakult és begyakorolt automatikus viselkedésmintázatokra vonatkoznak (Rózsa és munkatársai, 2005). A dializáltak és a transzplantáltak közötti különbség hiánya azzal magyarázható, hogy mind a dialíziskezelés mellett, mind a transzplantáció után szigorú szabályok betartását követelő életmódot kell folytatniuk a betegeknek, ezen új életformákhoz való alkalmazkodásnak elengedhetetlen része az adaptív viselkedésválaszok automatikussá válása (pl.: vesekímélő diéta betartása, gyógyszerek rendszeres szedése).

Costa-Requena, Cantarell, Moreso, Parramon és Seron (2017) szerint a fiziológiai mutatók kapcsolatban állnak az egészséggel összefüggő életminőséggel. Jelen kutatásban a veseműködés objektív mutatói és az énkép egyértelműsége, valamint az önirányítottság közötti szignifikáns összefüggést igazoltuk. A szérumkreatinin-szint az énkép jól artikulált jellegével gyenge negatív irányú, az önirányítottsággal közepes erősségű negatív irányú kapcsolatban állt. Ezen pszichológiai faktorok a Becsült Glomerulus Filtrációs Ráta értékekkel gyenge pozitív kapcsolatot mutattak. A statisztikai eredményeink alapján énhatékonyság esetében nem volt kimutatható korreláció.

A szérumkreatinin-szint és az önirányítottság közötti közepes erejű korreláció miatt fontosnak tartottuk a kapcsolat részletesebb vizsgálatát: az önirányítottság alfaktorai negatív irányú gyenge együttjárást mutattak a szérumkreatinin-szinttel. A Becsült Glomerulus

Filtrációs Ráta csak a felelősségérzet, a céltudatosság és a leleményesség alfaktorokkal mutatott gyenge pozitív kapcsolatot. Az eredmények értelmezésekor fontos figyelembe vennünk, hogy a szérumkreatinin-szintekre közel másfélszer több adatunk volt, mint a Becsült Glomerulus Filtrációs Rátákra vonatkozóan.

A vesetranszplantációtól eltelt évek száma magasabb szintű önirányítottsággal, énhatékonysággal és egyértelműbb énképpel jár együtt. A szelf-konceptió egyértelműsége és az önirányítottság esetében nem kaptunk szignifikáns összefüggést. Az énhatékonyság elemzésekor gyenge pozitív kapcsolat mutatkozott. A statisztikai mutatókból látszik, hogy az énhatékonyságra vonatkozó eredmények nem követik a másik két pszichológiai faktorhoz tartozó eredményeket. A pozitív összefüggés magyarázatául Bandura (1997) elmélete szolgál, miszerint az énhatékonyság szintje megküzdési tapasztalatokon keresztül befolyásolható. Így a transzplantációtól eltelt évek számának növekedésével az élet-tapasztalatok száma, és ezáltal a nehéz helyzetekben való hatékony megküzdések száma is gyarapszik. A nehézségekkel való sikeres megküzdés fokozza a személyek önmagukba vetett hitét. Yamaguchi (2003) szerint minél magasabb az egyén énhatékonysága, annál nagyobb a kitartása és rugalmassága is. Ezáltal a nehéz helyzeteket kihívásként kezeli és a stresszhelyzeteket kevesebb szorongással éli meg. A transzplantációt követő 2 év után pszichológiai szempontból kritikus időszak következik.

További eredményünk szerint szignifikánsan határozottabb énképpel rendelkeznek a 0–2 éve transzplantált betegek a 3–9 éve transzplantált személyekhez képest. Ezen eredmény illeszkedik a Pérez-San Gregorio, Martín-Rodríguez, Galán-Rodríguez és Pérez-Bernal (2005) által leírt összefüggésekhez, miszerint a transzplantációt követő második évtől a pszichés kimerülés következményeképp nagyobb valószínűséggel jelennek meg ismét az ilyen jellegű problémák. Másként fogalmazva, megjelenhet a betegek szervkilöködéstől (rejekciótól) való félelme, szorongást és depressziós tüneteket eredményezhet.

Végül, az eredményeink szerint a dialíziskezelés alatt álló, transzplantációs várólistán szereplő betegek énhatékonysága és énkép jól definiált volta nem függ össze a várólistán töltött idő hosszával. Azonban az önirányítottság és a várólistán eltöltött évek között közepes erősségű, negatív kapcsolat mutatható ki, amely az önelfogadás alskála szignifikáns korrelációjából ered. Ez a klinikai szempontból fontos eredmény a várólistán lévő betegek pszichés támogatásának fontosságára hívja fel a figyelmet, hiszen azáltal, hogy a beteg tőle független okok miatt hosszabb ideig várakozik az új szervre, egyre nehezebben fogadja el önmagát olyanak, amilyen. Ennek az összefüggésnek végzetes következményei is lehetnek, amelyek már alkalmatlanná teszik őt a transzplantációs beavatkozásra.

DISZKUSSZIÓ

A dolgozat célja a vesetranszplantáció pszichológiai szempontból történő vizsgálata volt. Kutatási kérdéseink a várólistán eltöltött idő szerepére, magának a transzplantációs beavatkozásnak a pszichés hatásaira és a transzplantáció óta eltelt idő jelentőségére irányultak.

Vizsgálatunk a két csoport közötti különbséget az énképtiztaság, az énhatékonyság és az önirányítottság oldaláról erősítette meg.

Összefoglalva, eredményeink alátámasztják a vesebetegek pszichológiai támogatásának fontosságát mind a veseátültetés előtti, mind pedig a műtétet követő időszakban. Jelen

kutatás keresztmetszeti elrendezése a dializált és a transzplantált személyek közötti különbségekre világít rá, ugyanakkor a kapcsolatok ok-okozati viszonyát nem magyarázza. Érdemes lenne a vizsgálatot longitudinális keretek között megismételni, ezáltal igazolni lehetne, hogy a pszichológiai jellemzőkben tapasztalt szignifikáns különbségek közvetlenül a transzplantációnak a következményei.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Akman, B., Ozdemir, F. N., Sezer, S., Micozkadioglu, H., Haberal, M. (2004). Depression levels before and after renal transplantation. *Transplant Proc* 36:111–3.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8–10.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 141.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975–990.
- Cohen, F., Lazarus, R. S. (1979). Coping with stress of illness. In Stone, G. C., Cohen, F., Adler, N. E. (eds.): *Health psychology*. San Francisco, Jossey Bass, 217–254.
- Corruble, E., Durrbach, A., Charpentier, B., Lang, P., Amidi, S., Dezasamis, A., ... & Falissard, B. (2010). Progressive increase of anxiety and depression in patients waiting for a kidney transplantation. *Behavioral Medicine*, 36(1), 32–36.
- Costa-Requena, G., Cantarell, M. C., Moreso, F., Parramon, G., & Seron, D. (2017). Health related quality of life in renal transplantation: 2 years of longitudinal follow-up. *Medicina Clínica (English Edition)*, 149(3), 114–118.
- Kopp, M. S., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1993). *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*, Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Látos, M. (2015). *A testkép szerepe és a transzplantált szerv pszichológiai integrációjának jelentősége a veseátültetés sikerességében*. PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola. Elméleti Pszichoanalízis Program, Pécs.
- Laupacis, A., Keown, P., Pus, N., Krueger, H., Ferguson, B., Wong, C., Muirhead, N. (1996). A study of the quality of life and cost-utility of renal transplantation. *Kidney Int* 50:235–242.
- Orhan, F. O., Ozer, A., Sayarlioglu, H., Dogan, E., Altunoren, O., Akman, O., ... & Temizkan, A. (2011). Temperament and Character Profiles of Hemodialysis and Peritoneal Dialysis Patients. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(3), 201–209.
- Pérez-San-Gregorio, M. A., Martín-Rodríguez, A., Galán-Rodríguez, A. és Pérez Bernal, J. B. (2005). Psychological Stages in Renal Transplant. *Transplantation Proceedings*, 37, 1449–1452.
- Perner, F., Petrányi, Gy. (2013). *Szervátültetés*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Quintin, J. (2012). Organ transplantation and meaning of life: the quest for self fulfillment. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 16(3), 565.
- Rempert, Á. (2012). *A vesetranszplantált betegek és a transzplantált vese túlélését meghatározó tényezők* (Doctoral dissertation).
- Rózsa, S., Kállai, J., Osváth, A., & Bánki, M. C. (2005). *Temperamentum és Karakter: Cloninger pszichobiológiai modellje. A Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív felhasználói kézikönyve*. Medicina: Budapest.
- Saran R, Li Y, Robinson B, Abbott KC, Agodoa LY, Ayanian J, Bragg-Gresham J, Balkrishnan R, Chen JL, Cope E, Eggers PW, Gillen D, Gipson D, Hailpern SM,

- Hall YN, He K, Herman W, Heung M, Hirth RA, Hutton D, Jacobsen SJ, Kalantar-Zadeh K, Kovesdy CP, Lu Y, Molnar MZ, Morgenstern H, Nallamothu B, Nguyen DV, O'Hare AM, Plattner B, Pisoni R, Port FK, Rao P, Rhee CM, Sakhuja A, Schaubel DE, Selewski DT, Shahinian V, Sim JJ, Song P, Streja E, Kurella Tamura M, Tentori F, White S, Woodside K, Hirth RA. (2016) US Renal Data System 2015 Annual Data Report: Epidemiology of Kidney Disease in the United States. *Am J Kidney Dis*, 67: S1-305.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In: Weinman, J., Wright, S. and Johnston, M. (eds.): *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. NFER-NELSON, Windsor, UK, 35–37.
- Szegedi J. (2016) Vesebetegség, vesepótló kezelés epidemiológiája. <https://www.diabetes.hu/cikkek/hypertonია/1503/vesebetegseg-vesepotlo-kezeles-epidemiologiaja>, Letöltve: 2019. 03. 01.
- Thompson, S. C., & Kyle, D. J. (2000). The role of perceived control in coping with the losses associated with chronic illness. In: John H. Harvey, Eric D. Miller (Eds.), *Loss and trauma: General and close relationship perspectives*, 131–145.
- Weng, L. C., Dai, Y. T., Huang, H. L., & Chiang, Y. J. (2010). Self-efficacy, self-care behaviours and quality of life of kidney transplant recipients. *Journal of advanced nursing*, 66(4), 828–838.
- Wilcox, R. R. (2010). *Fundamentals of modern statistical methods: Substantially improving power and accuracy*. Springer Science & Business Media.
- Yamaguchi, S. (2003). A kultúra és a kontrollal kapcsolatos orientációk. In.: Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp M. (szerk.) *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Klinikai pszichológia és addiktológia

SZŐNYI FANNI ZSÓFIA

Az internetes pornófilmek pszichológiai összefüggéseinek vizsgálata hazai mintán

A study of internet pornography consumption from a psychological point of view in a Hungarian sample

Témavezető: Berán Eszter, PhD

ABSZTRAKT

A pornóvideó-fogyasztás világjelenségnek nevezhető, ami alól Magyarország sem kivétel, azonban még nem készült nagymintájú hazai kutatás a témában. Az eddigi vizsgálatok alapján tudjuk, hogy a pornófogyasztás mind pozitív, mind negatív hatásokkal bír a testi, lelki és szexuális egészségre, valamint a központi idegrendszerre is hatással van, aminek mellékhatásai nagyon hasonlítanak az addikciók során tapasztalható elváltozásokhoz.

Kutatásomban az internetes pornófilmek fogyasztásának hatásait vizsgáltam nagy hazai mintán. A vizsgálat az internetes pornófilmek szexuális ingerküszöbre gyakorolt pszichológiai hatásainak feltárására irányult.

A kutatás célcsoportjai két életkori csoportból kerültek toborzásra (1990 és 1999, illetve 1973 és 1982 között születettek közül). A vizsgálat során egy demográfiai, illetve pornófogyasztási szokásokat és szexuális élettel való elégedettséget felmérő kérdőív került felvételre.

A vizsgálat eredményei szerint a gyakran pornót néző személyek több szexuális orientációjukkal össze nem egyeztethető tartalmat ($p < .001$), illetve több szexuális ízlésükkel össze nem egyeztethető parafil tartalmat is néznek ($p < .001$), mint a nem gyakran fogyasztó személyek. Továbbá a ritkán vagy rendszertelenül internetes pornóvideót nézők nagyobb arányban bizonytalanodnak el a szexuális orientációjukban ($p < .001$), illetve azok, akik gyakran néznek pornófilmeket, kevésbé érzik kielégítőnek a való életben a szexuális életüket ($p < .001$). Nincs a vizsgálatban részt vett korcsoporttagok között különbség a tekintetben, hogy néznek-e több olyan tartalmat, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal ($p = .451$), illetve, hogy néznek-e több olyan parafil tartalmat, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel ($p = .717$).

A kutatás eredményei szerint a pornófogyasztás együttjárást mutat a nézők szexuális ingerküszöbének változásával.

Kulcsszavak: internetes pornográfia; pornófogyasztás; szexuális élettel való elégedettség

ABSTRACT

Although porn video consumption can be called a world phenomenon from which Hungary is no exception, there has not yet been a large-scale study on the subject. It has been shown in previous studies that porn consumption has both positive and negative effects on physical, mental and sexual health as well it has impact on the central nervous system, the side effects of which are very similar to those of addictions.

The present research examined the effects of Internet porn movies on a large domestic sample. The study focused on exploring the psychological effects of pornography on sexual stimulus threshold.

The target groups of the research were recruited from two cohorts (born between 1990 and 1999 and between 1973 and 1982). The survey included a questionnaire on demographic and porn consumption habits in connection to satisfaction with sexual life.

The results of the study show that people who often watch porn, watch more content that is incompatible with their sexual orientation ($p < .001$) and more paraphile content that is incompatible with their sexual tastes ($p < .001$), than people who watch porn videos rarely. In addition, rare or irregular pornography consumers are more likely to be insecure in their sexual orientation ($p < .001$), and regular consumers are less satisfied with their real sex life ($p < .001$). Contrary to our expectations however, there is no difference between the two age groups in terms of the amount of content they watch which does not agree with their sexual orientation ($p = .451$), or their sexual taste regarding parafile content ($p = .717$).

According to the results of the research, porn consumption shows a positive relationship with change in the sexual stimulus threshold of consumers.

Keywords: Internet pornography; Porn consumption; Satisfaction with sexual life

Hálás köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Berán Eszternek munkájáért, segítőkészségéért és odaadó támogatásáért, nélküle ez a dolgozat nem készülhetett volna el. Köszönettel tartozom még Dr. Matuszka Balázs értékes tanácsaiért, amelyekkel segítségemre volt a dolgozat elkészítése során.

JELEN KUTATÁS MOTIVÁCIÓJA

Az internet 12%-át pornóvideó megosztó oldalak teszik ki, amely összesen 4,2 millió honlapot jelent, és majdnem az internetet böngészők fele (42,7%-a) pornóvideó-fogyasztónak nevezhető. Továbbá minden másodpercben 28 258 ember néz ilyen jellegű videókat az interneten (Internet pornography statistics, 2006). Doidge (2011, 135. o.) megállapítása szerint a pornóvideók keresése „a negyedik leggyakoribb ok, amiért az emberek az interneten böngésznek”. Egy kutatás megállapította, hogy minden harmadik fiú annyira sok pornófilmet néz, hogy azokat már nem is számolja (Betkowski, 2007). A pornóvideó fogyasztás világjelenségnek nevezhető (Internet pornography statistics, 2006), amely alól Magyarország sem kivétel (Csonka, 2015, Váczi, 2015), azonban ahogy Csonka (2015) is kiemelte, jelenleg igen kevés magyar kutatás létezik a témában. Mivel még nem született nagymintás hazai vizsgálat, így a jelen kutatás hiánypótló a témában.

SZAKIRODALMI BEVEZETŐ

INTERNETES PORNOGRÁFIA

Jelenleg még nincs olyan definíció a pornográfia meghatározására, amelyben minden szakértő egyetemesen egyetértene (Thornburgh & Lin, 2002; Váczi, 2015), valamint abban sincs megegyezés, hogy a pornográf anyagoknak feltétlen tartalmaznia kell-e szexuálisan explicit jeleneteket, avagy sem (Váczi, 2015). Azonban Lambert, Negash, Stillman, Olmstead és Fincham (2012) szerint majdnem minden definícióban megtalálható a szexuális arousal, illetve aktivitás növelésének feltétele ezen tartalmak esetében. Morgan (2011, 520. o.) a következőképp határozza meg a pornográf tartalmak jelentését: „nemi szerveket és/vagy szexuális viselkedést mutatnak, abból a célból, hogy növeljék a felhasználó szexuális izgalmát”. Ehhez a meghatározáshoz hasonlít Zimbardo és Coulombe (2016) definíciója is, amely a következőképp hangzik: „a pornográfia a szexuális tartalom explicit ábrázolását jelenti; célja a szexuális izgalom növelése és a nemi vágy kielégítése” (109. o.). Barron és Kimmel (2000) szerint ezen anyagokon belül is a legkedveltebbek a videóformátumúak, amelyek az 1980-as években kezdtek nagyon népszerűek lenni. A videós anyagokon belül el kell különítenünk az internetes pornóvideókat. 2006-tól kezdődően egyre nagyobb számban használták az emberek a szélessávú internetet, amely magával hozta az internetes pornográfia elterjedését is (Wilson, 2015). Cooper, Delmonico és Burg (2000, 21. o.) szerint az internetes pornográfia sikeréhez hozzájárult annak „anonimitása, elérhetősége és megfizethetősége”, amelyeket Cooper (1998) „Hármas Motorként” nevezett el. A netes pornóvideók ezen jellemzőit Csonka (2015) is ismerteti, illetve a legtöbb szerző megemlíti még, hogy nagyon könnyen lehet az efféle anyagokhoz hozzáférni (pl. Váczi, 2015; Häggström-Nordin, Sandberg, Hanson, & Tydén, 2006). A szexvideók már pár kattintással bármikor elérhetőek a legtöbb multimédiás elektronikai eszközről, és a legtöbb pornóvideót szolgáltató honlap ingyenes vagy alacsony áron elérhető (Tylka, 2015).

Carroll, Padilla-Walker, Nelson, Olson, Barry és Madsen kutatása (2008) szerint a fiatal felnőtt férfiak 67%-a tartja elfogadhatónak a pornófogyasztást, míg a fiatal nők 49%-a gondolkodik hasonlóképpen, azonban a férfiak 87%-a fogyasztó is, míg a nőknek csak

31%-a néz ilyen jellegű filmeket. Ugyanezen vizsgálat további eredményei még, hogy a pornófogyasztó férfiak 50%-a heti, és 20%-a napi vagy kétnapi rendszerességgel néz pornófilmeket, míg ezzel szemben a nők nem néznek rendszeresen ilyen filmeket. Azt, hogy a férfiak gyakrabban néznek pornófilmeket, mint a nők, ezidáig több kutatás is megerősítette (például: Garos, Beggan, Kluck & Easton, 2004; Hald, 2006).

A PORNÓFOGYASZTÁS PSZICHOLÓGIAI HATÁSAI

Ezidáig számos a pornóvideó fogyasztás hatásaival foglalkozó kutatás látott már napvilágot. Ezeknek köszönhetően a pornónézésnek mind a pozitív, mind pedig a negatív hatásairól tudunk. Pozitív hatásának nevezhető – többek között – (a teljesség igénye nélkül) az, hogy szexuálisan megengedő attitűd alakulhat ki gyakori pornófogyasztás esetén (Braun-Courville & Rojas, 2009, idézi: Csonka, 2015), illetve, hogy a rendszeres fogyasztók (saját elmondásuk szerint) több újdonságot kipróbálnak az ágyban, javul az életminőségük is, nyitottabbak és elfogadóbbak, valamint pozitívabban állnak a szexualitáshoz. Ezen túl úgy érzik, a pornófilmek segítették „a saját szexuális vágyaik és fantáziáik tudatosítását” (37. o.), illetve hogy jóval több tudással rendelkeznek a szexualitással kapcsolatban ezeknek köszönhetően (Vácz, 2015). Ezen hatások egy részét McKee (2007) is megemlíti munkájában, illetve hozzátette még, hogy a pornófogyasztás segítheti a kapcsolatokban a szexuális vágy növelését, valamint a szexualitásról való kommunikációt a partnerrel.

A pozitív hatásokon túl azonban számos negatív hatást találtak az eddigi vizsgálatok. A pornófogyasztás elősegíti a testtel való elégedetlenséget, a párkapcsolatbeli kötődési nehézségeket (Tylka, 2015), a depresszió kialakulását, az egészség és az életminőség romlását (Weaver, Weaver, Mays, Hopkins, Kannenberg & McBride, 2011), valamint párkapcsolati problémák kialakulását (McKee, 2007; Morgan, 2011), a személyek tárgyiasítását, illetve a szexszel kapcsolatos nem reális elvárások kialakulását (McKee, 2007). Mindezekon túl, bár a pornófilmek a szexuális vágyak kielégítésére szolgálnak, azonban „a valóságban gyakran függőséget, kitolódó tűréshatárt és ennek következtében idővel csökkenő élvezetet” okoznak (Doige, 2011, 140. o.), továbbá a szexuális élettel való elégedetlenséghez vezetnek (Zillmann & Bryant, 1988).

Egyes szakértők szerint a pornófogyasztás talán legnagyobb veszélye az, hogy addiktív (McKee, 2007; Doidge, 2011; Doidge, 2015; Wilson, 2015; Carroll és munkatársai, 2008); azonban máig vitatott, hogy létezik-e egyáltalán pornófüggőség (Wilson, 2015). Azok, akik szerint létezik, a pornófüggőség negatív következményei közé sorolnak számos mellékhatást az idővel kialakuló merevedési diszfunkciótól kezdve (Doidge, 2015) a párkapcsolati nehézségekig (Wilson, 2015). A pornófilmek addiktivitása abban rejlik, hogy ezek a filmek szexuális izgalmat generálnak a nézőben, aminek a hatására dopamin szabadul fel bennük. Ez pedig „mindkét nemnél fokozza a libidót, elősegíti az orgazmust és aktiválja az agy gyönyörközpontjait” (Doidge, 2011, 139. o.). Továbbá „a kényszeres cselekvés jelenléte miatt gyakran vitatott differenciáldiagnosztikai kérdés, hogy addikciónak vagy kényszernek számít inkább a túlzott mértékű online pornóhasználat” (Hevesi, 2015, 33. o.).

PORNÓFOGYASZTÁS RÉVÉN KIALAKULÓ NEUROPLASZTIKUS VÁLTOZÁSOK

Noha az még nem tisztázott, hogy létezik-e pornóaddikció, de az már kutatásokkal bizonyított tény, hogy a pornófogyasztás hatással van a központi idegrendszerre, és ezek a változások hasonlóak az egyes addikciók során tapasztalható elváltozásokhoz. „Az agynak azt a tulajdonságát, melynek révén képes strukturális és funkcionális változásokra, ‘neuroplaszticitás’-nak nevezzük, s e változások a mentális tapasztalatokra adott válaszok nyomán következnek be” (Doidge, 2015, oldalszám nem elérhető). Hilton (2013) szerint a pornóvideók nézése megfelelő alapot biztosít a neuroplasztikus változásokhoz: „a fókuszált keresés és kattintgatás, a tökéletes maszturbálási téma keresése egy gyakorlat a neuroplasztikus tanuláshoz” (5. o.). Doidge (2015) is egyetért azzal, hogy a pornófogyasztás a neuroplasztikus módosítás minden előfeltételét biztosítani tudja anélkül, hogy azzal a fogyasztó tisztában lenne. Ezen „edzéseket”, amelyeket Hilton (2013) is leírt, megszilárdítja a pornóvideók nézése közben átélt orgazmus, amely dopamin-kioldást eredményez, ezzel is még jobban megerősítve az „edzések” során az agyban kialakult összekapcsolódásokat (oldalszám nem elérhető). A folyamatot elősegíti továbbá, hogy a folyamatban nem volt jelen büntetés, kizárólag jutalmazás (Doidge, 2015). Ezen folyamatok nyomán új agyi térképek alakulnak ki (Doidge, 2011). A gyakori pornófogyasztás azonban az agy szürkeállományának csökkenését okozza „az agynak azokban a régiókban, amelyek kapcsolatba hozhatók a jutalomérzékenységgel” (Kühn & Gallinat, 2014; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016, 118. o.), ez pedig csökkent dopaminszintet és kevesebb dopaminreceptor jelenlétét vonja magával. Simone Kühn szerint ez azért van, mert a „rendszeres pornófogyasztás meglehetősen kimeríti a jutalmazó központunkat” (Osterath, 2014; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016, 118. o.). Ahhoz, hogy a gyakran pornót néző személy ugyanolyan mennyiségű jutalmat (vagyis azonos arousal- és dopaminszintet) váltson ki egy-egy pornónézés alkalmával, erőteljesebb stimulációra van szüksége (Osterath, 2014; Kühn & Gallinat, 2014; Wilson, személyes eszmecsere; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016). Ez a stimuláció pedig szokatlan, újszerű és extrém tartalmakat jelent (Kühn & Gallinat, 2014), amelyeket a fogyasztó agya dopaminszint növelésével jutalmaz (Zimbardo & Coulombe, 2016). Ezen tartalmak nem feltétlen fognak megfelelni a személy szexuális ízlésének vagy orientációjának (Wilson, 2015; Zimbardo & Coulombe, 2016), de pont ettől fognak újdonságként szolgálni számára. Ezen jelenség magyarázhatja például Hald (2006) eredményeit, aki azt állapította meg, hogy a férfiak (akikről korábbi kutatások már megállapították, hogy nagyobb mennyiségű pornóvideót néznek) jóval több extrém tartalmat fogyasztanak, mint a nők (akik pedig kevesebb pornóvideót fogyasztanak a kutatási eredmények szerint).

A PORNÓFOGYASZTÁS HATÁSAI A SZEXUALITÁSRA

A pornófogyasztás hatással van a szexualitásra is. Az előző pontban bemutatott folyamatot számos negatív mellékhatás kísérheti, mint például a hímvessző érzékenységének tompulása, valódi partnerrel való közösülés esetén az orgazmus elérésének nehézsége, merevedési diszfunkció (Wilson, személyes eszmecsere; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016). Ahogy a

gyakran pornót néző személy egyre extrémebb tartalmakat néz, hogy megfelelő intenzitású stimulációt biztosítson a csökkent szürkeállománnyal rendelkező jutalmazó központjának, úgy válik egyre kevésbé stimulálóvá számára az élő, valódi szexuális partnere, aki nem tud olyan mennyiségű újdonságot biztosítani számára, mint egy extrémebb tartalmú pornóvideó (Zimbardo & Coulombe, 2016). Doidge (2011 és 2015) szerint az, hogy a rendszeres pornónézők már nem tartják eléggé izgatónak szexuálisan a valódi partnerüket, annak köszönhető, hogy a neurolasztikus változások által létrejött új térképterületek az agyban a már meglévők kárára jöttek létre. Ezen folyamatok azonban pont az agy neurolasztikus változások létrejöttét biztosító képlékenységből fakadóan vissza is fordíthatók (Doidge, 2011; Doidge, 2015; Wilson, 2015).

A PORNÓFOGYASZTÁS PSZICHOLÓGIAI HATÁSAI A FIATALOKRA

Bár a törvény előírásai szerint a pornográf anyagokat kizárólag a felnőttek fogyaszthatják (Zimbardo & Coulombe, 2016), a Cooper, Delmonico és Burg (2000) által leírt, internet nyújtotta anonimitás és elérhetőség mégis lehetővé teszi, hogy a fiatakorúak is hozzáférjenek ezen anyagokhoz. Váczi (2015) vizsgálata azt állapította meg, hogy azok a személyek, akik korábban kezdenek pornóvideókat nézni, gyakoribb használatot mutatnak a későbbiekben. Ez a gyakoribb használat a (2.3. *bekezdésben* már tárgyalt) neurolasztikus folyamatok miatt veszélyes. Mivel pubertáskorban az agy sokkal képlékenyebb és könnyebben átprogramozható, mint idősebb korban (Wilson, 2015; Doidge, 2011), ezért ezek a neurolasztikus változások különösen problémásak lehetnek. A tinédzserkori neurolasztikus tanulás révén szükségessé váló extrémebb tartalom keresését támasztja alá Štulhofer, Buško és Landripet 2010-es kutatása is (idézi: Váczi, 2015), amelynek eredménye szerint azok a személyek, akik hamarabb váltak rendszeres fogyasztóivá az internetes pornóvideóknak, azok a későbbiekben várhatóan inkább valamilyen parafil tartalmat preferálnak majd.

Azon személyek számára, akik számára az internetes pornóvideók elérhetőek voltak pubertáskorban, a neurolasztikus változások talán nagyobb hangsúlyt kapnak azon személyekhez képest, akiknek már voltak megelőző szexuális tapasztalatai, mielőtt az internetes pornófilmek elérhetővé váltak volna (Doidge, 2015; Wilson, 2015; Doidge, 2011). Ezt támasztja alá Voon és munkatársainak (2014; idézi: Wilson, 2015) CT-vizsgálatot alkalmazó kutatása, amelyből kiderült, hogy a pornófilmek erőteljesebb hatást gyakorolnak a tinédzserkorúak agyára, mint a felnőtt személyekére.

HIPOTÉZISEK ISMERTETÉSE

- I. **A gyakran pornót néző személyek több olyan tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal, mint a nem gyakran vagy egyáltalán nem fogyasztó személyek.** A gyakran pornót néző személyek szürkeállományának mérete csökkent (Kühn & Gallinat, 2014), így erőteljesebb stimulációra van szükségük az azonos arousal- illetve dopaminszint eléréséhez (Osterath, 2014; Kühn & Gallinat, 2014; Wilson, személyes eszmecsere; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016). Ezen folyamatokat deszenzitizáció kialakulásával,

habituációval, valamint neurolasztikus tanulási folyamattal is lehet magyarázni. A hipotézist arra építem, hogy azon tartalmak, amelyek nem egyeztethetők össze a személy szexuális orientációjával, elég erős teljes stimulációt biztosítanak a gyakran pornót fogyasztó személyek számára is (Wilson, 2015; Zimbardo & Coulombe, 2016). Szexuális orientáció alatt „a szexuális érzések vagy viselkedés irányát” értem „az ellenkező neműek (heteroszexualitás), az azonos neműek (homoszexualitás), vagy ezen kettő kombinációja iránt (biszexualitás)” (LeVay, 1993, 158. o.).

- II. A gyakran pornót néző személyek több olyan parafil tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel, mint a nem gyakran vagy egyáltalán nem fogyasztó személyek.** Ezen hipotézis elmélete megegyezik az 1. hipotézisével. Itt arra építem a hipotézist, hogy azon parafil tartalmak, amelyek nem egyeztethetők össze a személy szexuális ízlésével, elég erős teljes stimulációt biztosítanak a gyakran pornót fogyasztó személyek számára is (Wilson, 2015; Zimbardo & Coulombe, 2016). Parafil tartalomnak számítanak a DSM V. kézikönyv (APA, 2013) alapján a voyeurizmust, exhibicionizmust, frotteurizmust, szexuális mazochizmust, szexuális sadizmust, pedofiliát, fetisizmust, transzvesztita fetisizmust, valamint transzvesztitizmust tartalmazó anyagok.
- III. A gyakran pornót néző személyeknél kételyek merülnek fel a szexuális orientációjukat illetően.** Amennyiben a gyakran internetes pornófilmeket néző személyek többször nyúlnak olyan tartalmakhoz, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal (amelyet Wilson, 2015 és Zimbardo & Coulombe, 2016 elmélete támaszt alá), az feltételezhető, hogy többször fognak kételyek felmerülni ezen személyekben a szexuális orientációjukat illetően.
- IV. Azok, akik gyakran néznek pornófilmeket, kevésbé érzik kielégítőnek a való életben a szexuális életüket.** Ahogyan az 2.3. *bevezetésben* is írtam, ahogyan a gyakran pornót néző személy egyre extrémebb tartalmakat néz, hogy megfelelő intenzitású stimulációt biztosítson a csökkent szürkeállománnyal rendelkező jutalmazó központjának, úgy válik egyre kevésbé stimulálónak számára az élő, valódi szexuális partnere, aki nem tud olyan mennyiségű újdonságot biztosítani számára, mint mondjuk egy hardcore pornóvideó (Zimbardo & Coulombe, 2016). Doidge (2011 és 2015) szerint az, hogy a rendszeres pornónézők már nem tartják eléggé szexuálisan izgatónak a valódi partnerüket, annak köszönhető, hogy a neurolasztikus változások által létrejött új térképterületek az agyban a már meglévők kárára jöttek létre. Ezen elméletek szerint tehát a gyakoribb pornófogyasztás a való életbeli szexualitás kevésbé kielégítő voltát fogja eredményezni.
- V. A fiatalabb korcsoport tagjai gyakrabban néznek internetes pornóvideókat.** Mivel a kutatás fiatalabb korcsoportjának tagjai számára már elérhető volt pubertáskorában az internetes pornográfia, így ők az életük során korábban kezdhették ezen filmek fogyasztását. Ezen hipotézist Váczi 2015-ös kutatási eredményére építem, amely szerint azok a személyek, akik korábban kezdenek pornóvideókat nézni, gyakoribb használatot mutatnak a későbbiekben.
- VI. A fiatalabb kohorsz tagjai több olyan tartalmat néznek, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal, mint az idősebb kohorsz tagjai.** Ezt a hipotézist két korábbi kutatás alapozta meg. Az egyik Váczi 2015-ös kutatása volt, amely szerint azok a személyek, akik korábban kezdenek pornóvideókat nézni,

gyakoribb használatot mutatnak a későbbiekben (Osterath (2014), Kühn és Gallinat (2014), valamint Wilson személyes eszmecsere; idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016), azon személyek pedig, akik gyakrabban néznek pornóvideókat, erőteljesebb stimulációt igényelnek. Ezen folyamatokat deszenzitizáció és függőség kialakulásával, valamint neurobiológiai folyamatokkal is lehet magyarázni. A másik pedig Štulhofer, Buško és Landripet 2010-es kutatása (idézi: Váczi, 2015), amely a tinédzserkori neurolasztikus tanulás révén szükségessé váló extrémebb tartalom keresését támasztotta alá, amelynek eredménye alapján azok a személyek, akik hamarabb váltak rendszeres fogyasztóivá az internetes pornóvideóknak, a későbbiekben várhatóan inkább valamilyen parafil tartalmat preferálnak majd. Az utóbbi eredményből kiindulva lehetségesnek tűnik, hogy ennek a korcsoportnak a tagjai nem csak parafil tartalmakat néznek gyakrabban, hanem a szexuális orientációjukkal össze nem egyeztethető anyagokat is.

VII. A fiatalabb kohorsz tagjai több olyan parafil tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel, mint az idősebb kohorsz tagjai. Ezt a hipotézist ugyanazon kutatási eredmények alapozták meg, mint az előző, VI. hipotézist.

MÓDSZERTAN

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatás célcsoportjai két életkori csoportból kerültek toborzásra (1990 és 1999, illetve 1973 és 1982 között születettek közül). A fiatalabb korcsoport tagjai számára pubertáskorukban már elérhetőek voltak az internetes pornóvideók, míg az idősebb korcsoportba tartozók számára nem, így ők valószínűleg már rendelkeztek a pornóvideók megjelenése előtti szexuális tapasztalatokkal. A mintavételkor kényelmi és hólabdamódszert alkalmaztam, nem randomizált módszert, online adatfelvétellel.

ESZKÖZÖK

DEMOGRÁFIAI, ILLETVE PORNÓFOGYASZTÁSI SZOKÁSOKAT ÉS SZEXUÁLIS ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGET FELMÉRŐ KÉRDŐÍV

A kutatás során a vizsgálat kritériumainak való megfelelés, illetve a demográfiai, pornó szokások és a szexuális élettel való elégedettség felmérése kérdőív segítségével történt. A kérdőív általam való összeállítására azért volt szükség, mert a szakirodalomban nem állt rendelkezésre sem magyar, sem angol nyelvű megfelelő kérdőív a pornónézési szokások vizsgálatához.

A vizsgálat kritériumainak való megfelelés és a demográfiai adatok felmérése. A vizsgálat kritériumaira két tétel kérdezett rá, az egyik a kutatásba való beleegyezésre („A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértetek, a részvételt vállalom”, a választási lehetőségek pedig a következők voltak: „Igen. / Nem.”), a másik pedig az életkori csoportra („1990 és 1999 között születtem vagy 1982 és 1973 között születtem”, a választási lehetőségek pedig a következők voltak: „1990 és 1999 között születtem. / 1982 és 1973 között születtem. / Egyik sem.”). A kérdőív felmérte továbbá a

vizsgálati személy nemét („Ön milyen nemű?”, a választási lehetőségek pedig a következők voltak: „Nő / Férfi”).

Szexualitással kapcsolatos tételek. Két tétel foglalkozott a vizsgálati személy szexualitásával. Az egyik a szexuális orientációját mérte fel, a másik pedig, hogy volt-e már olyan alkalom, amikor a vizsgálati személy elbizonytalanodott a szexuális orientációját illetően. A szexuális orientációra rákérdező tételnél („Milyen szexuális orientációjúnak vallja magát?”), ugyanazon választási lehetőségeket adtam meg („Heteroszexuális, Homoszexuális, Biszexuális”), mint amelyeket Ahlers és munkatársai (2011) kérdőívében használtak, ehhez hasonlítottak továbbá Peter és Valkenburg 2007-es kutatásában, valamint Boies 2002-es kutatásában megadott választási opciók is. A szexuális orientációban való elbizonytalanodásnak már van szakirodalma (ld. például: Paulhus, 1984; Worthington és munkatársai, 2008), azonban a pornóvideók fogyasztásának vonatkozásában még nem vizsgálták eddig. Az általam felvett kérdőívben a következő kérdéssel mértem fel az elbizonytalanodást: „Volt, hogy elbizonytalanodtam a szexuális orientációmát illetően.”, amelyre két választási lehetőség közül választhatott a kitöltő: „Egyetértek.” és „Nem értek egyet.”.

Pornófogyasztási szokások felmérése. A kérdőív további részében a pornófogyasztási szokások feltárása történt. A pornóvideó nézési gyakoriságának meghatározására („Milyen gyakran néz internetes pornóvideókat?”) 6 opció közül választhatott a vizsgálati személy: „Minden nap vagy másnap”; „Heti rendszerességgel”; „2 hetente”; „Havonta”; „Évente”; „Soha”. Ezen választási lehetőségek majdnem azonosak Peter és Valkenburg 2007-es kutatásában használt hasonló témájú kérdésre megadott választási opciókkal. Ezen túl a kérdőív felmérte, hogy milyen gyakran néz olyan tartalmú pornófilmeket a vizsgálati személy, amelyek valahogy eltérnek a szexuális ízléstől és orientációjától (ezek a következő tételek voltak: „Nézett már 5-nél több alkalommal olyan tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem egyeztethető össze a szexuális orientációjával?”; „Nézett már 5-nél több alkalommal parafile tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem egyeztethető össze a szexuális ízlésével?”. Az utóbbi kérdésekre az „Igen” és a „Nem” opciót lehetett válaszként megjelölni. A kérdőívben volt olyan tétel, amely azt mérte fel, hogy a vizsgálati alany milyen gyakran néz olyan parafile tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem egyeztethető össze a szexuális ízlésével (ezen tétel válaszai megegyeztek a pornónézés gyakoriságát felmérő kérdésre megjelölhető válaszokkal). Az utóbbi tételek megalkotására azért volt szükség, mert sem a magyar, sem az angol nyelvű szakirodalomban nem volt fellelhető olyan témájú kérdőív, amely a jelen vizsgálat témájához illeszkedett volna. A parafile tartalmakról szóló kérdések a DSM V. kézikönyvének meghatározásai (APA, 2013) alapján kerültek kidolgozásra.

Szexuális élettel való megelégedettség. A legutolsó tétel során pedig meg kellett jelölnie a vizsgálati személynek egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán, (ahol az 1 azt jelentette, hogy semennyire sem érzi kielégítőnek, az 5 pedig, hogy maximálisan kielégítőnek érzi), hogy mennyire érzi kielégítőnek a való életben a szexuális életét. Morgan 2011-es kutatásában is hasonló kérdéssel mérték fel a szexuális élettel való megelégedettséget.

ELJÁRÁS

A kutatás kitöltendő anyaga a Google Drive felületére került feltöltésre. A kutatási csomagot minden olyan személy ki tudta tölteni, aki rendelkezett valamilyen

interneteléréssel rendelkező eszközzel (például számítógéppel vagy okostelefonnal), illetve betöltötte a 18. életévét. Babbie (2008) megállapította, hogy alacsony különbség található az internetes tesztek és a papír-alapú kérdőívek megbízhatóságának tekintetében. A vizsgálatban részt vevő fiatalabb korosztály tagjainak 89–85%-a internetezik heti rendszerességgel, és 3,7–4,1 óráig interneteznek aktívan egy nap, míg az idősebb korosztály tagjainak 82–74%-a internetezik heti rendszerességgel (és 3,2–2,7 óráig interneteznek aktívan egy nap a 2013-as és 2015-ös Lakossági Internethasználat Kutatása alapján. Ezen internethasználati sajátosságok figyelembevételével a jelen kutatás kérdőíve online formában került közzétételre, hogy minél könnyebben elérje a kutatás célcsoportjait. Vizsgálati személyeket a Facebook segítségével kerestem. Mind a személyes oldalamon, mind csoportokban osztottam meg kutatásban való részvételre felkérő posztokat, illetve a kutatás feltételeinek megfelelő ismerőseimet személyesen is volt, hogy felkértem a vizsgálatban való részvételre. A kérdőív 2017. június 30-tól 2017. szeptember 19-ig volt elérhető.

A vizsgálatban kizárólag 18 éven felüli személyek vehettek részt. Az adatfelvétel anonim módon történt, és a beleegyezésre való kattintással a vizsgálati személy hozzájárult adatainak anonim, tudományos felhasználásához.

STATISZTIKAI ELEMZÉSEK

Az online kérdőívre érkező adatokat rögzítettem, elemeztem, majd a statisztikai próbák az IBM SPSS Statistics 22 nevű program segítségével kerültek alkalmazásra. Az adatokban a hagyományos *outlier labelling rule* (Tukey, 1977) alapján tíz szélsőséges érték került feltárássra [három db 1 értékűt (vagyis, hogy minden nap vagy másnap néznek olyan parafil tartalmú pornóvideót, amely nem felel meg az ízlésüknek, négy db 2 értékűt (ez a heti rendszerességnek felel meg) és három darab 3 értékűt (ez pedig a kétheti rendszerességnek felel meg)]. Az így megtalált outlierok közül a felülvizsgált, 2.2-es szorzót használó outlier labelling szabály (Hoaglin és Iglewicz, 1987) alapján hét darab (vagyis a három darab 1 értékű, és a négy darab 2 értékű) minősült szélsőséges értéknek. A megtalált szélsőséges érték a winzorizálás szabályainak megfelelően átírásra került a rangsorban következő legkisebb, már nem szélsőséges értéknél egy egységgel kisebbre, azaz 2-re.

ELSŐ HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

Az első hipotézis szerint a gyakran pornót néző személyek több olyan tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal, mint a nem gyakran vagy egyáltalán nem fogyasztó személyek. Ennek vizsgálatára Khi-négyzet próbát végeztem, amelynek elvégzéséhez minden feltétel teljesült. A próba elvégzéséhez az internetes pornófogyasztási gyakoriság két csoportba került felosztásra: a mindennapos vagy minden másnapi, illetve a heti rendszerességű pornófogyasztás a gyakori pornónézési kategóriába került besorolásra. A további fennmaradó gyakoriságot (kétheti, havi, évi rendszerességet, illetve a sohat) a ritkán vagy rendszertelenül nézők kategóriájába került besorolásra.

MÁSODIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

A második hipotézis az volt, hogy a gyakran pornót néző személyek több olyan parafil tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel, mint a nem

gyakran vagy egyáltalán nem fogyasztó személyek. A hipotézis ellenőrzésére itt is Khi-négyzet próba került elvégzésre, amelynek szintén minden feltétele teljesült. Az első hipotézisben (ld. 4.1. bekezdés) korábban már bemutatott gyakorisági csoportosítás került alkalmazásra ennél a próbánál is.

HARMADIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

A harmadik hipotézis szerint a gyakran pornót néző személyeknél kételyek merülnek fel a szexuális orientációjukat illetően. A hipotézis ellenőrzésére ugyancsak Khi-négyzet próbát végeztem, amelynek szintén minden feltétele teljesült. Az első hipotézisben (ld. 4.1. bekezdés) korábban már bemutatott gyakorisági csoportosítást alkalmaztam ennél a próbánál is.

NEGYEDIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

A negyedik hipotézis az volt, hogy azok, akik gyakran néznek pornófilmeket, kevésbé érzik kielégítőnek a való életben a szexuális életüket. A hipotézis ellenőrzésére független mintás t-próba helyett (mivel nem teljesültek a parametrikusság feltételei), Mann–Whitney-próba került elvégzésre, amelynek viszont minden feltétele teljesült. Az első hipotézisben (ld. 4.1. bekezdés) korábban már bemutatott gyakorisági csoportosítást alkalmaztam ennél a próbánál is.

ÖTÖDIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

Az ötödik hipotézis szerint a fiatalabb korcsoport tagjai gyakrabban néznek internetes pornóvideókat. A hipotézis ellenőrzésére Mann–Whitney-próbát alkalmaztam, amelynek elvégzéséhez minden feltétel teljesült. Az első hipotézisben (ld. 4.1. bekezdés) már bemutatott gyakorisági csoportosítást alkalmaztam ennél a próbánál is.

HATODIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

A hatodik hipotézis úgy szövelt, hogy a fiatalabb kohorsz tagjai több olyan tartalmat néznek, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal, mint az idősebb kohorsz tagjai. Ennek vizsgálatára Khi-négyzet próba került elvégzésre, amelynek minden feltétele teljesült. A fiatalabb kohorsz tagjai jóval többen voltak ($N = 3121$), mint az idősebb kohorsz tagjai ($N = 341$).

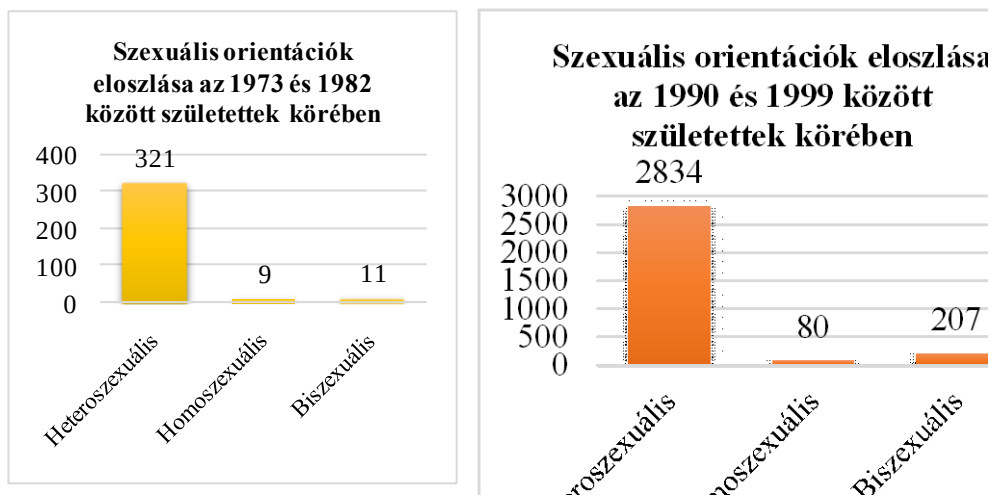
HETEDIK HIPOTÉZIS ELLENŐRZÉSE

A hetedik hipotézis szerint a fiatalabb kohorsz tagjai több olyan parafil tartalmat is használnak, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel, mint az idősebb kohorsz tagjai. Ennek vizsgálatára Khi-négyzet próba került elvégzésre, amelynek minden feltétele teljesült. A fiatalabb kohorsz tagjai jóval többen voltak ($N = 3121$), mint az idősebb kohorsz tagjai ($N = 341$).

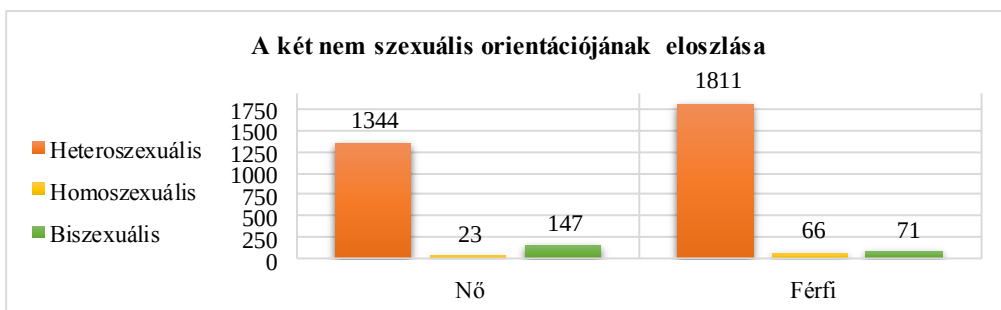
EREDMÉNYEK

LEÍRÓ STATISZTIKA

A kutatásban összesen 3679-en vettek részt, azonban 217 főt ki kellett zárnom, mivel nem egyezett bele a vizsgálatba (a teljes minta 0,89%-a), vagy nem tartozott egyik vizsgált korcsoportba sem (a teljes minta 4,81%-a), vagy ezek közül mindkettő (a teljes minta 0,19%-a). Így összesen 3462 fő adatai kerültek be az elemzésbe. 1948 fő volt férfi (56,2%), és 1514 fő volt nő (43,7%). Összesen három korcsoport közül lehetett választani az eljárásban: a vizsgálati személy választhatott, hogy 1973 és 1982 között vagy 1990 és 1999 között született, vagy pedig azt, hogy ezen korcsoportok közül egyik sem igaz rá (ha ezt az opciót választották, akkor ezen személyek kizárásra kerültek a vizsgálatból). 341 fő válaszolta (9,8%), hogy 1973 és 1982 között született, és 3121 fő válaszolta (90,15%), hogy 1990 és 1999 között született. 1973 és 1982 között születettek közül 209 fő volt férfi (62,29%) és 132 fő volt nő (38,7%), míg az 1990 és 1999 közötti születettek közül 1739 fő volt férfi (55,7%) és 1382 fő volt nő (44,2%). A kutatás résztvevői közül 3155 fő (91,1%) (ebből 321 fő az 1973–1982 között született, és 2834 fő 1990–1999 között született) vallotta magát heteroszexuálisnak, 89 személy (2,57%) (ebből 9 fő az 1973–1982 között született, és 80 fő 1990–1999 között született) homoszexuálisnak, és 218 személy (6,29%) pedig biszexuálisnak (ebből 11 fő az 1973–1982 között született, és 207 fő 1990–1999 között született) (ld.: 1. ábra). Nemenként lebontva ezek a számok nők esetében: 1344 fő vallotta magát heteroszexuálisnak, 23 fő homoszexuálisnak, és 147 fő biszexuálisnak, míg a férfiak közül 1811 fő vallotta magát heteroszexuálisnak, 66 fő homoszexuálisnak, és 71 fő biszexuálisnak (ld. 2. ábra).

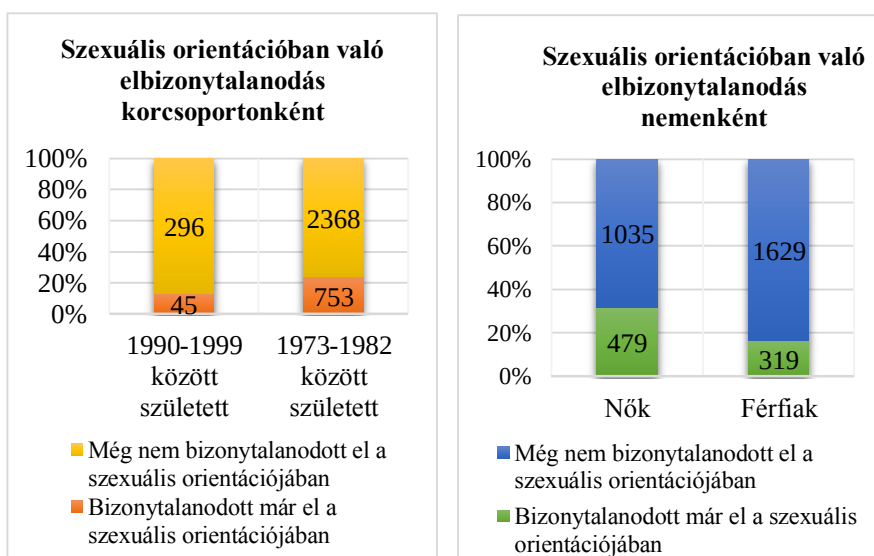


1. ábra: Szexuális orientációk eloszlása a két korcsoport körében



2. ábra: A két nem szexuális orientációjának eloszlása

A kérdőív szexuális orientációban való elbizonytalanodásra rákérdező tételére érkezett válaszok szerint a válaszadók nagyobbik része (összesen 2664 fő; a fiatalabbak közül 296 fő, az idősebbek közül pedig 2368 fő) nem bizonytalanodott még el soha, míg 798 személy már átélt elbizonytalanodást (az idősebbek közül 45 fő, a fiatalabbak közül 753 fő) (ld.: 3. ábra). A nők közül 479 fő bizonytalanodott már el, míg 1035 fő nem tapasztalt még ilyet, a férfiak közül 319 fő bizonytalanodott el már, míg 1629 fő nem (ld. 3. ábra).

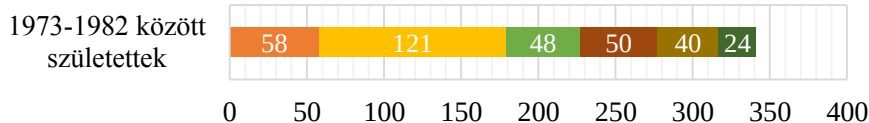


3. ábra: Szexuális orientációban való elbizonytalanodás korcsoportonként, illetve nemenként

Az internetes pornófilmnézési gyakoriság összes adatának mediánja 2,0 (ami a heti rendszerességnak felel meg), átlagértéke pedig 2,69 volt. Az 1973 és 1982 között születettek adatainak mediánja 2,897 (≈ 3) volt, vagyis általában inkább kétheti rendszerességgel néznek ilyen filmeket. Az idősebb korcsoport válaszainak eloszlását a 4. ábra mutatja. A fiatalabb korcsoport adatainak mediánja 2,668 (≈ 3) volt, vagyis ők is inkább kéthetente fogyasztanak ilyen tartalmakat. A fiatalabb korcsoport válaszainak eloszlását az 5. ábra mutatja. A nők és a férfiak internetes pornófilmnézési gyakoriságának eloszlását a 6. ábra mutatja.

Internetes pornófilmek nézési gyakoriságának eloszlása az 1973 és 1982 között születettek körében

■ Minden nap vagy másnap ■ Hetente ■ Kéthetente ■ Havonta ■ Évente ■ Soha

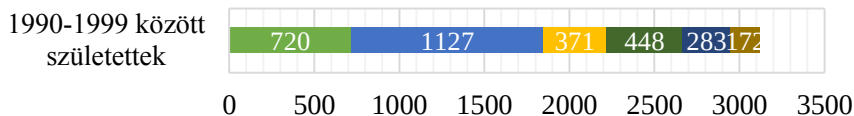


	1973-1982 között születettek
■ Minden nap vagy másnap	58
■ Hetente	121
■ Kéthetente	48
■ Havonta	50
■ Évente	40
■ Soha	24

4. ábra: Internetes pornófilmek nézési gyakoriságának eloszlása
az 1973 és 1982 között születettek körében

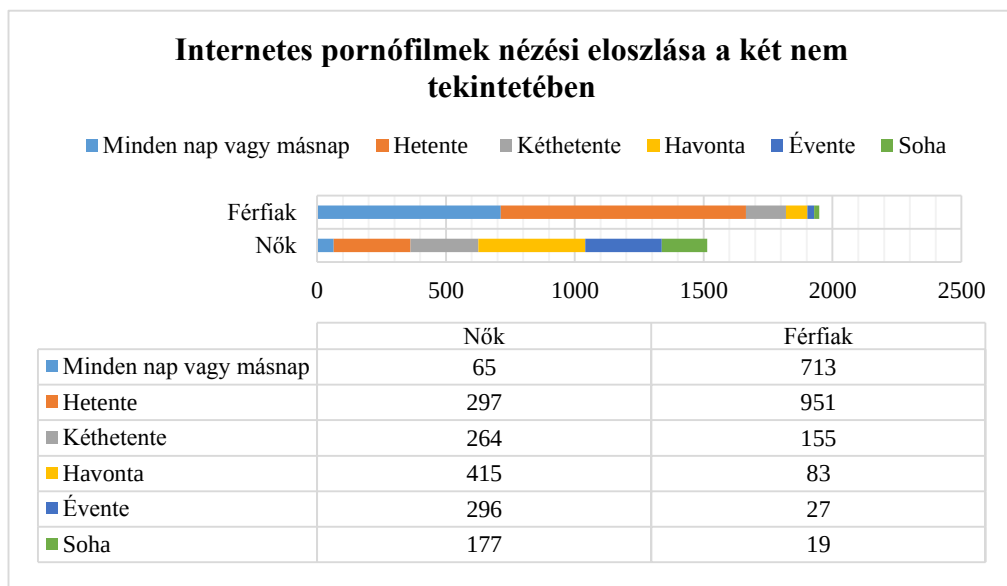
Internetes pornófilmek nézési gyakoriságának eloszlása az 1990 és 1999 között születettek körében

■ Minden nap vagy másnap ■ Hetente ■ Kéthetente ■ Havonta ■ Évente ■ Soha



	1990-1999 között születettek
■ Minden nap vagy másnap	720
■ Hetente	1127
■ Kéthetente	371
■ Havonta	448
■ Évente	283
■ Soha	172

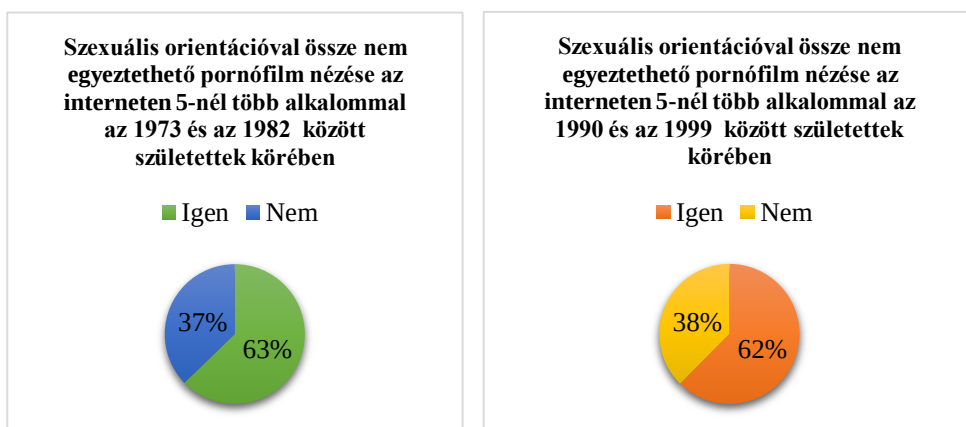
5. ábra: Internetes pornófilmek nézési gyakoriságának eloszlása
az 1990 és 1999 között születettek körében



6

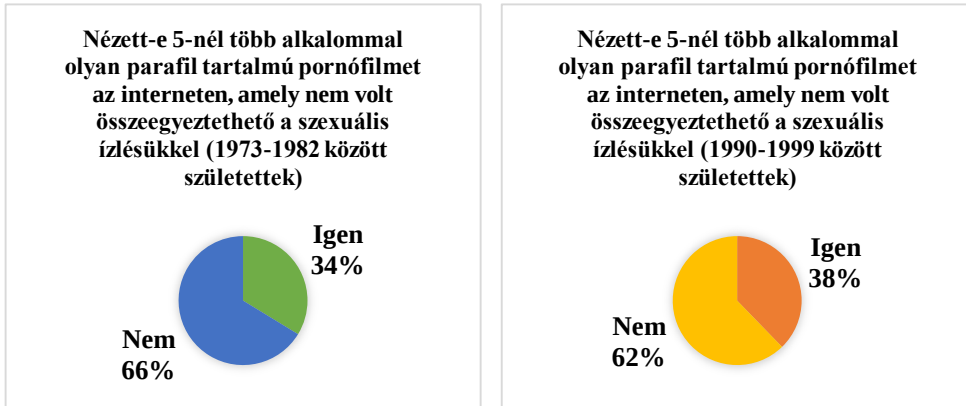
6. ábra: Internetes pornófilmek nézési gyakoriságának eloszlása a két nem tekintetében

A kitöltők közül 2162 (ebből 214 fő született 1973 és 1982 között, 1948 fő pedig 1990 és 1999 között) fő nézett már 5-nél több alkalommal olyan tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem egyeztethető össze a szexuális orientációjával, míg 1300 (ebből 127 fő az idősebb, 1173 fő pedig a fiatalabb korcsoport tagja) azoknak a száma, akik nem (ld. 7. ábra). A nők közül 910 (60%-uk) mondta, hogy nézett 5-nél több alkalommal ilyen filmeket, míg 604 (40%-uk) mondta, hogy nem. A férfiak közül 1252 (64%-uk) állította, hogy megesett már vele 5-nél több alkalommal, hogy ilyen tartalmakat fogyasztottak, míg 696 (36%-uk) állította közülük, hogy nem.



7. ábra: Szexuális orientációval össze nem egyeztethető pornófilm nézése az interneten 5-nél több alkalommal az 1973 és az 1982, illetve 1990 és 1999 között születettek körében

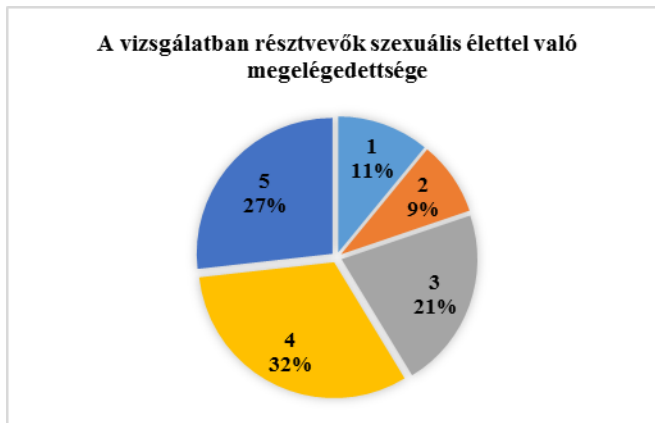
A válaszadókat megkérdeztem ezen kívül arról is, hogy néztek-e már 5-nél több alkalommal olyan parafil tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem volt összeegyeztethető a szexuális ízlésükkel. 1293 fő (ez a válaszadók 37%-a) válaszolta azt, hogy igen, de a tagadó válaszból még több érkezett: 2169 fő válaszolt nemmel (ez a válaszadók 63%-a). A két korcsoport válaszainak megoszlását a 8. ábra mutatja. A nők közül 507 fő (37%-uk) mondta, hogy nézett már 5-nél több alkalommal ilyen jellegű filmet, amíg 1007 fő (63%-uk) válaszolt nemmel közülük. A férfiak közül 786 darab (40%) helyeslő, és 1162 darab (60%) tagadó válasz érkezett.



8. ábra: A két korcsoport válaszainak megoszlása arra a kérdésre, hogy néztek-e már 5-nél több alkalommal olyan parafil tartalmú pornófilmet az interneten, amely nem volt összeegyeztethető a szexuális ízlésükkel

Mindezekon túl a szexuális ízlésükkel össze nem egyeztethető pornófilmek nézési gyakoriság is felmérésre került. Az összes válasz mediánja: 6,0 (amely a „soha” válaszlehetőségnek felel meg), átlagértéke pedig 5,18 (az ötös érték az „évente” válaszlehetőségnek felel meg). Az idősebb korcsoport tagjainak válaszainak mediánja: 5,26 volt, vagyis általában elmondható róluk, hogy évente fogyasztanak ilyen tartalmakat). A fiatalabb korcsoport tagjainak válaszainak mediánja 6,0 volt, vagyis általában soha nem néznek ilyen filmeket. A nők mediánja 6,00, a férfiak válaszainak mediánja pedig 6,0 volt.

A kérdőív legutolsó elemében egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett a vizsgálati alanyoknak meghatározni, hogy mennyire tartják kielégítőnek a való életbeli szexuális életüket, ahol az 1 azt jelentette, hogy semennyire sem érzik kielégítőnek, míg az 5, hogy maximálisan kielégítőnek érzik. A válaszadók átlagpontszáma 3,55 volt. A válaszok eloszlását a 9. ábra mutatja. Az idősebb korosztály válaszainak mediánja 4,0 volt, míg a fiatalabb korosztály válaszainak mediánja 3,56. Amíg a nők válaszainak mediánja 4,0 volt, átlagpontszámuk pedig 3,73, addig a férfiak válaszainak mediánja 4,0 volt, átlagpontszámuk pedig 3,40.

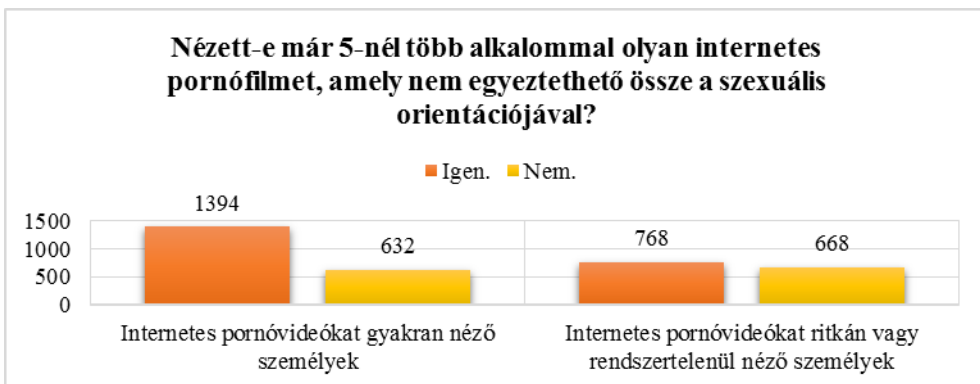


9. ábra: A vizsgálati személyek szexuális életének kielégítő volta
(az 1 jelentése: semennyire sem kielégítő, az 5 jelentése pedig maximálisan kielégítő)

HIPOTÉZISEK ELLENŐRZÉSE

ELSŐ HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

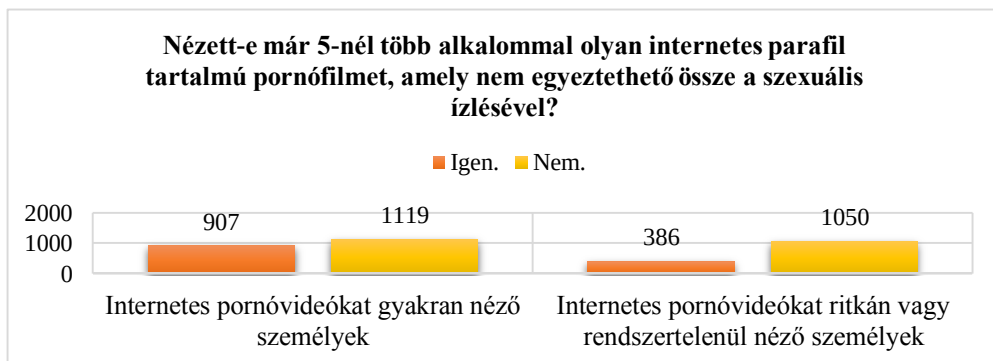
Yates-korrekciót használva különbséget találtam a gyakran, illetve a ritkán (vagy rendszertelenül) internetes pornóvideót nézők között a tekintetben, hogy használtak-e már olyan tartalmat, amely nem egyeztethető össze a szexuális orientációjukkal. $\chi^2(1, N = 3462) = 83.49$ $p < .001$ (1-tailed) $\phi = .15$. A gyakran pornót fogyasztók nagyobb arányban használtak már olyan tartalmat, amely nem volt összeegyeztethető a szexuális orientációjukkal (ld. 10. ábra). Az internetes pornófilmeket gyakran nézőknek 1,92-szer nagyobb az esélye arra, hogy olyan pornófilmeket is néznek, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal.



10. ábra: A gyakran és ritkán vagy rendszertelenül pornót fogyasztó személy közötti különbségek a tekintetben, hogy néztek-e már 5-nél több alkalommal olyan internetes pornófilmet, amely nem egyeztethető össze a szexuális orientációjukkal

MÁSODIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Yates-korrekciót használva különbséget találtam a gyakran, illetve a ritkán (vagy rendszertelenül) internetes pornóvideót nézők között a tekintetben, hogy használtak-e már olyan parafile tartalmat, amely nem egyeztethető össze a szexuális ízlésükkel. $\chi^2(1, N = 3462) = 114.15$ $p < .001$ (1-tailed) $\phi = .18$. A gyakran pornót fogyasztók nagyobb arányban használnak olyan parafile tartalmat, amely nem összeegyeztethető a szexuális ízlésükkel (ld. 11. ábra). Az internetes pornófilmeket gyakran nézőknek 2,25-ször nagyobb az esélye arra, hogy olyan parafile tartalmú pornófilmeket is néznek, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel.



11. ábra: A gyakran és ritkán vagy rendszertelenül pornót fogyasztó személy közötti különbségek a tekintetben, hogy néztek-e már 5-nél több alkalommal olyan internetes parafile tartalmú pornófilmet, amely nem egyeztethető össze a szexuális ízlésükkel

HARMADIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Yates-korrekciót alkalmazva különbséget találtam a gyakran, illetve a ritkán (vagy rendszertelenül) internetes pornóvideót nézők között a tekintetben, hogy volt-e már olyan, hogy elbizonytalanodtak a szexuális orientációjukat illetően. $\chi^2(1, N = 3462) = 12,117$ $p < .001$ (1-tailed) $\phi = -.06$. Bár az eredeti hipotézis megdőlt, ám a szignifikáns eredmények szerint a ritkán vagy rendszertelenül internetes pornóvideó nézők nagyobb arányban bizonytalanodnak el a szexuális orientációjukban (ld. 12. ábra). A ritkán nézőknek 1,34-szer nagyobb az esélye arra, hogy elbizonytalanodnak a szexuális orientációjukban.



12. ábra: A gyakran és ritkán vagy rendszertelenül pornót fogyasztó személyek közötti különbségek a tekintetben, hogy történt-e már velük olyan életük során, amikor elbizonytalanodtak a szexuális orientációjukat illetően

NEGYPEDIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Mann–Whitney-tesztet alkalmazva (ld. 13. táblázat) szignifikáns különbséget találtam az internetes pornóvideókat gyakran (rangátlag = 1595,76) illetve a ritkán vagy rendszertelenül nézők (rangátlag = 1923,01) való életbeli szexuális élettel való elégedettsége között. $U = 1179656$ $Z = -9.809$ $p < .001$ (one-tailed) $r = 0,16$, a hatás gyenge. Akik gyakrabban néznek pornófilmet, azok kevésbé elégedettek a szexuális életükkel.

	Internetes pornóvideók nézési gyakorisága	N	Rangátlag	Rangösszeg
Szexuális élet kielégítő volta	Gyakran nézők	2026	1595,76	3233007,00
	Ritkán vagy rendszertelenül néző	1436	1923,01	27611446,00
	Összesen	3462		
		Szexuális élet kielégítő volta		
Mann–Whitney U		1179656,000		
Wilcoxon W		3233007,000		
Z		-9,809		
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000		

13. táblázat: A Mann–Whitney-teszt eredményei

ÖTÖDIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Mann–Whitney-tesztet alkalmazva nem találtam szignifikáns különbséget a pornófogyasztási gyakoriságot illetően a fiatalabb korcsoport ($Mdn = 1$) és az idősebb korcsoport ($Mdn = 1$) összehasonlításakor. $U = 496546.5$ $Z = -2.37$ $p = .08$ (one-tailed) $r = 0,04$.

HATODIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Khi-négyzet próbát alkalmazva nem találtam különbséget a két korcsoport között abban a tekintetben, hogy néznek-e több olyan tartalmat, amelyek nem összeegyeztethetők a szexuális orientációjukkal. $\chi^2(1, N = 3462) = .015$ $p = .451$ (1-tailed) $\varphi = .002$.

HETEDIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEI

Khi-négyzet próbát alkalmazva nem találtam különbséget a két korcsoport között abban a tekintetben, hogy néznek-e több olyan parafile tartalmat, amelyek nem egyeztetethetők össze a szexuális ízlésükkel, mint az idősebb kohorsz tagjai. $\chi^2(1, N = 3462) = .132$ $p = .358$ (1-tailed) $\varphi = -.008$.

MEGBESZÉLÉS

EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE A SZAKIRODALOM SEGÍTSÉGÉVEL

A kutatás során összesen kilenc hipotézist vizsgáltam, amelyek közül hét hipotézis nyert alátámasztást. Az **első hipotézis** vizsgálatának fényében a gyakran pornót fogyasztók nagyobb arányban használnak olyan tartalmat, amely nem összeegyeztethető a szexuális orientációjukkal. A vizsgálat során kapott eredményeket Osterath (2014) és Kühn & Gallinat (2014) kutatásának eredményei támasztják alá, amelyek azt mutatták ki, hogy akik gyakrabban néznek pornófilmeket, erőteljesebb stimulációt igényelnek az azonos arousal- illetve dopaminszint eléréséhez. Ezen szükségletet pedig a szexuális orientációtól eltérő tartalmak kielégítik, ugyanis kellő mértékű újdonságot szolgáltatnak. A **második hipotézis** vizsgálatának szignifikáns eredményei szerint a gyakran pornót fogyasztók nagyobb arányban használnak olyan parafile tartalmat, amely nem összeegyeztethető a szexuális ízlésükkel. Ezen hipotézist ugyanaz támasztja alá, mint amely az első hipotézist is. A **harmadik hipotézis** vizsgálata alapján a ritkán vagy rendszertelenül nézők bizonytalanodnak el a szexuális orientációjukban nagyobb arányban a gyakran pornót fogyasztókhoz képest. A spekulációim szerint azon személyek, akik gyakrabban néznek pornófilmeket, a filmekkel csak megerősítik a korábbi vélekedésüket a saját szexuális orientációjukat illetően. Váczi (2015) kutatásában a pornófogyasztó férfiak azt mondták, hogy a pornófilmek segítettek „a saját szexuális vágyaik és fantáziáik tudatosítását” (37. o.), ami alátámaszthatja ezen feltételezésemet. A jelen kutatás során talált eredmény azonban már csak azért is érdekes, mivel a korábbi hipotézisek vizsgálata során kapott eredmények azt mutatják, hogy pont azok a személyek (a gyakran nézők), akik kevesebbszer bizonytalanodnak el az orientációjukban, fogyasztanak az orientációjukkal és szexuális ízlésükkel nem összeegyeztethető tartalmakat. A **negyedik hipotézisem** vizsgálatakor gyenge, ám szignifikáns különbséget mutattam ki, így ennek fényében, akik gyakrabban néznek pornófilmet, azok kevésbé elégedettek a szexuális életükkel. Ezt támasztja alá Zillmann és Bryant (1988) eredményei is, amelyekből az derül ki, hogy a gyakoribb pornófogyasztás a szexuális élettel való elégedetlenséggel jár. A jelen kutatás ezen eredményére kétféle (egymást nem kizáró) elméletet tudok magyarázatként felsorakoztatni, amelyeket korábban már ismertettem. Az **ötödik hipotézisem** úgy szólt, hogy a fiatalabb korcsoport tagjai gyakrabban néznek internetes pornóvideókat, ám nem találtam szignifikáns különbséget a két korcsoportom

pornónézési gyakorisága között. Mivel a hipotézis vizsgálatakor nem találtam szignifikáns különbséget, így ezen eredmény ellen szól Carroll és munkatársainak (2008) eredménye, akik szerint a fiatalabbak gyakrabban néznek pornót. A **hatodik hipotézisem** vizsgálatakor nem találtam különbséget a vizsgálatban résztvevő két korcsoport tagjai között abban a tekintetben, hogy néznek-e több olyan tartalmat, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális orientációjukkal. A **hetedik hipotézis** eredményei szerint nincs különbség a vizsgálat két korcsoportjának tagjai között a tekintetben, hogy néznek-e több olyan parafile tartalmat, amelyek nem egyeztethetők össze a szexuális ízlésükkel.

A KUTATÁS KORLÁTAI

Több olyan változtatási, kiegészítési javaslat felmerült a kutatás során, amelyet érdemes lenne figyelembe venni egy azonos témájú vizsgálat során annak érdekében, hogy még pontosabb eredményekhez lehessen jutni. Érdemes lenne kiegészíteni a kérdőívet egy tinédzserkori pornófogyasztások felmérését szolgáló szakasszal, amely segíthetne a fiatalkori pornófogyasztás következményeit megvizsgálni. Ezen túl érdemes lenne a pornófogyasztás gyakoriságát pontosabban meghatározni (ezt Váczi is megfogalmazta a 2015-ös kutatásában). Jelenleg csak a fogyasztás sűrűségéről tudunk, azonban arról, hogy az egyes alkalmak milyen hosszú időt fognak át, vagy hogy mennyi lapot nyit meg a személy (ez azért lehet érdekes, mivel Brand, Laier, Pawlikowski, Schächtle, Schöler és Altstötter-Gleich 2011-es eredményei szerint a pornófogyasztás negatív hatásai a megnyitott lapok számával, és ennél fogva a felkeltett szexuális arousal mértékével vannak összefüggésben), nincsenek adataink. A kutatás korlátja lehet, hogy a vizsgálati személyeket egy ennyire intim kérdéskör (pornófogyasztási szokások) felmérése kérdőívben történik, mivel lehet, hogy nem válaszolnak őszintén a kérdésekre (amelyek célja teljesen nyilvánvaló), a szociális megfelelés igénye miatt. Azonban a másik oldalon elmondható: lehetséges, hogy egy anonim, internetes kérdőívben sokkal inkább ki tudnak tárulkozni az emberek ezekben az érzékeny témákban, mivel tudják, hogy az őszinteségükből semmiféle negatív következmény nem származik. Módszertani korlát lehet továbbá, hogy a vizsgálat keresztmetszeti kutatás volt, amely nem alkalmas ok-okozati viszonyok megállapítására. Mivel a kutatás epidemiológiai jellegű vizsgálat volt nagy mintán, ezért a biológiai háttérmechanizmusok pontosabb megértéséhez kísérleti elrendezésre lenne szükség. Továbbá megállapítható, hogy a vizsgálati minta nem volt reprezentatív, mert nem randomizált mintavételi eljárás került alkalmazásra, vagyis a vizsgálati minta nem reprezentálja az alapsokasági mintát.

KÖVETKEZTETÉSEK

Igaz, hogy a pornófogyasztás hatással van a testi-, lelki- és szexuális egészségre, valamint hatással bír a központi idegrendszerre is. Közegészségügyi problémát jelent, hogy alapot nyújt a mentális zavarok és további addikciók kialakulásához (Carnes, 2005; idézi: Hevesi, 2015), valamint, hogy káros hatással van a szexuális fejlődésre. A jelen kutatás legfontosabb eredménye az, hogy a gyakori pornófogyasztás együttjárást mutat a szexuális orientációval nem megfelelő és parafile tartalmak használatával, illetve a való életbeli szexuális élettel való elégedetlenséggel. Ezt a korábbi kutatási eredményekkel összhangban úgy értelmezhetjük, hogy a gyakori pornónézés együttjár a szexuális ingerküszöb megváltozásával. A vizsgálat

további fontos eredménye, hogy a fiatalabb korcsoport tagjai nem néznek sem nagyobb mennyiségű pornóvideót, sem olyat, ami nem összeegyeztethető a szexuális orientációjukkal. Az idősebb korcsoport tagjainál is ugyanúgy megfigyelhetők a kutatás során feltárt a pszichológiai összefüggések.

A jelen vizsgálat témája rendkívül aktuális nemzetközileg és Magyarországot tekintve is, és az itt kapott eredmények további kutatásokat igénylenek. Továbbá fontos lenne a probléma kezelésére megfelelő módszerek kidolgozása, illetve az erről szóló edukációs anyag kidolgozása mind a fiatalabb, mind az idősebb generációk számára.

- Ahlers, C. J., Schaefer, G. A., Mundt, I. A., Roll, S., Englert, H., Willich, S.N., & Beier K. M. (2011). How unusual are the contents of paraphilias? Paraphilia-associated sexual arousal patterns in a community-based sample of men. *The Journal of Sexual Medicine*, 8. 1362–1370.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th edition*. Washington DC: APA-Press.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest. Balassi Kiadó, 273–313.
- Barron, L. & Kimmel, M. (2000). Sexual violence in three pornographic media: Toward a sociological explanation. *The Journal of Sex Research*, 37. 2. sz. 161–168.
- Betkowski, B. (2007. március 2.). Study finds teen boys most likely to access pornography. Kikeresve 2017. december 18-án a University of Alberta weboldaláról: <http://www.ualberta.ca/~publicas/folio/44/13/09.html>
- Boies, S. C. (2002). University Students' Uses of and Reactions to Online Sexual Information and Entertainment: Links to Online and Offline Sexual Behavior. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 11. 2. sz. 77–90.
- Brand, M., Laier, C., Pawlikowski, C., Schächtle, U., Schöler, T., & Altstötter-Gleich, C. (2011). Watching Pornographic Pictures on the Internet: Role of Sexual Arousal Ratings and Psychological-Psychiatric Symptoms for Using Internet Sex Sites Excessively. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14. 6. sz. 371–377.
- Braun-Courville, D. K., & Rojas, M. (2009). Exposure to sexually explicit web sites and adolescent sexual attitudes and behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 45. 156–162. (idézi: Csonka, 2015)
- Carnes, P. J. (2005). Sexual Addiction. In: Sadock, B. J., Sadock, V. A. (Eds.) *Comprehensive textbook of Psychiatry*. 8th Ed. Philadelphia: Ippincott William and Wilkins, 18. 4. fejezet. (idézi: Hevesi, 2015)
- Carroll, J. S., Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., Olson, C. D., Barry, C. M., & Madsen, S. D. (2008). Generation XXX: Pornography Acceptance and Use Among Emerging Adults. *Journal of Adolescent Research*, 23. 6. sz. 6–30.
- Cooper, A., Delmonico, D. L., & Burg, R. (2000). Cybersex Users, Abusers, and Compulsives: New Findings and Implications. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 7. 5–29.
- Csonka, B. (2015). Pornográf tartalmak használata serdülők körében. *Alkalmazott pszichológia*, 15. 2. sz. 89–103.
- Doidge, N. (2011). *A változó agy – Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából*. Park Könyvkiadó, Budapest, 123–168.
- Doidge, N. (2015). Az agyunkra ment szex – Az internetes pornográfia és az agy. *Magyar Szemle*, 24. 5–6. sz. 86–110.
- Garos, S., Beggan, J., Kluck, A., & Easton, A. (2004). Sexism and pornography use: Toward explaining past (null) results. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 16. 1. sz. 69–96.
- Hald, G. M. (2006). Gender differences in pornography consumption among young heterosexual Danish adults. *Archives of Sexual Behavior*, 35. 577–585.

- Häggström-Nordin, E., Sandberg, J., Hanson, U., Tydén, T.** (2006): 'It's everywhere!' Young Swedish people's thoughts and reflections about pornography. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20. 4. 386–393.
- Hevesi, K.** (2015): *A szexuális működés egészségpszichológiája*. Doktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Személyiség- és Egészségpszichológiai Program, Budapest.
- Hilton, D. L.** (2013): Pornography addiction – a supranormal stimulus considered in the context of neuroplasticity. *Socioaffective Neuroscience & Psychology*, 3. 1. sz.
- Hoaglin, D. C., & Iglewicz, B.** (1987): Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of the American Statistical Association*, 82. 400. sz. 1147–1149.
- Internet pornography statistics, Internet filters review top ten reviews** (2006): Letöltve: 2017. 11. 12-én: <http://www.toptenreviews.com/internet-pornography-statistics/>
- Johnson, P. J., McCreary, D. R., & Mills, J. S.** (2007): Effects of Exposure to Objectified Male and Female Media Images on Men's Psychological Well-Being. *Psychology of Men & Masculinity*, 8. 2. sz. 95–102.
- Kühn, S., & Gallinat, J.** (2014): Brain Structure and Functional Connectivity Associated With Pornography Consumption. *JAMA Psychiatry*, 71. 7. sz. 827–834.
- Lambert, N.M., Negash, S., Stillman, T.F., Olmstead, S.B., Fincham, F.D.** (2012): A love that doesn't last: Pornography consumption and weakened commitment to one's romantic partner. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31. 410–438.
- LeVay, S.** (1993): *The Sexual Brain*. MIT Press, Cambridge.
- McKee, A.** (2007): Positive and negative effects of pornography as attributed by consumers. *Australian Journal of Communication*, 34. 1. sz. 87–104.
- Morgan, E. M.** (2011): Associations between young adults' use of sexually explicit materials and their sexual preferences, behaviors, and satisfaction. *Journal of Sex Research*, 48. 6. sz. 520–530.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2015): Lakossági internethasználat. Letöltve: 2017. december 19-én: http://nmhh.hu/dokumentum/170534/lakossagi_internethasznalat_2015_teljes.pdf
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2013): *Lakossági internethasználat*. Letöltve: 2017. december 19-én: http://nmhh.hu/dokumentum/162930/lakossagi_internethasznalat_kutatasi_osszefoglalo_2013.pdf
- Osterath, B.** (2014. június 5.): *Pea brain: watching porn online will wear out your brain and make it shrivel*. Letöltve: 2017. november 11-én: <http://www.dw.de/pea-brain-watching-porn-online-will-wear-out-your-brain-and-make-it-shrivel/a-17681654> (idézi: Zimbardo & Coulombe, 2016).
- Peter, J., Valkenburg, P.M.** (2006): Adolescents' Exposure to Sexually Explicit Material on the Internet. *Communication Research*, 33. 2. sz. 178–204.
- Sell, R. L.** (n.i.): *How Do You define 'Sexual Orientation'?* Letöltve: 2017. november 11-én: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/assault/context/defining.html>
- Štulhofer, A., Buško, V., & Landripet, I.** (2008): Pornography, sexual socialization, and satisfaction among young men. *Archives of Sexual Behavior*, 39. 168–178. (idézi: Csonka, 2015; Vácz, 2015).

- Thornburgh, D., & Lin, H. S.** (szerk.) (2002): *Youth, Pornography, and the Internet*. The National Academies Press, Washington, DC.
- Tukey, J. W.** (1977): *Exploratory data analysis*.
- Tylka, T.** (2015): No Harm in Looking, Right? Men's Pornography Consumption, Body Image, and Well-Being. *Psychology of Men & Masculinity*, 16. 1. sz. 97–107.
- Vácz, V.** (2015): *Pornófogásztás a párkapcsolatok tüskéiben*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológia MA szak, Budapest.
- Voon, V., Mole, T. B., Banca, P., Porter, L., Morris, L., Mitchell, S., Lapa, T. R., Karr, J., Harrison, N. A., Potenza, M. N., & Irvine, M.** (2014): Neural Correlates of Sexual Cue Reactivity in Individuals with and without Compulsive Sexual Behaviours. *Plos One*, 9. 7. sz. (idézi: Wilson, 2015).
- Weaver, J.B., III, Weaver, S.S., Mays, D., Hopkins, G.L., Kannenberg, W., & McBride, D.** (2011): Mental- and physical-health indicators and sexually explicit media use behavior by adults. *The Journal of Sexual Medicine*, 8. 764–772.
- Wilson, G.** (2015): *Pornóra kattánva*. Kiskapu kiadó, Budapest.
- Worthington, R. L., Navarro, R. L., Savoy, H. B., & Hampton, D.** (2008): Development, reliability, and validity of the Measure of Sexual Identity Exploration and Commitment (MOSIEC). *Developmental Psychology*, 44. 1. sz. 22–33.
- Zillmann, D., & Bryant, J.** (1988): Pornography's Impact on Sexual Satisfaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 18. 5. sz. 438–453.
- Zimbardo, P., & Coulombe, N. D.** (2016): *Nincs kapcsolat – Hová lettek a férfiak?* Libri Könyvkiadó, Budapest.

Pedagógiai pszichológia

CSIKE TEKLA

„Mindenhol jó, de legjobb az iskolában?” A pedagógusi elégedettség környezetpszichológiai vizsgálata

*‘School, sweet school?’ Environmental psychological examination of
teacher satisfaction*

Témavezető: Csabai Krisztina

ABSZTRAKT

Jelen kutatásban két pedagógus csoport – a Waldorf-iskolákban és a hagyományos közoktatási intézményekben dolgozó tanárok – élettel, iskolával való elégedettsége, szubjektív jólléte kerül összehasonlításra környezetpszichológiai elméletek alapján.

A kutatói kérdés, hogy a két vizsgált csoport között milyen különbségek mutatkoznak a fenti változókat tekintve, és mennyiben járul ehhez hozzá az edukációs tér.

A személyes adatgyűjtés során 40 résztvevővel három kérdőívet és egy félig strukturált interjút és rajzvizsgálatot vettem fel. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, és ez összefüggést mutat a szubjektív jóllétük bizonyos aspektusaival is.

Kulcsszavak: környezetpszichológia, iskolapszichológia, pedagógus, pedagógusi elégedettség, jóllét

ABSTRACT

In this research two groups of educators – teachers from Steiner schools and teachers from traditional Hungarian public schools – were compared based on their satisfaction with life, school and their subjective well-being.

The proposed idea was that there will be differences in these constructs mentioned above based on the educational space. Data collection was carried out via 40–60-minute sessions with forty participants.

Measures consisted of three short questionnaires and one semi-structured interview and drawing test. Results show that Waldorf teachers are more satisfied with their school they work in, and this has impact on some aspects of their subjective well-being as well.

Keywords: environmental psychology, school psychology, teacher, teacher satisfaction, well-being

Köszönöm konzulensem, Csabai Krisztina szakmai segítségét
és töretlen bátorítását.

A KÖRNYEZET MINT VISELKEDÉSALAKÍTÓ TÉNYEZŐ

Életünk során számos környezeti kontextushoz kell alkalmazkodnunk. Állandó változásban lévő közegek adnak otthont cselekvéseinknek és társas interakcióinknak. Kisgyermekként más környezeti feltételek adottak a gyerekszobában, mint kamaszként az iskolában, vagy mint felnőttként a munkahelyünkön. Egy széles körben elfogadott meghatározás szerint „*a környezet összetett, minden érzékszervünket szimultán ingerlő hatásrendszer, amely több lehetséges szempont mentén határozható meg*” (McAndrew, 1993 id.: Dúll, 2009, 17). Néhány ilyen szempont a tartalom (épített, természeti vagy társas környezet), az emberek reakciói (csoportképződést serkentő vagy gátló) és a terjedelem (mikro-, mezo-, makrokörnyezet).

A környezetpszichológia tudománya foglalkozik kitüntetetten az ember–környezet viszonytal. Dúll Andrea, a környezetpszichológia hazai úttörője a következőképp ír e tudományterületről: „*a környezetpszichológia olyan multidiszciplináris terület, amely a szociális és fizikai környezet és az emberi viselkedés és tapasztalás kölcsönkapcsolatának, tranzakciójának pszichológiai és egyéb tudományos kvantitatív és kvalitatív módszerekkel történő vizsgálatára összpontosít*” (Dúll, 1998 id.: Dúll, 2009, 40). A bő fél évszázados múltat visszatekintő környezetpszichológia szerint „*a fizikai környezet a viselkedés folyamatában az ember egyenrangú társa, partnere, amely a belső, lélektani folyamatokkal együtt, azokkal tranzakcióban vesz részt a viselkedés folyamatában*” (Dúll, 2009, 12). A környezetpszichológia annyiban különbözik a hagyományos pszichológiai nézetektől, hogy a környezetet nem csak egyfajta cselekvési moderátorként értelmezi, amely kiválthatja és alakíthatja egy-egy megmozdulásunkat, hanem egyenlő félként kezeli a viselkedés alakításában a helyhasználóval.

A környezetpszichológia képviselői már a kezdeti időszakban olyan általános érvényű szociális és fizikai környezetre vonatkozó elveket fogalmaztak meg, amelyek a mai napig elfogadottak. Például: (1) *Egy fizikai környezetben megjelenő jellegzetes viselkedésminták az adott környezetre vonatkoztatva sajátosak és állandóak*, azaz nem általánosíthatunk, hiszen egy néhány helyhasználó által birtokolt terem teljesen másképp lehet kialakítva egy másik térhasználó csoport termével összehasonlítva, ami kihathat az adott csoport személyközi viszonyaira, teljesítményére vagy hangulatára. (2) *Különböző tulajdonságokkal rendelkező emberek adott helyen hasonlóan viselkednek, mint egy ember különböző helyeken*. Ha megfigyeljük, egy extravertált és egy introvertált egyén viselkedése hasonlóbb lehet ugyanabban az osztályteremben, mint egy extravertált személy viselkedése otthon és a munkahelyén. Továbbá (3) *a fizikai környezet sem térben, sem időben nem zárt rendszer*, például minden iskolának vagy munkahelynek van története és jövőképe. (4) *A fizikai környezet dinamikus rendszer, azaz a benne foglalt tárgyak és személyek kölcsönös függőségben alakítják egymást, hatnak egymásra*. Ennek értelmében egy oktatási intézményben a pedagógusokra hat a tanári helyiségben észlelt zsúfoltság, amely diszkomfortérzetet kelt bennük, a tanárok pedig hatnak az órájukon ülő diákokra, akik így nagyobb eséllyel hallgatnak silányabb minőségű előadást, mint ha a pedagógus

kiegyensúlyozottan és zavartalanul éreznie magát azon a helyen, ahonnan közvetlenül órát adni érkezik. Mindez visszahat a tanári munkára: a gyermekek unalma, teljesítménybeli csökkenése befolyásolja a tanári eredményességet és motivációbeli különbségeket okoz. (5) *Ugyanaz a viselkedésváltozás többféle módon is megtörténhet, mivel a tárgyak, helyszínek, események és emberek tranzakcióban állnak*, ezért is szükséges a szociofizikai környezetet holisztikusan vizsgálni, hiszen nem egyszerű eldöntenünk, hogy egy adott viselkedési megnyilvánulás következménye-e valaminek vagy kiváltó tényezője. (6) *Figyelembe kell venni, hogy adott szociofizikai környezetnek kik a helyhasználói, és mik a komponensek, amelyek hatnak rájuk*, azaz lényeges megismerni a térhasználók élettapasztalatait, elvárásait, preferenciáit ahhoz, hogy teljes és adekvát képet kapjunk. (7) *Abban, hogy megértsük a környezetpszichológia holisztikus látásmódját, több szempontból kell rátekinteniünk adott problémafelvetésre*, azaz egyszerre kell objektív szemlélőként és szubjektív résztvevőként vizsgálódnunk. És végül (8) kiemelt fontosságú, hogy tisztában legyünk a következővel: *a helyhasználók számára a környezeti jellemzők gyakran tudatosulási küszöb alattiak, azaz tudattalanul hatnak a viselkedésre*. Ezért is találkozhatunk környezetpszichológiai interjúk során többször „semleges” nyilatkozattal egy-egy térről vagy annak hatásairól, mert a helyhasználó nem is sejtí, hogy például az irodája megvilágítása vagy színei milyen mértékben hatnak a teljesítményére és hangulatára, helyette a legtöbb esetben a társas kapcsolataiból eredeztetik az érzéseik magyarázatait (Dúll, 2009).

Amennyiben hosszú ideje használói vagyunk adott területnek, óhatatlanul involválódunk a térbe – a környezetpszichológia szerint ez már kb. 20 perc helyhasználat után elkezd kibontakozni –, és így fokozatosan érzelmi szálakat alakítunk ki vele kapcsolatban, ezt nevezzük helyélménynek. A *helykötődés* elmélete szerint az emberek azokat a tereket, ahol huzamosabb időt töltenek el, helyként, azaz egyedien értelmezett térként fogják fel, nem csupán egy földrajzi lokációként (Dúll, 2009). Fried (1963) bostoni lakókat költöztetett ki az otthonukból; megfigyelései szerint a lakók továbbra is pozitívan nyilatkoztak az elvesztett lakással kapcsolatos élményeikről, illetve nagyfokú veszteségélményről számoltak be. Fried tehát megfellelteti a gyászreakciót és a helyvesztésérzését, szerinte egy fontos tértől való megválás a személy kontinuitásérzetében törést eredményez. Chawla (1992) kutatásai szerint az óvodás és kiskolás korú gyermekek, akiknek ebben az időszakban egyre csak növekszik az ún. otthonhoz tartozó területe, azok iránt a helyek iránt mutattak kötődést, amelyeket sokszor használtak, és leginkább kedveltek. Serdülőkorban már a gyakran használt helyek a nem kedvelt kategóriába esnek, azonban az életkor növekedésével újból előtérbe kerül a megszokott terek preferenciája. Low és Altman (1992) szerint a helykötődés kialakulását több tényező szervezi, például a hellyel kapcsolatos tapasztalatok vagy a helyen rendezett ünnepeken való részvétel. A helyekhez való ragaszkodás már egészen kis korunkban elkezdődik, és életünk során újra és újra kialakul, amikor egy hely hangsúlyt kap a mindennapjainkban, és ez elősegíti az otthonosság érzésének kialakulását.

AZ ISKOLAI KÖRNYEZET ÉS LEHETSÉGES HATÁSAI

A helykötődés hétköznapi megjelenését kiválóan szemléltetik az oktatási intézmények, amelyek egyszerre a tudásátadás és a nevelés színterei. A környezetpszichológia értelmezésében minden oktatási komplexum egyedi szociofizikai jellegzetességekkel bír, a benne zajló folyamatok pedig tranzakcionális természetűek, így az iskolai környezet több – egymásra kölcsönösen ható – komponensre bontható: *személyes és pszichológiai folyamatokra*,

mint a fáradtság, sikerélmény, *környezeti jellemzőkre*, például az iskola elhelyezkedése, az épület jellege és *idő-i aspektusokra* mint a tanórák és szünetek hossza, iskolai ünnepélyek ritmusa (Dúll, 2001).

AZ EDUKÁCIÓS TÉR JELLEGZETES INGEREI

Az iskola falai között változatos környezeti ingerek sokaságával találkoznak a térhasználók. Ezek többsége nem is tudatosul, hiszen a tanárok és a diákok nem gondolkoznak el azon nap mint nap, hogy milyen anyaggal van burkolva a fal vagy a padló. Egy osztályterem fizikai jellemzői mellett a hőmérséklet, a hanghatások, az illatok, a fények, az ún. *ambians ingerek* érzékelése és ezek hatásai bizonyos viselkedéseket lehetővé tesznek, serkentenek, míg másokat korlátoznak. Például egy zajos tanterem gátolja a gyerekeket figyelmük fenntartásában, a pedagógus pedig rövidebben, egyszerűbben, lassabban és monotonabb módon fogalmaz, ami erősen visszaveti a gyerekek motiváltságának fenntartását, ezáltal valószínűleg kevesebb és silányabb minőségű információt jegyeznek meg (Téglás, 2004). Több kutatásban is vizsgálták a színek és a fények szerepét az edukációs terekben. Gifford (1988) szerint az élénkebb színre festett és jobban megvilágított helyeken hangsúlyossá válik a verbális kommunikáció. Egyes kutatók eredményei szerint pedig a meleg színű terekben a gyerekek túl magas aktivitási szintje lecsökken, optimalizálódik (Olds, 1989). Az előzők mellett a belmagasság is kiemelt tényező. Amennyiben csendesebb, meghittebb foglalkozást szeretnénk tartani egy térben, ajánlatos alacsonyabb mennyezetű termet választani, míg a magasabb belmagasság aktívabb, hangosabb viselkedést facilitál (Weinstein és David, 1987).

Az iskolákban a pedagógiai tevékenységet meghatározó történések sorozata zajlik. Általában a felnőttek alakítják ki azokat a helyeket, amelyeket a gyermekek gyakran használnak. Ezeket igyekeznek úgy formálni, hogy az minél inkább megfeleljen a gyermekek szükségleteinek, ami a gondoskodás motívumaként azonosítható. Gärling és Gärling (1990) azt találták, hogy a szülők és a nagyszülők otthonukkal való elégedettségét elsősorban az határozza meg, hogy mennyire érzik biztonságban benne a kisgyermeküket, és ez felülírja az esztétikai vonatkozásokat. A pedagógusok iskolai környezetről való nyilatkozataiban is látszik ez a tendencia: csaknem kizárólag a gyerekek vélt igényeit veszik figyelembe elsőként, holott ők maguk is egyformán fontos környezethasználók (Lundquist, Kjellberg és Holmberg, 2002).

A ZSÚFOLTSÁG, MINT VISELKEDÉSALAKÍTÓ TÉNYEZŐ

Minden embernek szüksége van egy számára optimális magánszférára, amelynek nagysága kultúránként és egyéni szinten is változó. A magánszféra két tényező folyamatos és összetett szabályozását jelenti: a személyes térét és a területiális viselkedését. Előbbi szabja meg egy másik személlyel történő érintkezés közelségét-távolságát, utóbbi pedig meghatározza, hogy kit enged a személy az interakciós folyamatba, és az meddig vehet benne részt (Gifford és Sussman, 2012). Amennyiben az optimális szabályozási érték eltolódik valamely irányba, a személy elveszíti komfortérzetét. A magánszféra regulációs folyamatában több személyi tényező kap szerepet: aktuális szükségletek, személyiségjegyek, vonzalom vagy a társas kapcsolatok alakításában való jártasság. A szabályozásban szintén részt vevő helyzeti tényezők közül pedig megemlítendő maga a helyszín, a környezeti elrendezés, az akadályok

vagy a távolságok (Pedersen, 1999). Pszichológiai egészségünk fenntartásához nélkülözhetetlen a magánszféra sikeres szabályozása. Amennyiben ez valamilyen okból nem oldható meg, a fennálló diszfunkció csökkenti a személy észlelt kontrollját, így szorongáshoz vezethet.

A PEDAGÓGUSI KIÉGÉS ÉS KÖRNYEZETI AUTONÓMIA

Pedagógusnak lenni egyszerre nagy öröm és hatalmas kihívás. A gyerekek és a tanítás számos boldog pillanatot nyújt a tanároknak, ugyanakkor jónéhány negatív tényezővel is kell számolni, ami megnehezíti a dolgukat. Ilyen a folyamatos adminisztratív tevékenység, a megemelt óraszám, az állandó érzelmi igénybevétel és nem utolsósorban a sok esetben nem méltányosnak érzett bérezés. Brown (2012) áttekintő leírást ad olyan kutatásokról, amelyekben negatív összefüggést találtak a tanárok észlelt én-hatékonysága és az érzelmi kimerültség között. Malinen és Savolainen (2016) eredményei szerint az iskolai klíma befolyásolja a munkával való elégedettséget, amely pedig hatással van a burnoutra, tehát az iskolai klíma optimalizálása hatásos moderátora lehet a kiégésnek.

Amikor a pedagógusok nehézségeket tapasztalnak egy osztály kezelése során, fel erősödhetnek a kiégés egyes összetevői. Ugyanakkor ez fordítva is igaz, hiszen amikor emocionálisan kimerülnek, és úgy érzik, hogy a munkájukban nem tudják elérni céljaikat, akkor kevésbé tudnak támogató osztályklímát biztosítani a diákjaiknak és maguknak, ami kulcsszerepet játszhat a munkahelyi elköteleződésben, illetve elégedettségben (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert, 2008). Jó, ha a tanároknak lehetőségük nyílik fejleszteni az ún. *környezeti kompetenciáikat*, amely egy három összetevőből álló konstruktum. Magában foglalja a környezet percepcióját; az észlelésre adott érzelmi, valamint kognitív válaszok segítségével megismerik az alapvetőbb környezetpszichológiai jellegzetességeket, mert ez lehetővé teszi számukra, hogy kisebb változtatásokkal – padok átrendezésével, meleg színű textíliák díszítőelemként való használatával, a gyerekek igényeinek meghallgatásával és figyelembe vételével – egy hatékonyabb, motiváltabb, nyugodtabb osztálylégréteget teremtsenek, ami befolyásolja a saját munkahelyi közérzetüket (Gifford és Sussman, 2012).

Hoglund, Kingle és Hosan (2015) szerint, amikor a tanárok túlterheltek a sok munka miatt, nem szándékosan ugyan, de kevésbé figyelnek oda a gyerekekre, nem tudnak kellő emocionális és instrukciós támaszt nyújtani, illetve referenciamodellként sem tudnak szolgálni a diákok számára. Mindemelllett a pedagógusi kiégés befolyásolhatja a gyermekek tanulmányi előmenetelét, hiszen a gyermek szembesül tanára folyamatos frusztrációjával, amikor segítséget kér tőle (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Javadi (2014) kutatásában összefüggésbe hozta a kiégést a tanári autonómiával, és szignifikáns negatív kapcsolatot talált köztük. Vagyis azt javasolja, hogy a tanári autonómia növelésével csökkenthetők a kiégés megjelenésének kockázatai. Mindebből következik, hogy érdemes több szabadságot adni a pedagógusoknak, nagyobb teret engedni nekik a tanítási eszközöket, módszereiket vagy az osztálytermük berendezését, dekorálását illetően. A legtöbb állami iskola kevés önállóságot enged a pedagógusoknak és a tanulóknak osztálytermeik alakításában. Ugyanakkor az alternatív intézmények – például a Waldorf – tantervének egyik alappillére, hogy a tanárok, diákok és szülők közössége együtt tervezi meg, rendezi be az iskolát, ami által sokkal otthonosabbá tehetik a helyet, ahol idejük nagy részét töltik.

Ahogy az előzőekben utaltam rá, az oktatási intézmények markánsan különbözhetnek abban, hogy milyen fizikai jegyekkel bírnak, illetve, hogy mennyi környezeti autonómiát biztosítanak a térhasználóiknak. Egy tipikus magyar közoktatási intézményt magunk elé képzelve nagyobb terek, fehér és kopár falak, elavult bútorok, gyér díszítés, az élénk színek hiánya, esetleg néhány növény jut először eszünkbe. Az esetek többségében ugyan megjelenik az igény a tér otthonosabbá, barátságosabbá tételére, de sajnos az intézmények anyagi forrásaikból ritkán költenek az épület fizikai környezetének esztétikusabbá tételére, hiszen általában a szűken szabott pénzügyi keretnek „fontosabb helye van”. A másik oldalon ott vannak például a Waldorf-iskolák, amelyek tanterve sok módszertani és felfogásbeli álláspontban különbözik egy hagyományos iskolától, ám jelen esetben a fizikai környezeti jellemzőkre hangsúlyt helyezve mutatom be őket. A Waldorf-közösség számára kiemelt fontosságú az esztétikailag kellemes iskolai környezet, mert úgy vélik, ez segíti a gyermekeket szabad önkifejezésük, kreativitásuk fejlesztésében, a pedagógusokat pedig saját személyiségfejlődésükben – ami a minél mélyebb és alaposabb ismeretátadáshoz járul hozzá (de Souza, 2012). A waldorfos osztálytermek általában sok természetes fénnel, organikus anyagokkal jellemezhetők. Sok színes textiliát, faanyagot és növényt használnak a helyiségek berendezéséhez, valamint törekszenek a terek rendezetten és tisztán tartására, amivel példát mutatnak a diákok számára. A gyerekek és a felnőttek által közösen tervezett osztálytermek pedig hozzájárulnak a környezeti kontroll magas fokú érzékeléséhez, ami elősegíti az esetleges zavaró tényezőkkel való megbirkózást (Dúll, 2009).

A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE, HIPOTÉZISEK

A kutatásban összehasonlításra kerül a két iskolatípus – a hagyományos közoktatásbeli intézmények és a Waldorf-iskolák – fizikai jellegzetességeinek hatása a bennük oktató pedagógusokra, ami azt a célt szolgálja, hogy a gyakorlatban hasznosítható, edukációs tér alakítására vonatkozó javaslatok felállítása lehetővé váljon.

- I. A Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktatók, főként a de Souza (2012) által leírt környezeti jellemzők és a környezeti autonómia jelenségére alapozva.
- II. A Waldorf-intézményekben dolgozó tanárok észlelt szubjektív jólléte magasabb, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké, mert valószínűleg a Waldorf-pedagógusoknak több környezeti eszközük van – például lehetőségük a kemény és lágy tanulókörnyezetek viszonylag szabad alakítására (Dúll, 2009) – a stressz és feszültség leküzdésére a munkahelyükön, mint a közoktatásbeli tanároknak.
 - a. Pozitív kapcsolatot várok az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert (2008) eredményei alapján.
- III. A Waldorf-tanárok biztonságosabban érzik magukat a termekben, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok, valószínűleg a helykötődés könnyebb és mélyebb kialakulása miatt – hiszen a termeiket önállóan rendezhetik be, továbbá szabadidejük legnagyobb részét is a tantermekben töltik (Low és Altman, 1992).

MÓDSZEREK

Az adatgyűjtés során kiemelt cél, hogy a vizsgálati személyek individuális jellemzői hangsúlyos szerepet kapjanak. Ezért a kvantitatív adatgyűjtést kiegészítendő, a vizsgálat alányaival a kérdőívek mellett egy félig strukturált interjú és rajzvizsgálat is felvételre került, ami lehetővé teszi az egyéni vélemények tüzetesebb megismerését.

RÉSZTVEVŐK

A kutatásban 40 – általános iskolai és középiskolai – pedagógus vett részt, 75%-uk nő. A minta életkori átlaga 46,1 év (szórás = 8,18). A vizsgálati személyek két csoportra oszlanak aszerint, hogy milyen fizikai környezettel jellemezhető iskolában dolgoznak. Így az egyik vizsgálati csoportot (n = 20 fő) Waldorf-iskolákban oktató, a másikat (n = 20 fő) pedig hagyományos közoktatási intézményekben tanító pedagógusok alkották.

VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK

AZ ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG SKÁLA

A Diener, Emmons, Larsen és Griffin (1985) által kialakított Élettel való Elégedettség Skálát az elmúlt bő három évtizedben számos nyelvre lefordították, pusztán ebből a tényből is látszik, hogy világszerte elismert és kedvelt mérőeszköz a lélektani vizsgálatokban. Az élettel való elégedettség az egyik fontos komponense a szubjektív jóllétnek. A néhány évvel ezelőtti Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész (2014) nevével fémjelzett tanulmány alapján a magyar kérdőív kiváló időbeli stabilitással és belső konzisztenciával jellemezhető (Cronbach- α = 0,84 felett), érvényes és megbízható, ami lehetővé teszi a széleskörű alkalmazását a pozitív lelki egészséggel összefüggő kutatásokban. A skála öt tételt tartalmaz, amelyek mindegyike pozitív irányban van megfogalmazva, fordított tétel nélkül. A tesztkitöltőnek egy hétfokú Likert-skálán kell jelölnie, hogy mennyire ért egyet az egyes állításokkal. A skála pontszámát a tételekre adott válaszok összpontszámai adják, amely minél magasabb, annál nagyobb mértékű élettel való elégedettséget mutat.

AZ ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG SKÁLA

Az Iskolával való Elégedettség Skálát magam alakítottam ki Martos Tamás és Sallay Viola (2014) Otthonnal való Elégedettség Skálája nyomán. Munkájukban leírják, hogy az otthon az emberi élet kiemelten fontos területe, és annak folyamatos használata során a megélt társas és környezeti interakciók nagyban hozzájárulnak a pozitív identitás és egészség fenntartásához. Tanulmányuk szerint a kérdőív belső megbízhatósága kiváló. Ennek analógiájára született meg az Iskolával való Elégedettség Skála, hiszen a fenti állítás az edukációs színterekre ugyanúgy igaz lehet, sőt, megeshet, hogy fokozottabban, mert egy pedagógus sok esetben több időt tölt az iskolában, mint az otthonában. Az új skálában az „otthon” szó „iskolára” cserélésén kívül egyéb változtatás nem történt. A kérdőívben a válaszadó öt állítást lát maga előtt az iskolájával kapcsolatosan, amelyekre egy hétfokú skálán adhat választ. A skála pontszámát a karikázott értékek összeadásával kapjuk meg, minél magasabb ez a számérték, annál nagyobb mértékű az iskolával való elégedettség.

A WHO JÓL-LÉT KÉRDŐÍV

Az 1982-ben kidolgozásra került WHO Jól-lét Index a pozitív életminőség vizsgálatát célozta, és már akkor igen hatékonynak bizonyult. Fokozatos finomítások révén a kilencvenes évek közepén született meg a jelen esetben is használt öttételes változat, amelynek magyar adaptációját Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp (2006) végezte Bech nyomán. Validáló tanulmányukban kimutatták, hogy a WHO Jól-lét Skála belső reliabilitása kiváló (Cronbach- α : 0,85). Az öt tételből álló, fordított itemet nem tartalmazó kérdőívben a válaszadónak egy négyfokú skálán kell jelölnie, hogy mennyire jellemző rá az adott állítás az elmúlt két hétben tapasztalt élményei alapján. Az elérhető maximális pontszám 15, a nagyobb pontszámok pozitívabb lelkiállapotot jelölnek.

AZ „ISKOLA ÉRZELMI ALAPRAJZA” INTERJÚ ÉS RAJZVIZSGÁLAT

Az „Otthon Érzelmi Alaprajza” interjú és rajzvizsgálat a Düll Andrea és Sallay Viola (2006) által kidolgozott félprojektív mérőeszköz. Jelen kutatáshoz ezt alapul véve alakítottam ki az „Iskola Érzelmi Alaprajza” interjút, amelynek protokollja tulajdonképpen az „otthon” és „iskola” szavak felcserélésében, valamint az iskolához nehezen illeszthető kérdések elhagyásában különbözik az eredetitől. Emellett egy kérdéssel kibővítettem a listát – *„Hogyan alakítaná át/rendezné be jelenlegi iskoláját, hogy az Ön számára minél optimálisabb légkört alakíthasson ki?”* – azért, hogy a vizsgálati személyek gondolatait kizárólag a fizikai környezeti jellegzetességekre tereljem a legtöbb esetben elsődlegesen tudatukba szökő társas jegyek helyett. Alkalmazása során a vizsgálati személyeknek először tíz kérdést kell megválaszolniuk (pl.: *„Mi adta az otthonosság élményét az egyes iskolákban?”*), majd az iskolájuk alaprajzát kell elkészíteniük, és bejelölniük rajta a legfontosabb tereket, bútorokat, tárgyakat. Ezt követően hét érzés és egy szimbólum (*biztonság, bizonytalanság, jó közérzet, feszültség, szenvedés, összetartozás, elvonulás, otthonosság szimbóluma*) elhelyezését kéri a vizsgálatvezető a vizsgálati személyektől, és minden esetben ezek indoklására szólítja fel őket.

A VIZSGÁLAT LEFOLYTATÁSA

A vizsgálati személyekkel a kapcsolatfelvétel elsősorban e-mailen vagy telefonon történt. A beszélgetések helyszíne az esetek többségében (36 eset) a pedagógus munkahelyén egy nyugodt terem vagy iroda volt, néhány találkozó alkalmával pedig az otthonuk. Az adatgyűjtés négy városban, összesen 14 napig tartott – naponta minimum egy, maximum hét vizsgálatfelvétellel.

A beszélgetések időtartama átlagosan 45–60 perc volt. A vizsgálat első szakaszában az anyok kézhez kapták a tájékoztató beleegyező nyilatkozatot és a rövid kérdőív csomagot, amely a három öttételes kérdőívet tartalmazta. A vizsgálat második része az „Iskola Érzelmi Alaprajza” című félig strukturált interjúval kezdődött, a folytatásban a pedagógusok lerajzolták egy A3-as lapra a jelenlegi iskolájuk alaprajzát, és feltüntettek rajta minden számukra fontos, bármilyen szempontból releváns helyiséget, bútort vagy tárgyat. Amikor a rajzzal elkészültek, színes filccel beírtak hét darab érzelmet szimbolizáló számot az ábrázolt helyiségekbe, és indokolták is választásaikat.

EREDMÉNYEK

A statisztikai elemzés a pedagógusok élettel, iskolával való elégedettsége, általános jólléte, valamint az iskolaépület egyes helyiségei által kiváltott érzelmeik változóinak vizsgálatát célozta. Mivel két független – 20–20 fős – csoport szerepel a kutatásban, független mintás összehasonlítások és korrelációs számítások kerültek alkalmazásra.

LEÍRÓ STATISZTIKA

A nemek arányát tekintve a minta 75%-a nő. Életkoruk átlaga 46,1 év (szórás = 8,18), a legfiatalabb résztvevő 27, a legidősebb 59 éves. A pedagógusi pályán eltöltött éveik számát tekintve átlagosan 19,3 éve (szórás = 10,3) dolgoznak tanárként, minimum 4, maximum 38 éve aktívan a szakmájukban tevékenykedő pedagógusok.

A Waldorf-pedagógusok élettel való elégedettsége – hétfokú skálán (Cronbach- α = 0,813) - átlagosan 5,43 (szórás = 0,85), míg a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké 5,54 (szórás = 0,78). Az iskolával való elégedettség (Cronbach- α = 0,87) tekintetében markánsabb különbség mutatkozott: a Waldorf-tanárok átlaga 5,69 (szórás = 0,76), a hagyományos intézményekben oktatóké pedig 4,55 (szórás = 0,97). A szubjektív jóllét (Cronbach- α = 0,76) értékelésének átlaga az előbbieknél 2,2 (szórás = 0,45), az utóbbiaknál 1,86 (szórás = 0,49).

Az iskolaépülethez, azon belül is két frekvenciát több helyhez, a termekhez és a tanárihoz kapcsolódó érzéseiket tekintve a pozitív érzelmek – *biztonság, jó közérzet, összetartozás, elvonulás, otthonosság* – nagyobb arányban jelennek meg a Waldorf-intézményekben tanítóknál (66,3%), mint a közoktatás pedagógusainál (33,7%). A negatív érzelmek – *bizonytalanság, feszültség, szénvedés* – esetében pedig előbbi csoportnál 43,6%, utóbbinál 56,4%-os ez az arány.

HIPOTÉZISVIZSGÁLATOK

I. *A Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktatók, főként a de Souza (2012) által leírt környezeti jellemzők és a környezeti autonómia jelenségére alapozva.*

A statisztikai vizsgálatok lefuttatása előtt ellenőrzésre kerültek a parametrikusság feltételei. Mivel a CLT (központi határeloszlás-tétel) szerint nem elegendő a mintánkénti 20–20 fős elemszám, a Lillefors korrigált Kolmogorov-Smirnov teszttel folytatódott az ellenőrzés. A hagyományos iskolában oktató pedagógusok – $D(20) = 0,159$; $p = 0,2$ – és a Waldorf tanárok – $D(20) = 0,148$; $p = 0,2$ – esetében sem szignifikáns a teszt, így eszerint normál eloszlás feltételezhető. A szóráshomogenitás ellenőrzésekor a Levene-teszt – $F(1, 38) = 0,668$; $p = 0,419$ – szintén nem mutatott szignifikáns különbséget a varianciában, így teljesült a szóráshomogenitás feltétele is. Az elvégzett t-próba eredménye szerint a két csoport iskolával való elégedettsége (hagyományos iskolai pedagógusok: $M = 4,55$; $SD = 0,9687$; és Waldorf-pedagógusok: $M = 5,69$; $SD = 0,76$) között szignifikáns különbség található, ahol $t(38) = -4,133$; $p < 0,001$. Tehát az első hipotézis statisztikailag beigazolódott.

II. *A Waldorf-intézményekben dolgozó tanárok észlelt szubjektív jólléte magasabb, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusoké, mert valószínűleg a Waldorf-pedagógusoknak több környezeti eszközük van – például lehetőségük a kemény és lágy tanulókörnyezetek viszonylag szabad alakítására (Düll, 2009) – a stressz és feszültség leküzdésére a munkahelyükön, mint a közoktatásbeli tanároknak.*

A második hipotézis tesztelése szintén a parametrikusság feltételeinek ellenőrzésével kezdődött. Hasonlóan az előző hipotézis teszteléséhez, a vizsgálati személyek függetlenek egymástól, tehát újfent kétmintás t-próbát kértem ki a statisztikai programtól. A teszt eredménye szerint a közoktatásbeli ($M = 1,86$; $SD = 0,486$) és a Waldorf-intézményekben oktató pedagógusok ($M = 2,2$; $SD = 0,4496$) között szignifikáns különbség van – $t(38) = -2,297$; $p = 0,01$. Azaz, a hipotézis statisztikailag alátámasztható.

II. a. *Posztív kapcsolatot várok az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke és Baumert (2008) eredményei alapján.*

Jelen alhipotézis tesztelésénél is először a parametrikusság feltételei kerültek ellenőrzésre, az adatok most az egész mintára nézve szerepelnek. Mivel parametrikusak az adatok, és két változó közötti lineáris összefüggés feltárása a cél, Pearson-korrelációs műveletet végeztem a statisztikai program segítségével, amelynek eredménye szerint gyenge pozitív összefüggés van – $r(38) = 0,284$; $p = 0,04$ – az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között, tehát a hipotézis igazoltnak tekinthető.

III. *A Waldorf-tanárok biztonságosabban érzik magukat a termekben, mint a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok, valószínűleg a helykötődés könnyebb és mélyebb kialakulása miatt – hiszen a termeket önállóan rendezhetik be, továbbá szabadidejük legnagyobb részét is a tantermekben töltik (Low és Altman, 1992).*

Mivel a csoportonkénti parametrikusság-ellenőrzés során sem a normalitás – $D(20) = 0,387$; $p < 0,001$ termék biztonsága a közoktatásbeli pedagógusoknál; $D(20) = 0,538$; $p < 0,001$ termék biztonsága a Waldorf-pedagógusoknál –, sem a szóráshomogenitás – $F(1, 38) = 58,581$; $p < 0,001$ – feltétele nem teljesült, nem parametrikus és független mintákat összehasonlító próbát végeztem el. A termekben jelölt „biztonság” változó előfordulását vizsgáltam. A Mann–Whitney-teszt eredményei – $U = 90$ $Z = -3,667$; $p < 0,001$ – alapján az iskolai termekben érzett biztonság tekintetében szignifikáns különbség van a Waldorf-tanárok ($M = 0,95$) és a hagyományos közoktatásbeli pedagógusok ($M = 0,4$) között, az előbbieket többször jelölték a „biztonság” színhelyül a termeket, mint az utóbbiak. Tehát a számadatok alátámasztják a harmadik hipotézist is.

ÉRTELMEZÉS

Az első hipotézisben az a feltevés került vizsgálatra, miszerint a Waldorf-pedagógusok elégedettebbek az iskolával, ahol tanítanak, mint a hagyományos intézményekben oktató tanárok. A számadatok jól szemléltetik ennek a megállapításnak az igazát. Különösen a skála két tételén látszik a különbség („Elégedett vagyok az iskolával, ahol tanítok.” és „Ha új iskolát tervezhetnék, szinte semmit sem változtatnék meg a mostanihoz képest.”), ezen tételek esetében az átlagok eltérése viszonylag nagy. További magyarázatul szolgálhatnak az „Iskola Érzelmi Alaprajza” eljárás közben elhangzott pedagógus-nyilatkozatok, ahol többen kifejezték, mit és miért szeretnek az iskolájukban, illetve mikén változtatnának, ha lenne rá lehetőségük. A közoktatásban dolgozó pedagógusok rendszerint határozott elképzelésekkel rendelkeznek

az iskolájuk fizikai jegyeinek viszonylag markáns átalakításával kapcsolatban. Például egy közoktatásbeli pedagógus így nyilatkozott: „Nagyon sok konkrét tervem van [...], a tanárban a bútorokat a »szólam« szó jellemzi, vidám dolgok kellene, modernizálni kéne, élénk színeket használni [...], kellene sok növény, egy étkezőhelyiség, no meg rekreációs helyiség a pihenésre.” A Waldorf-tanárok többnyire nem változtatnának az iskolájuk fizikai környezetén, csupán fejlesztenék a már rendelkezésükre álló tereket és felszereléseket. Egy Waldorfos pedagógus szavaival élve: „A jelenlegi épületen nem változtatnék, mert így otthonos, ahogy van. Javítani, folyamatosan csinosítani persze lehet [...], például örülnék, ha kialakíthatnánk néhány új termet, és mi magunk bízhatnánk fel lekerekített falakat!”.

A második feltételezés statisztikai ellenőrzésénél arra kerestem a választ, hogy a Waldorf-pedagógusok észlelt szubjektív jólléte magasabb-e a közoktatásbeli kollégáikénál. A kapott eredmények szignifikáns különbséget mutatnak a két csoport között, még hozzá a Waldorf-tanárok esetében magasabb a szubjektív jóllét átlagértéke, mint a hagyományos iskolák pedagógusainál, tehát a hipotézis igazolást nyert. Hasonlóan az előzőekhez, a mérőeszköz három tételén jobban szemléltethető a különbség mibenléte („Az elmúlt két hét során érezte-e magát nyugodtnak és ellazultnak?”, „Az elmúlt két hét során érezte-e magát aktívnek és élénkebbnek?” és „A napjai tele voltak számára érdekes dologgal?”). Ezen itemek esetén nagyobb a két csoport átlaga közötti különbség. Ebből leszűrhető, hogy a Waldorf-pedagógusok – saját bevallásuk alapján – nyugodtabbnak és ellazultabbnak, aktívabbnak és élénkebbnek érzik magukat, mint a hagyományos iskolákban oktató tanárok, valamint a napjaikban több olyan esemény van, amely iránt őszinte érdeklődést tudnak mutatni. Helytálló magyarázat lehet a korábban már említett környezeti kontroll fogalma – hiszen a Waldorf-iskolákban fokozott mértékű autonómiával rendelkeznek a pedagógusok a fizikai környezet alakítását illetően –, amely segíti őket a frusztráció és a stressz redukálásban, ezáltal elősegítve a szubjektív jóllét pozitívabb értékelését (Düll, 2009).

Az alhipotézis szerint pozitív összefüggést feltételeztem az iskolával való elégedettség és a szubjektív jóllét között. A hipotézis-tesztelés szignifikáns eredménye szerint valóban pozitívan összefügg a két konstruktum, vagyis minél elégedettebb valaki az iskolával, annál pozitívabban ítéli meg a szubjektív jóllétét és fordítva.

A harmadik hipotézis, miszerint a Waldorf-pedagógusok biztonságosabban érzik magukat az iskoláik termeiben, mint a közoktatásbeli tanárok, statisztikailag szignifikáns eredményt mutatott, a két csoport átlagértékéből is kitűnik a különbség. Tehát valóban kijelenthető, hogy a vizsgált mintában a Waldorf-pedagógusok biztonságosabban érzik magukat a termekben, mint a hagyományos iskolákban oktatók. Erre több szemléletes magyarázat is van. Az „Iskola Érzelmi Alaprajza” eljárás során ugyanis a Waldorf-pedagógusok többször jelölték a termekbe a *biztonság* érzését az általuk felvázolt alaprajzba, mint közoktatásbeli kollégáik (1. melléklet). Továbbá, mivel arra kértem őket, hogy szövegesen indokolják meg választásukat, rendelkezésemre állnak a jelölésüket befolyásoló tényezők. Például több Waldorfos pedagógus így nyilatkozott a termekről (legtöbbször a saját osztálytermeikről van szó, hiszen a Waldorf-pedagógiában egy osztálytanító több évig ugyanabban a helyiségben foglalkozik a saját osztályával): „Ez a terem az én kis saját helyem, ahol azt csinálom, amit akarok, és szinte állandóan itt vagyok.”. Egy másik Waldorfos pedagógus a következőkkel indokolta a jelölését: „Abszolút a termem a biztonság helye, mert olyan, mintha az ember otthona lenne, a saját képemre formálhatom, tudom, hogy mi hol van, és mire való, és a gyerekekkel itt saját kis kialakult szabályrendszerünk van.”.

KORLÁTOK ÉS ERŐSSÉGEK

A kutatás fókuszára és eszköztárára alapozva a kapott eredmények ihletet és bázist nyújthatnak további iskolai környezettel foglalkozó felmérésekhez. Ahhoz azonban, hogy a jövőben az „iskolák környezetpszichológiája” témájú kutatások sokrétűbbek és szélesebb körben érvényesnek tekinthetők legyenek, több változtatást, bővítést is lehetne alkalmazni. Jelen esetben csupán 40 vizsgálati személy szerepelt, nemi eloszlásukat tekintve kiegyensúlyozatlan volt a minta, és életkori sávokra sem történt szűrés sem a vizsgálati személyek esetében, sem a diákjaik esetében, így a kapott eredmények semmi esetre sem tekinthetők reprezentatívnak. A jövőben érdemes lenne nagyobb elemszámmal dolgozni, a nemi és életkori arányokat kontrollálva, ezáltal általánosabb érvényű konklúziókat lehetne megfogalmazni.

Pontosabb eredmények születhetnének, ha többféle kvantitatív mérőeszközzel történne az adatgyűjtés is. Például a környezetpszichológiai eljárások használata mellett érdemes lenne mérni a pedagógusok által megélt stressz mértékét, a kiégést vagy a munkahelyi elköteleződést és egyéb munkahelyi viselkedéshez köthető aspektusokat. Ezáltal környezetpszichológiai keretbe ágyazhatóvá válhatnának a fent említett konstruktumok.

Továbbá, a témában születő jövő kutatásaihoz mindenképpen érdemes tágítani a résztvevők körét is, azaz a pedagógusok mellett más edukációs térhasználókat is bevonni. Például a diákok véleményének kikérése és figyelembe vétele nagymértékben javíthatná az iskolai környezetben eltöltött idővel való elégedettséget, a motiváltságot és egyéb – a pozitív lelki egészséghez hozzájáruló – tényezőket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Brown, C. G.** (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47.
- Chawla, L.** (1992). Childhood place attachments. *Place attachment*, 12, 63–86.
- de Souza, D. L.** (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 25(4), 50–62.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S.** (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75. (Idézi: Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész, 2014).
- Dúll, A.** (1998). *Hétköznapi otthoni rutinok környezetpszichológiai vizsgálata*. PhD-disszertáció. ELTE, Budapest. (Idézi: Dúll, 2009).
- Dúll, A.** (2001). A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56(2), 287–328.
- Dúll, A.** (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései: helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest.
- Fried, M.** (1963). Grieving for a lost home. In: L. Duhl (ed.) *The Urban Condition*. New York. Basic Books.
- Gärling, A., & Gärling, T.** (1990). Parents' residential satisfaction and perceptions of children's accident risk. *Journal of Environmental Psychology*, 10(1), 27–36.
- Gifford, R.** (1988). Light, decor, arousal, comfort and communication. *Journal of Environmental Psychology*, 8(3), 177–189.
- Gifford, R., & Sussman, R.** (2012). Environmental attitudes. *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*, 65–80.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E.** (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357.
- Javadi, F.** (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770–774.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702.
- Low, S. M., & Altman, I.** (1992). Place attachment. In: *Place attachment*, 1–12, Springer US.
- Lundquist, P., Kjellberg, A., & Holmberg, K.** (2002). Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental psychology*, 22(3), 289–293.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H.** (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T., & Ittész, A.** (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői = Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303.

- McAndrew, F. T.** (1993). *Environmental psychology*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co. (Idézi: Dúll, 2009).
- Olds, A.** (1989). Psychological and physiological harmony in child care center design. *Children's Environments Quarterly*, (6)4, 8–16.
- Pedersen, D. M.** (1999). Dimensions of environmental competence. *Journal of Environmental Psychology*, 19(3), 303–308.
- Sallay, V., & Dúll, A.** (2006). „Érezd magad otthon!” Az otthonhoz fűződő viszony projektív, környezetpszichológiai szempontú vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(1), 35–52.
- Sallay, V., & Martos, T.** (2014). Az Otthonnal való Elégedettség Skála kidolgozása és pszichometriai jellemzői = Development and psychometric properties of the Satisfaction with Home Scale. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 277–288.
- Susánszky, É., Konkoly, T. B., Stauder, A. & Kopp, M.** (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255.
- Téglás, Zs.** (2004). Iskolai zajártalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 122–126.
- Weinstein, C. S., David, T. G.** (1987). *Spaces for children: The built environment and child development*. Plenum Press, New York.

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet: Példa iskolaalaprajzokra. A jelölések mindkét mellékelt rajz esetében a következőt jelentik: 1–biztonság, 2–bizonytalanság, 3–jó közérzet, 4–feszültség, 5–szenvedés, 6–összetartozás, 7–elvonulás, Sz: otthonosságérzet szimbóluma.



1. rajz. Waldorf-pedagógus iskola-alaprajza. Citromsárga 1-essel a biztonság, zöld 3-massal a jó közérzet, fekete 4-essel a feszültség helyei vannak feltüntetve. (A jobb láthatóság miatt a citromsárga szín számítógépes utómunkával lett kiemelve.)



2. rajz. Közfoktatásbeli pedagógus iskola-alaprajza. A biztonság citromsárga 1-essel, a jó közérzet zöld 3-assal, a feszültség pedig fekete 4-essel van jelölve

Személyiségpszichológia

VASS ESZTER

A múlt hatalma(s)?

A nosztalgia folyamatainak összefüggése az általános pszichológiai jólléttel a rumináció tükrében

The power of the past. Relations of the processes of nostalgia with general psychological well-being in the light of rumination

Témavezető: Dr. Hargitai Rita

ABSZTRAKT

A nosztalgia keserédes hangulatként, érzelmként azonosított jelenség, amelynek megítélése a mai napig nem egységes. Ennek hátterében az eltérő mértékű nosztalgiahajlandóság áll, amely két különböző, ellentétes személyiségprofil eredményez. Míg az egyik típus érdeklődve és pozitívan tekint a múltra, addig a másik merengő és neurotikus jellemzőkkel bír. Az utóbbi preferált érzelmszabályozási stratégiája a rumináció (rágódás), amely repetitív jellege által megnehezíti a személy mindennapjait. A mechanizmusok során megjelenő nosztalgikus epizódok azonban minden esetben meghatározottak: az emberek pozitív vagy negatív hozzáállással tekintenek a múltra.

A vizsgált mintát 533 fő alkotta. A személyek életkora 18 és 78 év közötti, átlagéletkoruk 38,19 év. A kutatáshoz használt tesztbatteria az általam fordított nosztalgiamérő kérdőíveket (Index of Nostalgia Proneness = INP, Southampton Nostalgia Scale = SNS), a Kognitív Érzelem-Reguláció Kérdőív rumináció alszkáláját (CERQ), valamint a WHO Jól-lét Kérdőív rövidített, 5 tételes változatát (WBI5) tartalmazta.

A feltáró vizsgálat eredményei néhány ponton igazodnak a nemzetközi eredményekhez. A nosztalgia nemtől, életkortól függetlenül jelen van az életünkben. A magyar mintán szignifikánsan kimutatható a nők és férfiak közötti nosztalgiahajlandóság különbsége, a nők kimutatottan többet nosztalgiáznak. Emellett az egyes korcsoportok is eltérő intenzitású nosztalgiamértékkel jellemezhetők. A nosztalgia és jóllét negatív összefüggése cáfolja a múltbéli emlékezés protektív szerepét. A nosztalgia és rumináció együttes jelenléte esetén a nosztalgia gyengébb hatással bír a jóllét minőségének bejósolására.

Kulcsszavak: nosztalgia, rumináció, jóllét, INP, SNS, CERQ, WBI5

ABSTRACT

The feeling of nostalgia is a bittersweet phenomenon, with no uniform evaluation or adjudication. This could be the result of different levels of tendency for nostalgia, which leads to two different personality profiles. While one group reflects back to the past with positivity and interest, the other is led by brooding and neurotic characteristics. The latter prefers rumination (mulling) as a form of emotional control, which makes everyday life difficult, due to its repetitive nature. However, the nostalgic episodes are predetermined in all cases, whether the person contemplates the past with a positive or negative approach.

The sample has been taken from 533 individuals ($n=533$), from ages ranging from 18 to 78, with an average of 38,19. During the study, I've adopted nostalgia measuring test batteries (INP – Index of Nostalgia Proneness; SNS – Southampton Nostalgia Scale), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), and the WHO's condensed, five items long Well-Being Index (WBI 5).

The study concludes that my data correlate in some points with international results. Nostalgia is present in our lives, regardless of age or gender. In this Hungarian sample, there is a clear difference between male and female nostalgic tendencies, females are conclusively more nostalgic. Moreover, different age groups have different levels of nostalgia as well. The negative correlation of nostalgia and prosperity contradicts the protective nature of retrospect. The mutual presence of nostalgia and rumination reduces the effect of nostalgia on the prognosis of general welfare.

Keywords: nostalgia, rumination, well-being, INP, SNS, CERQ, WBI5

Köszönetemet szeretném kifejezni Dr. Hargitai Rita egyetemi docensnek, aki témavezetőként segítette munkámat. Hálával tartozom a kísérleti munkám során nyújtott értékes tanácsaiért, támogatásáért.

BEVEZETÉS

A nosztalgia koncepciója egészen a közelmúltig rejtélyes és sokszor félreértelmezett volt. Azonban a szisztematikus pszichológiai kutatásoknak köszönhetően feltárultak olyan egyedülálló jellegzetességei, amelyek megkülönböztetik az egyéb önéletrajzi emlékektől és érzelmi tapasztalatoktól (Pierro, Pica, Klein, Kruglanski és Higgins, 2013).

Am napjainkban még ezek ismeretében is megosztottság jellemzi megítélését mind a köztudatban, mind a tudományban. Érzelmi aspektusát tekintve általában egy keserédes emócióként azonosítják (Sedikides, Wildschut, Cheung, Routledge, Hepper, Arndt, Vail, Zhou, Brackstone és Vingerhoets, 2016), mert a veszteségérzés és múlt után vágyódás mellett magába foglalja a boldog emlékek felidézését is (Garrido, 2018; Pierro és mtsai, 2013). Többen úgy tekintenek a jelenségre, mint egy konzervatív, fundamentalista érzelem (Tilburg, Sedikides és Wildschut, 2015; Sedikides és Wildschut, 2016) vagy egy mentális visszautazás a múltba (Ye, Ngan és Hui, 2013). A kutatók egy része egyetért azzal, miszerint a nosztalgia a dicsőített múltba való visszatéréssel asszociálható. Ezzel szemben a legújabb kutatások bizonyítják, hogy igenis hatással van a jelenre, sőt jövőre is (Tilburg és mtsai, 2015; Sedikides és Wildschut, 2016).

Külföldön számos vizsgálat tárgyát képezi a nosztalgia kutatása. Meghatározása, történelmi alakulása és funkcióinak feltárása is a pszichológia tudományának részét képezik. Hazánkban leginkább a magyar történelem során megélt eseményekkel összefüggő nosztalgia kerül fókuszba, valamint Pintér (2014) könyve foglalkozik az emberek múlttal való kapcsolatával a megélt traumán és ezáltal megtapasztalt nosztalgia során.

Ezek ismeretében jelen dolgozat elkötelezett célkitűzése, hogy egy új megközelítés beemelésével bővítse a kor nosztalgiáról kialakított tudását, külföldi mintákkal összevetve hazai viszonylatokban is teret nyisson a téma fontosságának és relevanciájának a pszichológián belül, valamint ezáltal megkísérelje a magyar adatok hiányának pótlását. A tanulmány során a nosztalgia mellett kiemelkedő szerepet kap a pszichológiai jóllét, valamint rumináció folyamata is. Ezek függvényében merültek fel a kérdések: az említett 3 konstruktm milyen kapcsolatban áll egymással; van-e statisztikailag kimutatható viszony közöttük; ezek következményeként a jóllétre gyakorolt hatásban a nosztalgia vagy rumináció bír-e nagyobb befolyással.

NOSZTALGIA

A kutatás középpontjában a nosztalgia áll. Manapság a tudományos érdeklődés mellett a téma jobban megragadja a laikus közönség fantáziáját is, mint valaha. Az igény hatására egyre növekszik azon szépirodalmi könyvek, újságok és folyóiratok, valamint filmek és sorozatok száma, amelyek a múlt visszaemlékezéseivel foglalkoznak (Sedikides, Wildschut, Routledge, Arndt, Hepper és Zhou, 2015). Ennek oka abban rejlik, hogy ez a fajta múltidézés egy átlagos emberi érzelmet jelenít meg, így számos ember azonosulni tud vele (Holak és Havlena, 1998; Pierro és mtsai 2013). A nosztalgia története hosszú múltra tekint vissza, fogalma és hatásai az évek során átalakultak.

MEGHATÁROZÁSA

Eredetét tekintve görög kifejezés, két szó összetételéből alakult ki a nosztalgia főnév: a *nostos* (jelentése: hazatérés) és *algos* (jelentése: fájdalom) kifejezések egyesítésével jött létre (Synnes, 2015).

A nosztalgia meghatározására a tudomány számtalan kísérletet tett. A két leggyakrabban idézett meghatározás a következőképpen szól: „szentimentális vágyakozás vagy sóvárgó ragaszkodás a múlt iránt”, „keserédes vágyakozás a múltért” (Sedikides és mtsai, 2015, 195). A Magyar Értelmező Kéziszótár alapján a nosztalgia nem más, mint „sóvárgó vágyakozás”, vagy kontextustól függően „honvágy” (Juhász és Pusztai, 2003, 982).

A köztudatban elterjedt jelentése hasonlóképpen alakult, ugyanis a nosztalgiával kapcsolatos dualitás a mindennapos szóhasználatban is feltűnik. A nosztalgiát gyakran tekintik rózsaszín szemüvegen át történő álmodozásnak, a múlt hiányolásának, de sokan a letargiával, megbánással azonosítják (Sedikides és mtsai, 2015; Sedikides és mtsai, 2016, Davis 1979; Hepper és mtsai, 2014).

Érdekes megemlíteni, hogy a „honvágy” megközelítés kiindulópontként szolgált egy diagnózis kialakításához (Turner, Wildschut és Sedikides, 2012; Tilburg és mtsai, 2015).

TÖRTÉNETI ALAKULÁSA

A nosztalgia 3000 ezer évvel ezelőtti története Odüsszeusz utazásaival indult, vagyis kezdete Homérosz költői ábrázolásához, az irodalomhoz köthető (Sedikides, Wildschut, Arndt és Routledge, 2008; Sedikides és Wildschut, 2016).

Az elmúlt pár évszázad során a nosztalgia számos módon kedvezőtlen megítélés kereszttüzében állt. A 17–18. században a nosztalgiát orvosi betegségként tartották számon (Sedikides és Wildschut, 2016, 319. o.). A megállapítás Johaness Hofer, svájci orvos nevéhez köthető (1688, idézi: Sedikides és mtsai, 2008). Az orvosi állapotot eredetileg a svájci katonák extrém mértékű honvágyaként azonosították, ami egészen a 19. századig fennmaradt, amikor is a vágyódást sokkal inkább kötötték a múlthoz, mint egy konkrét helyszínhez (Synnes, 2015). Ezt követően a 20. század elejéig úgy tekintettek a nosztalgiára, mint egy pszichiátriai, pszichoszomatikus rendellenességre (Sedikides és Wildschut, 2016). Az 1900-as évek közepén kényszerbetegségnek titulálták. A 20. század végén már kettős szerepet tulajdonítottak neki. Egyesek szerint a veszteség vagy bánat által kiváltott depressziót jelentette. Mások a marginalizált helyzetben lévő populációk (első éves egyetemisták, katonák, tengerészek) affektív állapotát, magas mértékű honvágyát írták le (Sedikides és mtsai, 2008; Sedikides és Wildschut, 2016).

Davis 1979-ben úgy gondolta, hogy a nosztalgia mértéke szorosan összefügg az adott életszakasszal. Feltételezte, hogy az öregedéssel párhuzamosan nő a nosztalgia mértéke. Eredményei alátámasztották, hogy az idős emberek különösen és nagymértékben képesek a nosztalgiára. Batcho 1995-ös kutatása Davis munkásságán alapul. Szerinte (1995) a nosztalgia megélésének mértékét több tényező befolyásolja: a személyiség nosztalgiára való hajlandósága, konkrét események vagy tárgyak, illetve a korábbi életszakaszok tudásának befolyása. Az életkor fontosságát abban látja, hogy az egyes életszakaszokban a nosztalgia különböző élményi köröket hív elő, hiszen az eltérő életkorú emberek más igényekkel bírnak, amely minden személy esetén egyedinek tekinthető. Így Batcho – szemben

Davisszel – úgy találta (1995), hogy a fiatalabb egyének több nosztalgikus epizód felidézését élik meg a különböző változások és szerep átalakulások következtében.

A nemek tekintetében is megosztott álláspont alakult ki; vajon a nők vagy férfiak képesek magasabb mértékű nosztalgiázásra? Egyes kutatók – főleg a nosztalgiakutatások kezdetén – szerint a férfiak körében jellemzőbb volt, mivel ők többet utaztak és változatosabb életet éltek, ami nosztalgiát idézhetett elő az önazonosság fenntartása érdekében. Ezzel szemben más empirikus kutatások épp az ellenkezőjét találták. Ezenfelül akadnak olyan vizsgálatok is, amelyek egyáltalán nem találtak a nemek között különbséget (Köneke, 2010).

Manapság úgy tekintünk a nosztalgiára, mint egy univerzális, ismétlődő érzelmi tapasztalat, amely független az életkortól, nemtől, szociális státusztól és etnikumtól (Ye és mtsai, 2013; Garrido, 2018), de így is lehetőség nyílik különböző aspektusok mentén az egyes nosztalgikus epizódok csoportosítására.

TIPOLÓGIA

Stern (1992) a személyes, egyéni és történelmi nosztalgiatípusokat azonosította. Az egyéni nosztalgia a személyesen emlékezett múltból származó reakciókra vonatkozik (Marchegiani, Phau, 2007), mint például gyermekkor vagy az első szerelem (Natterer, 2014). Ezzel szemben a történelmi nosztalgia olyan, a történelem folyamán keletkezett visszajelzés, amelyet az egyén nem tapasztalt közvetlenül (Marchegiani, Phau, 2007), tehát olyan személyek, helyek, illetve dolgok utáni vágyakozás, amelyek akár jóval az illető születése előtt is léteztek (Natterer, 2014).

A múlt és jövő relációjában különbséget teszünk a személyes és anticipatórikus (elővételezett) nosztalgia között. Míg az előbbi során a személy az elmúlt dolgok iránt érez vágyódást, addig az utóbbi annak hiányolását fejezi ki, ami még nem múlt el. Ez esetben a személy a jelen és a feltételezett jövő közötti eltérésben éli meg a konfliktust (Batcho és Shikh, 2016).

Havlena és Holak (1997) 2 dimenzió mentén határozott meg 4 nosztalgiatípust. Az egyik dimenzió a nosztalgia személyes vagy kollektív természetének meghatározásával ragadta meg a nosztalgia személyes (direkt individuális tapasztalat) és interperszonális (indirekt individuális tapasztalat) jellegét, míg a másik dimenzió a közvetlen vagy közvetett tapasztalat alapján határozta el a kulturális (direkt kulturális tapasztalat) és virtuális (indirekt kulturális tapasztalat) nosztalgiát. A személyes nosztalgia ezáltal olyan emlékek felidézése, amely minden egyén számára más egyedisége révén (pl.: gyermekkor, első szerelem). A szakirodalomban ez tekinthető „valódi” nosztalgiának. Az interperszonális nosztalgia azokat az emlékeket jeleníti meg, amelyek más személyek elmondásán alapul. Ilyenek például a szüleinktől és nagyszüleinktől hallott élettörténetek. A kulturális nosztalgia közvetlen tapasztalatokon nyugszik, de olyan emlékek kapcsolódnak ide, amelyeket egy jelentős szubkulturális csoport tagjaként él meg az illető. A negyedik kategória egyenértékű a virtuális valósággal, mert a nosztalgia révén a személyek felidézett világa fantáziákon és közvetett tapasztalatokra épül (Holak, Havlena és Matveev, 2005).

Barrett és munkatársai (2010) minden dimenziót egybevetve két jellegzetes, eltérő mértékű nosztalgiahajlandóságú személyiségprofilat azonosítottak. Az egyik, aki kíváncsiságtól hajtva és csodát várva tekint múltra. A másik ezzel szemben merengő, neurotikus

és rágódó. A meghatározott archetípusok összefüggésbe hozhatók a Trapnell és Campbell (1999) által leírt önmegtartóztatás két módjával. Szerintük ez a mechanizmus egyrészt lehet egészséges, adaptív viselkedésforma, másrészt a neuroticizmussal, depresszióval és alacsony önértékeléssel is párosulhat.

RUMINÁCIÓ

Úgy tartják, hogy az ember az egyetlen olyan faj, amely képes az önreflexióra. Az egyén tapasztalataira, gondolataira és érzéseire való önmaga által történő összpontosítás nagy hangsúlyt kapott a tudományos vizsgálatok sorában. A legtöbb kutatás az önreflexió maladaptív formáinak azonosítására helyezte a hangsúlyt. Ezen tanulmányozások résztvevői szorongásra, depresszióra vagy egyéb pszichopatológiára hajlamos személyek voltak. Mor és Winquist (2002, idézi: Nolen-Hoeksema, Wisco és Lyubomirsky, 2008) eredményei alapján a rumináció mutatta a legerősebb és legkövetkezetesebb összefüggést a depressziós tünetekkel (Nolen-Hoeksema és mtsai, 2008). Sőt, a nem depressziós, egészséges populáció körében is kimutatható volt a rumináció kognitív és affektív negatív következményei.

MEGHATÁROZÁS

A szó maga latin eredetű, „*kérődés*”-t jelent (Bakos, 1994, 681). A tudományba beépült kifejezés (*rágódás*), ha nem is szó szerint, de megőrizte tartalmát.

A pszichológián belül a rumináció a distresszel kapcsolatos érzésekre történő ismételt, stabil tendenciát jelent (Kököneyi, Galambos, Édes, Kocsel, Szabó, Pap, Kozák, Bagdy és Juhász, 2018). Tartalmát tekintve a személyek a rumináció során igyekeznek megérteni és kontrollálni a negatív érzéseiket, amelyek révén beszűkül az ember figyelme és képtelen szabadulni a negatív gondolatoktól (Koster és mtsai, 2015).

KÖVETKEZMÉNYEI

Számos kutatás kimutatta, hogy az önmagára fókuszált figyelem, valamint a rumináció közrejátszhat a súlyosabb és tartósabb depresszió kialakulásában (Nolen-Hoeksema, 1993; Lyubomirsky és Nolen-Hoeksema, 1995), annak mértékétől és időtartamától függően (Koster és mtsai, 2015). A vizsgálatok során a rumináció korrelált a különböző maladaptív kognitív stílusokkal, mint például negatív következtetés, diszfunkcionális attitűdök, reménytelenség, pesszimizmus, önkritika, függőség (Nolen-Hoeksema és mtsai, 2008).

A tanulmányok, melyekben indukált rumináció szerepel, rövid távú hatásokról számolnak be. Az eljárás megnöveli a rágódás mértékét, és bizonyítottan emelkedik a negatív hatás: meghosszabbodik a negatív hangulat a személyben, illetve fokozott depressziós kockázatnak van kitéve (amely már hosszú távú hatást is eredményezhet). A rumináció a gyógyulás idejét és minőségét is befolyásolja, lelassítja és megnehezíti azt (Koster és mtsai, 2015).

Az affektív következmények mellett számolni kell nem kívánt kognitív hatásokkal is. Számos kutatás bizonyítja, köztük Watkins és Brown (2002), hogy a rumináció megakadályozza a hatékony feladatmegoldást, illetve problémamegoldást.

A ruminációval kapcsolatban megjelennek nemi különbségek. Nolen-Hoeksema (1987) szerint a nők hajlamosabbak a történeteken való rágódásra, mint a férfiak, akik képesek

elterelni gondolataikat. Strauss, Muday, McNall és Wong (1997) munkája alátámasztotta a felvetést, miszerint a nők körében magasabb a rumináció valószínűsége, azonban a férfiak gondolatelterelését nem sikerült alátámasztani.

A rövid áttekintés által látható, hogy a rumináció egy problémás kognitív érzelm-szabályozási stratégiának, kognitív stílusnak minősül (Koster és mtsai, 2015). A negatív hangulatban lévő személyek valamilyen módon mindenképpen igyekeznek feloldani azt (Routledge és mtsai, 2011).

NOSZTALGIA ÉS RUMINÁCIÓ VISZONYA

A nosztalgia-kutatások szerint olyan erőforrásnak tekinthető, amely distressz esetén pszichológiai pufferként szolgál (Garrido, 2018), szemben a ruminációval (Odou és Brinker, 2013). Míg a nosztalgia önmagában pozitív korrelációt mutat olyan adaptív megküzdési stratégiákkal, mint az érzelmi támogatás keresése, valamint hit felé fordulás, addig a rumináció bizonyítottan maladaptív coping mechanizmusnak tekinthető (Koste és mtsai, 2015; Garrido, 2018).

Korábbi kutatások kimutatták, hogy a depressziós hangulatban lévő emberek gyakran nosztalgikus epizódokat idéznek fel kedélyállapotuk javítása érdekében. Garrido (2018) vizsgálata alátámasztotta a kijelentést: a résztvevők többsége pozitív érzelmi kimenetelt tapasztalt a nosztalgia során. Azonban fontos hozzátenni, hogy ez nem általánosítható minden emberre. Az első tanulmány igazolta, hogy a nosztalgia és depresszió között mediátor szerepet töltött be a rumináció. Azaz, ha fennáll az esélye a klinikai depresszió kialakulásának, akkor a nosztalgikus epizódok a negatív gondolkodás mintáit erősítik, és elmarad a pozitív kimenetel. Elképzelhető, hogy a boldog nosztalgikus epizódok emlékezésének azonnali hatása örömteli, de a felidézett múlt és jelen között fennálló dichotómia depressziót vagy szorongást eredményez hosszú távon. Végző soron a nosztalgia kimenetelét nagyban befolyásolja az is, hogy adott személy milyen érzésekkel tekint vissza saját múltjára, és meghatározó lehet ennek gyakorisága is (Garrido, 2018).

WELL-BEING (JÓLLÉT)

A Magyar Értelmező Kéziszótár meghatározása szerint a jóllét „az az állapot, tény, hogy valaki jól van, egészséges” (Pusztai, 2003, 604).

A pszichológia irodalmában a jóllét meghatározása nem tekinthető egységesnek, de abban hasonlóságot vélhetünk felfedezni, hogy a legtöbb esetben a pozitív pszichológiai működés, boldogság, elégedettség kontextusában helyezik el (Deutsch és mtsai, 2015).

Jelen dolgozat során a WHO által megfogalmazott definíció tekinthető irányadónak. Ez alapján „a mentális egészség a jóllét azon állapota, amelyben az egyén képes a lehetőségeit kiteljesíteni, a normál stresszhelyzetekkel megküzdni, produktívan és eredményesen dolgozni, valamint a közössége érdekében hatékonyan közreműködni” (Deutsch és mtsai, 2015, 50).

JELLEMZŐI

A szubjektív jóllét egyik fontos sajátossága a nevében is szereplő szubjektív jelleg, hiszen minden egyén másként éli meg a saját tapasztalata által. Habár a kényelem, erény vagy

vagyon feltétele potenciális hatásnak tekinthető a szubjektív jóllétre, ezek nem képzik vele járó, szükséges részét (Diener, 1984).

Nem csupán a negatív faktorok hiányáról van szó, hanem pozitív intézkedéseket foglal magába (Diener, 1984). Ryff (1989) dimenziókat rögzített, amelyek kapcsolatba hozhatók a jó-lét minősítésével. Ide tartozik az önfogadás, amelynek központi eleme az egészség, valamint optimális működést és érettséget biztosít az egyén számára. Fontos még a másokkal kialakított pozitív kapcsolat is, mely révén az intimitás és generativitás képessége is kifejlődhet az emberben.

NOSZTALGIA ÉS JÓLLÉT

Sok ember számára az egészségesebb életmód elérése és fenntartása fontos a jó közérzet megtartása, illetve számos betegség megelőzése érdekében. Kersten és munkársai (2016) eredményei bizonyítják, hogy a nosztalgikus eseményre emlékező személyek magasabb szintű egészségügyi optimizmusról számoltak be, mi több, a nosztalgikus manipulációt követően nagyobb egészség iránti attitűdöt és fokozottabb 2 hetes fizikai aktivitást észleltek.

Az emberek az öregedés során olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyek képesek csökkenteni a pszichológiai egészséget. Az idősödés eredményeképp a személy meghatározó változásokon megy keresztül, valamint idősebb korban a kognitív és fizikai hanyatlással is számolni kell. Ennek ellenére az idősebb felnőttek jellemzően pszichológiailag egészségesnek mondhatók, sőt ezen állapot javulhat is idősebb korra. Routledge és munkársai (2013) feltételezték, hogy a nosztalgia részben felelős az egészséges pszichológiai működés tekintetében és ezáltal képes az életben bekövetkező változásokat a tapasztalattal egyensúlyozni. Hepper és munkársainak (2013) munkája alátámasztja ezt az elképzelést, ugyanis eredményeik alapján a nosztalgia mérsékelte az életkor és jóllét közötti kapcsolatot, így az életkor pozitívan hatott a jóllét mutatóira, de kizárólag abban az esetben, ha a személy magas nosztalgiahajlandósággal bírt (Routledge és mtsai, 2013).

HIPOTÉZISEK

A nosztalgia témakörén belül nincs egységes álláspont arra nézve, hogy a nők és férfiak között van-e különbség a nosztalgizásra való hajlamban (Köneke, 2010). A hipotézis ez alapján a következőképpen került megfogalmazásra:

I. A nosztalgiahajlandóság tekintetében található nemi különbség, tehát a nők és férfiak eltérő mértékben nosztalgizálnak.

Nolen-Hoeksema (1987) szerint a nők hajlamosabbak a történteken való rágódásra, mint a férfiak, akik képesek elterelni a figyelmüket a negatív érzelmi töltetű események után. Ennek ismeretében feltételezem, hogy:

II. A nők körében magasabb valószínűséggel jelenik meg a rumináció, mint a férfiak esetén.

Davis (1979) úgy gondolta, hogy a nosztalgia mértéke szorosan összefügg az adott életszakasszal. Feltételezte, hogy az öregedéssel párhuzamosan nő a nosztalgia mértéke, így a jelen mintára vonatkozó következő hipotézis így szól:

- III. A kor előrehaladtával növekszik a nosztalgikus epizódok száma, tehát minél idősebb az ember, annál gyakoribb nosztalgiázásról számol be.
- Nolen-Hoeksema, Wisco és Lyubomirsky (2008) vizsgálatuk során azt találták, hogy nem depressziós, egészséges populáció körében is kimutatható volt a rumináció kognitív és affektív negatív következményei (szemben a nosztalgiával). Így közvetetten az erre vonatkozó hipotézis a következőképpen került megfogalmazásra:
- IV. A rágódás és pszichológiai jóllét minősége között negatív kapcsolat tételezhető fel. Bartlett és munkatársai (2010) két jellegzetes, eltérő mértékű nosztalgiahajlandóságú személyiségprofilt azonosítottak. A merengő, neurotikus archetípus összefüggésbe hozható a Trapnell és Campbell (1999) elképzelésével, miszerint ez a mechanizmus neuroticizmussal, depresszióval és alacsony önértékeléssel is párosulhat.
- V. Rumináció jelenléte esetén a nosztalgiánál erősebb befolyással fog bírni a pszichológiai jóllétre.

MÓDSZER

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A vizsgálatban összesen 537 fő vett részt. A kutatásba történő bevonás egyetlen kritériuma az életkor alsó határa volt: minden legalább 18. életévét betöltött egyén jogosult volt a válaszadásra. A feltétel 4 személy esetében nem teljesült, így ezen válaszokat kizártuk a statisztikai elemzés során. Ennek következtében a kutatás végleges elemszámát 533 fő jelentette.

MÉRŐESZKÖZÖK

A vizsgálat során egy általam összeállított kérdőívsomag kitöltése volt a vizsgálati személyek feladata. A tesztbatteria 5 kérdőívből épült fel (egy a demográfiai adatok összegyűjtésére, négy pedig a vizsgált konstruktumok feltárására szolgált), kitöltése hozzávetőleg 10–15 percet vett igénybe. A nosztalgiára való hajlam feltérképezésére 2, a rumináció, illetve szubjektív jóllét mérése 1–1 kérdőív szerepelt a tesztbatteriaiban.

INDEX OF NOSTALGIA-PRONENESS (INP)

A kérdőív eredetileg az Amerikai Egyesült Államokban került kidolgozásra, azonban a jelen vizsgálathoz magyar adaptáció hiányában az orosz mintán történő validált adatok szolgáltak alapul. A mérőeszköz a Havlena és Holak (1997) által meghatározott 4 nosztalgiatípus (személyes, interperszonális, kulturális és virtuális) feltárását célozza meg 2 dimenzió (direkt-indirekt, illetve személyes-kollektív) mentén (Holak, Havlena és Matveev, 2005).

A kérdőív 31 tételt tartalmaz, amelyből 7 fordított item. Egy 1-től 9-ig terjedő Likert-skálán kell adott kijelentésekről eldönteni, hogy a személy mennyire érzi önmagára vonatkozóan igaznak.

A kérdőív megbízhatósága kiválóan bizonyult a vizsgálatok során (Cronbach- α = 0,87). Magyar adaptáció hiányában, a kutatás részeként megtörtént a kérdőív magyar megfelelőjének kialakítása. A meglévő angol nyelvű itemek magyarra fordítását követően

egy másodfordító közreműködésével az általam lefordított tételek visszafordítása zajlott. Ezt követően a kapott kérdőív összevetésre került az eredetivel a korrekció érdekében, amelyet végül alkalmasnak találtunk a kérdőívben való felhasználásra.

SOUTHAMPTON NOSTALGIA SCALE (SNS)

A Southampton Nostalgia Scale néven ismert kérdőív Wildschut és munkatársai nevéhez köthető (Sedikides és mtsai, 2008). Különböző változatokban használják, amelyek 4–7 elemből állnak (Kőneke, 2010).

A kérdőív eredeti változatában feltüntetik az Oxford Angol Szótár alapján meghatározásra került nosztalgia jelentését, amely egyfajta előfeszítésként értelmezhető. Ezt követi a teszt kitöltése, amely során egy hétfokú Likert-skálán kell eldönteni a személyeknek, hogy adott állítás milyen mértékben jellemző rájuk (Kőneke, 2010). A vizsgálat során a legújabb, héttételes verzió került felhasználásra (Barrett, 2010).

A skála előnye, hogy nem korlátozza a nosztalgiát egy meghatározott időszakra, de éppen ebből adódóan hátránya, hogy a résztvevőkön múlik: a nosztalgia mely fajtája (személyes, interperszonális, kulturális vagy virtuális) által tapasztalt emlékek alapján hozza döntését az egyes itemek során. Továbbá az SNS kitöltése sokkal több kognitív erőfeszítést igényel, mivel a 7. tétel esetében érvényes becslést kell végrehajtaniuk arra vonatkozóan, hogy pontosan meghatározva milyen gyakran tapasztalnak nosztalgiát. Ezért ez a teszt, összehasonlítva az INP-vel, sokkal inkább a múlttal kapcsolatos kognitív attitűdöket méri (Kőneke, 2010).

Egyéb adatok hiányában a Barrett és munkatársai (2010) által publikált tanulmány reliabilitás mutatója (Cronbach- α = 0,93) kerül alkalmazásra jelen vizsgálatban.

A nosztalgia témakörét tekintve nem található egyáltalán olyan kérdőív, amelynek lenne validált magyar változata. Ennek pótlására az Index of Nostalgia-Proneness (INP) során tárgyalt másodfordító közreműködésével történő metódus szerint jártunk el ez esetben is. Az eredeti, valamint visszafordított kérdőív hasonlósága révén lehetőség nyílt ezen kérdőív kutatásba való beemelésére is.

KOGNITÍV ÉRZELEM-REGULÁCIÓ KÉRDŐÍV (CERQ)

Az önkitöltős mérőeszköz célja az érzelemszabályozás szolgálatába álló kognitív folyamatok feltárása (Miklósi, Martos, Kocsis-Bogár és Perczel Forintos 2011). Kilenc alskálából épül fel, amelynek mindegyike 4 tételt tartalmaz, így összesen 36 itemből tevődik össze a kérdőív. Az alskálák 2 csoportra oszthatók: adaptív (5 alskála: elfogadás, pozitív fókuszváltás, tervezés, pozitív átértékelés, perspektívába helyezés) és nem adaptív (4 alskála: önvád, rumináció, katasztrofizálás, mások hibáztatása) kognitív érzelem-szabályozó mechanizmusok (Miklósi és mtsai, 2011).

A válaszadás során egy ötfokú Likert-skálán kell meghatározni a résztvevőknek, hogy egy stresszes életesemény által keltett érzelmek megküzdésének adott módjait milyen gyakran alkalmazza (Miklósi, Martos, Kocsis-Bogár és Perczel-Forintos, 2011).

A vizsgálat során a kérdőív egyetlen alskálája (rumináció) került felhasználásra, amelynek megbízhatósága a Miklósi és munkatársai (2011) által végzett magyar adaptáció kialakítása folyamán magasnak minősült (Cronbach- α 0,82).

WHO JÓL-LÉT KÉRDŐÍV (WBI-5)

Az eredeti, 28 tételes kérdőív (WHO Jól-Lét Index) 1982-ben került kidolgozásra egy nemzetközi kutatás keretein belül. A nemzetközi vizsgálatok eredménye alapján, illetve az egészségügyben mutatott igény okán megkerülhetetlen volt a kérdőív rövidebbé tétele. Először 22, aztán 10, végül 5 kérdésre redukálódott a mérőeszköz tartalma (Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp, 2006).

Jelen vizsgálatba a WHO Jól-lét Kérdőív 5 tételes rövidített változata kapott helyet, amelynek hazai adaptációját Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp végezték (2006) a 2002-es országos lakossági egészségfelmérés alapján. Ez az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz a pszichológiai jóllét önértékelésen alapuló feltérképezésére (Susánszky és mtsai, 2006).

A vizsgálati személyeknek 5 állítás során kell meghatározniuk egy 0-tól 5-ig terjedő Likert-skálán, hogy az elmúlt 2 hét során mennyire volt jellemző rájuk a pozitív hangulat, az ellazultság, aktivitás, frissesség érzése, és milyen mértékben mutattak érdeklődést a körülöttük zajló események iránt (Susánszky és mtsai, 2006; Miklósi és mtsai, 2011).

Megbízhatóságát tekintve rövidsége ellenére is kiváló (Cronbach- α = 0,85). Ezt erősíti a teszt-reteszt megbízhatóság tesztelése során tapasztalt mutatók ($r = 0,65$; $p < 0,001$) is (Susánszky és mtsai, 2006).

ELJÁRÁS

A kérdőívcsomag kitöltésére online került sor, ugyanis azt közösségi portálokra tettem közzé, ezzel élve a hólabda és kényelmi mintavétel módszerével.

A beérkezett szöveges válaszok számokká való átkódolásával nyílt lehetőség az adattábla egységesítésére.

A kérdőívek kiértékelése az adott tanulmányok instrukciói alapján zajlottak. Első lépés volt a vizsgálati személyek egyes itemekre adott válaszok értékének összegzése, figyelembe véve az esetleges fordított tételek jelenlétét. Mind a négy esetben elmondható, hogy minél magasabb pontszámot ért el az illető, annál inkább jellemző volt rá az éppen mért konstruktum.

Ezek után a hipotézisek tesztelése érdekében az adatok statisztikai próbáknak történő alávetése következett.

STATISZTIKAI ADATOK BEMUTATÁSA

RELIABILITÁSVIZSGÁLATOK

A felvett adatok statisztikai kiértékelése az IBM SPSS Statistics 21 programcsomaggal történt.

Az adatok ellenőrzése után a négy felhasznált teszt megbízhatóságát is teszteltem. Az Index of Nostalgia-Proneness (INP) kérdőív esetében mind alfaktoronként, mind az összes tételt egyben nézve zajlott le a vizsgálat. A Cronbach-alfa értéke minden esetben megközelíti az eredeti változat reliabilitás mutatóinak tartományát. Az értékekre tekintve megállapítható, hogy az eredeti vizsgálathoz hasonlóan sikerült reprodukálni azok megbízhatóságát, néhány esetben még felül is múlni azt (*Lásd 1. táblázat*).

Cronbach-alfa értékek		
Kérdőív	Eredeti vizsgálat	Saját mintán
INP_1. faktor	0,89	0,89
INP_2. faktor	0,87	0,90
INP_3. faktor	0,50	0,56
INP_4. faktor	0,58	0,61
Index of Nostalgia Proneness_össz	0,87	0,90
Southampton Nostalgia Scale_össz	0,93	0,80
Rumináció alskála	0,82	0,86
WHO Jól-lét Kérdőív	0,85	0,83

1. táblázat: a vizsgálat során használt skálák Cronbach-alfa mutatóinak értéke az eredeti, angol nyelvű vizsgálatok és a jelen kutatás metaanalízise során

Következésképpen mindegyik mérőeszköz alkalmas arra, hogy segítségével a hipotéziseket teszteljük.

ALAPSTATISZTIKAI JELLEMZŐK ISMERTETÉSE

A minta 79,9%-át a nők alkották, amely 429 személyt jelent. A férfiak aránya ehhez mérten 20,9% volt, 108 kitöltővel.

A résztvevő személyek átlagéletkora 38,19 év, szórása 15,78 év volt. A legfiatalabb kitöltő – az adattisztítást követően – 18 éves, a legidősebb pedig 78 éves volt. 18 és 38 év között 263 személy vett részt a vizsgálatban, ami a teljes minta 49,34%-át jelenti. 236 fő életkora 39–58 év között volt, ez az alanyok 44,27%-a. Az 59 évnél idősebb vizsgálati személyek száma 34, ami a vizsgált minta 6,37%-át adja. (Lásd 2. táblázat).

Életkori csoportok	Generációk megnevezése	Személyek száma	Százalékos megoszlás
18–38 év	Y generáció	263 fő	49,34%
39–58 év	X generáció	236 fő	44,28%
59–78 év	Baby boom generáció	34 fő	6,38%

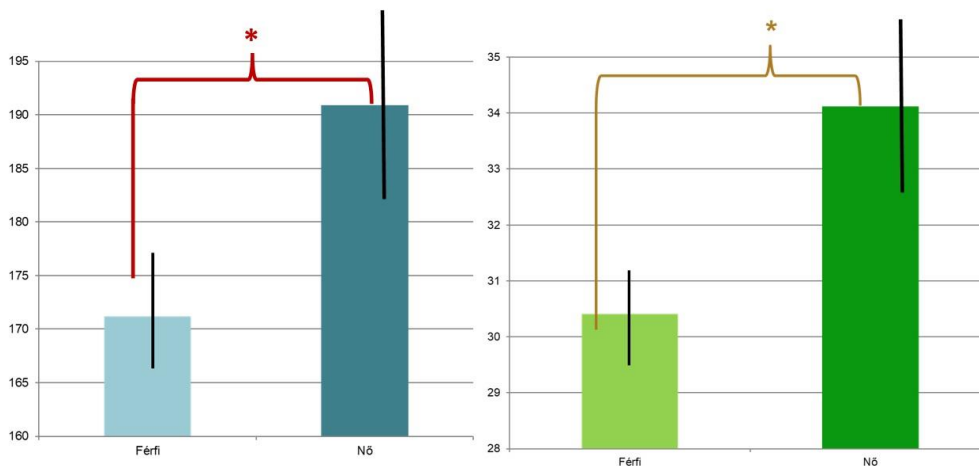
2. táblázat: a vizsgálati személyek száma és százalékos megoszlása életkor szerint

A lakhely tekintetében a mintát megosztottság jellemzi. A kutatásban szereplő személyek túlnyomórészt városokból (28,9%), községekből (27,9%), valamint a fővárosból (23,5%) vettek részt. Az egyének 17,5%-a megyeszékhelyet nevezte meg lakhelyeként, míg mindössze 2,2% számolt be falusi otthonról.

A legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező csoportok között is eloszlás figyelhető meg. A minta majdnem fele (48%) főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezik. Az érettségit végző személyek aránya 27,7%, és jelenleg felsőoktatásban tanul a résztvevők 20,3%-a. Általános iskolai végzettsége 16 embernek, posztgraduális képzése pedig 5 embernek van.

ELSŐ HIPOTÉZIS TESZTELÉSE

A fentebb bemutatott szakirodalom alapján feltételezem, hogy a nosztalgiahajlandóság tekintetében található nemi különbség, tehát a nők és férfiak eltérő mértékben nosztalgizálnak. A nem változó dichotóm természete miatt nem-parametrikus próbát kellett végrehajtani az elemzés során. A Mann–Whitney-teszt alapján megállapítható, hogy a jelenlegi mintán a nők ($Mdn_{SNS}=35$, $Mdn_{INP}=186$) és férfiak ($Mdn_{SNS}=30$, $Mdn_{INP}=172,50$) között szignifikáns különbség van a nosztalgiahajlandóság terén: $U_{SNS}=15106,500$ $Z=-5,510$ $p<0,001$ (2-tailed) $r=-0,239$; $U_{INP}=15788,500$ $Z=-5,020$ $p<0,001$ (2-tailed) $r=-0,217$. Az alábbi diagramon szemmel látható, hogy a nők nosztalgia pontszámai magasabbak, mint a férfiak körében (Lásd 1. és 2. diagram).



1. és 2. diagram: A nosztalgia (Index of Nostalgia Proneness_össz, Southampton Nostalgia Scale_össz) átlagpontszámainak megoszlása nemek szerint

MÁSODIK HIPOTÉZIS TESZTELÉSE

Ezek alapján azt feltételezzük, hogy a nők körében magasabb valószínűséggel jelenik meg a rumináció, mint a férfiak esetén. Mann–Whitney-próbával történő vizsgálat eredménye

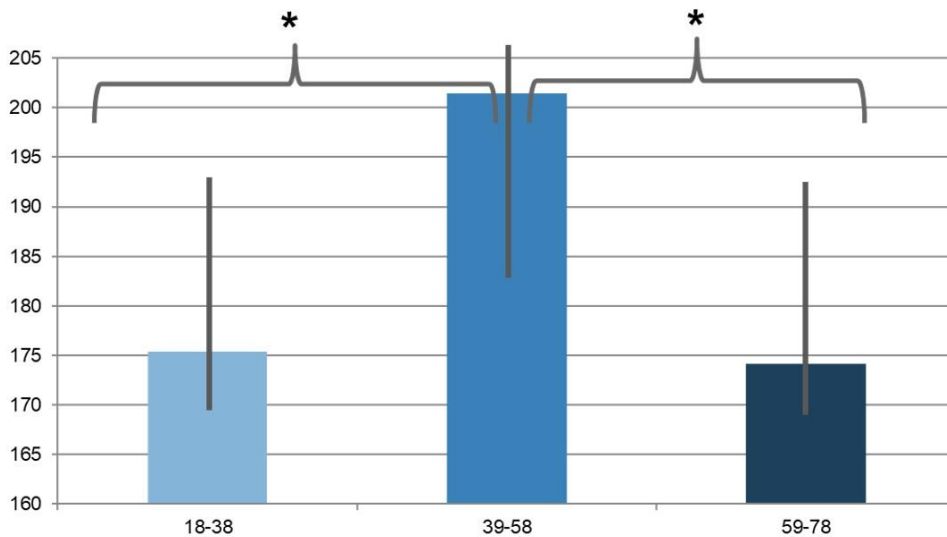
alapján az mondható, hogy a nők (Mdn=14) és férfiak (Mdn=14) között nincs szignifikáns különbség a rumináció mértékét tekintve $U=21968$ $Z=-0,692$ $p=0,2445$ (1-tailed) $r=-0,03$.

HARMADIK HIPOTÉZIS TESZTELÉSE

A szakirodalomban tapasztalt ellentmondás révén magyar mintán a vizsgálat tárgya az életkor és nosztalgia viszonya is. A meghatározott hipotézis szerint a kor előrehaladtával növekszik a nosztalgikus epizódok száma, tehát minél idősebb az ember, annál gyakoribb nosztalgizásról számol be.

A Spearman-féle korreláció alapján elmondható, hogy mind a két nosztalgiát mérő teszt esetében szignifikáns eredmény született $r_{\text{INP_össz}}=0,280$, $p_{\text{INP_össz}}<0,01$ (1-tailed), illetve $r_{\text{SNS_össz}}=0,185$ $p_{\text{SNS_össz}}<0,01$ (1-tailed). Bár a pozitív együttjárás bebizonyosodott a két változó között, a korreláció mértéke mindkét esetben gyengének minősül.

One-Way ANOVA segítségével megállapításra került, hogy az életkor szignifikáns hatással van a nosztalgizásra $F_{\text{INP_össz}}(2,495)=15,019$ $p<0,01$ $\omega=0,05$; $F_{\text{SNS_össz}}(2,491)=2,320$ $p=0,099$ $\omega=0,005$. A Tukey HSD post hoc vizsgálat eredményei alapján az Y és X generáció szignifikánsan ($p<0,01$) különbözik nosztalgia szempontjából, illetve hasonlóan szignifikáns különbség mutatható ki az X és baby boom generáció között ($p=0,03$), de csak az INP skála eredményei alapján (Lásd 3. diagram).



3. diagram: A nosztalgia (INP_össz) átlagpontszámainak megoszlása korcsoportok szerint

NEGYEDIK HIPOTÉZIS TESZTELÉSE

Az a megállapítás, miszerint a rágódás és pszichológiai jóllét minősége között negatív kapcsolat tételezhető fel, alátámasztást nyert a Pearson-féle korreláció vizsgálat során, $r=-0,268$ $p<0,01$ (1-tailed). Azonban ez esetben is csak gyenge együttjárás mutatható ki.

ÖTÖDIK HIPOTÉZIS TESZTELÉSE

A „rumináció jelenléte esetén a nosztalgianál erősebb befolyással fog bírni a pszichológiai jóllétre” hipotézis tesztelése hierarchikus regresszió segítségével történt, vagyis annak feltárása, hogy a jóllét minőségét milyen mértékben jósolja be az életkor, a nosztalgia és a rumináció. Az adatok megtisztítását követően a regresszióba kerülő változók jellemzői a következők voltak (*Lásd 3.táblázatot*):

Változók	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Elemsszám
Jóllét	0	25	13,61	4,9	533
Életkor	18	78	38,19	15,732	533
Nosztalgia (Index_össz)	85	265	181,91	35,338	533
Nosztalgia (Southampton_össz)	9	46	33,37	6,970	533
Rumináció (CERQ_össz)	4	20	13,46	3,878	533

3. táblázat: a hierarchikus regresszióba került változók jellemzői

A kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kollinearitás, sem multikollinearitás nem áll fenn. A prediktorok közötti korrelációs együtthatók gyengék, a toleranciaértékek a prediktorra pedig a következők: INP_össz 89,1%, SNS_össz 98%, CERQ_össz 94%. A prediktorok ezen mértékű függetlensége lehetővé teszi a hatásuk tisztán értelmezését a regresszióban. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján megállapítható, hogy a mintán teljesül a homoszkedaszticitás és linearitás feltétele. A hisztogram alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának feltétele teljesül. Az adatokon teljesül a reziduális hibák függetlenségének feltétele, a Durbin–Watson érték=1,819 (Durbin és Watson, 1951).

A hierarchikus regresszió első szintjén az életkor változót emeltük be a modellbe, ENTER módszerrel. A második szinten az előbb említett mellett az Index_össz, valamint Southampton_össz változókat léptettük be a modellbe, szintén ENTER módszerrel. A harmadik modell esetében pedig a CERQ_össz került az elemzésbe (*Lásd 4. táblázatot*).

	B	SE B	β	t
Modell 1				
Konstans	12,623	0,556		t(533)=22,688
Életkor	0,026	0,013	0,083	t(533)=1,915
Modell 2				
Konstans	17,668	1,162		t(533)=15,201
Életkor	0,045	0,014	0,145	t(533)=3,191
Index_össz	-0,022	0,009	-0,159	t(533)=-2,346
Southampton_össz	-0,05	0,045	-0,072	t(533)=-1,11
Modell 3				
Konstans	20,092	1,25		t(533)=16,069
Életkor	0,025	0,015	0,079	t(533)=1,685
Index_össz	-0,018	0,009	-0,129	t(533)=-1,932
Southampton_össz	-0,013	0,009	-0,018	t(533)=-0,277
Rumináció_össz	-0,273	0,058	-0,216	t(533)=-4,713

4. táblázat: a hierarchikus regresszió első, második és harmadik szintjére vonatkozó adatok a jóllét függvényében

Modell 1: $R^2=0,07$ $R^2_{Adj}=0,005$ $F(1,531)=3,668$ $p=0,056$

Modell 2: $R^2=0,050$ $R^2_{Adj}=0,045$ $F(3,529)=9,359$ $p<0,001$ változás: $F(2,529)=12,128$ $p<0,001$

Modell 3: $R^2=0,089$ $R^2_{Adj}=0,082$ $F(4,528)=12,854$ $p<0,001$ változás: $F(1,528)=22,21$ $p<0,001$

Ezek alapján az mondható el, hogy az életkor a jóllét variációját szignifikánsan, 7%-ban magyarázza. Az életkor és nosztalgia közösen 5%-ot magyaráz, amely szintén szignifikáns, de az előző modellhez képest szignifikáns növekedés nem mutatható ki a magyarázóerőben. A harmadik modell esetén az életkor, nosztalgia és rumináció már 8,9%-ban magyarázza.

A béta értékek és a szignifikanciaszintek figyelembevételével megállapítható, hogy a harmadik szinten beemelt rumináció ($\beta=-0,216$ $p<0,01$) eltünteti az életkor és a nosztalgia hatását is a jóllétre nézve (β életkor=0,079 $p=0,093$, $BINP_össz=-0,129$ $p=0,054$; β $SNS_össz=-0,013$ $p=0,782$).

A másik hierarchikus regresszióvizsgálat során szintén ezen változók kerültek felhasználásra, csak jelen esetben arra kerestük a választ, hogy a nosztalgia folyamatát milyen mértékben befolyásolja az életkor, a jóllét és a rumináció. A tesztelést ezúttal is a feltételek áttekintése előzte meg.

A kollinearitás feltételének ellenőrzésére alkalmas tesztek alapján a változók között sem kollinearitás, sem multikollinearitás nem áll fenn. A prediktorok közötti korrelációs együtthatók gyengék (jóllét esetében ráadásul negatív), a tolerancia értékek a prediktorra

pedig a következők: WBI_össz 99,3%, CERQ_össz 94,9%. A prediktorok ezen mértékű függetlensége lehetővé teszi a hatásuk tisztán értelmezését a regresszióban. A standardizált predikált értékeket és standardizált reziduális hibákat megjelenítő pontdiagram alapján megállapítható, hogy a mintán teljesül a homoszkedaszticitás és linearitás feltétele. A hisztogram alapján a standardizált reziduális hibák normalitásának feltétele teljesül. Az adatokon teljesül a reziduális hibák függetlenségének feltétele, a Durbin–Watson érték= 1,552 (Durbin és Watson, 1951).

A hierarchikus regresszió ENTER módszerrel került alkalmazásra, így az első szintjén az életkor változót léptettük be a modellbe. Második szinten az életkor és WBI_össz változók szerepeltek. A harmadik modell esetében pedig a CERQ_össz került az elemzésbe (*Lásd 5. táblázatot*).

	B	SE B	β	t
Modell 1				
Konstans	158,503	3,814		t(533)=41,557
Életkor	0,743	0,092	0,330	t(533)=8,05
Modell 2				
Konstans	176,157	5,245		t(533)=33,586
Életkor	0,779	0,091	0,346	t(533)=8,584
Jóllét_össz	-1,399	0,292	-0,19	t(533)= -4,797
Modell 3				
Konstans	129,377	8,431		t(533)=15,345
Életkor	0,911	0,089	0,404	t(533)=10,221
Jóllét_össz	-0,885	0,289	-0,122	t(533)= -3,06
Rumináció_össz	2,584	0,374	0,282	t(533)=6,912

5. táblázat: a hierarchikus regresszió első, második és harmadik szintjére vonatkozó adatok a nosztalgia függvényében

Modell 1: $R^2=0,109$ $R^2_{Adj}=0,107$ $F(1,531)=64,796$ $p<0,001$

Modell 2: $R^2=0,146$ $R^2_{Adj}=0,143$ $F(2,530)=45,249$ $p<0,001$ változás: $F(1,530)=23,015$ $p<0,001$

Modell 3: $R^2=0,217$ $R^2_{Adj}=0,212$ $F(3,529)=48,751$ $p<0,001$ változás: $F(1,529)=47,771$ $p<0,001$

Ezek alapján az mondható el, hogy az életkor a nosztalgia varianciáját szignifikánsan, 10,9%-ban magyarázza. Az életkor és jóllét közösen 14,6%-ot magyaráz, amely szintén szignifikáns, és az előző modellhez képest szignifikáns növekedés mutatható ki a magyarázóerőben. A harmadik modell esetén az életkor, nosztalgia és rumináció szignifikánsan, 21,7%-ban magyarázza az adott konstruktumot.

A kapott szignifikancia és béta értékek alapján megállapítható, hogy a rumináció ($\beta=0,282$ $p<0,001$) meglete mérsékli a jóllét összefüggését a nosztalgiával, de a hatás még szignifikáns marad ($\beta=-0,122$ $p=0,002$). Az életkor hatása pedig erősödik rumináció esetén ($\beta=0,404$ $p<0,001$).

AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Fontos kiemelni, hogy bár számos kutatás született nemzetközi viszonylatban a nosztalgia feltárására, illetve jólléttel való viszonyára, a ruminációval való kapcsolatuk vizsgálatára eddig nem volt példa. A nosztalgia tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott nők és férfiak között, vagyis a nőket magasabb mértékű nosztalgizálás jellemzi. Ezen eredmények illeszkednek a korábbi empirikus vizsgálatok eredményeihez (Köneke, 2010). Az életkor is szignifikáns hatást gyakorol a nosztalgiára, gyenge pozitív kapcsolat mutatható ki a két változó között. A jelen minta korcsoportjait tekintve az X generáció (39–58 év) számolt be a legmagasabb szintű nosztalgiáról, ami ellentmond a szakirodalomban és hipotézisben összefoglaltaknak. A korábbi kutatások alapján vagy az Y, vagy a baby boom generáció tagjaitól volt várható ez az eredmény. Vagyis a feltételezés, miszerint a kor előrehaladtával növekszik a nosztalgikus epizódok száma, tehát minél idősebb az ember, annál gyakoribb nosztalgizásról számol be, nem nyert megerősítést.

A kutatásba emelt változók (életkor, nosztalgia, jóllét, rumináció) együttes kezelése esetén a korreláció minden esetben negatív összefüggést jelez.

A soron következő két feltételezés értelmezésére közvetett módon van lehetőség az összehasonlításra szolgáló eredmények hiányában. A rumináció és pszichológiai jóllét minősége között feltételezett negatív korreláció teljesült az elemzés során, vagyis minél inkább rágódik egy személy, annál rosszabbul érzi magát. A változók együttes jelenléte esetén statisztikailag kimutatható, hogy a rágódás jobban bejósolja a jóllét minőségét, mint az életkor, vagy a nosztalgia típusa vagy annak intenzitása. Ezek alapján igazolódik a hipotézis, hogy rumináció jelenléte esetén csökken a nosztalgia pszichológiai jóllétre gyakorolt hatása. Azonban a nosztalgiahajlandóság függvényében az életkor tekinthető a legfontosabb előrejelzőnek. A változók együttes kezelése alapján további következtetések levonása is lehetővé vált. A hierarchikus regresszió eredménye alapján látható, hogy az életkor mind a jólléttel, mind a nosztalgiával pozitívan korrelál. Szemben a ruminációval, amely a jóllét függvényében negatív, a nosztalgia esetében pedig pozitív együttjárást mutat. Emellett fontos megjegyezni, hogy a nosztalgia és jóllét minden esetben korrelál egymással, tehát változás esetén egy irányba módosul mindkét érték. A regresszióban kapott érték előjele mindkét modell esetén negatív, tehát fordított összefüggés jellemzi a két konstruktumot, vagyis a nosztalgia csökkenti a jóllétet. A legfontosabb összefüggéseket a következő táblázat foglalja össze (Lásd 6. táblázatot).

Modell változói	Nosztalgia függvényében kapott béta (β) értékek	Jóllét függvényében kapott béta (β) értékek
Életkor	0,404	0,079
Index_össz		–0,018
Southampton_össz		–0,123
Jóllét_össz	–0,122	
Rumináció_össz	0,283	–0,216

6. táblázat: A hierarchikus regresszió során kapott béta értékek a nosztalgia és jóllét függvényében

DISZKUSSZIÓ (NOSZTALGIA – RUMINÁCIÓ – JÓLLÉT)

A különböző nemű, életkorú személyek az idő előrehaladtával az egyes élethelyzetek változását élik meg (Batcho, 2013), amely az identitásukat is érintheti oly módon, ha a nosztalgiát tudattalan identitásként, az önazonosság hálózatrendszereként értelmezzük (Pintér, 2012). Gyakran a múlthoz kapcsolódó mély kötelékeink akkor kerülnek felszínre, ha egy asszociációs folyamat aktiválja azt (Pintér, 2012), így van ez a diszkontinuitásvezérelt nosztalgia esetében is, amely a szelfek közötti diszkrepanciát hivatott helyreállítani (Wohl és mtsai, 2018). A fennálló krízis, zavar során sérül az ember énfolytonosság-érzése, ami pedig instabilitást, bizonytalanságot eredményez (Wohl, Kim, Salmon, Santesso, Wildschut és Sedikides, 2018), ez pedig distresszt okoz a személyen belül. A nosztalgia tehát a fennálló szorongató állapot csökkentését célozza (Batcho, 2013). Azonban, ha mindez a stresszhelyzet ismétlődő, kényszeres újragondolásához vezet, akkor az átélőben automatikus és szándékos rumináció indul meg (Tedeschi és Calhoun, 2006). Ez a típusú megküzdés pedig krónikus feszültség, csökkent énhatékonyság és depresszív tünetek prediktora (Nolen-Hoeksema és mtsai, 1999). Ugyanis a rumináció által aktív negatív emlékek kognitív és affektív következményekkel járhatnak (Nolen-Hoeksema és mtsai, 2008), amelyek negatív irányba befolyásolhatják az egyén szubjektív jóllétét, ezáltal önindukált ördögi kör alakul ki.

A kérdés továbbra is fennáll, hogy az eltérő nosztalgiahajlandóság alapján kirajzolódott kétféle személyiségprofil mindegyikénél elmondható-e ez a metódus. Azonban ahhoz kétség sem fér, hogy ennek egyértelmű differenciálása mind az egészségpszichológia, mind a klinikai pszichológia területén szükséges.

A KUTATÁS LIMITÁCIÓI

Az eredmények ismeretében fontos megemlíteni a kutatás korlátait is. Mind a módszertan, mind a tartalom tekintetében felmerülhetnek akadályok. Módszertani szempontból: egyrészt a vizsgálat önkitöltős kérdőívekre épül, így a válaszadás kontrollált körülményeire nincsen lehetőség. A mérőeszközök esetében számolni kell a vizsgálati személyek beállítódásával, vannak, akik a szélsőséges értékeket jelölik, de akadnak olyanok is, akik a középítő értékeket preferálják. Másrészt a mintavételi eljárás hibáját sem lehet figyelmen kívül hagyni, mind a kényelmi, mind a hólabdamódszer szelekciót eredményez, hiszen leginkább olyan személyek körében terjed el, akik a kapcsolati háló révén hasonló életkörülményekkel, életfelfogással rendelkeznek. Ennél a pontnál fontos megemlíteni az életkori csoportok egyenlőtlen eloszlását is, a legidősebb korosztályt kevés ember alkotta a másik két csoporthoz képest.

A vizsgálat tartalmát tekintve a nosztalgia és rumináció kapcsán is felmerülhetnek kérdéses jellemzők. Ilyen például, hogy míg a nosztalgiát tekinthetjük állapot- és vonásváltozóknak is (Barrett és mtsai, 2010; Batcho, 1995), addig a ruminációt egyértelműen vonásszintű jellemzőként tartják számon (Koster és mtsai, 2015). A nosztalgia nem tekinthető mindenki számára egyformán előnyösnek (Sedikides és mtsai, 2016). A Verplanken (2012, idézi: Sedikides és mtsai, 2016) által végzett kutatás bebizonyította, hogy azon személyek, akik rendszerint aggódtak valami miatt, kezdetben szintén tapasztalták a nosztalgia pozitív hatásait, ami azonban szorongássá alakult át.

Iyer és Jetten (2011) felhívják a figyelmet arra, hogy az adott kontextus értelmezése során figyelembe kell venni az emberek pszichológiai tapasztalatait, különösen a helyzetek szubjektív értelmezését tekintve. Ezért is meghatározó, hogy a személy milyen múlttal kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkezik (pozitív, negatív), mert ez hatással lehet mind a nosztalgia, mind a rumináció folyamatára (Garrido, 2018).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barrett, F. S., Grimm, K. J., Robins, R. W., Wildschut, T., Sedikides, C. & Janata, P.** (2010). Music-evoked nostalgia: Affect, memory, and personality. *Emotion*, 10, 390–403.
- Batcho, K. I.** (1995). Nostalgia: A psychological perspective. *Perceptual and motor skills*, 80(1), 131–143.
- Batcho, K. I.** (2013). Nostalgia: Retreat or support in difficult times?. *The American journal of psychology*, 126(3), 355–367.
- Batcho, K. I. & Shikh, S.** (2016). Anticipatory nostalgia: Missing the present before it's gone. *Personality and Individual Differences*, 98, 75–84.
- Cheung, W. Y., Sedikides, C. & Wildschut, T.** (2016). Induced nostalgia increases optimism (via social-connectedness and self-esteem) among individuals high, but not low, in trait nostalgia. *Personality and Individual Differences*, 90, 283–288.
- Cheung, W. Y., Sedikides, C. & Wildschut, T.** (2017). Nostalgia proneness and reduced prejudice. *Personality and Individual Differences*, 109, 89–97.
- Davis, F.** (1979). *Yearning for Yesterday: a Sociology of Nostalgia*. Free Press, New York.
- Diener, E.** (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Deutsch S., Fejes E., Kun Á., Medvés D.** (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49–71.
- Durbin, J. & Watson, G. S.** (1951). *Testing for serial correlation in least squares regression. II.* *Biometrika*, 159–177.
- Garrido, S.** (2018). The influence of personality and coping style on the affective outcomes of nostalgia: Is nostalgia a healthy coping mechanism or rumination? *Personality and Individual Differences*, 120, 259–264.
- Havlena, W. J. & Holak, S. L.** (1997). *Nostalgia and Nostalgia at Diverse Levels of Behavioral Experience*. Journal of Consumer Proneness: Classification and Measurement. Working paper, 493–504.
- Havlena, W. J. & Holak, S. L.** (1997). *Nostalgia and nostalgia proneness: Classification and measurement*. Retrieved January, 25, 2002.
- Hepper, E. G., Wildschut, T., Sedikides, C., Ritchie, T. D., Yung, Y.-F., Hansen, N., Abakoumkin, G., Arikan G., Cisek, Sz., Demassosso, D. B., Gebauer, J. E., Gerber, J. P., González, R., Kusumi, T., Misra, G., Rusu, M., Ryan, O., Stephan, E., Vingerhoets, A. J. & Zhou, X.** (2014). Pancultural nostalgia: Prototypical conceptions across cultures. *Emotion*, 14, 733–747.
- Holak, S. L. & Havlena, W. J.** (1998). Feelings, fantasies, and memories: An examination of the emotional components of nostalgia. *Journal of Business Research*, 42(3), 217–226.
- Holak, S., Havlena, W. & Matveev, A.** (2005). *Exploring nostalgia in Russia: Testing the index of nostalgia-proneness*. ACR European Advances.
- Iyer, A. & Jetten, J.** (2011). What's left behind: Identity continuity moderates the effect of nostalgia on well-being and life choices. *Journal of personality and social psychology*, 101(1), 94.
- Juhász, J., Pusztai, F. (Szerk).** (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kersten, M., Cox, C. R. & Van Enkevort, E. A. (2016). An exercise in nostalgia: Nostalgia promotes health optimism and physical activity. *Psychology & health*, 31(10), 1166–1181.
- Kököneyi G., Galambos A., Édes A. E., Kocsel N., Szabó E., Pap D., Kozák L, Bagdy Gy. és Juhász G. (2018). Anticipation and violated expectation of pain are influenced by trait rumination: An fMRI study. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 19(1), 56–72.
- Köneke, V. (2010). *Nostalgia-More bitter than sweet*. Forrás: <https://www.grin.com/document/173892>
- Lyubomirsky, S. & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 69(1), 176.
- Marchegiani, C. & Phau, I. (2007). *Advertising appeals to “the times of your life”: developing a scale to measure personal nostalgia*. In Proceedings of the Australian and New Zealand Marketing Academy Conference 2007 (pp. 1391–1399). University of Otago.
- Miklósi M., Martos T., Kocsis-Bogár K., Perczel-Forintos, D. (2011). A Kognitív Érzelem-Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 26(2), 102–111.
- Natterer, K. (2014). How and why to measure personal and historical nostalgic responses through entertainment media. *International Journal on Media Management*, 16(3–4), 161–180.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). *Sex differences in unipolar depression: evidence and theory*. *Psychological bulletin*, 101(2), 259.
- Nolen-Hoeksema, S. & Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*, 7(6), 561–570.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on psychological science*, 3(5), 400–424.
- Odou, N. & Brinker, J. (2014). Exploring the relationship between rumination, self-compassion, and mood. *Self and Identity*, 13(4), 449–459.
- Pierro, A., Pica, G., Klein, K., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (2013). Looking back or moving on: How regulatory modes affect nostalgia. *Motivation and Emotion*, 37(4), 653–660.
- Pintér J. N. (2012). A tudattalan identitás. *Imágó*, Budapest, 2 (23) 2, 67–72.
- Pintér J. N. (2014). *A nem múltó jelen: trauma és nosztalgia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Routledge C., Arndt, J., Wildschut, T., Sedikides, C., Hart, C., Juhl, J., Vingerhoets, A. J. & Scholtz, W. (2011). The past makes the present meaningful: Nostalgia as an existential resource. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 638–652
- Routledge, C., Wildschut, T., Sedikides, C. & Juhl, J. (2013). Nostalgia as a resource for psychological health and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 808–818.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Sedikides, C. & Wildschut, T. (2016). Past forward: Nostalgia as a motivational force. *Trends in cognitive sciences*, 20(5), 319–321.
- Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J. & Routledge, C. (2008). Nostalgia: Past, present, and future. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 304–307.

- Sedikides, C., Wildschut, T., Cheung, W. Y., Routledge, C., Hepper, E. G., Arndt, J., Vail, K., Zhou, X. Brackstone, K. & Vingerhoets, A. J. (2016). Nostalgia fosters self-continuity: Uncovering the mechanism (social connectedness) and consequence (eudaimonic well-being). *Emotion*, 16(4), 524.
- Sedikides, C., Wildschut, T., Routledge, C., Arndt, J., Hepper, E. G. & Zhou, X. (2015). *To nostalgize: Mixing memory with affect and desire*. In Advances in experimental social psychology (Vol. 51, pp. 189–273). Academic Press.
- Susánszky É., Konkoly Thege B., Stauder A., & Kopp M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255.
- Stern, B. B. (1992). Historical and Personal Nostalgia in Advertising Text: The Fin de Siècle Effect. *Journal of Advertising* 21, 11–22.
- Strauss, J., Muday, T., McNall, K. & Wong, M. (1997). Response style theory revisited: Gender differences and stereotypes in rumination and distraction. *Sex Roles*, 36(11–12), 771–792.
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2006). *Expert companions: Posttraumatic growth in clinical practice*. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (291–310). New Jersey: John Wiley & Sons
- Tilburg, W. A., Sedikides, C. & Wildschut, T. (2015). The mnemonic muse: Nostalgia fosters creativity through openness to experience. *Journal of Experimental Social Psychology*, 59, 1–7.
- Trapnell, P. D. & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 284.
- Turner, R. N., Wildschut, T. & Sedikides, C. (2012). Dropping the weight stigma: Nostalgia improves attitudes toward persons who are overweight. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 130–137.
- Watkins, E. & Brown, R. G. (2002). Rumination and executive function in depression: An experimental study. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 72(3), 400–402.
- Wilcox, R. R. (2010). *Fundamentals of modern statistical methods: Substantially improving power and accuracy*. Springer Science & Business Media.
- Wohl, M. J., Kim, H. S., Salmon, M., Santesso, D., Wildschut, T. & Sedikides, C. (2018). Discontinuity-induced nostalgia improves the odds of a self-reported quit attempt among people living with addiction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 75, 83–94.
- Ye, S., Ngan, R. Y. L. & Hui, A. N. (2013). The state, not the trait, of nostalgia increases creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 317–323.

Szexuálpszichológia

TÓTH NOÉMI

A szingli nők romantikus kötődése és élettel való elégedettsége

The romantic attachment and life satisfaction of single women

Témavezető: Dr. Hargitai Rita

ABSZTRAKT

A népszámlálási adatok szerint a szinglik aránya folyamatosan növekszik világszerte és hazánkban is (Rövid, 2018).

Jelen dolgozat az egyedülálló nők kötődési kapcsolatait, önértékelését és élettel való elégedettségét vizsgálja. A kutatás újszerűsége, hogy az egyedülálló nőket nem homogén csoportként kezeli, hanem a kapcsolatra való vágyódás és a párkapcsolati múlt alapján osztja csoportokra.

A keresztmetszeti elrendezésű kérdőíves kutatásunkban a Közvetlen Kapcsolatok Élményei Kérdőívet (ECR), a Kötődési Stílus Kérdőívet (ASQ-H), a Rosenberg Ön-értékelési Skálát (RSES-H), illetve az Élettel való Elégedettség Skálát (SWLS-H) vettük fel 394 felnőtt vizsgálati személlyel (M=23,03 év SD=5,2), akik a kitöltés idején nem éltek párkapcsolatban.

Az eredmények szerint a kapcsolatra vágyakozás összefügg a kötődési mintázattal és az elégedettséggel. A kapcsolatra nem vágyakozók az elkerülés tekintetében mutatnak magasabb értékeket. Míg a kapcsolatra vágyakozók a magas szorongás értékek mellett, alacsonyabb elégedettség értékekkel jellemezhetők. A kutatás legfontosabb eredménye szerint tehát két alapvetően eltérő alcsoport különíthető el a szingli nők mintáján belül, a kapcsolatra vágyakozó, szorongó, életükkel kevésbé elégedett egyedülálló nők, illetve a kapcsolatra nem vágyakozó, elkerülő kötődési mintázatot mutató, életükkel elégedett szinglik.

Kulcsszavak: Szingliség, kötődési stílus, élettel való elégedettség

ABSTRACT

This paper examines single women in the light of attachment style, self-esteem and life satisfaction. The population is not managed as a homogeneous group but is interpreted in the matrix of longing for a relationship and the history of relationship.

The Experience of Close Relationships (ECR), the Attachment Style Questionnaire (ASQ-H), the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES-H) and the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H) composed the tools and the data of 394 people were interpreted ($M=23,03$ év $SD=5,2$).

According to the results there is a coherence between longing for a relationship, attachment style, and life satisfaction. Those who are not longing for a relationship showed higher avoidance scores. Those who are, produced higher anxiety and lower satisfaction scores. The most important result of the research shows that there are two distinct groups in the single population. In the first one there are single women who are longing for a relationship, are anxious, have low self esteem and are less content with their life. The second is the single-by-choice group, who are not longing for a relationship and show avoidant attachment style.

Keywords: Singlehood, attachment style, satisfaction with life.

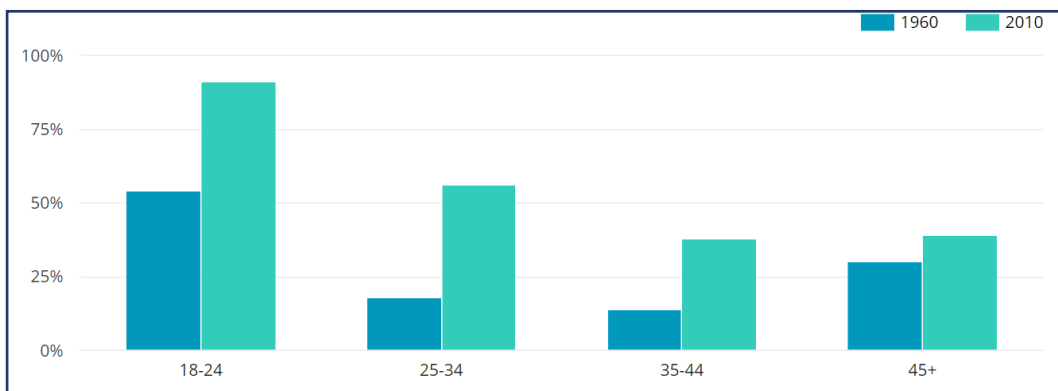
Köszönettel tartozom Dr. Hargitai Ritának a dolgozat elkészítésében nyújtott támogatásért.

SZAKIRODALMI BEVEZETŐ

A „SZINGLISÉG” JELENSÉGE

Az egyedülálló, szingli nő mint jelenség egyre gyakoribb, elterjedtebb társadalmunkban. A fogalom meghatározásakor jogi és társadalmi definíciót különíthetünk el. A jogi fogalom szerint a szinglik nem házasságban élő személyek, míg a társadalmi meghatározás szerint olyan egyénekről van szó, akik nem élnek komoly párkapcsolatban (DePaulo és Morris, 2005). A jelenség variabilitását mutatja az a tény is, hogy az egyes vizsgálatok a saját munkájuk kapcsán fogalmazznak meg definíciókat. Lahad (2012) meghatározása szerint azokat a nőket tekintjük szinglinek, akik nem köteleződtek el hosszútávú, komoly párkapcsolatban és nincsenek gyermekeik. Emellett tanulmányában az elvált nőket, özvegyeket, egyedülálló anyákat nem tekinti szinglinek. Davies (2003) cikkében azok a gyermektelen heteroszexuális egyének a szinglik, akik soha nem voltak házasok. Mindemellett a szinglivé válás akkor valósul meg, amikor az egyén inkább azonosul a szingli életmóddal, mint a házasság gondolatával.

Az egyedülálló női populáció aránya folyamatosan növekszik, különösen a világ nyugati felén. Az alábbi ábra (1. ábra) az egyedülállók százalékos arányának növekedését mutatja be életkori övezetekre bontva az Amerikai Egyesült Államokban 1960 és 2010 között. Ebben az esetben a statisztika a jogi definíció alapján készült, tehát az elvált és az özvegy személyek is szinglinek tekintendők (US Singles Statistics). Szintén fontos és emellett igen érdekes statisztika, hogy átlagosan már több időt tölt szingliként egy amerikai felnőtt, mint házasságban (DePaulo és Morris, 2005).



1. ábra: az egyedülálló személyek arányának növekedése életkor szerint (USA, 1960–2010).

Ábra forrása: US Singles Statistics

Rövid Irén (2018) tanulmányában a 2011. évi népszámlálás adatait felhasználva vizsgálta a hazai viszonyokat. Azokat a 20–39 év közötti nőtlen, hajadon családi állapotú személyeket tekintette szinglinek, akiknek a népszámlálás időpontjában nem volt se élettársa, se gyermeke, valamint egyszemélyes háztartásban élt. A népszámlálási adatok azt mutatják, hogy 2011-ben közel 201.000 fő tartozik a szinglik közé, csaknem 62.000-rel többen, mint 2001-ben. Az Európai Unió tagállamainak többségében az egyszemélyes háztartások aránya

meghaladta a 30%-ot. Magyarország (32%) ezen rangsor alapján a középmezőnyben helyezkedik el (Rövid, 2018).

Az egyedülálló létforma mögött több ok húzódhat meg, amelyeket a tanulmányok általában három csoportra osztanak. Az egyedül maradás mellett felsorakoztatott pozitív faktorok a *személyes döntés* kategóriájába sorolódnak, míg a potenciális partnerek hiánya *külső körülménynek* tekintendő. Ezek mellett pedig a *személyt érintő tényezők* is szerepet kaphatnak: például egy párkapcsolat kialakításának nehézsége vagy az önbizalomhiány (Frazier, 1996 idézi Adamczyk, 2017).

A választott szingliség (*voluntary singlehood*) és a kényszerű egyedüllét (*involuntary singlehood*) elkülönítését több vizsgálat vette górcső alá. A választott szingliség az egyén döntésének következménye, míg a kényszerű egyedüllét külső tényezők következtében jön létre. Az autonómia és az önrendelkezés kérdésével is kapcsolatban állhat a fenti elkülönítés, hiszen akik a körülmények áldozataiként váltak egyedülállók, kénytelenek megbirkózni az eredménytelenség, elbukás érzésével azokkal szemben, akiknek az életében nem tölt be központi szerepet a párkeresés. A kontroll érzése továbbá kapcsolatban lehet az elégedettséggel és a jól-léttel. Ennek ellenére a cikk nem talált különbséget a választott és a nem választott szinglik mentális egészsége között, azonban a magányosság kérdésében a körülmények miatt egyedül lévők magasabb pontszámot értek el (Adamczyk, 2017).

További példaként említeném Lahad (2014) tanulmányát, amelyben alternatívaként mutatja be a szingliséget és a választást helyezi a középpontba. A „single-by-choice” jelenségét alaposan átgondolt, autentikus döntésként értelmezi: olyan legitim és stabil identitás, amely egy másfajta narratívát ajánl a létező társadalmi normákkal szemben. Kevesen elég bátrak ahhoz, hogy meghozzák ezt a döntést, amely új társadalmi hierarchiát is felállít a választók és a nem választók, illetve a választottak és a nem választottak között. Elavult tehát az a megközelítés, hogy a házasság vezet a maximális boldogság eléréséhez („happily married” kifejezés), és az egyedülálló nőkre magány és boldogtalanság vár (Lahad, 2014). Ezt a feltételezést támasztja alá DePaulo és Morris (2006) boldogságot vizsgáló kutatása, amely szerint a házasságkötés évében növekvő boldogságérzet végül visszatér arra a szintre, amely a házasságkötés előtt volt jellemző. A családi állapot megváltozásakor azonban (például válás esetén) a házasságkötés előtt elért szint alá csökken, így a legnagyobb különbség a boldogságérzetet illetően a házások és a korábban házasságban élők között van, nem pedig a szinglik és a házasságban élők között (DePaulo és Morris, 2006).

A társadalmi megítélés kérdésében szintén különbség figyelhető meg a választott és a nem választott egyedülálló nők csoportja között. Morris és Osburn (2016) tanulmányukban azt találták, hogy a választás következményeként egyedül élők inkább negatív megítélés alá esnek (önzőnek, egocentrikusnak, érzelmileg kevésbé stabilnak tartják őket) a házasodni kívánó szinglikhez képest. Slonim, Gur-Yaish és Katz (2015) feltételezése szerint: különböző típusú sztereotípiák jelennek meg a választott és a nem választott szingliség esetében. Azon egyedülálló személyek helyzete, akik nem szeretnének egyedül maradni, kellemetlen, nem kívánt szituáció, amely a jövőben megváltozhat. Ezen személyek esetében szimpátia jelenik meg, amely csökkenti a negatív sztereotípiákat. Ezzel ellentétben a „választott szingliség” állapotában az egyén aláássa a megalapozott családi értékeket, így „abnormális”, „más” és „fenyegető” címkéket kap. A megjelenő harag pedig megalapozza a negatív sztereotípiákat. Viszont ezen csoportot a negatív jelzők mellett sikeresebbnek, erősebbnek és nagyobb hatalommal/potenciállal rendelkezőnek tartották (Slonim, Gur-Yaish és Katz, 2015).

A fentiek alapján jól látható, hogy a társadalom viszonyulása magához a „szingliséghez” – mint kategóriához – előítéletekkel teli. Lahad (2013) tanulmánya a „túl válogatós” jelzőt vizsgálja, amely újonnan a szingliséggel asszociálódott. A válogatós személyeket alapvetően olyan embereknek tartják, akiknek magasak az elvárásaik és nehezen lehet a kedvükben járni, elégedetté tenni őket. A fogalom üzenete azonban megváltozik, amint a nők belépnek a harmincas éveikbe, amelyet a házasságkötés normatív időszakának tartanak. Ezután a válogatás már sürgető figyelmeztetést sugall, miszerint az egyén magányossá, izolálttá válhat, ha nem állapodik meg. Továbbá a válogatást gyakran kicsapongásként is értelmezik, hiszen bizonyos „bebetonozott” rendszereknek mond ellen. A válogatáshoz való jog tehát a társadalom szemében rövid ideig fennálló kiváltság (Lahad, 2013). A szingliket a kultúra öregíti, gyorsabban jár el az idő felettük, mint házasságban élő társaik felett, így az öregedés is szemlélfelhető gender alapú, heteronormatív folyamatként (Lahad és Hazan, 2014).

Morris, DePaulo, Hertel és Ritter 2004-es kutatásában egyetemi hallgatók szedték listába azokat a jelzőket, amelyek eszükbe jutottak akkor, amikor házasság, illetve szingli személyeket mutattak be a számukra. A házasság esetében gyakran megjelenő jelző volt például a boldog, a kedves, a stabil, a gondoskodó, a hűséges, a kompromisszumra hajló, illetve a megbízható. Ezzel ellentétben a szingliket illetően a magányos, félénk/szégyenlős/bátortalan, boldogtalan, bizonytalan, makacs/rugalmatlan, gyakran flörtölő, partnert kereső, független, illetve társaságkedvelő/barátságos/szórakoztató szavak kerültek a listába. A kísérlet következő két részében a párkapcsolatban élő személyeket kedvezőbben ítélték meg, mint a szingliként leírt személyeket. Kedvezőbb ítéletet kaptak azok is, akik korábban már éltek párkapcsolatban, azokhoz viszonyítva, akik még nem rendelkeztek kapcsolattal. Jellemzően inkább az egocentrikus, az önző és a karrier iránt elkötelezett jelzők jutottak az értékelők eszébe az egyedülálló személyek megítélése kapcsán (Morris, DePaulo, Hertel és Ritter 2004). Különös statisztika, hogy a házasságban élők abban az esetben is pozitívabb ítéletet kaptak, ha a házasság sikertelennek bizonyult azokkal szemben, akik korábban ilyen tapasztalatoknak nem voltak részesei (DePaulo és Morris, 2005).

A kérdéskört körbejárhatjuk az evolúciós megközelítés alapján is. A férfi biztosítja a potenciált a nemzéshez, források birtokában van és támogatja társát, ha szükség van rá. A partner hiánya magányhoz vezethet, amely negatív érzés motiválja az egyént, hogy társat találjon. Ma, annak ellenére, hogy azt gondoljuk: mindenki, aki szexuálisan érett, párt keres, vannak, akik úgy döntenek, hogy partner nélkül maradnak (Apostolou, 2017).

A cikk különböző okokat talált a pár nélkül maradásra, amelyek elkülöníthetők az alapján, hogy valaki saját maga fejlesztésére használja-e fel az egyedül töltött időt, vagy nehézségei vannak a párkeresésben. Ezek alapján az egyén választhatja a szabadságot, amelyet arra használ fel, hogy kitűzött céljait elérje, esetleg alkalmi párkapcsolatokba bonyolódjon. Ez a stratégia az egyén képességeit fejlesztheti, amelyet a majdani párkeresésben sikeresebben alkalmazhat. Az említett faktor az életkorral negatív kapcsolatot mutat. Azonban van, amikor bizonyos tényezők kényszerítik az egyént arra, hogy az egyedülálló életmódot tekintse sajátjának. Példaként említi a betegségeket, fogyatékkal élést, egy korábbi párkapcsolatból született gyermeket, vagy a nemi orientációban való bizonytalanságot (Apostolou, 2017).

Az ősi és a modern körülmények változása és a köztük lévő össze nem illés hordozhat magában nehézségeket, ami megmutatkozhat például abban, hogy mivel a párunkat már nem a szüleink jelölik ki számunkra, a tapasztalatlanok vagy csekély önbizalommal

rendelkezők pár nélkül maradnak. A sikertelenségek okán az egyén inkább az egyedüllétet választja. Tehát, amint láthatjuk, a jelenség nem evolúciós paradoxon, azonban ezen tényezők megváltoztatása érdekében az egyének keveset tehetnek. Így a probléma a negatív érzésekkel együtt fennmarad, és gyakran társul depresszióval (Apostolou, 2017).

Lahad (2012) szociológiai tanulmányában a várakozást és az idő szociológiáját elemzi. Érdekes megfigyelni, hogy a naptár hogyan vette át a hatalmat életünk felett, és hogyan ruházzuk fel mértékegységgel társadalmunkat sokszor elfelejtve, hogy az idő az ember által létrehozott fogalom, amely jelentést ad a mindennapoknak. Ebben a társadalmi kontextusban értelmezhető a várakozás is, amelyet általában igyekszünk minimalizálni vagy teljesen kiiktatni. Értelmezhető emellett a hatalom felosztásának perspektívájából is, hiszen a várakozók ideje és társadalmi értéke kevésbé minősül értékesnek azokhoz képest, akikre várakoznak. Fontos megemlíteni azt is, hogy ez a várakozás korfüggő, hiszen a szingli életforma másképpen értékelendő 25, 35 vagy 45 éves korban. A korábbi szakaszokban a szingli nő várakozása tekinthető pozitívnak, romantikusnak, viszont amint kezd tartóssá válni az állapot, megjelenik a félelem, az aggodalom és a bizonytalanság. A szingliség alapjaiban különbözik más bizonytalan helyzetektől, ugyanis általában tudjuk, hogy mikor remélhetünk választ és ennek megfelelően tervezhetünk. Ezzel szemben a szingli egyén helyzete bizonytalan és meghatározhatatlan a tekintetben, hogy mikor érkezik a várakozásának végéhez (Lahad, 2012).

A bizonytalanságot illetően érdemes megemlíteni a kétértelmű/bizonytalan veszteség (*ambiguous loss*) jelenségét (Lewis, 1994, idézi Jackson, 2018), amely a szeretett személyt érintő nem definiálható hiány-érzés, aki fizikailag vagy pszichológiailag nincs jelen. Azok a szingli nők, akik nem saját választásuk okán élnek egyedül, megtapasztalják a kétértelmű veszteséget a remélt társuk kapcsán, aki fizikailag nincs jelen, azonban pszichológiailag igen, amivel várakozások és vágyak kapcsolódtak össze. Az egyedülálló személyek nem tudják: mikor vagy egyáltalán valaha lép-e be az életükbe valaki, aki illeszkedik az elképzelésükhöz, ezért a veszteségük bizonytalan. Az egyértelmű információ hiánya teszi a helyzet megfelelő kezelését igazán nehézé, amely bizonytalanságot kreál, és ez megnehezíti a lezárást (Boss, 1999 idézi Jackson, 2018). Vajon érdemes-e tovább várakozni, vagy előnyösebb lenne továbblépni (Jackson, 2018)?

Ahogy az a fentiekben olvasható, az egyedülálló nők populációja kapcsán igen sok jelzőt használhatunk, amelyek adott esetben egymásnak ellentmondanak. A fent említett individualizmus és a folyamatos bizonytalanság is jellemző a szingli jelenségre. Lahad (2014) a stabil identitás és választott alternatívaként jeleníti meg, más tanulmányok a boldogság és az egészség kérdésében állnak a szinglik mellé (DePaulo és Morris, 2006). Ezzel szemben Lahad (2013) tanulmányában a „túl válogatós” bélyeget vizsgálja, Lahad és Hazan (2014) bemutatja, hogyan öregíti a kultúra a szingliket, a szociológia pedig a várakozó egyedülálló nőket helyezi a fókuszba (Lahad, 2012). Ezen elkülönítések alapja lehet a választott szingliség (*voluntary singlehood/single by choice*) és a kényszerű egyedüllét (*involuntary singlehood*) különbsége.

Míg a bizonytalanságot szorongással társíthatjuk, az individualizmust és önállóságot nem hozhatjuk ezzel kapcsolatba. Érdekes kérdésként vetődik fel, hogy a felnőtt populáción vizsgált romantikus kötődési típusok tekintetében szintén megfigyelhető-e ilyen különbség a fent említett ellentmondásoknak megfelelően. A következőkben a felnőtt kötődés elméleti kerülnék bemutatásra, amelyek fényében a későbbiekben értelmezhetővé válik ez a két eltérő tapasztalat a szingli populáció kapcsán.

KÖTŐDÉS FELNŐTTKORBAN

A Bowlby (1969 idézi Hátori, 2013) nevéhez köthető kötődésmélet és Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters és Wall, 1978 idézi Hátori, 2013) Idegen Helyzet vizsgálatának jól ismert koncepciója alapozza meg a felnőtt kötődés elméleteit. A felnőttek romantikus partnerükhöz is kialakítanak kötődést, amelynek mintázatát a saját szüleikkel vagy főbb kötődési személyeikkel tapasztalt kapcsolatuk jellege határozza meg, így a felnőtt személyt a gyermekkorban kialakult munkamodell vezérli a partnerkapcsolati tapasztalataiban, elvárásaiban (Hátori, 2013).

A biztonságosan kötődők szerelmi élményei bizalommal, barátsággal és pozitív érzelmekkel jellemezhetők, hisznek a maradandó, tartós szerelemben, általában megbízhatónak ítélik a másikat, és saját szerethetőségüket illetően pozitívan nyilatkoznak. Ezzel szemben félelem, zártság és a bizalom hiánya jelenik meg az elkerülő típusúak kapcsolatában, akik kételkednek a szerelem tartósságában és úgy hiszek, hogy nincs szükségük partnerre a boldogsághoz. Az ambivalens felnőttekre a szerelem kizárólagossága és küzdelme jellemző, gyakran és könnyen szerelembe esnek, ugyanakkor nehézséget okoz számukra az igaz szerelem megtalálása (Hazan és Shaver, 1987).

Bartholomew és Horowitz (1991) négy kategóriás modellt hoztak létre, amely az egyén önmagáról és a kötődési személyről kialakított munkamodelljét vizsgálja. E felosztás alapján négy kötődési motívumot hoztak létre. A biztonságos és elárasztott mellett az elkerülő kötődést két altípusra osztották aszerint, hogy az egyént a pozitív önértékelés védelme (elutasító) vagy a partnertől várt elutasítás (félelemteli) motiválja inkább.

Napjaink legelterjedtebb módszere a kötődési stílusok meghatározására a szorongás és az elkerülés faktorainak elkülönítése, ami Brennan és munkatársai (1998) nevéhez fűződik. A szorongás és elkerülés dimenzióban is alacsony értéket elérők a *biztonságosan kötődő* személyek, akiknek általában relatíve stabil, hosszútávú és kielégítő kapcsolataik vannak, érzékenyek a partnerük igényeire, kényelmes számukra az intimitás (Schachner, Shaver és Gillath, 2008). Az *elárasztott típusra* magas szorongás és alacsony elkerülés, míg az *elutasítókra* magas elkerülés és alacsony szorongás jellemző (Fraley és Shaver, 2000, idézi Hátori, 2013). A *szorongó kötődést* általában azzal hozzák kapcsolatba, hogy az egyén bizonytalan a saját vonzereje és szerethetősége meglétében, és ennek mellékhatása, hogy a szorongó személyekben erős a visszautasítástól és az elhagyástól való félelem. Az elkerülő kötődés akadálya lehet annak, hogy a személy intim, nyugodt szexualitást élhessen meg, mert a szex természeténél fogva fizikai közelséget és pszichológiai intimitást igényel (Schachner, Shaver és Gillath, 2008). A félelemteli kötődési stílus esetében a vizsgálati személyek mindkét fő faktor szempontjából magas értékeket érnek el (Fraley és Shaver, 2000, idézi Hátori, 2013).

A SZINGLI NŐK KÖTŐDÉSI MOTÍVUMÁNAK VIZSGÁLATA

A romantikus kötődés kérdését a tanulmányok jelentős része párkapcsolatban élő személyek bevonásával vizsgálta. Az alábbiakban egy olyan kutatás kerül bemutatásra, amely a szingli populációt vette górcső alá. Schachner, Shaver és Gillath (2008) felteszi azt a kérdést, hogy milyen szerepet játszik a kötődési stílus akkor, amikor az egyén hosszú ideje nem volt párkapcsolatban, hiszen, ahogyan Hazan és Shaver (1987) megfogalmazta, a korai felnőttkortól kezdődően a szülők helyett a partner lesz a kötődés tárgya. A kutatásban olyan

személyek vettek részt, akik az elmúlt három évben egyedülállók voltak, és jelenleg úgy látják, hogy a közeljövőben sem köteleződnek el. A cikk szerzői három alternatívát különítettek el, amelyek lehetséges megoldást nyújthatnának a szóban forgó jelenség magyarázatára. Lehetséges, hogy a hosszú távon egyedül maradók inkább elkerülő kötődésűek, mint a partnerrel, házastárssal rendelkező társaik. Jellemző rájuk a függetlenség, az önállóság, illetve több kutatás kimutatta, hogy azon kognitív stratégiákkal élnek, amelyekkel függetlenséget és autonómiát tarthatnak fenn: például több mint egy szexuális partnerük van, illetve elnyomják érzéseiket a szerelemmel vagy elköteleződéssel kapcsolatban. Egy másik alternatíva szerint az egyedülálló felnőttek szorongó kötődésű személyek, akiket korábbi partnereik elutasítottak. Harmadsorban amellett érvelnek, hogy az egyedülállók úgy támaszkodnak a saját kötődési személyükre, mint ahogyan kapcsolatban élők a partnerükre, azonban ez az ő esetükben valamilyen közeli barát, szülő vagy családtag. Más szóval ugyanolyan biztonságos kötődésűek, mint a párkapcsolatban élő társaik (Schachner, Shaver és Gillath, 2008).

A szingliség komplex jelenségként jelent meg, hiszen a predikciók ellenére nem túlreprezentált a nem biztonságosan kötődők között a hosszú távon egyedülállók aránya. Számukra is elérhetőek azok a kapcsolatok, amelyek biztos bázist és menedéket nyújtanak, csak magát a kötődési hierarchiát alakítják különbözőképpen, sokkal inkább támaszkodnak barátaikra, családtagjaikra. Meg kell említeni azonban, hogy a kapcsolat minőségéről a mérőeszköz nem szolgáltatott információt, így azt nem tudjuk, hogy az igényeket ezek a kapcsolatok mennyiben elégítik ki. Kapcsolat jelent meg azonban a depresszióval és a szorongással, illetve jellemzően gyakrabban bonyolódtak alkalmi szexuális kapcsolatokba, ami nem járt együtt az elégedettségükkel. Annak ellenére, hogy a szingliség és a kötődés között nem találtak erős kapcsolatot, a résztvevők visszaemlékezései alapján a szülőkkel való viszonyuk zaklatott és problémás volt, megjelent az elhanyagolás és a közöny (Schachner, Shaver és Gillath, 2008).

EMPIRIKUS KUTATÁS

PROBLÉMAFELVETÉS ÉS HIPOTÉZISEK

Az eddigi kutatások a szingli populációt a párkapcsolatban élő, elköteleződött személyek mintájával hasonlították össze, illetve magát a partnerhez való viszonyulást vizsgálták a kötődés kapcsán. Jelen kutatás újszerűségét az adja, hogy a kapcsolatra való vágyódás önálló változóként kerül vizsgálatra: az egyedülálló nők azon két csoportját hasonlítom össze, akik saját bevallásuk szerint *vágynak*, illetve *nem vágynak* az elköteleződésre.

A választott szingli életmód kapcsán megjelenő kontroll érzése (Hostetler, 2009), illetve a körülmények okán egyedül lévők magányosága (Adamczyk, 2017) kapcsolatban állhat a jól-léttel, elégedettséggel.

Mindemellett a párkapcsolati múlt is fontos szerepet kap a kutatásban (még nem volt romantikus kapcsolatuk, vagy volt már romantikus kapcsolatuk), hiszen a párkapcsolati tapasztalatok befolyásolják a belső munkamodell további alakulását, így e két csoport eltérően élheti meg kötődési kapcsolatait. „A kapcsolati tapasztalatokkal még nem rendelkezők a számukra fontos kapcsolatok keresésének fázisában vannak. Függőség-igényük magasabb, ugyanakkor sokkal inkább élnek meg ambivalenciát, és sokkal

bizonytalanabbak önértékelésükben a másik csoporthoz képest” (Hámori és mtsai., 2016).

Jelen dolgozat célja, hogy minél több és értékeesebb információt gyűjtsön az egyedülálló nőkről a kötődési kapcsolatok, az önértékelés és az élettel való elégedettség tükrében. A kutatás újszerűsége, hogy a populációt nem homogén csoportként közelíti meg, és a létrehozott alcsoportok tekintetében értelmezi az eredményeket.

- I. A kapcsolatra vágyakozó és nem vágyakozó szingli nők között különbséget várok a kötődési mintázat tekintetében. *A kapcsolatra vágyakozók inkább szorongó, a kapcsolatra nem vágyakozók inkább elkerülő kötődésűek* (Schachner, Shaver és Gillath, 2008; Lahad, 2012; Jackson, 2018).
- II. A kapcsolatra vágyakozó és nem vágyakozó szingli nők között különbséget várok az önértékelés és az élettel való elégedettség tekintetében. *A kapcsolatra vágyakozó nők önértékelése és élettel való elégedettsége alacsonyabb a kapcsolatra nem vágyakozó nők csoportjához viszonyítva* (Hostetler, 2009; Adamczyk, 2017).
- III. A párkapcsolati történet alapján különbséget várok az önértékelés és az élettel való elégedettség tekintetében. *A párkapcsolati történettel még nem rendelkezők önértékelése alacsonyabb a kapcsolatban már élő személyekéhez viszonyítva. A párkapcsolati múlttal rendelkezők élettel való elégedettsége alacsonyabb a kapcsolatban még nem lévő személyekéhez viszonyítva* (Hámori és mtsai, 2016).

A MINTA DESKRIPTÍV LEÍRÁSA

A kérdőívcsomagot egyedülálló nők töltötték ki. A vizsgálatban 394 nő vett részt, átlag-életkoruk 23 év (max-min=18–50 év, SD=5,2 év). A legmagasabb iskolai végzettség tekintetében 51,5% (203 fő) gimnáziumi érettségivel, 19,54% (77 fő) BA diplomával rendelkezik. A lakóhelyet illetően 42,4% (167 fő) a fővárosban, 30,5% (120 fő) városban él.

A kutatás szempontjából releváns alcsoportok a kapcsolatra vágyakozás és a párkapcsolati történet alapján különülnek el, aminek részletei az 1. táblázatban olvashatók.

	Vágyik párkapcsolatra	Nem vágyik párkapcsolatra	Összesen
Volt már párkapcsolata	211 fő	100 fő	311 fő
Nem volt még párkapcsolata	71 fő	12 fő	83 fő
Összesen	282 fő	112 fő	394 fő

1. táblázat: a vizsgálatban résztvevők számszerű csoportosítása az alcsoportok alapján

MÓDSZER

A kérdőívcsomag első részében az alapvető demográfiai kérdéseken túl néhány specifikus kérdés is szerepelt, amelyek segítségével a hipotéziseknek megfelelő csoportok megalkotása megtörténhet. Fontos információértékkel rendelkeztek a párkapcsolatot érintő kérdések,

amelyek a párkapcsolatra vonatkozó vágyódásra (*Vágyik-e Ön jelenleg párkapcsolatra?*), illetve a párkapcsolati előtörténetre (*Volt-e már korábban párkapcsolata?*) vonatkoztak.

A vizsgálati személyek elsőként a *Közelvett Kapcsolatok Élményei kérdőívet* töltötték ki (Experience of Close Relationships, ECR, Brennan, Clark és Shaver 1998, magyar változat Nagy, 2005). A kérdőívnek több változata is van, amelyek eltérő tételszámmal dolgozik, jelen kutatásban a 36 ítemes szerepel. Az ECR két dimenziós, önbeszámolón alapuló, hét-fokú Likert-skálán mérő kérdőív, amelynek két alskálája a Szorongás és az Elkerülés. Ezek alapján a vizsgálati személyek a Bartholomew által elkülönített négy kötődési kategóriába sorolhatók be.

A kérdőívcsomag második eleme a *Kötődési Stílus Kérdőív* (Attachment Style Questionnaire, Feeney, Noller és Hanrahan, 1994). A 40 tételes magyar változat – ASQ-H – 2016-ban készült el (Hámori, Dankháziné, Horváth-Szabó, Martos, Kézdy és Urbán). ASQ-H önbeszámolón alapuló, hatfokú Likert-skálás kérdőív. Az eredeti kérdőívhez hasonlóan a szerzők az ötfaktoros struktúrát alkalmazták: 1. Biztonság a kapcsolatokban, 2. Kapcsolatok fontossága az én szempontjából, 3. Ambivalencia, távolítás, önértékelés, 4. Önérvényesítés a kapcsolatokkal szemben, 5. Függés, függetlenség.

Harmadikként a *Rosenberg Önértékelési Skála* (Self-Esteem Scale, RSES, Rosenberg, 1965) került kitöltésre. A magyar változatot Sallay, Martos, Földvári, Szabó és Ittész 2014-ben validálta. A tíz tételes RSES-H egydimenziós, önbeszámolón alapuló, négyfokú Likert-skálás kérdőív.

A kérdőívcsomagot az *Éléttel való Elégedettség Skála* zárta (Satisfaction With Life Scale, SWLS, Diener, Emmons, Larsen és Griffin, 1985). A magyar adaptációt 2014-ben Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittész készítette. Az SWLS-H egydimenziós, önbeszámolón alapuló, hétfokú Likert-skálán mérő kérdőív, amely 5 tételből áll.

ELJÁRÁS

Az adatgyűjtés kényelmi mintavétel alkalmazásával történt. A létrehozott kérdőívcsomag a „Google Űrlapok” segítségével készült el, majd a Facebook.com közösségi oldalon jelent meg különböző csoportokban. A kérdőívcsomag kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe.

EREDMÉNYEK

A KÉRDŐÍVEK RELIABILITÁSVIZSGÁLATA

A Kötődési Kérdőív (ASQ-H) 5 skálájának reliabilitásmutatói az alábbi táblázatban (2. táblázat) olvashatók.

Skálák	Eredeti Chronbach- α értékek	Saját Chronbach- α értékek
BK	0,763	0,836
KFÉ	0,709	0,854
ATÖ	0,759	0,792
ÖV	0,744	0,737
FF	0,668	0,709

2. táblázat: Az eredeti és a jelen vizsgálat reliabilitásmutatói az ASQ-H skáláin

A Közvetlen Kapcsolatok Élményei (ECR) kérdőív *Elkerülés* skálájának reliabilitásmutatója 0,923, míg a *Szorongás* skálához 0,928-as érték tartozik.

A Rosenberg Önértékelési Skála (RSES-H) és az Élettel való Elégedettség Skála (SWLS-H) reliabilitás értékei a 3. táblázatban olvashatók.

	Eredeti Chronbach- α értékek	Saját Chronbach- α értékek
RSES-H	0,880	0,910
SWLS-H	0,84 - 0,89	0,858

3. táblázat: Az eredeti és a jelen vizsgálat reliabilitás mutatói az RSES-H és az SWLS-H skáláin

A fentiek alapján megállapítható, hogy a reliabilitásmutatók megfelelnek a kritériumoknak, mivel a Chronbach- α minden esetben meghaladja a 0,6-os értéket, így lehetőség van a hipotézisek tesztelésére.

EREDMÉNYEK A HIPOTÉZISEK TÜKRÉBEN

Az első hipotézis alátámasztására elvégzett statisztikai próbák az első két alpontban, míg a második és harmadik hipotézis eredményei az utolsó két bekezdésben kerülnek értelmezésre.

I. a. A KAPCSOLATRA VÁGYAKOZÁS ÉS A KORÁBBI PÁRKAPCSOLATOK ÖSSZEFÜGGÉSE A KÉT KÖTŐDÉSI DIMENZIÓVAL (ECR)

Az ECR szorongás és elkerülés dimenziói mentén vizsgáltam a létrehozott négy alcsoportot kétszemponútú ANOVA-val, amely során az életkor hatását kontroll alatt tartottam. A szorongás és az elkerülés dimenzió mentén is csak az egyik főhatás szempontjából jelent meg szignifikáns különbség, amely főhatás a kapcsolatra vágyakozás vagy nem vágyakozás.

Az alábbi táblázatban (4. táblázat) a Szorongás skálán kapott adatok láthatók. Szignifikáns különbség jelent meg a kapcsolatra vágyakozók és nem vágyakozók között ($F(1, 389)=7,788$ $p=0,006$ $part.\eta^2=0,02$). A kapcsolatra vágyakozók magasabb átlagértékeket ($M=72,448$ $SE=1,604$) értek el a kapcsolatra nem vágyakozókhoz viszonyítva a szorongás tekintetében ($M=61,6$ $SE=3,551$). A párkapcsolati történet alapján nincs szignifikáns különbség a csoportok között.

Szorongás					
	F	p		M	SE
Vágyik-e kapcsolatra?	7,788	0,006	Igen	72,448	1,604
			Nem	61,600	3,551
Volt-e kapcsolata?	1,176	0,279	Igen	64,886	1,417
			Nem	69,162	3,659
Vágyik-e és volt-e?	1,889	0,170			

4. táblázat: a kétszemponútú ANOVA vizsgálat eredménye a szorongás skálán

Az 5. táblázatban az Elkerülés skálán kapott adatok láthatók. Szignifikáns különbség jelent meg a kapcsolatra vágyakozók és nem vágyakozók között ($F(1, 389)=5,819$ $p=0,016$ *part.* $\eta^2=0,015$). A kapcsolatra vágyakozók alacsonyabb átlagértékeket ($M=47,553$ $SE=1,419$) értek el a kapcsolatra nem vágyakozókhöz ($M=55,852$ $SE=3,143$) viszonyítva az elkerülés tekintetében.¹ A párkapcsolati történet alapján nincs szignifikáns különbség a csoportok között.

Elkerülés				
	F	p	M	SE
Vágyik-e kapcsolatra?	5,819	0,016	Igen	47,553
			Nem	55,852
Volt-e kapcsolata?	0,300	0,584	Igen	50,747
			Nem	52,658
Vágyik-e és volt-e?	1,389	0,239		

5. táblázat: a kétszemponútú ANOVA vizsgálat eredménye az elkerülés skálán

I. B. A KAPCSOLATOK FONTOSSÁGA ÉS A FÜGGÉS KÉRDÉSE (ASQ-H)

Az ECR eredményeinek alátámasztására, kiegészítésére végeztem el az ASQ-H kérdőív vizsgálatát kétszemponútú ANOVA-val, ahol az életkor hatását az eredményekre kontroll alatt tartottam. A kérdőív öt skálája közül két skálán mutatkozott szignifikáns különbség, amelyek a Kapcsolatok fontossága az én szempontjából (KFÉ), illetve a Függés, függetlenség (FF) skála. Ebben az esetben is a kapcsolatra vágyakozás főhatása jelentett különbség, a párkapcsolati történet nem.

Az alábbi táblázatban (6. táblázat) a KFÉ skála eredményei láthatók. Szignifikáns különbség van a kapcsolatra vágyakozók ($M=48,682$ $SE=0,8$) és nem vágyakozók ($M=42,948$ $SE=1,77$) értékei között ($F(1, 389)=8,751$ $p=0,003$ *part.* $\eta^2=0,022$), hiszen a kapcsolatra vágyakozók magasabb átlagértéket értek el.

KFÉ				
	F	p	M	SE
Vágyik-e kapcsolatra?	8,751	0,003	Igen	48,682
			Nem	42,948
Volt-e kapcsolata?	2,393	0,123	Igen	44,295
			Nem	47,336
Vágyik-e és volt-e?	0,380	0,538		

6. táblázat: a kétszemponútú ANOVA vizsgálat eredménye a KFÉ skálán

¹ Mivel az elkerülés esetében nem teljesül a szóráshomogenitás feltétele, és a kétszemponútú ANOVA-ba nincs beépítve erre az eshetőségre próba, a függetlenmintás t-próba eredményeit is közlöm. Az elkerülés esetében $t(178,8) = -2,21$ $p=0,028$ (2-tailed) $r=0,16$. A kapcsolatra vágyakozók átlaga 48,08, a kapcsolatra nem vágyakozók átlaga 53,51.

A szorongás esetében $t(217,7) = 5,991$ $p<0,0001$ (2-tailed) $r=0,376$. A kapcsolatra vágyakozók átlaga 72,77, a kapcsolatra nem vágyakozók átlaga 57,68.

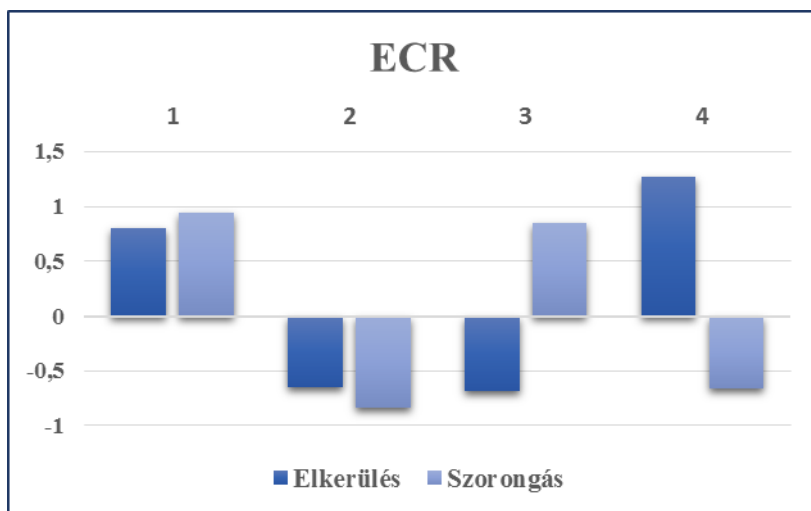
A 7. táblázatban az FF skála eredményei láthatók. Szignifikáns különbség jelent meg a párkapcsolatra vágyakozók ($M=12,765$ $SE=0,223$) és nem vágyakozók ($M=13,975$ $SE=0,494$) csoportja között ($F(1, 389)=4,996$ $p=0,026$ $part.\eta^2=0,013$), hiszen a kapcsolatra vágyakozók alacsonyabb átlagértéket értek el.

FF					
	F	p		M	SE
Vágyik-e kapcsolatra?	4,996	0,026	Igen	12,765	0,223
			Nem	13,975	0,494
Volt-e kapcsolata?	0,353	0,553	Igen	13,207	0,197
			Nem	13,533	0,510
Vágyik-e és volt-e?	3,174	0,076			

7. táblázat: a kétszempontú ANOVA vizsgálat eredménye az FF skálán

I. c. A KAPCSOLATRA VÁGYAKOZÁS ÉS A NÉGY KÖTÖDÉSI TÍPUS ÖSSZEFÜGGÉSE (ECR-R)

Az ECR eredményein K-klaszteranalízist végeztem, amely segítségével négy csoportba sorolhatók be a vizsgálati személyek. A 2. ábrán láthatók a csoportok.



2. ábra: Az ECR eredményein végzett klaszteranalízis eredménye

Az egyes klaszter a *félelmetli csoport*, amelyre egyaránt magas elkerülés- és szorongásértékek jellemzők, ebbe a csoportba tartozik a minta 19,3%-a. Az alacsony elkerülés és szorongás esetében beszélhetünk a *biztonságosan kötődő csoport*ról, amely a minta 33,8%-ára jellemző. Az alacsony elkerülés és magas szorongás az *elárasztott csoport*ot alkotta (27,2%). A negyedik klaszterre pedig magas elkerülés és alacsony szorongás jellemző, amely *elutasító-elkerülő* típust jeleníti meg (19,8%) (Gugová, Heretik és Hajdúk 2014).

Mivel a kétutas ANOVA alapján a kapcsolatra vágyakozás hatása érvényesül szignifikánsan, így ez alapján tekintem át a minta eloszlását. A kapcsolatra vágyakozó egyedülállók eloszlása a 3. ábrán látható.



3. ábra: A kapcsolatra vágyakozók megoszlása a klaszterek között.

A kapcsolatra vágyakozók (282 fő) 32 %-a az *elárasztott* (3.), 32 %-a a *biztonságos klaszter*be, 23 % a *félelemteli* (1.), 13 % az *elutasító-elkerülő klaszter*be tartozik.

A kapcsolatra nem vágyakozó szinglik eloszlása a 4. ábrán látható.



4. ábra: A kapcsolatra nem vágyakozók megoszlása a klaszterek között

A kapcsolatra nem vágyakozók (112 fő) 39%-a a *biztonságos klaszter*be, 37%-a az *elutasító-elkerülő klaszter*be, 15%-a az *elárasztott klaszter*be, 9%-a a *félelemteli klaszter*be tartozik.

A 8. táblázat a párkapcsolatra vágyakozás alapján foglalja össze az egyes klaszterekbe tartozó egyének számát.

Vágyik-e párkapcsolatra?			
Klaszterek	Igen, vágyik	Nem vágyik	Összesen
„Félelemtel”	66	10	76
„Biztonságos”	89	44	133
„Elárasztott”	90	17	107
„Elkerülő”	37	41	78
Összesen	282	112	394

8. táblázat: Az egyes klaszterekbe tartozó egyének száma a párkapcsolatra vágyakozás alapján

Megfigyelhető tehát az a tendencia, hogy a kapcsolatra vágyók a *biztonságos és elárasztott (szorongó) klaszterekbe* sorolódnak, míg a kapcsolatra nem vágyakozók a *biztonságos és az elkerülő csoportokba* kerültek.

II. és III. AZ ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A KAPCSOLATOKKAL

Az SWLS-H kérdőív eredményeinek vizsgálatára kétszemponútú ANOVA vizsgálatot végeztem az életkor hatásának kontrollálásával. A kapott eredményeket a 9. táblázat tartalmazza. Szignifikáns különbség jelent meg a kapcsolatra vágyakozók és nem vágyakozók között ($F(1, 389)=4,649$ $p=0,032$ *part. $\eta^2=0,012$*), hiszen a kapcsolatra vágyakozók alacsonyabb átlagértéket értek el az élettel való elégedettség szempontjából.

A párkapcsolati múlt esetében nem jelent meg szignifikáns különbség a csoportok között.

SWLS-H					
	F	p	M		SE
Vágyik-e kapcsolatra?	4,649	0,032	Igen	22,658	0,466
			Nem	25,095	1,033
Volt-e kapcsolata?	0,777	0,379	Igen	23,371	0,412
			Nem	24,382	1,064
Vágyik-e és volt-e?	0,058	0,811			

9. táblázat: a kétszemponútú ANOVA vizsgálat eredménye az élettel való elégedettség skáláján

II. és III. AZ ÖNÉRTÉKELÉS ÖSSZEFÜGGÉSE A KAPCSOLATOKKAL

Az önértékelést illetően a vizsgálat nem eredményezett szignifikáns különbséget a csoportok között, ahogyan a 10. táblázat adatai mutatják.

RSES-H					
	F	p		M	SE
Vágyik-e kapcsolatra?	0,072	0,788	Igen	28,744	0,496
			Nem	29,068	1,099
Volt-e kapcsolata?	0,961	0,328	Igen	29,504	0,429
			Nem	28,308	1,133
Vágyik-e és volt-e?	0,738	0,391			

10. táblázat: a kétszempontú ANOVA vizsgálat eredménye az önértékelés skáláján

MEGVITATÁS

AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

A különböző megközelítésű szakirodalmak változatosan, sokszor ellentmondásosan mutatják be a szingli nők csoportját. Ezek tulajdonképpen abban különböznek egymástól, hogy erős, önálló, önmagát ellátni képes, elégedett individuumként (Lahad, 2014; DePaulo és Morris, 2006) vagy várakozó, bizonytalan, szorongó egyénként definiálják őket (Lahad, 2012; 2013; Lahad és Hazan, 2014). Erre az ellentmondásra alapozva különítettem el azokat a szingli nőket, akik vágnak és azokat, akik nem vágnak párkapcsolatra, azt feltételezve, hogy a kapcsolatra nem vágyakozók elkerülő, a kapcsolatra vágyakozók pedig szorongó kötődésűnek mutatkoznak. A korábbi kapcsolatok is jelentős szempontként jelentek meg, hiszen ahogyan Hámori (2016) validáló tanulmányában megfogalmazta, a korábbi párkapcsolatok kapcsolatban vannak a kötődési motívumokkal és az önértékeléssel.

A kötődési típusok vizsgálatára (első hipotézis) a kétszempontú ANOVA statisztikai próbájának alkalmazásával került sor az ECR esetében, amelynek két dimenziója a szorongás és az elkerülés. A szorongás a visszautasítástól és a partner általi elhagyástól való félelemmel áll kapcsolatban, az elkerülés pedig azzal, hogy az egyén számára kényelmetlen függeni másoktól vagy közel kerülni valakihez (Alonso-arbiol, Balluerka és Shaver, 2007). Az elkerülő kötődésű személyek több defenzív stratégiát alkalmaznak különösen a számukra fenyegető, stresszel teli szituációkban. Önmaguk távoltartásával megőrzik pozitív énképüket és szabályozzák negatív érzéseiket (Edelstein és Shaver, 2004).

A kapott adatok szerint a kapcsolatra vágyakozás mutat szignifikáns különbséget, a korábbi kapcsolatok léte azonban nem. A szorongás dimenziót illetően a kapcsolatra vágyakozók szignifikánsan magasabb értékeket értek el az ECR skáláján. Az elkerülés skálán viszont a kapcsolatra nem vágyakozók értek el szignifikánsan magasabb átlagértékeket. Az előzetes feltételezések vonatkozásában tehát a szingli nők elkülönülnek a kötődési mintázatot illetően a vágyakozás szempontjából. A szorongó, kapcsolatra vágyakozó, egyedülálló nő prototípusa az, akiről Lahad (2012) ír az idő szociológiájáról szóló tanulmányában, illetve a kapcsolatra nem vágyó, elkerülő, szingli nő jeleníti meg azt a képet, amit Lahad (2014) fest az individualizáció fogalma mentén.

Jelen kutatás során az ECR mellett egy másik felnőtt kötődési mintázatokat mérő eszközt, az ASQ-H-t is alkalmaztam, az ECR eredményeinek alátámasztására, kiegészítésére. A kérdőív öt skálája közül két skála mutatott szignifikáns eredményeket, a *Kapcsolatok*

fontossága az én szempontjából, illetve a *Függés, függetlenség* skála. A kétszemponturn ANOVA eredmények értelmezésekor látható, hogy a kapcsolatra vágyakozás dimenziója az, amely meghatározó jelen esetben is. A kapcsolatra vágyakozók érték el magasabb értéket a KFÉ skálán, más szavakkal, az egyén számára a kapcsolatok akkor válnak fontossá, amikor szükségletként jelenik meg a kapcsolatra való vágyódás, ami egyfajta dependens igényre vonatkozhat. Az FF skálán a kapcsolatra nem vágyakozók mutattak magasabb átlagértéket. Hámori és munkatársai (2016) értelmezésében a *Függés, függetlenség* skála inkább az egyén önmagáról és másokról alkotott vélekedésének részeként jelenik meg, mintsem a kötődési rendszer részeként. A kapcsolatokkal szembeni ambivalenciát és a távolság igényét jeleníti meg, az önállóság, a teljesítmény és az önmagára támaszkodás igényét fejezi ki (Hámori és mtsai 2016).

Hasonlóan a fent bemutatott eredményekhez, az étellel való elégedettség esetében is a kapcsolatra való vágyódás mentén különültek el az adatok. Azok, akik vágnak párkapcsolatra (de jelenleg nincs nekik), alacsonyabb étellel való elégedettséget, jóllétet mutatnak. Ennek oka lehet például a frusztráció a kielégítetlen szükségletek és vágyak miatt, illetve a szorongás a párkapcsolat hiánya miatt. Külső tényezőként megjelenhetnek a társadalom által rájuk ragasztott stigmák, előítéletek vagy a környezet által rájuk helyezett nyomás (Morris és Osburn, 2016; Morris és mtsai, 2004; DePaulo és Morris, 2005).

Az önértékelést és a párkapcsolati múltat illetően nem jelentek meg szignifikáns különbségek, ami ellentmond Hámori és munkatársai (2016) kutatási eredményeinek.

Összefoglalva jelen kutatás eredményeit, a vizsgált minta esetében valóban elkülönül a kapcsolatra vágyakozó és nem vágyakozó szingli nők csoportja. Azok az egyedülálló nők, akik vágnak párkapcsolatra, magas szorongás értékekkel rendelkeznek (ECR), fontosak számukra a kapcsolatok (ASQ-H), emellett alacsony az elégedettségük, jól-létük. A másik csoportot pedig azok a nők alkotják, akik nem vágnak párkapcsolatra, magas elkerülés értékekkel rendelkeznek (ECR), nem fontosak számukra a kapcsolatok és az önállóság, a teljesítmény, illetve a kapcsolatokkal szembeni ambivalencia jelenik meg életükben (ASQ-H). Elégedettségük, jól-létük nem tér el az átlag populációtól.

A dolgozat elején a szingliség egységes definíciójának hiánya fogalmazódott meg annak ellenére, hogy a jelenség valóban egyre gyakoribb, elterjedtebb a társadalomban. A további pszichológiai kutatásoknak és esetleges definícióknak érdemes lenne a fent elkülönített alcsoportokat differenciáltan kezelni, hiszen eltérő mintázat, motiváció, intrapszichés dinamika állhat egy-egy működésmód háttérben. A kényszerű és a választott egyedüllét (Adamczyk, 2017) mintájához hasonlóan értekezik Lahad (2014) a „single-by-choice” jelenségről, amelyben a választást helyezi a középpontba. A választók és a nem választók, a választottak és a nem választottak között tesz különbséget. Hasonló szerkezet jelenik meg a várakozás szociológiai elemzésében, ahol a várakozók és azok, akikre várakoznak elkülönülnek egymástól a hatalom és társadalmi érték tekintetében (Lahad, 2012). Jelen dolgozatban is elkülönülnek azok, akik vágyakoznak és azok, akik nem vágyakoznak párkapcsolatra, így nem csupán szemléletbeli, hanem fontos elméletbeli különbséget is jelent a szakirodalmi ellentmondás.

A dolgozat elején bemutatott tanulmányok csekély százaléka foglalkozik az egyedülmaradás motivációjával. Alapvetően normatív időszakok, életkor, társadalmi elvárások, sztereotípiák tekintetében mutatják be az érintett csoportot, amelyek alapvetően nem a személyiséglélektan vizsgálati területébe tartoznak. A jelenség fokozott társadalmi

megjelenése és gyakorisága, az egységes definíció hiánya és a csoport sokszínűsége miatt érdemes lenne nagyobb figyelmet szentelni az egyedülálló nők populációjának vizsgálatára.

KORLÁTOK

A vizsgálat kapcsán több módszertani korlát fogalmazható meg, amelyek lehetséges, hogy torzítják az eredményeket. A kutatás során kényelmi mintavételt alkalmaztam, a kérdőíveket online felületen osztottam meg, így kizárva azokat, akik nem regisztráltak tagjai a közösségi oldalnak. A minta jelentős része 20–25 éves kitöltőkből áll, a házasságkötés normatív időszakának tartott 30 éves kor feletti kitöltők száma ehhez képest elenyésző.

A szingliség kapcsán nincs olyan egységes definíció, amelyhez viszonyítani lehetne, így a mintában jelen vannak a húszas éveik elején járó, fiatal szinglik, korábban házasságban élők, családanyák és középkorú egyedülálló nők is.

KITEKINTÉS

Ahogy azt a „Korlátok” részben kritikaiként megfogalmazódott, a különböző korosztályok vizsgálata nem különül el dolgozatban, így érdemes lenne a fiatal felnőttek, az egyedülálló anyák, az elvált nők, az özvegyek korosztályát külön-külön fókuszba helyezni. Emellett pedig a férfi populációt is érdemes figyelemmel kísérni, hiszen érdekes eredményeket hozhat például az agglegények csoportjának feltérképezése.

A téma igen változatos területeket érint, hiszen a személyiségpszichológia mellett, szociálpszichológiai és szociológiai oldalról is megközelíthető. A későbbiekben érdemes lehet a területet ezen perspektívákból is megközelíteni.

Emellett érdemes lenne a szingliség kérdését projektív eljárásokkal is vizsgálni (például TAT teszttel), amely során elhárító mechanizmusokat és megküzdési stratégiákat is azonosítani lehet.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adamczyk, K.** (2017). Voluntary and involuntary singlehood and young adults' mental health: An investigation of mediating role of romantic loneliness. *Current Psychology*, 36(4), 888–904.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S.** (1978). Patterns of attachment: A study of the strange situation. Hillsdale, N. J: Earlbaum. Idézi: Hámori, E. (2013). Kötődés felnőttkorban. In: *Kötődéelmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. 207–240.
- Alonso-arbiol, I., Balluerka, N., & Shaver, P. R.** (2007). A Spanish version of the Experiences in Close Relationships (ECR) adult attachment questionnaire. *Personal Relationships*, 14(1), 45–63.
- Apostolou, M.** (2017). Why people stay single: An evolutionary perspective. *Personality and Individual Differences*, 111, 263–271.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.** (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226.
- Bowlby, J.** (1969). Attachment and Loss: Volume 1: Attachment. The International PsychoAnalytical Library, 79, 1–401. London: The Hogarth Press and the Institute of PsychoAnalysis. Idézi: Hámori, E. (2013). Kötődés felnőttkorban. In: *Kötődéelmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. 207–240.
- Brennan, K. A., Clark C. L. & Shaver, P. R.** (1998): *Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview*. In: Simpson, J. A. & Rholes W. S. (Eds.): *Attachment theory and close relationships*, 46–76, Guilford Press, New York
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R.** (1998): *Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview*. Idézi: Hámori, E. (2013). Kötődés felnőttkorban. In: *Kötődéelmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. 207–240.
- Davies, L.** (2003). Singlehood: Transitions within a gendered world. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 22(4), 343–352.
- DePaulo, B. M., & Morris, W. L.** (2005). Singles in society and in science. *Psychological Inquiry*, 16(2–3), 57–83.
- DePaulo, B. M., & Morris, W. L.** (2006). The unrecognized stereotyping and discrimination against singles. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 251–254.
- Diener, E., Emmons, E. R., Larsen, R. J., Griffin, S.** (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1.
- Edelstein, R. S., & Shaver, P. R.** (2004). Avoidant attachment: Exploration of an oxymoron. *Handbook of closeness and intimacy*, 39, 7–412.
- Feeney, J. A., Noller, P., Hanrahan, M.** (1994). Assessing adult attachment.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R.** (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of general psychology*, 4(2), 132. In: Hámori, E. (2013). Kötődés felnőttkorban. In: *Kötődéelmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. 207–240.
- Frazier, P., Arikian, N., Benson, S., Losoff, A., & Maurer, S.** (1996). Desire for marriage and life satisfaction among unmarried heterosexual adults. *Journal of Social and*

- Personal Relationships*, 13(2), 225–239. Idézi: Adamczyk, K. (2017). Voluntary and involuntary singlehood and young adults' mental health: An investigation of mediating role of romantic loneliness. *Current Psychology*, 36(4), 888–904.
- Gugová, G. R., Heretik, A., & Hajdúk, M.** (2014). Psychometric properties of the Slovak version of Experiences in Close Relationships-Revisited (ECR-R) on general adult sample. *Studia Psychologica*, 56(1), 37.
- Hámori, E.** (2013). Kötődés felnőttkorban. In: *Kötődélmélet régen és ma. Koncepciók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. 207–240.
- Hámori, E., Dankháziné Hajtman, E., Horváth-Szabó, K., Martos, T., Kézdy, A., & Urbán, S.** (2016). A felnőtt kötődés mérése: A Kötődési Stílus Kérdőív (ASQ-H) magyar változata. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3), 119–144.
- Hámori, E., Dankháziné Hajtman, E., Urbán, S., Martos, T., Kézdy, A., & Horváth-Szabó, K.** (2016). A felnőtt kötődés új típusai? *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3), 57–77.
- Hazan, C., & Shaver, P.** (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Jackson, J. B.** (2018). The Ambiguous Loss of Singlehood: Conceptualizing and Treating Singlehood Ambiguous Loss Among Never-Married Adults. *Contemporary Family Therapy*, 40(2), 210–222.
- Lahad, K.** (2012, March). Singlehood, waiting, and the sociology of time. In: *Sociological Forum* (Vol. 27, No. 1, 163–186). Blackwell Publishing Ltd.
- Lahad, K.** (2013, October). “Am I asking for too much?” The selective single woman as a new social problem. In: *Women's Studies International Forum* (Vol. 40, 23–32). Pergamon.
- Lahad, K.** (2014). The single woman's choice as a zero-sum game. *Cultural Studies*, 28(2), 240–266.
- Lahad, K., & Hazan, H.** (2014, December). The terror of the single old maid: On the insolubility of a cultural category. In: *Women's Studies International Forum* (Vol. 47, 127–136). Pergamon.
- Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T., & Ittész, A.** (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői = Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303.
- Morris, W. L., DePaulo, B. M., Hertel, J., & Ritter, L. C.** (2004). Perceptions of people who are single: A developmental life tasks model. Manuscript in preparation. In: DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2005). Singles in society and in science. *Psychological Inquiry*, 16(2–3), 57–83.
- Nagy, L.** (2005) „*A temperamentum és a karakter összefüggései a felnőtt kötődéssel*.” Doktori (Ph. D.) értekezés (2005).
- Rosenberg, M.** (1965) *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Rövid, I.** (2018). Pillanatfelvétel a szinglikről – A szinglik általános és területi jellemzői a népszámlálási adatok alapján. *Területi Statisztika*, 58(3), 302–318.
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A.** (2014). *A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás*.
- Schachner, D. A., Shaver, P. R., & Gillath, O.** (2008). Attachment style and long-term singlehood. *Personal relationships*, 15(4), 479–491.

Slonim, G., Gur-Yaish, N., & Katz, R. (2015). By choice or by circumstance? Stereotypes of and feelings about single people. *Studia Psychologica*, 57(1), 35.

US Singles Statistics and Date UPCI Single Adult Ministry

<http://www.upcisam.com/about/singles-statistics/> letöltve: 2018.03.09., 15:46:29

Tanulás- és Tanítás- módszertani Szekció

**Humán és társadalomtudományok
pedagógiája**

KUZMA GRÉTA

A média tematizációja – A téma mediatizálása

A médiatematizáció tanítása középiskolában

The Thematisation of the Media - The Mediatisation of the Theme
Teaching agenda-setting theory in secondary school

Témavezetők: Dr. Szőke-Milinte Enikő, Dr. Thimár Attila

ABSZTRAKT

Kutatásom során egyik fő célom az volt, hogy kiderítsem: megjelenik-e, és ha igen, hogyan a tizenévesek tematizációjában a média. Minek köszönhetően lehet egy adott ügynek jelentős visszhangja a tinédzserek esetében? Ennek érdekében a médiahasználatot, médiatematizációt és -hatást vizsgáltam a 14-19 éves korosztályon belül. Főként arra voltam kíváncsi, hogy a korábban végzett kutatások tükrében milyen eredmények kaphatók a gimnazista és szakgimnazista osztályok témaválasztásával kapcsolatban. Miként lehet meghatározó ágens ebben a média, mennyire tudatosak a diákok a mainstream gondolatok, hírek, témák, szereplők tekintetében. Kutatásom java részét a 2018–2019-es tanév október és január közötti időszakában végeztem el.

Kutatásomban a napirend-kijelölés elméletének gyakorlatban történő bemutatását, alkalmazását és a konklúziók levonását jelöltem ki két kilencedikes osztály négy médiaismeret-óráján belül. Ezzel célom a diákok elgondolkodtatása volt a média véleményformáló erejével kapcsolatban, egy tanulásmódszertani stratégia kísérleti alkalmazásán keresztül. A siker és a sikeres személyek konkrét témáját választva négy fő szegmensre osztottam a tematizáció fogalmának oktatását (a stratégia pontjai: 1. a témát figyelembe vevő laikus véleményalkotás a diákok részéről, 2. a korábban megfogalmazott feltevések árnyalása, tanulói tartalomelemzés konkrét példák alapján, 3. a két – laikus és az elemzésen alapuló – gondolatmenet összevetése, 4. következtetések levonása, a média-tudatosság kialakítása, megerősítése). Az eredmények azt igazolják, hogy a diákokat foglalkoztatja a siker témája, ennek kapcsán a médiatematizáció megismertetése is eredményes, nem utolsósorban pedig az alkalmazott stratégia beemelhető a médiaoktatás keretein belülre is.

Kulcsszavak: a média tematizációja, napirend, Négylépcsős modell, kísérleti stratégia, tanulásmódszertan

ABSTRACT

The main goal of my research was to find out whether the media are represented in the choice of subject of teenagers, and if it is, how. What could make a given matter resonate with teenagers? To this end, I looked at media usage, media thematisation, and media effect in the 14–19 age group. I was primarily interested in what the results concerning the choice of subject of secondary grammar school or vocational secondary grammar school students could be, in the light of previously conducted research. To what degree could the media be a determining agent in this, and how conscious are students about mainstream ideas, news, topics, and personalities. Most of my research was done between October and January in the 2018–2019 academic year.

In my research, my goal was to present and apply the agenda-setting theory in practice and to draw conclusions. To achieve this, I prepared a plan to teach the material of agenda-setting theory to two ninth-grade classes over the course of four lessons. My overall goal in doing this was to make the students think about the opinion forming potential of the media, through the experimental application of a learning strategy. Choosing the topic of success and successful people, I divided the teaching of the idea of thematisation into four main segments (the points of the strategy were: 1. lay opinion of the students considering the given topic, 2. a detailed discussion of the proposed ideas and looking up specific examples, 3. comparing the two ways of reasoning, 4. drawing conclusions, developing and strengthening media literacy). The results show that the students are interested in the topic of success, in this regard, the cognition of the agenda-setting theory is efficient by the students, not least the strategy is applicable in the media education.

Keywords: The Thematisation of the Media, Agenda, Four Step Model, Experimental Research Strategy, Learning Methodology

Szeretném megköszönni az OTDK-ra felkészítő tanárainknak, dr. Szőke-Milinte Enikőnek és dr. Thimár Attilának áldozatos munkájukat, segítőkészségüket, értékes tanácsaikat. Az ő közbenjárásuk nélkül e dolgozat sem készülhetett volna el jelenlegi formájában.

BEVEZETÉS

Vajon milyen tényezők határozhatják meg, hogy éppen mi az aktuális napirendi téma? S ezen témák időben és térben meddig érvényesíthetik hatásukat? A globalizációnak, valamint a médiaglobalizációnak köszönhetően ma már bármely távolságot áthidalva lehetséges egy téma vagy ügy, közvetett és közvetlen érintettsége folytán, világméretűvé növekedése. Mindennek következményeként nemcsak lokálisan, hanem időben is nagy távolságot tesznek meg az egyes témák.

Mindennapi életünkben nem hagyható figyelmen kívül a médiaglobalizáció, amely fogalom az egyik legnagyobb hatással bírt, és meghatározatlan ideig bírni is fog a 20., majd a 21. századi ember életére, kultúrájára, nem utolsósorban tematizációjára nézve. A századforduló során a mozgókép, ezt követően a mozik megjelenése, a rádió, a televízió vagy a számítógép feltalálása, és ami még lényegesebb, egyre inkább hozzáférhetővé tétele olyan gazdasági, kulturális és társadalmi változásokat vont maga után, amelyek egy teljesen új irányvonalat képesek kijelölni a történelem sodrában. Ennek egy újabb megvalósulását tette lehetővé az internet és a hálózatiság megjelenése, az emberek életében bekövetkező oly mértékű átalakulásokat indukálva, amelyek jelentősen átformálták a világról alkotott képet. Mindemellett újabb fordulópontként a közösségi média kifejlődésével a személyközi és a csoportkommunikáció is egyre inkább a korábban ismert sémák felülírásával képzelhető csak el.

Hogyan definiálható a globalizáció? E meghatározás elsősorban az életünket szervező kulturális kódokat foglalja magába, amelyen túl az értelemadás mintázatait a globális média közvetíti (Andok 2015a, 59). Ezenkívül a folyamat velejárója a tér/távolság és az idő dimenzióinak átalakulása, Stewart Brand fogalmával élve a „hosszú jelen órája” (Andok 2015a, 60). Brand meghatározása alapján a mai civilizáció embere figyelmét csak kórosan rövid időre tudja összpontosítani, ennek egyaránt előzményeként és következményeként is a mindennapi életben egyre jellemzőbb a fokozódás. Így idesorolható például a technológiai fejlődés gyorsulása vagy az emberi multitasking. Ezen eseményekre reagálva tette fel Jody Jensen a 21. századi ember hétköznapi életére vonatkozó reflektálásként kérdését: vajon egy ilyen világban hogyan lehet rávenni az embereket a hosszútávú gondolkodásra és felelősségvállalásra (Andok 2015a, 60)? Mindezek ellensúlyozásaként szükség lenne egy korrigáló erőre, amely ösztönzi a távolba tekintést és a tartós felelősségtudatot egyaránt.

Terhi Rantanen arra a megállapításra jutott, hogy a 21. századi média már nemcsak közvetítője, hanem közege is a cselekvéseknek (Andok 2015a, 60). Az emberek maguk is hozzájárulnak a globalizációhoz, akár az általuk preferált termékeket, szóhasználatukat, akár az eszményített külső és belső attribútumokat vagy a témák kijelölését tekintjük. S az is elmondható, hogy mindez egyre inkább társadalmi gyakorlattá válik amellet, hogy a 21. századi globalizáció folyamata és hatása is egyre intenzívebb (Andok 2015a, 60).

Kutatásom célja e meghatározó körülmények által befolyásolt médiatematizáció vizsgálata, majd egy tanítás-tanulásmódszertani kísérleti stratégia kidolgozása és bemutatása volt a médiatematizáció jelenségének szempontjából.

Mit is jelent a médiatematizáció? A tematizáció vagy napirend-kijelölés (agenda-setting) tulajdonképpen a média kijelölő szerepét foglalja magában a témákat, híreket illetően. Témám kiválasztásakor elsősorban azt kívántam vizsgálni, hogy miképp hat a napirend-

kijelölés ma a tizenévesekre. Megjelenik-e, és ha igen, hogyan a tinédzserek témaalakításában, témaválasztásában a média? Fontos kérdés volt annak kiderítése, hogy minek köszönhetően lehet egy adott ügynek jelentős visszhangja, s a fiatalok esetében milyen csatornákon keresztül juthat el ez hozzájuk. Ennek feltárásához nem lehetett figyelmen kívül hagyni a közösségi médiát sem. Ehhez a médiatematizáció oktatásának tanulásmódszertani modelljét kíséreltem megvalósítani négy tanóra keretein belül.

A tanulásmódszertani kísérleti stratégia esetében a napirend-kijelölés és fogalmi tanítását, tanulói értelmezését tűztem ki célul a siker és a sikeres médiaszereplők témáját helyezve fókuszba. Ennek érdekében a médiatematizációt négy lépésre bontva ismertettem meg a diákokkal (ezen lépések/órák sorrendben a következők: 1. a médiatematizáció mint szubjektív tapasztalat és narratíva, 2. a médiatematizáció mint szembesülés, 3. a médiatematizáció mint tudatosítás, 4. a médiatematizáció mint meghatározás). Ezen órákat két kilencedikes gimnazista osztályban is lehetőségem volt tanítani. Dolgozatom e gyakorlati megvalósításhoz kapcsolódik, amelyet 2018 decemberében, illetve 2019 januárjának elején volt módom kivitelezni.

A siker általános meghatározásától kezdve korunk médiaszereplőinek népszerűségén át a média ebben közrejátszott jelentős funkciójáig célom az volt, hogy egy diákok által is fontosnak tartott ügyön keresztül ismerkedjenek meg és gondolkodjanak el a média működésével kapcsolatban. A dolgozat további részében ezen kutatási metódusokat, illetve eredményeket szeretném bemutatni a fiatalok médiahasználatára, -értésére és témaválasztásaira nézve.

A NAPIREND-KIJELÖLÉS ELMÉLETE

Mi értendő tulajdonképpen a médiatematizáció alatt? A tematizáció elmélete (más néven napirend-kijelölés vagy *agenda-setting theory*) a média témakijelölő funkcióját vizsgálja. Eszerint a média napirendre tűzi azokat a témákat, amelyek az embereket később foglalkoztatják (Griffin 2001). Ugyanakkor a médiaelmélet kezdeti szakaszában, a 20. század második felében, még érvényes tézis volt a médiahatás erősségének korlátozottsága. Ennek értelmében a médiatematizáció ugyan befolyásolja a közvélemény napirendjét, azonban a kiemelt témák értelmezésére nincs hatással (Tamás 2001, 139–178). E megállapításnak tulajdonképpen van létjogosultsága, mindazonáltal az utóbbi évtizedek rohamos fejlődése, az internet, majd a közösségi média megjelenése a média tematizációját is jelentős mértékben átalakította. Mivel jelen dolgozat terjedelmi keretei nem teszik lehetővé az elmélet minden szegmensre kiterjedő részletes bemutatását, ezért a továbbiakban a napirend-kijelölés főbb pontjait kívánom összefoglalni.

A médiatematizáció elméletének vizsgálata a múlt századig, pontosabban 1972-ig nyúlik vissza. Az elmélet gyökerei ugyanakkor egészen pontosan 1963-ig követhetők nyomon. Ebben az évben jelent meg Bernard Cohen műve, a *The press and foreign policy*, amelyben a szerző kifejti azon tételmondatát, miszerint **a média nem határozza meg, hogy mit gondoljunk bizonyos témákról, de azt nagyon is, hogy mely témákkal foglalkozzon a közvélemény** – vagyis miről gondolkodjunk (McCombs–Shaw 2007, 252–261). Ugyanakkor a média azt is meghatározza, hogyan gondolkodjunk arról, amit előtte kijelölt számunkra, tehát összességében mégis megmondja azt, hogy mit gondoljunk egy adott

témáról. Ez a *kapuőrök* közvetítése révén valósulhat meg. A *kapuőrök* főként a hagyományos média szereplőiként olyan befolyásos, médiában dolgozó személyek, szerkesztők, újságírók stb., akik eldöntik, hogy milyen hírek juthatnak el a nagyközönséghez (Griffin 2001). A közösségi média megjelenésével klasszikus szerepe valamelyest átalakult, csökkent. Ezt a gondolatmenetet folytatva 1968-ban Maxwell E. McCombs és Donald L. Shaw a soron következő amerikai elnökválasztási kampányt jelölték ki vizsgálatuk tárgyaként egy Chapel Hill nevű kisvárosban. Ennek eredményeként született meg a médiatematizáció elmélete (Andok 2015b, 116–121). Maga a kutatási anyag végül 1972-ben jelent meg, ezért a napirend-kijelölés elméletének tényleges megfogalmazása is erre az évre datálható. A kutatás során kapott eredmények azt bizonyították, hogy a média jelentős hatással bír a befogadóra, meghatározza számára, hogy melyek egy adott eseményhez vagy médiaszereplőhöz kapcsolható fő témák összessége. Hovatovább, egy adott téma vagy hír fontosságát is a média jelöli ki. Ez kutatásomban is bizonyításra került a diákok által választott média-szereplők esetében. Hiszen amikor a választott személlyel kapcsolatban összevetették előzetes elgondolásaikat a frissen megjelent hírekkel, a cikkeket egybegyűjtő térképekkel, kiderült, hogy **szignifikáns egyezés van a kettő között** (például Hosszú Katinkát többek között a kitartó, erős, bajnok jelzőkkel és kifejezésekkel illették a diákok, csakúgy, mint a média).

A napirend-kijelölés elméletéhez kapcsolható a priming és a framing fogalma is. Mit foglalnak ezek pontosan magukban? A priming a média figyelemirányító szerepéhez köthető, az ügyek közötti szelekciót foglalja magában. Ez alapján nemcsak az adott ügy kerül fókusz helyzetbe a közvélemény tematizációjában, hanem annak kiemelése is, ami tulajdonképpen annyit tesz, hogy mennyire tartja fontosnak az adott ügyet/témát/hírt (Török 2005, 52–54). Példa lehet erre a már említett szexuális zaklatási botrány, amelynek hatásai a jelen pillanatig nyomon követhetők hazai és nemzetközi szinten egyaránt. A framing (keretezés) definícióját a már napirendre került ügyek megfogalmazásaként lehet megadni, ami egyben kapcsolódik egy hír vagy téma megjelenítési módjához, kontextusban való elhelyezéséhez. Eszerint a framing folyamatában a téma értelmezésre és elmesélésre kerül (Török 2005, 52–54). A framing hatásának és vizsgálatának tekintetében nem lehet figyelmen kívül hagyni a befogadó közönséget, a forrást és a hírt körülvevő szöveggörnyezetet sem. Ezek szintén komponenseit képezték a kísérleti stratégia szerint megtartott óráknak, hiszen a diákoknak értelmezni kellett a cikkek válogatásánál a szalagcímet, begyűjteni a cikkek megjelenési helyét, tartalmát stb. Besorolását illetően a framingkutatásokról egyébként elmondható egy nagyfokú bizonytalanság. Egyesek a tematizáció második szintjének tekintik, mások, akik különbséget tesznek a framing és a napirend-kijelölés közt, egy újabb csoportot alkotnak, s végül vannak, akik a framinget az előbbi szinonimájaként fogadják el csupán (Andok 2015b, 116–121).

A tematizációt gondolta tovább Lei Guo, a hálózatiságra kiterjesztve az elméletet. Ennek értelmében a média a korábban tárgyaltakon túl meghatározhatja azt is, hogy milyen tartalmú, valamint a gócpontok közt milyen viszonyrendszerű asszociációs hálót alakítsunk ki egy téma kapcsán (Andok 2015b, 116–121).

Kijelenthető tehát, hogy a médiatematizáció nemcsak a hagyományos médiumokon, hanem az online és közösségi oldalakon keresztül is képes kifejteni hatását, s befolyásoló erejével meghatározni a felhasználók, a kutatás tekintetében a tizenévesek gondolkodásmódját, véleményformálását, összességében asszociációs hálóját. Rendkívül fontos

tehát a napirend-kijelölés hatásainak feltérképezése a fiatalok esetében, valamint egy olyan tanulásmódszertani stratégia kialakítása, amelynek segítségével a tizenévesek számára is értelmezhetőbbé válik a média szövevényes viszonyrendszerének működése.

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ TANÍTÁSÁNAK KÍSÉRLETI MÓDSZERTANA A KÖZÉPISKOLÁBAN

Vajon milyen módon érdemes tanítani középiskolában a médiatematizáció elméletét? Lehet-e olyan maradandó nyomot hagyni a diákokban, amelynek következtében elgondolkodnak mindennapjaik média általi meghatározottságán, mélyítve ezzel a médiatudatosságot életükben? A médiatanár egyik kiemelt feladata a média működését és hatásait megismertetni a tanulókkal, a nem feltétlenül tudatos reakciókra való rávilágítás, tehát mindenképpen elsődleges célja a meditatív hozzáállás kialakítása. Természetesen azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy minden gyermek esetében más intenzitással bír a média, vannak azonban olyan faktorok az információs korban, amelyek elkerülhetetlenül fejtik ki hatásukat a modern kor fiataljaira nézve.

A médiával kapcsolatos kutatások egy része már régóta állást foglal a hatásgyakorlás terén, médiaoptimista és médiapesszimista alaptónussal vonva le konklúzióikat. Ugyanakkor egyre több olyan vizsgálat jelenik meg, amelyekben nincs éles határvonal húzva a jó és rossz értékek közvetítése között. A hangsúly a médiatudatosság kialakításán, a szülői és nevelői odafigyelés hangsúlyozásán van.

A média témakijelölő szerepe ennek egyik alpontját képezi, amely azonban a közösségi média korában már jelentősen átalakult a kezdeti meghatározásokhoz képest. Hiszen nem hagyható figyelmen kívül a felhasználók közreműködése sem: mára a világon bárki válhat tartalom-előállítótá. Egy ötletesen összeállított, humoros vagy érdekes témákat feszegető videó rövid időn belül több százmillió, akár milliárdos nézettséget könyvelhet el, ami a hálózati kapcsolódásokat soha nem látott mértékben használja ki. E hálózati kapcsolódások kis, csoportközi gócpontjain keresztül korunk felhasználói hiperlinkekre, megosztásokra és kedvelésekre való kattintásaiknak köszönhetően az őket érdeklő médiatartalmakkal és -szereplőkkel is könnyűszerrel kapcsolatba kerülhetnek. Így hatást gyakorolhatnak rájuk úgy, hogy térben és időben akár beláthatatlan távolságok választják el őket egymástól. Ugyanakkor jogosan felmerülő kérdés, hogy minek köszönhetően lesz egy-egy tartalom vagy szereplő pillanatok alatt ismert vagy híres, míg mások nem – annak ellenére sem, hogy érdemben semmiben sem különbözik egyik a másiktól.

Egyrészt számolni kell a hálózatok világával. Akár a valós, akár a virtuális közeget nézzük, a meghatározott tulajdonságokkal bíró ismeretségek és kapcsolatok hálózata megfelelő alapot és támogatást képes biztosítani az egyén sikerének megteremtésében. Ehhez természetesen elengedhetetlenek az olyan attribútumok, mint például a tehetség, a szorgalom vagy a kitartás, amely jellemvonások az egyéni teljesítmény alapját képezik, azonban ezeknek nem feltétlen velejárója a siker (Barabási 2018). Ennek folyamata az egyén tulajdonságai mellett az online és offline hálózati kapcsolatok bonyolult szövedékén keresztül vezet (Barabási 2013). Többek között ezt is be kívántam mutatni a siker témájának felhasználásával.

Kiemelt célom volt a média esetleges abszolút igazságaival szemben a kritikus hozzáállás kialakítása a diákokban. Korunk modern társadalmában ugyanis a médiának, az internetnek, ebben az esetben mint a tudásanyag-áramoltatás eszközének, hangsúlyozott szerepe van (Webster 2007). Összességében a média közege volna az, ahol minden létező ismeret és tudás princípiuma fellelhető lenne? Lehet-e tisztán médiamentes egy adott forrás? Ha pedig a válasz nemleges, vajon milyen belső filtert kell kialakítanunk ahhoz, hogy meg tudjuk védeni magunkat a beérkező hatásokkal szemben? Vajon a (közösségi-) médiaszereplők tekintetében, ahol sok esetben a nézettség és a követők növelése a fő szempont, a siker minden esetben egyenlő egy értékes produktum közrebocsátásával? E kérdéseket kívántam felvetni, s a diákokkal megbeszélni a médiatematizáció oktatása során.

Mindebben az internetnek rendkívül nagy szerepe van, amellyel a médiában megjelenő hírességek is tisztában vannak. Az internet pszichológiáját alapul véve elmondható, hogy egy jól megszerkesztett profillal, a megfelelő imázs és kapcsolati háló megteremtésével már egy biztos alap alakítható ki a célnak megfelelő benyomáskeltés növelése érdekében (Wallace 2002). Ugyanakkor azt követően csak, hogy valamilyen téma kapcsán felkeltették a média, és így a közönség érdeklődését.

A mediaszocializációval kapcsolatos kérdések mind a hazai, mind pedig a külföldi tudósok érdeklődését felkeltették már. Egy 2002-es brit kutatás eredményeként, ahol kérdőívben 11–16 éves fiatalokat kérdeztek meg a hírességekhez fűződő viszonyukról, kiderült, hogy a híres emberek iránti érdeklődés „a kamaszkori fejlődés és a társas kapcsolatok kialakításának egészséges velejárója” (László–Danó 2015, 183). Tehát minél inkább tisztában volt azzal egy tizenéves, hogy éppen milyen aktuális hírek vannak a bulvármédiában, annál népszerűbb volt. Ez pedig az azóta eltelt évek során sem sokat változott. A közösségi médiának köszönhetően a hírességek egy új csoportja jelent meg, az ismertségüket hagyományos médiumokon keresztül szerző médiaszereplők pedig még közelebb kerülhettek rajongóikhoz, elérhetőbbekké, emberibbé váltak számukra, köszönhetően Instagram- és Twitter-profiljuknak, YouTube-csatornájuknak.

Egy 2014-es amerikai kutatásból (László–Danó 2015, 196–197) kiderül, hogy a 13 és 17 év közötti tinédzserek esetében a legnépszerűbb sztárok első öt helyén mind youtuberek szerepelnek. Az első húsz helyből tíz a youtubereké lett, a másik fele hollywoodi színészeké és popsztároké (akiknek szintén van saját Twitter- és/vagy Instagram-fiókjuk). Mindez hűen tükrözi saját kutatásom eredményeit, amelyben szintén a YouTube-on (is) aktív médiaszereplők kerültek túlsúlyba a 14–19 évesek körében.

László Miklós és Danó Györgyi 1998 és 2013 között többször megismételt kérdőíves kutatása arra fókuszált, hogy a magyar diákok kiket tartanak példaképeknek, követendő példának életükben, ezzel a médiában megjelenő személyek értékmeghatározó szerepét hangsúlyozva (László–Danó 2015, 201–212). Ennek összesítése alapján a mediaszereplők a szülőkkel versengve hol első, hol második helyen végeztek minden évben, maguk mögé utasítva saját korosztályuk képviselőit, az ismerős és a nem ismerős, de sikeres felnőtteket. Ugyanakkor egyre nőtt azon válaszadók aránya is, akik nem jelöltek meg példaképként egyetlen felsorolt csoportot sem (2013-ban a középiskolások 45%-a). A példaképek (itt mediaszereplők) tulajdonságai (László–Danó 2015, 201–212) esetében az öt legfontosabb attribútum a következő volt 2013-ban: 1. szép, vonzó külsejű, 2. jó sportoló, 3. kitartó, elszánt, határozott, céltudatos, magabiztos, erős, 4. sikeres, 5. okos, intelligens, művelt.

Tanítás- és tanulásmódszertani stratégiám kialakítása során alapvetően a média-tudatosság kialakítására, elmélyítésére, a média és a társadalom működésének, valamint a befogadó gondolkodásmódjának, személyiségbeli alakulásának összefüggésbeli felismeretetésére törekedtem. Fontos volt, hogy a diákok felismerjék, gondolkodásmódjukat, véleményformálásukat erőteljesen meghatározza a média a tömegműmediumoktól kezdve egészen a legjelentéktelenebbnek tűnő bejegyzésig, hozzászólásig egy közösségi média-platfornon. E séma bemutatására kívántam összeállítani egy kísérleti stratégiát, valamint gyakorlati alkalmazását két olyan kilencedikes gimnazista osztályban, ahol ebben a tanévben a diákoknak mozgóképkultúra- és médiaismeretet kell tanulniuk heti egy órában. Az órákat négy részre osztottam, ezek megtartását 2018 decemberében volt módom megkezdeni, s 2019 januárjának elején lezárni a Váci Szakképzési Centrum Boronkay György Műszaki Szakgimnáziumában és Gimnáziumában. Másik fő célom a tanulásmódszertani stratégia esetében a kísérlet mint módszer megvalósítása volt a médiaórák keretein belül. Ennek érdekében jelen esetben fő témának a médiatematizációt választottam, s a siker kérdése kapcsán kívántam érzékeltetni a média hatását az egyén életére nézve. Kíváncsi voltam arra, hogy a sikerrel kapcsolatban milyen társadalmi, pszichológiai, szociológiai modelljei vannak a diákoknak. Mit gondolnak, milyen attribútumokkal kell rendelkeznie egy sikeres embernek, ők mit tartanak fontosnak saját életükre vetítve, s hogy az általam felsorolt hírességek, médiaszereplők vajon sikeresnek számítanak-e szerintük vagy sem. Az is érdekelt, hogy a siker számukra egyenlő-e a népszerűséggel, hírnévvel, ezért minél kiterjedtebb spektrumban kívántam felvonultatni ezen személyeket (pl. énekesek, színészek, tudósok, írók, sportolók, influencerek, youtuberek stb.). Az órák során a diákoknak nem kellett minden szótart véleményezniük. Először három, majd egy személyt kellett kiválasztaniuk a sikeresség kritériumait figyelembe véve, majd értékelniük őket. Ugyanakkor a kísérleti módszer alkalmazható a médiaoktatás más anyagrészeinek tekintetében is (ilyen például a kreatív médiaszövegek tanítása – történetkonstruálás, filmnyelv hatása a gondolkodásmódra; a média által befolyásolt valóságtudat a közösségi médiában – online megjelenő képek manipulálása; vagy a hír és megjelenési formái – egy adott hír közzététele eltérő csatornákon keresztül stb.). A lényeg minden esetben a tanulókat alapvetően érdeklő témák figyelembevétele. Mindazonáltal jelen esetben a médiatematizáció és a siker témakörére fókuszáltam.

A siker témájának kapcsán Barabási Albert-László művére, *A képlet: A siker egyetemes törvényei* (Barabási 2018) című kötetre fókuszáltam elsősorban. Barabási alapvetően a siker kollektív voltára utal, vagyis arra, hogy összességében nemcsak az egyén személye és teljesítménye a függvénye a sikernek, hanem az is, hogy a mindenkori közönség hogyan értékeli az adott teljesítményt. Ez lehet az oka annak, hogy néhány ember megtapasztalhatja a sikert és a társadalom elismerését, míg sokan nem, hiába ugyanolyan tehetségesek a kezdetekben. Ehhez azonban egyéb tényezők is szükségesek.

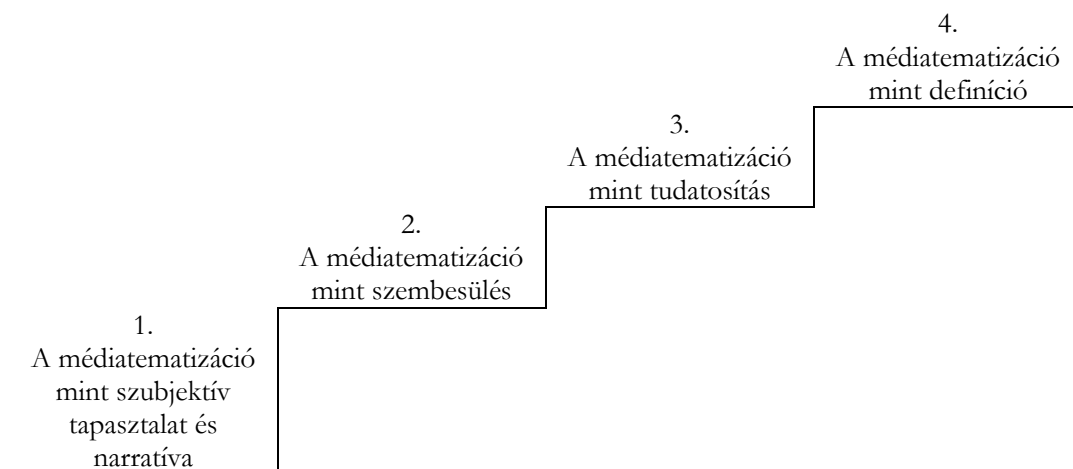
A Barabási által megállapított téziseket a kísérleti tanulásmódszertani stratégia alapjául választott téma meghatározásánál használtam fel a tanulókkal folytatott beszélgetések, összegzések során. Melyek e törvények röviden? Barabási egyrészt arra a megállapításra jutott munkájában, hogy **a teljesítmény vonzza a sikert. Viszont, ha a teljesítmény nem mérhető, a sikert a hálózatok határozzák meg.** Vagyis a teljesítmény sok esetben mérhető, és minél produktívabb valaki (a tehetség mellett), annál nagyobb valószínűséggel lesz idővel sikeres is. Ugyanakkor ez leginkább a sportolók esetében értelmezhető, s ott sem

vitathatatlanul. A törvény második része ezt alá is támasztja, hiszen, ha valaki nem az egyéni teljesítménye miatt lesz sikeres, akkor ezt azon hálózatoknak, kapcsolatoknak köszönheti, amelyekkel érintkezik. Ez utóbbira, noha talán már szélsőségesnek mondható, de jó példa lehet az amerikai realityszár, Kim Kardashian (aki szintén bekerült az első órán felsorolt hírességek közé). Barabási második törvénye szerint **a teljesítmény korlátos, míg a siker korlátlan**. Mit takar ez pontosan? Egyrészt elmondható, hogy minden személy csak egy bizonyos szintig képes tágítani lehetőségeit, míg a siker esetében nincs felső korlát, a határ a csillagos ég. Utóbbira jó példák a *szupersztárok*, akik bármeddig növelhetik (el)ismertségüket annak fényében, hogy továbbra is alkalmasnak bizonyulnak e titulus betöltésére. Ez kapcsolódik a harmadik törvényhez is, amely azt fogalmazza meg, hogy **az alkalmasság és a múltban elért sikerek tekintetében sokkal nagyobb esély van a jövőbeni diadalaratásra is**. A következő törvény szerint míg egy csapat sikere a sokféleségben és az egyensúlyban rejlik, addig a **babérokat mindig egy személy aratja le**. Példa lehet erre Cristiano Ronaldo futballista, aki például a portugál válogatott győzelme esetén szinte biztosan előnyt élvez a sajtó részéről, hiába nem csak az ő érdeme az elért eredmény. Az utolsó törvény, amelyet Barabási említ, végül mégis a kitartásra ösztönöz, ennek fejében a **siker bármikor beköszönhet az egyén életében**.

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ TANÍTÁSÁNAK KÍSÉRLETI MÓDSZERTANA

Mint ahogy tehát a fentiek során említettem, fő célom jelen esetben a médiatematizáció oktatása volt egy **négylépcsős kísérleti stratégia** keretein belül, amely a probléma-megoldásra és az empirikus vizsgálódásra épül. Arra törekedtem, hogy a diákok a témával fokozatosan ismerkedjenek meg indirekt módon. Az elmülethez kapcsolható fogalmakat a téma lezárásaként kívántam bemutatni, amelyek a korábban tanultakkal és a tapasztalatokkal összevetve kerültek feldolgozásra. Ez esetben minden óra a napirend-kijelöléshez kapcsolódott, amiben a média által valamely módon irányított vagy irányítható gondolkodás, véleményalkotás felismerése volt fő a cél a siker témájának figyelembevételével.

A stratégia szegmensei a következők (1. ábra):



1. ábra - A kísérleti módszertan négylépcsős modellje a médiaoktatásban

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ MINT SZUBJEKTÍV TAPASZTALAT ÉS NARRATÍVA

A médiatematizáció kísérleti tanulásmódszertani bemutatásának első szegmensében a napirend-kijelölés mint szubjektív tapasztalat és narratíva jelenik meg. Az első órán a sikeresség általánosabb jelentésének megbeszélésére helyeződik a hangsúly. Az óra témájának bevezetésében olyan kérdéseket tettem fel a diákoknak, hogy miként tudnák definiálni a siker fogalmát, valamint mit gondolnak, mit jelent 2018-ban sikeresnek lenni. A tanár szerepe a kulcskérdések feltevése, a központi témára való felkészítés, míg a diákok feladata korábban szerzett ismereteik előhívása, a kérdésekre történő válaszadás. Az óra ezen részét osztálymunkában valósítottam meg, a kérdéseket a vizualizáció érdekében ki is vetítettem, de ez utóbbi elhagyható. Fő célom a téma beemelése, az érdeklődés felkeltése, illetve az elgondolkodtatás volt, csakúgy, mint az óra további részében. Tapasztalataim alapján ez sikerült is, a diákokat rendkívüli módon foglalkoztatta a téma. Érdekelte őket, mit gondolnak erről osztálytársaik, illetve én, s hogy mi kell ahhoz, hogy a későbbiek során ők is sikeresek legyenek.

A SIKER – GONDOLATTÉRKÉP

A feladat feldolgozó szakaszában a cél a siker fogalmához kapcsolható főbb kifejezések, gondolatok táblán történő megjelenítése volt gondolattérkép segítségével. A tanár szerepe segítő kérdések feltevése a feladattal kapcsolatban, például: *Milyen értelemben lehet valaki sikeres? A hírnév egyenlő a sikerrel?* stb. Megjegyzendő, hogy míg az egyik osztályban maradtam az óratervben meghatározottaknál, vagyis az óra ezen szakaszában osztálymunkában beszéltük meg a kérdést, addig a másik osztályban némileg módosítottam ezen, s a siker definíciójának megfogalmazására egyéni munkában kértem a diákokat.

Milyen megállapításokat tettek a diákok? Íme pár példa: kitartás; tehetség; szorgalom; szerencse; pénz; céltudatosság; erő; támogatás a család és a barátok részéről; maradandó, emlékezetes alkotás; alázat; kemény munka stb. Alapvetően tehát a teljesítmény felől közelítették meg a kérdést, néhány kivételtől eltekintve az egyéntől függő tényezőkként fogalmazták meg a sikeres ember ismérveit, ami bizonyos szintig valóban így is van.

KIÁLLÍTÁS

A feladat feldolgozó szakaszában a siker általános témáját konkrétabb területekre emeltem. Először is az osztályt négyfős csoportokra osztottam, ezt követően egy „kiállítás” megvalósítására törekedtem az osztályteremben. Mit takar ez pontosan? A már korábban említett hírességeket kívántam felsorolni a diákok számára, ugyanakkor fontos volt, hogy a szakaszban az osztályterem adta lehetőségeket is kihasználjam, az órát interaktívabbá tegyem a tér felhasználásával. Ezért még az óra megkezdése előtt az osztályterem falain körben felragasztottam a választott médiaszereplők portréját, minden második padot pedig összetoltam, ezzel „padszigeteket” alkotva a későbbi kreatív munkák könnyebb kivitelezése érdekében. A hírességek kiválasztásában a lényeg az volt, hogy minél kiterjedtebb spektrumban kerüljenek bemutatásra azért, hogy minimalizálni lehessen a csak egy területre korlátozódó médiaszereplők, így az egysíkúság kockázatát.

A felsorolt személyek a következők voltak: Stephen Hawking angol elméleti fizikus; Ariana Grande amerikai színész-énekesnő; Stan Lee amerikai képregényalkotó, szerkesztő, a Marvel-univerzum egyik alapítója; Cristiano Ronaldo portugál labdarúgó; Hosszú Katinka többszörös magyar olimpiai bajnok úszónő; Steve Jobs amerikai számítógép-tervező, az Apple volt vezérigazgatója; Viszok Fruzsina magyar youtuber; Dancsó Péter magyar youtuber; Leonardo DiCaprio amerikai színész és természetvédelmi aktivista; George Clooney amerikai színész és üzletember; Scarlett Johansson amerikai színésznő; J. K. Rowling angol író, a *Harry Potter*-könyvsorozat megalkotója; Palvin Barbara magyar divatmodell; Kim Kardashian amerikai reality sztár; PewDiePie svéd youtuber, aki a legtöbb feliratkozóval rendelkező csatornával bír jelenleg a világon; Bill Gates amerikai üzletember, szoftverfejlesztő, a Microsoft alapítótulajdonosa; Meghan Markle volt amerikai színésznő és brit hercegné, valamint Justin Bieber kanadai énekes.

Minden szereplőt tudatosan választottam, például munkásságuk, hírnevük, botrányaik, cselekedeteik, keresetük, nézettségük vagy éppen 2018-ban bekövetkezett haláluk miatt. A tanulók feladata az volt, hogy az osztályban körbejárva, csoportokban vagy egy választott képviselő útján, figyeljék meg a képeket, válasszanak ki hármat közülük, akiket sikeresnek és/vagy példaképnek tartanak, s beszéljék meg, majd írják le, hogy mit tudnak róluk, miért lehet szerintük elismerésre méltó a teljesítményük. Érdekes volt, hogy a hollywoodi sztárok túlsúlya ellenére sokan Stephen Hawkingot vagy Stan Lee-t választották (meghatározó lehet 2018-ban bekövetkezett haláluk, bár a diákok munkásságukra helyezték a hangsúlyt). A felsoroltak között szerepelt szintén nagy többséggel Hosszú Katinka, PewDiePie, J. K. Rowling, Leonardo DiCaprio, Meghan Markle, Cristiano Ronaldo, Ariana Grande, Dancsó Péter vagy Kim Kardashian is.

Érdekeség, hogy minden szereplő esetében születtek az elmúlt hónapokban, egy évben jelentősebb hírek, vagy munkásságuknak köszönhetően tartósan vannak jelen a médiában. Például Hosszú Katinka válása és győzelmei; egy PewDiePie-t reklámozni kívánó hacker igen sok magánszemély nyomtatóját hekkelte meg, hogy a youtuber képeit nyomtassa ki; J. K. Rowling közreműködése a legújabb *Harry Potter*-univerzumban bemutatott filmben; Leonardo DiCaprio környezetvédelmi akciói és színészi munkássága; Meghan Markle esküvője és gyermekvállalása Harry herceggel; Cristiano Ronaldo zaklatási botránya; Ariana Grande magánéleti válságai és szakmai sikerei; Dancsó Péter legtöbb magyar feliratkozóval rendelkező YouTube-csatornája; Kim Kardashian állandó médiajelenléte. Látható tehát, hogy minden szereplő esetében vannak friss hírek, jellemző azonban, hogy a diákok nem tesznek éles különbséget a hírek megjelenésének idejét tekintve, elmosódnak a határok, és egy több hónappal vagy akár egy évvel ezelőtti hírt is viszonylag újnak tekintenek.

A hírességek esetében kétszer is érdekes vitahelyzet alakult ki: az egyik osztályban Dancsó Péterrel, míg a másikban Kim Kardashinnal kapcsolatban. Dancsó Péternél még csoporton belül is ellentmondások törtek a felszínre, miután megkérdeztem az osztályt, hogy kiket és miért választottak. Az egyik csoporttag elmondta, hogy azért írták Dancsó Péter nevét, mert igen híres a magyar felhasználók között, minden témát humorosan, szórakoztatóan mutat be, népszerűsége pedig összességében ennek köszönhető. Ugyanakkor társa nem értett vele egyet, szerinte Dancsó munkássága nem vehető komolyan, viccei pedig erőltetettek. Az osztályra is kiterjesztve a témát szintén ezt a megosztottságot tapasztaltam, ami alapján fel is tettem a kérdést: a hírnév egyenlő-e a sikerrel, az értékközvetítéssel. A diákok részéről túlnyomó többségben nemleges válaszok születtek.

Mindez Kim Kardashian esetében is előkerült. Egy csoport őt választotta, kérdésekre, hogy miért tartják sikeresnek, a válasz a következő volt: nem is igazán tartják annak, inkább népszerűnek, ennek alapja pedig, hogy jó családba született, és jól házasodott. Ismét megkérdeztem, hogy ez esetben miért őt választották, a válaszból pedig kiderült, hogy anyagi helyzete, jó kapcsolati révén. **Ezzel alátámasztva Barabási azon állítását, miszerint, ha a teljesítmény nem mérhető, a sikert a hálózatok határozzák meg.**

PLAKÁTOK – MIT JELENT SIKERESNEK LENNI?

Az óra lezárásaként plakátok készítését terveztem csoportmunkában, amely feladatban egy A2-es papíron kellett volna a tanulóknak színes íróeszközök használatával a sikert vizuálisan is megjeleníteni. A fő koncepció az volt, hogy mit jelent számukra sikeresnek lenni. Célom a diákok aktivitásra sarkallása, témával kapcsolatos elgondolkodtatásuk volt. Mivel azonban mindkét osztályban elment az idő a siker témájának megbeszélésével, ezért ezt házi feladatnak adtam fel egyéni munkában. A feladatban minél nagyobb kreativitásra kívántam sarkallni a tanulókat, így a témához fűzhetek gondolatokat, képeket, rajzokat stb. Rendkívül kreatív, alapos, jól átgondolt munkák születtek, melyeket a következő óra elején beszélünk meg. Ezek közül néhányat mellékletként csatoltam dolgozatomhoz (*Függelék 1–3. számú kép*).

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ MINT SZEMBESÜLÉS SAJÁT PLAKÁTOK BEMUTATÁSA

A következő óra elején ismét megteremtettem azt a környezetet az osztályteremben, mint legutóbb, majd folytattuk a sikeresség témájának megbeszélését a hírességek tükrében. Először az elkészített házi feladatok bemutatása következett. Összegeztük, hogy a fiatalok szerint mit kell és/vagy lehet tenni a siker elérése érdekében (ezen megállapítások kapcsolódtak az előző órán elmondottakhoz, például: „Ha hiszünk magunkban, megtettük az első lépést a célunk felé.”; „Az ember önmagához képest is lehet sikeres, ha valami olyat visz véghez, amit addig nem sikerült, vagy épp már-már lehetetlennek tűnt.”; „Ha az ember a saját pályáján sikeres, akkor tud valami kiemelkedőt, ami miatt a szakmabeliek ismerik és elismerik őt.”). Miután a diákok bemutatták néhány plakátmunkájukat, további fontos kérdéseket beszélünk meg. Egyrészt arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók szerint a hírnév egyenlő-e a sikerrel, másrészt a példaértékűséggel.

ELŐZETES MÉDIATUDÁS ELŐHÍVÁSA EGY-EGY HÍRESSÉGGEL KAPCSOLATBAN

A következő feladatrész az első órán kiválasztott három hírességhez kötődött. Most azonban a csoportoknak e három személy közül kellett kiválasztania egyet az óra hatékony menetének biztosítása érdekében. Elsőként a diákok feladata csoportmunkában egy kognitív, előzetes tapasztalatokra épülő tudástérkép készítése volt A2-es papíron a választott hírességgel kapcsolatban – mit tudnak leírni róla, miért tartják sikeresnek. A lényeg az **előzetes médiatudás előhívása** az adott személyekkel kapcsolatban, ugyanakkor

ennek köszönhetően az is kiderül, hogy milyen asszociációk jutnak a diákok eszébe a médiaszereplőkről, hol hallottak ezen témákról stb. Hiszen ezek az adatok is lényeges információkkal szolgálnak a médiahasználat- és hatás tekintetében (*Függelék – 4–5. számú kép*). Ugyanakkor fontos, hogy a feladat feldolgozásának jelen szakaszában a tanulók egyelőre még **ne nézzenek utána direkt módon a hírességeknek az online sajtóban**.

Kiket választottak a diákok? A két osztályt összesítve a következő eredmények születtek: Hosszú Katinka, Leonardo DiCaprio, PewDiePie, Meghan Markle, Stephen Hawking, Stan Lee és J. K. Rowling. Őket tekintették tehát a legsikeresebbnek a tanulók. Az alábbiakban táblázatos formában kívánom megjeleníteni, kit hányszor választottak az osztályok csoportjai, s kik voltak a legnépszerűbbek (1. táblázat).

Név	Foglalkozás	Hány csoport választotta	Összesített sorrend
Hosszú Katinka	többszörös olimpiai- és világbajnok úszónő	4	1
Stephen Hawking	elméleti fizikus	2	2
Leonardo DiCaprio	színész és környezetvédelmi aktivista	2	2
PewDiePie	youtuber	2	2
J. K. Rowling	író	1	3
Stan Lee	képregényalkotó és szerkesztő	1	3
Meghan Markle	volt amerikai színésznő, jelenleg brit hercegné	1	3

1. táblázat: A diákok által választott hírességek összesített táblázata

Amint a táblázatban is látható, a megkérdezett fiatalok körében a felsoroltak közül Hosszú Katinka a legsikeresebbnek tartott személy, őt követi megosztott második helyen Stephen Hawking, Leonardo DiCaprio és PewDiePie, végül egy-egy csoport választotta J. K. Rowlingot, Stan Lee-t és Meghan Markle-t. A dolgozat terjedelmi kereteit figyelembe véve a további részekben Hosszú Katinkára, Leonardo DiCaprióra, PewDiePie-ra és Meghan Markle-re helyezem a hangsúlyt.

Milyen tulajdonságokat, ismertetőjegyeket írtak a felsorolt személyekkel kapcsolatban a csoportok? Hosszú Katinkánál a diákok leírták tehetségét, szorgalmát, alázatosságát, hogy többszörös olimpiai és világbajnok, aki elérte a kitűzött céljait. Nemzetközileg elismert, ezért sok cég szponzorálja. Márkanévvé nőtt becenevét is említették (Iron Lady), amelyet a nemzetközi média kezdett el használni először vele kapcsolatban, illetve, hogy elneveztek róla egy úszóiskolát. Példaképnek tartják kitartásának és szerénységének köszönhetően, valamint, mert élvezzi azt, amit csinál. Az egyik csoport véleménye: „Megérdemli a média figyelmét, mert egy intelligens sportember”. A Leonardo DiCapriót választó csoportok

hangsúlyozták a színész külső adottságait, tehetségét, családi hátterét, alázattudatát, szakmai elismertségét, párkapcsolati problémáit, valamint tudatos életmódját és sikeres filmjeit, a *Titanicot* hozva példaként. A másik csoport szintén az előbb említett filmmel példázta DiCaprio filmes sikerét, valamint leírták, hány követője van jelenleg az Instagramon (27,8 millió). A diákok PewDiePie-nál hangsúlyozták a vlogger következetességét, miszerint mindennap feltölt 1–3 videót, népszerűségét (a megtartott tanóra idején 79 millió követő), humorát, csatározásait az indiai *T-series* csatornával, hogy milyen típusú videókat tölt fel, emellett, hogy szerintük az emberek azért szeretik őt, mert hét év után is önmagát adja. Végül Meghan Markle-nél kiemelték, hogy Harry brit herceg felesége, házassága előtt amerikai színésznő volt, botrányait felkapta a média, s hogy sikerét férjének köszönheti.

Jól látható tehát, hogy a feladat első részében, amikor még nem lehetett direkt módon utánanézni a hírességeknek, már olyan eseményeket, tulajdonságokat vagy híreket emeltek ki a diákok, amelyeket a médiából ismerhettek meg előzetesen, s vonhatták le következtetéseiket.

MEDIATIZÁLT TUDÁS BEGYŰJTÉSE A HÍRESSÉGGEL KAPCSOLATBAN

Az óra következő szakaszában a **médiában konkrétan megjelenő véleménynyilvánításoknak, találatoknak kell utánanéznie** a diákoknak a választott sztárral kapcsolatban, majd másik tudástérképeken feljegyezni azokat (*Függelék – 6–7. számú kép*). Először is a diákoknak a Google-keresőben talált eredményeket kellett feldolgozniuk. Hol és mennyi idő alatt találtak relevánsnak minősülő anyagot az adott személyről, milyen szalagcímeket olvastak a cikkekben, van-e közösségimédia-profilja, és ha igen, hány követője van stb.

Fontos volt, hogy a legfrissebb híreket mikor jelentették meg, hiszen a későbbiek során is lényeges volt, hogy viszonylag friss hírekkel találkozzanak a fiatalok a relevancia érdekében (a már elhunyt médiaszereplők esetében ez kibővíthető volt az idei évre, illetve azon hírességeknél is, ahol ez a téma tekintetében indokolt volt). Az óra ezen szakaszának következő alrészében a feladat az volt, hogy a diákok válasszanak néhány frissen megjelent, az adott személyről szóló cikket. Ezt követően jegyzeteljék ki a cikkek lényegét kulcsszavakban a média munkásságuk vagy életük egy-egy szegmensével kapcsolatos pozitív vagy negatív töltetű értékeléseinek figyelembevételével.

Hosszú Katinkánál írták a világbajnoki sikereit említő cikkeket, Facebook- és Instagram-követőinek számát (499 ezer és 338 ezer), valamint akkor legfrissebb Instagram-posztjának leírását: „Ready to make some changes, but first gym time.” Arra kértem a diákokat, hogyha nincs egyéb elérhető adat, nézzék meg az adott személy Wikipédia-szócikkét, hány nyelven érhető el, mivel ez is jó mutatója annak, mennyire lehet ismert nemzetközi szinten a szóban forgó médiaszereplő. Hosszú Katinka esetében ez 36 nyelvet takar, ami jelentősnek mondható. A legfrissebb hírek pedig az Origón, a Maszolon, a 24.hu-n, valamint az NLCafén jelentek meg róla sportkarrierjével és eredményeivel kapcsolatban. Leonardo DiCaprio esetében főként magánéletével kapcsolatos cikkeket találtak a tanulók, valamint – többek közt – hogy vegán burgeres cégével a tőzsdére készül (HVG), és dinoszaurusz-leleteket vett magának (24.hu). PewDiePie-nál a már említett csatározását, valamint a hackertámadást (GameStar.hu), és egyéb közösségi oldalakon lévő követőinek számát (Instagram 15 millió, Twitter 16,3 millió, Facebook 7,3 millió követő), illetve a rasszista

viccei miatti Disney- és YouTube-megtorlásokat. Meghan Markle esetében bulvárhírekre, a brit királyi család és a közte esetlegesen kialakult feszült viszonyra utaló cikkekre bukkantak a diákok.

A feladat harmadik részében egy általam összeállított cikklistát kapott minden csoport a választott hírességekre vonatkoztatva, amelyből legalább egyet ki kellett választaniuk, s feldolgozniuk, szintén kiírva a kulcsszavakat. A diákoknak az idő függvényében maximum négy-öt híryanaggal érdemes foglalkozniuk.

Mindennek részletes leírása azért is fontos, mert híven ábrázolja, hogy a tanítás idején a legfrissebb médiahírek szignifikáns mértékben megegyeznek a diákok által előzetesen összeállított tudástérképekkel. Nem probléma, ha ez a tanulókban a stratégia ezen szakaszában nem tudatosul feltétlenül, hiszen a következő órák során e rejtett viszonyrendszerek feltárása és feltérképezése a feladat.

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ MINT TUDATOSÍTÁS



2. ábra: A tudástérképek összehasonlítása

Ezen az órán a feladat a három térkép (az előzetesen összeírt ismeretek és tulajdonságok, az internetes keresés eredménye, illetve a cikkek rövid tartalma – 2. ábra) összehasonlítása csoportokon belül, hasonlóságok és eltérések összegyűjtése. Mit tapasztalnak a diákok? Mennyiben egyeznek vagy sem a médiában talált anyagok azzal, amit előzetesen gondoltak az adott személyről? A média sikeresnek állítja be ezeket a szereplőket? Mi utal erre, vagy éppen fordítva, mi mond ennek ellent? Mit gondolnak a tanulók az összehasonlítás alapján: mennyire lehet befolyással gondolkodásukra, értékítéletükre a média?

A médiában megjelenő hírek feldolgozásának folytatását, befejezését lehetővé tettem ennek az órának az elején is. Ezt követően a négyfős csoportok kimentek az osztály elé, és egymás közt felosztva egyesével elmondták, hogy mire jutottak (1. kit választottak, miért tartják sikeresnek, 2. rájuk keresve milyen számadatokkal, szalagcímekkel találkoztak, 3. miről szólnak a talált/kapott cikkek, 4. milyen hasonlóságokat, eltéréseket fedeztek fel).

Milyen hasonlóságokat és eltéréseket találtak a diákok? Abban az esetben, ha az általuk kedvelt médiaszereplővel kapcsolatban pozitív tartalmú cikket találtak, azzal egyetértettek, míg a negatív tartalmúnál vagy nem fogadták el, vagy a média felnagyító és torzító tulajdonságát emelték ki (pl. a PewDiePie rasszista viccei kiváltotta felháborodások).

Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a médiatematizáció tekintetében nem feltétlenül vették észre először az összefüggést az általuk megfogalmazott vélemények és a médiában megjelent hírek között. PewDiePie-nál maradvá például megkérdeztem, hogy az őt választó diákok el szokták-e olvasni a videói alatt megjelent kommenteket, s hogy azok mennyire egyeznek az ő véleményükkel. A válaszokból kiderült, hogy a tanulók általánosságban egyetértettek az ott megjelent kommentelőkkel. Természetesen csak ezt alapul véve nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, ugyanakkor fontos szegmense lehet a kutatásnak annak fényében, hogy mennyire lehet befolyásoló ereje a többség akaratának az egyén gondolkodásmódjára nézve.

A másik osztálynál jó példa lehet Hosszú Katinka. A diákok kiemelték a vele kapcsolatos cikkeket, amelyek összességében sporttevékenységeiről szóltak az utóbbi hetekben, illetve Instagram-posztjait, amelyek a kemény munkát mutatták be még a karácsonyi és újévi ünnepi időszakban is. Megkérdeztem a diákokat, hogy mit gondolnak, a siker érdekében ők is feladnák-e szabad idejüket oly módon, mint az úszónő, s megosztó válaszokat kaptam. Nem mindenki adna fel ennyit a kitűzött céljai elérése érdekében, ám alapvetően példaképnek tartják a sportolót kitartása miatt. Megkérdeztem azt is, hogy milyen megfogalmazású és tartalmú cikkek születtek Hosszú Katinkával kapcsolatban. A diákok kiemelték a sportteljesítményeket, Hosszú cél tudatosságát, erősségét, tehát egyezés mutatkozott a médiában megjelent, és az általuk korábban kiemelt elemek között. Ennek kapcsán az óra végén felmerült a kérdés, hogy a média mennyire határozhatja meg gondolkodásmódunkat, s hogy ez jó vagy sem, aminek esetében a tanulók véleménye megosztott volt.

A MÉDIATEMATIZÁCIÓ MINT DEFINÍCIÓ

Végezetül a médiatematizáció mint definíció tanítása során egyrészt a tudástérképek közti hasonlóságok és eltérések összegzésének ismétlése a cél, másrészt a médiatematizációhoz kapcsolódó fogalmak, definíciók megismertetése a diákokkal.

A tanár feladata az órán először is minden csoportnak egy-egy boríték kiosztása, amelyek tartalmazzák a témához kapcsolódó összes lehetséges definíciót (Hartai–Pápai–Varró 2002). Ezek a következők: médiatematizáció, ügy vagy téma, priming, framing, kapuőr, sorozatelv, morális pánik. A tanulók feladata, hogy négy–öt fős csoportokban, egymás közt megbeszélve értelmezzék a fogalmakat, a korábbi órákat és a hírességek összehasonlítását figyelembe véve. Ez azért is fontos, mert így a diákok a fogalmakkal sem frontális módszerben találkoznak, önállóan értelmezhetik azokat, s megkereshetik a kapcsolódási pontokat a siker és a sikeres emberek, valamint a tankönyvben található anyag között.

A megtartott órák során ez valóra is vált, a diákok a kapott fogalmakat a megelőző órák ismeretében próbálták meg értelmezni a korábban megalakult csoportjaikon belül. Segítségképpen ismételten kiosztottam a csoportoknak az előző órák során elkészített tudástérképeket a megbeszéltek felelevenítése érdekében.

Tapasztalataim szerint a tanulók kezdetben nehezen találták meg az összefüggéseket a fogalmak és a gyakorlatban megvitatott szegmensek között. Ennek több oka is lehet, egyrészt nem lehetett minden egyes esetben, minden hírességnek és a róluk talált híreknek megfeleltetni a terminusokat. Például Stephen Hawkingnál a hírek tekintetében nehezen beilleszthető a morális pánik fogalma, amelynek lényege, hogy egy megdöbbentő eset

kapcsán a média felfokozott üzemmódba kapcsol, újabb hasonló ügyek napvilágra kerülését mozdítva elő ezzel. Ennek köszönhetően az adott téma a médiában hosszú időre fókusz helyzetbe kerül, ezzel az azonnali rendszabályozás képzetét keltve a befogadókban a média közvetítő közegén keresztül (Hartai 2013, 44–47). Ugyanakkor a diákok által választott hírességek esetén könnyebben értelmezhető talán mindez, például PewDiePie-nál a fentiek során már említett *T-Series*-botrány miatt, vagy Hosszú Katinkánál a Magyar Úszó Szövetség vezetésével szemben támasztott kritikái miatt részben kialakult helyzetet vizsgálva. De jó példa lehet még Leonardo DiCaprio környezetvédelmi kezdeményezéseinek és akcióinak sajtóviasszhangja is. Ugyanakkor érzékelhető, hogy az órának ez a szakasza a félreértelmezés veszélyét is magában hordhatja a csoportmunka keretein belül, ezért mindenképpen érdemes a megadott idő lejárta után osztálymunkában is tisztázni a fogalmakat. Másrészt az értelmezés nehézségét adhatja még az egymáshoz kapcsolódó órák folyamatosságának megtörése, például a tanítási szünetek következtében. Erre érdemes ügyelni a tanmenet és/vagy a tematikus terv összeállítása során is. Az általam megtartott órákon így kiemelten fontos volt az óraeleji ismételtes, a korábban megbeszéltek részletek, tudástérképek rövid összefoglalása. Ennek következtében a diákok végül megtalálták a főbb kapcsolódási pontokat az elméleti fogalmak és a gyakorlati példák között.

Az óra következő szakaszában a tanári kérdésekkel vezetett megbeszélés, összegzés követte a tanulói értelmezést. Ennek érdekében érdemes lehet a kiosztott fogalmakat és definícióikat előzetesen felírni a táblára vagy kivetíteni azokat. Az időt is figyelembe véve alapvetően minden csoportnak egy fogalmat kellett kötelezően értelmezniük, de ezt később kiegészíthette a többi csoport is. Emellett, ha egy fogalmat egy csoport sem tud konkrétan értelmezni a meglévő példák figyelembevételével, akkor a tanár által egy külső (lehetőség szerint aktuális) példával lehet érzékelteni a folyamat működését. Például a már korábban említett morális pánik esetében felhozható a még a mai napig is utóhatásait érzékeltető szexuális zaklatási botrány. Az óra ezen szakaszában is megkezdődött annak meghatározása, hogy kijelenthető-e, és ha igen, vajon mennyire problematikus a média meghatározó szerepe az emberek gondolkodásmódjában, a kitűzött ügyek, témák véleményezésében. Azonban ekkor még nem direkt módon megfogalmazott kérdésként, sokkal inkább a média működésének elemzése révén került szóba az osztálymunka során.

Majd, az óra végéhez közeledve, fel lehet tenni a következő kérdést konkrétan is: **Meghatározó-e, és ha igen, mennyire a média hatása az emberek gondolkodásmódjára, véleményalkotására nézve? Vajon jó vagy sem, hogy a médiának ekkora ereje van mindennapi életünkben?** Minek köszönhetik az adott médiaszereplők, hogy sikeresek és/vagy jelentős hírnévre tettek szert? Hogyan definiálható ez tudományos alapon?

A diákok válaszai megoszlottak a kérdés esetében. A kapott eredmények érdekessége, hogy abban az esetben, ha a média alapvetően pozitív jelzőkkel illette a csoportok által választott hírességeket, akkor a tanulók nem vagy kevésbé érezték problémásnak a média életükre gyakorolt hatását, mintha negatív beállításban kerültek bemutatásra aktuálisan a sztárok (ebben az esetben hatványozottabban érezték a média hatását, és nem értettek egyet a sugallt képekkel). Összességében azonban kijelenthető, hogy a média erejével kapcsolatban sikerült elgondolkodtatni a diákokat a megbeszélés során, valamint a csoportmunka alatt is azonosítottak olyan gócpontokat, amelyek megvilágították a média és az egyén gondolkodásmódja, attitűdje közötti összefüggést.

E kérdés kapcsán ismételten be lehet emelni Barabási Albert-László munkáját, amelyet fentebb már részleteztem. A megtartott órák végén külön kitértem Barabási munkájára, valamint a diákokat is megkérdeztem, mi a véleményük erről. Barabási kutatásai alapján elmondható, hogy sikeres az, akit annak tart a környezete. Bár elég leegyszerűsítőnek tűnik ez a megállapítás, de mégis kimutatható volt, hogy a siker sok esetben a tehetségtől függetlenül jelentkezik. Nem lehet azonban a siker felé vezető utat csak ezen szegmensben belül kijelölni, de jelentőségét sem érdemes vitatni. Adatokkal bizonyított megállapítása, a hálózati kommunikáció súlyos következménye.

A fő cél szintén az elgondolkodtatás, a médiatudatosság kialakítása volt, az, hogy a tanulók meg tudják vitatni, majd összefoglalni az egymás közt elhangzott különféle állításokat, mindamellett, hogy akár a megszerzett ismereteik és a hallott érvek/ellenérvek alapján képesek legyenek a korábban kialakított nézőpontjaik átfogalmazására. Tehát nem törekedtem arra, hogy a téma oktatásának végén mindenképpen egy konklúzióban záródjon a gondolatmenet, hiszen a médiahatás-kutatások is sok esetben egymásnak ellentmondó következtetéseket vonnak le.

Házi feladatként és/vagy összefoglalásként érdemes ajánlani a Hartai László által szerkesztett, 2013-ban megjelent tankönyv vonatkozó részeinek átismétlését, megtanulását (Hartai 2013, 28–35., 44–47). Ennek elolvasását már a harmadik órát követően érdemes lehet házi feladatnak adni, a negyedik óra után pedig a tananyag lényegének kijegyzetelését lehet otthoni munkaként kijelölni.

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a diákokat rendkívül foglalkoztatja a siker témája, az órák során aktívan részt vettek a téma megvitatásában mind csoport-, mind osztályszinten. Mivel a kérdőíves kutatásból már kiderült, hogy sok, főleg a közösségi médiában is jelenetős helyet elfoglaló hírességet követnek, ezért a médiaszereplők beemelése indokolt volt. Az órák során többször is felmerült a kérdés, hogy vajon a hírnév egyenlő-e a sikerrel, s ha nem, minek köszönhetik a celebek, hogy sok millióan követik őket. Fontos volt, hogy a diákok lehetőség szerint ne direkt módon, hanem saját véleményük, tapasztalataik, valamint az empirikus kutatómunka eredményeként vonják le következtetéseiket, amelyeket aztán közös beszélgetés során lehet értelmezni a médiatematizáció vetületében. A már megtartott órákon ez sikeresen teljesült, a tanulók egymás közt, illetve osztályszinten is megbeszélték a média működésének adott szegmenseit, ezzel is elmélyítve a médiatudatosságot.

Kijelenthető az is, hogy a kísérleti módszer alkalmazható a médiaoktatásban főként abban az esetben, ha a gyermekeket alapvetően érdeklő témák kapcsán kerül beemelésre. Ilyen lehet például a médiaüzenetek mint konstrukciók tanítása során a (közösségi) média által befolyásolt valóságtudat megbeszélése a manipulált közösségi képek mintáján keresztül, vagy a nézőpontok és értékrendek tárgyalása a médiában a reklámpia működésének szemléltető bemutatásával (reklámfilmek készítése, összehasonlítása egymással és a médiában megjelent munkákkal stb.). Természetesen ennek részletes kidolgozása további dolgozatok és tanulmányok feladata kell, hogy legyen, ám ez is jelzi a kísérleti módszer legitimitásának szükségességét, a tudásanyag innovatív módon történő megközelítésének lehetőségét a médiaoktatásban.

Hosszú ideje elfogadott axióma, hogy a média különféle variánsai, az egyes médiumok az ókorig visszavezethetők a tekintetben, hogy milyen módon segítették elő az emberiség kommunikációját, informálódását, vagy más tudományágak innovációinak előmozdítását. Nem utolsósorban pedig az ember fejlődésében vállalt szerepük sem elhanyagolható szempont vizsgálatuk során. Az írásbeliség, majd a könyvnyomtatás forradalmi megjelenésétől kezdődően, a film, a rádió, a televízió és az internet megszületésén át, e folyamat gyakorlatilag mind a mai napig tart, s az elkövetkező generációkra gyakorolt hatásainak következményeit továbbra sem lehet homályos gócpontoknál konkrétabban meghatározni.

A médiához sorolandó még egyik legjelentősebb orgánuma, az internet is. Ezen belül az online kommunikáció olyan tereket volt képes megnyitni, amelyek addig elképzelhetetlennek tartott lehetőségekkel gazdagították többek közt a média hatásának palettáját is. Az online kommunikáció praktikusabb, nincs helyhez és időhöz kötve, ugyanakkor az élőbeszéd finomabb árnyalatai, a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs aktusok elveszhetnek. Az online felületek legújabb területe pedig a 2000-es évek közepétől útjára indult közösségi média. Mindez pedig a médiatematizáció szempontjából is kiemelkedően fontos. Hiszen a média pozitív és negatív hatásainak vetületében mind a mindennapi, mind pedig a különféle hálózati- és tömegkommunikációs eszközök csatornáin keresztül olyan impulzusok érik a fiatalokat, amelyeket nem feltétlenül tudatosítanak magukban.

A média tudatos használatában elengedhetetlen a szülő és a pedagógus gondos odafigyelése, épp ezért fontos az iskolákban a médiaórák tartása. Az ilyen órákon résztvevő gyermekek ugyanis sokkal tudatosabban képesek különbséget tenni a tartalmak között, mint más társaik, illetve társas készségeik és kreativitásuk esetében is segítségükre lehet.

Kutatásom során a médiatematizáció tanításának tanulásmódszertani stratégiájával kísértem megvalósítani a médiatudatosság és -műveltség elmélyítését a diákokban, jelen esetben a siker témáján keresztül. Ugyanakkor e módszer kiterjeszthető más témákra is a médiaoktatáson belül, akár egy komplett tanulásmódszertani gyűjteményt alkotva.

A módszer első lépésében a problémamegoldás kapott szerepet, vagyis meg kellett határozni a diákoknak: mi kellhet ahhoz, hogy valaki sikeres lehessen napjainkban. Ezt követően a választott médiaszereplőkről kellett véleményt alkotni a médiában való utánanézés nélkül, majd azzal együtt, közösségi profilok, cikkek vizsgálatával, összevetésével, végül a médiatematizáció működésével kapcsolatos konklúziók levonásával. Az eredmények kapcsán kijelenthető, hogy a diákok érzékenyen reagáltak a média működésére. Arra a kérdésre, hogy egyetértenek-e az ott elhangzott kijelentésekkel, egyrészt igenlő választ adtak, ha azok egybevágtak az ő véleményükkel, másrészt felvetődött az a kérdés is, hogy a média alapvetően befolyásolhatja-e az ő attitűdjüket egy-egy téma kapcsán; ezzel a diákok egyetértettek. Ám abban nem született egyöntetű vélemény a tanulók részéről, hogy a média ily fokú hatása a témameghatározás tekintetében teljes egészében káros-e vagy sem.

A médiának tehát rengeteg olyan tulajdonsága van, amely mind pozitív, mind negatív értelemben képes hatni egy gyermek kognitív fejlődésére, ennek felismerése és a kritikus magatartás kialakítása érdekében azonban lényeges a szülő, valamint a pedagógus figyelme, emellett a médiaoktatás keretein belül a média- és információs műveltség legkülönbözőbb összetevőinek kialakítása, elmélyítése.

FELHASZNÁLT IRODALOM

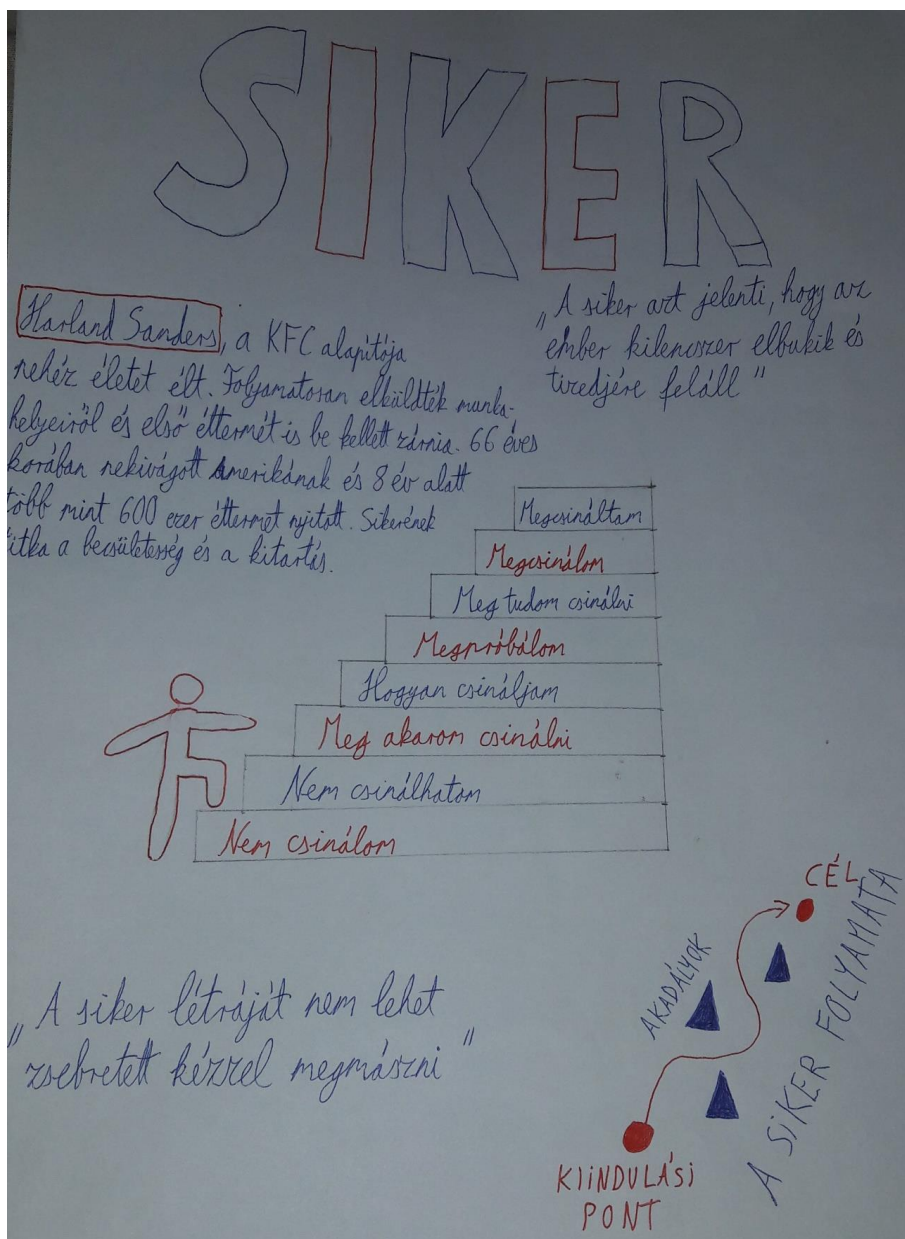
- Aczél, P.** (2014). Az új: Média, kultúra, műveltség. In: Lányi András, László Miklós (szerk.) *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról.* Wolters Kluwer Kft. Budapest. 13–26.
- Andok, M.** (2015a). Átható mediakommunikáció. In: Aczél Petra, Andok Mónika, Bokor Tamás (szerk.) *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft. Budapest. 39–97.
- Andok, M.** (2015b). Médiahatások. In: Aczél Petra, Andok Mónika, Bokor Tamás (szerk.) *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft. Budapest. 116–121.
- Bajomi-Lázár, P.** (2017). Manipulál-e a média? *Médiakutató* 2017/4 61–79.
- Barabási, A. L.** (2018). *A képlet: A siker egyetemes törvényei.* Libri Könyvkiadó. Budapest.
- Barabási, A. L.** (2013). *Behálózva: A hálózatok új tudománya.* Helikon Kiadó. Budapest.
- Cole, M., Cole R. S.** (2006). *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Griffin, E.** (2001) (szerk.). *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Harmat Kiadó. Budapest. 369–381.
- Hartai, L., Pápai, Zs., Varró, A.** (2002). Média. In: Hartai László (szerk.) *Film- és médiafogalmak kesszótára.* Korona Kiadó. Budapest. 273–274.
- Hartai, L.** (2013). *Mozgóképkultúra és médiaismeret.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hunt, A.** (2007). A „morális pánik” és a morális nyelv a médiában. In: Angelusz Róbert, Tardos Róbert, Terestyéni Tamás (szerk.) *Média, nyilvánosság, közvélemény: Szöveggyűjtemény.* Gondolat Kiadó. Budapest. 277–297.
- Kósa, É.** (2015) (szerk.). *Médiaszocializáció.* Wolters Kluwer Kft. Budapest.
- Kósa, I.** (2017). A napirend-kijelölés új jelenségei. *Médiakutató* 2017/4 81–91.
- László, M., Danó, Gy.** (2015). Akik példaképek és akik nem. In: Kósa Éva (szerk.) *Médiaszocializáció.* Wolters Kluwer Kft. Budapest. 179–228.
- McCombs, E., Maxwell, Shaw L. Donald** (2007). A tömegmédia témakijelölő funkciója. In: Angelusz Róbert, Tardos Róbert, Terestyéni Tamás (szerk.) *Média, nyilvánosság, közvélemény: Szöveggyűjtemény.* Gondolat Kiadó. Budapest. 252–261.
- N. Kollár, K., Szabó, É.** (2004) (szerk.). *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Poore, M.** (2015). *Hogyan használjuk a médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer Kft. Budapest.
- Rogers, M., Everett, Hart, B., William, Dearing W. James** (2007). A napirend-kijelölés kutatásának paradigmatisztikus története. In: Angelusz Róbert, Tardos Róbert, Terestyéni Tamás (szerk.) *Média, nyilvánosság, közvélemény: Szöveggyűjtemény.* Gondolat Kiadó. Budapest. 267–277.
- Szőke-Milinte, E.** (2015). Médiatudatosságra nevelés. In: Kormos József, Pálvölgyi Ferenc (szerk.) *A köznevelés céljai és fejlesztési területei: A Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében.* PPKE BTK. Budapest. 231–255.
- Tamás, P.** (2001). A tematizációról. In: Béres István, Horányi Özséb (szerk.) *A társadalmi kommunikáció néhány médiuma.* Osiris Kiadó. Budapest. 139–178.
- Tari, A.** (2017). *Bátor generációk: #SzorongókTehátVagyok.* Tericum Kiadó Kft. Budapest.
- Tari, A.** (2013). *Ki a fontos: Én vagy Én?* Tericum Kiadó Kft. Budapest.
- Tari, A.** (2010). *Y Generáció.* Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest.
- Tari, A.** (2015). *#yz Generációk online.* Tericum Kiadó Kft. Budapest.
- Tari, A.** (2011). *Z Generáció.* Tericum Kiadó Kft. Budapest.

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

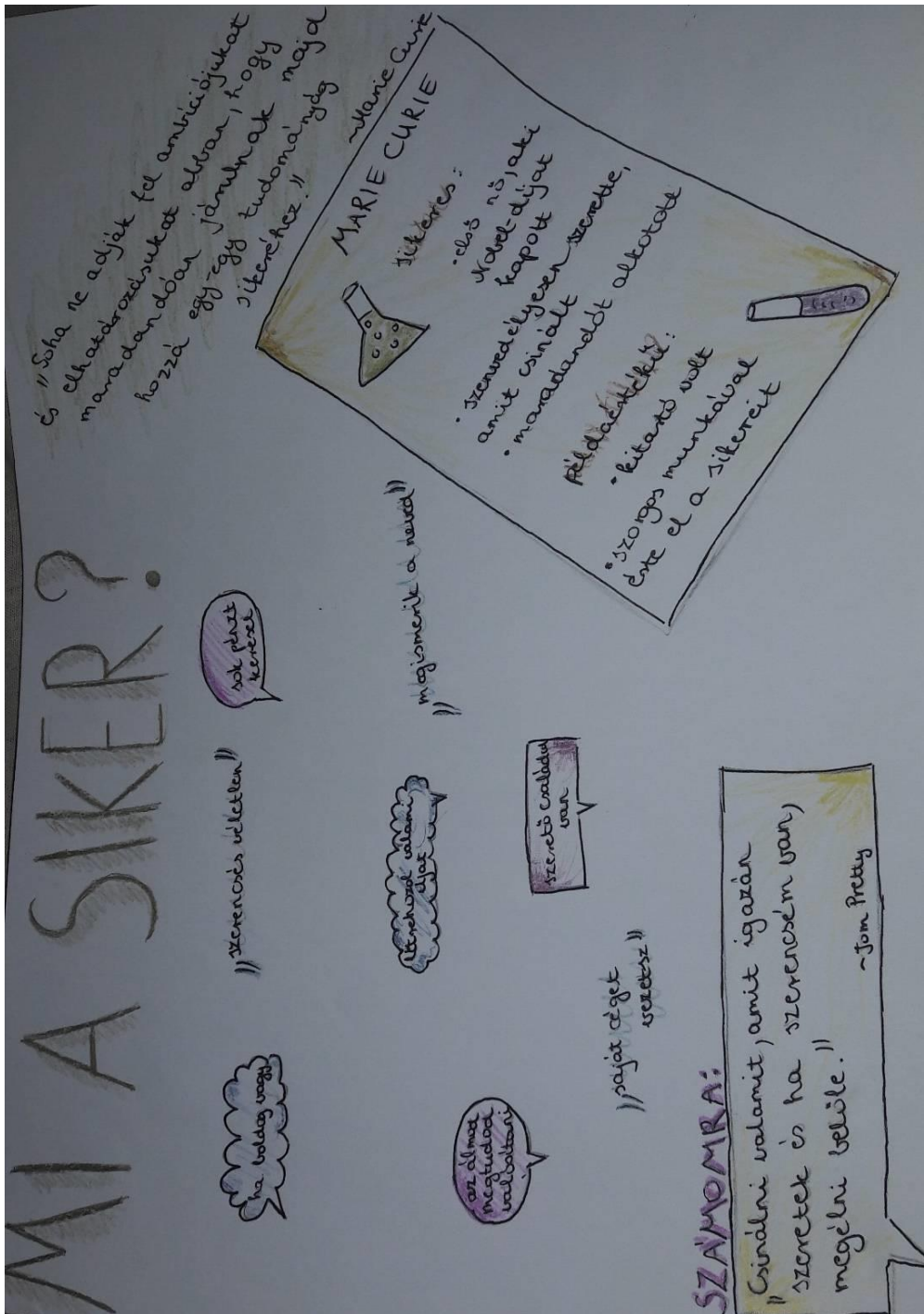
Webster, F. (2007). Információ és az információs társadalom fogalma. In: Angelusz Róbert, Tardos Róbert, Terestyéni Tamás (szerk.) *Média, nyilvánosság, közvélemény: Szöveggyűjtemény*. Gondolat Kiadó. Budapest. 956–986.

FÜGGELÉK

1.1 1. számú kép: Mit jelent számomra a siker? (példa)



1.2 2. számú kép: *Mit jelent számomra a siker?* (példa)



1.3 3. számú kép: Mit jelent számomra a siker? (példa)

Siker

Ariana Grande:

- 15 évesen színésznő volt
- slágerlisták
- Grammy-díj
- 138 millió követő

TEHETSÉG

Kitartás

CÉLTUDATOSSÁG

magabiztosság

Konzentráció

Leonardo DiCaprio:

- Már 15 évesen szerepelt
- Oscar-díj (2015)
- Golden globe-díj
- 28 millió követő

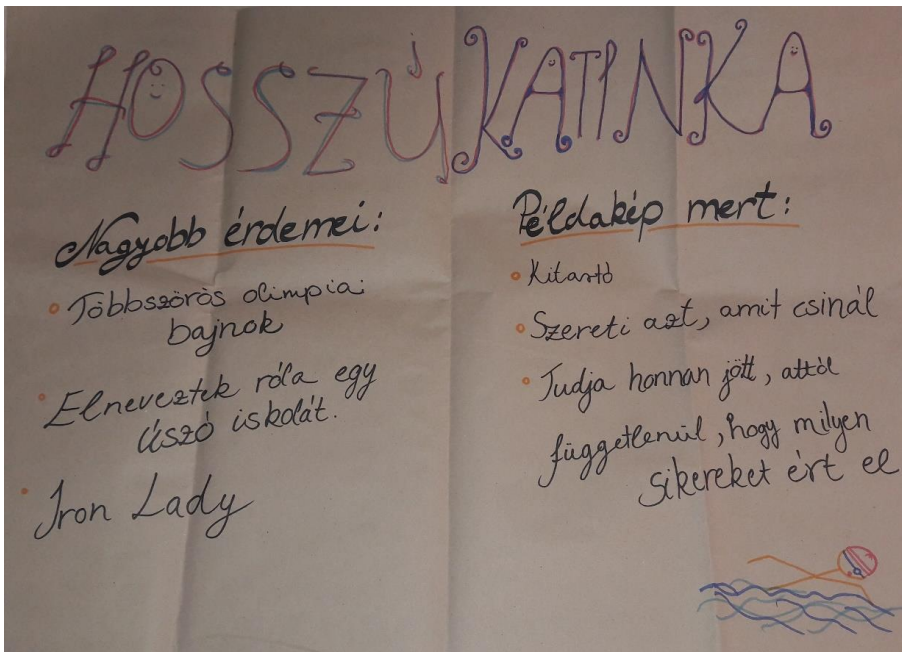
hatalmosságh

Kossú Katinka:

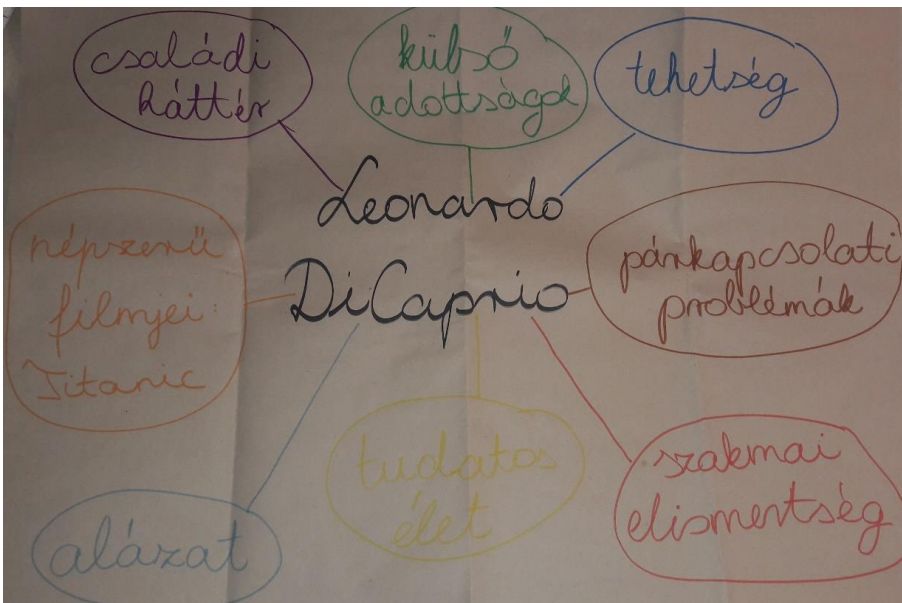
- Olimpiai bajnok
- Világbajnok
- Napi edzések
- Egészséges étkezés
- 335 ezer követő

Mi a siker? Az az érzés, hogy mindennap nyugodt lélekkel fekhetsz az ágyba."

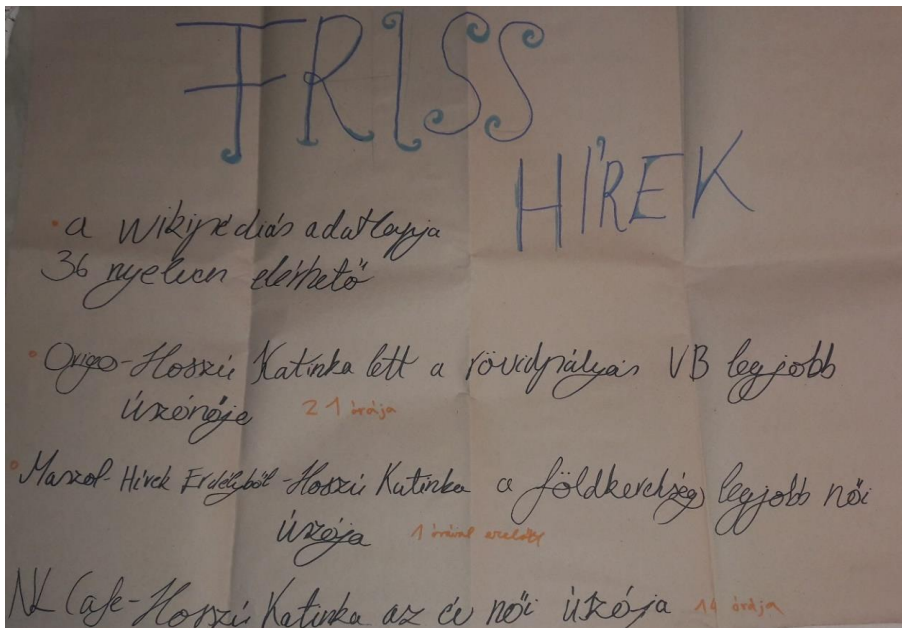
1.4 4. számú kép: Előzetes médiatudás előhívása egy-egy hírességgel kapcsolatban
(példa: Hosszú Katinka)



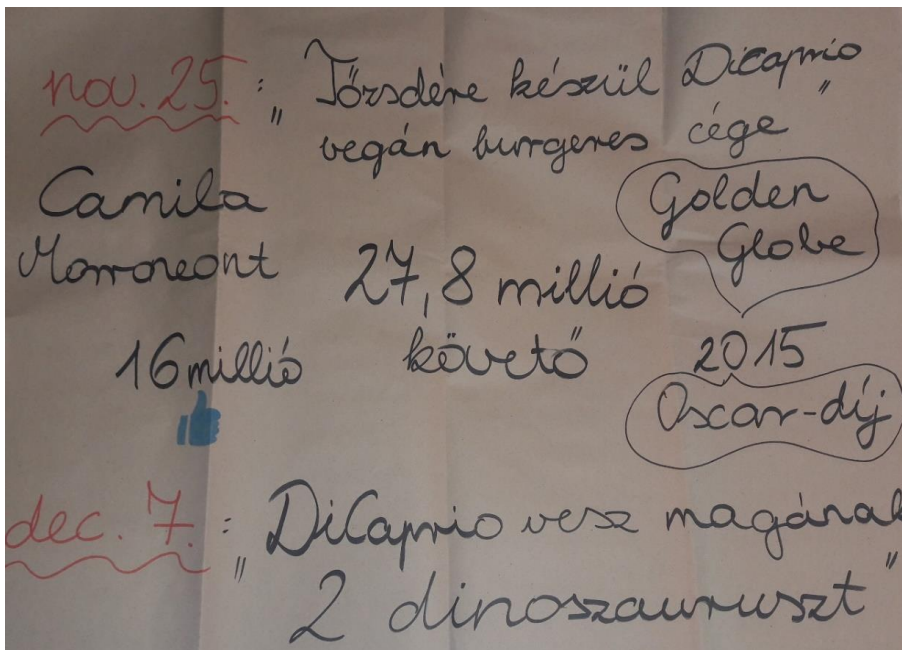
1.5 5. számú kép: Előzetes médiatudás előhívása egy-egy hírességgel kapcsolatban
(példa: Leonardo DiCaprio)



1.6 6. számú kép: Mediatizált tudás begyűjtése a hírességgel kapcsolatban
(példa: Hosszú Katinka)



1.7 7. számú kép: Mediatizált tudás begyűjtése a hírességgel kapcsolatban



(példa: Leonardo DiCaprio)

Idegennyelvek pedagógiája

ALFÖLDI KLAUDIA

Interkulturális hídépítés

A magyar, mint idegen nyelv elsajátításának támogatása alsó tagozaton

*Intercultural Bridge Building Supporting the Learning and
Understanding of Hungarian Language in Primary School*

Témavezető: Dr. Szőke-Milinte Enikő

ABSZTRAKT

Mindig is csodálatosnak és kifürkészhetetlennek találtam két kultúra találkozását. Gyermekkorom óta érdeklődöm a különböző nyelvek iránt, és nagyrabecsüléssel szemléltem azokat az embereket, akik más nyelveket beszélnek. Vajon mit mondhatnak? Vajon az az egy szó, amit meghallok, beszélgetésükben mit jelenthet? Vajon ők is ennyire furcsának és ismeretlennek tartják az én anyanyelvemet? Amikor elkezdtem angolul tanulni – általános iskola alsó tagozatban – és megtanultam egy angol mondókát, úgy éreztem, már én is két nyelvet beszélek. Később rájöttem, még nagyon hosszú út áll előttem. Középiskolában németül is elkezdtem tanulni, majd kíváncsiságból a francia, illetve a japán nyelv alapjaival próbálkoztam. Végül a koreai nyelv mellett döntöttem.

Amióta Budapesten élek, volt szerencsém közelebb kerülni és mélyebben megismerni egy-egy nemzet szokásait, tradícióit, köztük leginkább a dél-koreai kultúrát. Sikertől sokkal jobban megismernem a nemzetet, mint gondoltam. Egy Magyarországon élő dél-koreai család rengeteget segített abban, hogy közelebb kerülhessek mind a nyelvükhöz, mind pedig a szokásaikhoz. Dolgozatomban erősen támaszkodtam saját tapasztalataimra, és csodálatos élmény volt megtapasztalni, hogyan ismerik meg egyre jobban a magyar nyelvet, a gyermekeknek hogyan bővül egyik hétről a másikra a szókincse. A magyar nyelv azonban több nehézséget is tud okozni annak a gyermeknek, aki azt idegen nyelvként tanulja; ez főleg a helyes ragozás kérdésében nyilvánul meg. Dolgozatomban arra tettem kísérletet, hogy olyan módszert dolgozzak ki, amely hathatósan elősegíti a magyar oktatási intézményben tanuló, nem magyar anyanyelvű gyermekek beszédfejlődését.

Úgy érzem, jelen dolgozatommal megléptem az első lépcsőfokot, noha még hosszú út áll előttem. Azonban abban reménykedem, hogy a gyermekek szeretettel fognak az alábbi módszerre tekinteni, és az megkönnyíti majd a helyes nyelvtanulást.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, beszédfejlesztés, tanulástámogatás

ABSTRACT

I have always found the meeting of two cultures incredible yet in some terms unexplored. I have been interested in different languages ever since I was a young child, and I have amazed those people who speak other languages. What are they saying and talking about? What does the first word I hear in their conversation mean? Do they consider my mother tongue to be as strange and interesting as I consider their's? When I started to learn English in primary school, I learned an English nursery rhyme and I felt like I was able to speak two languages.

Later I realized there was a very long way to go to actually be able to fluently speak another language. I started to learn German in high school, and I was also curious about the basics of French and Japanese. Finally, I chose Korean.

Ever since I moved to Budapest, I was fortunate enough to get closer to the customs and traditions different nations, in particular, South Korean.

I managed to get closer to this nation and language than I ever thought I would be able to. A South Korean family living in Hungary has helped me a lot in getting closer to their language and traditions. In my dissertation I heavily relied on my own experiences, and it was a wonderful experience to learn more about my own language, Hungarian, and how to expand the vocabulary for children from another culture from week to week.

However, the Hungarian language can cause more difficulties for a child who speaks a different mother tongue – especially concerning when to use the right conjugation – so in my dissertation, I tried to study the development of non-Hungarian speaking children studying at Hungarian educational institutions and how to help them efficiently.

I feel like I have reached the first step of this long ladder to climb, but I still have a long way to go. I hope that children will love this method and will assist them in learning a new language more easily.

Keywords: bilingualism speech, development, learning support

Szeretném megköszönni barátaimnak az építő jellegű támogatást, a dél-koreai családnak a rengeteg segítségét és egy fővárosi általános iskola negyedik osztályos kisdíákjainak a lelkesedését a feladataim iránt, hiszen nélkülük nem tudtam volna empirikus felmérést végezni. Továbbá meg szeretném köszönni Dr. Szőke-Milinte Enikő tanárnőnek, hogy bármikor amikor csak szükségem volt segítségre, ott volt mellettem, támogatott és a legjobb tanácsokat adta.

BEVEZETŐ

A Magyarországon tartózkodó külföldi lakosok száma folyamatos növekedést mutat. A *Központi Statisztikai Hivatal* által mért adatok szerint évente körülbelül 10.000 fővel növekszik a nem magyar állampolgárok száma. Az immigránsok, azaz idegen állam Magyarországra való letelepedés céljából érkező lakosainak száma 2017-es adatok szerint 36.453 fő. (1) Ezzel szemben a legfrissebb mérések alapján, 2018-ban összesen 161.809 külföldi (2) tartózkodik hazánkban. Legnagyobb arányban a fővárosban, Budapesten, míg a legkisebb arányban Észak-Magyarországon élnek. (3)

Fontos különbséget tenni a bevándorló és az ideiglenesen hazánkban tartózkodó családok közt. Egyik alapvető eltérés a beilleszkedés mértéke, ugyanis míg azoknak a családoknak, akik csak ideiglenes céllal érkeztek hazánkba, lehetőségük van nemzetközi iskolákba íratni gyermeküket, velük szemben a Magyarországra letelepedett szülők gyermekei általában magyar közoktatási intézménybe járnak, nyelvtanulás és asszimiláció céljából. Így lehetőségük nyílik a magyar hagyományok megismerésére és megértésére egyaránt. A 2012-es *Nemzeti Alaptantervünk* kiemelkedő céljaként tűzte ki a szövegértés fejlesztését. *Az anyanyelvi képzés befolyásolja és támogatja a többi műveltségterület elsajátítását, ezért az anyanyelvi kompetencia fejlesztése valamennyi műveltségi terület feladata. Az irodalom, mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója, alakítója: a szövegértési és alkotási (alsó tagozatban fogalmazási) készségek, és az ezeket megalapozó képességek fejlesztésének, az esztétikai és érzelmi nevelésnek, a viselkedési szabályrendszer átadásának egyik legátfogóbb és leghatékonyabb eszköze. Ezért alapvető szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében, meghatározó a tanulás teljes folyamatában [...] Az egyén folyamatosan fejlődő szövegértési és -alkotási tudása teszi lehetővé, hogy önállóan, illetve másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására* (Magyar Nemzeti Alaptanterv, 2012).

Az osztályokba való beilleszkedés során a magyar gyermekek között is előfordulhat hátrányos megkülönböztetés. A pedagógusoknak nagy szerepe van abban, hogy észlelje, és kiszűrje ezen eshetőségeket. A gyermekkori sérelem és bántalmazás segítségnyújtás nélkül akár hosszú éveken keresztül is lenyomatként megpecsételheti egy ember életét. Sokszor a magyar anyanyelvű gyerekek körében is nehezen szűrik ki a lelkileg sérült diákokat, egy idegen ország gyermeke esetében azonban ez még nagyobb kihívás. Az a kisdíák, aki nem tud magyarul beszélni, nem tudja magát megértetni osztálytársaival és tanáraival, nehéz helyzetbe kerülhet, és a segítségnyújtás részére elmaradhat. A magyar nyelvet már beszélő társaik ezzel szemben gördülékenyebben alakítanak ki társalgási helyzeteket, magyarázzák el dilemmáikat, hiszen az alapvető szókincset már elsajátították. A legnagyobb kihívás tehát a kommunikáció terén van.

A bemutatott problémát észlelve készítettem el dolgozatomat, melyben szociokulturális háttérrel elemezve, a nyelvfejlődés történeti kutatásait vizsgálva **kísérlem meg felépíteni módszertanomat, jelenleg Magyarországon élő külföldi, de magyar általános iskolába járó, alsó tagozatos tanulók beszédkészségének, szövegértési és hallásértési készségeinek fejlesztésére.** Célom, hogy a magyar közoktatásban tanító pedagógusok gond nélkül fejleszthessék, elősegítsék a bevándorló gyermekek fejlődését.

Egy olyan módszer kidolgozására tettem kísérletet, amely a fogékony nyelvtanulás és a korszerű technológia ötvözésével támogathatja az alsó tagozaton tanuló iskolások haladását.

SZOCIOKULTURÁLIS MEGKÖZELÍTÉS

A szocializáció során minden egyes személy a társadalom részévé válik. Ez a folyamat elkerülhetetlen, hiszen a felnőtté válás során épül be az individuum a társadalomba. A szocializáció a tradíciókhoz való alkalmazkodás szerves részét képezi. Buda Béla megfogalmazásában „a szocializáció fontosságát, ugyanis azt a szembetűnő tény, hogy különböző társadalmak viselkedésformái, típusos személyiségjegyei mások, csak a szocializációs folyamat különbségeivel lehetett magyarázni, mivel könnyen lehetett találni olyan csoportokat, amelyek fajilag, genetikailag alig különböztek egymástól, kulturálisan viszont igen nagyok voltak a differenciák.” (Buda, 1986, 40). Egyes hagyományokban, például Európában a halál és a gyász szimbóluma a fekete, ezzel ellentétben Indiában a fehér. A mutató és középső ujjunk felfelé mutatása (peace jel) a görögöknél a férfiak közti szexualitást jelenti, nem pedig a békét. A nyugati kultúrákban a leves hangos szürcsölése illetlenségnek számít, míg Ázsia egyes részein, például Koreában vagy Japánban az elfogadás és a megbecsülés jelképe. A szokásokkal és tradíciókkal már egészen kis korban találkozik a gyermek. Mindez a személyiségfejlődés során épül be az egyén jellemébe. A kultúrakutatást elemző szakemberek három kérdésre alapozzák vizsgálataikat.

1. „*Mit, hogyan tesz egy adott kultúra?*
2. *Hogyan és mire nevelik a gyermekeket?*
3. *Mit, hogyan értelmeznek egy-egy kulturális közösségben?*” (Balázs, 2011, 376.)

Minden egyes embernek a társadalomban az a kultúra válik sajátjává, amelybe beleszületik, és amelyet megtanul. De mi is az a kultúra? Barbara Rogoff (2003) megfogalmazásában: „az emberi fejlődés az embereknek közösségeik változó szociokulturális tevékenységeiben való változó részvétele révén bontakozik ki. Az egyének a kulturális közösségek résztvevőiként fejlődnek, fejlődésük csak e közösségek kulturális szokásai, gyakorlata és körülményei mentén érhető meg.” (Balázs, 2011, 383.) A kultúra alakítja személyiségünket, de mi magunk is alakítjuk a kultúrát. Minden egyes generáció mást és mást tapasztal saját kultúrájából, minden egyes nemzedék alakítja és formálja hagyományait, szokásait. Sokan úgy fordulnak egy új és ismeretlen kultúra felé, hogy negatív véleményt fogalmaznak meg róla, azaz etnocentrikusan. Előfordulhat, hogy a szülők fordulnak negatívan az idegen ország gyermekéhez, és ezt az elutasító hozzáállást nevelik bele gyermekükbe.

Egy Magyarországon élő, idegen kultúrából érkező család gyermeke a magyar iskolák szokásaitól eltérő habitust mutathat. Ilyen például a vallásból eredő ruhaviselet, vagy egyes – nonverbális kommunikáció részeként létrejövő – viselkedésminták (meghajlás, ölelés, a két beszélgetőpartner közti távolság). Nagyon fontos a pedagógus nyitottsága, hogy interkulturális megközelítésben segítse az osztályba való beilleszkedést. Ilyenkor mindig két egymástól eltérő tradíció kerül egymással szembe, ahol egyik fél sem ismeri az idegen szokásokat. A pedagógusoknak empátiával kell a diákok felé fordulnia, és nyitottnak kell lennie az egyes kultúrák megismerésére.

A társadalmi beilleszkedés fokát nagyban befolyásolja a családok szociális körülménye. A kutatások a szülők végzettségét, jövedelmét és foglalkozását is figyelembe veszik. Emellett a

gondviselők nyelvhasználatát, nyelvváltozatát, beszédstílusát kevésbé lényegre törően vizsgálják, pedig a gyermekek a családtól átvett stílusban kommunikálnak az óvodákban és iskolákban. Bernstein nézeteit tekintve a szociális hovatartozásunk nagyban befolyásolja grammatikai tudásunkat, szókészletünket. „Egy adott nyelvi környezetben felnövő gyermek ennek a környezetnek és kultúrának a nyelvét tanulja meg, majd ezt a tudást átadja a következő nemzedéknek.” (6) Bernstein úgy véli, hogy a különböző társadalmi csoportok struktúráját nyelvtani-kommunikációs stílusával is reprezentálják. A létrehozott különböző nyelvi rendszereket örökítik tovább generációról-generációra. A társadalomban két típusú nyelvi kódot állapít meg. Az egyiket kidolgozott kódnak, a másikat korlátozott kódnak nevezi. A kidolgozott kódot beszélők változatosabb, bővebb szókinccsel rendelkeznek, odafigyelnek a nyelvtani szabályok helyes alkalmazására, összetett alá- és mellérendelt mondatokat is alkalmaznak, többfajta melléknevet, határozót és névmást is használnak. Ezzel szemben a korlátozott kód beszélői egyszerűbb és rövidebb mondatokat alkotnak, kevés alárendeléssel, sokszor befejezetlen, szegényes mondatstruktúra jellemezi beszédjüket. A szocializáció során gondot jelenthet, hogy míg a korlátozott kódot a társadalom minden tagja elsajátítja (akár barátok közti nyelvhasználat során), addig a kidolgozott kódhoz magasabb társadalmi státusz, iskolázottság szükséges. Így a munkásosztály és az alacsonyabb szocializációs közegekből érkező gyermekeknek sokkal nehezebb a kidolgozott kódon történő kommunikációt megérteni, mint azoknak a gyermekeknek, akik szüleiktől már azt a kódot tanulták meg. Ennek okán az alsóbb osztályokból származó gyermekek hátránnyal indulnak, amikor beíratják őket az iskolába, ahol viszont a kidolgozott kód használata jellemző.

A bevándorló családok gyermekeinek is hasonló nehézségeket kell leküzdeniük tanulmányaik során. Helyzetük annyiban specifikus, hogy a nyelvi nehézségek mellett csupán korlátozott kulturális ismeretekkel rendelkeznek.

A KÉTNYELVŰSÉG KORAI TÖRTÉNETI KUTATÁSA

Korai pszichológiai vizsgálatokban az anyanyelv-sajátítókhoz viszonyították a két- és többnyelvű gyermekeket. A vizsgálatok nem következtettek helyes eredményekre, hiszen nem vették figyelembe a többnyelvű gyermekek nyelvi tudásának szintjét, amikor IQ tesztekkel mérték tudásukat. Az egy- és több nyelvet elsajátítók nyelvi és kognitív fejlődését különböző folyamatok jellemzik. (Cook, 1992.) Grosjean definíciója szerint „a két-nyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is.” (Pléh, 2014, 551).

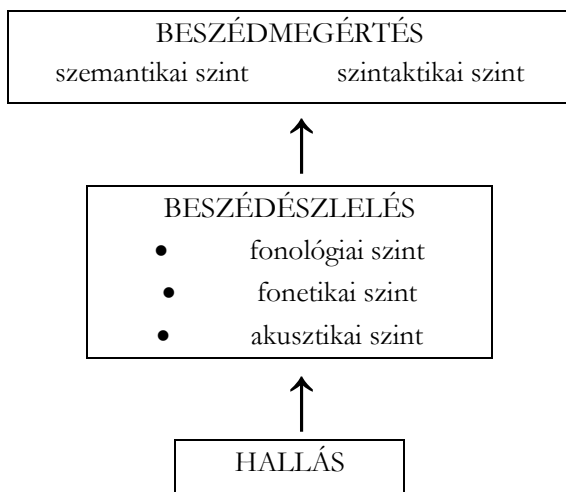
A kétnyelvűség fogalmát több szintre is fel lehet osztani. A szociálpszichológia elsődleges és másodlagos kétnyelvűség kategóriáját határozza meg, klasszikus felosztásban az első körbe azok a személyek tartoznak, akik a két nyelvet egymástól függetlenül kapcsolják a tárgyi világhoz, illetve a fogalmi rendszerekhez. Őket mellérendelt (coordinate) kétnyelvűeknek nevezi a szakirodalom. A másik csoport tagjai a két nyelvet, mint szorosan összekapcsolódó, azonos fogalmi rendszert használják. Őket vegyes (compound) kétnyelvűeknek hívják. A nyelvfejlődés során fontos figyelembe venni azt a tényezőt is, hogy mennyi időskorában találkozódik egy személy a második nyelvvel. Eszerint válik ketté:

korai, illetve kései kétnyelvűek csoportjára. Azok a gyermekek, akik még hatéves koruk előtt kerülnek kapcsolatba a második nyelvvel, összetett kétnyelvűvé válnak, és egy rendszerben szervezik a két nyelvet (Navracsics, 2004). A kései kétnyelvűek általában pubertáskort követően fognak bele a tanulásba, és mesterséges úton, azaz nyelvtankönyvekből ismerik meg a különböző grammatikai szabályokat.

Az idegennyelv-elsajátítás kutatása az 1960-as évektől kezdődően számos területet körbejárt. A korban a kontrasztív elemzés (contrastive analysis) nézete volt a leginkább kutatott irány. Elsősorban az idegennyelv-tanulás hatékonyságának eredményeiben fellépő javulás volt a célja. Képviselői úgy gondolták, hogy nem tanulás útján történik a második nyelv-elsajátítás, hanem pozitív transzfer során megy végbe. Azaz, ha az adott két nyelvben az adott szerkezet megegyezik, például a magyarban a „valakitől” és az angolban „from somebody” szerkezet egyezése. Ezzel szemben negatív transzfernek nevezték azokat az eseteket, amikor helytelenül használták az idegen nyelvi beszéd során a szerkezetet. Például a magyarban „dicsekszik valamivel” – „*boast with something” helyes formában „boast about”. A kísérletek az elmélet bukásához vezettek, hiszen nem tudták gyakorlattal megtámogatni az elképzelést. Az 1970-es évek elején egy új irány volt kibontakozóban – hibaelemzés (error analysis) –, amely szép lassan vette át a kontrasztív elemzés helyét. A kutatás kísérletekre építve, nyelvtanulók hibáit elemezve vont le következtetéseket. A másodiknyelv-tanulókat az anyanyelv-elsajátítás folyamatához hasonlították azzal a megfontolással, hogy mindkét esetben hasonló hibákat véltek felfedezni (pl. magyarban a változó tövéghangzós tövek ragozása: hó – *hót, tehén – *tehének). Így a kutatók a hibaelemzés különböző lépéseinek leírásával magyarázták a másodiknyelv-tanulók nyelvészeti szempontból történő fejlődését. A korabeli nyelvpedagógiai kutatások ugyan nem vezettek sikerre, azonban megindították az idegennyelv-elsajátítás önálló kutatási ágát (second language acquisition; SLA).

Az idegennyelv-tanulás kutatásának központi fogalmát Selinker 1972-ben internyelvnek nevezte. „Az internyelv az anyanyelvtől és a célnyelvtől is különböző, összetett rendszer, amely számos elemből áll.” (Pléh, 2014.) Az internyelv feltételezi az anyanyelv és a tanult nyelv elemeinek a keveredését, és megköveteli a folyamatos változást. Ennek lényege, hogy a nyelvfejlődés során egyes elemekkel bővül, míg másokat elveszít vagy módosít. Mindemellett úgy véli, hogy az azonos szinten levő nyelvtanulók internyelvi rendszere egybeesik, azaz univerzalitást feltételez. Az 1970-es évek végén Krashen és Bialystok is az explicit és implicit formáját vizsgálta az internyelvnek. Krashen monitorelméletnek (monitor theory) nevezte kutatását, amelyben az idegennyelv-elsajátításhoz két fogalmat kapcsolt; az egyik az elsajátítás (acquisition), amely tudattalan, és természetes folyamatot feltételez, a másik pedig a tanulás (learning), azaz nyelvtani szabályok mentén történő memorizálás volt. „A két tudásrendszer között nem lehetséges az átjárás, tehát a tanult tudás sohasem válhat elsajátított tudássá vagy fordítva.” (Pléh, 2014, 598). Bialystok modelljében az explicit (gyakorlás) és implicit (következtetés) összefüggésben van egymással. Az 1990-es évekre a különböző oktatási módszerek kerültek az explicit/implicit kettősségének vizsgálati középpontjába. DeKeyser (1995), Robinson (1996), Alanen (1995), N. Ellis (1993), Leow (1998), Michas-Berry (1994), Rosa-O'Neill (1999) kutatásaikkal azt a tényt támasztották alá, hogy az explicit, azaz a szabályok tudatosítása a nyelvtanulás előnyeihez vezet (Pléh, 2014).

Az általam vizsgált családok gyermekei implicit módon, azaz csak a szabályokat tartalmazó, elsősorban beszélt, és kis részben írott szövegek, kommunikációs helyzetek által sajátították el a magyar nyelvet, tehát elsősorban a beszédfeldolgozás által. A beszédfeldolgozásnak két szintjét különíti el a szaktudomány (1. ábra). Az első a prelexikális beszédészlelési szakasz, amely elsősorban akusztikai jellegű. A különböző szavakat ugyan hallhatja a befogadó, azonban ehhez még nem társul szójelentés, csak hangalaki szinten történő feldolgozás. „Beszédmegértés, azaz a fonémákból felépülő szavak, mondatok és szövegek” (Csépe, 2008, 60.) megértése a lexikális szakaszban történik.



1. ábra. A beszédfeldolgozás folyamata

A NEM MAGYAR ANYANYELVŰ TANULÓK MAGYAR NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁT TÁMOGATÓ MÓDSZERTAN

A helyes nyelvelsajátítás folyamatos gyakorlással segíthető elő. Egy rosszul berögzült szabály kiküszöbölésének elmulasztása később nagyobb gondot tud okozni, amikor a beszélő már tudatos nyelvhasználóként botlik bele újra és újra ugyanabba a hibába. Éppen ezért célszerű az immigráns gyermekeknek már óvodás vagy alsó tagozatban tudatosan fejleszteni szókincsüket és nyelvtani ismereteiket.

Módszertanom az általános iskola alsó tagozatán tanuló gyermekekhez szól. A feladatok elkészítése során figyelembe vettem az életkori sajátosságokat, illetve a nem magyar anyanyelvű gyermekek beszédkésztségét, szóalkotási és toldalékolási képességeit, szövegértési szintjüket.

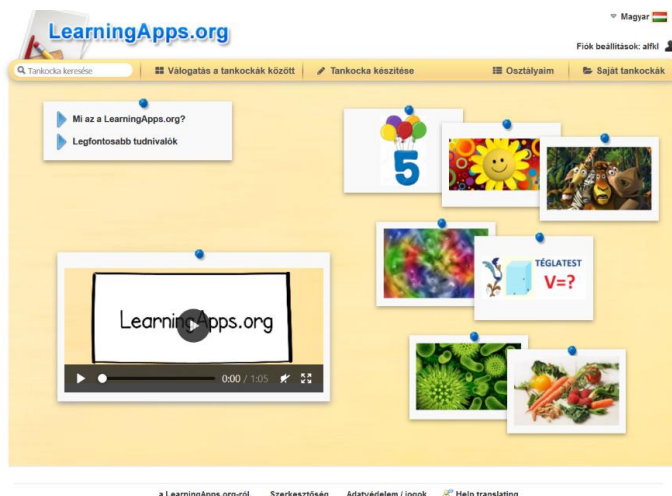
A **típusfeladatok** megalkotásához egy koreai testvérpárral készült felmérés során emeltem ki azokat a nyelvhelyességi hibákat, amelyeket a teszt során elkövettek. A felmérés elsősorban a vizuális képességeket, a beszédkésztséget és a magyar nyelv ragozási, szó- és mondatalkotási készségeit mérte fel (Esztergályosné, 2003, 4–5, 7). A gyermekeknek a kísérlet során képek alapján kellett megfogalmazniuk az ábrázolt történetet szóban. Tipikus hibaként a szavak ragozása fordult elő legmagasabb arányban: „Kakas talált egy

aranypénzet”; „És kakas odament a nénihoz”; „ott nem volt gazda”, illetve az igekötős igék használata: „bent volt a hasábent”. A névelők gyakori eltévesztése, pl. „utaztak a anyák meg a apák” is véletlenszerűen fordult elő.

A feladatok megalkotása során a **választékos szókincs bővítésének támogatását is figyelembe vettem**, ugyanis a gyermekek szókészlete rohamosan bővül, amint bekerül saját korosztályának közösségébe. A koreai anyanyelvű kislány az óvodába történő integrálódást követően egy év alatt, akcentus nélkül, képes volt a magyar nyelv alapjainak megtanulására. Bátyja az iskolában hasonló fejlődést mutatott. Egy másik testvérpárnál pillanatok alatt beindult a nyelvelsajátítás, amint a szeptemberi tanév elkezdődött. A gyerekek először az alapvető szükségletük kielégítéséhez szükséges szavakat, szókapcsolatokat tanulták meg. Étkezéskor a „finom” és a „nem jó” szavakat használják, társas érintkezés során a „gyere ide”, „én jövök” „mi ez?”, „nem tudom” kifejezésekkel értetik meg magukat. Szívesen tanulnak meg olyan kategóriákat, amelyek kedvesek számukra. A koreai kisfiú nagyon szereti az állatokat, ezért állatos memóriakártyával tanulta meg a különböző házi és vadállatok neveit. A kislány pedig a rajzolás világában érzi otthon magát, így a színek után volt érdeklődő.

Navracsics Judit *A kétnyelvű gyermek* című könyvében hozott állítása szerint nagyban befolyásoló tényező a gyermekek **motiváltsági szintje** is. A könyv egy olyan példát hoz, ahol magyar anyanyelvű gyermekeket – csak lengyelül beszélő – nagyszülőkhöz vittek látogatóba, hogy az unokák tanulják a nyelvet. Két hét múlva azonban, amikor a szülők elmentek értük, meglepődve tapasztalták, hogy saját gyermekeik semmit nem tanultak meg lengyelül, lengyel unokatestvéreik viszont szinte folyékonyan beszéltek magyarul (Navracsics, 2004). A motivációt nem csak a kortársaikkal való kommunikálás hozza magával, hanem a gyermekek életében fontos szerepet betöltő idősebb személy is lelkesítheti. Például, ha az édesanya angol anyanyelvű, és a család angol nyelvű környezetben él, de az édesapja felől a család német nyelven beszél, akkor a gyermeket a nagyszülőkkel való kommunikáció motiválja a német nyelv használatára. Ezen kívül a nyelvek presztízsértéke is befolyásolhatja a gyermeket a nyelvhasználatban. Például egy magasabb értéket képviselő angol nyelvet szívesebben tanul meg egy gyermek, amivel a világ összes országában megértetheti magát, mint mondjuk a magyar nyelvet, amit jóformán csak Magyarországon beszélnek.

A nyelvfejlődés támogatásához a német kutatási és fejlesztési projekt eredményeként létrejövő *LearningApps.org*, magyar nevén *Tankocka* oldalát választottam. „A Learningapps.org felülete olyan tanulási környezetet teremt, amely lehetőséget nyújt az ismeretek újragondolására, és lehetőséget ad a tananyag lényeges elemeinek újszerű helyzetekben történő alkalmazására, a tanult



fogalmak rendszerezésére, a szabályok rögzítésére.” (Lédiné–Vizes, 2018.) Az alkotók egyik legfőbb célja a játszva tanulás volt, hiszen napjainkban a diákok egyrészt sokkal jobban érzik magukat digitalizált környezetben, másrészt egyre több inger éri őket, így egyre nehezebben tudnak hosszú távon koncentrálni egy adott feladatra. Másik alapelvének tekintette a diákok differenciált oktatását. Az oldal lehetőséget kínál a különböző képességű és a különböző módon tanuló diákok számára is. Egyéni és csoportfeladatok szintjén is különbséget tesz azok közt a gyermekek közt, akik önállóan szeretnek tanulni – esetleg, mert kicsit lassabban, vagy túl gyorsan haladnak – és azok közt, akik a csoportmunkát jobban kedvelik – mert számukra úgy jobban érthető egy-egy feladat. Továbbá az egyes feladatok a motivációt, az érdeklődési köröket, a tanulás stílusát, a nemileg különbözőségeket és az etnikai különbségeket is figyelembe veszik. Ezenfelül pedig támogatja a különböző tanulási stílusokat is. A diákoknak lehetőségük van *auditív, vizuális és mozgásos* feladatokat is elvégezniük. A nyelvfejlődéshez pedig mindhárom területet szükségszerűen fejleszteni kell.

A tanulás és fejlődés támogatása abban az esetben lesz sikeres, ha a pedagógus rendszeresen használja a felületet. Fontos, hogy ne csak alkalomszerűen oldjanak meg egy-egy feladatot a tanulók, hanem egy kialakított ritmusban találkozzanak az interaktív és játékos gyakorlatokkal. A fejlesztők kialakítottak egy úgynevezett „Osztályaim funkciót”, ahol a diákok ellenőrzése céljából tanulói fiókokat vagy akár osztályokat is létre lehet hozni. Ennek egyik legnagyobb előnye az osztályon belüli kommunikáció (chat funkció), illetve a statisztikai funkció, ami segítségével a diákok munkáit és eredményeit is nyomon lehet követni. A felület további előnye, hogy nem igényel mélyreható tanulást, könnyen elsajátítható a használata mind a gyermekek, mind a pedagógusok számára.

Ennek okán módszertanom során a negyedik osztályos korcsoportot kiemelve, úgy alakítottam ki a tematikát, hogy a negyedik osztályos Anyanyelv és kommunikáció tankönyv (OFI) gondolatmenetére építettem fel a feladatokat. Ez alapján hét fő kategóriát különítettem el, köztük *Beszéd és írás, Főnevek, Igék, Melléknevek, Névelők és névutók, Névmások, Számnevek*. Ezekben belül pedig olyan típusfeladatokat készítettem, amelyek minden egyes témakörre átvihető és formálható. Összesen 15+1 típusfeladatot alkottam meg plusz 15 variációt példájukra, illetve kiegészítettem a tankönyv egy fejezetének egy nyelvtani kategóriáját tárgyaló egységének a részletesebb kibontásával.

TÍPUSFELADATOK

FŐNEVEK:

Főnévkereső: Bármely magyar nyelvtani szabály alapján történő felismertetéshez és differenciáltatáshoz alkalmazható feladat. Lehetőség nyílik egyre nehezebb megoldások elé állítani a gyakorló diákokat. <https://learningapps.org/display?v=pu0c3ajy218> PIN:6689

Név:	Főnévkereső
Feladat típusa:	<i>Legyen ön is milliomos!</i>

Feladat utasítása:	Válaszolj helyesen a feltett kérdésekre!
Célja:	Rövid távú figyelem, gondolkodás fejlesztése, magyar szófaji kategóriák alapján történő differenciálás. A feladat során a gyerekeknek a klasszikus <i>Legyen ön is milliomos</i> vetélkedőműsor szabályai szerint kell megjelölniük az egyetlen helyes választ – jelen esetben a főnevet.



MELLÉKNEVEK:

Fokozó kvíz: Írott és hallott szöveg, illetve képi tartalom alapján kell helyesen felelniük a diákoknak a megadott kérdésekre. Egy bizonyos nyelvtani kategória mentén érdemes összeállítani a kérdéseket (pl.: melléknév fokozás), hogy a második nyelvet tanulóban mélyebben rögzüljön a melléknév fokozás szabálya és használata. A feladat továbbá alkalmas nagyobb egység összefoglalására is.

<https://learningapps.org/display?v=phe3gvjba18> PIN: 6689

Név:	Fokozó kvíz
Feladat típusa:	többsválasztásos kvíz
Feladat utasítása:	Melyik melléknévi fokozásra ismertél rá? Tegyél pipát a megfelelő négyzetbe!

Célja:	Auditív-és olvasott szöveg értése, a magyar melléknévi fokozás gyakoroltatása. A feladat során a gyerekeknek írott szöveges formában és hallott beszédértés során fel kell ismerniük a magyar melléknév fokozás sajátosságait, ez alapján pedig differenciálniuk a megadott példákat, annak helyes négyzetének megjelölésével.
---------------	--



IGE:

Tollba-hallás: A második nyelvet tanuló gyermekeknek egyik legnagyobb kihívás helyes alakban leírni magyar szavakat, főleg, ha azok még toldalékolva is vannak. A Tollba-hallás során a gyerekek egyedül, önállóan is képesek gyakorolni helyesírásukat, hiszen a program segítségével vissza tudják magukat ellenőrizni, hogy hol hibáztak.

<https://learningapps.org/display?v=pokmt9p7a18> PIN: 6689

Név:	Tollba-hallás
Feladat típusa:	keresztrejtvény
Feladat utasítása:	Írd le helyesen a hallott ragozott igéket!

Célja:	Auditív figyelem és helyesírás fejlesztése hallott szöveg alapján. A feladat a keresztretjvény és a tollbamondás típusait ötvözi. A gyerekeknek hallott szöveg alapján kell helyesen az igék ragozott alakjait beírniuk az üres négyzetekbe. (Pl.: „marattam” → „maradtam”)
---------------	--



NÉVELŐK ÉS NÉVUTÓK:

Mesepótló: Az olvasás mellett a szövegértési készségeket, illetve a magyar népmesei kultúra ismereteit is fejlesztheti a feladat, továbbá kétféle módon pótolhatják a kimaradt egységeket a gyerekek: kiválasztással, illetve beírással. Kezdő szinten a kiválasztásos feladat célravezetőbb, hiszen ott már eleve megvannak a megfelelő alakok, csak a helyeset kell beilleszteni. <https://learningapps.org/display?v=puf2g3qjc18> PIN: 6689

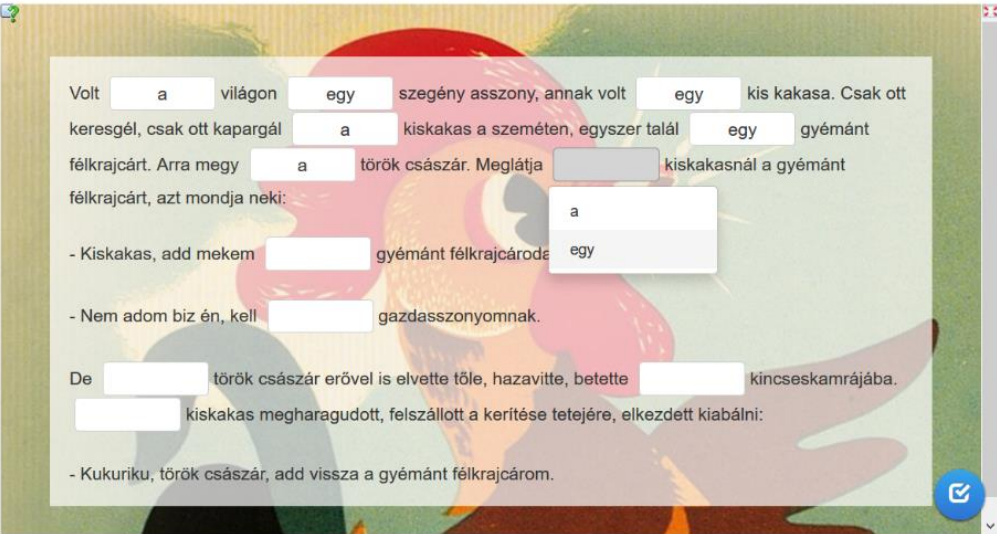
Név:	Mesepótló
Feladat típusa:	hiányos szöveg
Feladat utasítása:	Milyen névelő hiányzik a meserészletből? Egészítsd ki!
Célja:	A magyar névelők használatának gyakoroltatása, szövegértés és olvasás fejlesztése. A feladat során olvasás által kell eldönteniük a gyerekeknek, hogy határozott (a/az) vagy pedig határozatlan (egy) névelő kerül-e az egyes szavak elé. A névelőket kiválasztásos alapon kell megjelölniük.


Magyar 

Fiók beállítások: 

Válogatás a tankockák között
Tankocka készítése
Osztályaim
Saját tankockák

Mesepótló
2018-12-28



Volt világon szegény asszony, annak volt kis kakasa. Csak ott keresgél, csak ott kapargál kiskakas a szeméten, egyszer talál gyémánt félkrajcárt. Arra megy török császár. Meglátja kiskakasnál a gyémánt félkrajcárt, azt mondja neki:

- Kiskakas, add nekem gyémánt félkrajcárod

- Nem adom biz én, kell gazdasszonyomnak.

De török császár erővel is elvette tőle, hazavitte, betette kincseskamrájába.
 kiskakas megharagudott, felszállott a kerítése tetejére, elkezdett kiabálni:

- Kukuriku, török császár, add vissza a gyémánt félkrajcárom.

BESZÉD ÉS ÍRÁS:

Hangkereső: Főként első osztályosoknak, de azoknak a gyermekeknek is hasznos feladat, akik még csak most ismerkednek a magyar nyelvvel, hiszen egy teljesen új, hangtanilag és akusztikailag is más felépítésű rendszert kell felismerniük és elsajátítaniuk. Nem utolsósorban pedig a magyar abc betűinek felismerését is elősegíti.

<https://learningapps.org/display?v=pkpxajv9n18> PIN: 6689

Név:	Hangkereső
Feladat típusa:	párkereső
Feladat utasítása:	Milyen hangot hallasz a szóban? Keresd meg a párját!
Célja:	Auditív és vizuális figyelem fejlesztése, hallásértés gyakoroltatása, a magyar abc betűinek vizuális és hangzó felismerése. A tanulók a hangfelvétel lejátszását követően fel kell ismerniük vizuális formában (képeken) a betűket, és összepárosítani azokat, amik megegyeznek. A feladatot nehezíti, hogy az az audió nem hangokat, hanem szavakat hallhatnak.



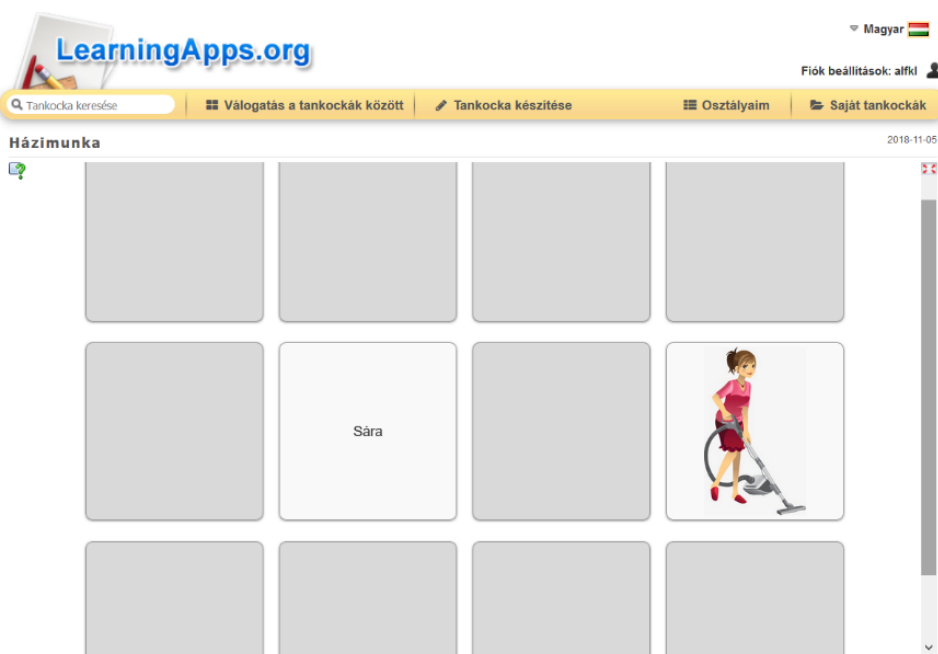
1. Elveszett ruhadarabok: Képi tartalom segítségével nemcsak a szókincset bővíti, hanem még információs tartalommal is szolgálhat. Bármilyen témában elkészíthető a feladat (évszakok, állatok, matematika). <https://learningapps.org/display?v=pt4dobi5518> PIN: 6689

Név:	Elveszett ruhadarabok
Feladat típusa:	hozzárendelés képeken
Feladat utasítása:	Kati rendet rak a szekrényében. Segíts neki megtalálni a ruháit. Nevezd meg azokat a tárgyakat, amelyekre ráismersz a leírás alapján!
Célja:	Vizuális észlelés, figyelem, illetve a szövegértés fejlesztése. A feladat lényege, hogy a tanuló a definíciók alapján ráismerjek a megjelölt képekre.



2. Házimunka: Hangalakok felismerését gyakoroltatja képi és írott tartalom alapján. A magyar abc hangjainak megfelelő felismerését és elsajátítását gyakoroltatja. Témája bármi lehet (házimunka, sport, tantárgyak). <https://learningapps.org/display?v=pr75b7gcc18> PIN: 6689

Név:	Házimunka
Feladat típusa:	párosítós játék
Feladat utasítása:	A gyerekek segítenek szüleiknek a házimunkában. Mindenki olyan feladatot vállalt, aminek a neve megegyezik keresztneve kezdőbetűjével. Találd meg, ki mit csinál!
Célja:	Kiejtés és auditív figyelem fejlesztése. A feladat során a tanulók a keresztneveket és a tevékenységeket hangoztatják. Beszéd közben fel kell ismerniük a kezdőhangokat, és ahol egyezést találnak, azokat párként felfordítani.



ÖSSZEFOGLALÓ TANKOCKA:

Összefoglalás: A tankönyv fejezetei alapján bármely nyelvtani kategóriát vagy részegységet könnyedén össze lehet vele foglalni. Lényege, hogy a tanulók csapatban tudják megoldani a feladatokat. <https://learningapps.org/display?v=p136ohp5c19> PIN: 6689

Név:	Összefoglalás
Feladat típusa:	lóverseny
Feladat utasítása:	Mit tanultunk a főnevekről? Válaszolj helyesen az összes kérdésre, és nyerd meg a versenyt!
Célja:	Vizuális figyelem, memória- és csoportmunka fejlesztése, gondolkodás és logika fejlesztése. A feladatot egyénileg, és csoportban is játszhatják a gyerekek. Jelen feladat a főnevekről tanultak összefoglalása ismétlő jelleggel, több szempontból is megközelítve. A csoportok közti versengés helyzete növeli az aktív részvételt, a pozitív visszacsatolás pedig erősíti a tanultakat.


Magyar 

Fiók beállítások: alfki 

Válogatás a tankockák között
Tankocsa készítése
Osztályaim
Saját tankockák

Összefoglalás
2019-01-04


☐


☐


☐


☐

Melyik kép tartozik a főnév csoportjába?

1/10

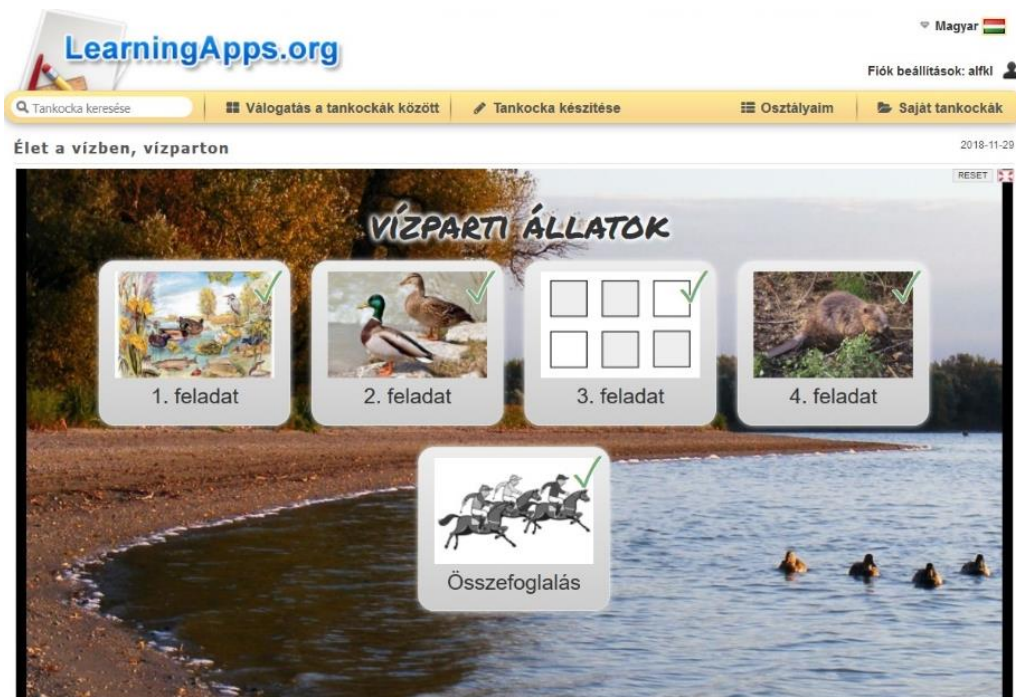
A játék %Players% között megkezdődik.

Csevegés mutatása

TANÓRA ALAPÚ TANKOCKA:

+1 Bármelyik tanóra, legyen az matematika, környezetismeret, irodalom, vagy akár felsőbb éveseknél történelem, földrajz, kémia és fizika, a típusfeladatokat a tankönyvek fejezetei szerint lehet alakítani úgy, hogy akár egy teljes tanórát lehessen rá építeni.
<https://learningapps.org/display?v=p0x8xeiv318> PIN: 6689

Név:	Vízparti állatok
Feladat típusa:	tankockamátrix
Feladattípusok:	párosítás játék, hozzárendelés képeken, csoportba rendezés, rövid válasz
Célja:	A 45 perces tankönyvi egységhez igazodva támogassa a diákok szövegértési készségeit, elősegítse a tanulás hatékonyságát képi, verbális, illetve olvasott szöveg alapján fejlesztve az auditív és verbális képességeket.



A feladatok tanóra elején, végén vagy akár a tanóra menete közben is alkalmazhatóak. Ha a pedagógus észleli, hogy a gyermekeknek nehézséget okoz egy bizonyos nyelvtani szabály megértése vagy alkalmazása, a tankockák segítségével interaktívabban és személyre szabottabban módon tanulhat; így képes akár önálló, akár csoportos tanulás mellett is fejlődni. Egy-egy feladat megoldása a gyermekek tudásszintjétől függően 3–8 perc. A típusfeladatokból lehet készíteni egyéni tematikus tervet is a rászoruló diákoknak (pl. ahol

csak egy vagy igen csekély létszámú a nem magyar anyanyelvű tanuló), illetve ahol magasabb létszámban vannak külföldi gyerekek (3 főtől fölfelé), a pedagógusok osztályszinten is beépíthetik a tematikus tervekbe. Fontos, hogy ha egy tanár kiemelten szeretné fejleszteni a bevándorló gyermekek magyar nyelvi tudását, akkor a tanórákon a tankockákkal történő gyakoroltatásnak mindennaposnak kell lennie. Így a pedagógusoknak érdemes már az évkézdésre összeállítani legalább 150–200 feladatot egy tantárgyhoz, ugyanazon séma mentén, hogy a gyermekek szabályos gyakorlás mellett fejlődhessenek.

Fontos, hogy ne csak nyelvtanórán találkozzanak a tanulók a tankockákkal, hiszen a minél intenzívebb tanulás-támogatás produktívabb fejlődést eredményez. Ezért a típusfeladatok mintájára kidolgoztam egy negyedik osztályos környezetismeretóra 45 percét, amelynek részletes óratervét az alábbiakban mutatom be.

A feladatok játékos formában, kreatívan, gyermekcentrikusan egészítik ki a tankönyvi tananyagot. Célja, hogy a magyart, mint idegen nyelvet tanuló diákokat a magyar nyelvű szöveg megértéséhez, a tananyag megfelelő szintű elsajátításához hozzásegítse, továbbá a magyar anyanyelvű gyermekek hatékonyabb oktatását is szolgálja.

EMPÍRIKUS VIZSGÁLAT, AVAGY EGY „ELŐKÍSÉRLET” TAPASZTALATAI

Módszertanom átültetése a gyakorlatba meglepetést okozott. Előkísérletemet egy koreai testvérpáron végeztem. A kislány (6 éves) idén kezdte az első osztályt, a kisfiú (8 éves) pedig második osztályos. Ami meglepett, hogy a gyerekek még csak most ismerkedtek a számítógép és az okoseszközök használatával, így nehézséget okozott nekik az elején a program kezelése. Azonban az első feladat után hamar belejöttek. Ezért nehézséget okozott nekik a betűk megtalálása a billentyűzeten, illetve a különböző jelek (kérdőjel, felkiáltójel, vessző stb.) észlelése. Ezzel szemben pozitívumként hozhatom fel, hogy a feladatok megértését követően egyre inkább magukénak érezték, így újra és újra meg szerették volna oldani.

A kisfiú kedvence a *Tornasor* volt, ahol a számokat hallás alapján kellett számegyenesen sorrendbe állítani. A legnehezebbnek pedig a *Mesemondó-t* találta, amelynek helyes eredményét a segítségem nélkül nem volt képes megoldani. A feladat során *Móricz Zsigmond Iciripiciri* verse alapján kellett a képeket időrendbe egymás után helyezni, és ennek nehézkes feldolgozása megerősítette bennem azt az elgondolást, miszerint a gyermekeknek gyakorlás során a szövegértés, és azon belül is a verses formában írt irodalmi alkotások megértése több odafigyelést igényel, mint egy mese feldolgozása. Gondot okozott még a szavak más kifejezéssel történő használata is. Míg a „kisökör” fogalmát be tudták azonosítani, addig a „barmocska”, „tekergő”, „kószáló” kifejezéseket nem tudták az „ökör” szóhoz társítani.

A kislány a *Hibajavítás* és a *Ragozó rejtvény* feladatokat élvezte a legjobban, meg is jegyezte, hogy „ez nagyon vicces”. Mindkét feladat arra épült, hogy a kétnyelvű gyerekek, akiket általában kijavítanak a helytelen szóhasználat miatt, a feladatok során azok legyenek, akik felismerik a hibákat, majd helyes formában alkalmazzák. Számára a legnehezebbnek a *Válaszolj! Válassz jól!* volt. Először nem értette a lényegét. A játék a klasszikus *Legyen Ön is milliomos!* műsorra épült, és a kérdések közül a helyeset kiválasztva juthatott egyre magasabbra. A feltett kérdésekre ő saját maga szeretett volna válaszolni, például: „Hogy hívnak?” kérdésre ő saját nevét szerette volna megjelölni válasznak, így az összes lehetőséget hibásnak vélte. Miután elmagyaráztam neki, hogy nem az ő személyes adataira kíváncsi a játék, hanem a megadott lehetőségek közül arra, amelyik a magyar nyelvtani

szabályoknak megfelelően helyesen jelenik meg, megértette, és nagyon ügyesen megoldotta a feladatot. Mindegyik kérdésnél magyarázatot adott, hogy miért az adott választ jelölte meg. A *Képradász* és a *Hangkereső* egyiküknek sem okozott nehézséget.

Az előkísérletem eredménye azt igazolta számomra, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermekeknek szükségük van a nyelvfejlődés támogatására. Elsősorban éppen a játékos formája miatt nőtt szívékhöz a feladatsor. A testvérpár édesanyja másnap azzal a céllal keresett fel, hogy segítsék regisztrálni az oldalon, mert a gyerekek szeretnének még több tankockával foglalkozni.

A TANKOCKÁK ISKOLAI ALKALMAZÁSÁNAK TAPASZTALATAI – REFLEXIÓ AZ OSZTÁLY MUNKÁJÁRA

2018. 12. 05-én egy nyolcadik kerületi általános iskolában próbáltam ki módszertanomat negyedik osztályosok körében. Összesen 15 gyermek vett részt a felmérésben, köztük 10 fiú és 5 lány. A nem magyar anyanyelvű gyermekek száma 7 fő volt. A feladatot tanóra keretein kívül a számítógépteremben végezték el.

Eredetileg 45 percet terveztem a felmérésre, 30 perc kipróbálás és 15 perc beszélgetés a tapasztaltakról. A és B csoportra osztottam az osztályt, és mind a két csoport 6–6 feladatot kapott. Sajnos nem volt annyi számítógép, ahányan voltak a gyerekek, így a 6 komputer előtt kettesével dolgoztak. A tanulók mindkét csoport tankockáit kipróbálták. A feladat indulása sem volt zökkenőmentes, ugyanis többen jelezték, hogy nincs internet, illetve voltak, akiknek problémát okozott a link címének pontos beírása is, így a tervezettnél sokkal tovább tartottak az előkészületek.

Miután mindenki belépett a saját csoportjának megfelelő mappába, elkezdődött a tankockák kipróbálása. A tervezett idő tovább nőtt amiatt, hogy az internet gyengesége következtében a képek nagyon lassan töltődtek be, az auditív feladatokat pedig a gyerekek egyáltalán nem tudták kipróbálni.

Az előkísérletemben részt vett első és második osztályos koreai testvérpárhoz képest a negyedik osztályosok sokkal gördülékenyebben oldották meg a feladatokat. Persze természetes, hiszen a tankockák nehézsége – mind a nyelvtanát tekintve, mind szó-készletileg – a harmadik-negyedik osztályos tanulók fejlesztésére készültek.

Az A csoport mappájában az *Elveszett ruhadarabok*, a *Tornasor*, a *Házimunka*, a *Hibajavítás*, az *Eltévedt szavak*, illetve a *Puzzle* volt. A gyerekek a *Hibajavítás* feladatnál kértek legtöbbször segítséget, ugyanis először nem értették, hogyan kell megoldani. A B csoportnál a *Közmondáskereső*, a *Hangkereső*, a *Születésnap*, a *Ragozó rejtvény*, a *Válaszolj! Válassz jól!* és a *Képradász* volt. A nem magyar anyanyelvű gyerekeknek a *Közmondáskereső* bizonyult a legnehezebbnek, több tanuló is a segítséget kérte a szavak megtalálásában. Amikor megkérdeztem, hogy ismerik-e a közmondást – Jobb adni, mint kapni –, amelyből már csak egy-egy szó hiányzott, azt felelték, hogy nagyon ismerős, de nem tudják, hogy kell mondani. Tovább nehezítette a megoldást, hogy a háttérben megjelenő kép, amely segítségül szolgált volna, az internet gyengesége miatt nem töltött be. A *Ragozó rejtvény* ugyanolyan nehézségeket okozott, mint a *Hibajavítás* az A csoportnál.

Azt hittem, hogy a nehezen induló kipróbálás teljes menete olyan lesz, ám a gyerekek figyelmesen és szorgalmasan dolgoztak a feladatok megoldásán; nem hangoskodtak, láttam

rajtuk, hogy komolyan érdeklődve fordulnak a tankockák felé. Ismét pozitív megerősítést kaptam arra, hogy az általam kidolgozott tankockák valóban lekötik a gyermekek figyelmét, motiválják őket, és közben anyanyelvi készségeik és jártasságaik észrevétlenül fejlődnek.

A felmérést követően sajnos nem maradt időnk a tervezett 15 perces beszélgetésre, helyett egy előre elkészített rövid kérdéssorozatban érdeklődtem a kisiskolások véleménye felől.

Kérdés	Válasz
1. Kinek tetszettek a feladatok?	15/15 fő
2. Miért tetszettek a feladatok?	„Azért, mert érdekes volt” „Úgy tanultunk, hogy szórakoztató volt” „Játékos volt”
3. Volt, aki az összes feladatot nehéznek tartotta?	3/15 fő
4. Volt, akinek egy feladat sem okozott nehézséget?	6/15 fő
5. Kinek okozott nehézséget a számítógép kezelése?	1/15 fő
6. Melyik feladat tetszett nektek a legjobban?	Ragozó feladatok (Ragozó rejtvény, Hibajavítás): 5 fő Eltévedt szavak: 6 fő Válaszolj! Válassz jól!: 3 fő Puzzle: 1 fő
7. Melyik feladatot találtad a legnehezebbnek?	Közmondáskereső: 3 fő Puzzle: 1 fő Ragozó rejtvény: 4 fő Hibajavítás: 2 fő Egyik sem: 5 fő
8. Szerintetek segítik a tanulást a tankockák?	IGEN: 15 fő NEM: 0 fő
9. Szeretnétek-e, ha a jövőben több ilyen feladat lenne tanórákon?	IGEN: 15 fő NEM: 0 fő

ÖSSZEGZÉS

A különböző nyelvek iránt való érdeklődésem egészen kis koromban kezdődött. Az egyetem mellett a koreai nyelvet kezdtem el tanulni. A téma iránt való érdeklődésem ekkor kezdett el kibontakozni. Megismerkedtem egy koreai családdal, és gyermekük magyar nyelvi beszédképességét kezdtem el fejleszteni. A kislány már beszélt a magyar nyelvet, csak sok ragozási és toldalékolási hibát vétett. Mivel mindketten értettük a magyart, így nem okozott nagy problémát, hogy összebarátkozzunk egymással. Vele szemben viszont egy másik családnál a testvérpár még nem érintkezett a magyar nyelvvel. Náluk eleinte nagyon nehéz volt, mert nem tudtam, hogy pontosan hogyan kell elnyernem a gyermekek bizalmát. Először pár koreai szóval próbálkoztam, amit ismertem, de tudásom olyan elenyésző volt, hogy nem vettem figyelembe. Megfigyeltem, hogy a kisfiú nagyon szereti a számokat, a kislány pedig a színeket, így egyik alkalommal egy számlálós-színezővel érkeztem hozzájuk. A testvérpár egyből érdeklődést mutatott az ajándék iránt, így leültek velem, hogy kiszínezzük a képeket. A tevékenységet végig kísértem hangos beszéddel (állatok, tárgyak neveinek elmondásával, színek ismertetésével). Ekkor tapasztaltam először, hogy érdeklődésük a magyar nyelv iránt megkezdődött. Rájöttem, hogy a gyerekek úgy szeretnek a legjobban tanulni, ha nem tanulnak. Játék közben – a tanulást nem érzékelve – fejlődtek. A következő alkalomtól kezdődően már ők hoztak különböző feladatokat, és ugyan még sokáig nem kommunikáltunk egymással, játék közben folyamatosan beszéltem hozzájuk, magyarul. Hétről-hétre öröm fogott el, ahogy láttam, mennyit fejlődnek.

Amikor elkezdtem a tankockákkal foglalkozni, és megalkottam az első pár feladatot, egyáltalán nem éreztem azokat jónak. Azonban nem hagytam abba a munkát, és arra lettem figyelmes, hogy már 20 különböző feladatot készítettem. A fordulat akkor következett be, amikor az „előkísérletben” egy koreai testvérpár kipróbálta őket. Meglepően tapasztaltam, hogy a feladatok ugyan erős koncentrációt igényeltek mégis annyira élvezték, mint a legózást vagy a festést. A negyedik osztállyal végzett empirikus felmérésem pedig végképp megerősített abban, hogy szükség van ezekre a feladatokra a magyar nyelv oktatásában. Nemcsak a bevándorló gyermekek számára volt hasznos, hanem a magyar anyanyelvű diákok is élvezték, és elmondásuk szerint számukra is fejlesztő jelleggel bírtak a feladatok. A felmérést követő visszajelzések által megerősödött a hitem abban, hogy a jövőben, mint pedagógus nagy hangsúlyt szeretnék fektetni a gyermekközpontú oktatásra, ezen belül is a tankockák használatára.

A közeljövőben egy nagyobb empirikus kísérlet során tervezem felmérni módszeremet: hogyan működhet hosszabb perióduson keresztül a beépített oktatásban, mennyire vezethető a tankönyvek mentén. Fel szeretném mérni, hogy hosszú távon milyen hatást gyakorol a gyermekek tanulási képességeire, mennyiben változtatja meg a diákok gondolkodását magáról a tanulásról, és miképp fejlődik az auditív-képi- és verbális figyelmük.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázs, I.** (2011). *A génektől a társadalomig: a koragyermekes fejlődés színterei* Biztos Kezdet kötetek I. Budapest. 408., 376., 383., 376–404.
- Buda, B.** (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*, Animula Kiadó. Budapest.
- Csépe, V., Győri, M., Ragó, A.** (2008). *Általános pszichológia 3.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Esztergályosné Földesi, K.** (2003). Az én ábécém. Apáczai Kiadó. Celldömölk. 4–5.; 7. (2018. 11. 16.)
- Jánk, I.** (2017). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. *Szociológiai szemle* 27[3]
- Magyar Nemzeti Alaptanterv** (2012).
- Ládiné Szabó, T. J., Vizes, M.** (2018). szerk. *Tankockák a komplex alapprogramban: Kézikönyv*, Líceum Kiadó. Eger.
- Navracsics, J.** (2004). *A kétnyelvű gyermek*. Pannon Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Pléh, Cs., Lukács, Á.** (2014). *Pszicholingvisztika 1.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 551., 598. 575–605.
- Jegyzetek:
- (1) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn005b.html (2018. 10. 11.)
 - (2) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html (2018. 10. 11.)
 - (3) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html (2018. 10. 11.)
 - (4) <https://online-kerdoiv.com/index/view/hash/63dd6dd47ec335d7a488250f824d49be> (2019. 01. 09.)
 - (5) <https://online-kerdoiv.com/index/view/hash/63dd6dd47ec335d7a488250f824d49be> (2019. 01. 09.)
- <https://docplayer.hu/105518866-Bernstein-es-a-kodok.html> (2019. 01. 09.)
- (6) <https://player.nkp.hu/play/127673/false/undefined> (2019. 01. 09.)

Inklúzió gyakorlata

KÁLDI CSILLA LILLA

A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer

Rhyming Moving Children Improvement System

Témavezető: Szőke-Milinte Enikő

ABSZTRAKT

Publikációm témája a figyelemzavaros gyermekek tanulásának támogatása a tanítási órán.

A figyelemzavaros gyermekek a 21. század oktatásának egy igen sajátos kihívása. Mivel egyre több ilyen betegséggel küzdő tanuló van, ezért az ő nevelésüket-oktatásukat úgy kell megoldani, hogy azzal ne érje őket negatív diszkrimináció, valamint a jobb képességű tanulókat se hátráltassuk a tanulásban.

Ennek kiküszöbölésére alkottam meg, a **Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert** (röviden: **VMGYM**).

Kulcsszavak: figyelemzavar, figyelemzavaros gyermekek, tanulási-tanítási kihívás, Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer, VMGYM

ABSTRACT

The topic of my publicity revolves around how to help the children experiencing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (from now on ADHD) during learning sessions. Children suffering from ADHD is one of the major issues of the education system to solve in the 21st century. The number of people suffering from this particular disorder grows by the day, their education has to be adjusted in a way not to discriminate them and also not to hinder the ones with better capabilities.

In order to eliminate the aforementioned challenges, I came up with the idea of **Rhyming Moving Children Improvement System** (from now on **RMCIS**).

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, challenge of education, Rhyming Moving Children Improvement System, RMCIS

Köszönöm a támogatást és a sok segítséget témavezetőmnek, Szőke-Milinte Enikőnek, valamint Várnai Rita tanárnőnek és a családomnak.

BEVEZETÉS

Publikációm témája a figyelemzavaros gyermekek tanulásának támogatása a tanítási órán. A figyelemzavaros gyerekek tanításának sajátosságára volt irodalomtanárom hívta fel a figyelmet egy találkozásunk alkalmával. Elmondta, hogy tapasztalata alapján egyre több a figyelemzavarral küzdő gyermek, akik tanítása kihívást jelent a pedagógus számára, hiszen az ő fejlesztésüket úgy kell megvalósítani, hogy az a jobb képességű tanulók fejlődését ne hátráltassa.

Találkozásunk felkeltette az érdeklődésem a téma iránt, mert leendő pedagógusként én is szembesülni fogok ezzel a problémával, tanítási kihívással. A figyelemzavaros gyermekek kaphatnak külső segítséget (gyógyszer, külön foglalkozás), de ez sok esetben nemcsak költséges, hanem a családok számára vállalhatatlan is (a külön foglalkozást sok esetben bélyegként értékelik a családok), ezért is törekedtem a pedagógia lehetőségein belül a problémát kezelni.

Kutatásom elején a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. Lehet olyan tanítási módszert kialakítani, amely a figyelemzavaros (ADHD) gyerekeket úgy támogatja, hogy közben nem akasztja meg az óra menetét.
2. Lehet olyan tanítási módszert kialakítani a figyelemzavaros (ADHD) gyerekek támogatására, amelynek alkalmazása során az érintettek nem érzik magukat kellemetlenül a gyakorlatok közben a negatív diszkrimináció miatt.
3. Lehet olyan tanítási módszert kialakítani a figyelemzavaros (ADHD) gyermekek támogatására, amely nem hátráltatja a jobb képességű, tanulási és figyelemzavarral nem küzdő tanulókat sem.
4. Az osztályterem megszokott elrendezésének változtatásával, a csoportba rendezett padok segítségével a figyelemzavaros diákokat segíteni lehet a tanulásban.

Hipotéziseim igazolásához bemutatom a vonatkozó szakirodalmat, az elvégzett empirikus vizsgálataimat, s az így megszerzett ismeretek és tapasztalatok alapján kívánom igazolni azok helyességét.

A FIGYELEM – FIGYELEMZAVAR: MI AZ AZ ADHD? HOGYAN ISMERJÜK FEL?

A dolgozatomban a tanulási zavarok tünetcsoportjai közül a figyelemzavaros gyermekekkel foglalkozom/foglalkoztam, és az ő tanulásuk támogatása a célom a tanítási órán belül. A figyelemzavaros gyermekeket gyakran értelmi fogyatékosnak tekintik, azonban ez hibás megállapítás. Ők tanulási zavarral küzdenek, nem az értelmi képességükkel van probléma. Úgy gondolom, mielőtt kifejteném az általam kidolgozott tanulási módszert, fontosnak tartom, hogy megértsük magát a jelenséget. Először a figyelemről, a figyelemzavarról szeretnék írni. Ezután a könnyebb felismerhetőség kedvéért leírom, hogy melyek azok a tünetek/jellemzők, amelyről fel lehet ismerni egy figyelemzavaros gyermeket. Mielőtt tisztáznánk a fogalmakat, szeretném kiemelni a következőket: a figyelemzavart ADHD-nak

is nevezik, ami egy angol betűszóból ered: Attention Deficit Hiperactivity Disorder, magyarul hiperaktivitás-figyelmzavar tünetegyüttesét jelenti. A dolgozatban is fogok ADHD-ként utalni a figyelmzavaros gyermekekre (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117).

A figyelem meghatározására több ötlet is született. Talán az egyik legmegfoghatóbban Richard C. Atkinson (Atkinson&Hilgard, 2005, 173.) fogalmazta meg: „Az információval elárasztott ember rendszerint valamilyen feladat megoldásán dolgozik. Bármilyen is legyen a feladat, a bejövő információáradat legnagyobb része lényegtelen, és csak egy töredéke szükséges a megoldáshoz. Az észlelőrendszer és az agy tehát kell rendelkezzen valamilyen módszerrel a bejövő információ megszürésére, arra, hogy a lényegteleneket kirostálva, csak az éppen adott feladathoz szükséges dolgokat tartsa meg. Ha ténylegesen megvizsgáljuk az érzékszervek és az agy bizonyos részeit, igen sok olyan szűrőt találunk bennük, amelyek különböző dimenziók mentén értékelik és válogatják a bejövő információt. Némileg leegyszerűsítve a dolgot, a sok kis szűrő végső összegeként jön létre az, amit figyelemnek nevezünk.”

A figyelmzavar definíciója Dr. Mark Selikowitz értelmezésében: a figyelmzavar egy olyan állapot, amelyben az információ-kiemelés nem tud megvalósulni az agyban lévő hibás receptorok működése miatt, amelyeknek az lenne a feladatuk, hogy a megfelelő információkat eljuttassák a megfelelő helyekre. Ennek oka lehet a végrehajtó funkciók deficitje, a frontális lebeny alulműködése, a jelátvivő anyagok csökkenése és a genetikai háttér (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117).

Kutatásaimból kiindulva úgy határozom meg, hogy a figyelem egy olyan agyi folyamat, amely szűri a belső és külső környezetből jövő ingereket, és kiemeli a számára legfontosabb információkat. A figyelmzavarnak vagy ADHD-nak két típusát különböztetjük meg: az egyik a figyelmzavaros típus, a másik a hiperaktív-impulzív típus. Sok gyermeknél előfordul, hogy a két forma keveredik, ezt nevezzük kevert formának (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117).

A pedagógusnak és a szülőnek gyakran nehéz észrevenni, hogy tanulási zavarral küzd az adott gyermek. Ezért, a könnyebb felismerhetőség kedvéért, összeszedtem (1. táblázat), hogy melyek azok a jelek, amelyeket keresni kell egy ADHD-s tanulónál, legyen szó figyelmzavaros ADHD-ról, hiperaktív-impulzív ADHD-ról, vagy azokról, akik mindkét csoportba beletartoznak (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117):

Figyelmzavaros ADHD	Hiperaktív-impulzív ADHD	Mindkét típusra jellemző
Koncentrációzavar	Dühkitörések	Hullámzó teljesítmény
Kitartási nehézségek	Túlmozgás	Önbizalomhiány
Szétszórtság	Hangoskodás	Gyenge munkatempó
Feledékenység		Motiváció hiánya
		Szocializációs zavar
		Tanulási nehézségek
		Ügyetlenség
		Makacsság
		Telhetetlenség

		Dacos viselkedés
		Alvászavarok

1. táblázat

A FIGYELEMZAVAROS GYERMEKEK ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓJA

Minden gyermek szocializációs folyamatának két szakasza van: az egyiket nevezzük elsődleges, a másikat másodlagos szocializációs folyamatnak.

Az elsődleges szocializálódási folyamat a gyermek első életéveiben, s a családi-rokonsági kapcsolatok révén zajlik. Ezzel szemben a másodlagos szocializációs folyamat alatt minden későbbi, társadalommal kapcsolatos tapasztalatot értünk, amely új valóságokkal ismerteti meg az egyént, és bevezeti a társadalom valamely új metszetébe (N. Kollár–Szabó, 2017, 64–72, 523).

Az iskola is egy másodlagos szocializációs folyamat színtere, és ez minden gyermek számára nagy mérföldkő. Mindegyik különböző szociális háttérrel érkezik, ami befolyásolja a jövőbeli tanulási szokásaikat, az érdeklődésüket, az órai munkájukat, az iskolához való viszonyukat, a versenyhelyzeteket és a társaikhoz fűződő kapcsolatukat. A pedagógusnak nagyon nehéz feladat ezeket a különböző háttérrel rendelkező gyerekeket egy jó és alkalmazkodó közösséggé gyúrni (N. Kollár–Szabó, 2017, 64–72, 523).

Ez akkor tud a legjobban megvalósulni, ha a tanár rá tud építeni az elsődleges szocializációs folyamatokra, elismeri annak értékeit, szokásait. A tanár-diák kapcsolat az egyik legfontosabb tényezője lehet a gyermek iskolai alkalmazkodásának, különösen, ha „problémás” gyerekről van szó. Előfordulhat, hogy a tanár az egyetlen pozitív és támogató felnőtt a tanuló életében, így a tanárnak elengedhetetlen feladata, hogy a gyerekekben egy olyan pozitív belső munkamodellt alakítson ki, amely hatással van saját magára és az emberekkel való kapcsolatára (N. Kollár–Szabó, 2017, 64–72, 523).

Dr. Selikowitz szerint: valamivel nehezebb a pedagógus helyzete, ha ADHD-s gyerekről van szó, ugyanis rájuk jellemző egy úgynevezett „szociális vakság”. Ez azt jelenti, hogy nem veszik észre azokat a társadalmi helyzeteket, amelyeket más gyermekek igen (Selikowitz, 2010, 13– 23, 27, 33, 75, 114–117).

Jellemző rájuk az én-központúság; ők akarnak lenni a főnökök bizonyos szituációkban, és ha ez nem következik be, agresszívvé is válhatnak. Hiányzik belőlük a konfliktushelyzetek békés úton történő megoldásának szándéka. Továbbá a metalingvisztikus képességük is gyengébb társaiknál. Sokkal gyengébben értik meg a metaforákat, hasonlatokat, találos kérdéseket, vicceket, szójátékokat és egyéb nyelvi trükköket, mint kortársaik (Selikowitz, 2010, 13– 23, 27, 33, 75, 114–117).

Ezért a tanulási zavaros tanulók számára olyan villámfeladatokat tervezzünk, amely inkább a problémamegoldásra, logikai következtetésre megy rá, nem a visszamondásra. Tartsunk váratlan pihenőket az óra közben. Ez legyen valami kis mozgásos dolog. Ez segíti a koncentrációt (N. Kollár–Szabó, 2017, 64–72, 523). Az osztályterem kialakításához Dr. Selikowitz azt javasolja, hogy az legyen zárt tér. Jobb, ha a gyerekek sorokban ülnek, arccal a tanár felé, nem pedig kisebb csoportokba rendezett asztaloknál. Üljön az első sorban! Ne

szeparálódjon el, ne ültessük ablak vagy légkondicionáló közelébe, sem semmilyen zavaró tényező közelébe (Selikowitz, 2010, 13-23,27,33,75,114-117)!

Ha az elvégzendő feladatokat nézzük, akkor N. Kollár Katalin és Szabó Éva (N. Kollár-Szabó, 2017, 64–72, 523.) szerint az ADHD-s gyermekek jobban teljesítenek a többválasztós tesztfeladatokban, mint a kifejtősben. Továbbá javasolják, hogy biztassuk önértékelésre a gyereket. Ez arra jó, hogy saját viselkedését észlelve rögzítse a tapasztalatokat. Véleményük szerint, a figyelemzavaros gyerekek jól teljesítenek kétszemélyes helyzetben. Ha megkülönböztetett figyelmet kapnak, meglepő gyorsasággal fejlődnek (N. Kollár-Szabó, 2017, 64–72, 523).

Mivel erre nem mindig van lehetőség, ezért próbáltam kidolgozni azt a módszert, amellyel a tanítási órán tudjuk segíteni ezeknek a tanulóknak a tanulását úgy, hogy közben nem hátráltatjuk a jobb képességű diákok tanulását.

A módszerem egyik alapja az Alapozó Terápia, a másik az Okosodj Mozogva mozgásfejlesztő program. Harmadik eleme az ütemhangsúlyos verselés felhasználása az ADHD-s gyermekek anyanyelvi fejlesztésében.

AZ ALAPOZÓ TERÁPIA

Az agy az idegrendszer központi része, és fejlődését számos dolog károsíthatja. A 20. században megannyi olyan eljárást dolgoztak ki, amely segíteni tudott a szabálytalanul fejlődött idegrendszeren. A céljuk az volt, hogy a lehető legjobban rehabilitálják a károsodott vagy a fejlődésükben nem megfelelően működő idegrendszert. A megoldást a mozgáson alapuló kezeléseknél látták (Mártonné, 2002, 32–67). „Magyarországon született két olyan módszer, melynek elméleti és gyakorlati hatása világszintű: az egyik, a Pethő-módszer, idegrendszer-mozgássérült gyerekeknél megteremtette a konduktív (a gyereket egy vezető vízsi végig a folyamaton) fejlesztést, tekintetbe veszi a sérülést, az értelmi, magatartásbeli, kommunikációs és motivációs tényezőket egyaránt, és szociális rehabilitációt céloz meg.” (Mártonné, 2002, 32).

A másik Katona Ferenc módszere, aki megalkotta az „elemi mozgásminták” fogalmát. Ezek a „felülési mozgásminta (lebegő ültetés), vertikális rugaszkodás (ülésbe húzódkodás), homorítási mozgásminta (támasztott homorítás), folyamatos kúszás (előrekúszás lejtőn), lefelé rugaszkodás (lefelé rugaszkodás háton), elemi mászás, elemi járás, és ezt felhasználva bevezette a legkorábbi diagnózist – közvetlenül születés utántól – és terápiát. Módszerének célja „az összes károsodott funkció további fejlődésének normalizálása, az idegrendszer funkcionális plaszticitásának maximális kihasználása a fejlődés e korai szakaszaiban, és a fejlődő funkciók egymásra hatásának bevonása a kezelési programba” (Mártonné, 2002, 32).

Az Alapozó Terápia ezekre a módszerekre épül. A dr. Márton-Dévényi Éva által kidolgozott Alapozó Terápia alapja a Katona Ferenc által is felismert tény, hogy a kúszás, mászás, felülés már magzati korban, pontosabban a 20–29. magzati héten felfedezhetők. Ez csak az emberre jellemző mozgásforma, nem jellemző az állatokra. Ebből következett, hogy már a magzati korban is erősen fejlett az emberi mozgásszabályozás (Mártonné, 2002, 32–67).

Ha a későbbiekben, az iskolában a gyermeknek nehezen megy az olvasás megtanulása, akkor érdemes megvizsgálni a mozgásfejlődését, hogy a hiba esetleg nem az elemi

mozgásformákban (kúszás, mászás, felülés) található-e meg. Ha ott van a probléma forrása, akkor valószínű, hogy éretlen az idegrendszer. Ezért olyan terápiákat kell alkalmazni, amely segít beindítani az idegrendszer érésehez szükséges folyamatokat. Az Alapozó Terápia erre kiváló megoldás, mert a Terápia során visszamennek a fejlődési szintek egyes lépcsőjéhez, és onnan kezdik a fejlesztést. Tehát az Alapozó Terápiát tekinthetjük egy fejlődéslélektani fejlesztő terápiának (Mártonné, 2002, 32–67). Mindemellett az Alapozó Terápiával segíteni szerettek volna az anyanyelvi problémákkal küzdő gyermekeken. E körbe tartoznak a megkésett, zavart, elakadt beszédfejlődésű, diszlexiás, diszgrafiás és helyesírás-gyenge gyermekek. (1.) Ha a gyermek problémamentesen végigmegy a fejlődési szakaszokon (kúszás – mászás – járás), akkor nagy valószínűséggel elkerülhető a kommunikációs probléma, tehát akadály nélkül tud kapcsolatot teremteni a környezetével. Azonban ahhoz, hogy a kommunikációs formák tökéletesen működjenek, elengedhetetlen az idegrendszer teljes fejlődésének (ontogenetikai) beérése (Rácz–F. Földi–Barthel, 2012).

„Az idegrendszer ontogenetikai beérése a humán mozgásminták egymásutánjában és egymásra épülésében történik (pl. kúszás – mászás – járás), vagy egymásmellettségében (pl. földön csúszás – ülés), és ez a mozgássor a szenzoros éréssel együtt adja azt a szenzomotoros idegrendszeri fejlődési sort, amelynek koronájaként megjelenik a beszéd, írás és olvasás készsége.” (Mártonné, 2002, 32–67).

Ha anyanyelvi problémák merülnek fel, az az idegrendszer elmaradottságára, fejletlenségére utal (Rácz–F. Földi–Barthel, 2012).

Az Alapozó Terápia megalkotói először logopédiai és fejlesztőpedagógiai módszereket használtak. Megfigyelték és leírták a gyerekek tüneteit és ezeken próbáltak segíteni úgy, hogy kitaláltak egy széleskörűen alkalmazható módszert. (1.) Az első tapasztalatok azt mutatták, hogy a beszéd és olvasás területén a javulás gyakran nem volt maradandó. Új készséget kialakítani, fejleszteni csak úgy lehet, ha már az előző megfelelően beágyazódott az agyba. Ennek a hibának az okai az agykéregben keresendők. A tanulás folyamata több lépésből áll, és az agykéreg több részét és hosszú összeköttetéseinek útját veszi igénybe a tanuláshoz. (1.) Az Alapozó Terápia legfőbb célja a mozgáskoordináció kifejlesztése. Kiinduló pontja, hogy aki rendszerezetten tud mozogni, az fegyelmezettebben tud gondolkodni. Az Alapozó Terápia gimnasztikája azért speciális, mert fejlődéstani szemléletű, a spontán fejlődés irányait követi: a fej mozgásaitól jut a végtagok mozgásai felé, a törzsközelbeli nagymozgásoktól halad a törzstől távoli finommozgásokig, az azonos oldalon egyszerre mozgó végtagoktól jutnak a keresztetett oldali mozgásokhoz – a nagy, tömeges mozdulatoktól a precíz mozgásokig (Mártonné, 2002, 32–67).

Az Alapozó Terápiában alkalmazott mozgásformák elsősorban azért jók, mert fejlesztenek minden agyi területet, amely a mozgással kapcsolatos; a szinaptikus hálózat megerősítése, újjáépítése, és az esetleges hibák kijavítása a céljuk, ezért rendkívül fontos, hogy a gyermek a mozdulatokat a megadott számban és a lehető legpontosabban végezze. Továbbá erősen dolgoztatják a kisagy és a törzsdúcok, azaz a basalis ganglionok által érintett területeket, mert ezek felelősek a képesség-készség-automatizáció kialakulásáért, valamint a hosszú távú memória (implicit proceduralis emlékezet) kialakulásáért. (1.) Másrészt a törzsdúcoknak erős köze van a mondatalkotás beindításához, a mondatképzés helyességének javulásához, a mondat-szerkesztésre való motiváltságához. Ezenkívül a fejlesztés segíti a központi integráló folyamatokat, amely az ingerek azonosításáért felelős, valamint összehasonlítja a tárolt célt az elhatározott és válaszmechanizmusokkal. (1.)

Az Alapozó Terápia alapját továbbá alátámasztotta a Philadelphiai Rehabilitációs Központ, elméleti alapjait később a saját módszerükbe építették be. Ők is visszanyúltak a csecsemőkori alapmozgásokhoz (pl. fejemelgetés, mellkasemelgetés, kúszás, mászás stb.) és annak segítségével fejlesztették a beszédet. Úgy gondolták, hogyha „a nyelvi modul hibásan fejlődik, érdemes a mozgás (mozgáskoordináció, mozgás összerendezés, 16 mozgásvezérlés) modulját több szempontból átvizsgálni, mert ezekre a területekre épül később a beszéd kialakulás folyamata.” (1.)

ALAPOZÓ TERÁPIA A GYAKORLATBAN: AZ ÚJ KAPU DIAGNOSZTIKAI ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT

Az Új Kapu Diagnosztikai és Fejlesztő Központ egy olyan szervezet, amely remekül alkalmazza az Alapozó Terápiát. Ezenkívül számos más terápiára is járhatnak a gyerekek. Ahhoz, hogy eldöntsék, melyik módszer lesz hatásos a gyermek számára, számos vizsgálatnak vetik alá. Legelőször egy kórelőzményről szóló lapot töltenek ki a szülőkkel egy kis beszélgetéssel egybekötve. Ha iskolás a gyermek, akkor felméri az olvasását, írását, óvodás esetében egy logopédiai felmérést végeznek. Ezt követi egy GOH és GMP vizsgálat, azaz a fonéma hallás és beszédpercepció vizsgálata. Ezután felméri a gyermek családi és szociális helyzetét, általános tájékozottságát, érdeklődési köreit, kreativitását, kudarcélmény feldolgozását, és a felnőttekhez való viszonyát is tisztázzák. (1.) Ezenkívül még megvizsgálják az időben való tájékozottságát, majd legvégül az általános mozgásfejlettségi szintjét mérik fel. Ebben a vizsgálatban górcső alá veszik a fejlődéstani nagymozgásokat, a futást, a rugalmasságot, a keresztmozgásokat, továbbá megvizsgálják a ritmusérzékét, finom motoros képességeit, mozgástervezését, térmozgását, egyensúlyát. Meghatározzák a szem, kéz, láb dominanciáját és annak minőségét is. Legvégül a vizsgáló elkészíti a gyermek általános jellemzését. (1.)

Ezután jön a fejlesztés, amely több lépcsőfokból áll: elsőként a nagymozgások alapjait hozzák rendbe. Ezeken a mozgásokon minden csecsemő és kisgyermek végigmegy, és ezek a mozgásfajták hatnak is egymásra. Ezzel beindítják a kisagy-, agytörzs-vestibularis és törzsdúc rendszerét, valamint az agykérgi mozgásvezérlő területeket. (1.)

Másodjára speciális gimnasztikus gyakorlatokat végeznek, amelyek elindulnak a mozgásfejlődés alapjairól, tehát az azonos oldali végtagok térben és ritmusban együttesen mozognak. Ezt követik a keresztmozgások, a test középvonalát átlépő gyakorlatok, a felső és alsó végtagok térben függetlenített mozgása, majd a független mozgást összerendező gyakorlatok. Tanítják a ritmusos mozgást, a ritmusos beszédet (szótagolás), a ritmusos mozgás és beszéd összerendezését. Végül olyan gyakorlatok következnek, ahol a kezek és a lábak független vezérlését ugrásokkal kombinálják, és a kéz-láb munka egymástól eltérő irányokban és síkokban végzendők. A cél a független vezérlés kialakítása. (1.)

Ezután a finommotoros mozgásokat gyakorolják. Itt fejlesztik a kézügyességet, a száj- és nyelvügyességet, valamint a szemizmokat. (1.)

Negyedik lépésként megerősítik a domináns kéz és láb ügyességét. A dominanciaprobléma javulása egy fél éves munka eredményeként könnyvelhető el, mivel az agy

jobban hajlandó stabil egyoldalas dominancia kiválasztására, miután bejárták az emberi mozgásfejlődés útját az addig elvégzett gyakorlatokkal. (1.)

Az ötödik lépcsőfok a legösszetettebb. Itt végzik a prefrontális lebeny és a szerialitás gyakorlatait. Ez a tanulás elsajátításához fontos lépés. A prefrontális kéregre akkor van szükség, amikor gyorsan változó helyzetekben kell dönteni, vagy a gondolatok, motoros akciók, válaszok egységesítésére, valamint ezek kontrollálására van szükség. Vagyis a felidézés, figyelem, válasz-szelekció és a változékonyságra való készség kialakításában játszik hatalmas szerepet.

A legjobb fejlesztő gyakorlatok ezekre a fegyelmező és légző gyakorlatok, valamint a lazító, erősítő és nyújtó gyakorlatok. (1.)

Felvetődik a kérdés: Kiknek ajánlott ez a terápia? Oroszné Kosik Gabriella véleménye alapján:

- anyanyelvi készséghiányos gyermekeknek, olvasás- vagy írásproblémás iskolásoknak,
- megkésett vagy hibás beszédfejlődésű, diszlexia veszélyeztetett, esetleg mozgásfejlődésükben elmaradt óvodásoknak,
- figyelemzavaros/ hiperaktív gyerekeknek,
- tanulásban akadályozott gyerekeknek (Oroszné, 2010.).

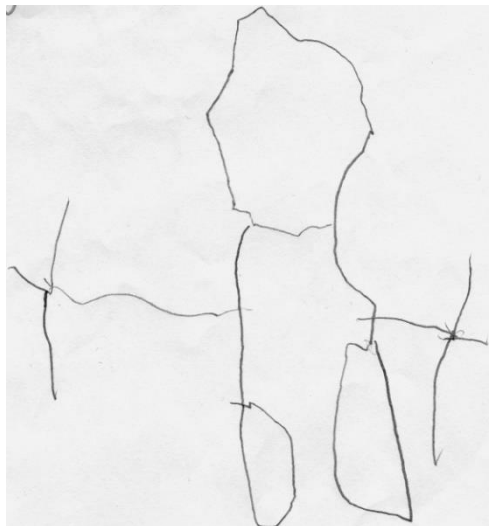
Oroszné Kosik Gabriella Down-szindrómás gyermekeknél alkalmazta az Alapozó Terápiát, megvizsgálva azt, hogy milyen hatással van ez a terápia a beszédfejlődésükre. Kiderült, hogy a terápia nem csak a beszédfejlődésre volt pozitív hatással, hanem a magatartásukra is. Voltak beszélő és nem beszélő tanulók is. A beszélők közül egynél magatartásbeli gondok, dühkitörések fordultak elő. A dühkitörések, magatartási problémák az ADHD-s gyermekeknél is előfordulhatnak. Azonban ez a Down-szindrómás gyermeknél a Terápia során megszűnt, érzelmei adekvátak lettek, és azóta betartja a szabályokat (Oroszné, 2010).

Az Alapozó Terápia hatékonyságát bizonyítja továbbá Moldoványi Tibor cikke (Idegrendszer fejlesztő mozgásterápia), amely az Új Kapu Diagnosztikai és Fejlesztő Központban végzett Alapozó Terápiáról és annak sikerességéről szól. (2.)

A passzusban az író a 6 éves Mátyás fejlődését kísérte végig. A gyermek részt vett az Új Kapu Diagnosztikai és Fejlesztő Központ által tartott Alapozó Terápián. Édesanyja azért vitte el oda, mert a gyermek nem rajzolt egyáltalán, valamint mozgáskoordinációs problémái is voltak. A Terápia előtt felmérték az állapotát, majd beigazolódott, hogy a gyermeknek szüksége van az Alapozó Terápiára. Ezt megerősítette az óvoda fejlesztőpedagógusa, aki elmondta, hogy a gyermek rajzkészsége nem az életkorának megfelelő szinten van. (2.)

Itt látható a Terápia előtt készült rajz:

1. ábra: A gyermek rajza az Alapozó Terápia előtt



Látható, hogy a rajz jelentősen elmarad a hat éves korosztály rajzolási szintjétől, valamint bizonytalan ceruza fogás is jellemezte a gyermeket. (2.)

Itt látható a Terápia után készült rajz:

2. ábra: A gyermek rajza az Alapozó Terápia után



A második rajzot három hónappal később, tizenkét Alapozó Terápia után alkotta meg a gyermek. Itt már jól kivehető a fej, a törzs és a végtagok is. Az eddig bizonytalan ceruza fogás a múlté lett. (2.) Szemmel látható, hogy a mozgásfejlesztés feltűnően nagy hatással volt a gyermek rajzfejlesztésére is. Ez azért fontos, mert a rajzolás és az írás szorosan összefügg egymással, tehát feltehető, hogy ez a Terápia hatással lesz a gyermek írásfejlődésére is. (2.)

Az Alapozó Terápia sikerességét a következő esettanulmányomban is szeretném alátámasztani. Vas Erika által leírt változásokat mutatnám be, amely egy 6 éves gyermeknél következett be az Alapozó Terápián való részvétele után (Mártonné, 2002, 67–72).

A gyermeket az óvoda kérésére Nevelési Tanácsadóba küldték, mert az óvodában eltöltött három év alatt nem láttak érdemi fejlődést nála. A gyermeknél születésekor hydrocephalust (vízfejlőséget) diagnosztizáltak, azonban ezt csecsemőkorában kezelték, és nem volt szükség további kontrollvizsgálatokra, viszont külső jegyekben láthatóak voltak a betegség nyomai.

Vas Erika megvizsgálta a gyereket, s megállapította, hogy a finom- és nagymozgások erősen visszamaradottak, valamint mozgásügyetlenség jellemzi. Továbbá, kezdetleges az eszközhasználata (rajzoláshoz, vágáshoz szükséges eszközök), akadozó a szóhasználata, egy feladatmegoldás közben – 20 szóval válaszol – erősen szorong. A szociális helyzetét nézve nem együttműködő, figyelme körülbelül 30 percig tart és hamar elfárad. Képi látása gyengébb társainál. Eltéveszti az irányokat, formákat. Ezenkívül külseje miatt kirekesztik társai, ami okozója lehet az önbizalomhiányának is (Mártonné, 2002, 67–72).

Két lehetőség vetődött fel a szakemberben: vagy értelmi fogyatékoságról van itt szó, vagy áldebitásról, amelyet a nehéz családi helyzet vált ki a gyermekből, így téve őt erősen szorongóvá, befelé fordulóvá (Mártonné, 2002, 67–72).

Vas Erika Alapozó Terápiát javasolt, amelyet el is kezdtek a gyermekkel, és az egy éves kontrollvizsgálat nagymértékű javulást mutatott (Mártonné, 2002, 67–72). A gyermek együttműködővé vált, megértette a feladatokat és feladattudata is kialakult. Noha finommozgásai még fejletlenek, de nagymozgásai már rendezettek. Beszédkészsége és általános

tájékozottsága megfelelő, sőt gondolkodása is fejlődött (Mártonné, 2002, 67–72). A terápiát még fél évig folytatták, majd sikeresen befejezték (Mártonné, 2002, 67–72).

HOSPITÁLÁS AZ ÚJ KAPU DIAGNOSZTIKAI ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT FEJLESZTŐ FOGLALKOZÁSÁN

Az Alapozó Terápia és az Új Kapu Diagnosztikai és Fejlesztő Központ elméletét megismerve szerettem volna ezt a gyakorlatban is látni, ezért megfigyelőként részt vettem az intézetben egy Alapozó Terápiás foglalkozáson. (3.) A foglalkozáson nyolc kisfiúval foglalkoztak, közel azonos korúak, óvodai nagcsoportosok és iskolakezdők voltak.

A kétórás terápiát úgy kezdték, hogy körbe ültek a tanárral, és minden gyereknek el kellett mondania egy jó és egy rossz élményt a hetéből. Ezután kezdték el a terápia mozgásos részét. Kezdték a csecsemőkori mozgásokkal (pl. fej- és mellkas-emelgetés), a fejlődéstani nagymozgásokon át a rugalmasságon keresztül (pl. fókajárás, pókjárás, rákjárás), az egyensúlyozó (pl. kéz-láb váltások) feladatokig.

Az óra második felét egy óvónő tartotta, aki elvégezte az Alapozó Terápia tartásához szükséges kurzust. Elmondása szerint azért végezte el, mert az óvodában, ahol dolgozik rendkívül sok az ADHD-s gyermek, és szeretné őket segíteni, fejleszteni. Ez még jobban megerősített a módszerem kidolgozásának fontosságában.

Az óra végén megint körbe ültek a gyerekek, és a foglalkozást kezdő tanár végig kérdezte őket: mit gondolnak, miben fejlődtek és miben van még szükség a javulásra? Ezután matricát kaptak, amelyet ők választhattak ki, aminek szemlátomást nagyon örültek.

Miután elmentek a gyerekek, interjút készítettem a foglalkozást tartó tanárral, aki megerősítette az óvónő meglátását, miszerint tényleg egyre több a figyelemzavaros, hiperaktív gyermek, és nagy szükség van a fejlesztésre.

A FIGYELEMZAVAROS (ADHD) GYERMEKEK OKTATÁSA A GYAKORLATBAN

Ahhoz, hogy egy hiteles módszert dolgozhassak ki a figyelemzavaros gyerekek tanításának segítésére, két iskolában is hospitáltam, megfigyeltem az ADHD-s gyermekek nevelését. A látogatott két intézmény az iskolatípusok széles skálájának két legszélső pontján helyezkedik el. Ez alatt, természetesen, nem a tanítás minőségét értem, hanem azt, hogy az egyik egy speciális iskola, kifejezetten tanulási zavarral küzdő gyermekek számára, a másik intézménybe pedig vegyesen járnak a tanulók: vannak, akik tanulási zavarral küzdenek, és vannak, akik nem.

Ezeknek az iskoláknak a nevelési gyakorlatát megfigyelve, a gyakorlatokat összehasonlítva megállapítottam, hogy melyik iskolában, milyen módszerekkel és milyen eredményességgel tanítják az ADHD-s gyermekeket, majd a tapasztalataim alapján dolgoztam ki egy saját elképzelést ezeknek a tanítási módszereknek az integrálására és továbbfejlesztésére.

OKTATÁS EGY SPECIÁLIS OKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN

Az első iskola, ahol kutatásomat végeztem, a Nyitott Világ Iskola Budapesten. Ez speciális intézmény, ahova körülbelül 50 diák jár, a negyedikől a nyolcadik osztályosig. Egy-egy osztályban nyolc diák van. Az igazgatóhelyetttel készített interjú alapján kiderült, hogy ezek a gyerekek mind küzdenek valamilyen tanulási nehézséggel, és rendkívül sok a figyelemzavaros és hiperaktív gyermek is. Sőt ez kombinálódni is szokott más tanulási zavarral, mint például a diszlexiával, diszgráfiával és a diszkalkuliával. Ezen túl, a tanulási zavar mellé, több esetben pszichés zavar is párosul.

A gyermekek nagy része gyógyszer szed, hogy enyhítsék a figyelemzavarukat. Ez a gyógyszer a Ritalin, ami egy serkentőszer, és az állandó nyugtalanságot enyhíti. A tanárok meglátása szerint, ha a gyermek elfelejti bevenni az aznapi orvosságot, akkor kezelhetetlen, és ez az aznapi tanulás rovására megy. Azonban a gyógyszer gyakran tompítja a gyerekeket, így ez is hozzájárul a figyelemzavarukhoz, noha a tanárok úgy gondolják, hogy így is inkább képesek koncentrálni, mint a gyógyszer nélkül.

Egy 5. osztályos irodalomórát látogattam meg, ahol az osztály 8 fiúból állt. Mindegyik gyerek ADHD-s. A tanárnő bement az osztályba, s vigyázzállásra szólította fel a tanulókat. Miután ez megtörtént, megdicsérte őket, hogy szépen megálltak, és utána mondta, hogy üljenek le. Az óra témája a meséken belül Tündérszép Ilona és Árgyelus királyfi volt. Már az előző órákon olvasták a művet, tehát nem volt ismeretlen a számukra. Házi feladatként még egyszer el kellett olvasni.

Az órai feladat egy feladatlap feldolgozása volt a témával kapcsolatban. A tanárnő kérdezz-felelek típusú órát tartott, beszéde hangos és érthető volt, lassan beszélt, hogy mindenki értse, mondandóját néha kis humorral fűszerezte, ezzel tartva fenn a figyelmet. A több választ igénylő feladatoknál a válaszokat felírta a táblára, ezután körbe ment, és megnézte, hogy mindenki leírta-e. Aki esetleg betűt tévesztett, annak megmutatta, hol a hibája, de közben nem alázta meg a gyermeket, hanem halkán, nem feltűnően mutatott rá a tévesztésre.

Ebben az osztályban is tapasztalható volt, hogy voltak vezéregyéniségek, akik mindig beleszóltak jelentkezés nélkül az órába, és voltak csendesebb típusok is, akik igyekeztek a legkevesebbszer megszólalni, ezt is csak akkor tették, ha a tanárnő felszólította őket. A diákok ugyan kicsit mocorogtak az egyszemélyes padokban, sőt volt, aki feltette a lábát a székre és úgy ült végig az órát, de ennek ellenére végig okos és az órához kapcsolódó hozzászólások érkeztek. Viszont észrevehető volt, hogy jóval lassabban haladtak a feladatokkal, mert nehezebben ment nekik az írás és az olvasás is. A feladatlap felét sikerült elkészíteni.

Az óra végén a tanárnő felírta a házi feladatot a táblára, ezt követően pedig minden diáknak aláírta a leckefüzetét, ezzel ellenőrizve, hogy felírták-e a házi feladatot.

A tanárnővel röviden összefoglaltuk az órát, és elmonda, hogy most jól teljesítettek a diákok, ami annak is köszönhető, hogy ott voltam, mint idegen, és ezért bizonyítani akartak. Azonban van olyan is, amikor elkalandoznak, és csak fizikálisan vannak ott az órán, pszichésen teljesen másutt járnak, vagy annyiszor kell fegyelmezni őket, hogy a tananyaggal nem lehet egyáltalán haladni.

OKTATÁS EGY HAGYOMÁNYOS OKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN

A másik iskola, ahol tanulmányoztam a figyelemzavaros gyerekeket, a székesfehérvári Németh László Általános Iskola.

Ez az előbbihez képest egy hagyományosnak mondható iskola. Az 5. osztályos létszám 22 főből állt, fiúk, lányok vegyesen. Az osztályteremben a hagyományos, sorokba rendezett padok helyett, új rendszert alakítottak ki. Két padot egymással szembefordítottak, s így alakult ki egy csoport. A teremben összesen öt csoport formálódott ki.

További érdekesség volt, hogy a tanulók nem ugyanazon a helyen ülnek egész évben, hanem a helyüket naponta váltogatják az óramutató járásának megfelelően. Ez azért jó, mert így a jobb és gyengébb képességű tanulók amellet, hogy egy csoportba kerülhetnek, az újabb és újabb összetételű csoporton belül a csoporttársaktól új impulzusok, ingerek érik, amelyek inspirálóan hathatnak, illetve a gyerekeket „kizökkentik” a megszokott formákból.

Az óra úgy kezdődött, mint a másik iskolában, azaz vigyázállással. Azonban itt a tanárnő 5 perccel hamarabb ment be az osztályba, hogy kicsit ráhangolja az osztályt az órára. Ami meglepő volt számomra, hogy az órát egy figyelemfejlesztő játékkal kezdték: ha a tanárnő egyet tapsolt, a gyerekeknek kettőt, s ha kettőt tapsolt, akkor nekik egyet kellett tapsolniuk. Aki elrontotta, az leült. A játék végén akár több győztes is lehetett. Ezt követően kezdődött az óra.

A felszerelés ellenőrzése volt az első. Ha nem volt meg, akkor kaptak egy mínuszt. Ezután a házi feladat ellenőrzése következett. A műnemekről volt szó, a tanulónak mindegyikre egy-egy példát kellett írni. Volt, aki megcsinálta; volt, aki félig; volt, aki egyáltalán nem; s volt, aki a felszerelése hiányából fakadóan nem tudta bemutatni a házi feladatot. A nem teljesítő tanulók között ADHD-s is volt.

Az órai anyag itt is a Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi volt. Az osztály még nem foglalkozott ezzel a művel, nem úgy, mint a budapesti iskolai gyerekek, ám itt egy óra elég volt ahhoz, hogy elolvassák, míg a másik osztálynak ehhez két óra kellett. A mesét a tanárnő olvasta fel, a többiek végig követték a szemükkel a könyvben. A tanárnő szépen hangsúlyozva, lassan olvasott. Ha észrevette, hogy az egyik gyermek elkalandozott, megmutatta neki, hogy hol tart, nem szólt rá, csak olvasás közben segített a tanulónak.

Ezután elővették a munkafüzetet, és a tanárnő felosztotta a feladatokat. Felolvasta a neveket, s mondta, hogy ki melyik feladatot végezze el. Mint később megtudtam, a gyerekek képességei szerint adta ki a munkát, ezt mind úgy téve, hogy a gyermekekben nem okozott kérdést, hogy ő miért azt a feladatot kapta, hanem izgatottan várták, mikor mondják a saját nevüket. Körülbelül 10 percet kaptak a feladatra, s utána együtt leellenőrizték. A gyengébb képességű tanulónak egy rajzolási feladatuk volt: hogyan képzelik el az adott szereplőt a műből, míg a jobb képességű tanulónak 3–4 mondatos fogalmazást kellett írniuk. Az idő leteltével ellenőrizték a feladatokat. Nem voltak bekiabálások, mindenki jelentkezett.

Az óra végén a házi feladat kijelölése történt. A tanárnő elmondta szóban is, hogy mi a lecke, de fel is írta a táblára, és ő is ellenőrizte a házi feladat felírását, mint a másik iskolában a pedagógus, bár ő nem mindenkiét, csak pár gyermekét.

A székesfehérvári iskola tanárnője a beszélgetés során elmondta, hogy nehéz a figyelemzavarosokkal bänni, mert mint óra közben is tapasztaltuk, sokszor elkalandozott a figyelmük, és a tanárnőnek kellett megmutatnia, hol tartanak, valamint az osztályozás is

nehéz, mert különböző felmentéseik vannak. Van, akinek helyesírásból, nyelvből, de olyan is előfordul, akinek matematikából van. Továbbá vannak olyan tanulók, akiknek nincs felmentésük, pedig képességeik alapján indokolt lenne.

Összehasonlítva az iskolákat, azt állapítottam meg, hogy bár a budapesti iskola ki-fejezetten tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal foglalkozik, mégis az órán belül fejlesztő feladat. A székesfehérvári iskolában a tanárnő egy fejlesztő játékkal kezdi az órát, ezzel biztosítva a tanulók kezdeti figyelmét. A kutatásaim alapján úgy vélem, hogy noha a kis létszámú osztályban több lehetőség adódik arra, hogy egyénileg is többet foglalkozzon a tanár egy diákkal, mégsem eredményez feltétlenül jót, ha csak problémás gyerekek vannak egy osztályban, mert így kevésbé lesz hatásos a fejlődés. Az integrálás fontos, mert ezáltal a jobb képességű tanulók ösztönözni tudják a gyengébbeket, sőt segíthetnek is nekik, magukkal tudják húzni a lemaradókat. Ezt a meglátásomat a székesfehérvári iskola tanárnője is alátámasztotta.

Az osztály elrendezését illetően követendő megoldásnak tartom, hogy a gyerekek a padok egymás szembe fordításával kis csoportokat alkossunk. Ugyan Dr. Selikowitz azt írja, hogy nem jó egy ADHD-s gyermeknek, ha csoportban dolgozik (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117), én mégis úgy tapasztaltam, hogy pozitív hatással van rájuk a csoportos elhelyezés. Ugyanis a jobb tanulók könnyebben tudják segíteni az elkalandozott figyelmű, esetleg ADHD-s tanulókat, és ezek a tanulók is jobban tudnak koncentrálni, mert látják, hogy osztálytársaik a feladattal foglalkoznak, így náluk is nagyobb esély van arra, hogy arra figyeljenek.

A VERSES MOZGÁSOS GYERMEKFEJLESZTŐ MÓDSZER LEÍRÁSA

A pedagógiai alapvetésem, hogy a gyerekek, és különösen az ADHD-s gyermekek számára a fejlődésük legfontosabb feltétele a szeretetteljes környezet, ahol elfogadják ők olyannak, amilyenek. A pedagógus feladata, hogy minden gyermekből kibontsa azokat a rejtett képességeket, amelyek által eredményes, sikeres és boldog emberré válhat. A nem eminens, problémákkal küzdő tanulók esetében ez különösen felértékelődik.

A képességek fejlesztéséhez és az adottságok kibontakoztatásához a 45 perces tanóra adja meg a keretet. Ennyi idő áll rendelkezésre, hogy a pedagógus a lehető legjobban megszervezze és támogassa a tanuló és a tananyag közötti találkozást. Az ADHD-s gyerekeknél azonban felmerül az a probléma, hogy az ő figyelmük körülbelül 10–12 percre terjed ki. Utána elkalandoznak, mással foglalkoznak. Ez abból adódik, hogy az agyukban a receptorok az információkat nem tudják megfelelően átadni, azaz szakadás van az információ átadásban (Selikowitz, 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117).

Az általam kifejlesztett módszer – a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer (a továbbiakban: módszer) – ezt a szakadást kívánja orvosolni, biztosítva az információáramlás zavartalanását. A módszerem egyik alapja, mint már említettem, az Alapozó Terápia, amelynek az egyik fontos feladata a prefrontális lebeny fejlesztése, amely felelős a figyelem kialakulásáért, a régmúltbeli események felidézéséért, az információáradatból a megfelelő válaszok szelektálásáért. Második alapkőve a Dudáné Driszkó Adrienn Okosodj mozogva, Útmutató a mozgás fejlesztéséhez (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13) című módszertana.

Dudáné is azon a véleményen van, hogy a mozgás a kulcsa az idegrendszer fejlesztésének. Összeállított különböző mozgásformákat, amelyekből inspirálva dolgoztam ki saját mozdulatsoraimat.

Dudáné Driszkó Adrienn szerint a mozgás a legtermészetesebb megnyilvánulási forma egy gyermek esetében. Sok szülő gyermeke fejlődését már a születésétől fogva figyelemmel kíséri, sőt gyakorta feljegyzik a fejlődés menetét. Általánosan ismert tényé vált, hogy a gyermek fejlődési szintjéről, idegrendszere érettségéről, a mozgásának a fejlettsége ad tanúbizonyságot. Az agy fontos része ennek a fejlődésnek. Tekinthetjük egyfajta „irányító központnak”, valamint „központi memóriának”, ahol minden információ (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13).

Az agyat idegsejtek milliárdjai alkotják. Ha ezek megsérülnek, nem tudnak úgy regenerálódni, mint más sejtek. Ennek ellenére az agyunk képes úgy is működni, ha egyes részei nem képesek már erre (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13). Az agyunk két féltékéből áll, az egyik a jobb, a másik a bal féltéke. Ezek kiegészítik egymást. A bal agyfélteke felelős a logikus gondolkodásért. Ez segít a dolgok rendszerezésében, helyre állításában. A jobb agyfélteke felelős a kreativitásért, a fantáziáért. Segítségével az ösztönös megérzéseink alapján térképezzük fel a világot, s látjuk meg az összefüggéseket az egyes részek között (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13). *„A két féltéke keresztirányú összeköttetésben van a test két oldalával.”* Ez azt jelenti, hogy amikor a bal oldalunkat használjuk, akkor a jobb féltéke működik, amikor a jobb oldalunkat használjuk, akkor pedig a bal féltéke aktivizálódik. Azok az emberek, akiknek a bal agyféltekéje a dominánsabb, úgy próbálják összerakni az információkat, hogy az egyes részeket rakják ki először, így alkotva meg az egész képet. Azoknál, akiknél a jobb agyfélteke a dominánsabb, éppen az ellenkező történik. Ők először a teljes képet próbálják megérteni, s csak ezután foglalkoznak az egyes részekkel. Előfordulhat, hogy a konkrét gondolkodás, tanulás nehezebbre esik, hiszen ők a tapasztalás útján való gondolkodást és tanulást részesítik előnyben. Emiatt elképzelhető az is, hogy nehezebben teljesítenek az iskolában, mert ott inkább a bal agyféltekére, azon belül a nyelvi megnyilatkoztatásra építenek (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13). Ez a számonkérési mód nem a legmegfelelőbb a balagyfélteke-dominanciájú gyerekeknél sem, hisz így más, kevésbé fejlett készségeiket nem tudják fejleszteni, mert nincs rá szükség az oktatás folyamán (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13.). Azoknak a gyerekeknek, akiknek nehezebben megy a tanulás, segíthetnek olyan mozgásos gyakorlatok, amelyek segítenek összehangolni a jobb és a bal testfeleket. Ehhez azonban egy precízen kidolgozott mozgásgyakorlatra van szükség (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13.).

Dudáné Driszkó Adrienn óvodás és iskoláskorú gyermekeknek készített egy otthoni mozgásra/ fejlesztésre szánt DVD sorozatot. Azért érezte szükségesnek ennek az anyagnak az elkészítését, mert ő is osztja azt a véleményt, miszerint ha valamilyen módon károsodik a gyermek idegrendszere, például kimarad a fejlődésében egy szakasz, a mozgással nagyban javítható a károsodás (Dudáné, Varázsbetű Bt., 9–13).

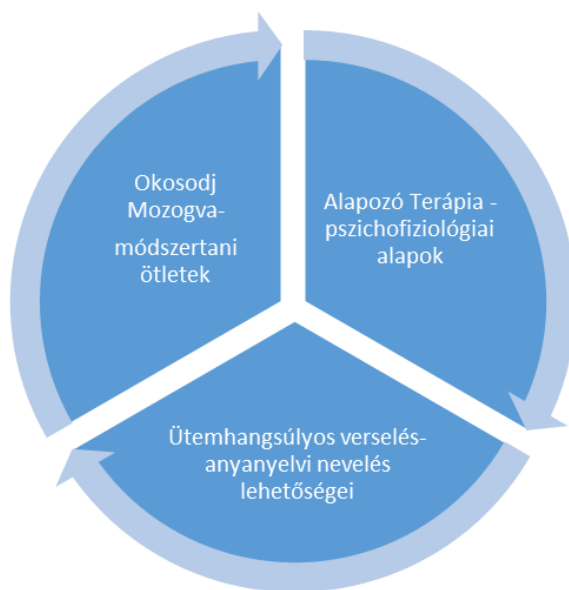
A DVD-n 6 napnyi mozgásos feladat található. Az egyes napokhoz különböző mozgásminták kapcsolódnak. Ezek a napok (és velük együtt a mozgások) egymásra épülnek. Ha a gyermek hibátlanul és önállóan elvégezte az egyes napokon kijelölt mozgásokat, akkor léphet tovább a következő napra. Tehát a 6 napot felölelő videó nem csak egy 6 napos mozgást jelent, hanem akár több hetet is igénybe vehet. Ez a gyermek teljesítményétől függ. A lényeg, hogy pontosak és precízek legyenek a mozdulatok.

Szorgalmazza, hogy a szülő segítsen a gyermekének, főleg, ha észreveszi, hogy a gyerek nem megfelelően hajtja végre a mozgásokat. Továbbá javasolja, hogy a gyakorlatokat naponta, lehetőleg ugyanabban az időpontban végezzék. Erre azért van szükség, hogy ezt a 20–30 perces mozgást beépítsék a gyermek napi szokásai közé (Dudáné, Varázsbtű Bt., 9–13).

A mozgás egy ütemes cselekvés. Mivel a magyarirodalom-tanításban is az ütemhangsúlyos verselés (vagy magyaros verselés) domináns helyet foglal el, és én az irodalomórán szeretném fejleszteni a gyerekeket, az ütemhangsúlyos verselésre is alapoztam a módszeremet. Tehát a módszerem harmadik pillére az ütemhangsúlyos verselés.

Ritmust a mindennapjainkban is tapasztalunk. Ritmusosan járunk, futunk, tehát mozgunk. Ha a természetet figyeljük meg, látjuk, hogy a napszakok ugyanolyan sorrendben/ritmusban váltják egymást. Az irodalomban a lírai szöveget is ritmus jellemzi. Ez vagy a nyelvezetében, vagy a szöveg tartalmi elemeiben mutatkozik meg. Ezeket nevezzük ritmustényezőknak. Ezeket vizsgálva soroljuk be a verseket aszerint, hogy milyen verselési rendbe tartoznak. Az egyik az időmértékes, a másik az ütemhangsúlyos verselés (Schiller–Beöthy, 2008., 9).

Az ütemhangsúlyos verselés alapja a beszédütem, s ennek a nyelvi szólamnak a hangsúlyos és hangsúlytalan váltakozása. A szólam a szónál nagyobb, a mondatnál kisebb folytonos beszédciklus, amely egy összefüggő egységet alkot. A beszédütemet egy rövidebb szólam alkotja, a hosszabb szólamok ütempárokot alkotnak, amelyek ritmusosan két részre oszlanak. Az ütempárok kezdetét a nyomaték jelzi. Az ütemhangsúlyos verselésben a beszédütem és az ütempárok egyszerű, rendezett formát alkotnak. „A mondatok verssorokká rendeződnek, a beszédütem versütemmé alakul, a hangsúlynak nevezett erősségi nyomatékok meghatározható rendben ismétlődnek.” Az ütemek és a sorok szótagszáma pontosan ismétlődik. (4.)



3. ábra: A Verses Mozdós Gyermekefejlesztő Módszer

Ez a három alappillér egymást kiegészítve, egymásra épülve alkotja meg a **Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert** (3. ábra).

Ihletet merítve Dudáné Driszkó Adriennről (Dudáné, Varázsbetű Bt.,9–13.) és az Alapozó Terápián (1.) látott gyakorlatokból megalkottam az ötödikes irodalom tankönyvben szereplő versekhez egy-egy mozgássort. Ezek a versek a könyv egy-egy fejezetében találhatók. Az adott vers sorait célszerű felírni a táblára, hogy a tanulók számára még jobban követhető legyen a szöveg, és egyszerre tudjanak összpontosítani a mondatokra és a gyakorlatokra. Az órába úgy építeném be őket, hogy szüneteket tartok a 45 perc alatt, úgy időzítve, hogy amikor a figyelemzavaros gyermek figyelme éppen lankadna, akkor vezetem be ezt a szünetet; így zökkenve vissza őt az óra menetébe. A szünet N. Kollár Katalin és Szabó Éva szerint is hatásos lehet (N. Kollár–Szabó 2017, 64–72, 523).

A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer azért jó, mert kettős pozitív hatása van. Egyrészt ezeket a mozgásokat alkalmazva elemről elemre építhetjük fel az agyi receptorok közötti hidat, fejlesztve ezzel az agyi működést, ami kihat nem csak a figyelemre, hanem az anyanyelvi problémákat is nagymértékben javíthatja. Másrészt a verstanulás az egyik legjobb agytorna, mert nem csak bővül a gyermek szókinccse, fejlődik a kiejtése, hanem fejleszti az emlékező tehetségét is, ami az ADHD-s gyerekek esetében nem működik megfelelően.

Noha a figyelemzavaros gyermekek számára van számos külső lehetőség betegségük kiküszöbölésére, ezt azonban különböző okokból nem mindenki engedheti meg magának: Alapozó Terápia – pszichofiziológiai alapok, ütemhangsúlyos verselés, anyanyelvi nevelés lehetőségei, Okosodj Mozogva módszertani ötletek.

Az én célom az, hogy az iskolában, az óra keretein belül fejleszteni tudjam ezeket a gyerekeket. Ezért alkottam meg a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert, hogy segítsék ezeknek a tanulóknak a tanulásban úgy, hogy közben a jobb képességű diákok tanulását se hátráltassam.

A VERSES MOZGÁSOS GYERMEKFEJLESZTŐ MÓDSZER ALKALMAZÁSA A GYAKORLATBAN

Miután megalkottam a módszerem, és felállítottam a hipotézisem, szerettem volna kipróbálni módszeremet a gyakorlatban is. Ehhez biztosított lehetőséget a volt általános iskolám, a székesfehérvári Németh László Általános Iskola és a volt magyartanárnőm, Várnai Rita.

A gyakorlat keretében két irodalomórát tarthattam az 5/d osztályban. Ezek az órák összefoglaló órák voltak, a meséket, népmeséket, műmeséket foglaltuk össze a diákokkal. Ezeken az órákon alkalmaztam a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert.

A módszer bemutatásához készítettem egy 10 videóból álló példatárat, amelynek a **Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Mozdulatok Példatára** nevet adtam. Ezeket a youtube-on elérhető videókat a pedagógusok bátran használhatják az órák során a megfelelő link segítségével. Az első videó anyagát építettem be a tanórákba, amelyről szintén felvétel készült. A linkek megtalálhatók az irodalomjegyzékben.

Íme a 10 verscím:

1. Bolondmese
2. Akkor szép az erdő

3. János Vitéz 1. ének
4. János Vitéz 7. ének
5. Az Alföld
6. Egy estém otthon
7. Családi kör
8. Szülőföldemen
9. Mama 1. versszak
10. Mama 3. versszak

REFLEXIÓ A MEGTARTOTT ÓRÁKRÓL

A SZERVEZÉS:

A tantermet mindkét órán nem a hagyományos 3 oszlopos felosztás szerint rendeztük be, hanem úgy, hogy két padot egymással szembefordítottunk, s így két pad alkotott egy csoportot. Összesen öt csoport jött létre. A gyerekek így vegyesen ültek, a jó és rosszabb képességű tanulók is egymás mellé kerülhettek. Az óra kezdete előtt öt perccel már bent voltam az osztályban, s egy tapsjátékkal hangolódunk rá az órára. Ez egy figyelemfejlesztő játék, amelyet a tanárnő gyakran alkalmaz. A lényege, hogyha a tanár egyet tapsol, akkor a gyerekeknek kettőt kell, ha a tanár kettőt tapsol, akkor a gyerekeknek egyet kell. Aki elvétette, annak le kellett ülnie.

AZ ÓRA MENETE:

Összefoglaló óra lévén, a házi feladat ellenőrzése után kérdezz-felelek típusú kikérdezés történt. Átvettük, hogy milyen műnemek vannak, azon belül milyen műfajok, s a mese hova tartozik. Ezután a meséken belül arról beszéltünk, hogy milyen meséket ismernek. A célom az volt, hogy eljussunk a hazugságmese fogalmához, mert ezzel a mesével kapcsoltam össze a Verses Mozgásos Gyermekefejlesztő Módszert. A Bolond mese című hazugságmesével foglalkoztunk, annak is az első hat sorával. A hat sor egy-egy sorát két részre osztottam, így alkotva meg egy soron belül két ütemet. Ezek az ütemek egy-egy gyakorlatot jelentenek.

Ameddig felírtam a sorokat a táblára, addig az egyik diák felolvasta az egész mesét. Végül egy másik diákot kértem meg, hogy olvassa fel még egyszer azt a hat sort, amit a táblára írtam. Ezután elmondtam a gyerekeknek, hogy megtanuljuk ezt a hat sort egy kis mozgással egybekötve. Megkértem őket, hogy álljanak fel, ezt követően elmondtam az adott sort, majd mutattam a gyakorlatot, ezután együtt ismételtük el soronként haladva, végül az egészet előről megismételtük, ezt követően folytattuk tovább az órát.

Az egyes ütemek és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlat:

- Egyszer volt:** bal kéz bal vállhoz
- hol nem volt:** bal válltól le a bal kéz
- Felnyergeltem:** jobb kéz jobb vállhoz
- a fakót:** jobb válltól le a jobb kéz
- Kimentem a:** mindkét kéz fel a vállakhoz
- kerek erdőbe:** vállaktól mindkét kéz le
- Ott volt:** balkéz jobb vállhoz

jó tűz: jobb kéz bal vállhoz

jó víz: vállaktól mindkét kéz le

Jót ittam: bal kéz bal vállhoz

jót melegedtem: jobb kéz jobb vállhoz

Lefeküdtem: vállaktól mindkét kéz le

A gyakorlat után a munkafüzetben (Pető, 2016, 24–27) dolgoztunk tovább. A mesék általános jellemzőit foglaltuk össze, s kitöltöttük az erről szóló feladatot. A munkafüzeti (Pető, 2016, 24–27) feladat után megismételtük a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert, annyi változással, hogy az egyik diák csak azt a hat sort olvasta fel, amivel végeztük a gyakorlatokat, s itt már nem mondtam el külön az egyes ütemekhez tartozó feladatokat, hanem együtt végeztük el őket. Végül kiadtam a házi és szorgalmi feladatot, majd megköszöntem az osztály munkáját.

2. ÓRA

A SZERVEZÉS:

A második óra kezdete előtt bementem az osztályba, s felírtam a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszerhez használt mese első hat sorát a táblára.

AZ ÓRA MENETE:

Az óra eleje ugyanúgy zajlott, mint az első órán, azaz egy figyelemfejlesztő tapsjátékkal. Majd ellenőriztük a házi feladatot és a szorgalmi feladatot. A szorgalmi feladat egy csoportos munka volt, amelyben csoportokat kellett alkotniuk a tanulónak és rögtönözniük egy mesejátékot, amelyet ők találtak ki. Nagy örömmel tapasztaltam, hogy az öt csoport közül négyen elvégezték a szorgalmi feladatot, s mindegyikük készült egy kis mesejátékkal is. Fontos visszajelzésként értékeltem, hogy azok a figyelemzavaros gyerekek, akik általában nem készítettek házi feladatot, a leckéjük megírásán kívül részt vettek a szorgalmi feladatban is. Az egyik ADHD-s tanuló, bár az ő csoportja nem csinálta meg a szorgalmi feladatot, ennek ellenére írt egy mesét, amelyet örömmel mutatott meg nekem. A házi és szorgalmi feladatok után ismétlésként megkértem őket, hogy vegyék át azt a mesét, amelyet mozgással tanultunk meg. Mindenki jókedvvel fogadta a feladatot, s számomra meglepő módon mindenki emlékezett a mozgásformákra, ezért nem volt szükség arra, hogy újból külön bemutassam az egyes ütemekhez tartozó mozgásokat, hanem a tanulók velem együtt végezték el kétszer, hiba nélkül a gyakorlatot. A figyelemzavaros gyermekek is emlékeztek a mozgásokra, s ők is a legjobb tudásukhoz mérten végezték el a feladatokat.

Ezt követően a népmesék és műmesék fajtáit és azok jellemzőit vettük át az órán úgy, hogy az általam készített gondolatfelhőket ragasztották a táblán a megfelelő helyre, s ezeket le kellett írniuk a füzetbe. Itt a célom az volt, hogy mindegyik mesefajtát átismételjük, s ezeket jól rögzítsük. Az ismétlés során eljutottunk a hazugságmese fogalmához. A tanulók emlékeztek arra, hogy a Bolond mesét a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszerrel tanultuk. Megkértem őket, hogy ismételjék át a mesét, és végezzük el a gyakorlatokat. Ebben az esetben is zökkenőmentesen folyt az egész gyakorlatsor végrehajtása. Az óra utolsó öt percében kiadtam a házi feladatot, s megköszöntem az egész osztály munkáját.

KONKLÚZIÓ, VÉGKÖVETKEZTETÉS, TOVÁBBI LÉPÉSEK

A kutatásom elején felállított hipotéziseket az elvégzett pedagógiai kísérlet fényében nem gondolom bizonyítottnak. A bizonyításhoz nem áll rendelkezésemre megfelelő mennyiségű tapasztalat és adat. A hipotézisek megnyugtató igazolásához egy sokkal nagyobb volumenű kísérletet szeretnék majd végezni. Mindezek mellett megerősített a szerzett tapasztalat abban, hogy az általam felállított négy hipotézis megalapozható elméletileg, ezt a dolgozatomban el is végeztem:

1. Kidolgoztam egy olyan mozgásos fejlesztő módszert (Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer), amellyel a figyelemzavaros (ADHD) gyerekeket támogatom. Az óra menetébe beépíthető módon került alkalmazásra az általam kidolgozott módszer.
2. Az általam kidolgozott és két órán alkalmazott tanítási módszer (Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer) a figyelemzavaros (ADHD) gyerekek támogatására, nem hozza kényelmetlen helyzetbe az ADHD-val küzdő tanulókat.
3. Az általam kidolgozott módszer (Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer) alkalmazása nem akadályozta a jobb képességű, tanulási és figyelemzavarral nem küzdő tanulókat sem, épp ellenkezőleg, ők is nagyon boldogan vettek részt a közös mozgásos fejlesztésben.
4. Az osztályterem megszokott elrendezésének változtatásával, a csoportba rendezett padok segítségével, a figyelemzavaros diákokat segíteni lehetett a tanulásban.

Hipotézisem vizsgálatára a tanítási gyakorlatot hívtam segítségül, de mérési adatokkal még nem rendelkezem. A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert összesen két tanítási órán alkalmaztam és megfigyeltem a gyermekek reakcióját. Ennek alapján, mivel a pedagógiai kísérlet kritériumainak nem felel meg a 2 x 45 perces tanítás, a hipotéziseimet nem tartom bizonyítottnak. Arra azonban megfelelő tapasztalatot szereztem, hogy elő tudjak készíteni egy nagyobb szabású szakmódszertani kísérletet.

A tanítási tapasztalatom szerint a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert be lehet építeni a tanítási órába úgy, hogy ne akassza meg annak menetét, és hogy az ADHD-s gyerekek ne érezzék magukat kellemetlenül a gyakorlatok közben, valamint ne hátráltassa a módszer a jobb képességű tanulókat sem. A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszert a gyerekek játéknak fogták fel, így nagy örömmel és izgalommal végezték a gyakorlatokat, és örültek, hogy nem csak a padban ülve figyelnek az órán, hanem felállhatnak és mozoghatnak. A módszer nem akasztotta meg az óra menetét, utána zökkenőmentesen folytathattuk az órát. Mivel a figyelemzavaros gyermekek figyelme 10–12 percig terjed (Selikowitz 2010, 13–23, 27, 33, 75, 114–117), ezért kell egy kis pihenő számukra, ami segítségével ismét be tudnak kapcsolódni az órába (N. Kollár–Szabó 2017, 64–72, 523). A Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer határozottan jó technikának bizonyult, hogy kizökkentsük őket az elkalandozásokból, és úgy vezessük vissza a figyelmüket az órára, hogy közben a tananyagot is elmélyítsük az elméjükben, valamint a figyelmüket is fejlesszük. Az ADHD-s gyerekeket figyelve, úgy vettem észre, hogy igyekeztek pontosan elvégezni a gyakorlatokat. Koncentráltak, hogy megfelelően mondják a verssorokat, s végezzék a gyakorlatokat. A módszer, megfigyelésim alapján, nem hátrányos a jobb képességű tanu-

lóknak sem, noha ők nem szenvednek figyelemzavarban. Úgy gondolom, hogy a figyelem-fejlesztés minden korban hasznos, és mivel gyerekekről van szó, élvezték, hogy játszhatnak.

Tapasztalatom szerint, ez a módszer azért is hatásos mind az ADHD-s, mind a nem ADHD-s tanulóknál, mert fejleszti a mozgást, az összehangolt cselekvést, a memóriát. A verses memoriter az anyanyelvi kompetenciájukra is pozitív hatást gyakorolt, hiszen olyan irodalmi szöveget sajátítottak el, amelyre később is megbízhatóan támaszkodhatnak. A mozgások és a szöveg összekapcsolása segítségével fejlődött a figyelmük. A szociális kompetenciák közül – véleményem szerint – az egyik legfontosabb az együttműködés és annak fejlesztése. Mivel a gyakorlatokat a tanárral és közösen együttműködve hajtották végre, a szimultán szinkron mozgások végrehajtása támogatta az együttműködés képességének a fejlődését is.

Negyedik hipotézisem az osztályterem elrendezésére vonatkozott, miszerint a csoportba rendezett padok nem hátráltatják a figyelemzavaros diákokat a tanulásban. A székesfehérvári tanárnő elmondása, az óráján való megfigyeléseim és az általam tartott órákon tapasztaltak alapján továbbra is azt állíthatom, hogy nem hátrányos a csoportokba alakítás módszere, mert így a jobb képességű tanulók segíthetik a gyengébbeket, ha azok lemaradnának. Ezzel fejlődik a gyerekek szociális kompetenciája, s együttműködőbb felnőttekké válhatnak, valamint a figyelemzavarosok sem maradnak le az órán. Mindezek ellenére, ezen hipotéziseimet a jövőben szeretném módosítani egy új, lehetséges munkahipotézisre, amelyről a későbbiekben fogok írni.

A KUTATÁS TOVÁBBFEJLESZTÉSE

A továbbiakban szeretném módszeremet (Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő Módszer) a tanári hosszú gyakorlatom során alkalmazni, hogy beigazolhassam hipotéziseim helyességét. Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlatom helyszínén az ötödik osztályokban – legalább két osztályban, amelyik közül az egyik a kísérleti, a másik a kontroll – és legalább fél év rendszeres fejlesztéssel igazolnám vagy cáfolnám az általam felállított hipotéziseket. A jelen dolgozat keretei közt elvégzett kipróbálás biztató tapasztalatokat eredményezett, ezért gondolom helyénvalónak a módszer szisztematikus és tervezett alkalmazását a továbbiakban. Ahogy már az előbb említettem, a 4. hipotézist időközben felülbíráltam és helyette egy új munkahipotézist fogok bevezetni: az ADHD-s gyerekek verses ritmusos mozgásos fejlesztésével támogatható az iskolai tanulásuk.

Továbbá szeretnék kitérni az ADHD-s gyermekek írásfejlesztésére is. Az ötletet az az ADHD-s tanuló adta, aki elkészített nekem egy mesét, az általam tartott második órára. Egy szorgalmi feladat keretein belül készítette azt el. A feladat az volt, hogy csoportosan készítsenek el egy mesejátékot. A tanuló bevallotta, hogy az ő csoportja ugyan nem készítette el a feladatot, de ő külön írt nekem egy mesét. Az óra után megmutattam ezt az alkotást a székesfehérvári tanárnőnek, aki elmondta, hogy a gyermek diszgráfias lévén, eddig alig használt nagy- és kisbetűket, és ritkán alkalmazott mondatvégi írásjeleket. A számomra készített mesében viszont voltak nagykezdőbetűk és mondatvégi írásjelek is. Azt gondolom, hogy ha bátorítjuk a gyermeket a kreatív írásra, hogy saját kedve szerint írjon minél több mesét, verset, lírai vagy prózai alkotást úgy, hogy ezek kapcsolódjanak az órán vett témákhoz is, és ráadásul gyakoroltatjuk vele a Verses Mozgásos Gyermekfejlesztő

Módszert, akkor pozitív irányba mozdulhat el az írásfejlődése is. A majdani szakdolgozatomban továbbfejlesztésként össze szeretném kapcsolni a módszeremet az időmértékes verselés ütemeivel is. Az ütemhangsúlyos verselés egyszerű ritmusa jól követhető mozgással az ADHD-s gyerek számára, ugyanakkor a fejlettség egy magasabb szintjén meg lehet próbálni az időmértékes verselés egyszerűbb ütemeinek és a mozgásnak a kombinációját. Ez további fejlesztő és kutatói munkát feltételez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Atkinson, Hilgard, Edward, E., Smith, Susan, Nolen-Hoeksema, Barbara, L., Frederikson, Geoffrey, R., Loftus (2005). *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Dudáné Driszkó, A. (2008). *Okosodj mozogva, Útmutató a mozgás fejlesztéséhez*, Balatonfüzfő, 9–13.
- Mártonné Tamás, M. (2002). *Fejlesztő pedagógia, A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai, Az Alapozó Terápia elmélete és gyakorlata*, ELTE Eötvös Kiadó Budapest, 32–67.
- Mártonné Tamás, M. (2002). *Fejlesztő pedagógia, A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai, Az Alapozó Mozgásterápia alkalmazhatósága egy eset tükrében*, ELTE Eötvös Kiadó Budapest, 67–72.
- N. Kollár, K., Szabó, É. (2017). *Pedagógusok Pszichológiai Kézikönyve I.*, Bp. Osiris Kiadó, 64–72., 523.
- Oroszné Kosik, G. (2010). *Mozgásterápia mint kiegészítő terápia a beszédfejlesztés terén, Gyógypedagógiai Szemle*.
- Pető, Gy. (2016). *Sokszínű Irodalom Munkafüzet*, Mozaik Kiadó, Szeged, 24–27.
- Posta, I., Pető, Gy. (2016). *Sokszínű Irodalom*, Mozaik Kiadó, Szeged, 24.
- Rácz, K., F., Földi, R., Barthel, B. (2012). *A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései, Gyógypedagógiai Szemle*.
- Schiller, M., Beöthy, Zs. (2008). *Poétai Iskola, Tanári útmutató*, EDUCATIO KHT., 9.
- Selikowitz, M. (2010). *ADHD a hiperaktivitás–figyelemzavar tünetegyüttes, Minden szükséges információ egyenesen a szakembertől*, Geobook Hungary Kiadó, 13–23., 27., 33., 75., 114–117.

- (1.) <https://docplayer.hu/2913806-Az-alapozo-terapia-modszer-fejleszteseneketerapiajanak-ismertetese.html>
- (2.) <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelis/idegrendszer-fejleszto-mozgasterapia>
- (3.) <http://www.ujkapu.hu>
- (4.) https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannonenciklopedia1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelvi-mualkotas-3B63/nyelv-esvers-kecskesandras-3B8B/az-utemhangsulyos-verseles3B9D/?fbclid=IwAR0mgLzkNRpU9CzEf706T6eDdQbI9cpRD_bIWkaycDU3SAzinW414rGrkU

A MOZGÁSOKRÓL ÉS AZ ÓRAI ALKALMAZÁSRÓL KÉSZÜLT VIDEÓK:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=0BaRkeEJeIs>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=L4bolx5YQq4>
- 2.1 <https://www.youtube.com/watch?v=RU3iJWbLMlk>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=jlBtB4jBEzI>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=6AAgSsRF9Co>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=ko7avVcy0E0>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=0OB50AHXKkg>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=l4BMCOhmd6s>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=oQJVjd9aZBQ>
9. https://www.youtube.com/watch?v=1D9RO_RL7Cs
10. https://www.youtube.com/watch?v=WaQ7_u3BNE8
11. <https://www.youtube.com/watch?v=b1KyUaDYjGA>

Tananyagfejlesztés

FODOR RICHÁRD

Nézőpontok. Multiperspektivikus történelemszemlélet a tankönyvekben

Viewpoints. Multiperspectivic approach in the History textbooks

Témavezetők: Dr. Kaposi József, Sárhegyi Tamás

ABSZTRAKT

Kutatásom során az újtípusú fejlesztési mechanizmus eredményeként az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetének kiadásában megjelent újgenerációs történelemtankönyveket vizsgálom. Az elemzés vizsgálati szempontrendszere egy szakdidaktikai célkitűzés gyakorlati megvalósulásán alapszik, középpontjában a multiperspektivikus, azaz többnézőpontú történelemszemlélet áll, amelyet globális oktatással és történelemdidaktikával foglalkozó szervezetek mellett nemzetközi és magyar kutatók, valamint a Nemzeti alaptanterv is fontosnak tart.

A kutatás legfontosabb célja, hogy feltárja, miként érvényesül a multiperspektivikus szemlélet a 2015 és 2018 között kiadott középiskolai történelemtankönyvekben. Módszertani szempontból a négy évfolyam tankönyveiből kiválasztott tizenkét tananyagrészlet részletes elemzése szolgáltatja a dolgozat alapját. A kétharmad részben magyar történelemre, egyharmad részben egyetemes történelemre fókuszáló tankönyvi példák elemzése alapján megszületett konklúzió szerint a tankönyvek teljesítik a szakdidaktikai célkitűzéseket, szerzői törzsszövegükben, kapcsolódó forrásaikban és didaktikai apparátusuk segítségével változatos formában, minden esetben motiválják a soknézőpontúság szemléletét.

Kulcsszavak: tankönyvkutatás, újgenerációs történelemtankönyv, történelemdidaktika, multiperspektivizmus, többnézőpontúság

ABSTRACT

The research investigates the new generational History textbooks published by the Eszterházy Károly University's Educational and Developing Institution. The aspects of the scrutiny are based on a practical implementation of a didactic aim, the multiperspectivic History approach, which educational importance is supported by international and Hungarian educational institutions, experts and the Hungarian National Curricula as well.

The most important target of the research is to identify the multiperspectivic approach in the History textbooks issued for secondary educational institutions between 2015 and 2018. The methodology of the research is built on twelve detailed analyses chosen from different sections of the four textbooks. Two-third of the examples are selected among Hungarian national History topics and one-third of the sections are from international themes. On the basis of the examples' evaluation, the study concludes that the textbooks suit the requirement of the multiperspectivic history approach which is observed in the descriptive authorial texts, the historical sources and the didactic instruments as well.

Keywords: textbook research, new generation History textbooks, History didactics, multiperspectivity, alternative viewpoints

Köszönetet szeretnék mondani dr. habil. Kaposi Józsefnek és Sárhegyi Tamásnak, akik témavezetőkként minden segítséget megadva támogatták a kutatásomat, amelyért rendkívül hálás vagyok.

BEVEZETÉS

A magyarországi taneszközök funkciója és szerepe jelentős változáson mentek keresztül másfél évszázados történetük során. Kezdeti információ közvetítő szerepük egy összetett, a tanítást facilitáló, korszerű fejlesztő egységgé vált. Már nem tekinthetők a politikai ideológiák eszközének, nem egysíkúak, nem erőltetik rá nézeteiket senkire, és nem kezelik egyszerű passzív befogadóként a tanulókat, helyette esélyt és lehetőséget adnak a kritikus gondolkodásra. De milyen strukturális változásokon mentek keresztül? Jelen tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézetének legújabb, középiskolák számára fejlesztett újgenerációs tankönyveinek elemzésén keresztül próbál feleletet adni erre. Ezen elemzések közül a tanulmány keretei lehetőséget engednek négy tankönyvi lecke vizsgálatára, ezáltal gyakorlati példát szolgáltatva a multiperspektivikus szemlélet gyakorlati megvalósulására.

A tanulói kulcskompetenciák között a multiperspektivitás szempontja kiemelt szerepben áll, hiszen támogatja a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készség és a kreativitás transzfererővel bíró kompetenciáit is. A multiperspektivikus szemlélet történelemdidaktikai szerepét és vizsgálati legitimitását nemzetközi intézmények, a nemzeti oktatáspolitikai törvényi szabályozásai, illetve magyar és külföldi szakértői ajánlások, útmutatók is indokolják.

A tanulmány alapvető kérdésfeltevése, hogy a 2015-ben kezdődő szakmai fejlesztési mechanizmus során az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézete (EKE OFI) által kiadott történelem-tankönyvcsomag szerzői milyen módon tettek eleget azon célkitűzéseknek, hogy több alternatív nézőpontot is bemutassanak az ábrázolt történelmi szereplők és események kapcsán.

MÓDSZERTAN

A tanulmány egy átfogóbb elemzés részét képezi, amely a négy középiskolai évfolyam tankönyvei közül mindegyikre kiterjedt. Gyakorlati szempontból a tankönyvi leckék szöveges értékelését minden esetben egy táblázatos struktúra kialakítása előzte meg, amelyben a leckék egyes részletei különülnek el kulcsszavaik kiemelésével a vizsgálati szempontrendszer alapján. Az elemzés szempontrendszere több elemből épül fel. A szerzői szövegben megjelenő történeti diskurzus jelenlétét, a források típusát (elsődleges, másodlagos) és narratíváját, a multiperspektivikus szemlélet megjelenésének helyét (a szerzői törzsszövegben, a forrásokban, a kérdések és feladatok részben), a narratívák viszonyát és a kapcsolódó kérdések és feladatok vizsgálatát határozzák meg.

A KUTATÁS SZAKIRODALMI HÁTTERE: A MULTIPERSPEKTIVIZMUS

A történelem 21. századi definíciói közül egyre több helyezi a tanítás középpontjába a párhuzamos történelmi nézőpontok kiemelt szerepét. Marsh és Hart szerint: „egy történelmi emlékezést és amnéziát magában foglaló folyamat során a múlt egy adott interpretációja válik az igazsággá, amely ezután alapvetésként jelenik meg.” (Marsh, Harth, 2011, 221.) Ebből kiindulva Burridge, Buchanan és Chodkiewicz a „párhuzamos

történelmek szelekcióját és az egyik történelmi interpretáció előnyben részesítésének természetes folyamatát” emelik ki (Burridge, Buchanan, Chodkiewitz 2014, 19). Mindkét definícióban benne rejlik az a jelenség, amely egyes narratívák kiemelt vagy kizárólagos szerepét hangsúlyozza a párhuzamosan rendelkezésre állók közül. A köznevelési történelemoktatásban emiatt különös figyelmet szükséges fordítani az egymás mellett létező történelmi narratívák bemutatására és ütköztetésére. Ezen gondolat mentén Pickford, Garner és Jackson az egyik legfontosabb történelemtanuláshoz kötődő képességként jelöli meg „a lehetséges feltételezések, vélemények érvekkel történő alátámasztását és különböző nézőpontok, interpretációk párhuzamos létezésének elfogadását.” (Pickford, Garner, Jackson, 2013, 31.) Kaposi József szerint a multiperspektivikus történelemszemlélet „óhatatlanul a történelem olyan tartalmi megjelenését teszi szükségessé, mely lehetőséget ad az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítására” (Kaposi, 2018, 141).

A multiperspektivizmust életre hívó történelemtanítás szemlélete a már 2000-ben is „középkorúnak” minősített európai *New History* diskurzusában kapott elsőként hangsúlyos szerepet. Kelet- és Dél-Európában az 1990-es években jelent meg az igény a közoktatásban azon célkitűzés keretei között, hogy „új struktúrájú, új szemléletmódú történelemtanterveket és erre épülő oktatási anyagokat” dolgozzanak ki. A reformfolyamatban fontos katalizátorszerepet játszott az Európa Tanács 1995-ben indított tanárképzés tapasztalatcseréit szorgalmazó szemináriumsorozata. A fontos irányváltás homlokterében az a cél állt, hogy a tanulók a korábbi passzív, befogadó szereplőkből az oktatási folyamat aktív részeseivé váljanak. Ez Strandling ajánlása alapján csak olyan alapvető képességek elsajátításával lehetséges, mint az „információ-források feldolgozása, önálló értelmezése, rendszerezése és értékelése”, valamint a multiperspektivikus szemléletet tükröző „eltérő nézőpontok figyelembevétele” (Strandling, 2000).

A multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet oktatáspolitikai célkitűzését elsőként 2000-ben, a Történész Világkongresszuson fogalmazták meg a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics – ISHD) által kezdeményezett szekcióban. A konferencia történelemdidaktikai szempontból legfontosabb eredménye egy általánosan elfogadott célkitűzés, a kontroverzív és multiperspektivikus történelemszemlélet erősítése a történelemtanítás gyakorlatában. F. Dárdai Ágnes tanulmányában található beszámoló szerint: „a szekció Oslóban egyet értett abban, hogy a kontroverz szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent”¹. Ezen szemlélet elsődleges érvényesítésének eszközeként a forrásokat tekinti, amelyekről elmondja, hogy önmagában „a forráselemzés azonban nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás maga kontroverzív legyen. Bár nagyon fontos a forráselemzés [...], de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek”. Tehát a források típusa és narratívája azok a szempontok, amelyek meghatározzák a tanítási folyamatot (Dárdai, 2002).

A kutatás szempontjából a nagy fontosságú, legfrissebb nemzetközi jelentés szakmai útmutatója egy évvel ezelőtt jelent meg. Az Európai Bizottsághoz kapcsolódó 2017-es

¹ Ezen tételmonddal párhuzamosan jelen kutatás is a tágabb vagy főbb vizsgálati szempontnak tekintett multiperspektivitást keresi a történelemtankönyvekben, mely az eredmények tükrében gyakran mutat kontroverzív jelleget is.

Eurydice-jelentés felhívta a figyelmet a kritikus gondolkodást biztosító multiperspektivikus szemlélet szerepére. A jelentés, amelynek homlokterében az aktív állampolgárságra nevelés áll, kiemelt hangsúlyt fektet a kritikus gondolkodás („critical thinking”) aspektusaira és hazánkat azon országok között említi, amelyek a köznevelési struktúrában már a középiskola megkezdése előtt integrálják ezt a készséget a nevelési folyamatban. A jelentés a kritikus gondolkodásnak összesen kilenc tényezője közül – „érvelő és analízáló képesség, információk interpretálása, forráshasználat, médiaműveltség, kreativitás, véleményformálás és kérdésfeltevés” – a multiperspektivikus szemléletet is fontos szempontnak tekinti, amelyhez tanulás- és tanításmódszertani szempontból a párhuzamosan rendelkezésre álló narratívák megismerésének, értékelésének és megvitatásának készségét emeli ki, mint a legfontosabb fejlesztendő célt (Bonnafoous, De Coster, Noorani, Sigalas, 2017).

Az említett nemzetközi trendekhez kapcsolódóan a 2012-ben kiadott Magyar Nemzeti Alaptanterv is figyelmet fordított a több szempontú történelemszemléletre. A 2012-es NAT a 9–12. évfolyamokra vonatkozó fejlesztési feladatok között a kritikai gondolkodás képességének részeként² megfogalmazza, hogy a „*különböző történelmi elbeszélések összehasonlítása a narráció módja alapján*” történik. Továbbá a fejlesztés várt eredménye az említett évfolyamokon a „*mindennapi élethelyzetek elbeszélése a különböző szereplők nézőpontjából*”, valamint a „*történelmi jelenetek elbeszélése különböző szempontokból*”, továbbá az „*erkölcsi kérdéseket felvető élethelyzetek felismerése, bemutatása*”. Ezek megfogalmazásában tűnik fel a multiperspektivikus történelemszemlélet a legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzéseket tömörítő hivatalos dokumentumban.

ITERATÍV KÖZLÉSI MÓD

A történelmi ismeretek a diákok számára történelemtankönyvek segítségével állnak rendelkezésre, amelyek a korábbiakhoz képest fontos új céllal rendelkeznek. Kratochvíl Viliam definíciója szerint a történelemtankönyv „a történelmet feldolgozó didaktikai szöveg”, amely „szóbeli, ikonográfiai, grafikai, ellenőrző és önellenőrző szövegek tervszerűen elrendezett rendszeréből tevődik össze” (Kratochvíl, 2008). Kojanitz László definíciója szerint pedig „már nem csupán egyetlen tankönyv, hanem fejlesztendő eszközrendszer, ami feladatlapokat, kompetencia-fejlesztő és értékelő eszközöket, valamint tanári segédletet is tartalmaz” (Kojanitz, 2018).

Kratochvíl átfogó képet ad arról az iteratív (ismétlő) nyugat-európai tankönyvírási gyakorlatról, amely a későbbiekben Magyarországon is megjelent. Az iteratív közlési forma legfontosabb haszna az egyoldalú történelemszemlélet kiküszöbölése. Alapja, hogy „a tankönyvszerző a saját álláspontja szerint kidolgozott szövegét a tankönyvnek a tananyagot kibővítő részében mintaszerű, ugyanazt az eseményt még egyszer, de különböző szempontok, állásfoglalások szerint megfogalmazott elbeszélő szöveggel egészíti ki” (Kratochvíl, 2018). A történelemtankönyv ismeretközvetítő, szerzői része tehát kiegészül egy fontos modullal, amelyben az adott tényanyag megítélését és értékelését árnyaló források találhatóak. A kiegészítő egység elemei eltérő nézőpontot képviselnek, más megvilágításba helyezik a történelmi esemény narratíváját, alternatív nézőpontot kínálnak. Ez az a jól

² A törvény szövege a Magyar Közlönyben jelent meg: 2012. június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*.

definiált recept Kratochvíl tanulmányában, amely négy tanulói készség és képesség fejlesztését szolgálja. Elsőként elősegíti az értő és rendszerező feldolgozást. Másodszor hozzájárul az önálló kérdésfeltevés készségének kialakításához. Harmadszor erősíti a kritikus hozzáállás elsajátítását, amelyet Kratochvíl így nevez meg: „az információk iránti kételyek és a felelősségteljes szkepticizmus”. Végül pedig a tanulmány szempontjából legfontosabbnak támogatja a különféle párhuzamos történelmi értelmezések elemzésének képességét, amely szemlélet a hétköznapiakban is kamatoztatható. Összességében a fejlesztett készségek és képességek által a tanuló „összekapcsolja és kölcsönösen összeveti a környező világ jelenségeit a saját tapasztalataival és élményeivel.”

A történelemtankönyvek szerepe és szerkezete jelentős változáson ment keresztül az elmúlt másfél évtizedben az európai trendeket követve. 2006-ban történt az első próbálkozás Magyarországon a multiperspektivikus szemlélet érvényesítésére. A Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott Száray Miklós–Kaposi József szerzőpáros tankönyve már tartalmazott egy „Nézőpontok” rovatot, amelyet a későbbiekben, a 2009-ben kiadott *Forrásközpontú történelem* sorozat megjelenésével és az iteratív megközelítés érvényesítésével tovább tökéletesítettek.

F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László tankönyvekkel kapcsolatos átfogó kutatásuk konklúziójában hét pontban fogalmazták meg az 1970-es évek és 2007 között kiadott tankönyvek „hiányosságait és problémáit”, amelyek közül az első, második és harmadik pontok is érintik jelen kutatás kérdésfeltevését. Az első szerint „teret nyert a pedagógiai gondolkodásban a multiperspektivikus, kontroverzív szemlélet érvényesítésének igénye [...], a megvalósulásra azonban kevés példát találtak”. Másodikként a kutatók szerint a „kész tudás” helyett „legalább a kérdéseken és a feladatokon keresztül ösztönözni kellene a tanulókat saját tudásuk felépítésére, tudatos megkonstruálására.” Harmadikként pedig az „önálló értelmezésre, véleményalkotásra, munkára való ösztönzés hiányát” állapítják meg a szerzők. A 2007-es kutatási eredmények tehát a vizsgált történelemtankönyvek multiperspektivikus szemléletét kezdetlegesnek értékelték, mert kevés esetben (a *Nézőpontok* rovatban) találtak rá gyakorlati példákat. A második és harmadik megállapítás pedig a didaktikai apparátus hatékonyságát kifogásolja a tankönyvekben, véleményük szerint azok nem tudtak eleget tenni az aktivitásra motiválás elvárásának, és ami még fontosabb, ezáltal a tanulók nem alkalmazták a párhuzamos és kontroverz szemléletű nézőpontok alapján megkonstruált saját narratíva-alkotás képességét (Dárdai, Kojanitz, 2007).

Kaposi József és Száray Miklós ezt követően olyan tankönyveket írtak, amelyek biztosítják a Kratochvíl Vilám, F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László által megfogalmazott ismeretközlési és aktivitásra ösztönző, valamint különböző álláspontokat közvetítő funkciókat. Sávoly Mária szavaival élve a *Forrásközpontú tankönyvek* elősegítették a tanuló számára, hogy ismereteit ne csak kognitív szinten mint történelmi tudást sajátítsa el, hanem olyan tudásként kezelje, amelyet az iskolán túl, konkrét helyzetekben, a hétköznapi életben is hasznosítani tud. A multiperspektivikus szemlélet megjelenítését jelen esetben elsősorban a tankönyvek szerkezete biztosította. Az ismétlésen alapuló „történelmi ismerethordozók” struktúrája három nagy egységből épült fel: a verbális szakasz, az archívum és a kérdések-feladatok modul (Sávoly, 2009).

A MINTA FEJLESZTÉSI MECHANIZMUSA: AZ ÚJGENERÁCIÓS TANKÖNYVEK

A tankönyvírás előzményei után a legújabb, jelen kutatás vizsgálati mintáját képező, 2015-ben kezdődő tankönyvprojekt bemutatása következik. Kaposi József egy új típusú, több lépcsőben megvalósuló tankönyvírási mechanizmus eredményének tekinti az EKE OFI tankönyvsorozatot. A tankönyvírás folyamatának háttérét részletezve kijelenti, hogy a magyar oktatáspolitikai irányítás 2013-ban egy új típusú feladattal bízta meg az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetet: „tudásközvetítő médiumok új generációjának” kidolgozását tűzte célul. Az időközben átstrukturált OFI (amely a továbbiakban az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézeteként működik) egy fejlesztés alapú kutatás eredményeként adta ki az új tankönyveket. A tankönyvírás módszertana is teljesen átalakult, hiszen a korábbi szerzők módszerével ellentétben Borhegyi Péter, Baranyai Katalin, Boronkai Szabolcs, Bódy Zsombor, Kojanitz László, Németh György, Paksa Rudolf, Széll Szilvia tananyagfejlesztők és szerkesztők tankönyvírói közösségben dolgoztak, amelyet Kaposi József „tankönyvírói munkacsoportnak” nevez. Ebben „különböző előképzettségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt” (Kaposi, 2015). A fejlesztési koncepció központi gondolata a „prototípus – kísérleti könyv – visszajelzések – javítás koncepció” alapult (Kaposi, 2018, 125). Elsőként az előzetes prototípus tankönyvek után kísérleti tankönyvek formájában jelentek meg a 2014/15-ös tanévben a vizsgálat szempontjából jelentős kilencedik és tizedik évfolyamoknak szóló történelemtankönyvek. Kojanitz László részletezi, hogy ezen kísérleti könyvek iskolai kipróbálását és tanárok, valamint diákok véleményezését és javaslatételét követően átdolgozott, újgenerációs tankönyvek készültek el. Az EKE OFI általános tankönyvkiadási projektje 2020-ra fejeződik be, tehát egy folyamatban lévő átfogó átalakítás részét képezi a történelemtankönyvek megreformálásának folyamata is (Kojanitz, 2014).

PÉLDÁK A TANKÖNYVI ELEMZÉSEKRE:

A MAGYAR HONFOGLALÁS ELMÉLETE (9. osztályos tankönyv, 176. oldal)

A 895–896-os magyar honfoglalás általánosan elfogadott elméletének és a kettős honfoglalás gyakran emlegetett alternatívájának bemutatása a történelmi esemény két párhuzamosan létező narratívájának ismertetésén keresztül fejleszti a tanulói multi-perspektivikus történelemszemléletet. A kilencedik osztályos tankönyv *IV. Középkor* témájának *A magyar nép őstörténete* tananyagában elsőként a szerzői szövegben jelennek meg a történelmi esemény fontos részletei, majd a tankönyv egy kiegészítő archívumában elsőként szintén szerzői szöveg formájában ismerteti az ezzel szembe helyezkedő kettős honfoglalás narratívája körüli szakmai vitát, végül pedig az elméletet megalapozó László Gyula említésével, forrással és a hozzá kapcsolódó feladatokkal ér véget a lecke.

A szerzői szöveg a magyar honfoglalás előzményeinek és rendelkezésre álló forrásainak bemutatása után részletesen foglalkozik az eseménytörténettel. A leírás rendkívül tárgyilagos, a honfoglalás katonai jellegét hangsúlyozza olyan kulcsszavakkal, mint: „*főerők*,

alakulatok, előrenyomulás biztosítása, menetalakázat, védtelen sorok, támadás, vérvesztés”. A szerzői szöveg ezen szakaszában nem jelenik meg alternatív elképzelés.

A konszenzusos elmélet ismertetése után a kiegészítő szakaszban viszont a szerző egy új bekezdésben árnyalja a korábban bemutatott képet. Közli, hogy nem minden kutató ért egyet a honfoglalás menetével és felhívja a figyelmet egy kiemelt kutatási szereplő, László Gyula álláspontjára. A történelmi esemény bemutatása tehát nem statikus, szakmai vitaként tekint a folyamatra. A multiperspektivikus szemléletet a szöveg kulcsszavai érzékeltetik: a „*beves vita*”, „*azt állította*”, „*László Gyula szerint*”, „*érvekkel alátámasztotta*”, „*a legtöbb régész elutasítja*”. A szerző ezen kifejezésekkel mutat rá arra, hogy egyazon esemény egyazon (a korszakból fakadóan meglehetősen hiányos) forrásait és leleteit több álláspont szerint lehet értelmezni, létjogosultságot adva az alternatív elméletnek, ugyanakkor jelezve, hogy ezzel sok szakértő nem ért egyet, tehát felvillantja a tudományok közötti eredmények ellentmondását (régészet, történettudomány, néprajz, antropológia, nyelvészet).

A harmadik részben a diákok László Gyula *A kettős honfoglalás* című munkájából származó hipotézist olvashatják. A forrásrészlet a tanulók számára egy hasonlóan tudományos háttér mellett megírt, de szépirodalomihoz közelítő stílusú művet mutat be. Érzelmeket sem mellőző retorikai kérdések („*De hát akkor kik adták egyes területek színmagyar helyneveit?*”, „*De ki adta a magyar helyneveket azokon a megyéni és még nagyobb területeken...?*”), illetve heves felkiáltó mondatok sorozata („*nyilván, akik ott laktak!*”), valamint hétköznapi, könnyebben érthető szóhasználat jellemzi a forrást („*ritka, mint a fehérbolló*”, „*alig van belőlük egy-kettő*”, „*tegyük hozzá*”, „*rendben lenne ugyanis*”, „*nyilván*”). A forrásrészletben használt nyelvezet egyértelműen eltér a szerzői szöveg tárgyilagosságától. A szerkesztő tehát ezúton is tudatosítja az olvasókban, hogy amint a megfogalmazás stílusa, úgy a narratívája is különbözhet a tankönyvszerző által elsőként bemutatott általános elmélettől. Nem veszi el és nem kisebbiti a régészprofesszor véleményformálásának létjogosultságát.

A diákok számára továbbá rendelkezésre áll négy feldolgozást segítő didaktikai kérdés és egy munkafüzeti feladat is, amelyek aktív részvételre motiválják a tanulókat, illetve támogatják az egymással szembenálló két szemlélet közötti különbség megértését és elfogadását. Elsőként a „*Mit állított László Gyula?*” kérdés az olvasott forrás önálló feldolgozását, összefoglalását segíti elő. Egy hosszabb szövegrészlet összefoglalásának gyakorlására szolgál. Másodikként a „*Mire alapozta a felfedését?*” kérdés az elmélet érveinek rendszerezésére készíti a tanulókat, míg a „*Kiknek tekintette a késő avar kori lakosságot?*” kérdés alapján a forrásrészlet egy információját, a nézetkülönbség alapját jelentő pontot kell megtalálnia a diákoknak. Utolsóként pedig egy alapvető kérdés következik: „*Mi alapján igazolható az állítása?*” Ezen didaktikai kérdés két célt szolgál, egyfelől egy az állításhoz kapcsolódó bizonyítékok összegyűjtését, azaz az érveléstechnika készségének fejlesztését, másrészt pedig különböző interpretációk lehetőségének párhuzamos elfogadását, hiszen arra készíti az olvasót, hogy helyezkedjen bele az alternatív elmélet álláspontjába és ismerje fel, hogy az is egy érvekkel alátámasztható nézőpont. Az újgenerációs munkafüzet kapcsolódó igaz-hamis állításokat tartalmazó feladata (92. oldal) pedig két kontroverzív történelmi narratíva összehasonlítását javasolja a diákoknak, melyben László Gyula állításait Györffy György cáfolatai követik. A már megismert László Gyula-elmélethez képest Györffy idézett kifejezései, mint a „*nem bizonyított*” vagy az „*elvében nem megengedhetetlen*” szintén a történelmi diskurzust és a multiperspektivikus szemlélet gyakorlati alkalmazását erősítik. Az ezt követő lépésnek pedig már a diák tudatában kell kirajzolódnia, össze kell

kötnie a történeti esemény vitája köré épülő párhuzamos interpretációk szemléletét a hétköznapiakban, vagy nagyobb társadalmi kérdésekben is hasznosítania kell.

Tehát a honfoglalás tankönyvi ábrázolásmódjában a jelenlévő multiperspektivikus nézőpont a szerzői szöveg és a kiegészítő forrás közötti narratívák ellentétes kapcsolatában jelenik meg, a szemlélet megértését továbbá a szakmai vitát bemutató szerzői szöveg munkafüzeti feladat és négy didaktikai kérdés is kiemeli. A téma erőteljesen kapcsolódik a napjainkban is releváns nemzettudat és származástudat kérdéséhez. A biológiai és földrajzi származás kutatását a közbeszédben máig nem választották el a nyelvrokonság korántsem hipotetikus megközelítésétől, ezáltal alkotva egy tudományos ténykomplexumból politikai kérdést. Ezért is fontos a különböző megközelítések és viták objektív megközelítése és a különböző narratívák felismerésének és analízisének képességének fejlesztése a történelemórán.

FRÁTER GYÖRGY POLITIKAI SZEREPE ÉS SZEMÉLYE
(10. osztályos tankönyv, 60. oldal)

Fráter György magyar történelmi szereplő emlékezetének, politikájának és személyiségének bemutatása a 2018-as EKE OFI tankönyvekben multiperspektivikus, jól tükrözi a tankönyv általános, több nézőpontú történelemszemléletét. A Fráter Györgyöt bemutató tananyag a második, a *Magyarország a kora újkorban* témakörben, a *Török terjeszkedés Magyarországon* című leckéjében kapott helyet, amelynek szerzői szövegében objektív képet vázol a helytartópüspökről, amelyben kiemeli politikai érzékét, a kiegészítő elsődleges források pedig három eltérő nézőpontból közelítik meg Martinuzzi Fráter György alakját; Habsburg Ferdinándhoz írt saját levelének részletéből, Forgách Ferenc emlékirataiból és Nádasdy Tamás leveléből pedig három párhuzamos narratívát kaphatunk a pálos rendi barátról, amelyek összességében egy megosztó, nagyhatalmú, egyik oldalról morálisan megkérdőjelezhető, míg másik oldalról nemes célok által vezérelt politikai kontroverzív összképéhez vezetnek.

A tankönyv szerzői szövege vázlatosan és tárgyilagosan ismerteti Fráter György politikai szerepvállalását, céljait, motivációját és indokait is. Miután kontextusba helyezi a politikai helyzetet a három részre szakadt országban, kijelenti, hogy a barát egyetlen célja a „*keresztény országrészek egyesítése volt*”. Ezt követően ismerteti a történelmi folyamatot, amely Fráter György halálához és az ország rövid életű egyesítéséhez vezetett. György barátot tájékozott és realista politikai vezetőként tünteti fel, aki megfontolt döntéshozóként viselkedett („*ismerte az oszmánok erejét*”, „*elfogadta a vazallusságot*”, „*Béccsel levelezett*”, „*elküldte a török adót*”, „*hintapolitikát folytatott*”, „*döntött*”, „*lemondatta János Zsigmondot*”). A szöveg fókuszában Fráter György intézkedései és döntései állnak, amelyek érzékeltetik egyéni vezetői szerepét és magyarázatul szolgálnak politikai sikereire (időlegesen sikeres hintapolitikájára a Habsburg és Oszmán Birodalom között). A szerző szintén figyelmet fordít arra, hogy szerzetes barátként és helytartóként egyaránt személyes anyagi motiváció helyett az országrész sorsát és keresztény kultúrájának megőrzését tartotta szem előtt. Emellett magyarázattal szolgál a „*hintapolitika*” általánosan negatív képzettársítására is: megmutatja, és ezáltal legitimálja azokat a tényezőket, érdekeket és indokokat, amelyek a helytartó politikáját befolyásolhatták („*ismerte az oszmánok erejét, a Habsburgok pénzhíányát*”, „*nem cselekedhetett nyíltan*”, „*képvokálhatta volna a szultán támadását*”). Ezzel a tanulókat az adott történelmi kontextusban alkalmazott kritikára tanítja.

Az első forrás a vizsgálat alanyától származik, *Fráter György saját levele Ferdinánd királyhoz 1543-ból*, amelynek narratívája megegyezik a szerzői szöveg nézőpontjával; a barátot előrelátó és szolgálatkész politikusként ábrázolja. A levél fő mondanivalója a koronás uralkodók,³ Habsburg Ferdinánd és János Zsigmond viszonyának rendezése. A barát alázatos és könyörgő hangneme pragmatikus vagy akár számító, manipulatív diplomata stílusát mutatja: „*könyörögetem Felségednek, alázatosabban, esedezem, szolgálhassak*”. A levélben feltárul a szerzetes törökbarátságának háttere is: „*A törökből nem fűz és nem is fog fűzni semmiféle szál; csak tettetett barátsággal tárgyalok vele, hogy ezt az ellenséggel körülvelt országot minden módon sértetlenül megőrizhessem.*” Ezek alapján a diákok képet kaphatnak a kor politikai párbeszédeiről, és kialakíthatják saját nézőpontjukat a Barát vezetői és pragmatikus diplomataképességeiről.

A második forrás *Forgách Ferenc* kritikus hangvételű emlékiratait idézi a nyírbátori egyezményről, amelyet Ferdinánd és Martinuzzi György kötött meg 1549-ben. A feljegyzés két részből tevődik össze, Forgách Ferenc először kritikával illeti Fráter Györgyöt, felfedi a megállapodáshoz vezető indítékait, majd leírja a nyírbátori szerződés tartalmát, szintén kitérve Fráter György személyére. Forgách fokozott nemtetszéssel kezdi írását a számítonak tekintett barátról, aki „*látta, hogy az ország a királyné felé hajlik*”, „*félt Jánostól*”, „*bűnös családságra adta fejét*”, „*terveket forralt*”, „*egymást keresztező titkos leveleket*” írt Bécsbe. A főnemes kritikával illeti Fráter György módszereit és motivációját, majd hasonló hangnemben ír a megegyezésről is, amelyben a barátot is említi: „*György számára pedig a váradi püspökséghez hozzá fogja csatolni Erdély kormányzóságát, és ki fogja eszközölni a vörös süveget a pápától.*” A szerzetes anyagi és hatalmi motivációjának ismertetése saját levelének szavaival szembe állítva ellentétes narratívát mutatnak, hiszen az ország és a keresztény nemzet megőrzése helyett saját érdekeinek szolgálatára mutatnak.

A didaktikai apparátus utolsó forrásaként *Nádasdy Tamás országbíró* 1551-es rövid levelét szerkesztették a tankönyv kiegészítő részébe, amelyben a főnemes Forgách Ferenchez hasonló kritikai éllel beszél Fráter Györgyről, akinek hatalmát és ámulását is kiemeli: „*nem ismerem ki magam (FR: a politikai játékműben),*”, „*mindnyájan a barát kezében vagyunk*”, „*az ő hatalmától függünk*”, „*ha több törököt hoz a nyakunkra, hater az vértanú napját fogják megülni*”. Az országbíró kétségbeesett szavaival Fráter György politikai erkölcstelenségét, egyedüli hatalmát és ámulását tolmácsolja Habsburg Ferdinánd felé. A forrásrészlet fontos motívuma a pálos szerzetes ámulása, amely a tanulók számára is központi kérdés lehet. A tankönyvszerző törzsszövegében szerepel utalás a helytartó-püspök hintapolitikájára („*törökbűséget színelte, miközben Béccsel levelezett*”, „*elküldte az adót*”, „*a német generális gyanakvással figyelte*”, „*így érezte, hogy kelepcebe csalták*”), ugyanakkor a tankönyvszerző Nádasdy országbíró véleményével ellentétben Fráter Györgyöt nem tekinti ámulónak, ami a párhuzamosan rendelkezésre álló narratívák kontroverzitását is mutatja.

A didaktikai kérdések és feladatok szakasz két típusú cselekvési szintre utal: a forrásszövegben rejlő információgyűjtésre, illetve az információk elemzésére, indokok és érdekek felismerése. A *Kérdések* első része a források kulcsfontosságú információinak megtalálását célozza („*Mit szeretett volna kérni az uralkodótól? Miként hártotta el a Ferdinándhoz*

³ Természetesen a szerző tisztában van azzal a ténnyel, hogy csupán a Szent Koronával, Székesfehérváron, az esztergomi érsek által koronázott magyar király tekinthető törvényesnek, ezért használja a „koronás” jelzőt.

való utazás megvalósítását? Mit szeretett volna elérni a Habsburg-követ a tárgyalás során? Milyen rangot ígértek Fráter Györgynek?”). A második egység kérdései pedig az összegyűjtött információk elemzésére, narratívák kialakítására motiválnak („Hogyan viszonyult Fráter György Ferdinándhoz? Hogyan tekintett a törökre? Milyen színben tüntette fel Fráter György személyét az emlékirat? Hogyan ítélték meg a kortársak a politikai tevékenységét?”). A kiegészítő segítő kérdések és feladatok tehát nem csak információegységek megtalálása és rendszerezése, de közös értékelése, összevetése és analízise is történik.

A leckét a tankönyvhöz kapcsolódó *Digitális Tananyag* is kiegészíti, amelyben egy komplex feladatot kapnak a diákok. Forgách Ferenc *Magyar História* című művéhez kapcsolódva kell feladatokat megoldaniuk. A képességfejlesztő egység összekapcsolja a verbális (írott) és vizuális forrásokat, melyek közül az utóbbi egy rézmetszet Fráter György meggyilkolásáról. A digitális forrashoz kapcsolódó első három kérdés információk megtalálását célozza: („Ki volt Castaldo? Milyen tevékenységet végzett Fráter György, mikor rátörték a gyilkosai?” és „hányan támadtak Fráter Györgyre?”). Míg az utolsó kérdés nehézségi szintje magasabb: „A rézmetszet ábrázolása és Forgách Ferenc leírás között milyen különbségek vannak?” – ezen kérdés az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását igénylik, továbbá a különböző típusú, írott és vizuális források átfogó elemzését és a több nézőpontú szemlélet elfogadását.

A Fráter György politikáját elemző tankönyvi lecke és a kiegészítő digitális tananyag különböző narratívákat képviselő részletein keresztül tanítja a diákokat a több nézőpontú hozzáállás fontosságára, kiemeli, hogy a látszat mögött megbúvó indokok nem feltétlenül egyértelműek, és ahogyan egy morális kérdés az adott történelmi kontextus szereplői számára sem ad egyértelmű tájékozódási pontokat, úgy évszázadok távlatából is csak egymással szembenálló, kontroverzív narratívák állnak rendelkezésünkre, amelyekből szintézist alkotva mindenkinek magának kell saját narratívát kialakítani. A multiperspektivikus szövegeken és gyakorlatokon keresztül a tankönyv tehát motiválja a diákokat azon képességük fejlesztésére, mely során saját életükben is érdemes belehelyezkedniük vitapartnereik vagy más társaik álláspontjába.

RABSZOLGASÁG AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN (11. osztályos tankönyv, 18. oldal)

Az amerikai rabszolgaság ábrázolása az EKE OFI 11. évfolyamos történelemtankönyvében több nézőpont ismertetése által közvetíti a multiperspektivikus történelemszemléletet a tanulók számára. A tananyag az emberi jogok tanítása szempontjából kiemelt fontosságú, a diákok számára nagy jelentőséggel bír, hogy rálátást kapjanak az egyetemes jogok kivívásának egyes szakaszaira. A rabszolgaság amerikai formája az első, „*A nemzetállamok és birodalmi politika kora*” témakörnek a harmadik leckéjében, *Észak és Dél ellentéte – az amerikai polgárháború* címmel jelenik meg. A tananyagrészletben az eseménytörténetet ismertető szerzői szöveget egy *Történelemszemmel* című rovat követi, amely a rabszolgaság központi jellegét hangsúlyozza az Egyesült Államok korabeli politikájában és a rabszolgák életének bemutatása mellett megemlékezik az abolicionista mozgalom egyik nagy alakját adó Harriet Beecher Stowe híres regényéről is. A tankönyv továbbá bemutatja a felszabadítási nyilatkozat szövegét is, amelyben Abraham Lincoln elnök szólítja meg a déli államok

egykori rabszolgáit, majd végül személyes beszámolók narratíváinak segítségével kaphatnak teljes képet a tanulók a rabszolgaság jelenségéről.

A tankönyvszerzői szövegrészlet objektív szempontból ismerteti a rabszolgaság politikai hátterét, történetét és szerepét az Amerikai Egyesült Államokban; az intézményt a 19. századi politikai kontextusban meghatározó törésvonalként értékeli. A szövegrészlet elsőként a tanulók elé tárja a rabszolgaság szerepét az Egyesült Államokban. Szembeállítja a föderáció két részét, az északi államokat a déliekkel, amelyek között a legfontosabb különbségként a rabszolgaságot említi. E tekintetben nem ítélik, de szóhasználatában érzékelteti az erkölcsi különbséget. Az északi, republikánus érzelmű (rabszolgamunkát nem alkalmazó) társadalmat és ipart „*virágzónak*” nevezi, míg a déli demokrata (rabszolgatartó) államok közössége kapcsán a „*gyapotség*” kielégítésének kifejezését használja. Az írott szöveg szintén különbségként értékeli a gazdasági szektorok jelentőségét; az északi államok „*iparosodó városait*”, míg a déli államok esetében az „*ültetvényes mezőgazdaság*” hatalmas súlyát emeli ki. Másodikként bemutatja a szembenállás következményeit, az új tagállamok felvételekor kialakuló konfliktusokat, amelyek az amerikai polgárháborúhoz vezettek. A rabszolgaság kapcsán a szerzői deskriptív szöveg utolsóként, a háború végkifejlete kapcsán az 1863-as rabszolgafelszabadítás döntő jelentőségét hangsúlyozza. A tankönyvi szöveg összességében tárgyilagos képet fest a rabszolgaság intézményéről, amelyet ugyanakkor több esetben árnyal olyan kifejezésekkel, mint a „*megvetett kisebbségek*”, „*értérendi különbségek*”, „*rabszolga, mint magántulajdon*”.

A tankönyvszerzők által írt *Történelemszemmel: Miért vált a rabszolgaság központi kérdéssé az Egyesült Államokban?* című szakasz a politikátörténet helyett társadalomtörténeti hangsúlyt alkalmaz, és ezzel új perspektívát tár az olvasók elé. A szöveg három szakaszra osztható: elsőként a rabszolgák általános helyzetét eleveníti fel, másodikként a felszabadítást és Harriet Stowe ebben játszott szerepét mutatja be, harmadikként pedig a felszabadítást követő, továbbra is nehéz állapotot érzékelteti. A rabszolgák helyzetét kulcsszávaiban mindvégig a passzivitás képeivel mutatja be: „*rabszolgákat szállítottak*”, „*rabszolgavásárok*”, „*törvényes emberkereskedelem*”, „*(rabszolga) családok szétválasztása*”, „*(rabszolga) gyermekek eladása*”, „*rabszolgák megszöktetése*”, „*bazaszállítása*”, „*befogadása*”, „*rettegésben tartása (Ku-Klux-Klan)*”. A rabszolgák úgy jelennek meg a mondatok nyelvtani szintjén, ahogyan az amerikai Dél valóságában is, tárgyakként. A kifejezések passzív szereplőkként írják le a rabszolgákat a társadalomban. Alakjuk statikus, szinte cselekvőképtelen formát ölt, ezzel is érzékeltetve helyzetük súlyosságát. Ezt követően a szöveg a rabszolgák passzivitásával szembeállítja az abolicionista mozgalmat, amely kapcsán cselekvő személyekként mutatja be az északi rabszolgafelszabadítókat: „*felemelték szavukat*”, „*aktivizálódtak*”, „*megszervezték*”, „*megalapították*”, akik közül egy személy megkülönböztetett figyelmet kap; Harriet Beecher Stowe szerepét a tankönyv külön hangsúlyozza a „*felírta*”, „*megírta*”, „*kirobbantotta*” dinamikus igékkel. A *Tamás bátya kunyhója* szerzőjéről az elnök, Abraham Lincoln szavait idézik, aki állítólag neki tulajdonította a háború kirobbanását. A vizsgált *Történelemszemmel* szövegrészlet a törzsszöveghez képest két alternatív képet mutat párhuzamosan a rabszolgaság kérdéséről: egyrészt a rabszolgák passzív szerepét, másrészt az abolicionisták aktív részvételét a társadalomban. Az alapvető kontrasztot tovább árnyalja egy zászlóhordozó, a „*kicsi asszony*”, Harriet Stowe személye, aki a rabszolgák fizikai megszöktetése helyett a társadalmi gondolkodást befolyásolta híres regényével.

A rabszolgaság kérdéséhez tartozó első forrás Abraham Lincoln elnök felszabadítási nyilatkozatából származik, akinek szavai a politikai vezetés narratíváját emelik a vizsgált diskurzusba. Lincoln elnök nyilatkozata egyértelmű célkitűzéssel indul, nem rejt el azon indokot, amely szerint a felszabadítás többek között a konföderáció feletti győzelem eszköze, a háborúban álló politikai és katonai vezetés nézőpontjának érvényesítése. A felszabadított korábbi rabszolgákat a forrás elején továbbra is kizárólag passzív szerepkört sugalló kifejezések kapcsán említi: „*szabadok és szabadok is maradnak, elismeri és megvédelmezi őket, erőszaktól tartózkodjanak, hűséggel végezzék munkájukat*”. A hűség kifejezés fontos kulcsszava a forrásrészletnek, hiszen az elnök nemcsak a korábbi rabszolgatartó helyett munkáltató státuszú személyekhez fűződő hűségre utal, hanem a felszabadítást kivitelező északi szövetségi kormányzatra is. Az elnök politikai céljait igazolja, hogy a nyilatkozat szerint a felszabadítottak „*beléphetnek az Egyesült Államok fegyveres szolgálatába*”. A lehetőség felvetésével az elnök teljesen egyértelművé teszi, hogy a katonapolitikai tényező is komoly szerepet játszott a felszabadításban.

Az utolsó két vizsgált forrásrészlet két kortárs szemtanú, Amos Stoddard őrnagy 1811-es nyilatkozatából és a charlestoni brit konzul 1854-es leveléből származik. Mindkét forrás személyes példákon keresztül állítja szembe a rabszolgák és uraik társadalmi csoportjait. Amos Stoddard a rabszolgák borzalmas sorsát a következő kifejezésekkel írja le: „*borzalmas büntetések*”, „*szerencsétlen*”, „*korbácsolás*”, „*agyongyötört*”, „*ínség*”, „*nyomorúság*”, „*sebek*”, „*nyomorékok*”, míg a rabszolgatartókat az „*elállatiasodott, tudatlan, és kegyetlen*” jelzőkkel illeti. A konzul levelében pedig ugyancsak a „*rossz viselkedés esetén korbáccsal vert, kutyához*” hasonlított rabszolgák kerülnek szembe a „*kegyetlen rabszolgatartó*” képével. Az utóbbi forrás tovább mélyíti a társadalmi kérdést, hiszen szembeállítja egy rabszolgatartó társadalmi tekintélyét („*elsőrangú jogász*”) és erkölceit („*kegyetlen, megölni ugyanannyi, mint a kutyát*”). A forrásokból kibontakozó brutális képek alkalmasak megmutatni a rabszolgák saját narratíváját, ezen keresztül pedig érzékeltetni a társadalmi szakadékot közöttük és az arisztokrácia között, amely pedig a többség és kisebbség párhuzamos értékelése által kontroverz szemléletet mutat a diákok számára.

A *didaktikai kérdések és feladatok* blokk és a kapcsolódó munkafüzeti feladat (9. oldal) összesen tíz kérdéssel motiválja a diákokat információegységek megtalálására, indokok és álláspontok megfogalmazására és a tudás alkalmazására. Őt esetben a források szövegében kell egy-egy specifikus ténytet keresniük a diákoknak: „*Milyen elvek fogalmazódtak meg a Függetlenségi nyilatkozatban? Hogyan próbálták meg kezdetben megoldani a rabszolgaság kérdését? Miként maradt meg a »faji szembenállás« a polgárháború után? Milyen jogokat biztosított a feketék számára az elnök? Mitől óvja a felszabadítottokat?*”. Majd ezt követően indokok és célok megfogalmazása következik a forrásszövegek analizálása után: „*Miért osztotta meg az amerikai társadalmat a kérdés? Állapítsuk meg, milyen célt szolgált a rendelkezés!*”. Utolsóként pedig a szintetizálás és az ismeretek felhasználása kerül a középpontba: „*Milyen termelési mutatóban előzte meg a Konföderáció az Uniót? Miben volt más a két terület társadalmi? Milyen társadalmi és gazdasági feszültségek keletkezhettek a déli államokban?*”.

A rabszolgaság 19. századi amerikai állapotát és a legelső társadalmi réteg megítélését, emlékezetét és jogkiterjesztését bemutató tankönyvi lecke a perspektívák nagy választékát ajánlja az olvasók figyelmébe. Több nézőpontból mutatja meg a rabszolgaság kérdését, amelyek közül a legfontosabbak a politikai vezetésé, a rabszolgák személyes sorsáé és a

kortárs látogatóké. Ezek eltérő stílusa, indokai és kifejezőmódjának szintézise a tanulók gondolkodásában összetett egységet alkot, amely felhasználható a mindennapokban is.

AZ 1956-OS FORRADALOM LEVERÉSE

(12. osztályos tankönyv, 87. oldal)

Az 1956-os októberi forradalom és a kialakuló szabadságharc a magyar kollektív emlékezet egyik legkiemelkedőbb 20. századi története. Tankönyvi ábrázolása az EKE OFI 12. osztályos könyvében a *Magyarország 1945 és 1956 közötti* témakörnek *A szabadság kiteljesedése és az újabb szovjet intervenció* fejezet tárgyalja; a harcok két oldalán álló politikai vezetés narratívái mellett a szabadságért küzdő felkelőcsoportok sokszínűségén és egy külföldi író, Albert Camus szolidaritást hirdető álláspontján keresztül ad árnyalt képet a magyar szabadságharcról.

A *Szovjet invázió előkészítése* című tankönyvi lecke az 1956-os sikeres októberi forradalmat követő eseményeket ismerteti több alternatív aspektusból. Az események láncolatát a tárgyalások beszüntetésével és a delegáció letartóztatásával kezdi, Kádár János döntéseinek részleteivel folytatja, végül pedig kitér a felkelők sokszínűségére és a szovjet támadás elsöprő erejére. A leírás dinamikus, a néhány nap leforgása alatt egymás után következő történéseket lényegre törő tárgyilagossággal tárja a diákok elé. A szövegben megjelenik két politikai vezető, Nagy Imre miniszterelnök és a Magyar Szocialista Munkáspárt első titkára, Kádár János. A szerzők a vizsgált tananyagrészetben a két karaktert egymással párhuzamba állítva ábrázolják. Nagy Imrét (akinek több leckén keresztül tárgyalt, újra-újra előkerülő rendkívül összetett, multiperspektivikus tankönyvi bemutatása kimeríti jelen vizsgálat kereteit) és Kádár Jánost is két cselekvésük kapcsán említi: jugoszláv/szovjet követségre menekülésük és budapesti/szolnoki rádióbeszédük alkalmával. A tankönyv Nagy Imre híres rádióbeszédét forrásrészetben közli (ennek elemzése a *kiegészítő anyagok vizsgálatában* következik), Kádár politikai szereplését pedig külön szakaszban ismerteti hangsúlyozva szovjet függését. Kettős képet alkotnak a kommunista politikusról, amely szerint: „*korábban maga is azonosult a forradalmat elismerő politikával, mégis vállalta a neki szánt szerepet*”. Nem vitatják el retrospektív módon forradalmi meggyőződését, de tényyszerűen közlik politikai irányváltását, a kormány elárulását. Szintén kettős a szovjet interverenciában játszott szerepe, amelyről a szerzők kijelentik, hogy az korábban hozott, „*megmászhatatlan*” döntés volt a szovjetek részéről, tehát Kádár János nem vehetett részt a döntéshozatalban, kivitelezésében mégis asszisztált. Kádár szerepét nem egysíkúan, a későbbi események tükrében értékeli a tankönyvi szövegrészlet, sokkal inkább azt a folyamatot mutatja be, amely saját döntéseit és a külső kényszereket követően az új politikai berendezkedés vezetőjévé tette. Nem démonizálja és nem is mentegeti az első titkárt, inkább objektív képet ad több nézőpontból. A szerzői deskriptív szöveg a két említett szereplő után a forradalmárok tevékenységét ismerteti; a szovjetekkel küzdő szabadságharcosokat nem homogén egységként ábrázolja, amely az ország fővárosára koncentrálódott, hanem tucatnyi példával is érzékelteti a magyar szabadságharcosok sokféleségét, elsőként megnevezésükben is: „*nemzetőrség*”, „*különböző felkelő csoportok*”, „*felkelőcsapat*”, „*nemzetőrségek*”, „*felkelők*”, „*helyi honvédelapolak*”. Emellett pedig a szerzők összesen tizenegy konkrét példát emelnek ki a harcok gócpontjai közül: négy budapesti helyszínt (Corvin-köz, Széna-tér, Csepel, Újpest) és hét vidéki várost (Sztálinváros, Veszprém, Pécs, Tatabánya, Miskolc, Sátoraljaújhely,

Szekszárd). Harmadik egységként a szovjet támadás részleteinek bemutatása következik. Az erőviszonyok különbözőségét találóan érzékelteti a szerzői szöveg narratívája, amely a szovjet politikai és katonai vezetés lépéseit kizárólag aktív cselekvő igékkel írja le: „*döntést hozott*”, „*kiszemelte*”, „*összeállították*”, „*fogalmazták*”, „*tárgyalásokat folytattak*”, „*letartóztatták*”, „*megindultak*”, „*leverték*”, „*lefegyverezték*”. Azt a reális képet festi a diákok számára, amely szerint a kialakult politikai helyzetben ekkor már nem az azt előidéző magyar forradalmárok, hanem a szovjet politika irányított, ezzel elsősorban a szabadságharc reménytelenségét és a lehengerlő szovjet erőt és nyomást hangsúlyozva. A szabadságharc leírásában tehát Kádár János első titkár összetett alakja mellett a Szovjetunió és a heterogén felkelőcsoportok egymással szembenálló kontroverzív nézőpontja is érvényesül.

Az első forrásrészlet Nagy Imre november 1-i rádióbeszédéből származik, elsődleges forrásként a magyar miniszterelnök álláspontját közvetítve bejelenti „*a Magyar Népköztársaság semlegességét*”. A hivatalos médium által közvetített nyilatkozat érzelmekkel és reménnyel teli, legfontosabb üzenete a nagyhatalmi tömbökkel kapcsolatos magyar viszony megváltozása: új cél a semlegesség és függetlenség. Nagy Imre az alkalomhoz kapcsolódó emelkedett kifejezéseket használ: „*magyar nemzeti kormány és nép*”, „*felelősségérzettől áthatva*”, „*igaz barátságban kíván élni szomszédaival*”, „*magyar nép millióinak osztatlan akarata*”, „*magyar nép évszázados álma*”, „*múlt és jelen hősei*”, „*bősi küzdelem*”, „*alapvető nemzeti érdek*.” Nagy Imre kulcsszavai rendkívüli helyzetről, a forradalom nyomán az ország alapvető változásáról adnak hírt. A miniszterelnök utal a száz évvel korábban lejátszódó 1848-as „*nemzeti forradalom*” eseményeire is, „*a magyar nép évszázados álmára*” és a „*múlt hőseire*”, akiket párhuzamba állít az 1956-os kontextus forradalmáraival. Nagy Imre tehát a saját maga irányítása alatt álló politikai vezetés elsőszámú célját közvetíti, amely állásponthoz felhasználja az 1848–49-es szabadságharc emlékezetét is.

A második vizsgált tankönyvi forrásrészlet Nyikita Szergejevics Hruscsov november 2-án elhangzott kijelentéseiből származik, az informális megbeszélésből származó részletben a Szovjetunió Kommunista Pártjának főtitkára fogalmazza meg saját álláspontját az 1956-os forradalom leveréséről. A forrás a nem nyilvános egyeztetésből származik Tito jugoszláv kommunista vezérrel. Tartalmát tekintve egy terv körvonalazásáról szól, amelynek középpontjában a szovjet érdek, a kommunista tömb egybentartása áll. Elsőként a magyar szabadságharc (melyet „*ellenforradalomnak*” nevez) bevezetésével kezdi megszólalását, majd a megoldások lehetőségei után a következmények mérlegelésére tesz kísérletet (amelyeket a szuezi válság miatt csupán „*felbáborodásnak és tiltakozásnak*” mond). Hruscsov ismerteti azt a tényezőt is, amely rendkívüli hatást gyakorolt a szabadságharc kimenetelére, az Izrael, Franciaország, Nagy-Britannia és Egyiptom között kialakult szuezi válságot, amely a világ közvéleményét Kelet-Európa helyett Észak-Afrikára irányította. A forrásban fordul elő elsőként a későbbiekben hosszú éveken át hangoztatott *ellenforradalom* kifejezés is, amely a kommunista ideológia szerint az októberi események minősítése. A szovjet narratíva egyértelműen szembeállítható a tankönyvszerzői szövegben a magyar nézőpontot és a Nagy Imre miniszterelnök perspektíváját ismertető első forrásával. A felkelők forradalmároknak vagy ellenforradalmároknak titulálása a diákok számára kiemeli az ideológia és a szimbolikus szóhasználat kapcsolatát.

Az utolsó forrásban Albert Camus: *A magyarok vére* című 1957-ben írt mű részlete olvasható, amely a magyar és szovjet nézőpontok után egy nyugat-európai író véleményét jeleníti meg. Ismétlődő módon fogalmaz meg kritikát „*A Nyugattal*” szemben: ignoranciával

és tétlen közreműködéssel vádolja Nyugat-Európa nagyhatalmait és az Egyesült Államokat „tapsoló”, „keresztény könnycseppeket hullató”, „házipapucsos futballszurkoló”, „fülét betömő, szemét eltakaró társadalom” – az író jelzői. A világ demokratikus felét lelkes nézőként ábrázolja, aki beleunva a megfigyelésbe hazatér békés otthonába. A sok provokatív, kritikus hangvételű kép közül a *keresztény szolidaritás könnycseppjei* és az *otthonról szurkoló sportszerelmek* kiemelkednek, céljuk egyértelműen a figyelemfelkeltés, a közvélemény megszólítása. Camus írásában három csoportra osztja a magyar társadalmat: a harcot feladni nem akarók, a fejet hajtók és a várakozók alternatíváira. Elsőként a harc újrakezdőiről ír, akiket nem tart követendő példaképeknek: „*eltiprásra ítélt*”, „*már túl sok a halott*”, „*a magyar vér oly nagy érték Európában, óvnunk kell minden cseppjét.*” Másodikként a beletörődőkről – „*alkalmazkodás a rémuralomhoz*” – ír, ezt az állásfoglalást szintén elutasítja, míg utolsóként egy alternatív álláspontot ajánl: „*a magyar nép néma ellenállása maradjon meg [...] és a mindenünnen támadó kiáltásaink visszhangjával elérje a nemzetközi közvélemény bojkottját az elnyomókkal szemben.*” A magyarság kitartásáért cserébe a saját és a demokratikus világ támogatását ajánlja, amely egy évvel korábban elmaradt. A hatalmas lendületű írás egy utolsó, sürgető képpel zárul: „*sok magyar vérnek kellett elhullnia – s ez a vérfolyam most már alvad az emlékezetben.*” Az Albert Camus művéből származó részletben felvetett gondolatok teljes elemzésére jelen vizsgálatban nincs lehetőség, de összességében elmondható, hogy izgalmas, gazdag és pozitív tárháza a szabadságharc különböző olvasatainak. Vádol és lelkesít, elmarasztal és dicsér egyszerre, ezáltal a diákok egy emelkedett, személyes és árnyaltabb képet kaphatnak a vizsgálat tárgyát képező küzdelemről.

A leckét záró didaktikai kérdések és feladatok *blokk* és az *újgenerációs munkafüzet* feladata a korábbi ismeretek felidézése mellett friss tanulmányaik több nézőpontú alkalmazására motiválja a diákokat. A forrásban szereplő fontos indokok és ismeretek megtalálására biztat: „*Mivel indokolta Hruscsov a katonai fellépést?*”; „*Miért érezte kedvezőnek a nemzetközi helyzetet?*”; „*Hogyan próbálta Nagy Imre kivédeni a szovjet támadást?*” Majd két kérdésével a forrásban szereplő és a korábbi ismeretekre alapozó módszerrel aktivizál, amely a több nézőpontúság alkalmazását igényli: „*Vitassuk meg, miért volt szükség a jugoszlávokkal való egyeztetésre!*”; „*Melyik ország példáját akarta követni ezzel a lépéssel?*” A tankönyvi leckéhez tartozó *újgenerációs munkafüzet* két újabb külföldi narratívát is tartalmaz, amely kérdéseivel a forradalom összetett regionális politikai álláspontjainak megértését segíti. A feladat elsőként Hruscsov szovjet pártfőtitkárnak Tito jugoszláv kommunista vezetőnél tett látogatása során elhangzott szavait idézi, de a tankönyvben szereplő jegyzőkönyv helyett egy másik forrásból, a moszkvai jugoszláv nagyövet visszaemlékezéseiből. Ezen beszéd alternatív forrásból származó felhasználása önmagában felveti a diákok számára az azonos történelmi esemény párhuzamos interpretációjának jelenségét. A leíró tankönyvi forráshoz képest a nagykövet érzelmekkel teli tudósításából kiderül, hogy a szovjet kommunista vezetés is bizonytalan volt a magyar kérdésben: „*hogy Nagy (Imre) csak eszköz-e, vagy maga is az imperializmus régi ügynöke, még nem világos – a lényeg, hogy a dolgok ebbe az irányba mentek, és hogy a végeredmény a kapitalizmus visszaállítása.*” A beszámolóhoz több kérdés is kapcsolódik, amelyek új kontextusba helyezik a szovjet beavatkozást: „*Milyen vádakkal illeti Hruscsov a Nagy Imre kormányt?*”; „*Milyen geopolitikai érveket sorol fel Hruscsov a magyarországi beavatkozás mellett?*”; „*Miért fontos a kérdésben a jugoszláv pártvezetés álláspontja?*” Ezt követően egy rövid idézet olvasható Wladislaw Gomulka lengyel kommunista pártvezetőtől, aki erőteljesen szembehelyezkedik a magyar forradalommal, elsősorban a lengyel kommunista érdekek

alapján: „Ha ezt a kormányt védelmezzük, ugyanarra a sorsra jutunk, mint Magyarország. Én ezt sohasem fogom megengedni.” A hozzá kapcsolt kérdések pedig szintén a lengyel szempontot érvényesítik: „Milyen érveket sorakoztat fel Gomulka a magyarok melletti kiállítás ellen?”; „Miért fontos a kérdésben a lengyel pártvezetés álláspontja?”; „Miért tárgyal Hruscsov a magyarországi kérdésről a pártvezetőkkel?” A kép tehát a korábban elemzett narratívákhoz képest két újabbal bővül, a keleti blokk két országának, Jugoszláviának és Lengyelországnak az érdekeit és indítékait mutatja be.

A tankönyvi egységet egy digitális tananyagrészt is kiegészíti. Itt több térkép és videó mellett egy online fejlesztő feladat is rendelkezésre áll, amely több részfeladattal segít az elsajátított ismeretek feldolgozásában és aktív felhasználásában. A feladatok közül elsőként különböző fogalmakat (iparosítás, sortűz, internálás stb.) és idézeteket kell a tanulóknak komplex módon kezelniük. Másodikként évszámokat és politikai szereplőket (Rákosi Mátyás, Nagy Imre, Hruscsov) kell fogalmakhoz és történelmi időszakhoz kötniük. Harmadikként a politikai pártok vezetőinek és programjainak összevetése következik a politikai pártok csoportjaival. Az 1956-os Nagy Imre-kormány vezetőire – Maléter Pál, Bibó István, Nagy Imre – és rövid bemutatásukra is kísérletet tehetnek a tanulók. A hat kérdésből álló egység az elsajátított tudás ismétlését és alkalmazását célozza interaktív, foglalkoztató formában.

Az 1956-os forradalom és szabadságharc utolsó szakaszát bemutató lecke a tankönyv célkitűzéseit követve több rendelkezésre álló alternatív narratíva segítségével mutatja be a szovjet beavatkozás és a magyar vereség, valamint ezek fogadtatásának hátterét, objektív képet ad Nagy Imre miniszterelnökről és Kádár Jánosról, a Minisztertanács későbbi elnökének helyzetéről, továbbá ismerteti a szovjet indokokat és várokozásokat, végül pedig érzékelteti Nyugat-Európa és az Egyesült Államok szerepét egy író, Albert Camus szemszögéből is.

A KUTATÁS ÉRTÉKELÉSE

Az újgenerációs EKE OFI történelemtankönyv-sorozat négy tankönyvből származó elemzésekből kirajzolódik a multiperspektivikus szemlélet pragmatikus érvényesülése. A leckéket felépítő egységek közül minden szakaszban kimutatható a többnézőpontúság, a szerzői szövegben, a forrásokban és a kiegészítő apparátusban is megjelenik, sok esetben egy leckén belül több egységben párhuzamosan.

A tankönyvszerzők, Vajda Barnabás szerint, a törzsszöveg írásakor és a leckék szerkesztése kapcsán is egy szelekciós folyamatot hajtanak végre, így természetesen elsősorban az ő tevékenységüknek tulajdonítható az alternatív nézőpontok megjelenése (Vajda, 2018, 104). A tizenkét elemzés közül hét esetben a szerzői narratívában is megjelenik a multiperspektivikus szemlélet, amely során a szerzők egyetlen egy igazság megjelenítése helyett más megvilágításba helyezik a vizsgálat tárgyát, leggyakrabban egy-egy történészek között továbbra is fennálló vitatott megítélésű kérdés kapcsán (a Honfoglalás mozzanatai vagy a második világháborút követő időszak átmeneti jellegének kérdése). Ehhez a megállapításhoz szorosan kapcsolódnak a *Történelemszemmel*, illetve a *Kütekintő* szekciókban tapasztaltak. Ezek egytől egyig a szerzői szövegben megelőlegezett történészi nézetkülönbségeket fejtik ki részletesen. A szakmai vita bemutatása kitűnő példamutatás a

tanulók számára arról a jelenségről, amely szerint azonos eseményről, azonos források alapján is többféle, gyakran egymásnak ellentmondó megállapítások születnek. A vizsgált leckék közül négy esetben két-két kontroverz történeti elképzelés érvényesül, tehát elmondható, hogy a multiperspektivikus szemléletet ellentétes narratívákkal érvényesítik. A leckék szerzői szövegéhez kapcsolódó források minden esetben alternatív narratívát mutatnak, árnyalják azt, személyes, kontroverz vagy pártatlan nézőpontot mutatnak be. A tizenkét leckéből kilenc esetben teljes mértékben kontroverz, három esetben pedig részben különböző szemlélet jellemzi a deskriptív törzsszöveg és a források viszonyát. A kilenc kontroverz forrásalkalmazásból pedig hat esetben elsődleges, míg három alkalommal másodlagos forrásokat idéznek a szerzők. Végül az újgenerációs tankönyvek kihasználják Kratochvíl Vilám felvetését is, aki a címben, illetve köztes- vagy alcímben szereplő multiperspektivikus szemléletre hívja fel a figyelmet (Kratochvíl, 2008). A tankönyv egy címben és két alcímben is megjelenít multiperspektivikusnak tekinthető megfogalmazásokat. Kratochvíl példájához hasonlóan (*A Harmadik Birodalom – A rend és a tisztaság birodalma?*) az újgenerációs tankönyvsorozat elsőként Mária Terézia (*Mária Terézia, a magyar királynő*), az osztrák magyar kiegyezés (*A kiegyezés értékelése és alternatívái*), majd a demokratikus átmenet (*Mennyire volt valójában lehetséges a demokratikus berendezkedésnek?*) esetében is multiperspektivikus címetek ad. A három cím előzetes információval szolgál a vizsgálat tárgyáról úgy, hogy a kifejtés előtt megelőlegezi a párhuzamos nézőpontok lehetőségét és *szükségességét* a történeti-politikai kérdések megítélésében és az objektív értékelés lehetőségének érdekében.

ÖSSZEGZÉS

A többnézőpontú történelemszemléletet a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, az UNESCO, az Európai Bizottság Eurydice hálózata, a Nemzeti alaptanterv, valamint nemzetközi és magyar tankönyvkutatók, mint Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Kojanitz László, Kerber Zoltán, Kratochvíl Vilám, Bob Strandling és Vajda Barnabás is központi fejlesztési célterületként jelölik meg.

A kutatás kezdetén megfogalmazott hipotézis, amely szerint az újgenerációs történelemtankönyvek érvényesítik a multiperspektivikus történelemszemléletet, igazolást nyert. A kiválasztott tankönyvi anyagrészek elemzéseiből készített összegzés rávilágít, hogy az újgenerációs sorozat tankönyvei több formában érvényesítik a célul tűzött multiperspektivikus történelemszemléletet: szerzői törzsszövegükben, forrásaikban és didaktikai apparátusukban is változatosan jelennek meg az alternatív nézőpontú állásfoglalások kontroverzív, vagy részben ellentétes, továbbá alternatív, társadalomtudományos megközelítésű nézetek ismertetése során. A kutatás elsődleges kérdés-feltevésére reflektálva az elemzések alapján bebizonyosodott, hogy minden vizsgált leckében érvényesült a vizsgálati szempontként kitűzött többnézőpontúság, hiszen legalább szerzői szövegében és kiegészítő forrásaiban eltérő narratívák jelentek meg. Ugyanakkor ezen túl, a leckék többségében már a szerzői szöveg is multiperspektivikusnak tekinthető egy-egy történeti kérdés sokoldalú bemutatása, illetve a kérdés körül kialakuló szakmai diskurzusa utalás kapcsán. A többnézőpontúságot erősítik a történeti szakvéleményeket tartalmazó és négy esetben ezen belül kontroverz álláspontokat ütköztető blokkok is. Végül

pedig egy további, a hipotézisben nem szereplő és nem várt kutatási eredmény is született: három esetben a címben vagy alcímben megjelenő multiperspektivizmusra is láthatunk példát.

A tankönyvi példák egytől-egyig bizonyítják, hogy a múlt század gyakran egy álláspontot közvetítő történelemtankönyveivel szemben az újgenerációs tankönyvsorozat komoly szakmai előrelépéssel képes összetett képet alkotni a történelem tárgyát képező eseményekről és személyekről. Egyetlen igazság helyett alternatív narratívák segítségével bátorítja a diákokat egy saját állásfoglalásra, amely nem csak az iskolapadban, a demokráciára nevelés célja mögött, hanem a későbbi társadalmi interakciók minden szintjén is nélkülözhetetlen.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bonnafoous, E., De Coster, I., Noorani, S., Sigalas, E.** (2017). *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency European Commission. https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/11/215_EN_Citizenship_2017_N.pdf utolsó letöltés: 2019.03.02.
- Burridge, N., Buchanan, J., Chodkiewicz, A.** (2014). *Human Rights and History Education: An Australian Study*. Australian Journal of Teacher Education. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2266&context=ajte> utolsó letöltés 2019.03.02.
- F. Dárdai, Á.** (2002). *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Szerk. Nagy Péter Tibor–Vargyai Gyula. Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43. <http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> utolsó letöltés: 2019.03.02.
- F. Dárdai Á., Kojanitz, L.** (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 57. Évf. 1. sz. 56–59.
- F. Dárdai Á., Dévényi, A., Márhoffer, N., Molnár-Kovács, Zs.** (2015). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. In: *Történelemtanítás*. 6. évf. 1–2. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes---devenyi-anna---marhoffer-nikolett---molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Jakab, Gy.** (2016). *A közös múlt megítélésének változásai szlovák és a magyar történelemtankönyvekben*. Alapítvány Agape <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/jakab-gyorgy-a-kozos-tortenelem-szethordasa-04-01-09/> utolsó letöltés 2019.01.02.
- Kaposi, J.** (2018). *A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése*. In: Írások, Beszéd, Interjú. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 2018. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irások_Beszéd_k_Interjúk_nyomdai-pdf.pdf utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kaposi, J.** (2015). *A tankönyv szerepének változásai*. In: Válogatott Tanulmányok II. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 2015. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf> utolsó letöltés 2019.03.02.

- Kojanitz, L., Kerber, Z.** (2018). A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/1–2 <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyvfejlesztes-folyamata-es-tapasztalatai> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kojanitz, L.** (2014). A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2014/ 5–6. 45–67.
- Kojanitz, L.** (2018) *A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kratochvíl, V.** (2008). *A multiperspektívikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól.* <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-viliam-0> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Marsh, C., Hart, C.** (2018). *Teaching the Social Sciences and Humanities in an Australian curriculum.* Frenchs Forest NSW: Pearson Australia.
- Magyar Közlöny** 2012. június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Pickford, T., Garner, W., Jackson, E.** (2013). *Primary Humanities: Learning Through Enquiry.* London: Sage Publications. <http://sk.sagepub.com/books/primary-humanities-learning-through-enquiry/i108.xml> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Sávolý, M.** (2009). *Hérodotosz igazsága – történelemoktatásunk szemlélet- és módszerváltásának eszköztára tükrében.* http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/sm_0902.htm utolsó letöltés 2019.03.02.
- Stradling, B.** (2000). *A huszadik századi európai történelem tanítása.* Június. Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/> utolsó letöltés 2019.01.02.
- Vajda, B.** (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 103–116. old.

FELHASZNÁLT TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK

- Történelem 9. Újgenerációs tankönyv* (2016). Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter–Németh György 2016. Szerk. Borhegyi Péter –Széll Szilvia. OFI.
- Történelem 10. Újgenerációs tankönyv* (2017). Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter. Szerk. Baranyai Katalin–Széll Szilvia. EKE OFI.
- Történelem 11. Újgenerációs tankönyv* (2018). Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter–Paksa Rudolf–Boronkai Szabolcs. Szerk. Széll Szilvia. EKE OFI.
- Történelem 12. Újgenerációs tankönyv* (2018). Borhegyi Péter–Bódy Zsombor–Kojanitz László–Szász Péter 2018. Szerk. Széll Szilvia. EKE OFI.

