



NEVELÉS – OKTATÁS – ISKOLAPEDAGÓGIA 2014
KONFERENCIAKÖTET

TÉMAKÖRÖK:

A DIGITÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE

AZ OKTATÁSI SZÍNTÉR RÉSZTVEVŐINEK KAPCSOLATA

DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

DIGITÁLIS TEVÉKENYSÉG ÉS VISELKEDÉS

IKT-ESZKÖZÖK HASZNÁLATA A TANULÁS ÉS TANÍTÁS TÁMOGATÁSÁRA

ISKOLÁN KÍVÜLI NEVELÉSI SZÍNTEREK ÉS ISKOLÁN KÍVÜLI TANULÁS

NEVELÉSI-OKTATÁSI HATÁSRENDSZEREK A GYAKORLATBAN

SZEMÉLYES TANULÁSI KÖRNYEZET

"NEVELÉS - OKTATÁS - ISKOLAPEDAGÓGIA"

KONFERENCIAKÖTET

Szerkesztő:

Lévai Dóra

ISBN 978-963-284-530-2

"NEVELÉS - OKTATÁS - ISKOLAPEDAGÓGIA"

ELTE Pedagógikum Központ

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

2014. május 21.

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Intézet

Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefon: 461-4500/3804

weblap: <http://kutatas2014tavasz.pedagogia-online.hu/>

e-mail: oktatas-informatika@ppk.elte.hu

PROGRAMBIZOTTSÁG:

Perjés István (a programbizottság elnöke, az ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ vezetője)

Ollé János (ELTE PPK ITOK)

Lévai Dóra (ELTE PPK ITOK)

SZERVEZŐK:

Kabos Klára (ELTE PPK ITOK)

Kovács Tamás (ELTE PPK ITOK)

A konferencia megrendezését az ELTE Pedagógikum Központ és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar támogatta.

A kézirat lezárásának időpontja: 2014. július 1.

A KONFERENCIA PROGRAMJA
2014. MÁJUS 21.

ELTE PPK TAKÁCS ETEL TEREM (KAZY 407.)

9.30-9.45 MEGNYITÓ

Perjés István, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ
Ollé János, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

9.45-10.45 NEVELÉSI-OKTATÁSI HATÁSRENDSZEREK A GYAKORLATBAN I.
(szekcióvezető: Lévai Dóra)

Bende Lilla: Az iskolán kívüli foglalkozások hatása a középiskolás tanulókra a NAT által meghatározott kompetenciák szerint

Körző Nóra: Az iskolai teljesítmény és azok külső megítélésének szerepe az önértékelésben

Zágonyi Beáta: Az iskolai teljesítményekre vonatkozó visszajelzések szerepe az önértékelésben

10.45-11.00 SZÜNET

11.00-12.30 DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ, SZEMÉLYES TANULÁSI KÖRNYEZET
(szekcióvezető: Ollé János)

Kardos Bogáta: The role of consciousness of the student in developing personal learning environment

Varga Dávid: Idő és tartalommenedzselés 9-10. osztályosok körében (hatásvizsgálat)

Szijártó Bese Bálint: Célrányos idő és tartalommenedzselés 14-16 évesek körében (hatásvizsgálat)

Féderer Mónika: A digitális kommunikáció hatása a 14-18 éves korosztály offline írásbeli és szóbeli nyelvhasználatára

Pető Nikolett: A digitális kommunikáció hatása a 14-18 éves fiatalok offline szóbeli, és írásbeli nyelvhasználatára

12.30-13.30 EBÉDSZÜNET

13.30-14.45 ALKALMAZOTT NEVELÉSELMÉLET: MESE, AGRESSZIÓ, STRESSZ
(szekcióvezető: Perjés István)

Nagy Kinga Fanni: Mese nézési és olvasási szokások, illetve hatások a gyerekekre

Faragó Deborah: A mesék hatása a gyermekkori agresszióra

Gyulavári Adrienn: Az elektronikus zaklatás hatása az egyén énképére

Mertz Gábor: Iskolai stresszcsökkentő terek és az ezzel kapcsolatos reflexiók kvalitatív vizsgálata

14.45-14.50 SZÜNET

14.50-16.30 NEVELÉSI-OKTATÁSI HATÁSRENDSZEREK A GYAKORLATBAN II. (szekcióvezető: Busi Etelka)

Lantai Judit: A szülő-tanár kapcsolat sajátosságai egy HHH-s kontextusban – az osztályfőnök és a szülők szempontjából

Szondi Boglárka: A szülő-tanár kapcsolat sajátosságai egy HHH-s kontextusban az iskolavezetés és a szülők szempontjából

Szombati Beatrix Éva: Az iskolán kívüli nevelési színterek hatása a szövegértési és matematika kompetenciaméréshez köthető kulcskompetenciákra

Kóródi Balázs: Osztályfőnöki óratervezés

16.30-16.45 SZÜNET

16.45-17.45 A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT IKT ESZKÖZÖKKEL VALÓ TÁMOGATOTTSÁGA (szekcióvezető: Hülber László)

Gregor Dóra: A tanárok nézetei az IKT eszközök tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásáról, egy több profilú középfokú oktatási intézményben

László Krisztina: A tanítási-tanulási folyamat IKT eszközökkel való támogatottságának vizsgálata egy több profilú középfokú oktatási intézmény 12. évfolyamán

Mihály Henriett: A tanítási-tanulási folyamat IKT eszközökkel való támogatottsága egy több profilú oktatási intézmény (gimnázium, szakközép- és szakiskola) 9. évfolyam

17.45-18.00 A KONFERENCIA ZÁRÁSA

Perjés István, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ
Ollé János, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

ÖSSZEFOGLALÓK

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK HATÁSA A KÖZÉPISKOLÁS TANULÓKRA A NAT ÁLTAL MEGHATÁROZOTT KOMPETENCIÁK SZERINT

Bende Lilla

A kutatásom alapja a tanórán kívüli foglalkozások nevelő funkciója (M. Nádas Mária, 2006), valamint a személyiségfejlődésre (Bakosi, 2013), a szociális, kapcsolatépítői képességre (Mihály, 2010) és a csoportmunkára való hajlandóságra (Borosán, 2011) tett pozitív hatás. A tanulmányi sikerességet - ami a magabiztosságot és az önértékelést szintén fejlődésre ösztönözheti - is támogatják a fent említett tevékenység. (Scheerens, Hendriks és Luyten, 2012)

Az iskolán kívüli nevelési színterek hatását: száz fő alatti hazai középiskolás NAT által meghatározott kulcskompetenciákra tett befolyását vizsgálom. Kérdőíves kutatásom során a középiskolai tanulók szubjektív véleményét vizsgáltam, hogy rendszeres aktív vagy passzív tevékenységük a sport, zene, színház, képzőművészet, irodalom, filmművészet és önkéntesség területén milyen hatásokat, és milyen mértékben véltek felfedezni.

Valószínűleg van nembeli különbség a középiskolások között a foglalkozások megválasztása, valamint a NAT kompetencia-területeken való fejlődés megítélése terén. A nemi szerepek miatt a fiúk életében lehet, hogy több időt tölt ki a sport, mint a lányokéban. Továbbá, a lányok nagyobb számban lehetnek tudatában az iskolán kívüli foglalkozások hatásaival.

A kilencedik évfolyamra járó fiúk (77%) és lányok(72%) többsége életében fontos szerepet játszik a sport, azonban az ez iránti érdeklődés csökken az életkor növekedésével. Az önkéntességgel mindkét nem esetében a legkisebb arányban, egynél kisebb százalékban foglalkoznak a tanulók. A megkérdezett fiúk fele tanórán kívüli időt sporttevékenységekkel töltik. A lányoknál is a legtöbb időt kitöltő foglalkozások között a sportolást választották a legtöbben (29%), mégis kiegyenlítettebbek az arányok a tevékenységek között.

A megkérdezettek 14%-a egyedül végzi iskolán kívüli tevékenységét, a két nem aránya közötti az eltérés csupán 9%. A lányok többségének szociális érzékenysége nőtt (80%-uk szerint), míg a fiúk 60%-ának saját meglátása szerint lett toleránsabb embertársai felé.

A MESÉK HATÁSA A GYERMEKKORI AGRESSZIÓRA

Faragó Deborah

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy a mesék mennyire befolyásolják a kisgyermekek agresszív viselkedésre való hajlamát. Az erőszak utánzásával kapcsolatban Albert Bandura számos megfigyelést végzett, melyek bizonyították, hogy azok a gyermekek, akik nem tanúi agresszív viselkedésnek, maguk sem fognak agresszívan viselkedni társaikkal szemben. (Ranschburg, 1995)

Kutatásom során szeretném bebizonyítani, hogy sokkal ritkább az agresszív viselkedés előfordulása azon gyermekek körében, akiknek szülei rendszeresen mesélnek. Ezzel szemben, akik televízió nézésével töltik szabadidejüket, azok körében sokkal gyakrabban fordul elő, hogy agresszív viselkedést produkálnak társaikkal szemben, hiszen a társas tanulás eszközei közül az egyik legmeghatározóbb a média, azon belül is a televízió. Ezen belül lényeges, hogy a televízió nézés mennyire gyakori az adott családok életében, illetve, hogy közös tevékenységnek számít-e, vagy a gyermek egyedül nézi a különféle műsorokat felügyelet nélkül. Ugyanis feltevésem szerint, ha a televízióban látottakat megbeszélik a család tagjai, elkerülhetőek bizonyos a látottakból adódó negatív viselkedési formák.

Kutatásomban egy óvodás csoportban figyeltem meg az előforduló agresszív viselkedési modelleket egy héten keresztül. Minden agresszív viselkedési formát feljegyeztem, majd a gyermekekkel kérdőívet töltettem ki, mely felméri a gyermekek tévé nézési, illetve olvasási/mesehallgatási szokásait. Magas hangsúlyt fektettem arra, hogy a gyermek kedvenc mesehőse is fény derüljön, hiszen feltevésem szerint a gyermek és az általa kedvelt karakter viselkedése között párhuzamot lehet felállítani. Az általam vizsgált tizennégy fős óvodáscsoportban az ott töltött egy hét alatt három gyermeknél tapasztaltam agresszív megnyilvánulást a foglalkozások során. Az óvodapedagógusokkal készített interjúból megtudván, az említett három gyermekből kettőnél máskor is elő szoktak fordulni ilyenféle viselkedési problémák. A gyermekekkel készített kérdőív során választ kaptam arra, hogy az általam vizsgált tizennégy fős csoportból kilenc gyermeknek rendszeresen olvasnak mesét a szülei, illetve hét gyermek csak szülői felügyelettel nézheti a televíziót. A három agresszív viselkedési formát produkáló gyermekből kettőnek nem olvasnak szülei, s nincs felügyelve, illetve korlátozva a tévé nézésük. A két gyermekből egyiknek nincsen kedvenc mesehőse, a másik gyermek kedvence egy negatív karakter, akihez szívesen hasonul. A csoport többi tagja által kedvelt mesehősök pozitív szerepkört töltenek be. A tizennégy fős csoportból nyolc tanuló szeret kedvencével azonosulni. Úgy vélem az eredmény alátámasztja feltevésemet, hogy a tévé nézés nem megfelelő körülmények között negatív viselkedésformákat, agresszív megnyilvánulásokat válthat ki a gyermekből, illetve, hogy a kisgyermekek legtöbb esetben hasonlítani szeretnének kedvenc karakterükre.

A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ HATÁSA A 14-18 ÉVES KOROSZTÁLY OFFLINE ÍRÁSBELI ÉS SZÓBELI NYELVHASZNÁLATÁRA

Féderer Mónika

A digitális kommunikáció hatással van nyelvünkre. A digitális média egyre nagyobb hatással van az offline kommunikációra és annak stílusára is. (J. Dagel, 2012). A minél gyorsabb és gördülékenyebb kommunikáció érdekében gyakran használnak rövidítéseket, a „szlenges írásbeliség” jellemzi az internetes kommunikációt. A digitális írástudás megjelenésével egyfajta szakadék keletkezik az internetes kommunikáció során használt kifejezések, rövidítések ismerői, ill. nem ismerői között. (Veszelszki, 2011) Ez a szakadék okozhat problémát a tanár-diák kommunikációban is, hiszen vannak olyan helyzetek, amikor a tanár nem érti a diákok által használt kifejezéseket, rövidítéseket.

Kutatásunk fő kérdésköre tehát, az volt, hogy a diákok online kommunikációja során használt kifejezések, rövidítések megjelennek az offline írásbeli és szóbeli nyelvhasználatban is. A kifejezések közül a magyar szavakból álló rövidítések (pill, nemtom, akk, stb.) gyakrabban jelennek meg az offline kommunikációban, mint az angol nyelvű származékok. Mivel a 14-18 éves korosztály gyakrabban használ online kommunikációs eszközöket, mint tanáraik, ezért a tanárok kevésbé jártasak az ilyen kifejezések ismeretében, értelmezésében. A tanárok úgy gondolják, hogy a tanár-diák kommunikációban megjelenő problémák egyik oka, hogy nem minden esetben értik ezeket a szavakat.

A kutatás online kérdőívvel zajlott, a vizsgált minta 78 fő volt, ebből 17 tanár és 61 diák. A diák és a tanár kérdőív 9-9 kérdést tartalmazott, ebből 3 kérdés mindkét kérdőívben szerepelt. A megkérdezettek 65 %-a szerint jellemző a rövidítések használata az online kommunikáció során. A diákok körében végzett kutatás szerint a tanulók 70%-a naponta legalább 2-3 alkalommal, vagy amikor csak lehet, használ rövidítéseket az offline beszélgetései során. A diákok szignifikáns része ismeri az általunk felsorolt kifejezéseket, rövidítéseket (yap, thx, figy, micsin, wow, nemtom, pill, lol, akk szal, wtf), és közel egyenlő arányban használják az angol, ill. magyar kifejezéseket, rövidítéseket. Az eredmények azt mutatják, hogy az online kommunikáció során használt szavakat, kifejezéseket kisebb mértékben, de használják az offline kommunikáció során is. A kutatás során azt is vizsgáltuk, hogy a tanárok és a diákok milyen gyakran kommunikálnak az interneten. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok többet kommunikálnak a digitális térben, mint tanáraik. A diákok által ismert és használt kifejezéseknek a tanárok mindössze 21 %-át nem ismeri, így ezeknek a kifejezéseknek a használatakor kommunikációs problémák merülhetnek fel a tanárok és a diákok között. Összességében kijelenthető, hogy a tanár-diák kommunikáció során nem okoz szignifikáns problémát a tanulók által használt rövidítések, kifejezések.

A TANÁROK NÉZETEI AZ IKT ESZKÖZÖK TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMATBAN VALÓ ALKALMAZÁSÁRÓL, EGY TÖBB PROFILÚ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN (GIMNÁZIUM, SZAK

Gregor Dóra

A kutatásom során egy többprofilú közép fokú oktatási intézmény 31 pedagógusának nézeteit mértem fel azzal kapcsolatban, hogy tanórai keretek között, a vizsgált IKT eszközök (tablet, okos telefon, számítógép, laptop és Facebook) használata közben mennyire fordítanak figyelmet arra, hogy segítséget nyújtsanak diákjaiknak abban, hogy egyéni tanulási folyamatukban miként alkalmazhatják ezen eszközöket. Vizsgáltam továbbá, hogy miként vélekednek arról, hogy a diákok mennyire motiváltak ezen tudás elsajátítására és milyen tudással rendelkeznek erről. A felmérést kérdőívvel végeztem el.

Feltevésünk a pedagógusokra vonatkozóan az volt, hogy erre nem fordítanak figyelmet. A beérkezett válaszok ezt nem igazolják, hiszen 20 tanár nyilatkozott úgy, hogy a vizsgált IKT eszközök használata közben figyelmet fordít a diákok fejlesztésére is. Emellett azonban a válaszadók 48,4%-a nem foglalt egyértelműen állást abban a kérdésben, hogy a tanároknak feladata-e mindez. Továbbá megvizsgáltam, hogy a válaszadók mely eszközöket ismerik, használják magánéletükben vagy a tanítás során: a laptopon és számítógépen kívül minden eszköz esetében a pedagógusok legalább 75%-a nemleges választ adott a tanításban való alkalmazást illetően, mégis 14 pedagógus úgy érzi, használ IKT eszközöket osztálytermi gyakorlata során. Azonban a Facebook tanórai használatát tekintve a résztvevők 45,2%-a egyértelműen elutasító. Ennél megosztottabbak az okos telefonokat illetően, hiszen 29% egyáltalán nem, 9,7% inkább nem, 25,8% inkább, 6,5% teljes mértékben egyetért azzal az állítással, miszerint az okos telefon adta tanulási lehetőségeket igyekeznek a tanításuk során kihasználni.

A diákokra vonatkozó feltevésünk része volt, hogy nem rendelkeznek ismeretekkel a fent említett IKT eszközök egyéni tanulásukban való alkalmazhatóságáról. A megkérdezettek véleménye alapján e feltevésünk igaz, hiszen az erre vonatkozó állítással 19,4% nem értett egyet. További feltevésünk volt, hogy a diákok nem motiváltak abban, hogy ilyen jellegű tudást szerezzenek. E hipotézisünk a pedagógusok véleményének vizsgálata alapján szintén beigazolódni látszik: 8 válaszadó gondolta úgy, hogy diákjai nem motiválatlanok ezügyben.

AZ ELEKTRONIKUS ZAKLATÁS HATÁSA AZ EGYÉN ÉNKÉPÉRE

Gyulavári Adrienn

Napjainkban a fiatal korosztály köreiben tapasztalható ellentétek közül jelentős figyelem összpontosul az online térben történő zaklatásra. Jelen kutatásunk az ilyen támadások énképre, önértékelésre gyakorolt hatásait vizsgálja. A téma utáni érdeklődésünket az ún. „Star Wars Kid”-eset keltette fel - ez volt az első, nagy nyilvánosságot kapó alkalom, amikor a cyber-térben történő zaklatás tragédiához vezetett. A kutatásban utána járunk még a lehetséges megoldásoknak, illetve az áldozatok és bántalmazók utóéletének is.

Bár maga a zaklatás fogalma és kérdésköre nem ismeretlen, annak online változata viszonylag új keletű - a fórumokkal és közösségi hálókkal nagyjából egyidős problémáról beszélünk - így az ellene való védekezésnek nincsenek olyan kipróbált kezelési módjai, mint a „hagyományos” zaklatási formáknak.

A témában előzetes utánajárásunk során főképp külföldi írásokra támaszkodtunk, tekintve, hogy a hazai szakirodalmak híján vannak a témának, amelyek - ahogyan az várható volt, megerősítették előzetes felvetéseinket, miszerint az ún. „cyberbullying” jelentős negatív hatást gyakorol az azt elszenvedő fél énképre, önértékelésére, példánk okáért gyakorta az öngyilkosság gondolata is megfordul az áldozatok fejében bevezetve egy új fogalmat, a cyberbullicide-ot. (Hinduja & Patchin, 2010) Az említett, reprezentatív mintán végzett kutatás azt mutatja, hogy az áldozatok 1,9-szer valószínűbben vetnek véget életüknek önkézzükkel, mint akiket nem ér ilyen hatás

Azonban nem csak az elszenvedő fél esetében mutattak ki összefüggést az átlagtól alacsonyabb önértékeléssel kapcsolatban, hanem a támadó félnél is, viszont az alacsony önértékelésből nem lehet következtetni arra, hogy valaki zaklatóvá, vagy áldozattá válik.

Kérdőívünkéből kiderül, hogy a kitöltők többsége szenvedett már el valamilyen zaklatást az online térben. Erre legtöbbször a beszélgetésből való kilépést, a sértegető felhasználó/felhasználók tiltását tartják, azonban kevesen kérnének külső segítséget. Kutatásunk alapfeltételezése, hogy az ilyen jellegű támadások - tehát a cyberbullying-események vagy internetes zaklatás - nem csak az egyén énképre vannak hatással, hanem annak internetezési szokásaira is befolyással vannak. A kérdőívet online térben tettük közzé, a válaszadók 20-25 közötti fiatalok voltak, azaz az Y generáció tagjai. Összefüggés fedezhető fel az online térben töltött idő, és a cyberbullyingra adott reakció között.

THE ROLE OF CONSCIOUSNESS OF THE STUDENT IN DEVELOPING PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT

Kardos Bogáta

In the core of my thesis stands the personal learning environment focusing on the student's consciousness in developing their own PLE. In the information society the expectations of the labour market and society have changed in a short period and will be changing constantly, which changed the way how and what children should be educated for. Transformable competencies, learning motivation have become essential aspects at today's workplaces. Gaining the former qualities students are required to be more self-regulated and more aware concerning their studies and learning processes. Another essential change which education must deal with is technological improvement, and the fact that today's students are digital natives. ICT tools are required to receive a more important role in their education. Learning how to use internet and ICT effectively in their learning activities gives opportunity for learners to become more self-regulated.

My questions and hypotheses focus on the students' usage of ICT tools in their learning activities; their learning management; their ability to reflect on their studies. The research methodology consists of a learning diary and the self-regulated questionnaire. The focus group is a twelfth grade class. Collecting data lasted for one week, while the students were asked to list their learning activities via an online diary. At the end of the week they filled in the self-regulated learning questionnaire. The diary had no given considerations as the aim was also to see what activities they consider as learning, how conscious they are about their informal learning processes.

As a result I might state that this group does not use ICT tools very actively and effectively in their learning activities. They use the internet, but mostly for finding information and practicing for their school leaving exams. They hardly create and share information and they do not use applications in order to cooperate with each other connected to learning. Their notes are mostly about listing the learning activities but they barely reflect on them or on their own efficiency. It was rare to find any comments concerning their learning management.

The focus group of this research was one class, thus the results cannot be considered as representative. However, working further with the answers would give much significant information in creating personal development plans for the students, and analyzing their answers would provide opportunity to raise their awareness for many aspects of their learning.

OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRATERVEZÉS

Kóródi Balázs

Az osztályfőnöki szerepkör 1849 óta létezik, azonban a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével 1996-ban megszűnt központi kodifikációja (Szekszárdi, 2009). Ennek értelmében az osztályfőnök feladatainak pontos kijelölése megszűnt, így az, hogy ki hogyan értelmezi ezt a szerepet, iskolánként és osztályfőnökönként változik. A „jó pedagógusról” szóló szakmai értekezésekben megjelenik, hogy az osztállyal kapcsolatos nevelési-oktatási feladatokat ellássa, a tanulókat és tanulóközösségeket megismerje, képviselje az iskolán, a tantestületen belül, az egyénre és a közösségre irányuló fejlesztő tevékenységeket végezzen, a társadalmi környezet jelenségeit a tanulók felé közvetítse. (Golnhofer, 2006; Yisrael, 2012; Wragg, 2013). Előzmény kutatások alapján viszont a mai osztályfőnöke átlagosan még heti kétórányi időt sem tölt saját osztályával, és ezt az időt is jellemzően adminisztratív tevékenységek töltik ki. (Sebestyén, 2007; Szekszárdi, 2009). Az osztállyal kialakított kapcsolat minőségét befolyásolja, hogy az osztályfőnök mennyi időt tölt a diákjaival, illetve milyen alkalmakat használ a kapcsolatuk erősítésére (Kerry - Wilding, 2003; Sallai, Szekszárdi, 2009). A mai osztályfőnök és osztálya közötti kapcsolat szinte egyetlen megmaradt építő eleme az osztályfőnöki óra.

A kutatás célja, hogy az osztályfőnöki órák aktuális minőségi állapotát mindkét oldal bevonásával, így az osztályfőnökök és a diákok nézeteinek összehasonlításával lehessen meghatározni. Az osztályfőnöki munka eredményességét a diák közvetlenül az osztályfőnöki órán érzékelheti, szemben például az osztályfőnök rejtett tantervi, személyiségfejlesztő, egyéb nevelési célkitűzéseivel. Az online megosztott kérdőív egy osztályfőnöki óra lehetséges tartalmi elemeit sorolta fel, és a kutatásban résztvevő osztályfőnökök (N=25) és diákok (N=50) az elemek bejelölésével tervezhették meg az általuk elképzelt tanórát.

Hipotéziseim a következők voltak: 1. Összefüggés van a pedagógusok által megjelölt osztályfőnöki órák lehetséges tartalmi elemeinek száma és az óratervezéshez felhasznált források száma között. 2. Az osztályfőnöki órák tervezeteiben a közösségépítő tartalmi elemek gyakoriságában jelentős eltérés figyelhető meg a diákok és osztályfőnökök nézetei között. 3. A diákok óratervezeteiben szignifikánsan többször megjelenik az osztály adminisztrációja, mint az osztályfőnökökéiben.

Az eredmények azt mutatják, hogy számít az osztályfőnök által felhasznált források száma az óratervezésnél, ugyanakkor nincs lineáris arányosság a tartalmi elemek száma és a források száma között ($p=0,156$). A közösségépítő tevékenységek és az adminisztráció megítélésében az előzetes elvárásokhoz képest nem tapasztaltam jelentős eltérést. A közösségépítő tevékenységek száma arányaiban megegyező számban jelennek meg mindkét vizsgált csoportnál ($p=0,394$). Az osztály adminisztráció a diák válaszadók 80%-ánál jelenik meg, ami mindössze négy százalékkal több az osztályfőnökök eredményéhez képest. ($p=0,690$)

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS AZOK KÜLSŐ MEGÍTÉLÉSÉNEK SZEREPE AZ ÖNÉRTÉKELÉSBEN

Körző Nóra

Serdülőkorban az énreprezentáció fejlődése jórészt az iskolai tapasztalatok alapján történik, kialakul az énkép, önértékelés, ami a múltbeli tapasztalatokon kívül mások közvetett és közvetlen hatását tükrözi. (Tókos, 2005) A tanulói tevékenység színvonalát nagyban befolyásolja az iskolában kapott visszajelzések rendszere. A tanárok elvárásait közvetítik és ez kihatással van a gyermek motivációjára és önértékelésére. (Réthy, 2011) Jellemző, hogy az iskolában nyújtott teljesítmények megítélése csupán két dimenzióra, a „jó/rossz tanulóra” szakad. A tanulókat ebbe két a két kategóriába sorolják, legfőképpen érdemjegyeik alapján. Az, hogy a gyermek milyen tanulónak tartja magát, összefüggésben áll azzal, hogyan értékeli őt a környezete. (Gaskó, 2004) Ez a legtöbbször érvényesíti a pygmalion effektust (Rosenthal & Jacobson, 1968), és a csoportba sorolás (értsd: osztályzás) önmagát beteljesítő jóslatként működik. (Cserné, 2003) A tanárok elvárása az egyes csoportokkal kapcsolatban a tanári bánásmódon és a tananyagon keresztül érvényesül. A serdülők önértékelése pedig irreleváns, pontatlan formát ölthet.

Kutatásunkban egy nem-véletlenszerű mintavételi eljárás során kiválasztott szakközépiskolás és gimnazista csoportot vizsgáltunk. A hipotézisünk szerint a gyerekek az iskolai teljesítmény alatt a szerzett érdemjegyeket értik, és ez alapján alakítják ki magukban a jó illetve rossz tanuló fogalmát, beigazolódt. Feltevésünk, miszerint a rossz tanuló képével negatív, míg a jó tanulóéval pozitív jelzőket hoznak asszociációba, részben igazolódt. Vizsgáltuk továbbá azt is, hogy a kortárscsoport véleménye meghatározóbb-e a szülők illetve tanárokénál, vagy, hogy van-e nembeli eltérés az iskolai teljesítményről kapott visszajelzések jelentőségében.

A problémát abban látjuk, hogy a jó tanuló és gyenge tanuló címkék nem csak szellemi képességek lehetőségét határolják be, hanem morális, érzelmi tartalmakat is kifejeznek. A diákokat amúgy is nehéz öt kategóriába sorolni az osztályzás során, de ez a rendszer tovább szűkülve, szinte maximálisan leszűkítette az értékelő látókörét.

A SZÜLŐ-TANÁR KAPCSOLAT SAJÁTOSSÁGAI EGY HHH-S KONTEXTUSBAN - AZ OSZTÁLYFŐNÖK ÉS A SZÜLŐK SZEMPONTJÁBÓL

Lantai Judit

A magyarországi oktatási rendszer mindennapos kérdései közt szerepel a hátrányos és halmozottan hátrányos diákok iskolai közegbe való integrálásának mikéntje. Azok a tanulók eredményesebbek az iskolában, akiknek a primer szocializációs tér és a szekunder szocializációs tér kulturális elemei jórészt megegyeznek, mint azok, akiknél jelentős különbség van jelen (Mollenhauer, 1996). Főként HH-s és HHH-s gyerekek esetében ezen különbségek enyhítésére tudatos beavatkozásra van szükség az iskola részéről, a családokat bevonásával (Salamon, 2013). Ennek fő felelősei az osztályt vezető pedagógusok, osztályfőnökök, akik összekötik a két közeget.

Ennek módszereit és eszközeit vizsgáltuk esettanulmányszerűen három osztályban a Burattino Iskolában, egy kimondottan rászoruló gyermekekkel foglalkozó intézményben. Hipotézisünk szerint az iskola tisztában van azzal, hogy a magas és az alacsony szociokulturális közegben működő iskolák eltérő vezetési és tanári hozzáállást, munkamódszert igényelnek (Hallinger és Murphy, 1985). Azt feltételeztük, nem várják el az otthoni tanulás támogatását, sem a szülők aktív részvételét az iskolai rendezvények, programok szervezésében, legfeljebb a közösségi eseményeken való aktivitásra számítanak. Úgy véltük, a kapcsolattartás nem rendszeres, az intézmény inkább problémák esetén kommunikál a szülővel.

Kutatásunk során arra jutottunk, a vizsgált osztályok pedagógusai rendszeresen adnak házi feladatot, hétfélig tanulnivalót - bár tisztában vannak az elkészítés esetlegességével -, és alsó tagozaton a szülők számottevő része segít ezek feldolgozásában valamilyen formában. A tanárok valóban nem építenek a szülői segítségre programszervezés terén - azonban a másik oldal egy része nem zárkózna el a bevonódástól, ha érkezne hozzá megkeresés.

A szülők többsége napi, de legalább heti kapcsolatban áll az iskolával, és nagyban támaszkodnak az ottani segítőszolgálatokra (pl. pszichológus, szociális munkás); a tanulási eredményekkel kapcsolatosan pedig egyrészt gyermekükben való bizalmukra és az osztályfőnökkel, igazgatóhelyetttel való gyakori telefonos kapcsolattartásra építenek.

Ahhoz, hogy ez a kapcsolat sikeres legyen a gyermek tanulásának szempontjából, fontos, hogy a deficit-modell helyett, amely a szülőt az iskolát körülvevő tényezőként nézi, céljá váljon a partneri kapcsolat kialakítása a nevelői-oktatói folyamatokban. Ennek első lépése annak felismerése, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszban levő szülő saját iskolázottságától függetlenül nagy segítség lehet a tanulás támogatásában. A bevonódás kialakításánál pedig hatékony mód lehet a szülők tanfolyamszerű képzése, tudatos bátorítása a közösséggel vagy a gyermek tanulásával kapcsolatos tevékenységekre (Cotton és Wikelund, 1989).

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT IKT ESZKÖZÖKKEL VALÓ TÁMOGATOTTSÁGÁNAK VIZSGÁLATA EGY TÖBB PROFILÚ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNY 12. ÉVFOLYAMÁN

László Krisztina

Vizsgálatom során megismerkedtem egy többprofilú oktatási intézmény 12. évfolyam tanítási-tanulási folyamatával, és hogy az intézményen belül ez hogyan zajlik a következő IKT eszközökkel: tablet, okostelefon, számítógép, laptop, interaktív tábla és Facebook. Alapfeltevésem szerint a 12. osztályos tanulók az általuk használt IKT eszközöket elsősorban magánéleti célból használják, és nem veszik figyelembe ezen eszközök egyéni tanulásban való alkalmazhatóságait, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással. A feltételezéssel kapcsolatban felmerül a kérdés, vajon megjelenik-e az igény arra, hogy ezen eszközökről tágabb ismeretet szerezzenek a tanítási-tanulási folyamatban, és alkalmazni is tudják abban.

Kutatásom során a diákok nézeteinek és igényeinek felméréséhez kérdőívet alkalmaztam, melyre érkezett válaszok alapján egyértelművé vált, hogy a diákok az IKT eszközöket magánéletben használják, azonban a megfogalmazott hipotézist még is cáfolják. A diákok nagy százaléka érdekelt abban, hogy az IKT eszközök használatával segítse a tanítási-tanulási folyamatot (53,3%) és szívesen szereznének ismeretet az interaktív tábla és az okostelefon tanulásban való hasznosíthatóságáról. Ugyanakkor az eszközöket nem használnák iskolán belül (43,5%) mivel a diákok tartanak attól, hogy amennyiben bevinnék az intézménybe a laptopot, annak hamar lába kélne. Kevesen használnák ki csupán a lehetőséget az intézményen belül (17,7%) arra, hogy a fent említett eszközt az iskolában használják. Mindamellett, hogy az igény megjelenik a fent említett eszközök használatára, a kérdőív alapján leszűrhető, hogy a 12. évfolyam diákjai nem rendelkeznek megfelelő ismerettel, előzetes tudással ahhoz, hogy ezeket a lehetőségeket megfelelően alkalmazni is tudják.

A vizsgálat során kapott eredmények alapján markáns eltérések figyelhetők meg az évfolyamon belül. A beérkezett adatok alapján a tanulók két táborra oszthatók: 51,6 % érdekelt az IKT eszközök tanulás-tanításban való alkalmazhatóságában, a maradék 48,4% pedig nem, és az ismert eszközöket jórészt magánéleti célból alkalmazzák.

ISKOLAI STRESSZCSÖKKENTŐ TEREK ÉS AZ EZZEL KAPCSOLATOS REFLEXIÓK KVALITATÍV VIZSGÁLATA

Mertz Gábor

A „kedvenc helyek” fontos szerepet töltenek be az emberek mindennapi életében (Chow - Healey (2008)). Megfigyelések szerint életünkben többségünknek nem csak a kapcsolatok a fontosak, hanem a helyszínek is, melyekhez érzelmi viszonyt tudunk kialakítani.

Réti és társai (Kívül - belül jó iskola. Tanító terek, 2011) művükben felhívják a figyelmet a fizikai terek fontosságára az iskolákban. Az általuk ideálisnak tartott iskola „egyszerre szolgálja az ott dolgozók és a tanulók igényeit”, tehát a „jó iskola” a dolgozó igényeire is tekintettel van, így a pedagógiai folyamatok tervezésében szerepet kell kapnia a fizikai tereket érintő kérdéseknek is.

Korpela - Hartig (1996) szerint a „kedvenc helyek” („favourite places”) azért fontosak az emberek életében, mert lehetőséget biztosítanak a regeneráló tevékenységekre, a megújító, rossz stresszt csökkentő tevékenységekre. Az iskolai munkában a tanároknak és egyéb dolgozóknak szüksége is van ilyen stresszcsökkentő helyszínekre. A pedagógus társadalom részéről sok olyan panasz hallatszik, hogy mennyire stresszes az életük, milyen sok kihívásnak kell megfelelniük. Az erre adott szakmai válaszok jelentős része a belső feszültségek oldását, a stresszkezelést hangsúlyozza, a fizikai környezettel való kapcsolat nem kerül előtérbe. Jelen feltáró kutatás azt vizsgálja, hogy a stresszcsökkentő hatású „kedvenc helyek” vajon rendelkezésre állnak-e, illetve hogy ezek meglétére, minőségére vagy hiányára tudnak-e reflektálni a vizsgálati személyek

Az iskolai terekre való reflektálásnak fontos szerepet kellene betöltenie az oktatási folyamatban, és ennek eredményeképp javulna az oktatás minősége. A PISA felmérésekben jelenleg Magyarország jelentősen le van maradva, ugyanakkor Finnország vezető az eredményekben. Nem zárható ki, hogy ebben szerepet játszik a fizikai terekkel kapcsolatosan híresen tudatos finn (északi) kultúra, így mindenképpen érdemes figyelmünket a fizikai környezet és az iskola kapcsolatára is fókuszálnunk. A fizikai terek fejlesztésével, javításával kapcsolatban sokszor az a kifogás merül fel, hogy nincs rá pénz. Ezzel szemben a tapasztalat azt mutatja, hogy megfelelő ismeretek birtokában ugyan abból a pénzüsszegeből lehet funkcionálisan jobb vagy rosszabb tereket létrehozni, illetve hogy a térrel kapcsolatos fejlesztés eredményességének sok esetben csak egy jó koncepció vagy tervezés a záloga.

Az elvégzett kutatás feltáró jellegű, egyrészt tanári valamint dolgozói kérdőíveken, másrészt iskolai megfigyeléseken alapul. Az eredményeket kellő visszafogottsággal kell kezelni, mert kis elemszámú kvalitatív kutatásról van szó, ami a további kutatási irányok kijelöléséhez nyújt leginkább segítséget.

Az előzetes eredmények alapján elmondható, hogy a fizikai környezetre való reflexivitás szintjét érdemes lenne emelni a tanárok körében, és ehhez az pedagógus képzésben is megfelelő teret kellene biztosítani.

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT IKT ESZKÖZÖKKEL VALÓ TÁMOGATOTTSÁGA EGY TÖBB PROFILÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNY (GIMNÁZIUM, SZAKKÖZÉP- ÉS SZAKISKOLA) 9. ÉVFOLYAM

Mihály Henriett

A kutatásom során egy több profillal rendelkező közép fokú oktatási intézmény 9. évfolyamos diákjainak azzal kapcsolatos tudását vizsgáltam, hogy miként tudják az adott IKT eszközöket (okostelefon, tablet, számítógép, laptop és Facebook) egyéni tanulási folyamatuk során alkalmazni.

A kutatás elvégzéséhez kérdőívet alkalmaztam. Összesen 94 diák adott választ, ebből 63 gimnáziumi, 31 szakiskolai tanuló. A kérdések során felmértem, hogy milyen IKT eszközökkel kapcsolatos ismeretekkel rendelkeznek, tudják-e, hogy hogyan lehet ezeket tanulási célokra használni és igénylik-e, hogy szélesebb körű tájékoztatást kapjanak ezekről.

Hipotéziseink a tanárookra és diákokra egyaránt vonatkoztak. A résztvevő pedagógusokkal kapcsolatos felvetésünk az volt, hogy nem fordítanak figyelmet arra, hogy a diákokat megismertessék az általuk használt eszközök egyéni tanulásban hasznosítható lehetőségeivel. A válaszadás során mindössze 18 esetben jelölték be a diákok azt az opciót, hogy az általuk írt tanulással kapcsolatos lehetőséget a tanáraiktól hallották, beigazolvva ezzel a hipotézist.

A kérdőív során arról is információt kaptam, hogy a vizsgálatban részt vett 9.-es tanulók milyen IKT eszközökkel rendelkeznek. Feltételeztük, hogy ezeket elsősorban magánéleti célból alkalmazzák, és egyéni tanulásukban nem, mivel nem is rendelkeznek az ehhez szükséges tudással. Ezt jól bizonyítja, hogy a kitöltők közül a Facebook-kal kapcsolatban 60, az okostelefonnal 43, a számítógéppel 56 válaszadó egyetlen tanulással kapcsolatos alternatívát sem tudott megnevezni. A kapott válaszok között is számos olyan akad, amely valamilyen magánéleti tevékenységhez kapcsolódik.

Kérdéses volt továbbá, hogy a diákok IKT eszközökkel kapcsolatos előzetes tudása és nézetei mellett megjelenik-e az igény arra, hogy ezen eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról tudást szerezzenek vagy a meglévő tudásukat fejlesszék. Az eredmények alapján 22 diákot nem érdekel, hogy többet halljon erről, 28 lehet, hogy jónak találná, és mindössze csak 5 tartja fontosnak. Így bár a diákok körülbelül egy harmada igényt tartana rá, a többség mégis érdektelen és motiválatlan ezen a területen.

Annak ellenére, hogy a vizsgált tanulók rendelkeznek a kiválasztott IKT eszközök legtöbbszörrel nem, vagy csak kis mértékben használják ki azokat az egyéni tanulási folyamatuk során, és kevés olyan eszköz van, amelynek ismeretével kapcsolatban fejlődne.

MESE NÉZÉSI ÉS OLVASÁSI SZOKÁSOK, ILLETVE HATÁSOK A GYEREKEKRE

Nagy Kinga Fanni

Kutatásom témájaként a mesék világát választottam. Szeretnék választ kapni arra, hogy a tévé nézéssel vagy a mese olvasással mennyire változik a gyermekek énképük. Egy 2013-as Angol kutatás kiemelten foglalkozott azzal a témával, hogy napjainkra mennyire megváltoztak az mesélési szokások. A gyerekek szívesebben töltik az idejüket tévé nézéssel, mint olvasással. A mai szülők 91%-nak olvastak napi rendszerességgel mesét a szüleik. (Euan Stretch, 2013) Magyarországon a gyerekek 70%-a napi három négy órát tölt el a tévé előtt. A mai gyermekeknek a szüleik nem vagy csak nagyon kevesen olvasnak mesét. (Czirják Erika, 1998)

A kisiskolás korú gyerekek olvasási és tévé nézési szokásaikat vizsgálom illetve kutatom. Úgy gondolom, hogy manapság már elavult az esti mesék olvasása, amit felváltott a modern rajzfilmek nézése. Szerintem ebben nagy szerepet játszanak a szülők is. Ezekre a feltevésekre szeretnék választ kapni a kutatásom során.

Azok az emberek akik, úgy vélik, hogy az olvasásra nevelés óvodás vagy iskolás korban alakul ki azok tévednek, mert ez már az óvodás kor előtt elkezdődik. A szülő felelőssége, hogy milyen nevelésben részesíti a gyermekét. A gyermekben nem fog kialakulni az olvasás szeretete, abban az esetben, ha szülei nem mesélnek neki egészen kis korától kezdve. Amellett, hogy a meséléssel megismertetjük a gyermekkel az olvasást örömet, képzelő erejét és empátiáját is fejlesztjük. Ennek hiányában a fantázia kialakulása nélkül az olvasásban nem fogja örömet lelni a gyermek, hiszen nem fogja tudni elképzelni amit olvas, így nem fog tudni gondolatokat és érzelmeket társítani az olvasottak mellé. Ahhoz, hogy a gyermek szeressen olvasni, fontos hogy valamilyen viszonyt ápoljon az adott szöveggel. A mesék rengeteget segítenek ebben, hiszen rajtuk keresztül a gyermek akaratán kívül érvényesül a szereplőkkel. (Boldizsár Ildikó, 2010)

A kutatás alátámasztásának érdekében egy kérdőívet tölttettem ki kisiskoláskorú gyermekekkel. A kérdőív mese nézési illetve mese olvasási/hallgatási szokásokra fókuszál. Egy általános iskola negyedik osztályával tölttettem ki egy tanóra alatt, ahová 28 tanuló jár. Fontosnak tartottam, hogy a gyerekek a szülők jelenléte nélkül töltsék ki, hogy ne tudják őket befolyásolni. Úgy gondolom hogy, az eredmények önmagukért beszélnek. Az osztály 71,43%-a (20 gyermek) sokkal inkább részesíti előnyben a mese nézést, mint olvasást. A maradék 8 tanuló napi rendszerességgel olvas vagy olvasnak neki mesét. Úgy vélem ez az eredmény a felgyorsuló világ miatt jött létre. A kérdőív igazolja a hipotéziseimet, hiszen bebizonyosodott számomra az, hogy a gyerekek több időt töltenek el tévé nézéssel, mint olvasással/hallgatással.

A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ HATÁSA A 14-18 ÉVES FIATALOK OFFLINE SZÓBELI, ÉS ÍRÁSBELI NYELVHASZNÁLATÁRA

Pető Nikolett

Az online kommunikációs eszközök térhódításával sajátos kommunikációs forma alakult ki, amely hatást gyakorol a digitális közegen kívüli nyelvhasználatra is (Dagel, 2012). Az online kommunikációra egyfajta „szlenges írásbeliség” a jellemző, amely a karakterekkel való takarékoskodást jelenti azért, hogy a kommunikáció minél gyorsabb legyen (Buda, 2011). A digitális írástudás létrejöttével digitális szakadék jöhet létre azok között, akik ismerik, illetve nem ismerik az internetes szlenget, így például a tanár-diák kommunikációban is problémák jelenhetnek meg (Veszelszki, 2011).

Legfőbb előzetes hipotézisünk, hogy az internetes kommunikáció során használt kifejezések (pill, wow, yap, stb...) megjelennek az offline kommunikációban is. Ezek közül a magyar szavakból álló rövidítéseket gyakrabban használják az offline kommunikációban, mint az angol nyelvű származékokat. Mivel a 14- 18 éves tanulók nagyobb mértékben használnak online kommunikációs eszközöket, mint tanáraik, így az utóbbiak körében kevésbé ismertek ezek a kifejezések. Ebből következett utolsó hipotézisünk, miszerint a tanárok úgy gondolják, hogy a tanár- diák kommunikációban megjelenő problémák egyik oka, hogy nem minden esetben értik ezeket a szavakat. Kutatásunk során online kérdőívet alkalmaztunk, a tanulói kérdőívet 61 fő (9-12. osztályosok), míg a tanárit 17 fő töltötte ki, több mint fele 40 év körüli.

Az eredmények vizsgálatából kiderült, hogy a tanulók által online formában használt kifejezések megjelennek az offline kommunikációban is, azonban ezek interneten való használatának gyakorisága nem feltétlenül egyezik meg a szóban és kézírásban való alkalmazásuk gyakoriságával (pl.: a tanárok 47%-a azt válaszolta, hogy a „lol”-t használják online, viszont csak 24%-uk szerint használják kézírásban, vagy szóban). A tanárok válaszai arra is rámutattak, hogy a magyar szavakból álló rövidítéseket nem használják gyakrabban. Annak ellenére, hogy a „pill” és a „nemtom” a legnépszerűbb az online, és az offline kommunikációban is, a „thx”-et, a „lol”-t, és „wow”-ot többen alkalmazzák, mint az „akk”-t vagy a „szal”-t. Az online eszközhasználat mértékének elemzése alapján elmondható, hogy a chatet tekintve a két csoport (tanárok, diákok) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól ($p=0,000$). A tanárok átlagos online eszközhasználatának a mértéke a chat esetében 3,31 (szórás= 1,250), a diákoké pedig 1,61 (szórás= 0,714). A tanárok körében az általunk összegyűjtött kifejezések kevésbé ismertek, mivel kb. 80%-os átlagban nem ismerik ezeket a szavakat, míg ez a diákok körében csak átlagosan 20%. Az utolsó hipotézisünk viszont nem bizonyított, az adatok, illetve a nyílt végű kérdésekre tett válaszok sem igazolják. Természetesen a mintát figyelembe véve kell ezeket az adatokat kezelni, a kapott válaszokból nem tudok általános érvényű következtetéseket levonni, azonban egy árnyaltabb képet mégis nyújthat a digitális kommunikáció hatásáról.

CÉLIRÁNYOS IDŐ ÉS TARTALOMMENEDZSELÉS 14-16 ÉVESEK KÖRÉBEN (HATÁSVIZSGÁLAT)

Szijártó Bese Bálint

Kutatásom során 9-10. osztályos gimnáziumi tanulók idő- és tartalommenedzselési szokásait vizsgáltam meg, hasznos, ha ez a korosztály rendelkezik már azokkal a kompetenciákkal, melyek a továbbtanulásukat segítheti. Az internet terjeszkedésével az információáramlás jelentősen fellendült. A tudásanyag felhalmozásával a lényegkiemelés módszerei kerültek előtérbe a tartalmi relevanciája és az időigény szempontjából. Mindezek hatására megváltozott életvitelünk, életstílusunk. (Trilling-Fadel, 2009).

Gyakran előfordul, hogy a tanulók sokkal előrébb tartanak, mint pedagógusaik, olyan helyekre is eljutva ahová ők nem. Fontos a Web 2.0-nak a tantervbe való bevezetése tanuló és pedagógus részéről is (Huffaker, 2005) amely azóta sokat fejlődött. A Wikipedia vagy éppen a Twitter és a Youtube is az újfajta on-line tanulási felületek egyike (Walker-Jameson-Ryan, 2010).

Kutatásom célja a diákok témával kapcsolatos ismereteinek feltárása, illetve javítása.

Kutatásom hipotézise: A 14-16 év közötti gimnáziumi diákok idő- és tartalommenedzselési készségeik egy gyakorlati és interaktív beszélgetés összeállításával, és bemutatásának hatására kisebb mértékű, de pozitív irányú változást fognak mutatni. Hatásvizsgálatot végeztem előtérben a közösségi portálok, Wikipedia használhatósága és az RSS rendszerek, online időtervezés. Egy kérdőív és egy beszélgetést követően rövid időn belül (1-2 hét) újabb kérdőívet töltöttem ki, időt hagytam az ismeretek leülepedésére. Az 54 íteimből álló kérdőívet 67 tanulóval tudtam kitölteni.

Az első kérdőív alapján nagyjából 65% a tanulóknak céltalanul böngészget a világhálón, míg a második kérdőívben ez a szám nagyjából 48%-ra csökkent.

Kijelenthető, hogy mind az első, mind a második kérdőívben a megkérdezett tanulók 95%-a nem kívánja használni az RSS rendszert.

Ezen kutatási eredmények, vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy érdemes foglalkozni az on-line idő- és tartalommenedzseléssel a hazai diákok között további tréningek, kérdőívek és előadások levezetésével, megtartásával.

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI NEVELÉSI SZÍNTEREK HATÁSA A SZÖVEGÉRTÉSI ÉS MATEMATIKA KOMPETENCIAMÉRÉSHEZ KÖTHETŐ KULCSKOMPETENCIÁKRA

Szombati Beatrix Éva

A tanórán kívüli elfoglaltságok hatást gyakorolnak a tanulók életére, ugyanakkor az iskolában ezek a programok nem kapnak olyan célzott szerepet a tanítás - tanulási folyamatban, mint a kompetenciák fejlesztése és a tudásátadás. Kutatási problémánk kiindulási pontja tehát az iskolán kívüli nevelési szinterek hatásának tulajdonított kis szerep. .

A szabadidő eltöltése során szerzett tapasztalatok a diákok életének több területén is megjelennek, úgy mint a kulturális egyenlőtlenségek kompenzálódásában (Mihály, 2003), a team-munkára való alkalmasság kapcsán (Borosán, 2011) illetve a negatív viselkedés csökkenése is megfigyelhető (Hendriks, Scheerens, Luyten, 2012).

Kutatásunk fókuszában tehát két egymással kölcsönhatásban lévő, ám különböző figyelmi szintet kapó területet kapcsoltunk össze: az iskolán kívüli nevelési szintereket és hatásukat valamint a Nemzeti alaptanterv (2012) által meghatározott kulcskompetenciákat.

Vizsgálatunk során felmértük, hogy a mintában részt vevő diákok milyen területeken érdekeltek, ezen belül is szétválasztottuk, hogy aktív cselekvőként vagy passzív megfigyelőként / résztvevőként vannak-e jelen. Kitértünk arra, hogy kikkel vesznek részt ezeken a programokon, illetve, hogy milyen általános hatást érzékelnek. A kutatáshoz kapcsolódó kérdőív leghosszabb részét (24 állítás) egy olyan kérdéssor jelentette, amelyekből minden kulcskompetenciához három állítást társítottunk. Hipotéziseinkben felvetettük, hogy ezek a tevékenységek a szövegértési kompetenciaméréshez köthető kompetenciákra pozitív hatással vannak, míg a matematikai méréshez szükségesekre nem hat ilyen módon.

A kitöltők (65) az ország több középiskolájának tanulói közül kerültek ki (lány - 69%, fiú 31%), akiknek közel fele (49%) kilencedik osztályos. A kérdőív legkevésbé a tizedik évfolyamhoz ért el. A válaszokból kiderül, hogy ezek a diákok a zene (koncerten, hallgatóságként), a filmművészet (mozi, videónézés) illetve a sport (sportolóként - profi/hobbi szinten) terén érdekeltek, ha több területet is megjelölhetnek. A két leggyakoribb válasz itt passzív tevékenységet (zene, filmművészet) jelöl. Míg, amikor a számukra legfontosabb szintér kiválasztására került sor az aktív sportolói lét érte el a legmagasabb eredményt (35%, majd a koncertlátogatás 15%).

A két konkrét, matematikához kapcsolódó állítások során a válaszok többsége az „inkább nem” vagy „egyáltalán nem” kategóriákba esett. Ez az első állításnál összesen 78%-ot, míg a másodiknál 72%-ot fed le. A két legpozitívabb eredmény a „nyitottabb vagyok új ismeretekre” és a „tisztában vagyok az erősségeimmel és gyengeségeimmel” kapcsán született, mindkét esetben a teljesen illetve nagyrészt egyetértők aránya megközelítette a 90%-ot.

A SZÜLŐ-TANÁR KAPCSOLAT SAJÁTOSSÁGAI EGY HHH-S KONTEXTUSBAN AZ ISKOLAVEZETÉS ÉS A SZÜLŐK SZEMPONTJÁBÓL

Szondi Boglárka

Az iskolapedagógia egyik fontos kérdése a hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetűek iskolai eredményességének növelése. Mollenhauer szerint azok a tanulók jobban teljesítenek az iskolában, akik primer és szekunder szocializációs tereiknek elemei nagyobb mértékben megegyeznek, mint akiknél kisebb mértékű egyezést találtak. (1996) Jelentős eltérés oka esetenként a halmozottan hátrányos helyzet lehet. Ezért találtuk fontosnak kutatásunkban az iskola és a szülő kommunikációját vizsgálni egy olyan rászoruló gyerekekkel foglalkozó intézményben, mint a Burattino Iskola. Egy ilyen alapítványi iskolát, mint szervezetet sokféle együttműködés határoz meg, ezért a szervezet működésében jelen lévő sajátosságokat figyelembe kell venni, hiszen nagy hatással vannak a kapcsolattartás hatékonyságára. A vezető számára a legfontosabb feladat az, hogy kiépítse a leghatékonyabb kommunikációs hálózatot a szervezeten belül, aminek tagja a szülő is. (Szivák, 2006)

Feltételeztük, hogy az iskola nem épít a szülők anyagi hátterére, vagy önkéntességre az iskolai programok szervezésében és lebonyolításában, legfeljebb a rendezvényeken való megjelenésre számít. Az iskola nem várja el az otthoni tanulás támogatását. Úgy gondoltuk az iskola és a szülő közötti kapcsolattartás nem rendszeres, a tanulóval kapcsolatosan felmerülő problémák esetén történik csak interakcióváltás. Három alsó évfolyamos osztály szülőit kérdőív, az igazgatóhelyettest és az osztályfőnököket interjú keretén belül kérdeztük a témában.

Kutatásunk során azt találtuk, hogy az iskola vezetősége tisztában van az oda járó gyerekek családjainak anyagi és szociális hátterével, épp ezért nem épít rájuk az iskolai programok szervezésében, ugyanakkor nyitott a támogatásra, hiszen nem csupán halmozottan hátrányos helyzetűek látogatják az iskolát. Az igazgatóhelyettes és a tanárok is nyitottak a telefonos kapcsolattartásra a szülővel. Sok esetben alkalmi fogadóórákat szükséges alkalmazniuk, amiken a gyermekkel kapcsolatos problémák mellett nem feltétlenül szorosan az iskolához kapcsolható mindennapi gondok is helyet kapnak. Az iskolában tanító pedagógusok kisebb mennyiségben rendszeresen adnak házi feladatot, tehát építenek az otthon tanulás támogatottságára. A három osztály legtöbb tanulójának szociális helyzetéből fakadóan gondot okoz az otthontanulás. Azok a diákok, akik alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkeznek, nem tudják elsajátítani azokat a tanulási stratégiákat, amikkel eredményesebbek lehetnének az iskolában. További pedagógiai cél lehetne a diákok saját tanulási stratégiáinak kialakítása az oktatói nevelői munka keretén belül és hatékony tanulást elősegítő környezet biztosítása az iskolában tanítás után.

IDŐ-ÉS TARTALOMMENEDZSELÉS 9-10. OSZTÁLYOSOK KÖRÉBEN (HATÁSVIZSGÁLAT)

Varga Dávid

Vizsgálatom alapját az interneten megtalálható nagymértékű adatmennyiség kinyerésével kapcsolatos kutatások inspirálták. A felhasználó az on-line terekben felfoghatatlan mennyiségű információval találkozhat. Ilyen szintű adatáradatnál problémákat jelenthet a lényeg kiemelése mind a tartalom relevanciája, mind az időigény szempontjából is (Trilling-Fadel, 2009). Huffaker 2005-ös tanulmányában is részletesen kifejti a web 2.0 technológiák tantervbe való bevezetésének fontos mikéntjét; ez a helyzet azóta sokat fejlődött. Fontos megemlíteni, hogy a fiatalok, esetünkben középiskolás tanulók olyan helyekre is eljutnak, ahova a pedagógus lehet sohasem, igaz ezek újfajta tudás, illetve tanulás felhasználású lehetőségeket jelentenek: wikipédia, youtube, facebook (Walker-Jameson-Ryan, 2010).

Kutatásom célja megismerni a tanulók internetes tartalom és időkezelési lehetőségeinek tudását, amely meglátta javítaná a tanulási teljesítményüket. Kutatásom hipotézise a következő: A 14-16 év közötti gimnáziumi diákok idő-, és tartalommenedzselési készségeik egy gyakorlati és interaktív beszélgetés összeállításával, és bemutatásának hatására kisebb mértékű, de pozitív irányú változást fognak mutatni. A hipotézisből kiindulva hatásvizsgálatot végeztem. Egy előzetes kérdőív felvétele után egy interaktív beszélgetést tartottam 4 témakört érintve: közösségi portálok és tanulói csoportok; wikipédia; rss rendszerek; és on-line időtervezés. Majd néhány hét elteltével egy második kérdőívet töltöttem ki az előzőben is vizsgált mintával.

A vizsgálatot 67 személlyel végeztem el, a két kérdőív összesen 54 itemmel rendelkezett. Az előzetes kérdőív csokorból kiderült, hogy a vizsgált személyek 65,6%-a szabadidejéből több órát tölt közösségi portálokon (legtöbb esetben facebook; a válaszadók több mint felének ez a böngészőjük kezdőoldala), viszont az internetes tanulásra szánt idő 68,7%-uknál 1 óránál kevesebb. A megkérdezettek 80,6%-a tagja valamilyen közösségi portálon létrehozott tanulói csoportnak, ám csak 38,8%-ban építik be tanulásukba az innen szerzett információkat. A második kérdőívcsokorban az első két eredmény kevésbé változott, míg a harmadik esetben egy új változót iktattunk be, amely alapján kiderült: 15%-al növekedett a tanulói csoporttagsággal rendelkezők száma, illetve megjelent egy kisebb csoport, akik szeretnék tanárukat is megkeresni, hogy tagja legyen a csoportnak. Az első kérdőívben a tanulók mindössze 23%-a tervezi meg előre internetes tevékenységeit, míg a második kérdőívben ez 50%-ra emelkedett. A kérdőívek végén található részletesebben kifejtendő kérdések leggyakoribb válasza: „Hasznos az interneten keresni, mert minden információ megtalálható, és gyors”.

Ezekből az alapadatokból kiindulva kimondható, hogy érdemes időt és energiát szánni a témával kapcsolatos előadások, bizonyos esetekben egy hosszabb tréningek jövőbeni elkészítésére.

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYEKRE VONATKOZÓ VISSZAJELZÉSEK SZEREPE AZ ÖNÉRTÉKELÉSBEN

Zágonyi Beáta

A gyermek az iskolába lépéskor már egy kialakult énképpel rendelkezik, mely a szülői értékelésekből és a modellhelyzet nyújtotta önértékelési mintákból szövődik (Burns 1982, idézi Körössy). Ennek ellenére serdülőkorban van a legnagyobb hatással mások véleménye a még alakuló önértékelésre (Elkind, idézi Tókos). A pszichológiai fejlődésre tehát nagy hatással van az, hogy mi történik az iskolában, mivel ott folyamatosan alkotnak véleményt a gyerekekről mind a tanárok, mind a kortársak. A gyermek énképének hosszútávon, akár az iskolában is érvényesülő Pygmalion-effektus által kiváltott én tartalmak is részesei lesznek. Az önmagát beteljesítő jóslat logikája szerint a tanulónak előnye származik a tanár kedvező elvárásaiból, hiszen ha „jó” tanulónak bélyegzik, úgy is fog viselkedni egy idő után (Cserné, 2003). Ellenkező esetben, ha az iskolai közösség rossz tanulónak ítéli meg a diákot, akként is kezelik őt, aki pedig végül valóban rosszabb teljesítményt fog nyújtani, és ez iskolai kudarchoz fog vezetni. Ez azért probléma, mert a Holdudvar-hatás alapján besorolt tanulók saját teljesítményüket is a tanáraikéval, kortársaikéval egyezőnek látják. Így ha a közösség külső jegyek alapján „rossz” tanulónak ítéli meg a diákot, és a diák ez alapján értékeli önmagát (Gaskó, 2004), akkor a Pygmalion-effektus érvényesülése miatt rosszabbul is fog teljesíteni.

Kutatásunkat középiskolás gyermekkel folytattuk le. Nem-valószínűségi mintavételi eljárásunk következményében a kapott eredmények nem reprezentatívak. Azt szerettük volna megtudni, hogy a tanulók az iskolai visszajelzések közül melyiket tartják a legfontosabbnak, melyik befolyásolja az önmegítélésüket leginkább. Feltevéseink szerint a szummatív értékelés során szerzett jegyek a legmérvadóbbak. Ez a hipotézisünk beigazolódni látszott. Kutatásunkba kitértünk a nemek közti különbségekre és arra is, hogy a szülők, tanárok vagy a kortársak iskolai teljesítményre vonatkozó véleménye mennyire hangsúlyos az énkép megalkotásánál. Illetve, hogy a „jó” és „rossz” tanuló fogalmához milyen (pozitív vagy negatív) asszociációik vannak az iskolásoknak. A „rossz” tanuló megítélésekor a kérdezettek 100%-a negatív fogalmakat társított a kifejezéshez, míg a „jó” tanulóhoz a válaszadók 16,66%-a kapcsolt negatív fogalmat.

TANULMÁNYOK

Az iskolán kívüli foglalkozások hatása a középiskolás tanulókra a Nemzeti Alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák szerint

Bevezetés

Az iskolán belüli nevelés meghatározott szerepet tölt be a tanulók életében, azonban szót kell ejteni más, nemcsak e falakon belül történő tanulási, fejlődési folyamatokról is. Kérdőíves vizsgálatunk során bizonyos iskolán kívüli foglalkozások korrelációját vizsgáltuk a megkérdezett, egyaránt vidéki és budapesti középiskolás tanulók fejlődésével kapcsolatosan a Nemzeti Alaptanterv által meghatározott kulcskompetencia-területeken. Ez a tanulmány alapvetően a nembeli különbségekre fókuszál a fejlődésükről alkotott saját, szubjektív véleményüket illetően, hogy a lány és a fiú tanulóknak milyen foglalkozás-preferenciáik vannak, valamint hogyan látják az iskolán kívüli tevékenységek hatásait, ha saját magukat kell monitorálnuk. Az összefüggéseken túl a kutatás perspektíváit is érdemes megvilágításba helyezni, mert alapvetően kis mintára alapozott kérdőíves vizsgálatainkat nagyobb mintára is ki lehetne terjeszteni.

Az iskolán kívüli nevelési színterek

Az iskolán kívüli tevékenységek széles köre hat a középiskolai tanulók tanulási folyamataira. Számos színtér válhat a tanóra utáni foglalkozások helyszínévé, mint például intézmények, piaci szolgáltatások, civil kezdeményezések, médiumok, valamint a szubkultúra is (M. Nádaszi Mária, 2006) Kutatásunk leszűkítette ezt a tág kört attól függően, hogy mi áll a tevékenység középpontjában: sport, zene, színház, képzőművészet, irodalom, filmművészet és önkéntesség területe.

A sportpedagógia játékon hatásáról a Biróné Nagy Edit (2004) szerkesztette könyvben részletesen olvashatunk, a sportolást, mint nevelés folyamatot azonosítják a szerzők. A művészeti, az alkotói tevékenység is szintén fejlesztő hatással bír a tanulók életében

(Trencsényi, 2000) Ebből következhet, hogy az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség terén a tanuló progressziót ér el. Az önkéntesség, az önzetlen segítségnyújtás segítheti a szociális és állampolgári, valamint a kommunikációs kompetenciaterületeken történő fejlődést. (Szigeti, 2003)

Az iskolán kívüli nevelési szinterek nevelő funkcióján (M. Nádasi Mária, 2006) kívül érdemes szót ejteni a személyiségfejlődésre (Bakosi, 2013), a szociális, kapcsolatépítői képességre (Mihály, 2010) és a csoportmunkára való hajlandóságra (Borosán, 2011) gyakorolt támogató szerepéről. Alapvetően a tanórán kívüli foglalkozások pozitív (Bakosi, 2013), valamint a negatív viselkedést csökkentő hatásairól (Scheerens, Hendriks és Luyten, 2012) több forrásból is értesülhetünk, azonban ennek konkrét funkciójáról, szerepéről szerettünk volna egy kis mértékű betekintést nyerni. A tanulmányi eredmények javításán és szinten tartásán, valamint a magabiztosság növelésén (Scheerens, Hendriks és Luyten, 2012) túl érdemes összefüggésbe hozni a Nemzeti Alaptanterv által meghatározott kompetencia-területeken történő fejlődéssel.

Kutatási tényezők

A következő Nemzeti Alaptanterv-féle kompetencia-területeket különböztetjük meg: anyanyelvi, valamint idegen nyelvi kommunikáció – melyeket mi egy területként vizsgáltunk –, matematikai kompetencia, természettudományos és technikai kompetencia, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség és a hatékony, önálló tanulás. (Biro, 2012) Ezeket a területeket különféle állításokkal kötöttük össze, a kérdezett tanulóknak pedig arra kellett választ adniuk, hogy milyen mértékben (egyáltalán nem, nagyrészt nem, nagyrészt igen vagy teljes mértékben) jellemző az iskolán kívüli foglalkozás következtében rájuk kifejtett hatás.

Az online kérdőív töltöttünk ki egyszerűen elérhető alanyokkal, erre épülő kutatásunk során esetleges mintavételi (Falus, Ollé 2008) folyamatot alkalmaztunk. Különbféle tényezőket is figyelembe vettünk a kutatás során: milyen nemű a tanuló, hányadik évfolyamra jár, mely iskolán kívüli tevékenységet űzi rendszeresen aktívan vagy passzívan. Részletesebben arról van szó, hogy sportoló-e vagy sportmérkőzéseket néz/látogat, zenél vagy zenét hallgat, színészkedik vagy előadásokat néz meg, képzőművészeti alkotásokat hoz létre vagy tekint meg, irodalmi műveket ír vagy olvas, filmeket és videókat néz meg vagy készít, valamint

önkénteskedik. Utóbbi tevékenységnél csak az aktív részvételt vettük tekintetbe. Szintén nézőpontként értelmeztük, hogy egyedül, osztálytársaival, évfolyamtársaival, iskolatársaival, esetleg olyan barátaival, akiket nem az iskolából ismer, és/vagy szüleikkel vesznek-e részt ezeken a tanórán kívüli foglalkozásokon.

Ezek után a vizsgált tanulók szubjektív véleménye került előtérbe a vizsgálat során, hiszen fontos a saját megítélésüket is figyelembe venni, amikor a tanórák utáni foglalkozások hatásairól van szó. A vizsgálatainkat alapvetően mi a saját fejlődésükről alkotott képükre építettük. Először egy általános befolyásról kérdeztük őket, utána pedig a Nemzeti Alaptanterv kulcskompetencia-területein történő konkrét fejlődésre kérdeztünk rá. Alapvetően a kilencediktől és a tizenkettedik évfolyamokig vizsgáltuk a középiskolai tanulókat, azonban a legnagyobb arányban tizenegyedikes tanulók töltötték ki a kérdőívet, ezért többnyire erről a korosztályról érdemes eredményeket reprezentálni.

Összefüggések a tevékenységek és a tanulók között

Különböző összefüggéseket vehetünk észre a vizsgált középiskolai tanulók a saját iskolán kívüli foglalkozásainak megválasztásáról és a Nemzeti Alaptanterv által meghatározott kulcskompetenciákra gyakorolt hatásairól alkotott véleményei között, ezeket pedig több csoportba oszthatjuk: a tanórák utáni foglalkozások szociális közege, az iskolán kívüli tevékenységek megválasztása, annak hatásainak megítélése alapján.

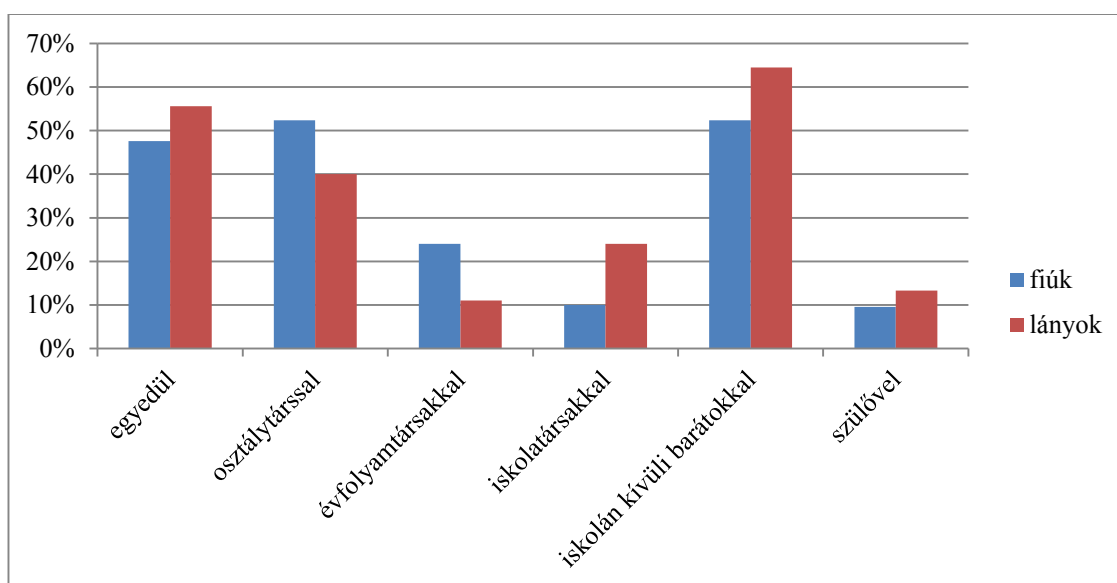
A tanórák utáni foglalkozások szociális közege

A megkérdezettek 14%-a egyedül végzi iskolán kívüli tevékenységét, a két nem aránya közötti az eltérés csupán 9%. Ebből következik, hogy ugyanúgy vannak olyan foglalkozások, amelyeket fiúk és lányok egyaránt egyedül tudnak űzni.

Alapvetően azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy az iskolán kívüli színtereken a megkérdezett tanulók leginkább kortársaikkal vannak jelen: 68%-a a megkérdezett tanulóknak osztálytársaival (21%), évfolyamtársaival (7%), iskolatársaival (10%) és főként olyan barátaival vesz részt az iskolán kívüli foglalkozásain, akiket nem az iskolából ismer (30%).

Mivel több választ jelölhettek be ennél a kérdést, ezért a nemek közötti arányok máshogyan oszlanak meg. Másfelől, ezeknél az adatoknál is azok a legmagasabbak, amely arra

vonatkozik, hogy nem iskolából ismert barátokkal töltik az iskolán kívüli tevékenységükre fordított időt: lányok 64%-a, a fiúk 52%-a vallotta ezt. Különbség volt abban, hogy a lányok nagyobb arányban (24%) vannak az iskolatársaikkal, kisebb arányban (11%) az évfolyamtársaikkal együtt az iskolán kívül foglalkozások során. A fiúknál ezek az adatok: iskolatársak: 10 %, évfolyamtársak: 24%. Ezeket az adatokat a következő diagram is alátámasztja:



1. ábra: Az iskolán kívüli tevékenységek szociális közegének megválasztása

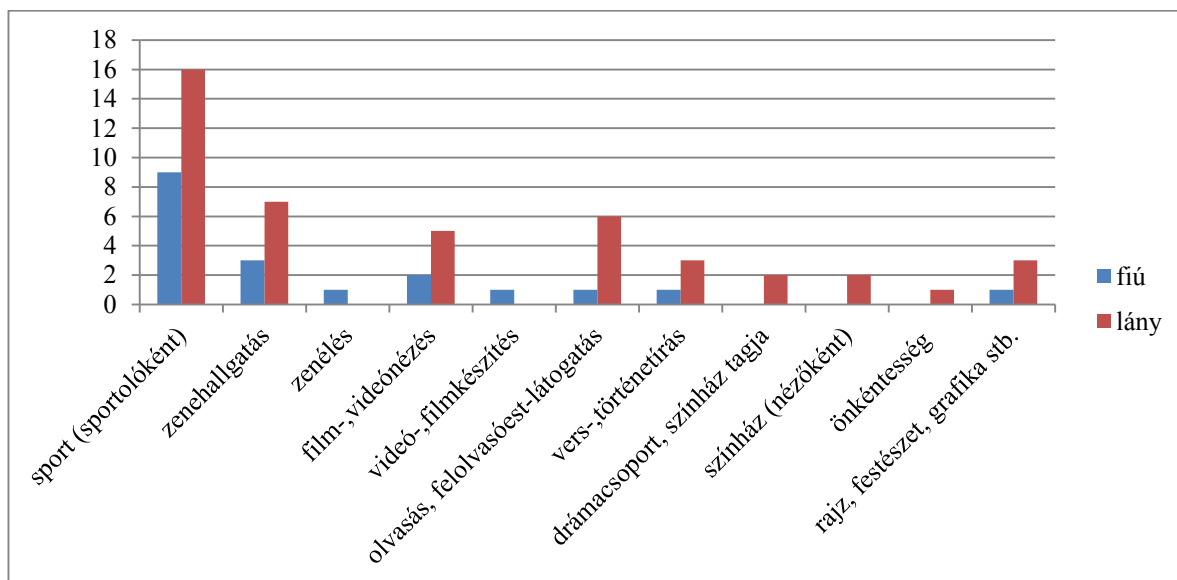
Az iskolán kívüli foglalkozások megválasztása

Összességében a sportolás a kutatás alapján a kérdezett tanulók körében központi szerepet tölt be. Ez több adatban is megmutatkozik: A kutatásban résztvevő, kilencedik évfolyamra járó fiúk 77%-ának és lányok 72%-ának tanórán kívüli tevékenységei közé tartozik a sport, azonban ez iránti érdeklődés csökken az életkor növekedésével.

Az aktív sportolás a főtevékenysége iskolán kívül a megkérdezettek 38 %-ának, az aktív és passzív foglalkozások kizárólagossága a tanulók életében a zene (18%), az irodalom (17%), a filmművészet (14%), a színház (7%) és a képzőművészet (7%) területén más mértékben mutatkozik meg. Az önkéntességet a vizsgált tanulók 2%-a tartotta a maga számára a legnagyobb jelentőséggel bíró tevékenységként. A színházzal kapcsolatos foglalkozások (4%) és az önkéntesség (2%) csak a vizsgált lányok életében kapnak kiemelt szerepet, míg csak

a megkérdezett fiúknál a zenélés (5%), valamint a videóanyagokkal, filmekkel való foglalatosság (5%) jelenik meg, mint főtevékenység.

Ezeket az adatokat a következő diagrammon tudjuk nyomon követni:



2. ábra: Fő iskolán kívüli tevékenységek eloszlása fiúk és lányok között

Az adatok alapján a lányok fő foglalkozásai között több opciót (12-ből 9-et találhatunk), míg a fiúknál kevesebbet (7-et). Ez alapján a megkérdezett lányok érdeklődése szélesebb volt, mint a fiúké.

Összességében a felsorolt tevékenységek közül az önkéntességgel kapcsolatban elmondható mindkét nem esetében a legkisebb arányban, 1-nél kisebb százalékban foglalkoznak a tanulók. Ezzel szemben a sporton kívül a zene is magas arányban van jelen megkérdezettek iskolán kívüli foglalkozásaik terén: lányok: 74 %, fiúk: 65 %.

Az iskolán kívüli tevékenységek hatásainak megítélése

Általános meglátások

Azok közül a fiú tanulók közül, aki nagy mértékben, vagy teljes mértékben vélték változást felfedezni a különböző kompetenciaterületeken, 71%-os arányban több iskolán kívül tevékenységeket folytatnak. Ez a százalék a lányoknál ez 80%-ot jelent. Ezek alapján

kijelenthetjük, hogy a megkérdezett tanulók szubjektív véleményei alapján az iskolán kívüli tevékenységeik és a NAT által meghatározott kompetencia-területeken való fejlődés között egyenes arányosságot fedezhetünk fel. Tehát minél több tanórán kívüli tevékenységben vesz részt az adott tanuló, valószínűleg annál több progressziót figyelhetünk meg a már említett kompetencia-területeken.

Alapjában véve, a szociális és az önismereti kompetenciákra pozitív hatást gyakorolnak a kérdőívben megkérdezettek saját véleményük szerint. A lányok 80%-ának véleménye szerint szociális érzékenysége nőtt, míg a fiúk 60%-ának saját meglátása szerint lett toleránsabb embertársai felé.

A NAT által meghatározott kompetencia-területeken

Sportolók hatása révén a tanulók a legnagyobb arányokban a következőket jelölték meg: elfogadóbb lettem a társaimmal szemben (5%), jobban tudok csapatban dolgozni (9%), nyugodtabb vagyok, jobban bírom az iskolai terhelést (14%), nagyobb az önbizalmam (13%), új barátokra teszek / tettem szert (13%), valamint a közösség fontosabb lett számomra, mint azelőtt (7%). Ez alapján elmondható, hogy a sport a megkérdezettek számára pozitív hatással volt mind önismereti és tanulmányi fejlődés szempontjából, mind a szociális készségek (tolerancia, együttműködés) nézőpontjából is.

Akik minimum az egyiket, de akár többet is a következő tevékenységek közül megjelöltek: zene, színészet/színház, képzőművészeti alkotások létrehozása/megtekintése, irodalmi műveket írása/olvasása, filmek, videók megteintése/készítése, azok 48 %-a úgy gondolja, hogy az iskolán kívül folytatott tevékenysége(i) hozzájárultak az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség kompetencia területén lévő fejlődéséhez. A lányok 46%-a, míg a fiúk 35 %-a érzi úgy, hogy könnyebben és több szemszögből is elemez művészeti alkotásokat, kreatívabb is lett a fent említett foglalkozások hatására.

Kommunikáció terén a megkérdezettek 35%-a gondolja úgy, hogy fejlődött a tanórán kívüli tevékenységei befolyására. A lányok közül 39% szubjektív véleményében jelent meg ez, míg a fiúknál ez a százalékos arány 30%.

Kevés eltérést találunk a tevékenységek hatásainak megítélése terén, a lányok és a fiúk százalékos arányai között, mert az iskolán kívüli foglalkozásaik pozitív és semleges hatásai is felismerték. Mint például, hogy a matematikai készségeikre nincs hatással se a sport, se a zene, de a többi foglalkozás sem. Ugyanezt tapasztalhatjuk a digitális kompetenciák terén is, ahol szintén alig láthatunk a saját véleményük szerint is fejlődést. A kommunikációs, szociális kompetencia-területeken pedig a fejlődést hasonló arányban látták. (lányok: 77%, fiúk: 81%).

Összegzés, konklúziók

A kérdőívek eredménye alapján a vizsgált középiskolai tanulók között meglátásom szerint jelentős nembeli különbségeket nem láthatunk mind a szociális közeg és a saját iskolán kívüli foglalkozásainak megválasztása kapcsán, mind annak a NAT-kulcskompetenciák területén tett hatásairól alkotott véleményeik terén. Természetesen ez a mintavétel kevésbé volt reprezentatív, ezért általános következtetéseket nem vonhatunk le ezekből az adatokból a középiskolai tanulókra.

Összességében elmondható, hogy a sport domináns szerepet tölt be mindkét nem iskolán kívüli foglalkozásai terén, amelynek pozitív hatásaival tisztában is vannak a kérdezettek tanulók.

A jövőben érdemes lenne a kutatást bővíteni, minél több középiskolai tanulót bevonni - többi évfolyamból is több tanulót megkérdezni-, valamint a pedagógusok szemszögéből is megközelíteni az iskolán kívüli tevékenységek hatásait, hogy minél árnyaltabb képet kapjunk ebben a témában.

Bibliográfia

- Biróné Nagy E. (2004): Sportpedagógia: Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához, Dialóg Campus, Budapest, 316
- Borosán L. (2011): A szabadidő, mint pedagógiai lehetőség In.: Bábosik, I., Borosán L. , Hunyady, Gy-né, M. Nádasi, M.,Schaffhauser, F. (szerk,) (2011): Pedagógia az iskolában. ELTE Eötvös Kiadó Budapest. 144-152.
- Falus I., Ollé J. (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 30.
- Luyten, H.; Hendriks, M., Scheerens, J. (2012): School size effects Revisited, NWO, 5-37.
- M. Nádasi M. [szerk.] (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 7. kötet: Iskolán kívüli nevelés, 79

- Mihály I. (2003): Iskolások, iskolák és a szabadidő, In: Új Pedagógiai Szemle, 53, 4. sz. 92–99.
- Szigeti F. A. (2003): Az önkéntesség szerepe a fejlett piacgazdaságban: Szakmai dolgozat az ELTE-BTK Kulturális menedzserképző program számára, BTK, Budapest, 11.
- Trencsényi L. (2000): Művészetpedagógia : Elmélet, tanterv, módszer, OKKER K, Budapest, 361
- Biro M. (2012): Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés , In: Magyar Közlöny, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 66. sz., 10652-10657.

Elérhetőségek

Bende Lilla
pedagógiai alapszakos hallgató
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
lyluka93@gmail.com

A mesék hatása a gyermekkori agresszióra

Óvodás gyermekekkel végzett vizsgálatok

Kutatásom során szeretném bebizonyítani, hogy sokkal ritkább az agresszív viselkedés előfordulása, azon gyermekek körében, akiknek szülei rendszeresen mesélnek. Ezzel szemben, akik televízió nézésével töltik szabadidejüket, azok körében sokkal gyakrabban fordul elő, hogy agresszív viselkedést produkálnak társaikkal szemben, hiszen a társas tanulás eszközei közül az egyik legmeghatározóbb a média, azon belül is a televízió. Ezen belül lényeges, hogy a televízió nézés mennyire gyakori az adott családok életében, illetve, hogy közös tevékenységnek számít-e, vagy a gyermek egyedül nézi a különféle műsorokat felügyelet nélkül. Ugyanis feltevésem szerint, ha a televízióban látottakat megbeszélik a család tagjai, elkerülhetőek bizonyos a látottakból adódó negatív viselkedési formák.

1 Az agresszió

Mindenekelőtt szeretném tisztázni az agresszió fogalmát. „Agressziónak nevezzük minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon.” (Ranschburg, 1995) Az agresszív megnyilvánulások több dologra is visszavezethetők.

1.1 A jutalmazott agresszió

A gyermekek életében fontos szerepet játszik a jutalmazás, a pozitív megerősítés.

A szabályok betartásáért, a jó viselkedésért gyakran megjutalmazzák a szülők gyermekeiket. Fontos azonban, hogy kerüljék a tárgyi jutalmakat, s inkább szóbeli dicséret formájában nyilvánítsák ki elismerésüket. Lehetőleg a folyamatra helyezték a hangsúlyt, mintsem a produktumra. A megerősítés másik formája, ha a gyermekkel éreztetik, hogy viselkedése célravezető, eredményes.

A jutalmazott agresszió esetén megjelenik Freund katarzis-elmélete, miszerint ha egy adott személy kiéli agresszivitását, kevesebb késztetést érez agresszív megnyilvánulásai beteljesedésére. Azonban ez az elmélet több ponton is megbukott, s beigazolódott, hogy agresszió egyre több és több agressziót szül. A jutalmazott agresszió klasszikus esete, mikor a

szülő elégedettséggel tekint gyermeke agresszív megnyilvánulására, s további cselekvésre ösztönzi ezzel. Pl.: A tömegközlekedési eszközön a gyermek másokat megelőzve, félrelökve rohan, hogy helyhez jusson, majd a szülő dicséretben részesíti. Legtöbbször a szülő nincs tisztában a helyzet súlyosságával, s „életrevalónak” definiálja gyermekét.

Siegel és Kohn kísérlete során, két szabadon tevékenykedő gyermek csoportot vizsgált. Az egyik csoportban jelen volt egy felnőtt, aki passzív magatartást tanúsított. Mindkét csoport agresszív megnyilvánulásait regisztrálták. A szabad játékhelyzetet ugyanolyan körülmények között, ugyanolyan feltételekkel megismételték. Azok a gyermekek, akik mindkét alkalommal felnőtt jelenléte mellett játszottak, sokkal kevesebb agressziót produkáltak a második szabad játék során, mint azok, akik kétszer is a felnőtt passzív jelenlétében tevékenykedtek. Az egyedül hagyott gyermek esetében, megszólalt bennük a „belső hang”, míg a felnőtt passzív jelenléte, a tény, hogy az agresszív aktusok előtte zajlottak és nem akadályozta meg őket, a gyermekek szemében felmentő ítélettel volt egyenlő. Azt jelentette, hogy a közbelépést elmulasztó felnőtt egyetért az agresszív viselkedéssel.

Bandura kísérlete során 14 óvodást viselkedését figyelte babajáték közben. A gyermekek két csoportra voltak osztva. Az egyik csoport minden verbális magatartásért (a baba leszidásáért) ajándékot kapott, míg a másik csoport a dicsérő megnyilvánulásokért lett jutalomban részesítve. Ezután új játékok közé vezették a gyermekeket és megfigyelték, hogyan játszanak. A verbális agresszióért jutalmazott óvodások sokkal több agresszív megnyilvánulást tanúsítottak, mint a másik csoport tagjai. (Ranschburg, 1995)

1.2 A büntetett agresszió

A büntetés épp oly fontos szerepet kap, mint a jutalmazás.

A szülőknek a gyermekek érdekében meg kell szabniuk a határokat, különféle szabályokat kell kialakítaniuk, melyek áthágása következményeket von maga után. Fontos, hogy soha ne szeretetmegvonás, vagy testi fenyegetésben nyilvánuljon meg a büntetés. Érdeemes arra törekedni, hogy a gyermekkel közösen alakítsák ki a szabályokat.

A büntetett agresszió esetén a büntetés frusztrációval, feszültségnövekedéssel jár. A frusztráció „Olyan feszültséggel járó, kellemetlen érzelmi állapot, amely akkor lép fel, ha

valamilyen szükségletünket nem tudjuk kielégíteni, illetve ha valamilyen cselekvésünk végrehajtásában megakadályoznak.” A büntetett agresszió vizsgálatában.

Hollenberg 23 óvodáskorú gyermek szabad játékát kísérte figyelemmel, miközben feljegyezte a spontán agresszív reakciókat. A következő alkalommal 11 gyermek valamennyi agresszív megnyilvánulását verbálisan büntette, míg a többi 12 gyermek büntetés nélkül produkálhatott agressziót. Harmadik alkalommal annál a 11 gyermeknél, akiknél az agresszív reakciókat büntették, szignifikánsan kevesebb agressziót véltek felfedezni. Ebből következik, hogy a gyermekek nem fogják az agressziókat azt a nyílt formáját választani, melyért büntetést kapnak. (Ranschburg, 1995)

Az erőszak utánzása

Az erőszak utánzásához kapcsolódóan kiemelendő Bandura klasszikus kísérlete, melyben egy felnőtt egy levegővel felfújott műanyag babát ütlegel, amit az óvodáskorú gyermekeknek végig kell nézniük egy másik helyiségből. Ezt követően a gyermekeknek megengedték, hogy játsszanak a babával. Jellemzően megfigyelhető volt, hogy a gyermekek erőszakosan viselkedtek a bábuval, ütlegelték, bántalmazták azt. (Ranschburg, 1995) Az utánzás nem csak az állatoknál jelenik meg, mint a tanulás egyik ösztönös formája, hanem ugyanúgy a gyermekek esetén is, ezért fontos milyen példát, modellt látnak maguk előtt. A társas tanulás eszközei közül az egyik legmeghatározóbb a média, azon belül is a televízió.

Az erőszak utánzásával kapcsolatban Bandura négy óvodáscsoport reakcióit vizsgálta. Az első csoport egy hús-vér embert látott, aki egy műanyagbabát rugdosott, ütlegelt, durva kifejezésekkel kísérve tettét. A második csoport filmen nézte végig ugyanezt a jelenetet. A harmadik csoport modellje rajzfilmfigurának volt öltözve, és az általa eljátszott jelenetet a tévében mutatták be a gyerekeknek. A negyedik csoport a kontrollcsoport volt, nekik nem mutattak modellt. A négy csoport valamennyi tagja ezután egy teremben játszott, és reakcióikat rögzítették. A három kísérleti csoport játékában jelentős volt az agresszivitás, míg a kontrollcsoportban nagyon kevés agresszivitást tapasztaltak. (Ranschburg, 1995)

A tévében és videojátékokban megjelenő erőszak úgymond elnémitő hatással bír a nézőközönségre.

Victor Cline és munkatársai egy kísérlet során férfiak reakcióit vizsgálták, amint egy szélsőségesen durva, véres bokszmeccsnek lehettek szemtanúi. Azon férfiak, akiknek a mindennapi életükhöz hozzátartozott, hogy több órát eltöltenek a televízió képernyője előtt, tekintetük semmilyen érzelemtől nem árulkodott, az izgatottság fizikai jelei nem ütköztek ki rajtuk. Ezzel szemben azoknál az alanyoknál, akik csak alkalomszerűen tévézték, az izgalmi szint növekedése volt tapasztalható. Egy másik kísérlet során a két csoport egyikének egy erőszakos bűnügyi filmet, míg a másiknak egy izgalmas, de erőszaktól mentes filmet vetítettek le. Ezután mindkét csoportnak meg kellett tekinteni egy olyan filmet, amelyben két óvodáskorú gyermek agresszív viselkedését láthatták. Az első csoport tagjai kevésbé reagáltak érzelmileg a látottakra, ezzel szemben a másik csoport tagjai heves érzelmeket tanúsítottak. Ez is bizonyítja, hogy miért válnak az emberek egyre érdektelenebbé az agresszivitás iránt, kezd kiveszni belőlük az empátia, s mint tudjuk az erőszak csak egyre több és több erőszakot szül.

A kísérlet bár felnőttek reakcióit vizsgálta, gyermekek esetén is ugyanezeket a következtetéseket vonhatjuk le. (Aronson, 1992) Ezt támasztja alá az a kutatás is, mely kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik 10 éves koruk környékén sok erőszakos hatásnak voltak kitéve, felnőttkorban 150%-kal gyakrabban követtek el valamiféle bűnesetet, mint azok, akiket megpróbáltak megóvni a különféle agresszióktól. A túlzott tévézés következtében a gyermekek kevesebb időt fordítanak más egyéb tevékenységekre. A mozgás és a játszás hiánya gyakran frusztrációt okoz.

Mesehősök

A média napjainkban az egyik legnagyobb ellensége a gyermekek lelkivilágának, gátolja a fantázia fejlődését. A vonzó, sikeres hősök minden gyermek szemében pozitív szereplőként raktározódnak el. Gyakran fellazul a jó és a rossz közötti kapcsolat (pl. a saját hasznáért küzdő bankrabló), s ebben a korban nem tudják helyesen értékelni ezeket a cselekedeteket. Megfigyelhető, hogy a legtöbb erőszakos tartalmú rajzfilmben az erőszakot jutalom követi, s ez ugyancsak rossz példát statuál a gyermekek számára. Ilyen mesefilmek megnézése után még a 8-9 év körüli gyerekek sem emlékeznek a büntetetre, csak pusztán az erőszakos cselekvésre.

Azonosulás

Jellemző a kisgyermekeknél, hogy azonosulni szeretnének az általuk preferált mesehőssel. A kedvenc karakterrel való azonosulás megfelelő keret arra, hogy a gyermek ideiglenesen átalakuljon. A mesékből megtanulja, hogy a szegény pásztorfiú a történet végére gazdag királyfivá válik. A mesék a gyermekek számára olyan valóságot képviselnek, mely az élet minden nagy kérdésére választ ad számukra. „A mai gyerekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősoket, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják a végső céljukat, bíznak magukban, és a helyes utat követve meg is találják biztos helyüket a világban.” (Kádár, 2013)

A főhősök átalakulásai azt közvetítik a gyermekek számára, hogy bizonyos élethelyzeteket, problémákat, csak úgy tudnak megoldani, hogy átalakuláson mennek keresztül. Ez az átalakulás külső és belső egyaránt, de úgy kell végbemennie, hogy közben valamelyest azonosak maradjanak önmagukkal.

Mesehősök jellemzése

A mesehősök mellé leggyakrabban az alábbi jelzőket rendelik a gyermekek: bátor, boldog, szép, jószágos, erős, szegény, lusta, gonosz.

„A mesehős olyan testi adottságokkal rendelkezik, melyek segítségével csodálatos tetteket vihet végbe. A vele való azonosulás képzeletben bármelyik gyermeknek kárpótlást nyújthat a vélt vagy valóságos testi fogyatékoságokért. A gyermek elábrándozhat arról, hogy a hősokhöz hasonlóan felmászik az égbe, legyőzi az óriásokat, megváltoztatja a külsejét, ő lesz a leghatalmasabb vagy a legszebb ember – röviden: azt csinál a testével, amit csak akar. Ha a legnagyobb vágyait képzeletben ezen a módon kielégítheti, könnyebben kibékül saját, valóságos testével.” (Kádár, 2013)

Minta

A gyermekeknek jellemző viselkedési forma, hogy utánózzák az általuk látott helyesnek vélt cselekvéseket. Ugyanúgy ahogy a közvetlen környezetében található személyek, úgy a mesékben és filmekben látott karakterek is azonosulási mintát nyújtanak számára. Ezért is

fontos, hogy a gyermek milyen műsorokat néz, illetve, hogy a szülő felügyelje a tévénezését. Így, ha helytelen viselkedési formának tanúja a televízió képernyője előtt, a szülő még megfelelő időben átbeszélheti gyermekével a látottakat, hogy ezáltal a gyermek elhelyezhesse azt a helyes és helytelen kategóriákba.

Legnépszerűbb mesehősök

Kádár Annamária kutatásának eredménye

Kádár Annamária kutatást végzett azzal kapcsolatban, hogy a gyermekek körében mely mesehősök örvendenek a legnagyobb népszerűségnek, melyek azok a karakterek, akikkel szívesen azonosulnak. Kutatása eredményeként a legnépszerűbb meseszereplő Hófehérke és Hamupipőke, majd őket követi a király, valamint a királyfi, Micimackó, Vuk, tündér, oroszlán, Piroska. A gyermekek által a leginkább elutasított karakterek közé tartozik a boszorkány, a sárkány, a farkas, Piroska, az oroszlán és az egér.

Az általam végzett kutatás eredménye

Az általam végzett kutatás eredményeként, a vizsgált 14 fős óvodáscsoportból 12 gyermeknek van kedvenc mesefigurája. A gyermekek közül 8-an szeretnek azonosulni kedvencükkel. Az általuk leginkább kedvelt karakterek Aranyhaj, Elza, Törpilla, Villám McQueen, Rozsda, a Tini nindzsa teknőcök, királylány és királyfi. Egyetlen gyermek volt, akinek kedvence egy negatív szereplő, Hókuszpók. Viselkedésében az óvodában töltött egy hét alatt agresszivitást fedeztem fel számos alkalommal.

A csoportban regisztrált agresszív megnyilvánulások

Az általam vizsgált 14 fős óvodáscsoportban az ott töltött egy hét alatt 3 gyermeknél tapasztaltam agresszív megnyilvánulást a foglalkozások során. Ez főként abból adódott, hogy nem tudtak osztozni a játékokon. 11 gyermeknél egyáltalán nem figyeltem meg semmilyen jellegű agresszivitást. Békésen játszottak egymással, megosztották a másikkal játékaikat. Az óvodapedagógusokkal készített interjúból megtudtam, az említett 3 gyermekből 2-nél máskor is elő szoktak fordulni ilyenféle viselkedési problémák. A harmadik gyermeknél egyetlen esetben tapasztaltam, hogy nem megfelelően viselkedett, s mérgében földhöz vágott egy ceruzát. Az óvodapedagógusokkal közösen arra a megállapításra jutottunk, hogy mivel ez az első ott töltött napomon történt, a kisgyermek valószínűleg azért csinálhatta, mert szerette

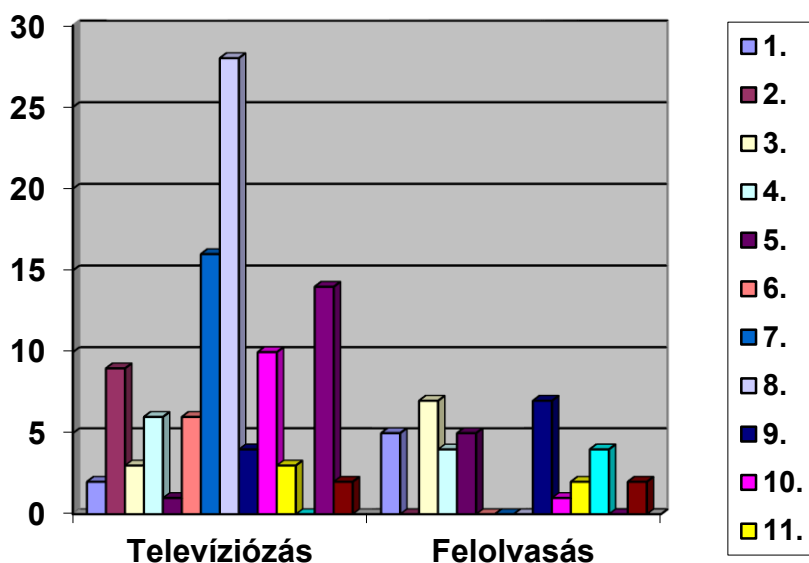
volna felhívni magára a figyelmet, de nem jellemzőek viselkedésére az ehhez hasonló megnyilvánulások. A másik két gyermeknél azonban gyakori, hogy agresszívan viselkednek, ha nem tudják érvényesíteni akaratukat a közösségben. Ilyenkor gyakran csapkodnak, s arra is volt már példa, hogy társaikat meglökték.

Az agresszív viselkedést produkáló gyermekek mesehallgatási és tévézési szokásai

A gyermekekkel készített interjúból megtudtam, hogy a két gyermeknek nem olvasnak fel szüleik, s a televíziót is felügyelet és korlátok nélkül nézhetik. Az első gyermektől megtudtam, hogy szülei sokat dolgoznak, s általában ő egyedül van otthon nagyobb testvéreivel, akik tanulással és számítógépezéssel töltik idejüket. A szülőknek nincs idejük, hogy meséljenek a gyermeknek, de ő nem is vágyik arra, mert sokkal jobban szeret tévét nézni. Elmondása szerint a mesék unalmasak, és csak a lányok szeretik azokat. A másik gyermek édesanyjával él, aki munka után a háztartást vezeti, így ugyancsak nem marad ideje mesélni a gyermekének. Néha szoktak együtt tévét nézni, de nem szokták megbeszélni az ott látottakat.

A csoportban előforduló olvasási szokások

A 14 gyermekből 9-nek rendszeresen olvasnak mesét szüleik. Fontos kiemelni, hogy ha a szülő mesél a gyermeknek, azzal a gyermek fantáziája is fejlődik, ugyanis nem kész képet lát a televízióval ellentétben, hanem ő maga képzei el a hallottakat. Ezzel szemben a televízió egy oldalú élvezetet nyújt, mely leszoktatja a gyermeket az aktivitásról, átveszi a szabadidős tevékenységek helyét.



Az első diagram az általam vizsgált hét alatt a gyermekek tévé előtt töltött óráinak számát mutatja. A második diagram a vizsgált hét alatt a szülők meselolvasásának számát jelzi.

Azokban a gyermekekben, akiknek nem olvasnak szülei, nem fog kialakulni az olvasás szeretete. A későbbiekben nem fogják érteni azt, amit olvasnak, mivel nem fejlődik ki bennük eléggé a belső kép készítésének a képessége. Így tanulási nehézségek is kialakulhatnak.

Szülői felügyelet

Az általam vizsgált gyermekek fele csak szülői felügyelettel nézheti a tévét. A szülőknek nagyobb figyelmet kellene arra fordítaniuk, hogy gyermekeik milyen műsorokat néznek nap, mint nap. A korszerű technológiáknak köszönhetően a legtöbb szolgáltató már kínál különböző megoldásokat arra, hogy a szülők beállíthassák azt, hogy milyen csatornákhöz férhessenek hozzá gyermekeik, ám sok esetben a korhatárkarika nem megfelelő információkat közöl. Rengeteg korhatár nélküli műsor tartalmaz olyan elemeket, amelyek nem javasoltak egy kisgyermek számára.

A két nem eltérő agresszivitása

Kutatásomban az általam regisztrált agresszív megnyilvánulások mindegyike fiúgyermektől származott. A lányok minden nézeteltérés alkalmával békésen rendezték a félreértést egymás között. A továbbiakban a két eltérő nem agresszivitása közti különbségekre, s annak lehetséges okaira térnék ki.

James Dabbs és munkatársai megfigyelték, hogy azok, akiknek magasabb értéket mutat a tesztoszteronszintjük, több agresszív megnyilvánulást produkálnak, mint azok, akiknél alacsonyabb érték mutatkozik. A különböző vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a börtönben az erőszakos bűncselekményt elkövető raboknak magasabb a tesztoszteronszintjük, mint azoknak, akik lopás, csalás, tolvajlás vagy egyéb bűntett miatt kerültek elzárásra. Mivel a tesztoszteron a legfontosabb férfi nemi hormon, ezért a nők szervezete csak minimális mennyiséget termel. (Aronson, 1992)

Erre vonatkozóan Eleanor Maccoby és Carl Jacklin különböző kísérleteket végeztek óvodáskorú gyermekekkel, mely során beigazolódott, hogy a fiúgyermekek egyértelműen agresszívak, mint a leánygyermekek. Megfigyelték, hogy a fiúk esetében sokkal gyakrabban jelenik meg a nem játékos lökdösődés, verekedés.

Nyilvánvaló, hogy a fiúk ilyenfajta megnyilvánulása összefüggésbe hozható a tesztoszteronszint nagyságával, azonban meg kell jegyezni, hogy nem feledkezhetünk meg a lányok társadalmi helyzetéről és megítéléséről sem. A lányok többnyire együttműködően játszanak, míg a fiúknál megjelenik a versengés fogalma, a győzni akarás, a dominanciára való törekvés, melyek frusztrációt, és egymás közti nézeteltéréseket, agresszív megnyilvánulásokat eredményezhetnek. Emellett a gyengébbik nem képviselői születésüktől fogva úgy nevelkednek, hogy a külvilág szemében megfeleljenek az általuk támasztott elvárásoknak. Egy nőnek gyengéd, gondoskodó szerepet kell betöltenie, épp ezért már gyermekkorban sem kaphatnak helyet az agresszív viselkedés tettelegességig fajuló formái. A lányok megpróbálják elnyomni magukban ezen érzéseiket, vagy más módon kiadni magukból. Jellemzően a kirekesztés vagy a rosszindulatú pletykák terjesztésével próbálják megőrizni a társaságukban fellelhető hierarchiában elfoglalt helyüket. „Jobban a szívükre veszik, ha agresszívek valakivel szemben. Saját agressziójukat úgy élik meg, hogy az veszélyezteti jó kapcsolatukat szüleikkel vagy az általuk szeretett nevelővel, ezért tilos. Minden nevelő és tanár örül a békességnek, örömét kifejezésére juttatja, ezzel erősíti a békeszeretetet és a jó szándékot.” (Rumph, 2002)

Kagen és Moss kísérlete során 36 férfi és 35 nő fejlődését követték figyelemmel. A férfiaknál megfigyelhető volt, hogy felnőttkorukra is azok maradtak a legsérülékenyebbek, nyílt agresszióra leginkább hajlamosak, akik kisgyermekkorukban a legtöbb dühreakciót produkálták. A nők esetén ez a folyamatosság nem érvényesült, 3-14 évek koruk közt

folyamatosan csökkent az agresszív megnyilvánulások száma azoknál a lányoknál is, akik korábban intenzív tendenciát mutattak az ilyen viselkedésre. A lányok megtanulták gátlás alá helyezni agresszív megnyilvánulásait. (Ranschburg, 1995)

Úgy vélem az eredmény alátámasztja feltevésemet, miszerint a tévénézés nem megfelelő körülmények között negatív viselkedésformákat, agresszív megnyilvánulásokat válthat ki a gyermekből, illetve, hogy a kisgyermekek legtöbb esetben hasonlítani szeretnének kedvenc karakterükre. A kutatás során nehezítő körülmény volt, hogy nem tudhattam a gyermekek mennyire képesek önmagukat adni a jelenlétemben. Kellett némi idő, mire hozzászoktak, s megfélemedtek arról, hogy megfigyelőként veszek részt mindennapjaikban. Azonban úgy vélem az óvodapedagógusokkal való beszélgetésekből minden a kutatást segítő információt megkaptam, így a kutatás eredménye a valóságot tükrözi.

Felhasznált irodalom:

- Aronson, Elliot (1992): A társas lény. Budapest: Közgazd. és Jogi Kvk., 401, [3] p.
- Barber Jánosné (1989): Az óvodás korú gyerek agresszív megnyilvánulásai. In: Óvodai Nevelés 42. 7-8. sz., 219-223. p.
- Buda Mariann (2012): Tehetünk ellene?: A gyermeki agresszió. Budapest: Dinasztia, 149, [2] p.
- Dobay Dezső (1978): Óvodáskorú gyermekek agresszív és altruista viselkedése az óvónői értékelés tükrében. Budapest: Akad. K., 405-414. p.
- Duró Zsuzsa (2011): Agresszió az óvodában. In: Óvodai nevelés 64. 2. sz., 2-4. p.
- Frydman, Marcel (1999): Televízió és agresszió. Budapest: Pont, 123, [5] p.
- Horváth-Szabó Katalin - Vigassyné Dezsényi Klára (2001): Az agresszió és kezelése: Tanári kézikönyv. Budapest: SZCSM, 199 p.
- Kádár Annamária (2013): Mesepszichológia. Budapest: Kulcslyuk Kiadó KTF., 376 p.
- Lukács Zoltán (1999): Gyermekünk agressziója: A kiváltó okok és a megelőzés. In: Katedra 7. 4. sz., 6. p.
- Olivier, Christiane (2004): Az agresszív gyermek és a szülők. Budapest: Pont, 85, [5] p.
- Ortner, Gerlinde (2001): Gyógyító mesék avagy, hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében. Budapest: Móra, 189, [3] p.
- Penthin, Rüdiger (2003): Miért agresszív a gyermekem?: Hogyan ismerjük fel az okokat, milyen módszereket alkalmazzunk a gondok megoldására?. Pápa: Deák, 120, [2] p.
- Popper Péter - Ranschburg Jenő - Vekerdy Tamás (2009): Az erőszak sodrásában. Budapest: Saxum, 161 p.
- Pusztai Lajosné (1991): Az ideges, agresszív gyermek. In: Óvodai Nevelés 43. 8. sz., 266-268. p.
- Ranschburg Jenő (1999): Agresszivitás a képernyőn. In: Fordulópont 1. 1. sz., 5-7.p.
- Ranschburg Jenő (1995): Félelem, harag, agresszió. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 161, [3] p.

Rumpf, Joachim (2004): Hogyan bánjunk az agresszív gyerekkel: Verekedés, veszekedés, rombolás. Budapest: Akkord, 104 p.

Widmer, Salomé (2001): Dehogy akarok én verekedni!: Együttélés és megértés: hogyan tanulják meg a gyermekek a másokkal való érintkezést?. Budapest: Egmont Hungary, 95 p.

Zsolnai Anikó - Kasik László - Lesznyák Márta (2008): Óvodáskorú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Új pedagógiai szemle 58. 6-7. sz., 91-107.p.

Elérhetőségek

Faragó Deborah

Egyetemi hallgató

ELTE PPK Pedagógia

farago.deborah@hotmail.com

www.linkedin.com/pub/deborah-faragó/58/9b4/ba

A digitális kommunikáció hatása az fiatalok offline írásbeli és szóbeli nyelvhasználatára

1 Bevezetés

Jelen tanulmány a digitális kommunikáció hatását vizsgálja az offline kommunikációra nézve.

Kutatásunk középpontjában a digitális kommunikáció hatása áll. Mivel leginkább a fiatal korosztály az, aki mindennapi szinten használja az internetes kommunikációs lehetőségeket (Kruzslicz, 2013), így elsődlegesen a 14-18 évesek online és offline szóbeli, valamint írásbeli nyelvhasználattal kapcsolatos nézeteket vizsgáltam kutatótársammal, online kérdőívvel. Ennek oka, hogy korábbi vizsgálatok szerint (Köhler, 1999) az elektronikus kérdőívekben a válaszadók sokkal nyitottabbak, őszintébbek, nem a szociális elvárások alapján válaszolnak, és ami a legelőnyösebb, hogy a nyitott kérdésekre sokkal hosszabban felelnek. Vizsgálatunkban nem csak azt szeretnénk volna megtudni, hogy a fiatalok által online formában használt kifejezések, megjelennek-e offline formában is, hanem azt is, hogy ez hatással van tanár- diák kommunikációra.

A 14-18 éves korosztály online kommunikációban megjelenő angol kifejezések, rövidítések megjelennek, az offline írásbeli és szóbeli nyelvhasználatban. Céлом az, hogy feltárjam, milyen hatása van a digitális kommunikációnak, offline írásbeli és szóbeli kommunikációra a fiatalok 14-18 éves korosztály körében. A tanulmányomban elsőként a kutatás szakirodalmi háttérét, majd a kutatási eredményeket mutatom be, legvégül pedig a kutatás eredményeiből levont következtetéseimet ismertetem.

A kommunikáció fejlődése - digitális kommunikáció

A kommunikáció hatalmas fejlődésen ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A levelek postai úton történő küldésétől eljutottunk az e-mail-ig, a személyes kommunikációtól az interneten történő kommunikációig. A világháló feldatálójá a brit kutató, Tim Berners-Lee, aki az 1990-es években fejlesztette ki az URL, http és HTML szabályokat, amelyek lehetővé tették a világháló létrejöttét. A fejlődés magával hozta az újabb és újabb különböző kommunikációs eszközök megjelenését is. A kommunikációs eszközök ma, már a mindennapjaink szerves részévé váltak, a

személyes offline kommunikáció egyre inkább háttérbe szorul, a mindennapi kommunikáció gyakran csak az internetes kommunikációra szorítkozik.

Az online kommunikáció hatása az offline kommunikációra

Nemzetközi és hazai tekintetben is egy sokakat foglalkoztató, kiemelt témának tekinthető az internetes kommunikáció, és ennek hatása az offline írásbeli, valamint szóbeli nyelvhasználatra. A szakirodalmakban egységes az álláspont, miszerint a digitális kommunikáció, hatással van nyelvünkre, az új kommunikációs lehetőségek átformálják azt. Az információáramlás technológiájának forradalmát éljük, amely a mobilkommunikáció terjedésében, az új kommunikációs terek létrejöttében, a tömegkommunikáció átalakulásában érhető tetten (*Balázs, 2009*). Mindezek következtében a tudás és a nyelv is átrendeződik. A nagymennyiségű információ, a gyors információközlés, a közösségi média erősödő szerepe átalakítja a nem- internetes kommunikációt is (*Habók, Czirfusz, 2013*). A nemzetközi szakirodalmak is befolyásoló szerepüket emelik ki a digitális kommunikációnak. A téma nemzetközi kutatói közül fontos megemlíteni Marshall McLuhant, aki már 1962-ben rámutatott a digitális média társadalmi életben megnőtt funkciójára, valamint kulturális befolyásoló szerepére (*McLuhan, 2001*). Melissa J. Dagel tanulmányában kifejti Rosen nyomán, hogy a digitális média egyre nagyobb hatással van az offline kommunikációra, és annak stílusára (*J. Dagel, 2012*). Abból kiindulva, hogy a digitális kommunikáció hatással van a nem- internetes kommunikációra, feltételezhetjük, hogy a kettő között különbség adódik. Erre a különbségre ad választ egyik írásában Buda Zsófia: az internetes írott beszédre egyfajta „szlenges írásbeliség” a jellemző, amely lényegében a karakterekkel való takarékoelskodást jelenti, annak érdekében, hogy a kommunikáció minél gyorsabb és gördülékenyebb legyen (*Buda, 2011*). A digitális kommunikáció során ennek különböző formáival találkozhatunk. Hazai tekintetben Kruzslicz Tamás (*Kruzslicz, 2013*), nemzetközi szakirodalmak közül pedig Melissa J. Dagel emeli ki, hogy a fiatalabb korosztály az, aki mindennapi szinten használja a digitális világ kommunikációs lehetőségeit, így leginkább ők azok, akik ezeket a „szlenges kifejezéseket” offline formában is alkalmazzák. (*J. Dagel, 2012*) Az internetes kommunikáció hatással van az offline írásbi és szóbeli nyelvhasználatra, főleg a fiatalabb korosztály a digitális kommunikáció során használt rövidítéseket, kifejezéseket (például: pill, nemtom) a nem- internetes kommunikáció alkalmával is használja. Ezzel kapcsolatban vetődik fel az a gondolat Veszelszki Ágnes nyomán, hogy a digitális írástudás létrejöttével egyfajta digitális szakadék jön létre azok között, akik ismerik, illetve nem ismerik az internetes szlenget (*Veszelszki,*

2011). Ez a digitális szakadék kommunikációs problémákat okozhat például: a tanár-diák kapcsolatában is, azonban ezt nem egy mindennapos akadállynak tekintjük. Az alapfelvetésünk az volt, hogy olykor vannak olyan kommunikációs helyzetek, amelyekben a diákok által használt rövidítések okozzák a kommunikációs gátat. Összességében azt vizsgáltuk, hogy a fiatalok használják-e azokat a kifejezéseket, és rövidítéseket, amelyeket internetes kommunikációjuk során is, valamint, hogy ezen szavak alkalmazása hatással vannak-e a tanár- diák kommunikációra.

Kutatás ismertetése

A kutatás fókusza a 14-18 éves korosztály online és offline kommunikációja volt. Az online kommunikáció befolyása az offline nyelvhasználatra milyen mértékben jelenik meg, hogy vélekednek erről a tanárok ill. a diákok. A kutatás kitért a kommunikációs problémákra a tanárok és diákok között, főként a rövidítések, angol kifejezések tekintetében vizsgáltam.

Kutatás módszere, célja

A kutatás fő célja az online kommunikáció hatásának vizsgálata az offline szóbeli és írásbeli kommunikációra. A 14-18 éves korosztály offline nyelvhasználatára milyen mértékben hat az online kommunikáció. Vizsgáltam továbbá, hogy az angol kifejezések, ill. a magyar szavak rövidítései milyen arányban vannak a 14-18 éves korosztály offline és online kommunikációjában.

Hipotézisek

1. A kutatás fő hipotézise az volt, hogy az online kommunikáció során használt kifejezések, rövidítések (pill, nemtom, wow, yap, thx, lol, akk, szal, WTF, figy, micsin) megjelennek az offline kommunikációban.
2. A kifejezések közül a magyar szavakból álló rövidítések (pill, nemtom, akk, stb...) gyakrabban jelennek meg az offline kommunikációban, mint az angol nyelvű származékok.
3. A 14-18 éves tanulók gyakrabban használnak online kommunikációs eszközöket, mint tanáraik, ezért a tanárok kevésbé jártasak az ilyen kifejezések ismeretében, értelmezésében.
4. A tanárok úgy gondolják, hogy a tanár-diák kommunikációban megjelenő problémák egyik oka, hogy nem minden esetben értik ezeket a szavakat.

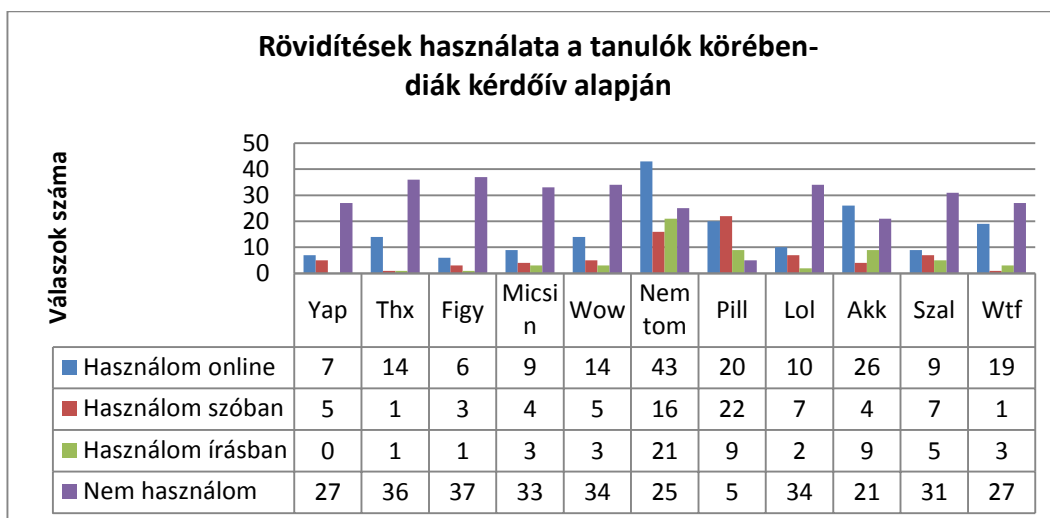
Kutatás eredményei

Kutatásban résztvevők

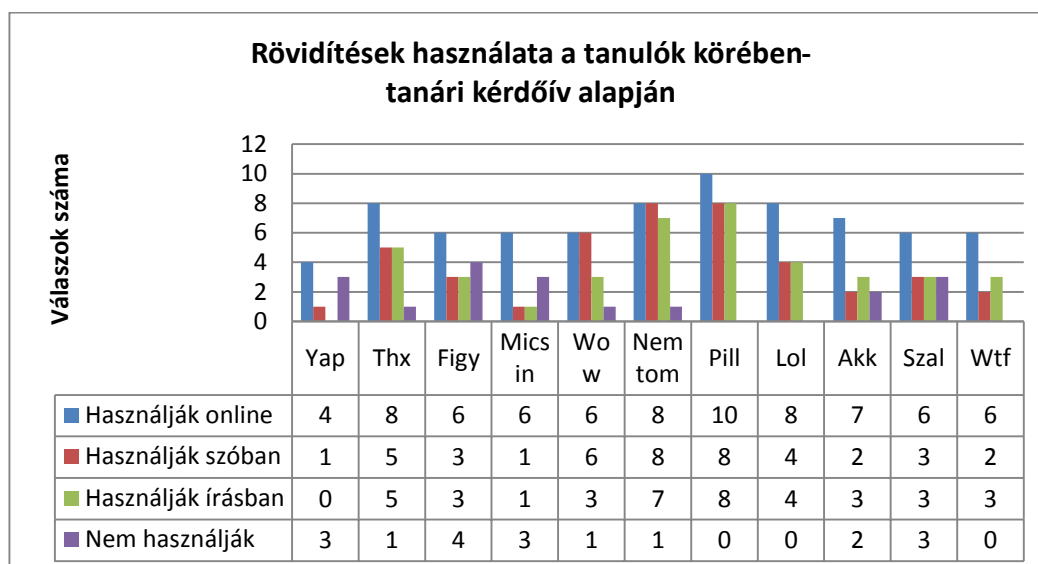
A kutatás online kérdőívvel zajlott, a vizsgált minta 78 fő volt, ebből 17 fő tanár és 61 fő diák. A diák kérdőív 43%-át 11. osztályból, 35 %-a a 9. osztályból, 15 %-a a 12. osztályból, 7%-a pedig a 10. osztályból töltötték ki. A tanári kérdőívet a 40 év feletti korosztályból töltötték ki a legtöbben. Mind a diákok, mind a tanárok esetében 9-9 kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdések között voltak közös elemek is, hogy mindkét oldal álláspontját hitelesen tudjuk értelmezni.

Kifejezések ismerete, használatának mértéke

A feltevésünk szerint, a diákok és tanárok közötti kommunikációs problémák egyik oka, a tanulók által használt rövidítéseket, kifejezéseket nem ismerik a tanárok. Az általunk felsorolt kifejezéseket, rövidítéseket (yap, thx, figy, micsin, wow, nemtom, pill, lol, akk szal, wtf), átlagosan a diákok 80 %-a, a tanárok mindössze csak 21 %-a ismeri. Mivel igen magas az eltérés a diákok és a tanárok által ismert kifejezések mértékében, így az ismeretek hiánya kommunikációs problémákat okozhat a tanár-diák kommunikáció során. A diákok válaszai alapján kijelenthető, hogy gyakrabban használják a magyar szavak rövidítéseit a tanárokkal való kommunikáció során. A tanárok véleménye szerint a diákok offline írásbeli és szóbeli kommunikációjuk során nagyobb mértékben használnak rövidítéseket, mint az angol kifejezéseket. A diákok a közel egyenlő arányban használják az angol, ill. magyar kifejezéseket, rövidítéseket az online kommunikációjuk során. A gyakrabban kommunikálnak a digitális térben, mint tanáraik. A tanárok mindössze 70%-a tartja a kapcsolatot online is a diákjaival.



1. ábra: Oszlopdiagram a rövidítések használatáról



2. ábra: Oszlopdiagram a rövidítések használatáról

A rövidítések használatának tekintetében a tanárok és diákok megközelítően azonosan vélekedtek a rövidítések online használatát illetően. A tanárok körében végzett felmérésből kiderül, hogy az online használt kifejezések, rövidítések megjelennek az offline szóbeli és írásbeli nyelvhasználatban.

A diákok az általunk vizsgált kifejezéseket, rövidítéseket a legnagyobb mértékben a barátaikkal, osztálytársaikkal használják. A szülőkkel a kifejezések 80 %-át használják a diákok. A tanulók bevallása szerint csekély mértékben használják a rövidítéseket a tanulók.

Online kommunikációs szokások

A tanárok a leggyakrabban e-mailben kommunikálnak, míg diákjaik döntő többsége a közösségi oldalakat használja, ill. chaten kommunikál. A diákok 44 %-a amikor csak lehet, 41 %-a naponta legalább 2-3 alkalommal használja a közösségi oldalakat. A tanárok 12 %-a amikor csak lehet, 35 %-a naponta 2-3 alkalommal használja a közösségi oldalakat. A tanulók 44 %-a amikor csak lehet chaten kommunikál a tanárok mindössze 6 %-a használja ezt a kommunikációs formát. Skipe-et a tanulók 30 %-a havonta 2-3 alkalommal, 31 %-a pedig soha nem használja. A tanárok 65 %-a hetente ill. havonta 2-3 alkalommal kommunikál Skype-on, 29%-a pedig soha. A diákok döntő többsége havonta 2-3 alkalommal, a tanárok több mint fele pedig hetente 2-3 alkalommal kommunikálnak e-mail-ben.

A tanároknak és diákoknak eltérő véleménye van arról, hogy milyen mértékben jellemző a rövidítések használata az online kommunikáció során. A tanárok 37 %-a szerint általában jellemző a rövidítések használata, míg a diákok döntő többsége szerint teljes mértékben jellemző. A diákok körében végzett kutatás szerint a tanulók 70%- a naponta legalább 2-3 alkalommal, vagy amikor csak lehet, használ rövidítéseket az offline beszélgetései során.

Mind a diákok mind a tanárok körében felmértük, hogy milyen tevékenységekre használják az internet. A tanárok 47%-a nem játszik online, míg a diákok 46 %-ának kedvelt időtöltése az online játék. Eltérés mutatkozik az ismerkedés tekintetében is, a tanárok döntő többsége soha a diákok döntő többsége pedig szívesen ismerkednek online. A kapcsolattartás vonatkozásában közel azonos mértékű a tevékenység a diákok és a tanárok körében. A diákok 100%-a amikor csak lehet használja az internetet információszerezés céljából, a tanárok körében végzett felmérés szerint a pedagógusok kevésbé használják az internetet információforrásként.

Online kommunikáció hatása az offline nyelvhasználatra

Kutatótársammal, a válaszadókat arra kértük, hogy nyilatkozzanak a tekintetben, hogy mit gondolnak az online kommunikáció offline kommunikációra gyakorolt hatásáról. A megkérdezettek 65 %-a szerint jellemző a rövidítések használata az online kommunikáció során. A tanárok válaszainak alapján, 71 % gondolja azt, hogy a szóbeli társalgás változik az internet használatára. A válaszadók szerint a diákok *„kevésbé szabálykövetők, nő az angol nyelv szerepe, de ugyanakkor játékosabb, viccesebb is kommunikációjuk”*. A szóbeli társalgás során egyre jellemzőbb a rövidítsek használata, a tömörebben fejezik ki magukat a diákok. A

pedagógusok szerint az online kommunikáció sajátosságai megjelennek az offline társalgásban is. A válaszadók szerint „a dolgozatok írása során többször használnak rövidítéseket”. A rövidítések, az angol kifejezések egyre meghatározóbbak mindkét kommunikációs helyzetben, környezetben. Az internet hatással van az offline írásra is, a megkérdezett válaszadók 100%-a szerint változik az internet hatására az offline írás is. A rövidítések megjelenése a legdominánsabb. A pedagógusok szerint, helyesírás gyengülésének, egyik oka az online kommunikációt térhódítása.

A kutatás során választ kaptam arra is, hogy a tanárok, ill. a diákok milyen különbségeket tudnak felsorakoztatni az online és offline kommunikáció között. A diákok válaszainak jelentős részében a fő különbséget a két kommunikációs forma között a hitelesség kérdése jelentette. A diákok szerint, az offline kommunikáció során jobban meg tudják ítélni a kommunikációs helyzetben partner őszinteségét, mert az „online kommunikáció során használt smile-k mögött nem tudhatják, hogy mi bújik meg”. A diákok szerint az online kommunikációban sokkal bátrabbak az emberek, hiszen nem kell szemtől szemben állni a másik féllel, és nem látják a reakciókat sem. A tanárok válaszaiból is kiderül, hogy a tanulók sokkal bátrabbak online, mint az offline kommunikációban.

Összegzés, következtetés

A kommunikáció eszközök, lehetőségek rohamos fejlődése magával sodorja a kommunikációs változását is. Változik a kommunikáció színtere, egyre elterjedtebb az online kommunikációs csatornák használata. Az offline kommunikáció egyre inkább háttérbe szorul, ill. átalakul. Az online használt kifejezések egyre inkább teret hódítanak az offline nyelvhasználat során is. A tanárok szerint a tanulók helyesírására negatív hatást gyakorol az online használt kifejezések térhódítása.

A kutatás eredménye nem tekintethető általános érvényűnek, hiszen a vizsgált minta száma csekély, a digitális kommunikáció hatásának csak egy kis szeletét ismertük meg.

Bibliográfia:

Balázs G. (2008): A médiaszövegek nyelvi hatásai. In: Balázs G.- H. Varga Gy. (szerk.): Káros médiatartalmak. Líceum kiadó, Eger- DUE, Budapest. 10-28.
Balázs G. (2009): Az informatika hatása a nyelvre. In: Bárdosi V. (szerk.): Quo vadis philologia temporum nostrorum?. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 23-42. URL: <http://bit.ly/R8C65a>, 2014.05.02

Buda Zs. (2011): Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás- és kifejezőképessége az internethasználattal összefüggésben. Tudományos közlemények, 26. 89-106.

Habók L., Czirfusz D. (2013): Információcsere a digitális korban- a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. Oktatás- Informatika, 5. 1-2. szám. URL: <http://bit.ly/1i79XRX>, 2014.05.02

Kruzslicz Tamás (2013): A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. Katedra, 197-211. URL: <http://bit.ly/1kshexc>, 2014.05.02

McLuhan, M. (2001): A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte. Trezor Kiadó, Bp. 336.

Dagel, M. J. (2012): The influence of digital communication on young adult contemporary fiction. Degree of Master of Arts, Iowa. 48. URL: <http://bit.ly/PYt1L2>, 2014.05.02

Veszelszki Á. (2011): A digitális kommunikáció szókincse és a netszópályázat. Anyanyelv Pedagógia. 4. 2. szám. URL: <http://bit.ly/1kwXSYY>, 2014.05.02

Elérhetőségek

Féderer Mónika
Pedagógia BA szakos hallgató
federermoni@gmail.com

A tanárok nézetei az IKT eszközök tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásáról

Esettanulmány egy több profilú középfokú oktatási intézményről (gimnázium, szakközép- és szakiskola)

Esettanulmányom alapját egy budapesti többprofilú középfokú oktatási intézményben végrehajtott kutatás képezi, melynek során az ott tanító pedagógusok közül 31-et kérdeztem meg kérdőív segítségével arról, hogy miként vélekednek adott IKT eszközök tanórai használatáról. Ezen eszközök a következők: tablet, okostelefon, számítógép, laptop, Facebook és interaktív tábla.

1 A kutatás alapjai

Bevezetés

Az infokommunikációs technológiák egyre nagyobb szerepet játszanak magánéletünkben, ennek megfelelően a középiskolás korúak is egyre gyakrabban használják ezeket a technológiákat (Benedek, 2008). Éppen ezért az IKT eszközök számtalan lehetőséget jelentenek az osztálytermi tanítási-tanulási folyamat során. Ilyen lehetőségek a következők: kommunikációmenedzsment kialakítása a tanulásban, kollaboratív és kooperatív tanulás, e-learning, blogok használata az oktatásban, vagy akár virtuális oktatási intézményekhez, képzési programokhoz, egyetemekhez való kapcsolódás (Benedek, 2008). Ezen lehetőségek közül a kutatás során elsősorban az online kommunikációt, együttműködést és tartalommegosztást vizsgáltam tanárok és diákok között, a tanárok szemszögéből.

Ehhez elengedhetetlen a pedagógusok IKT kompetenciáinak szintjének ismerete, azonban egyik alapfeltevésem volt, hogy a vizsgált pedagógusok rendelkeznek legalább alapszintű informatikai és ezzel együtt IKT ismeretekkel. Ezen feltételezésem alapját egyrészt a KIR-STAT adatbázisában fellelhető hivatalos adatok jelentik, miszerint a vizsgált intézményben tanító 156 pedagógusból 86 rendelkezik informatikai képesítéssel (KIR-STAT, 2012), vagyis nem csupán alapvető, hanem magasabb informatikai és IKT ismeretekkel is rendelkezik; másrészt pedig az, hogy ahogyan a diákok, úgy a pedagógusok is használják az

IKT eszközöket magánéletükben, és az akár mindennapi használat egyértelműen jártasságot jelent e téren.

Ennek kapcsán tehát azt mértem fel, hogy pedagógusok a tantermi oktatás során milyen mértékben igyekeznek az IKT kompetenciáikat kihasználva a diákokat fejleszteni abban, hogy miként használhatják a vizsgált eszközöket egyéni tanulási folyamataikban. Így felmerül a kérdés, hogy a pedagógusok milyen szinten fordítanak figyelmet arra, hogy diákjaikkal megismertessék a vizsgált eszközök (tablet, okostelefon, számítógép, laptop, Facebook és interaktív tábla) egyéni tanulásban alkalmazható lehetőségeivel. Ez pedig azt a kérdést veti fel, hogy vajon a diákok motiváltak-e abban, hogy tanáraiktól ilyen jellegű tudáshoz jussanak?

Hipotézisek és a kérdőív

A fentiekből kiindulva két hipotézist állítottam fel. A tanárookra vonatkozóan azt feltételeztem, hogy nem fordítanak figyelmet az IKT eszközök használata közben arra, hogy a diákjaik IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról lévő tudását fejlesszék. Ezen kívül feltételeztem, hogy a diákokban nem jelenik meg igény arra, hogy az IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról tanáruktól tudást szerezzenek vagy a meglévő tudásukat fejlesszék. A kutatásom során ezeken hipotézisek beigazolódását kérdőív segítségével vizsgáltam.

A kérdőív összesen harminc kérdésből áll, melyből hat zárt végű, a fennmaradó huszonnégy pedig skálán méri, hogy az adott kérdés állításával mennyire ért egyet a válaszadó. A zárt végű kérdések arra vonatkoznak, hogy ismerik-e, illetve magánéletben és/vagy tanórai gyakorlatban használják-e az adott eszközöket. Az állítások arra vonatkoztak, hogy mit gondolnak a pedagógusok általában véve az IKT eszközök tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazhatóságáról, valamint specifikusan az okostelefon és tablet, a facebook, valamint a laptop és számítógép tanórai használatáról, illetve kitérnek még arra is, hogy mit gondolnak a pedagógusok kollégáikról és a diákok szükségleteiről, attitűdjeiről ezzel kapcsolatban.

Eredmények és következtetések

Az eredmények tekintetében fontos kiemelni azt, hogy a pedagógusok véleménye saját IKT eszközökhöz való hozzáállásáról, és arról, hogy milyen mértékben használják ezeket az eszközöket tanórai tanításuk során, nem feltétlenül nyújt objektív képet a valóságról. Ez

további lehetőségeket nyújt a téma kutatását illetően, hiszen akár a vizsgált pedagógusok diákjainak megkérdezése is nagymértékben befolyásolhatja a kapott végeredményeket, sőt, további megfigyeléses vizsgálatok elvégzése is növelné az objektivitás mértékét.

A kérdőív második és harmadik kérdéséből – ami azt vizsgálja, mely vizsgált IKT eszközöket használják a válaszadók a magánéletben, ezek közül pedig tanítása során is – kiderül, hogy a vizsgált pedagógusok többsége nem használja a tanórai keretek között az adott IKT eszközöket, hiszen – a laptop és számítógép kivételével – minden esetben a válaszolóknak legalább kétharmada nyilatkozott úgy, hogy nem használja az adott eszközt. A Facebook esetében az az eredmény született, hogy 23 pedagógus használja magánéletében, közülük azonban csak egyetlen használja a tanításban is. Hasonló az eredmény az okostelefon, a tablet és az interaktív tábla esetében is, hiszen az okostelefont 18-ból ketten használják tanórán is, a tabletet pedig senki nem használja tanóra közben, és pusztán 9-en használják magánéletükben, valamint az interaktív táblát is csak hét tanár használja tanítás során. Eltérő a helyzet a számítógépet és laptopot tekintve: számítógépet 14-en (ők mind magánéletükben is), laptopot 23-an (közülük 22-en magánéletükben is) használják tanórán, azonban e két eszközt nem lehet teljes mértékig különválasztani, elvégre funkcióikat tekintve megegyeznek, és számtalan esetben helyettesíti az asztali számítógépet laptop. Mindezek az adatok azt mutatják, hogy bár az eszközök és a mindennapi használat során keletkező rutin a tanárok rendelkezésére állnak (hiszen minden vizsgált eszköz esetében a válaszadók többsége használja azt a magánéletében), mégsem alkalmazzák őket osztálytermi tanításuk során.

A kérdőív végén külön vizsgáltam a tanároknak a Facebook, az okostelefon és tablet, valamint a laptop és számítógép tanórai használatához való hozzáállását. Az okostelefont és a tabletet, illetve a számítógépet és laptopot ebben az esetben nem külön-külön vizsgáltam, hiszen tanórai használatukat tekintve e két-két eszköz nem tér el egymástól, jellemzően ugyanazokkal a funkciókkal rendelkeznek. Minden eszköz esetében négy állítással való egyetértésük mértékéről kellett nyilatkozniuk a válaszadóknak. Az egyetértésnek öt szintjét különböztettem meg: egyáltalán nem ért egyet, inkább nem ért egyet, egyet is ért meg nem is, inkább egyet ért és teljes mértékben egyet ért. Az állítások pedig rendre a következők:

1. A tanórai használata a diákok fegyelmezetlenségéhez vezet.
2. Ebben az eszközben vannak egyéni tanulásban hasznosítható lehetőségek is.

3. Ezeket a lehetőségeket a tanóráim során igyekszem kihasználni.
4. A diákjaim figyelmét is felhívom ezen lehetőségek jelentőségére.

A Facebookot illetően 31-ből mindössze 2 tanár nyilatkozott úgy, hogy használja tanórán. Velük együtt összesen 25-en értenek egyet teljes mértékben az első állítással. A második állítást tekintve jobban megoszlik a válaszadók véleménye: 48,4% inkább, vagy egyáltalán nem ért egyet, 25,8% nem tud dönteni, és 25,8% inkább, vagy teljes mértékben egyetért. Ez esetben a két pedagógus, akik használják a tanórán Facebookot, egyike egyáltalán nem ért egyet, a másik pedig egyet is ért meg nem is. A harmadik állítást illetően nagyobb az egyetértés a válaszadók között, hiszen 77,4% egyáltalán nem, vagy inkább egyet ért, 12,9% egyet is ért meg nem is, és 9,7% inkább, vagy teljes mértékben egyet ért. Érdekes, hogy a két pedagógus, akik használják tanításuk során a Facebookot, egyáltalán, és inkább nem értenek egyet ezzel az állítással, vagyis akik egyetértenek, mind olyanok, akik nem használják tanórai gyakorlatukban az eszközt. Vagyis saját bevallásuk szerint úgy fordítanak figyelmet arra, hogy diákjaikat tájékoztassák a Facebook tanulásban alkalmazható lehetőségeiről, hogy azok kihasználása a pedagógus részéről nem jelenik meg. Ezáltal a pedagógus véleménye e téren hiteltelenné válhat a diákok szemében. A negyedik állítást tekintve pedig 64,5% egyáltalán, vagy inkább nem ért egyet, 16,1% egyet is ért, meg nem is, 19,4% pedig a skála további részein helyezkedik el. Mindezekből az következik, hogy a vizsgált pedagógusok nagy része alapvetően elutasító a Facebook tanórai használatát tekintve, vagy pedig nem is foglalkozik mindezzel. Az, hogy a válaszadók közül 25-en teljes mértékben, 5-en pedig inkább egyetért az első állítással, arra enged következtetni, hogy a vizsgált pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő pedagógiai eszköztárral és/vagy nem partneri kapcsolatot ápolnak diákjaikkal, hiszen ha így lenne, akkor képesek lennének úgy alkalmazni a Facebookot a tanórák során, hogy az ne vezessen fegyelmezetlenséghez. Azonban hozzá kell tenni, hogy ennek a gyakorlatnak a kialakítása egy folyamat, ami ebben az esetben vagy el sem kezdődik (a pedagógusok kezdeti hozzáállása miatt), vagy a kezdeti kudarcok miatt nem megy végbe, és a pedagógus feladja.⁵

Az okostelefonra és tabletre vonatkoztatva a fent említett négy állítást, a pedagógusok válaszai jobban eloszlanak, mint a Facebook esetében, viszont szintén csak ketten használják az okostelefont (tabletet egyik válaszadó sem) a tanóráik során. Az első állítással 12,9% egyáltalán, vagy inkább nem egyet ért, 25,8% egyet is ért meg nem is, és 61,3% inkább, vagy teljes mértékben egyet ért. A két pedagógus, aki használja az okostelefont tanórai során az első

állítással egyáltalán nem ért egyet, illetve egyet is ért, meg nem is. Ez utalhat arra, hogy azok a pedagógusok, akik nem használják tantermi gyakorlatukban az okostelefont, alaptalanul hivatkoznak a diákok fegyelmezetlenségére. A második állításnál nincs, aki egyáltalán nem ért egyet, 6,5% inkább nem ért egyet, 29% egyet is ért meg nem is (idetartozik az egyik okostelefont tanórán használó pedagógus), a fennmaradó válaszadók (a másik ezt az eszközt használó pedagógussal együtt) pedig a skála további részén állnak. A harmadik állítás esetében megoszlanak a vélemények, azonban a kettő pedagógus, aki tanórán is használja az okostelefont, közel azonos véleményen van. Összességében viszont 35,5% egyáltalán nem, vagy inkább egyet ért, 29% egyet is ért meg nem is, és 32,3% inkább, vagy teljes mértékben egyet ért. A negyedik állítás hasonlóan megoszlanak a vélemények: 29% egyáltalán nem, vagy inkább egyet ért, 25,8% egyet is ért meg nem is, és 45,2% inkább, vagy teljes mértékben egyet ért. Ezek az adatok arra mutatnak rá, hogy a Facebookkal szemben, ezekre a mobileszközökre a pedagógusok nyitottabbak, nagyobb mértékben látnak bennük tanulásban alkalmazható lehetőséget, amikre a többség saját elmondása szerint igyekszik felhívni a figyelmet.

A laptop és számítógép esetében fontos, hogy a válaszadók közül összesen 24 használja legalább az egyiket a kettő eszköz közül, ebből 13 mindkettőt és 10 csak a laptopot. Az első állítás esetében a laptopot használó 23 válaszadó közül 14 egyáltalán, vagy inkább nem ért egyet, 7 egyet is ért, meg nem is és 2 inkább nem ért egyet. Akik nem használják a laptopot, azok közül hárman egyáltalán, vagy inkább nem értenek egyet, szintén ennyien egyet is értenek meg nem is, és ketten teljes mértékben egyet értenek. Ugyanezen állítás esetében azok közül, akik számítógépet használnak (14-en), 8-an egyáltalán, vagy inkább nem értenek egyet, ötven egyet is értenek meg nem is, és egy inkább egyet ért; összességében pedig 17-en egyáltalán nem, vagy inkább egyet értenek, 10-en egyet is értenek meg nem is, és négyen inkább, vagy teljes mértékben egyet értenek. A második állítást tekintve a laptopot használók közül 3-an egyet is értenek meg nem is, a fennmaradók pedig fele-fele arányban inkább és teljes mértékben egyetértenek. A laptopot nem használókkal együtt pedig ötven egyet is értenek meg nem is, és a fennmaradó válaszadók inkább, vagy teljes mértékben egyetértenek. Ugyanezen állításra a számítógépet használók körében is hasonló eredmények születtek. A harmadik állítás tekintetében a laptopot használók a következőképpen oszlanak el: 1 személy egyáltalán nem ért egyet, hetven egyet is értenek meg nem is, 15-en pedig inkább, vagy teljes mértékben egyetértenek. A laptopot nem használókkal együttvéve a következőképp módosulnak az arányok: ketten egyáltalán nem értenek egyet, 9-en egyet is értenek meg nem is, a fennmaradó

20 válaszadó pedig inkább, vagy teljes mértékben egyetért. Az összesített adatok a számítógépre vonatkoztatva ezzel megegyeznek, ami különbség a számítógépet használók körében a laptopot használókhoz képest, az, hogy ebben az esetben nem volt, aki egyáltalán nem ért egyet ezzel az állítással. A negyedik állítást tekintve azok, akik használnak laptopot tanórai tanításuk során egy válaszadó inkább nem ért egyet, hat egyet is ért meg nem is, a fennmaradó 16 pedig inkább, vagy teljes mértékben egyetért. A laptopot nem használókkal együttvéve pedig ketten egyáltalán, vagy inkább nem értenek egyet, heten egyet is értenek meg nem is, a fennmaradó 22 válaszadó pedig inkább, vagy teljes mértékben egyetért. Számítógép esetében az összesített adatok ezzel megegyeznek, a számítógépet használók körében pedig arányaiban megegyeznek. A sok egyezés jól mutatja, hogy a két eszközt valóban nem érdemes egymástól teljesen külön kezelni, hiszen tanórai használatuk során betöltött szerepük gyakorlatilag azonos. Ezekből az adatokból az látszik, hogy a vizsgált tanárok között a laptop illetve számítógép tanórai használata a legelfogadottabb, ebben látnak a leginkább a tanítási-tanulási folyamatban hasznosítható lehetőségeket. Azonban a kérdőív harmadik, negyedik kérdéséből kiderül, hogy ezen lehetőségeket nem webkettes alkalmazásokban látják.

A harmadik és negyedik kérdés a kérdőívben azt vizsgálja, hogy a válaszadók ismerik-e, illetve használják-e tanítás során az alábbi alkalmazásokat: Prezi, Google- vagy Onedrive, Slideshare, valamilyen mindmap szerkesztő (pl.: Mindmeister), wikipedia, és blog. A Slideshare-t 28-an, a mindmapet 29-en nem is ismerik. Fordított az arány a Wikipedia esetében: ezt 29-en ismerik, és 17-en használják is tanítás során. A Prezit 13-an, a Drive-ot 10-en, valamint a blogokat 15-en nem ismerik. Mindezek fényében a válaszadók aligha IKT eszközként tekintenek a számítógépre és laptopra. Sokkal valószínűbb, hogy offline tevékenységekben látják a tanulási lehetőségeket, és ezekre az offline lehetőségekre hívják fel diákjaik figyelmét.

Az IKT eszközökkel kapcsolatos általános véleményt a kérdőívben 12 állítással vizsgáltam, melyek közül most VALAMENNYIT kiemelek. Az egyetértésnek ezen állítások esetében is öt szintjét különböztettem meg. Az első állítás, melyek kiemelnék arra vonatkozó, hogy a pedagógusok szerint az ő feladatuk-e az IKT eszközök tanulásban alkalmazható lehetőségeit ismertetni a diákokkal. A válaszadók 48,4%-a ne foglalt állást egyértelműen, vagyis egyet is ért meg nem is, és 35,5% inkább, vagy teljes mértékben egyetért. Az, hogy ilyen nagy arányban egyet is értenek meg nem is, azt sugallja, hogy nem feltétlenül

rendelkeznek megfelelő IKT kompetenciákkal, hiszen ha rendelkeznének, nem okozna számukra gondot ezzel kapcsolatos tudásukat megosztani diákjaikkal. A következő kiemelten fontos állítás arra vonatkozik, hogy azok a pedagógusok akik tanításuk során használnak IKT eszközöket a válaszadók szerint vajon figyelmet fordítanak-e diákjaik fejlesztésére ezen a területen. 64,5% inkább, vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy ezt kollégáik megteszik. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok vagy nagyon pozitívan látják kollégáikat e területen, vagy pedig pozitív képet akarnak mutatni. Mindkét esetben megjelenni, ami a hazai közoktatásban általában: a pedagógusok úgy látják, jól végzik munkájukat, annak ellenére, hogy ez sok esetben nem igaz. Azzal az állítással, hogy ők maguk használnak-e IKT eszközöket tanításuk során 74,2% értett egyet inkább (29%), vagy teljes mértékben (45,2%). A fenti adatok alapján azonban jól látszik, hogy ez nem lehet igaz, vagyis itt is látható, hogy a pedagógusok úgy gondolják, ők nem csinálnak rosszul semmit. Szintén ez derül ki a következő állításból, mely arra vonatkozik, hogy a válaszadó a miközben IKT eszközt használ az órán, felhívja diákjai figyelmét annak egyéni tanulásban hasznosítható lehetőségeire. Ezzel 64,6% értett egyet inkább, vagy teljes mértékben (fele-fele arányban). Ezen adatok fényében felmerül a kérdés, hogy ezek a pedagógusok vajon mit értenek IKT eszközök és azok használata alatt, hiszen a zártvégű kérdések alapján nemhogy nem használják, de nem is feltétlenül ismerik a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható IKT eszközöket. Végül azt az állítást emelném ki, miszerint a diákok nem mutatnak érdeklődést arra, hogy az IKT eszközök egyéni tanulásban hasznosítható lehetőségeit megismerjék. Ezzel a válasszal 12,9% egyáltalán nem értett egyet, szintén 12,9% inkább nem értett egyet, 32,3% egyet is ért meg nem is, 25,8% inkább egyetért és 16,1% teljes mértékben egyetért, vagyis 41,9% gondolja úgy, hogy a diákok nem is motiváltak ilyen jellegű tudás megszerzésére. A fentiek fényében ez arra utal, hogy a válaszadók inkább diákjaik motivátlanságát látják problémának, nem pedig a maguk hiányos IKT kompetenciáit.

Összegzés

A fenti adatokat tekintve elmondható, hogy a tanárookra vonatkozó hipotézisem a fenti adatok alapján beigazolódott, hiszen hogyan is hívhatnák fel a tanárok diákjaik figyelmét különböző IKT eszközök egyéni tanulásban való lehetőségeire, ha nem is ismerik ezeket az eszközöket. A megkérdezett pedagógusok véleménye alapján a második, diákokra vonatkozó hipotézisem is beigazolódni látszik, miszerint a diákokban nem jelenik meg igény arra, hogy megismerjék a vizsgált IKT eszközök egyéni tanulásban alkalmazható lehetőségeit. Azonban

fontos megjegyezni, hogy a hipotézisek egyértelmű beigazolásához további vizsgálatok szükségesek, melyek során a diákok véleménye is elemzés alá esik, továbbá a pedagógusokat és diákokat kizáró, objektív megismerési folyamatra is sor kerül. Azonban a fenti adatokból az jól látható, hogy a vizsgált pedagógusok többsége nem tájékozott a témában, és nem is jelenik meg benne önreflexiós folyamat erre vonatkozóan (erre utal a zárt végű és skálás kérdésekre beérkezett válaszok közötti ellentmondás): nem mérik fel hiányosságaikat, és ezzel együtt feltehetően nem nyitnak a fejlődés felé sem. Mindez zárt gondolkodásmódra és az élethosszig tartó tanulás hiányára utalhat, ami további kutatási kérdéseket vet fel erre az intézményre vonatkozóan.

Bibliográfia

Benedek András (2008): A digitális pedagógia hatása a tanulásra és tudásra. In: Benedek András (2008): Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben
KIR-STAT (2012): Technikai eszközök nyitóadatai (a01t02-es táblázat). Oktatási Hivatal

Elérhetőségek

Gregor Dóra
Pedagógia szakos hallgató, ELTE PPK
dora.gregor@gmail.com



Osztályfőnöki óratervezés

Diákok kontra pedagógusok az osztályfőnöki órák jelenéről és jövőjéről

1 Bevezetés – Az osztályfőnöki szerepkör leértékelődése

Az osztályfőnöki szerepkör 1849 óta létezik, azonban a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével 1996-ban megszűnt központi kodifikációja (Szekszárdi 2009). Ennek értelmében az osztályfőnök feladatainak pontos kijelölése megszűnt, így az, hogy ki hogyan értelmezi ezt a szerepet, iskolánként és osztályfőnökönként változik.

Az osztályfőnök feladatait egységes definíció hiányában nem lehet általánosítani, viszont az iskolák dokumentumai, így az osztályfőnöki tanmenet, illetve a tutori rendszer szakirodalmi alapján körvonalazhatók azok a feladatok, amelyeket el kellene látnia egy osztályban. Feladatai között szerepel, hogy az osztállyal kapcsolatos nevelési-oktatási feladatokat ellássa, a tanulókat és tanulóközösségeket megismerje, képviselje az iskolán, a tantestületen belül, az egyénre, illetve a közösségre irányuló fejlesztő tevékenységeket végezzen, a társadalmi környezet jelenségeit a tanulók felé közvetítse. (Golnhofer, 2006; Yisrael, 2012; Wragg, 2013). Ebből világossá válik az, hogy az osztályfőnök vállalt hatalmas felelősség nyomja. Az iskolák pedagógiai programjában az osztályfőnöki feladatkörre vonatkozó részen kívül nem nyújt senki útmutatást. Budapesten mindössze az osztályfőnökök 72 százalékának volt arról tudomása, hogy iskolájuk valamelyik dokumentációja külön is foglalkozik az osztályfőnökök munkájával és feladataival (Szekszárdi, 2009). A fennmaradó 28% a budapesti osztályfőnökök jelentős számát teszi ki. Megválaszolatlan marad a kérdés, hogy ők *milyen módon kapnak útmutatást* ehhez a mérhetetlen kreativitást és rengeteg munkát igénylő szerephez.

A magyar oktatás rendszere 1985 óta folyamatosan változik. Kulcsprobléma, hogy nincs egy kiforrott rendszer, amihez a pedagógusok alkalmazkodni tudnának. Az osztályfőnöki munkakör nem tisztázott. Más él egy 20 éve praktizáló és pályáját most kezdő fiatal pedagógus fejében arról, milyen egy osztályfőnök. (Bíró, Csillag, 2005; Török, Szekszárdi, Mayer, 2010)

Körülbelül 50 évvel ezelőtt az osztályfőnököknek kötelező feladata volt a családlátogatás, valamint az osztály és az osztályfőnök iskolán kívüli találkozási nap szintű volt. Rengeteg kirándulás és más egyéb közös program nyújtott lehetőséget arra, hogy az

osztályfőnök közelebb kerüljön a gyerekekhez, jobban megismerje őket. Azóta a tanítási órán kívül együtt töltött idő minimálisra csökkent, az osztályfőnökök az óratervi órákon túl átlagosan még kétórányi időt sem töltenek saját osztályuk tanulóival (Szekszárdi, 2009) Ez azért jelent problémát, mert az osztállyal kialakított kapcsolat minőségét nagy valószínűséggel befolyásolja az is, hogy az osztályfőnök mennyi időt tölt a diákjaival, illetve *milyen alkalmakat használ a kapcsolatuk erősítésére* (Kerry–Wilding, 2003; Sallai, Szekszárdi, 2009).

A mai osztályfőnök és osztálya közötti kapcsolat szinte egyetlen megmaradt építő eleme az osztályfőnöki óra. Természetesen ez nem elég, hiszen ebben az esetben minden kapcsolatépítő funkciót ennek az órának kellene ellátnia. (Szabó, 2003)

Probléma, hogy a Nemzeti Alaptanterv egy, maximum két osztályfőnöki órát engedélyez hetente, és az ezeken az *órákon végzett tevékenységek is főleg az adminisztratív teendőkre korlátozódnak*. Sebestyén Kruchió Ilona (2007) kutatásában pedagógusoknak és diákoknak kellett a nevelés, szervezés, adminisztráció hármását sorba rakniuk aszerint, hogy a gyakorlatban mit tapasztalnak az osztályfőnöki órákon. A szervezési teendők mindkét csoportnál a harmadik helyre szorultak, az adminisztratív feladatok a diákoknál pedig az első helyre kerültek.

A jelenségnek megfigyelhető egy másik aspektusa is, hiszen, ha az osztályfőnök áldozna időt az osztályfőnöki órán kívül ezekre a teendőkre, akkor az óra szabadon felhasználható lenne. Persze, nem lehet az osztályfőnököt mindenért felelőssé tenni. Pontosan látható, hogy a kevés anyagi és erkölcsi megbecsültség, a csekély motiváció és a rengeteg pluszfeladat árnyékában épp elég túlterheltek. Az osztályfőnöki munka ellehetetlenüléséhez nagyban hozzájárult a pedagógusok általános egzisztenciális és szakmai elbizonytalanodása (Szekszárdi, 2009).

Az előzőekben röviden összefoglaltam, milyen sokrétű feladatkörrel rendelkezik egy osztályfőnök, még sincsenek kijelölve pontosan azok az egységes feladatelemek, amelyeket minimum el kellene látniuk. A szakirodalmak tanulmányozása során az érdeklődésem az

osztályfőnöki órák elemzésére korlátozódott, így ki tudtam jelölni a legfontosabb fókuszpontokat, amelyre a kutatásom irányul.

A kutatás célja

Jelen kutatás az osztályfőnök szerepértelmezési kérdéseit meghaladva, az osztályfőnöki órák mai tartalmáról kíván képet adni. A legfontosabb cél, hogy az osztályfőnöki órák aktuális állapotát mindkét oldal bevonásával, így az osztályfőnökök és a diákok nézeteinek ütköztetésével lehessen meghatározni. E felvetés alapgondolatát az adja, hogy az osztályfőnöki munka eredményességét a diák *közvetlenül* az osztályfőnöki órán érzékelheti, szemben például az osztályfőnök rejtett tantervi, személyiségfejlesztő, egyéb nevelési célkitűzéseivel. A célt erősíti a motiváció, hogy a nézetek között összefüggéseket, törvényszerűségeket tárhassak fel, amelyek a pedagógusok későbbi óratervezését szakmailag átgondoltabbá, és ezáltal eredményesebbé tehetik. Motiváló továbbá az, hogy a kutatás a diákoktól az osztályfőnöki szerepkörbe való belehelyezkedést igényli, azaz szempontot kell tudniuk váltani, a problémákra érzékenyen kell reagálniuk egy számukra új szituációban.

A problémamegfogalmazás és a kutatási cél ismeretében az alábbi kutatási kérdések merülnek fel a kutatás során:

- Hogyan gondolkodnak osztályfőnökök és diákok arról, mi mindennek kellene történnie egy ideális osztályfőnöki órán?
- Mennyire találkozik az ideálisnak tartott és a gyakorlatban megvalósuló osztályfőnöki óra képe?
- Mennyire tudatosan készülnek az osztályfőnökök az osztályfőnöki órák megtartására?
- Mennyire van helye a közösségépítésnek az osztályfőnöki órán a résztvevők szerint?
- Milyen az adminisztráció súlyának megítélése az osztályfőnöki órán?

Hipotézisek

1. Összefüggés van a pedagógusok által megjelölt osztályfőnöki órák lehetséges tartalmi elemeinek száma és az óratervezéshez felhasznált források száma között.

2. Az osztályfőnöki órák tervezeteiben a közösségépítő tartalmi elemek gyakoriságában jelentős eltérés figyelhető meg a diákok és osztályfőnökök nézetei között.

3. A diákok óratervezeteiben szignifikánsan többször megjelenik az osztály adminisztrációja, mint az osztályfőnökökéiben.

Módszerek

Minta

A kutatás során jelenleg még középiskolába járó diákok (N=50), valamint osztályfőnöki tapasztalattal rendelkező, középiskolában egykor vagy jelenleg is tanító pedagógusok (N=25) nézeteit vizsgáltam. Az egyes iskolák megkeresése az internet segítségével, véletlenszerűen történt, valamint az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete közreműködésével. Kutatási prekonceptióm szerint a mintavételnél hangsúlyos szerepet kapott volna a középiskola típusok (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) egyenlő arányú részvétele a kutatásban, de ettől a gimnáziumi résztvevők magas száma (N=43) miatt eltekintettem.

Kutatási eszköz

Az információk begyűjtése írásbeli kikérdezéssel, interneten keresztül megosztott kérdőív segítségével történt. Az eszköz használata mellett szólt, hogy könnyen és gyorsan eljuttatható a célszemélyekhez, alkalmas a kutatásom céljával szolgáló ismeretek, nézetek, vélemények, motívumok feltárására, valamint szempont volt, hogy az adatfeldolgozás menetét is gyorsítja. A kérdőív használatakor figyelembe vettem, hogy az így szerzett válaszok nem kerülnek megerősítésre más módszerekkel, a válaszadási hajlandóság, pontosság nem befolyásolható. A diákok és a pedagógusok számára külön kérdőív lett szerkesztve. Habár stílusában alkalmazkodnak a kérdőívek az életkori sajátosságokhoz, a kutatás fókuszát jelentő osztályfőnöki óratervezéssel kapcsolatos kérdések ugyanúgy lettek feltéve.

Az osztályfőnöki óratervezés során először megadott szempontok nélkül, a saját gondolataik alapján kellett választ adniuk a résztvevőknek, a továbbiakban pedig megadott lehetőségek közül lehetett választani. A diákok és osztályfőnökök nézeteinek összehasonlíthatósága érdekében a megadott lehetőségeket veszem alapul az eredmények

közzétételekor. Az osztályfőnöki óratervezésben megadott lehetséges tartalmi elemek a következők:

- Iskolán kívüli programok (pl. mozi, kiállítás)
- Játékok közösen az osztállyal
- Korrepetálás más órákra
- Osztály adminisztrációja (Késések, papírmunkák, hivatalos dolgok)
- Osztályfőnök által vezetett beszélgetés egy-egy konkrét témában (Pl. a barátság, munkavállalás, média veszélyei)
- Osztálytehetségek bemutatkozása (pl. saját hobbi megismertetése a társakkal)
- Osztályterem dekorálása
- Pályaválasztást segítő foglalkozások
- Problémákról való őszinte beszélgetés
- Programok szervezése (tervezés)
- Vendégelőadók meghívása

A hipotézisvizsgálathoz a felsorolt lehetséges tartalmi elemek közül kijelöltem azokat, amelyeket *kiemelt közösségépítő elemnek* tartok. Ezek a közösségépítő elemek a következők:

- Iskolán kívüli programok (pl. mozi, kiállítás)
- Játékok közösen az osztállyal
- Osztályfőnök által vezetett beszélgetés egy-egy konkrét témában (Pl. a barátság, munkavállalás, média veszélyei)
- Osztályterem dekorálása
- Problémákról való őszinte beszélgetés

A pedagógus kérdőívben jelentős szerepe van az osztályfőnöki óratervezéshez felhasznált források számbavételének. A megadott forráslehetőségek a következők voltak:

- Internet
- Iskolai aktualitások alapján
- Kollégák segítsége
- Osztályfőnöki tanmenet
- Saját tapasztalatok alapján
- Szakirodalom, szakmai folyóiratok

Az osztályfőnöki óratervezés mellett a kutatás az osztályfőnökök általános prioritásainak megismerésére is törekedett, hogy a hipotézis eredményei összehasonlíthatóak legyenek az általános vélekedésekkel. A pedagógus kérdőívben az alábbi válaszokat kellett az osztályfőnököknek fontosság szerint sorba rendezniük:

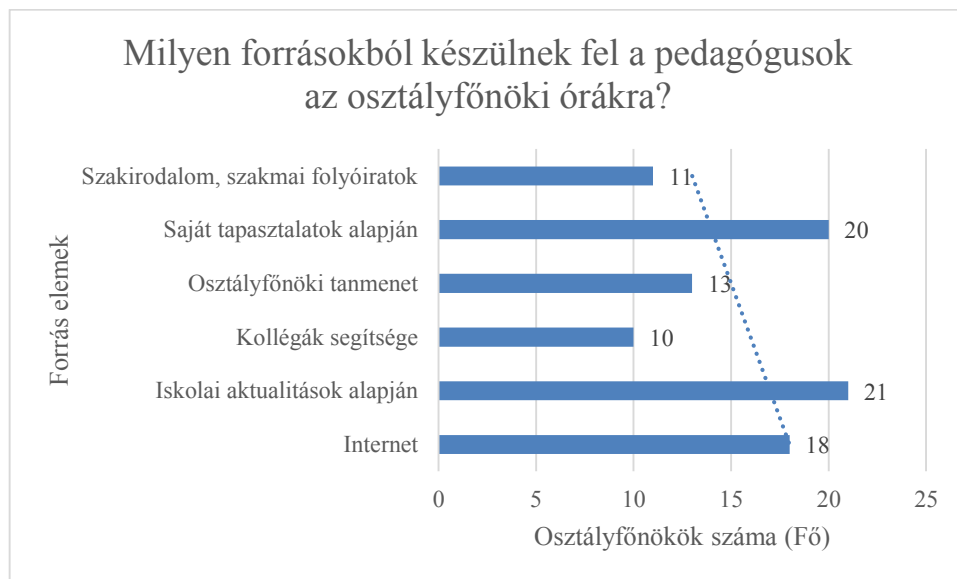
- Adminisztráció
- Kapcsolattartás szülőkkel
- Konfliktuskezelés
- Közösségépítés
- Pályaorientáció
- Szervezési feladatok
- Tehetséggondozás

Az eredmények megvitatása

Az osztályfőnöki óratervezés a diákok számára egy újszerű feladat teljesítését, egy új szerepkör ideiglenes felvételét jelentette, így az eredmények elemzése elején érdemes számba vennünk, milyen hozzáállást tanúsítottak a kutatás diák résztvevői. A kérdőív végén erre irányuló „*Végezetül egy utolsó kérdés, ha még bírod: milyen érzés volt egy osztályfőnök bőrébe bújni?*” kérdésre adott szöveges válaszok alapján tartalomelemzéssel kategóriákat hoztam létre. A válaszadó diákok 38%-a pozitívan élte meg az óratervezésbe való bevonódást, és közülük többen mérlegelték is a szerepkörrel járó nehézségeket. További 26% inkább elgondolkodott azon, hogy más szemmel nézve milyen sokrétű ez a feladatkör. A diákok egyötöde kifejezetten kellemetlenül élte meg a tervezés lehetőségét, jellemzően a munkakör megbecsülése és a befektetett energia közötti aránytalanságot emelték ki negatív pontként. A semleges válaszadók 16% nem tudott belehelyezkedni a szerepkörbe vagy nem válaszolt a kérdésre. Általánosságban kitűnt egy elem a pozitív válaszadóknál: az osztályfőnök, mint az általuk megfogalmazott *vezetői szerepkör birtokosa* népszerűbbé tette a feladatkörrel való azonosulást.

A továbbiakban a kutatás eredményeit közlöm a hipotézisek sorrendjében. A résztvevők (N=75) óratervezeteinek feldolgozása során az alábbi eredmények születtek:

1. Összefüggés van a pedagógusok által megjelölt osztályfőnöki órák lehetséges tartalmi elemeinek száma és az óratervezéshez felhasznált források száma között. (Lásd 1. diagram)



1. diagram: Milyen források készülnek fel a pedagógusok az osztályfőnöki órákra?

Míg a diákoknál az osztályfőnöki szerepfelvétel nehézségét, addig a tanároknál a forráshasználatot tekintetem az óratervezés legbefolyásolóbb szempontjának. A válaszadók (N=25) a megadott forráslehetőségek közül az első három helyen nem a szakmai segítséget jelentő válaszokat jelölték meg. A saját tapasztalatok alapján történő felkészülés a maga 80%-ával értékelhető úgy is, hogy az osztályfőnöki szerepkör nem függetleníthető a tanári pozíciótól, a tapasztalatok szerzése növeli a feladatkörben való helytállás hatékonyságát. Az internet felértékelődése egyben válasz lehet a szakirodalmak, szakmai folyóiratok alacsonyabb szavazatszámára. Az interneten már sok pedagógus munkát segítő szakirodalom, módszertár, tapasztalatmegosztó fórum fellelhető, integrálva ezáltal a kérdésben megadott lehetőségek több elemét is. A hipotézis összefüggést keresett a válaszadók által használt források száma (maximum 6) és az óratervezés során megjelölt tartalmi elemek (maximum 12) között. Az eredmények azt mutatják, hogy számít az osztályfőnök által felhasznált források száma az óratervezésnél, ugyanakkor nincs lineáris arányosság a tartalmi elemek száma és a források száma között ($p=0,156$).

2. Az osztályfőnöki órák tervezeteiben a közösségépítő tartalmi elemek gyakoriságában jelentős eltérés figyelhető meg a diákok és osztályfőnökök nézetei között. (Lásd 2. és 3. diagram)

Az óratervezés során a diákoknak és osztályfőnököknek egy általuk elképzelt, ideális és egy, a gyakorlatban is megvalósuló osztályfőnöki óra képét kellett megvalósítaniuk. A lehetséges tartalmi elemek közül 5 válaszlehetőséget jelöltem kiemelt közösségépítő elemként. Az alábbi két diagramon a közösségi óraelemek előfordulási százaléka figyelhető meg a két órakép megkülönböztetésével:



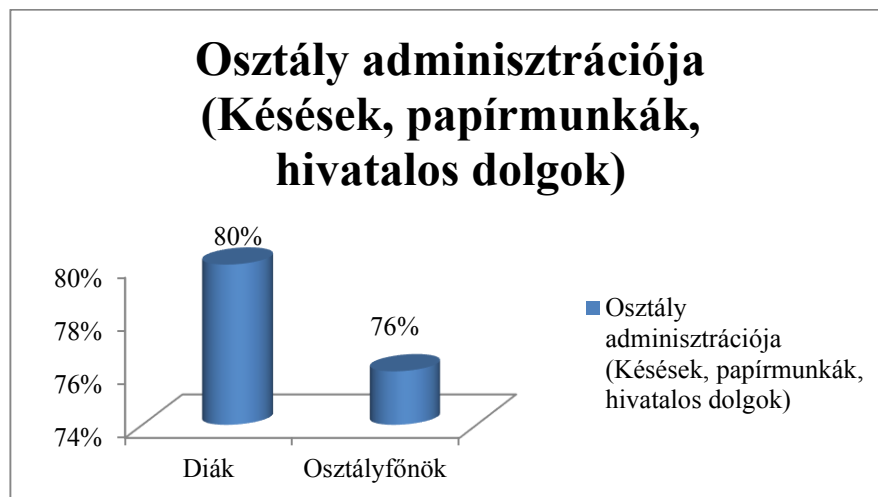
2. diagram: Ideális osztályfőnök óra - közösségi elemek



3. diagram: Gyakorlatban tapasztalt osztályfőnöki óra - közösségi elemek

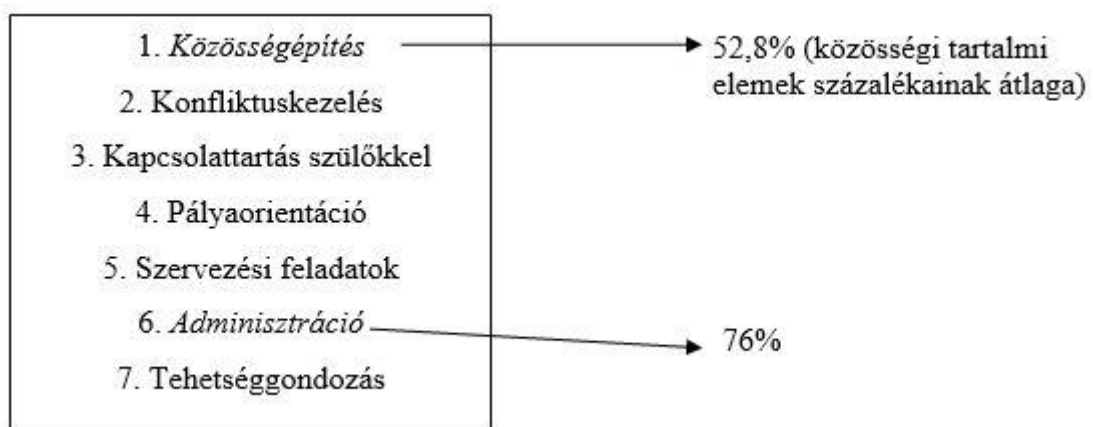
Az ideális osztályfőnöki óra képe minden *kiemelt közösségépítő elem* esetében magasabb százalékot ért el a gyakorlatban megvalósuló képhez viszonyítva. A két vizsgált csoport közül az osztályfőnökök egy elemet leszámítva (Osztályterem dekorálása) színesebb, több közösségi elemet tartalmazó órát terveztek. Az osztályfőnökök gyakorlatban megvalósuló óráképeiben közel fele akkor értékkel jelentek csak meg a „Játékok közösen az osztállyal” és az „Iskolán kívüli programok” opciók, míg a „Problémákról való őszinte beszélgetés” és az „Osztályfőnök által vezetett beszélgetés” mértéke arányaiban megegyezők a két eredményben. Az „Osztályterem dekorálása” feltételezhetően azért jelent meg mindkét eredményben alacsony százalékkal, mert nem lett elég konkrét a meghatározás. A dekorálás szó nem fejez ki repetitív jelleget, a válaszadók könnyen értelmezhatték az osztályterem egy alkalommal történő lefestését, amely tevékenységet nem kell ismételni. A beszélgetés elemek magasabb százaléktételei visszautalnak az osztályfőnök mai problémájára: nincs elég ideje. A beszélgetésre kevesebb felkészülési idő szükséges, mint egy játékos vagy iskolán kívüli foglalkozás lebonyolítására. Az osztályfőnökök óráképeiben torzító tényezőként figyelembe kell venni azt is, hogy milyen osztályfőnöki képet akar kialakítani a válaszaiban. A diákoknál markáns különbség figyelhető meg az ideális és a gyakorlatban megvalósuló órákép között. Az ideális órákép eredményeiből leolvasható, hogy a fiatalok számára fontos lenne a problémákról való őszinte beszélgetés mellett a közös játék is, mégis fele akkora százalékkal jelennek meg ezek a gyakorlatban kialakított óraterveikben. Az osztályfőnöki tanmenetek eredményes használatát jelenti a tény, hogy mindkét óráképben kiemelt százalékkal jelenik meg az osztályfőnökkel való beszélgetés egy-egy témakörben. A hipotézis vizsgálatakor a fenti eredmények figyelembevétel megállapítható: közösségépítő tevékenységek számában nem figyelhető meg szignifikáns eltérés a két vizsgált csoportban. ($p=0,394$).

3. A diákok óratervezeteiben szignifikánsan többször megjelenik az osztály adminisztrációja, mint az osztályfőnökökéiben. (Lásd 4. diagram)



4. diagram: Osztály adminisztrációja (Késések, papírmunkák, hivatalos dolgok)

Az előzetes feltételezésekhez képest a diákok mintegy 80%-ánál jelenik meg az osztály adminisztrációja, ami mindössze négy százalékkal több az osztályfőnökök eredményéhez képest. ($p=0,690$) A feltételezés azt próbálta bizonyítani, hogy az osztályfőnökök pozitívabb képet próbálnak mutatni a jelenlegi osztályfőnöki órák képéről. Az eredmény értékeléséhez viszont érdemes összehasonlítani az osztályfőnöki óratervek eredményeit az osztályfőnökök által rangsorolt osztályfőnöki feladatkörökkel. (Lásd 1. ábra)



1. ábra: Osztályfőnök feladatkörei az osztályfőnökök által rangsorolva

A gyakorlatban megvalósuló osztályfőnöki óratervezet kiemelt közösségi elemeinek átlagszázaléka (Lásd 2. diagram) alacsonyabb, mint az osztály adminisztrációjáé, mégis utóbbi szerepel az osztályfőnöki rangsor utolsóelőtti helyén. Ez az eredmény értékelhető a rangsor

idealizált kérdésként való értelmezéseként, illetve a már említett idő és motivációs hiány visszatérő jelenségével.

Összegzés és további tervek

A kutatás során az osztályfőnöki munka eredményességét vizsgáltam az osztályfőnöki órák jelenlegi minőségi állapotának feltárásával, pedagógusok és diákok bevonásával. A hipotézisek nem igazoltak szignifikáns különbségeket, ugyanakkor láthatóvá tették az elképzelések és a realitások közti távolságokat. Mind a források alkalmazása, mind a közösségi elemek eredményeiből kitűnik, hogy a szakirodalom által megfogalmazott pedagógus túlterheltség és időhiány az egész napos iskola világában befolyásoló tényezővel hat a produktivitásra. Az osztályfőnök által felhasznált források száma számít az óratervezésnél. Időtakarékos módszer lehet az internet felhasználása a szakmai kompetenciák bővítésére, például az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapjának böngészésével. Az adminisztráció továbbra is kiemelt helyen szerepel az osztályfőnökök munkájában, ugyanakkor kiemelendő, hogy mindkét vizsgált csoportnál legalább a céltételezés szintjén megjelenik a közösségi tevékenységek fontossága. Az osztályközösség megismerésével egy újabb szintre léphet az osztály működése, segítheti az osztályfőnök és az osztályban levő diákok életét. A kutatásom következő állomása az osztályközösségek működésének háttértényezőinek feltárása, ami segít megválaszolni, hogyan gondolkodik egy osztály saját magáról, mint közösségről, és mik azok a pedagógus eszközök, amivel a közösség belső megítélése fejleszthető. Zárszóként a jelen kutatásban résztvevők *osztályközösség* szó definiálásának eredményeit közlöm. A szöveges válaszokból létrehozott közös tartalmi kategóriák érdekességként, elgondolkodtatásként állnak az olvasó számára. (Lásd 1. táblázat)

Kategóriák	Diák	Osztályfőnök
Bizalom	4.	5.
Csoport/csapatjelleg	3.	3.
Egységesség, közös világ, felelősség	5.	4.
Együttműködés-támogatás	1.	1.
Kapcsolatok, kommunikáció, légkör	2.	2.

Közös időtöltés iskolán belül és kívül	6.	3.
Sokszínűség elfogadása	6.	4.

1. táblázat: Osztályközösség szó definiálása –Rangsorolás a válaszok száma alapján

Bibliográfia

Bíró Ibolya, Csillag Ferenc (2005): Osztályfőnöki műhelytitkok azoknak, akiknek a gyerek a fontos, avagy a patrónussá válás rögzös útja. Flaccus Kiadó, Budapest. 168.

Golnhofer Erzsébet (2006): A gyakorlati pedagógia c. sorozat 6. kötete: Az iskolák belső világa, ELTE PPK URL: mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Kerry, Trevor – Wilding, Mandy (2003): Effective Classroom Teacher. Developing the Skills You Need in Today's Classroom. URL: bit.ly/1eQRpu7 Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Sallai Éva, Szekszárdi Júlia (2009): Az iskolai nevelés, az osztályfőnöki munka URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogusok-szakmai/iskolai-neveles> Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Sebestyén Kruchió Ilona (2007): Az osztályfőnöki órák helyzetéről URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=414> Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Szabó Kálmán (2003): Osztályfőnöki kézikönyv, Témavázlatok, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Szekszárdi Júlia (2009): Még egyszer az osztályfőnöki szerepről URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/egyszer-osztalyfonoki> Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Török Balázs – Szekszárdi Júlia – Mayer József (2010): Az iskolák belső világa In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk., 2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. OFI, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/17-belo> Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Wragg, E. C. (2013): Classroom Teaching Skills. URL: bit.ly/1eQRPAI Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Yisrael, Sean B. (2012): Classroom management. A guide for urban school teachers. URL: bit.ly/1raqPwg Utolsó hozzáférés dátuma: 2014. április 20.

Elérhetőségek

Kóródi Balázs
Egyetemi hallgató
ELTE PPK – Pedagógia szak
balaf@alomvilag.hu
www.balaf.wordpress.com



Az iskolai teljesítmény és azok külső megítélésének szerepe az önértékelésben

Kutatás egy gimnáziumi és szakközépiskolai csoporton belül

A serdülőkornak az énkép kialakulása szempontjából is kitüntetett szerepe van. Tanulmányunkban szeretnénk megvizsgálni, hogy mekkora szerepet játszanak a szakközépiskolások illetve gimnazisták önértékelésében, önképüknek formálásában az iskolai teljesítményükről kapott visszajelzések. Mi is ragaszkodtunk a mindennapi életben is tapasztalt „jó tanuló/rossz tanuló” kategóriákhoz, melyek a legtöbbször értékítéletekkel is társulnak. Arra is kíváncsiak voltunk, mekkora súllyal szerepelnek az osztályzatok az ilyenfajta értékelésekkor. Mennyire meghatározó a szülők, barátok, tanárok véleménye a saját teljesítmény megállapításakor? Kutatásunk során rá kellett jönnünk, a vizsgált fiatalok nagy része az iskolai élet központjává a teljesítmény centrikus, szummatív értékelést állítja. Azt pedig tapasztalatainkból jól tudjuk, sokszor nem is lehet megkísérelni öt kategória egyikébe beilleszteni egy tanulót. Valamint az osztályzás során a legtöbbször a tanárok szubjektív véleménye is érvényesül, életre hívva ezzel a pygmalion effektust.

1 Az énkép

A serdülőkör kezdetével a gyermek életében megjelenik az identitáskrízis. Az énazonosság válságát a serdülőkör végére a serdülő a környezetéből származó folyamatos és sokféle visszajelzések, a serdülő önmagáról szerzett tapasztalatok segítségével oldja meg, kialakul az énazonosság érzése. Így a fiatal már képes lesz megfogalmazni saját legjellemzőbb tulajdonságait, képességeit, gyengeségeit, motivációját. A vizsgált korosztályra a legjellemzőbbek a középső serdülőkör (15-17 éves kor) vonásai. Ilyenkor nagyon érdekli a kamaszokat, hogy mit gondolnak róluk mások, magas az önreflektivitás igénye. Érdekes, hogy ekkor a legnegatívabb az énkép az előtte, illetve azt követő kor jellemzőihez képest. A serdülő számára nagyon fontos a felnőtt és kortársi szocializációs tükör, melybe direkt néz, hogy megismerje mások véleményét, elvárásait, rá vonatkozó értékelését. Mivel sokféle szerepet tölt be ilyen korban a gyermek, sok különböző, differenciált véleményt láthat abban a tükörben. Lehet, hogy kortársai szemében ő egy magányos stréber, a család körében pedig ugyanez a gyerek lehet hangos, jókedvű humoros. Ezeket a különböző szerepekre vonatkozó ítéletet a

gyerek képes lesz egy rendszerré alakítani, de közben ellentmondásosan is viselkedhet. Később, a serdülő már azokkal a célokkal érkezik a kortárs csoportba, hogy megerősítést, támaszt kapjon. Így képes lesz az elvárásoknak megfelelően viselkedni. Az tehát, hogy a gyermek milyen tanulónak tartja magát, összefüggésben áll azzal, hogyan értékeli őt a környezete. (Gaskó, 2004)

Az önmagunkról szerzett információk mentális szerveződéseivel általában az énről kialakult általánosításokat tartalmaz, melyek egyrészt múltbéli tapasztalatokon alapulnak, illetve mások közvetlen és közvetett hatását tükrözi. Az énkép tehát szociális minőségében a személyiség önmagáról alkotott képeként, jórészt mások véleménye alapján alakul ki. (Tókos, 2005) A serdülők kortárskapcsolatainak felértékelődése következtében a serdülők énképe is mások által meghatározott, abban az értelemben személyközi, hogy gyakran a társra irányuló érzéseik határozzák meg énjellemzésüket, illetve egyre inkább a másokkal való interakciók mentén jellemzik magukat (Selman, 1980 – idézi Tókos).

Hipotézisünk szerint a legszámottevőbb a kortársak véleménye, és a gyerekek saját teljesítményüket egyezőnek látják azzal, amit osztálytársaik, barátaik mondanak nekik. A kutatás során nem volt módunk a kortársak véleményét valóban felmérnünk, csupán arra szorítkozunk, hogy a diákok mit gondolnak, kortársaik, szüleik, tanáraik hogyan értékelhetik őket.

Kutatásunk alapját egy nem-véletlenszerű mintavételi eljárással képzett minta szolgáltatta. Ezért fontos leszögeznünk, hogy a kvóták alapján (középiskolás korú, n elemszámú) kiválasztott két osztály válaszaiból számolt eredmények nem tükrözik a reprezentativitást. Célunk a vizsgált 42 fős mintára vonatkozó összefüggések keresése volt. A mintában egyforma arányban szerepelnek a gimnáziumban és a szakközépiskolában tanuló diákok. A vizsgálat önbevallásos kérdőív formában zajlott.

„Jó” és „rossz” tanulók

Jellemző, hogy az iskolában nyújtott teljesítmények megítélése csupán két dimenzióra szakad. A tanulókat könnyen két kategóriába sorolják, amik megegyeznek a „jó tanuló” illetve „rossz tanuló” címkékkel. Azt tudjuk, hogy kisiskolás korban a diákok énképének meghatározását nagyban befolyásolja a referenciaszemélyektől kapott visszajelzések (Gaskó,

2004), sőt nehezen tudják teljesítményüket elválasztani tulajdonságaiktól. De vajon serdülőkorban, a vizsgált minta alanyainak énképét mi alakítja jobban? A tanulók szocializáció szempontjából egyre több csoporthoz tartoznak, és ezen csoportok elvárásai különbözőek, körülöttük egy elvárásháló (Réthy, 2011) jön létre, melynek elemei ellentmondásba is kerülhetnek egymással.

Érdeemes tehát először a kategóriák problémakörével foglalkoznunk. Kutatásunk kérdéskörét nagyban meghatározza a jó illetve rossz tanulónak való titulálás. Fontos lenne tisztáznunk, mit értünk ezen kategóriák alatt. A hipotézisünk, mely szerint a gyerekek az iskolai teljesítmény alatt a szerzett érdemjegyeket értik, és ez alapján alakítják ki magukban a jó illetve rossz tanuló fogalmát, részben beigazolódott. A rossz tanuló címke hallatán a legnagyobb arányban (45%) rossz, elégtelen érdemjegyeket kapcsoltak a fogalomhoz. A jó tanulókat pedig nagyrészt (57%) tulajdonságokkal, személyiség vonásokkal azonosították. Jó, kitűnő jegyeket kisebb (31%) részük kapcsolt a szóhoz. Ez arra enged következtetni, hogy a rossz tanulóról a diákok reményteljesen gondolkoznak. Azt hiszik, csak a tanáraik skatulyázzák be, hiszen a jegyek, mint tudjuk, nem feltétlen fedik a valós teljesítményt. Úgy gondolják, szorgalommal változtathatnak ezen a státuszon a rossz tanulók. A jó tanulósgot viszont inkább állandó tulajdonságnak titulálták, valamiféle feltételezett tényezőnek, ami szükségeltetik a jó jegyek szerzéséhez. Így lehet, hogy egy-egy gyengébb diák azzal vigasztalja magát, neki nincsenek meg ezek az alap tulajdonságai ahhoz, hogy jól teljesítsen.

Érdekes, hogy a rossz tanulókat a diákok mindegyike negatívnak állította be, mintegy elvetendő példának. Elvárnánk akkor, hogy ugyanezek a diákok a jó tanulót, azaz az érem másik oldalát mind pozitívnak gondolják. A valóságban a gyerekek számottevő része (83%) ugyan valóban pozitív dolognak éli meg, ha valaki jó tanuló, de érkeztek negatív asszociációk is a fogalom hallatán. Szociálpszichológiai nézőpontból ez azért lehet veszélyes egy gyermek motivációs szintjét tekintve, mert ha negatív dologként éli meg az eredményes, sikeres diáklétet, valószínűleg fél a kiközösítéstől, és ilyen külső, társas okok miatt nem mer majd látványosan jól teljesíteni. Előfordulhat, hogy a gyerekek szülei szorgalmat és sikereket várnak el gyerekeiktől, miközben társaik akkor értékelik őket, ha ellenszegülnek ennek az elvárásnak. A gyermek elvárások között vergődik, és a számára fontosabb referencia csoport ítéletével azonosul. Az elvárások átvételében pedig főként a másodlagos szocializációs folyamatok, egyéni dinamika és identitás segíti. (Réthy, 2011)

A középiskolás korú diákok kapcsolata tanáraikkal már nem olyan szoros, mint kisiskolás korukban, ezért azt feltételezhetjük, az ő értékelő véleményük nem jelent akkora tényezőt a diákok életében. Pedig a tanár a jegyek segítségével értékeli, a gyerekek pedig a jegyeiről alkotott kategóriák segítségével értékelik magukat és egymást.

A tanulói tevékenység színvonalát nagyban befolyásolja az iskolában kapott visszajelzések rendszere. A tanárok elvárásait közvetítik és ez kihatással van a gyermek motivációjára és önértékelésére. A jó tanuló és gyenge tanuló címkék nem csak szellemi képességek lehetőségét határolja be, hanem morális, érzelmi tartalmakat is kifejez.

Az osztályzatok

Maguk az osztályzatok nem töltik be a szerepüket a teljesítményértékelésben. (Réthy, 2011) Sajnos a mai közoktatásban szinte csak ezt a módszert alkalmazzák a diákok értékelésére. Elvértve ugyan akadnak más formák is, de legtöbbször helytelenül, az osztályzást kiegészítve döntenek egy-egy ilyen mód mellett. (például: szöveges értékelés)

A jegyek nem tükrözik a tanulók valós teljesítményét. Nem alkalmasak arra, hogy a diákok önmagukat hasonlítsák korábbi teljesítményeikkel. Bár a teljesítmény-visszajelzéseknek egyik fő célja a visszacsatolás és ezzel együtt a motiválás, legtöbbször nem foglalkoznak a jegyekkel, hiszen az öt szám alapján nem tudják, miben kellene fejlődniük, csupán annyit sejtene, egy jeggyel jobbat várnak el tőlem. De vajon mi az az egy jegy? Miben kell változtatnom ha javítani szeretnék az átlagomon?

Arra viszont nagyon is alkalmas az osztályzás rendszere, hogy a tanulókat egymáshoz mérve értékeljék a pedagógusok, vagy a tanulók maguk. Az osztályzás tehát egy olyan viszonyszámot fejez ki, amely nem a követelmények és a teljesítmény közötti viszonyt fejezi ki, hanem az egyes diákok közötti teljesítmény viszonyt az iskola által elvárt tudásmennyiséghez viszonyítva.

Mivel a szülőknek nem áll rendelkezésre semmilyen más értékelés gyerekeikről, csupán a jegyekre hagyatkozva hajlamosak ők is beszkatulyázni gyermekeiket. De mivel iskolai értékelés állandóan jelen van, mintegy folyamatosan tükröt tartva a véleményekre éhes serdülő elé is.

Az önmagát beteljesítő jóslat

Az iskolai kudarcok később, életünk során is befolyásolják a tudáskonstruálásról alkotott nézeteink, attitűdünk. (Cserné, 2006) Ezért az iskolai kudarcok, rossz tanulónak bélyegzés kihathat az élethosszig tartó tanulásról alkotott véleményünkre, akár emiatt mondunk majd le egy továbbképzésről, tanulási szituációról.

Fontos tisztáznunk tehát a pygmalion effektus lényegét. Az önmagát beteljesítő jóslat azon a koncepción alapszik, hogy egy adott helyzetbe meghatározott elvárásokkal lépünk be, sőt, hajlamosak vagyunk olyan viselkedést produkálni, amilyenek ezeket az elvárásokat később valóban valóra is váltják. Így a legvégén bebizonyíthatjuk magunknak önigazolás céljából, hogy nekünk volt igazunk. E feltevés különösen akkor érdemel figyelmet, ha a pedagógus rosszul ítéli meg, pontosabban alul vagy felülértékeli a gyerektől várható teljesítményt.

A fentiekben sem győztem hangsúlyozni a tanulókról csupán jegyek alapján, tévesen kialakított véleményt, melyek kategóriákat alkotnak. Így tehát már maximálisan láthatjuk, hogy az értékelésnek, teljesítmény visszajelzésnek mekkora a szerepe a reális énkép kialakításában. A csoportba sorolás (értsd: osztályzás) önmagát beteljesítő jóslatként működik, a tanárok elvárása az egyes csoportokkal kapcsolatban a tanári bánásmódon és a tananyagon keresztül érvényesül. A legnagyobb jó szándéktól vezérelve a tanárok a „gyenge” csoportnak kevesebb tananyagot tanítanak, lassabban haladnak velük.

Rosenthal és Jacobson klasszikusnak számító kísérletük során (Rosenthal & Jacobson, 1968) bebizonyították, hogy a véletlenszerűen kiválasztott és késői kivirágzóként bemutatott tanulók eredményeinek pozitív változása a tanév végén a valóságos teljesítménytesztokban felülmúlta azoknak a társaknak a teljesítményét, akikkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kedvező jóslatokat a vizsgálat során.

De eleget hallottunk már a tanárok értékeléséről, foglalkozzunk kicsit a kortársak véleményével. Figyeljük meg azt a jelenséget, hogy a rossz tanulók, általában rossz tanulókkal, míg a jó tanulók jó tanulókkal barátkoznak (Réthy, 2011). Mekkora szerepet játszik a csoportok, klikkesedés, kiközösítés során a pygmalion effektus? Ha a gyerekről kialakul egy bizonyos vélemény, mondjuk azt, hogy jól tanul, maga is elhiszi, hajlamos lesz jó tanulóként viselkedni. Ezáltal elhatárolódik majd a rosszabbul teljesítő társaitól, és a hasonló képességű

gyerekek társaságát keresi. Fordított helyzetben, ha rossznak titulálják a gyereket, jó képességei ellenére, csatlakozhat egy rossz tanulókból álló csoporthoz, ezzel hasonló, valószínűleg alacsony motivációs szinttel rendelkező gyerekek fogják körülvenni. Egy ilyen környezet pedig nem segíti elő a gyermek fejlődésre irányuló vágyát, sőt „ciki” lesz, ha javítana az eredményein. A következőkben vizsgáljuk meg a gimnáziumi és szakközépiskolás csoportot.

A negatív énkép határozza meg a rossz eredményeket az iskolában. A negatív énképpel rendelkezők saját képességeiket alacsonyra értékelik, és másokról is azt feltételezik, hogy negatívan értékelik őket. A megkérdezett gyerekek egy hétfokú skálán mért eredményei átlagának alapján, megállapítható, hogy magukhoz képesti értékelésüknél negatívabbnak hiszik szüleik és tanáraik értékelését. Viszont, véleményük szerint pozitívabbnak tűnnek kortársaik szemében, mint amennyire jó tanulónak tartják magukat

A vizsgált diákok 24%-a állította magát abszolút rossz tanulónak, nekik negatív konnotációik támadtak, mikor megkérdeztük, hogyan jellemezné magát mint tanulót. Közülük a szakközépiskolások aránya magasabb, feltételezzük, hogy a gimnáziumba járók inkább pozitívnak látják iskolai teljesítményüket, vagy legalább is használtak pozitív jelzőket a negatív, kritikus jelzőkön kívül. Elemzésünk szerint, ezek a tanulók inkább barátiaktól, szüleiktől kérnek segítséget, ha elakadnának. De tanáraik véleménye valószínűleg meghatározza az önmagukról kialakított képet is. A válaszaik alapján egyiküket sem dicsérik gyakran a tanárok, sőt egyikük sem állítja, meg vannak elégedve velük a tanárok. Ezek a gyerekek átlagosan rosszabbnak hiszik a róluk, tanáraik által kialakított képet, mint a teljes minta. A jelenség mögött észrevehetjük a pygmalion effektus érvényesülését, hiszen a jelek arra mutatnak, hogy a rossz tanulónak bélyegzett gyerekek valóban gyengébbnek látják magukat. Érdekes, a szüleik róluk alkotott véleménye, hiszen a diákok bevallása alapján, szüleik átlagosan ugyan, de meg vannak velük elégedve. A mintán belül ezeknek a gyerekek állítják magukról legkevésbé, hogy sok barátjuk lenne, viszont érdekes, hogy barátaik szemében jobb tanulók, mint akár maguk, tanáraik, vagy szüleik szemében, amint azt fentebb láthattuk.

Vessünk egy pillantást a jó tanulókra, vajon náluk is feltételezhetjük az önmagát beteljesítő jóslat tüneteit? A munka közben megfogalmazandó hipotézis szerint, a gimnáziumban tanuló diákok nagyobb arányban tartják magukat „jó tanulónak”, mint szakközépiskolás kortársaik. Magukat pozitívnak viszont majdnem egyenlő arányban jellemzik

a gimnazisták és szakközépiskolások, így elvethetjük, hogy az iskola típusa befolyásolná a mintában szereplő gyerekeket abban, mennyire érzik magukat jó tanulónak. Feltételezhetnénk, hogy a jó tanulók inkább kérnek tanáraiktól segítséget, mint szüleiktől, barátaiktól, de csupán ketten jelölték be ezt a válasz lehetőséget. Egy érdekességet viszont ki kell emelnem. Míg a rossz tanulóknál nem vonható le semmiféle konzekvencia, azt illetően, hogy mire büszkék az iskolai teljesítményüket illetően, a jó tanuló 11 diák közül 9-en a jegyeikre, vagy érettségi eredményeikre büszkék. Tehát a jól tanuló gyerekek jó teljesítményüket a jegyeikkel állítják párhuzamba. A hipotézisünk megerősítést kapott ezáltal is. Ezt a 11 gyereket nagyon érdeklik az osztályzatok, és a legnagyobb arányban izzt állították, egyetértenek azzal, hogy a lelkiismeret-furdalás kínosabb, mint a büntetés. Feltételezhetjük, egy rossz jegyet büntetésnek fognának fel, így lehetséges, hogy maguk kiegyensúlyozottsága miatt tanulnak. Feltettük ezt a kérdést konkrétan is, a válaszadó jó tanulók mindegyike maga miatt tanul. Közülük viszont többükkel előfordult már, hogy bántották az iskolában, míg a rossz tanulók közül senkit. A jó tanulók magukat jobbnak látják, mint tanáraik őket. Viszont barátaik jobbnak látják őket, mint saját maguk. A jó tanulókat átlagban gyakrabban dicsérik a tanárok, és mindegyikükkel meg van elégedve pedagógusa. Ez erősítheti ebben az esetben is a pygmalion effektust, hiszen valószínűleg jó tanulóként viselkednek velük, amitől a gyermek könnyebben teljesít majd. Észrevettük, hogy egyikük sincs maximálisan megelégedve saját magával, így általánosságban elmondhatjuk, tényleg hajtja őket valami sajátos perfekcionizmus is, ami miatt jól teljesítenek

Összességében láthatjuk, hogy a vizsgált két csoportban, az iskola típusától függetlenül, megjelenhet a pygmalion effektus az önbevallásos kérdőív torzításait nem feladatunk mérni jelen tanulmány elkészítésekor.

Bibliográfia

- Cooper, H. M. (1979): Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. In: Review of Educational Research, 49.évf., 3.szám, 389-410.
- Cserné Adermann Gizella, Dr. (2003.): Önbeteljesítő tanári elvárások - iskolai kudarcok. In: Tudásmenedzsment, 4 évf. 1.szám, 53-62.
- Cserné Adermann Gizella, Dr. (2006): Önbeteljesítő jóslatok az iskolában és a családban, Edenscript Kft., Pécs
- Gaskó Krisztina (2004): Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása az önértékelésre. In: Iskolakultúra, 63-74.
- Körössy Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológia jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101.
- Kósáné Ormai Vera (1999): Pszichológus az iskolában, Okker Kiadó, Bp.

- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004, szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris, Bp., 51-73.
- Réthy Endréné (2011): Tanári teljesítményvisszajelzés hatása a tanulók személyiségére, Comenius, Pécs
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. In: The Urban Review, 3.évf., 1. szám, 16-20.
- Tókos Katalin (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. In: Új Pedagógiai Szemle, 55.évf, 10.szám, 42-59.
- Vajda Zsuzsanna (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–163.

Elérhetőség

Körző Nóra
nori.korzo@gmail.com

A szülő-tanár kapcsolat sajátosságai egy HHH-s kontextusban

Az osztályfőnök és a szülők szempontjából

Tanulmányomban azokat a tapasztalatokat igyekszem körüljárni, amelyeket a Burattino Iskolában szereztem egy rövid hónap alatt a szülők és az iskola szereplői, főként a tanárok kapcsolatáról.

A kutatás során arra voltunk kíváncsiak, az intézmény mennyire van tisztában saját kommunikációjának sajátosságával, és mennyire alakítja ezt tudatosan. Az eltérő szocioökonómiai státusszal rendelkező diákok különböző oktatási-nevelési stratégia alkalmazását igénylik (Hallinger és Murphy, 1985), és rendkívül fontos, hogy az iskola vezetése és az ott oktató pedagógusok is átlássák ezt, így tudatosak legyenek a szülőkkel való kapcsolattartásban is.

Ez nagyban hozzájárulhat a diákok iskolai sikerességéhez, a lemorzsolódás megelőzéséhez. Mivel azok a tanulók eredményesebbek a tanulásban, ahol a primer szocializációs tér elemei megegyeznek a szekunder szocializációs közeggel (Mollenhauer, 1996), komoly feladat hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek esetén a két színtér közelítése, szerepük kiegyenlítése. Ez pedig mindkét oldal aktív részvételét igényli.

1 Hipotézis

Hipotézisünk szerint egy olyan iskola, amely kimondottan a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű vagy valamilyen formában rászoruló gyerekek oktatására jött létre, tisztában van vele, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú közegben működő iskolák másabb vezetési és tanári hozzáállást, munkamódszert igényelnek, mint a magas státuszú környezetben levők (Hallinger és Murphy, 1985). Mint ahogy átlátja azt is, hogy a hátrányos helyzetű szülő és a pedagógus kapcsolatának alakulásáért az elsődleges felelősség az iskola világát/kultúráját képviselő pedagógust terheli (Sallai – Szilvási - Trencsényi, 2008).

Azt feltételeztük, a pedagógusok nem várják el az otthoni tanulás támogatását, sem a szülők aktív részvételét az iskolai rendezvények, programok szervezésében, legfeljebb a

közösségi eseményeken való megjelenésre számítanak. Úgy véltük, a kapcsolattartás sem rendszeres, az intézmény inkább problémák esetén kommunikál a szülővel.

Különleges környezet

A Burattino Alapítvány legfontosabb célja, ahogy a honlapon is megjelenik, „a Burattino Általános és Szakképző Iskola, Gyermekotthon hosszú távú fenntartása, a Burattino-modell pedagógiai módszereinek terjesztése. Célunk az általunk fenntartott iskolába járó diákok hátrányainak kompenzálása, iskolai lemorzsolódásuk minimalizálása, társadalmi mobilitásuk, integrációjuk *elősegítése*.”

Ebből akár ki is következtethető, hogy az iskola fő profilja a hátrányos és halmozottan hátrányos vagy ezekbe a kategóriákba nem sorolt, de valamilyen módon rászoruló gyerekek minőségi oktatása, nevelése. A leszakadás meggátolása, a családi háttérből hozott és akár egy másik oktatási intézményben szerzett hátrányok kompenzálása a Pedagógiai Program lényeges elemeként tűnik fel. Ennek érdekében a teljeskörű személyiségfejlesztést tartják követendőnek, amelynek során a „kéességek, ismeretek, jártasságok, készségek, érzelmek és akarat tulajdonságok, műveltség fejlesztésével elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését”, így segítve az életben való hosszútávú boldogulást és a konstruktív életvezetést.

Különösen nehéz ez azonban úgy, hogy az elsődleges szociális tér nem tartja értéknek azt, amit az iskola igyekszik fontossá tenni a gyermek számára. Amikor ekkora az ellentmondás a két erős külső behatás között, a szakmailag felkészült pedagógusok feladata az, hogy a szakadék két partját közelítsék egymáshoz. Felismerni, hogy a diákok egyes tanulási sajátosságai mögött milyen szociokulturális mozgatórugók vannak, minden képzett oktató alapvető feladata. Ez nyilván nagy érzékenységet, empátiát és tudatos odafigyelést igényel, amelyre a mindennapi tevékenységek mellett nehéz energiát szánni.

A legfontosabb kapocs az osztályfőnök: ő az a pedagógus, aki mediátorként működik a szülők és az iskola között. Ő az, akire a szülők támaszként nézhetnek, akihez a problémáikkal, kérdéseikkel, javaslataikkal leginkább fordulhatnak, akitől tanácsot várnak egy-egy nehezebb nevelési helyzetben. Ha egy kifejezetten HH-s családokkal dolgozó intézményben dolgozó osztályfőnök az említett a szociokulturális különbségeket nem érzékeli, nem érti vagy nem

veszi figyelembe, az oktatói-nevelői folyamat közös alakítása kudarcra van ítélve. Ahogy Füle (2008) fogalmaz, a pedagógusok gyakran „intellektuális elnyomás” alatt tartják a szülőket, mint a mindent jobban tudó, esetenként bár jóindulattal, de mégiscsak mint utasításokat adó fél jelennek meg a kapcsolatban. Az alá-fölérendeltség azonban szinte minden esetben ahhoz vezet, hogy a résztvevők nem értik egymást, így gyakran gátolják, visszatartják a nevelési folyamatot, amelynek mindketten részesei. Épp ezért kiemelten fontos, hogy a partneri viszony kialakítása célként jelenjen meg mind az iskola vezetése, mind pedig a szülők és az iskola közt mediáló pedagógusok szemében.

Nehezíti a nyitott és őszinte együttműködést az is, hogy a szülők gyakran csak a gyerekek elbeszélései alapján alkotnak véleményt a tanárokról, ami egyoldalú és teljesen szubjektív irányból mutatja csak a pedagógust (Füle, 2008). Ez gyakran megváltoztatható egy a pedagógus által kezdeményezett találkozóval, ahol az objektív tények elé állítással sok félreértés tisztázható.

A Burattino a hátrányos helyzetből fakadó életvezetési problémák megelőzésére vagy azok kezelésére fenntart egy kiépített segítőszolgálatot is, ami nagyban segíti a családok mindennapi boldogulását. Ez a gyerekek életminőségének javulásához jelentősen hozzájárul, amellet, hogy a családok involválódását is erősíti, támaszként tekinthetnek az iskolai szolgáltatásokra. Kérdéses azonban, hogy mindez hogy van kommunikálva a családok felé. Vajon segít-e a partnerszintű együttműködés kialakításában, vagy sokkal inkább mélyíti a két tér közti különbözőség érzését?

A vizsgált szülők

A szülői vélemények vizsgálatára sajnos az idő rövideége és a kutatási terep sajátosságai miatt csak a kérdőív eszközt tudtuk alkalmazni. A hipotézisünk három alappilléret képező feltevés (otthoni tanulás támogatása, az iskola közösségi programjaiban való aktivitás, kapcsolattartás sűrűsége) mentén feltett kérdésekre a 37 vizsgált tanulóból 26 diák gondviselője adott választ. A fennmaradó 11 tanulóból az egyik betegség miatt nem volt iskolában mire vissza kellett volna hozni a kérdőívet, érdekes információ viszont a szülők majdnem egynegyedének passzivitása is.

A Burattino tanulói közt nagyon sok olyan diákkal találkozhatunk, ahol a családi környezetben általános és elfogadott, hogy a legtöbb felnőttnek legfeljebb alapfokú végzettsége, gyakran csak pár osztálya van. Ebből kifolyólag több olyan szülő járhatja ide iskolába a gyermekét, aki önmaga nem tud írni-olvasni. Az analfabetizmuson kívül a kérdőíves vizsgálatot hátráltató tényező még az is, hogy van, aki állami gondozásban él, így nincs olyan gondviselő, aki hasonló nézőpontból tudná kitölteni a kérdőívet, mint egy szülő.

Mindezek ellenére úgy véltük, a kérdőív nem elvetendő eszköz ezesetben sem, hiszen könnyen felvehető, nem igényli a személyes találkozást, anonim, és a vissza nem érkezett lapok vagy az azokon néhol tapasztalható megértési nehézségek is jelzésértékű adatok lehetnek a kutatás szempontjából.

Kapcsolattartási formák

A kérdőív első felében a szülő és az osztályfőnök közti kapcsolattartás gyakoriságát vizsgáltuk, amely hipotézisünkhöz képest nem várt eredményt hozott.

Ugyan azt feltételeztük, hogy a kapcsolattartás nem rendszeres, nincs folyamatos érdeklődés, és csak gond esetén veszi fel a két fél egymással a kapcsolatot, a kérdőívből az tűnik ki, hogy a vizsgált szülők több mint 90 %-ra jár szülői értekezletre és rendszeresen olvas ellenőrzőt, nagyjából 65 %-uk pedig bármikor bemegy az iskolába érdeklődni az iskolai eseményekről vagy gyermeke tanulásáról.

Ez az adat, kiegészítve az osztályfőnökökkel és az igazgatóhelyetttel készített interjú tapasztalataival arra mutat, hogy mindennapos a kapcsolat a szülők többsége és az iskola között. Bár a szülői értekezletet mind a kérdezett osztályfőnökök, mind pedig az igazgatóhelyettes kevésbé hatékonynak, szinte felesleges erőfeszítésnek érzi, a telefonon való értesítés az iskola által gyakorta alkalmazott módszer, hiszen így biztosan elér a szülőhöz az átadni kívánt információ. Kiemelendő azonban, hogy minden interjú során azt nyilatkozták, a telefonos értesítés már a legutolsó lépcsőfok – csak akkor történik, ha baj van (ami az egyik pedagógus elmondása szerint mindig van). A szülői értekezlet viszont lehetne az a fórum, ahol a szülők által létrehozott közösség együtt formálna véleményt az iskola történéseivel kapcsolatban (akár ezeket a problémás eseteket is átbeszélhetnék), rögtön bevonva azok megvitatásába az osztályfőnököt is.

Kihasználható lehetőség lenne még a családban zajló élet feltérképezésére a családlátogatás is, azonban erre a megkérdezett osztályfőnökök nem szoktak sort keríteni, csak vis major esetén. Egyikőjük ugyan úgy nyilatkozott, érzi, hogy erre szükség lenne, de valamiért nem tudja megvalósítani sosem. Ennek indokai többreútek: egyrészt az osztályfőnökök leterheltsége nehezen engedi meg, hogy még az iskolában töltött időn kívül is terepmunkát végezzenek; másrészt a szociokulturális különbségektől való tartózkodás és az esetleges személyes feszültségek minél inkább elnyomják az otthoni környezetbe való ellátogatás igényét (Török, 2009). Arról nem is beszélve, hogy törvényileg már nincs kötelezővé téve a családlátogatás az osztályfőnökök számára.

A szülők viszont, bár közösségként nem lépnek fel az intézmény életében, egyénileg napi szinten megfordulnak az iskolában, sokan elkísérik a kisebb gyerekeket vagy épp eljönnek értük, de sokan a már említett szociális segítőhálózat valamelyik munkatársát keresik fel. Ebből az élő kapcsolatból kifolyólag a Burattino nem is nagyon operál fogadóórákkal sem. Mindez persze nem olyan minőségű részvétel az iskola életében, mint egy projekt vagy program szervezése vagy az azon való megjelenés, és nem is érinti az intézményben tanuló diákok gondviselőinek jó részét.

A kérdőívben nem szerepelt iskolaszékre vagy szülői munkaközösségre vonatkozó kérdés – úgy találtuk, ez a vizsgálati terep sajátosságaiból adódóan nem realitás. Utólag nézve azonban úgy vélem, adhatott volna plusz információt, ha megvizsgáljuk, egyáltalán mit is gondolnak az alanyok a szülői közösségi szerveződések mibenlétéről, létjogosultságáról az iskola intézményén belül. Arról nem is beszélve, hogy egy minimális fórumra szükség lenne, ahol a szülők egymással egyeztetgetnének, megbeszélhetnék a problémáikat, gondolataikat, fejlesztési lehetőségeiket az iskolával és annak nevelő-oktató munkájával kapcsolatban – és ennek hangot is adhatnának az intézmény felé. Az, hogy erre van-e igény, szintén kutatásra érdemes kérdés lett volna.

Pozitívumként jelent még meg a kiértékelés során az ellenőrző olvasásának gyakorisága. Olyan válaszlapon nem érkezett, amely a soha opciót jelölte volna, és a szülők 92 %-a mindig olvassa az ellenőrzőt, ha üzenet van benne, több mint a felük pedig magától is gyakran belenéz.

Résztétel az iskola közösségi életében

Az iskolai rendezvényekről való előfeltevésünk a kapcsolattartás gyakoriságától eltérően igaznak bizonyult.

Mivel az odajáró diákok családi háttere mind egzisztenciálisan, mind pedig szerető-támogató szempontból sokszor instabil, a Burattino mint intézmény eleve úgy határozza meg a nevelés-oktatás tevékenységformáit, hogy a szülői támogatásra kevésbé épít. Bár pedagógiai programjukban kijelölik a „partnerközpontú hálózat” kiépítését a szülőkkel, a gyakorlatba átültetve ez a filozófia már nem jelenik meg olyan erőteljesen.

Érdekes, hogy több osztályfőnök is osztálypénzt szed, amit saját bevallásuk szerint is csak néhány család tud befizetni, holott nem nagy összegről van szó. Mégis, ez mélyebben arra mutat rá, hogy a pedagógusok szeretnék egy olyan középosztálybeli kultúraelemet működtetni egy HH-s kontextusban, amely az alacsony szocioökonómiai státuszú szereplők helyzetéből kifolyóan sok esetben életképtelen. Ennek felismerése fontos pont lehetne annak érdekében, hogy azok a szülők se érezzék magukat hátrányban, akik fizetik a havi ezer forintos összeget, de azon szülőknek se legyen negatív érzése ezzel kapcsolatban, akik saját anyagi helyzetük miatt nem tudnak hozzátenni a közös költségekhez. Az iskola és a gyermekotthon üzemelésének megsegítésére létező alapítvány így is igyekszik ingyenes vagy jelképes áru táborokat és kirándulásokat szervezni a rászoruló tanulók számára.

Észre kell venni azonban azt is, hogy a nem anyagiakon múló szervezési feladatokban a szülői oldalon nem csak passzivitás mutatkozik. Sokan indokolták az iskolai programok megvalósításában való segédkezés hiányát a kevés idővel, sok munkával, azonban több olyan visszajelzés is érkezett a kérdőívben, amely azt fogalmazza meg, hogy ha tanári oldalról megjelenne az igény, boldogan tennének eleget a megkeresésnek, és kivennék a részüket a programokkal kapcsolatos teendők ellátásából.

Amint az interjúkból kiderült, arra már volt példa, hogy néhány jobb helyzetben levő szülő süteménnyel, üdítővel és egyéb hasonló dolgokkal támogatott egy rendezvényt, azonban kirándulások szervezésében, programok összeállításában nem szoktak részt venni a szülők. Az anyagi támogatás pedig hasznos és értékelendő, de megint felveti az osztálypénz problematikáját, miszerint így azok a szülők, akik ehhez nem tudnak hozzájárulni, újfent

kellemetlenül érezhetik magukat, míg azok, akik hozzátettek, olyan teherként láthatják a segítséget, amelyet mindig nekik kell viselni. Esetleg ha a rosszabb helyzetű szülőknek fel lenne kínálva a szervezési-lebonyolítási feladatokban való segítségnyújtás alternatívája, pozitívan hatna az iskolával ápoltpartneri kapcsolat elérésére, és előmozdítaná a két színtér közti dialógus természetesebbé válását.

Tanulás

Amint az az interjúkból kiderül, az osztályfőnökök folyamatosan küzdenek azzal, hogy az otthoni közeg ellenhat az iskola pozitívként számon tartott műveltségformáló erejére.

Ahhoz, hogy ez a kapcsolat sikeressé váljon a gyermek tanulásának szempontjából, fontos, hogy a deficit-modell helyett, amely a szülőt az iskolát körülvevő tényezőként nézi, cél legyen a partneri kapcsolat kialakítása a nevelői-oktatói folyamatokban. Ennek első lépése annak felismerése, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszban levő szülő saját iskolázottságától függetlenül nagy segítség lehet a tanulás támogatásában, csakúgy, mint az iskola közösségi életének alakításában. A bevonódás kialakításánál pedig hatékony mód lehet a szülők tanfolyamszerű képzése, tudatos bátorítása a közösséggel vagy a gyermek tanulásával kapcsolatos tevékenységekre (Cotton és Wiklund, 1989).

Az odajáró diákok túlnyomó része otthonról nem hozza magával a tanulás szeretetét és fontosságát, vagy ahogy az egyik osztályfőnök megfogalmazta a szülők reakcióját egy diák kettes jegyére: „érezik, hogy jó, de nem értik, hogy lehetne még jobb”. Az interjúk tanulsága szerint a szülők egy része látja, mennyire lényeges eleme az életben való hosszú távú boldogulásnak a tanulás, és ösztönzi gyermekét, de a többi szülő nem foglalkozik igazán gyermeke tanulmányaival, mert nem tekinti kifejezett értéknek az iskolában szerezhető tudást.

Hipotézisünk alapján azt vártuk, a tanárok és az iskolavezetés ezzel tisztában vannak, az otthoni tanulás támogatását pedig nem várják el a szülőktől. Ezzel szemben a házi feladat a vizsgált tanároknál mindennapi eszköz, igaz, van korrepetálás is, ahol segítenek ezt megoldani is – persze, ha marad a gyermek az iskolában erre az időre. A tankönyveket sokan hazaküldik, és hétvégére szintén adnak feladatokat, bár a kérdezett osztályfőnökök ezektől eredményt nem is igazán várnak.

A kérdőívből az derül ki, hogy a megkérdezett szülők közül egyetlen egy olyan volt, aki szerint gyermeke nem szokott otthon tanulni. A többiek mind a minimum fél-egy órás, de hatan a 2-3 órás tanulást is realitásként jelölték meg gyermekük otthoni készülésére. Ennek valós ellenőrzéséhez persze a gyerekek nézőpontját is érdemes lenne megvizsgálni, az azonban leszűrhető, hogy az iskola után végzett tanulás nem ismeretlen a vizsgált osztály tanulói számára.

Konklúzió

Annak érdekében, hogy a tanulás a lehető legeredményesebb legyen, szükséges lenne közelíteni a két szocializációs tér szereplőinek nézőpontját egymáshoz, kiegyenlítve a nevelési folyamatban levő erőviszonyokat. Azáltal, ha a két pólus nem egymás ellen hat, hanem közösen dolgozik a cél elérésén, a gyermek testi-lelki, kompetenciák menti és műveltségbeli fejlődésén, a valamilyen szempontból hátrányos helyzetben levő gyerekek esélyei a sikeres életpályára jelentősen nőhetnek.

Ez azonban, egy ilyen speciális felállásban nem tud természetes módon lezajlani, tudatos és valamennyire irányított fejlesztést igényel. Ennek kezdeményezője nehezen lehet a szülő – egyrészt a szocioökonómiai háttérből kifolyólag kapacitásai a legtöbb téren elég végesek, másrészt nem látja, láthatja át a diákkal kapcsolatos nevelési-oktatási folyamatokat olyan széles körben, mint a szakmailag képzett pedagógus, aki a nap nagy részét is a gyerekekkel tölti.

Ez röviden tehát azt jelenti: az iskola és a pedagógusok kezében van a szülővel való partneri viszony kialakításának kulcsa. Utánajárással, a szülőknek tartott képzéssel, szándékolt bevonással az iskola közösségében zajló eseményekbe, folyamatokba, az oktatói munkára való visszajelzésekkel és véleményekkel kapcsolatos őszinte érdeklődéssel nagy fejlődést lehet elérni ezen a téren. Ehhez azonban szükséges az a pedagógusi oldalról lezajló paradigmaváltás, amely maga mögött hagyja az iskolát és a tanárokat az értetlen szülővel szemben mint tekintélyt elhelyező látásmódot a nevelési-oktatási folyamatokban.

A Burattinóban ennek itt-ott tapasztalhatóak a jelei, és voltak már ilyen irányú kezdeményezések az intézményben – szükség lenne viszont ezzel kapcsolatban egy tudatos,

iskolaszinten összefogott projektekre, amely a pedagógiai programban is lefektetett partnerközpontú hálózat kialakítását átültetné a gyakorlat talajára.

Felhasznált irodalom

- Salamon E. (2013): A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa. URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1246> Utolsó letöltés: 2014.03.22.
- Török Ildikó (2009): Szükség lenne rá, de... URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=692> Utolsó letöltés: 2014.04.28.
- Trencsényi L. (szerk., 2008): Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Pate, E., Andrews, G. (2006): Research Summary: Parent Involvement. URL: <http://www.amle.org/TabId/270/ArtMID/888/ArticleID/328/Research-Summary-Parent-Involvement.aspx> Utolsó letöltés: 2014.03.25.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985): Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. In: The Elementary School Journal, 86./2., 217.247.
- Cotton, K., Wikelund, K. (1989): Parent involvement in education. URL: http://educationnorthwest.org/webfm_send/567 Utolsó letöltés: 2014. 03. 30.
- Mollenhauer, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Iskola és társadalom, Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.

Elérhetőségek

Lantai Judit
pedagógia BA szakos hallgató
ELTE PPK
judit.lantai@gmail.com

A tanítási-tanulási folyamat IKT eszközökkel való támogatottságának vizsgálata egy többprofilú középfokú oktatási intézmény 12. évfolyamán

A kutatás során a szerző egy többprofilú oktatási intézmény 12. évfolyam tanítási-tanulási folyamatával ismerkedett meg, és hogy az intézményen belül ez hogyan zajlik a következő IKT eszközökkel: tablet, okostelefon, számítógép, laptop, interaktív tábla és Facebook. *Az alapfeltevés szerint a 12. osztályos tanulók az általuk használt IKT eszközöket elsősorban magánéleti célból használják, és nem veszik figyelembe ezen eszközök egyéni tanulásban való alkalmazhatóságait, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással.* Mit állapíthatunk meg a vizsgált évfolyamon az említett eszközökhöz tanulásban való alkalmazhatóságáról, ezekhez való viszonyulásról; mennyire van igényük a tanulóknak ezeket alkalmazni a tanulásban; milyen szinten rendelkeznek az ehhez szükséges tudással; milyen szinten alkalmazzák mind magánéletben, mind tanulásban? Végül a szerző a kutatás eredményei alapján elemzi az évfolyam viszonyulását ezen eszközök tanítás-tanulásban való hasznosíthatóságához. A kutatás során a Than Károly Gimnázium, Szakközép és Szakiskola 12. évfolyam vizsgálatára került sor. A kutatás során a diákok nézeteinek és igényeinek felméréséhez kérdőívet alkalmaztam, melyre érkezett válaszok alapján egyértelművé vált, hogy a diákok az IKT eszközöket magánéletben használják, azonban a megfogalmazott hipotézist még is cáfolják. A diákok nagy százaléka érdekelt abban, hogy az IKT eszközök használatával segítse a tanítási-tanulási folyamatot (53,3%) és szívesen szereznének ismeretet az interaktív tábla és az okostelefon tanulásban való hasznosíthatóságáról. Ugyanakkor az eszközöket nem használnák iskolán belül (43,5%) mivel a diákok tartanak attól, hogy amennyiben bevinnék az intézménybe a laptopot, annak hamar lába kélne. Kevesen használnák ki csupán a lehetőséget az intézményen belül (17,7%) arra, hogy a fent említett eszközt az iskolában használják. Mindamелlett, hogy az igény megjelenik a fent említett eszközök használatára, a kérdőív alapján leszűrhető, hogy a 12. évfolyam diákjai nem rendelkeznek megfelelő ismerettel, előzetes tudással ahhoz, hogy ezeket a lehetőségeket megfelelően alkalmazni is tudják.

1 A kutatást megelőző előfeltevések

A kutatás alapja, hogy mára az iskolákban egyre terjednek a tanulási-tanítási folyamatban az IKT eszközök használata, ezeken belül az okostelefon, tablet. *A fiatalok egyre inkább használnak info-kommunikációs technológiát, továbbá a legtöbb kulturális intézmény ma már rendelkezik weboldallal, virtuális forrásjegyzéket kínálnak a felhasználónak, információs pontokat működtetnek* (Benedek, 2008). Azonban felvetődik, hogy ezt a technológiát a diákok magánéletben használják egyre gyakrabban, vagy esetleg a tanulás-tanítási folyamatban is képesek alkalmazni? A jelen generáció korábbi kutatásokból kimutathatóan az internethasználatot szorosan összekapcsolta a személyes kapcsolat ápolásával, és sokkal kevesebbet fordított arra, hogy a tanulásban hasznosítsa az internet nyújtotta lehetőségeket, csupán csak elenyésző százalékban alkalmazta erre a célra (Fehér-Hornyák, 2010). Az utóbbi években azonban megnövekedett az intézményeken belül az említett eszközök használata, és felszereltségében is jelentős eltéréseket lehet megfigyelni. A vizsgálathoz kiválasztott intézmény tűnt alkalmasnak a diákok felméréséhez, mivel az iskola számítógép állománya, és az informatikai képesítéssel rendelkező tanárok száma megfelelőnek bizonyult a kutatás szempontjából. Így a Than Károly Gimnázium, Szakközép és Szakiskola 12. évfolyama került a kutatás középpontjába, és a felmerült kérdésekre, előfeltevésekre próbált a vizsgálat választ találni. Az évfolyamon 62 gimnáziumi és szakközépiskolai diák folytatja tanulmányait.

A kutatás során felmerülő kérdések

Az előzetesen tanulmányozott kutatások és szakirodalmak alapján egyértelműnek mondható, hogy a diákok a magánéletben hasznosították jobban az IKT eszközökre vonatkozó ismereteiket, és a tanulásban csekély mértékben alkalmazták. *Kérdés, hogy vajon megjelenik-e a 12. osztályos diákok részéről az igény arra napjainkban, hogy a tanórákon, tanáraik által elmondottak alapján ezen tudásukat bővítsék? Mutat-e fejlődést ez irányba a jelen kutatás, avagy az elmúlt évek nem mutatnak-e markáns eltéréseket ebbe az irányba?* Továbbá a diákok nézeteinek felmérésével valószínűleg teljesebb képet lehet kapni arról, hogy milyen hozzáállást képviselnek ezzel a fejlődéssel kapcsolatban. Vélhetően a diákok előzetes tudásából és nézeteiből további következtetéseket vonhatunk le az igényeikre nézve. A szakirodalmi tájékozódást követve előzetesen felmerültek az alábbi következtetések; a vizsgált iskola 12. osztályos tanulói az általuk használt IKT

eszközöket elsősorban magánéleti célból használják, és nem veszik figyelembe az egyéni tanulásban való alkalmazhatóságukat, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással. A diákok IKT eszközökkel kapcsolatos előzetes tudása és nézetei mellett nem jelenik meg bennük igény arra, hogy az IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról tudást szerezzenek vagy a meglévő tudásukat fejlesszék.

A vizgálathoz használt eszközök

Az előzetes szakirodalmi megalapozottság és tájékozódást követve a diákok valós nézeteinek és igényeinek felméréséhez, továbbá a probléma részletes feltárásához kérdőív alkalmazása bizonyult a legmegfelelőbb eszköznek, melyet a vizsgált intézményben a 12. évfolyam tanulói töltöttek ki. A kérdőívek pontos képet nyújthatnak arról, hogy a diákok mennyire alkalmazzák inkább magánéletben az IKT nyújtotta lehetőségeket, illetve a tanulásban megjelenik-e ez, továbbá az egyes eszközöket hogyan alkalmazhatják tanulásban, és egyáltalán van-e igényük arra, hogy a megfelelő alkalmazásukkal megismerkedjenek. Mindamellet, hogy az igény megjelenik a fent említett eszközök használatára, a kérdőív alapján leszűrhető, hogy a 12. évfolyam diákjai nem rendelkeznek megfelelő ismerettel, előzetes tudással ahhoz, hogy ezeket a lehetőségeket megfelelően alkalmazni is tudják. A tanulmány következő felében sorra kerül ennek a részletes kifejtése.

A vizsgálat

Első körben a vizgálathoz használt kérdőív azt kívánja felmérni, a diákok milyen eszközökkel rendelkeznek. Hiszen ezek birtoklása adhat egy alapot a diákok IKT tájékozottságában, és már ebből lehet egy általános következtetést vonni, mely alapján érdemes vizsgálni a kérdőív további pontjait. A válaszokat tanulmányozva megállapítható, hogy a diákok 100%-a Facebook profillal, 85,5% okostelefonnal, 58,1% saját számítógéppel, 40,3% saját lappal, 35,5% családi számítógéppel, 29,0% családi lappal, 25,8% saját tablettel rendelkezik. A százalékokból leszűrhető, hogy az évfolyam nagy része rendelkezik saját számítógéppel vagy lappal, így az IKT nyújtotta lehetőségeket szabadon kihasználhatják a tanulók. Vannak azonban, akik kiesnek ebből a kategóriából és nem használhatják szabadon a lehetőségeket – 18 diáknak (29,0%) nincs otthon saját számítógépe vagy laptopja, így közös számítógépen kell megosztotnia

családjával, illetve az okostelefonra korlátozódik az internethasználat, ami nem helyettesíti a számítógépek használatát.

A feltevés szerint a diákok a magánéletben jobban kihasználják az IKT eszközöket, mint a tanulásban. Épp ezért szükségesnek tűnt ennek a vizsgálata is, egybe vetve a tanulást érintő kérdésekkel. A válaszok azonban a feltevéseket némileg cáfolják – a diákok 72,6%-a használja tanulással kapcsolatos chatelésre, 83,9% osztálytársakkal kommunikál (a kérdőív nem tért ki arra, hogy ez tanulással kapcsolatos, vagy sem), 43,5% tartalommegosztásra használja a Facebook-ot, és az eseményszervezésben 40,3% vesz részt. Továbbá a várthoz képest meglepően magas arány, mintegy 32,3% tanárokkal való kapcsolattartásra is használja a felületet (lásd: 1. ábra). Így elmondható, hogy bár magánéletben is hasznosítják az Facebook-ot nagy valószínűséggel, a tanulással kapcsolatos ismeretátadás és tartalommegosztás is jelentős szerepet kap az évfolyamban, így nem kifejezetten csak egy területen hasznosítják az IKT eszközökön belül a Facebook felületét.

Chat tanulásról

		F requency	ercent	Val id Percent	Cu mulative Percent
		1		26,	26,
alid	em	6	5,8	2	2
		4		73,	100
	gen	5	2,6	8	,0
		6		10	
	otal	1	8,4	0,0	
issing	ystem	1	,6		
	Total	6			
		2	00,0		

Oszt.társakkal kommunikáció

		F requency	ercent	Val id Percent	Cu mulative Percent

NEVELÉS - OKTATÁS - ISKOLAPEDAGÓGIA 2014
ELTE PPK – 2014. MÁJUS 21.

valid	em	8	2,9	13,3	13,3
	gen	5	3,9	86,7	100,0
	otal	6	6,8	100,0	
issing	ystem	2	,2		
	Total	6			
		2	00,0		

Eseményszervezés

		F requency	ercent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	em	3		58,3	
		5	6,5	3	58,3
	gen	2		41,7	100,0
		5	0,3	7	0
	otal	6		100,0	
		0	6,8	,0	
issing	ystem	2	,2		
	Total	6			
		2	00,0		

Tartalommegosztás

		F requency	ercent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	em	3		55,0	
		3	3,2	0	55,0
	gen	2		45,0	100,0
		7	3,5	0	0
	otal	6		100,0	
		0	6,8	,0	

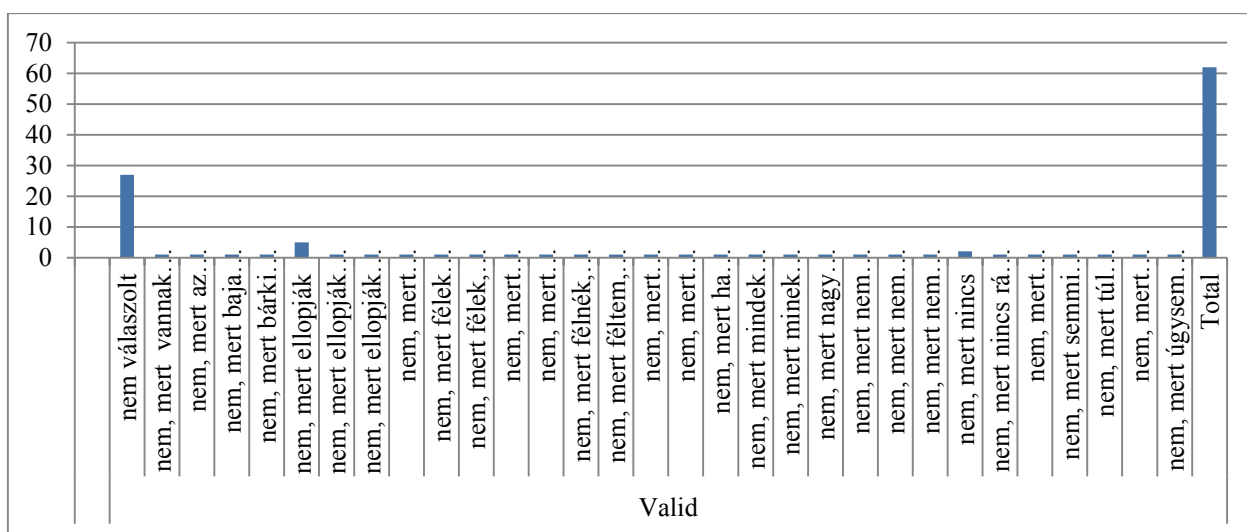
issing	ystem	2	,2		
	Total	6			
		2	00,0		

Kapcsolattartás tanárokkal					
		F		Vali	Cu
		requency	ercent	d Percent	mulative Percent
alid	em	4		66,	
		0	4,5	7	66,7
		2		33,	100,
	gen	0	2,3	3	0
		6		100	
	otal	0	6,8	,0	
issing	ystem	2	,2		
	Total	6			
		2	00,0		

1. ábra: táblázat

A kutatás szempontjából érdemes volt megvizsgálni – azon túl, hogy bizonyos eszközökkel rendelkeznek – hogy a diákok vajon tudnak-e hasznosítani a magánéleti dolgokon kívül bizonyos eszközöket; e tekintetben a kérdőív a Facebook, az okostelefon és a számítógép tanulásban való hasznosíthatóságára tér ki. Arra, hogy a Facebookot hogyan lehet alkalmazni, igen szerényen válaszoltak a diákok – csupán 43,5% adott meg lehetőségeket erre a kérdésre, ebből nem mindenki adott meg több lehetőséget (összesen ötöt sorolhatott fel a tanuló). Ebből leszűrhető, hogy az évfolyam tagjai nem úgy tekintenek a Facebookra elsősorban, mint egy olyan felület, mely a magánélet mellett a tanulásban is kihasználható, hanem ez visszaszorul az előbbi területre, még ha tisztában is vannak vele, hogyan lehet utóbbi esetben használni. Ebből a 43,5% sem nyújt valós eredményt, mivel a kitöltők 3,2 százaléka nyilatkozott úgy, hogy „sehogyan” sem lehet használni, így a valós eredmény már is 40,3%-ra esik vissza. A megadott lehetőségekre többnyire maguktól

az intézményben. Ugyanis a kutatás kitér arra, hogy a vizsgált tanulók bevinnék-e az iskolába a laptopjukat – akkor is, ha nem rendelkeznek ezzel az eszközzel – mely alapján érdekes következtetések vonhatóak le. A kérdésre a vizsgált személyek 74,2%-a töltötte ki a kérdőívet, a kitöltők 17,7%-a válaszolt igenlően a feltett kérdésre. A kitöltők közül a további 56,5% azonban nemmel válaszolt, túlnyomó többség ezt azzal igazolta, hogy az intézményben magas a lopási arány, így nem mernék behozni a laptopot, mivel fenn áll a lehetősége annak, hogy a laptop elvész, eltűnik, de volt, aki azt állította, hogy az órán nem használhatná az eszközt, mivel azt a tanár nem engedné, így felesleges lenne azt bevinni az iskolába (lásd: 3. ábra). Így az intézményen belül kevesen használnak saját eszközt, ami jelentősen befolyásolhatja a diákok IKT eszközökhöz kapcsolódó ismereteit, tudásban való hasznosítását. Mindezzel kapcsolatban a vizsgálat kitért arra is, hogy amennyiben beviszi, vagy bevinné a laptopot az intézménybe, mire használná? A kitöltők 11,3%-a felelt erre a kérdésre, melyből 42,4% szórakozásra, Facebook használatára alkalmazná az eszközt, a további 57,6% használná ki annak lehetőségeit órai munka keretén belül, vagy iskolához kötődő feladat elvégzésére.



3. ábra: oszlopdiagramm

Kérdés, hogy bizonyos ismeretekkel a diákok tisztában vannak-e, így a vizsgálat kitér a következők használatára:

- Skype
- Prezi

- Slideshare
- Goodle Drive, vagy Onedrive (korábban SkyDrive)
- Mindmeister
- Wikipédia
- Bármilyen Blog vagy Mikroblog

A kérdőív kitöltői a legtöbb eszközt nagyon csekély mértékben használja, de akadt olyan is, ami nagy népszerűségnek örvend az évfolyam tanulói között. A tanulók közül 43,5% Skype-ot, 11,3% Prezit, 3,2% Slideshare-t, 17,7% két lehetőség közül valamelyik Drive-ot, 8,1% Mindmeister-t, 67,7 Wikipédiát, 35,5% bármilyen blogot, vagy mikroblogot használ. A diákok ebben az esetben is többségében úgy nyilatkoztak, hogy a felsoroltakra maguktól jöttek rá, nem pedig tanáruktól, és a jövőben a tanároktól nagy százalék nem biztos, hogy szeretne ezekről tanulni, vagy többet hallani. 33,9%-ot nem érdekli ez, 21,0% egyáltalán nem tartja fontosnak, 24,2% szerint viszont lehet, hogy jó lenne, 8,1% szeretné, és 3,2% tartaná ezt fontosnak – a kitöltők 9,7%-át olyannyira nem érdekelte a kérdés, hogy nem is jelezte, szeretne-e többet tudni tanárától a felsorolt eszközöket illetően.

A vizsgálatból kikövetkeztethető, hogy a diákok ugyan nem rendelkeznek a szükséges ismeretekkel, mégis lenne igényük arra, hogy megismerkedjenek az IKT eszközökkel, és bővebb ismeretet szerezzenek azok tanulásban való hasznosíthatóságukról. A kérdőív az alábbi eszközökre kérdezett rá:

- Interaktív tábla
- Facebook
- Okostelefon
- Tablet
- Számítógép
- Laptop

Korábban a számítógépről bebizonyosodott, hogy bár használják iskolai feladatok elvégzésére, ez a túlnyomó többségről nem mondható el, míg az okostelefon alkalmazása a tanuláshoz igen népszerű. Így nem meglepő, hogy a számítógép tanulásban való hasznosíthatóságáról csupán 9,7% szerezne bővebb ismereteket, míg az okostelefonról 25,8% tudna meg többet. A diákok igénye leginkább az utóbbi készülék irányába magas,

de az interaktív tábla (29,0%) tanulásban való hasznosíthatósága irányába is nagy az érdeklődés. A vizsgált 62 tanulóból összesen 31 diák (50,0%) válaszolt a kérdésre, miszerint a felsorolt eszközökről hallana-e többet – így megoszló a feltevés arról, hogy a diákoknak van-e igényük arra, hogy megismerkedjenek az IKT eszközök nyújtotta lehetőségekkel, avagy sem. Így erre a kérdésre nem lehet releváns választ adni, vagy konkrét következtetéseket levonni.

Bár az Infokommunikációs Technológiák térnyerése az oktatásban egyre nagyobb, a kérdőívre adott válaszok alapján leszűrhető, hogy nagyon még nem tudnak mit kezdeni a jelenséggel a diákok. A számítógépek használata jelentősen megkönnyíti a házi feladatok elkészítését, az interneten segítséget kérhetnek egymástól a tanulók, az okostelefonon a szótár a nyelvtanulásban nagy segítséget nyújt, még is úgymond gyermekcipőben jár az, hogy jobban ki tudják használni a lehetőségeket a tanulásban. Ennek több oka is lehet, de egy okot fontos itt érdemes kiemelni: az iskoláknak és a tanároknak szükségük lenne egy alapvető szemléletváltásra. Ugyanis a jelen korban bár az iskolák igyekeznek minél több számítógép beszerzésére, még is a kérdőívek alapján leszűrhető, hogy a tanárok nem szívesen fogadnák el azt, hogy az órán a tanuló saját laptopját használja, mely szintén több előfeltevésen alapulhat. Így könnyen érthető, hogy a diákok csekély mértékben hasznosítják az IKT eszközöket tanulásban, és több dologra saját maguk jöttek rá nem a tanár segítségével, pedig az igény meglenne arra, hogy ezeket hasznosítsák, vagy többet tanuljanak róluk, még ha nem is a tanáraiktól szeretnének bővebb ismeretet kapni.

Felhasznált források, szakirodalom

Benedek A. (2008): Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben
Fehér P., Hornyák J. (2010): Mítosz vagy valóság? A netgeneráció jellemzői Magyarországon.
URL: <http://scr.bi/zGYVdR>
European Commission (2013): Survey of Schools. ICT in education; Luxembourg, Publications Office of the European Union

Elérhetőségek

László Krisztina
Hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
krisztinagrafi@gmail.com

A tanítási-tanulási folyamat IKT eszközökkel való támogatottsága 9. évfolyamos diákok körében

Egy több profilú oktatási intézmény (gimnázium, szakközép- és szakiskola) esettanulmánya

Esettanulmányom során egy budapesti közép fokú oktatási intézményben végeztem vizsgálatot 9. évfolyamba járó diákokon. A résztvevő 94 fő körében azt próbáltam felmérni, hogy az osztálytermi és egyéni tanulásuk során milyen IKT eszközöket használnak, tisztában vannak-e ezen eszközök által biztosított lehetőségeikkel. Egy általános attitűdvizsgálat során pedig arra is választ kerestem, hogy igényt tartanak-e arra, hogy fejlődjenek az ezekkel kapcsolatos ismereteik, és tanáraiknak mekkora szerepük van mindebben.

1 A kutatás alapja

Bevezetés

Az egyre változó információs társadalommal kapcsolatban fontos kérdéssé válik, hogy a különböző negatív hatások mellett, milyen kedvező lehetőségei vannak annak, hogy folyamatosan az online térben létezzünk. Köztudott, hogy az információs és kommunikációs technológia különböző eszközeivel folytatott tevékenységeinknek milyen hatásai vannak a magánéletünkre. Pedagógiai megközelítésből azonban inkább a fiatal generáció oktatásával, azon belül is az IKT eszközökkel támogatott tanítási-tanulási folyamatokkal, kapcsolatos problémák kapnak fokozottabb figyelmet.

Az egyéni vagy csoportos tanulás folyamatában a hagyományos és elektronikus felületek használatának egyaránt fontos szerepe van. A kettő együttes használata, valamilyen kombinációjának alkalmazása lenne a legideálisabb a tanulási lehetőségek kiterjesztésére és a tanulók teljesítményének fokozására (Komenczi, 2009, Papp-Danka, 2011). Továbbá a tradicionális határokat átlépve, az elektronikus eszközök támogatásával az oktatás tere is jelentősen tágítható (Víg, 2009). Ennek azonban egyik feltétele, hogy a pedagógusok nyitottak és képzettek legyenek az infokommunikációs technológiákkal kapcsolatban. Ma már például a Nemzeti Alaptanterv is kimondja, hogy az iskola – így az ott dolgozó pedagógusok – egyik szerepe, hogy az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatát

megtanítsák a diákoknak, a munka, szabadidő és kommunikáció terén (Forgó, 2010). Az elvárások ellenére azonban ez sok esetben egyáltalán nem jelenik meg az osztálytermi tanítás keretein belül.

A különböző IKT eszközök egyéni tanulási utakat és körülményeket támogatnak, amik biztosítják a diákok számára az önszabályozó és önmeghatározott tanulás fejlődését (Papp-Danka, 2011). Annak ellenére, hogy a diákok ismerik ezeket az eszközöket – hiszen használják őket a magánéletük során -, keveset tudnak arról, hogy milyen kihasználatlan lehetőségek rejlenek bennük. Ezáltal kevésbé motiváltak és magabiztosak ezek használatára, pedig bizonyítottan úgy vélekednek az IKT eszközökről, hogy pozitív hatással vannak a tanulási folyamatokra, sőt még az osztály közösségére is (European Comission, 2013).

Mindezek alapján kérdéses, hogy a pedagógusok kellő figyelmet fordítanak-e a diákok IKT kompetenciáinak fejlesztésére, illetve, hogy ezen kompetenciák milyen mértékben jelennek meg az egyes eszközök használatában a tanulók részéről. Igényt tartanak-e mindarra, hogy további ismereteket sajátítsanak el az egyéni tanulásukban való előrehaladás érdekében?

Az esettanulmány célja

Az intézmény kiválasztásának több oka is volt. Elsősorban, mivel egyszerre többféle profil érvényesül, változatos mintát biztosít, másodsorban pedig, korábbi személyes tapasztalataim miatt érdekesnek találtam, hogy ebben az iskolában végezzem el a kutatást.

Ennek kapcsán azt kívántam felmérni, hogy az iskolában a vizsgált minta osztálytermi tanítása során, az általam kiválasztott IKT eszközök (okostelefon, tablet, laptop, számítógép, interaktív tábla és Facebook) használata mekkora mértékben jelenik meg. Fontos kérdés volt továbbá az is, hogy a diákok milyen eszközökkel rendelkeznek a felsoroltak közül, milyen információik vannak azokról és milyen célokra használják/használnák azokat. Céлом volt felmérni, hogy a diákok milyen véleménnyel vannak az egyes eszközök használatáról, lehetőségeiről – természetesen elsősorban az egyéni tanulásban való használhatóságukkal kapcsolatban.

Hipotézisek

A kutatási témában releváns szakirodalmak és elméleti háttér áttekintése, illetve a kutatás alapjainak megalkotása után három hipotézist állítottam fel a vizsgálat kapcsán. Ebből az alábbi kettő a diákokkal kapcsolatos feltételezéseimet foglalja össze:

- A vizsgált iskola 9. osztályos tanulói az általuk használt IKT eszközöket elsősorban magánéleti célból használják, és nem veszik figyelembe az egyéni tanulásukban való alkalmazhatóságukat, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással.
- A diákok IKT eszközökkel kapcsolatos előzetes tudása és nézetei mellett nem jelenik meg bennük igény arra, hogy az IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról tudást szerezzenek vagy a meglévő tudásukat fejlesszék.

A harmadik hipotézisem a diákokat tanító pedagógusokra vonatkozott:

- A pedagógus nem fordít figyelmet az IKT eszközök használata közben arra, hogy a diákjai IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról lévő tudását fejlessze.

A hipotéziseket minden esetben a diákok oldaláról vizsgáltam.

A vizsgált minta és a vizsgálat eszköze

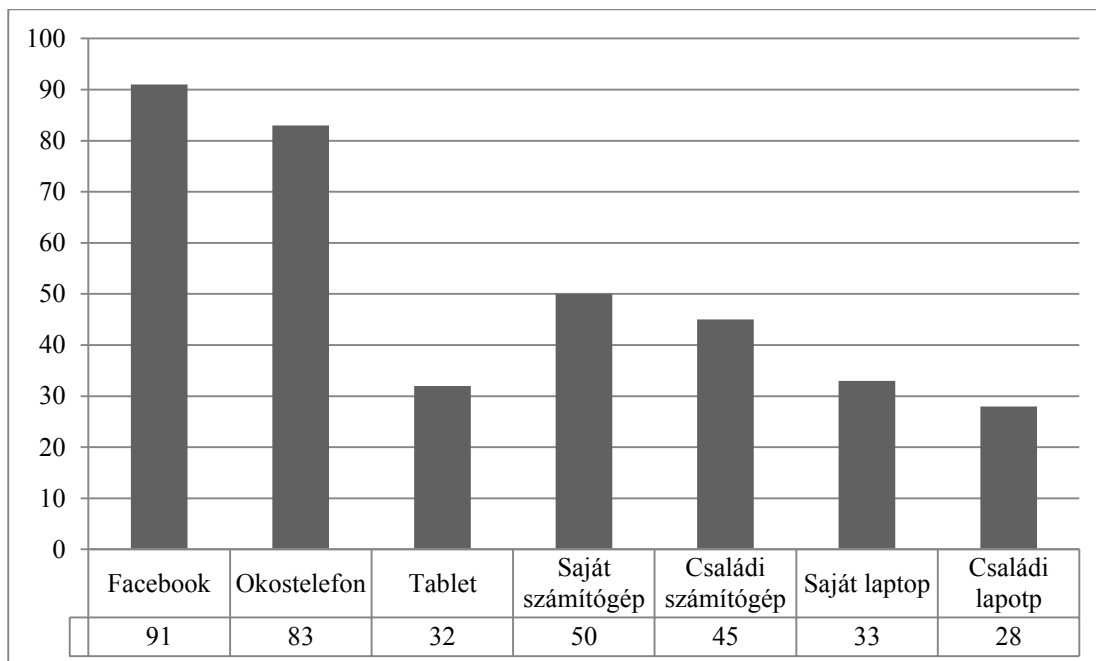
A kiválasztott iskola több profillal is rendelkezik, így már a kutatás elején fontos kritériummá vált, hogy olyan tanulók vegyenek részt, akik különböző tagozatú osztályokba járnak. A vizsgálatban így két gimnáziumi osztály 63 diákja, és két szakiskolai osztály 31 diákja (összesen 94 fő) működött közre, akik 14 és 18 év közöttiek.

Az esettanulmányhoz kérdőívet alkalmaztam, mely demográfiai, a korábban meghatározott IKT eszközök használatára (mire használja, használná az adott eszközt) vonatkozó kérdések mellett azt is felmérte, hogy kitől hallottak az egyes eszközökkel kapcsolatos lehetőségekről és milyen igényeik vannak ezekkel kapcsolatban. Továbbá olyan nyílt végű kérdések is voltak, amikor a diáknak magától kellett egyes opciókat megneveznie.

A kérdőívek eredményeinek rögzítésére, eredmények összesítésére, illetve az ábrák, grafikonok létrehozására az SPSS és a Microsoft Office Excel programokat alkalmaztam.

Eredmények és következtetések

A kutatás során fontos kérdés volt, hogy a megjelölt IKT eszközök közül melyek azok, amelyekkel a résztvevő diákok rendelkeznek, hiszen a későbbiekben ezekkel kapcsolatos válaszaik lesznek a lényegesek.



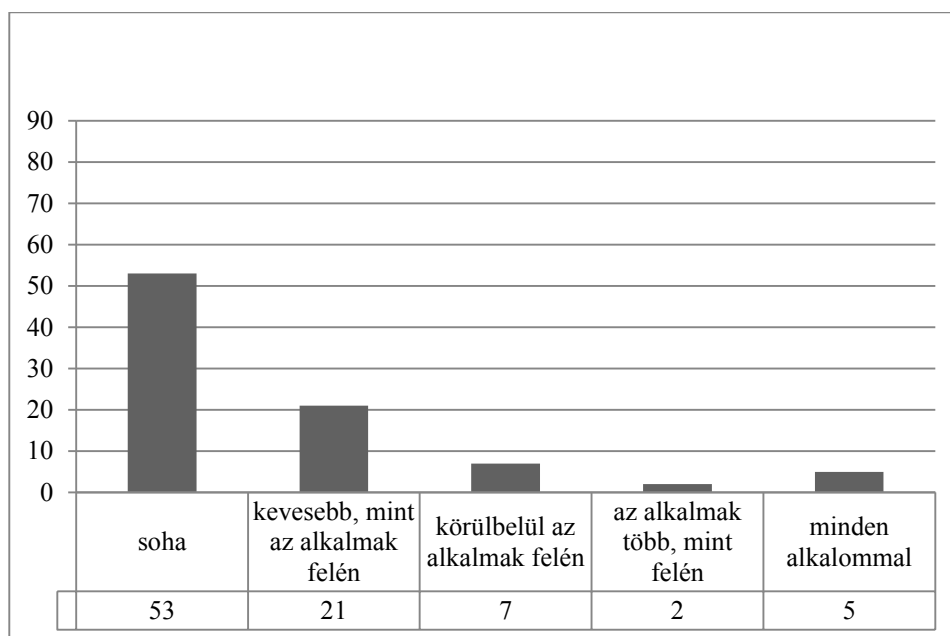
1. grafikon: A megjelölt IKT eszközökkel rendelkező diákok

A 94 főből mindössze 3 nem rendelkezik Facebook profillal, ezek után pedig az okostelefon és a saját számítógép van a legtöbb diák birtokában, az pedig egyetlen esetben sem fordult elő, hogy valaki üresen hagyta volna ezt a kérdést, így a felsoroltak közül legalább eggyel mindenki rendelkezik. A megkérdezettek tehát egyértelműen ismerik ezeket az IKT eszközöket.

Tanári figyelem

A pedagógusokkal kapcsolatosan felállított hipotézis beigazolásának vagy megcáfolásának érdekében a kérdőív tartalmazott olyan kérdéseket, amelyek a diákok észlelésén alapulnak. Nem elhanyagolhatóak azonban a konkrét tények sem. Ilyen kategóriába tartozik például az, hogy hány olyan órájuk van a tanulóknak, amelyen interaktív táblával rendelkező teremben van, mennyit használják ezekben az esetekben azokat és, hogy ki

használja az eszközt. A megkérdezett osztályok közül, az egyiknek egyetlen alkalommal sincs interaktív táblás osztályteremben órája, így az ő szempontjukból az erre a témára vonatkozó további kérdések is értelmüket veszítették. A többi kitöltő közül 16 válasz érkezett az egy és 37 a két alkalomra, a többi válaszok pedig nagyon változatos, egészen a tíz alkalomig elér a skála. Feltételezhető azonban, hogy sok diák nem a reális számmal válaszolt ebben az esetben, vagy nincsenek teljesen tisztában az interaktív tábla fogalmával. Az iskolában 7 darab ilyen táblával ellátott osztályterem található (KIR-STAT, 2012), és tekintettel az intézményben tanulók létszámára, nem meglepő, hogy nem minden osztálynak van lehetősége az eszköz igénybevételére. A következő kérdésekben azt kellett megjelölniük a diákoknak, hogy milyen gyakran használják az interaktív táblát, ki használja azt és leginkább mire.



2. grafikon: Az interaktív tábla használatának gyakorisága a diákok válasza alapján

A grafikonon jól látszik, hogy bár sok esetben rendelkezésre állna a pedagógus és az osztály számára az interaktív tábla, 53 válasz érkezett arra, hogy soha nem használják azt. 21 diák szerint az alkalmak kevesebb, mint felén, és mindössze csak 5 szerint minden alkalommal használják. Felmerül a kérdés, hogy, ha a pedagógus sem használja ki az IKT adta lehetőségeket, az milyen mintát közvetít a diákok felé? Egyrészt nem kapnak lehetőséget arra, hogy az interaktív táblát megismerjék, éljenek az előnyeivel, és megtanulják, hogy miként könnyítheti meg a tanulást – ebben az esetben természetesen inkább a csoportos folyamatot,

nem az egyénit. Továbbá, ha még használatban sincs az eszköz, hogyan tudná a tanár kihangsúlyozni annak alkalmazhatóságát és ezáltal fejleszteni a diákok tudását ezzel kapcsolatban?

Abban az esetben, amikor a tanóra során használatban van az interaktív tábla, a válaszok alapján csak a pedagógus dolgozik vele (81%), illetve kisebb arányban előfordul, hogy az osztály tagjai is lehetőséget kapnak (14%). Az eszköz funkcióját tekintve is nagymértékben kihasználatlan marad, mivel 65 válasz érkezett a kivetítésre, és 20 az egyszerű táblaként történő igénybevétele. Amikor tehát a tanár él azzal az alkalommal, hogy az osztályával interaktív táblás teremben van, akkor is csak azokat a tevékenységeket választja, amit akár egy projektorral rendelkező helységben is megtehet. Nem készített például közös jegyzetet diákokkal, vagy töltet ki feladatlapot a tábla segítségével. Ezek a funkciók így a diákok számára ismeretlenek maradnak. A pedagógus tehát *nem* fordít figyelmet az IKT eszközök használata közben arra, hogy a diákjai IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról lévő tudását fejlessze, már amikor egyáltalán használja az adott eszközt.

Magánélet vagy tanulás?

Miután nyilvánvalóvá vált, hogy a diákok rendelkeznek különböző IKT eszközökkel, kérdéses volt, hogy elsősorban milyen célra használják őket. A hipotézis szerint ezeket csak magánéleti célból birtokolják, és nem veszik figyelembe az egyéni tanulásukban való alkalmazhatóságukat, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással. A kérdőívben több olyan kérdés is volt, amire úgy kellett válaszolniuk, hogy nem voltak előre megadott opciók. Például, hogy milyen tanulással kapcsolatos lehetőségeket ismernek a Facebookkal, okostelefonnal vagy számítógéppel/lappal kapcsolatban. Az eredmények alapján nehéz elvonatkoztatniuk a magánéleti és a tanulási céloktól, de a megadott válaszok nagy része releváns. A Facebookkal kapcsolatban számos olyan lehetőség érkezett, amely a házi feladatok, leckék elkérésére, a jegyzetek megosztására vagy a tanárokkal való kapcsolattartásra vonatkozik. Az okostelefonok alkalmazásai közül azok a legnépszerűbbek, melyek valamilyen fordító vagy jegyzetelési funkcióval bírnak, de sokan órarendeket, periódusos rendszereket, vagy kreatív játékokat (szókereső) használnak. A számítógéppel/lappal kapcsolatos lehetőségek már szűkebbek. Legtöbbször csak gyűjtőmunkára, kiselőadás szerkesztésre vagy e-mailezésre gondoltak a tanulással kapcsolatban. A diákok közül egyébként nem volt egyetlen

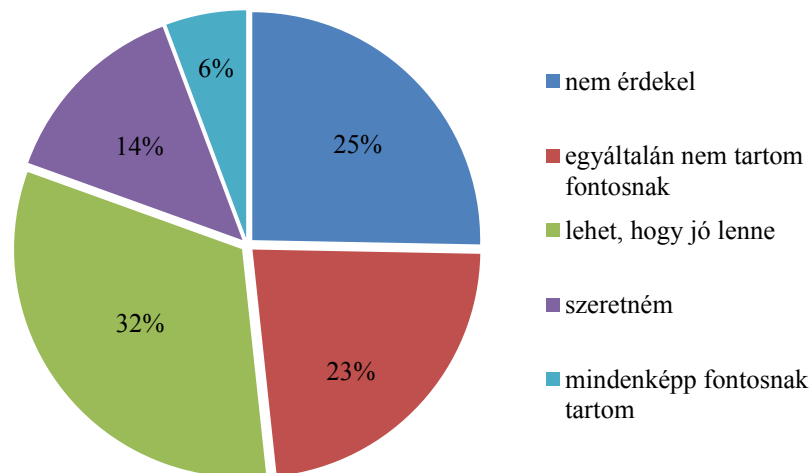
egy fő sem, aki ne írt volna legalább egy lehetőséget valamelyik táblázatba, tehát mindegyikük rendelkezik valamilyen elképzeléssel a tanulásban való alkalmazhatóság kapcsán.

A Facebook használatával kapcsolatos kérdésre a legtöbben olyanokat jelöltek meg, melyek a magánélet és a tanulás kombinációjaként értelmezhetőek (például: chatelés tanulással kapcsolatban, osztálytársakkal folytatott kommunikáció). A tartalommegosztás vagy a tanárokkal való kapcsolattartás csak nagyon kis százalékban jelent meg (előbbi: 31, 2%, utóbbi 18,3%). Azok a diákok, akik rendelkeznek okostelefonnal olyan opciókat jelöltek meg, mint a jegyzetelés, jegyzetéről kép készítése, vagy a határidők, feladatok feljegyzése. Ezek azonban az általam meghatározott válaszok közé tartoznak, és a telefonok legalapvetőbb tanulással kapcsolatos funkcióit fedik csak le. Érdekesebb, hogy azok, akiknek nincs okostelefonjuk pont azokra használnák a legszívesebben, amit társaik nem jelöltek meg; felvételek készítésére az óráról és puskázás. Előfordulhat azonban, hogy a 9.-es diákok számára ezek a legkecsegtetőbb lehetőségei ezen eszközöknek, így, ha alkalmuk lenne rá, ezt preferálnák.

Az egyes IKT eszközökkel kapcsolatos tudás feltérképezésére egy mélyebb és hosszabb távú kutatás lenne igazán alkalmas. A kérdőív alapján azonban beigazolódott, hogy ahhoz, hogy teljes körűen ki tudják használni a birtokukban lévő eszközöket, nem rendelkeznek elegendő ismerettel. Elsősorban magánéleti célokra használják, mert ezeket preferálják és leginkább ezekhez szoktak hozzá.

A diákok igényeinek vizsgálata

A diákok igényeinek felmérésére a kérdőívben olyan kérdések szolgáltak, mint „Szeretnéd-e, hogy a tanáraidtól többet megtudj arról, hogy az említett eszközöket hogyan használhatod a tanuláshoz?”, illetve „Mely eszközökről hallanál többet szívesen?”. Az első esetben a válaszopciókat skálán helyeztem el, hogy minél árnyaltabb képet mutassanak a kérdőívek kitöltése után.



3. grafikon: „Szeretnéd-e, hogy a tanáraidtól többet megtudj arról, hogy az említett eszközöket hogyan használhatod a tanuláshoz?” kérdés válaszainak aránya

A 94 diák közül 87 jelölt meg valamilyen választ erre a kérdésre. Ezek közül 32% gondolja úgy, hogy lehet, hogy jó lenne ilyenről hallania. Ez pozitívum, ugyanakkor ez a skála középső értéke, így előfordulhat, hogy sok esetben azért jelölik meg ezt a választ, mert nem tudják eldönteni, hogy melyik végleten helyezkednek el. Ez után a legtöbb válasz a „nem érdekel” opcióra érkezett, mintegy a diákok negyede egyáltalán nem motivált ebben a témában. Nem szabad azonban ezt és a 23%-os válaszaránnyal rendelkező „egyáltalán nem tartom fontosnak” lehetőséget összevonni. Az utóbbi esetében az a következtetés vonható le, hogy nemcsak nem érdekli a diákot ezen eszközök további használata, de egyáltalán nem is érzi fontosnak azt, hogy erről a tanáraitól halljon. Ez a hozzáállás következhet abból, hogy nem rendelkezik alapvető ismeretekkel az IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról, hiszen, ha tisztában lenne azzal, hogy milyen irányban fejlesztheti tudását, motiváltabb és érdeklődőbb lenne. Ezzel szemben a válaszolók összesen 20%-a helyezkedik csak el a skála másik végén. Ők egyértelműen igényt tartanak erre a lehetőségre, és emellett még fontosnak is érzik.

Érdekes azonban, hogy arra a kérdésre, hogy mely eszköz(ök)ről hallanának többet a diákok, összesen 89 válasz érkezett, ami több mint az előző eredménye. Így feltételezhető, hogy ők is igényt tartanak a fejlődésre, de lehet, hogy mégsem tudták határozottan eldönteni? A legtöbb válasz az okostelefonra (27) és a Facebookra (25) érkezett. Ez összefügg azzal, hogy

ezekkel rendelkeznek a legtöbben a kérdezett diákok közül, így nyilvánvalóan olyan eszközökről szeretnének többet megtudni, amit ők maguk is használnak. A harmadik helyen azonban az interaktív tábla áll (24), ami a korábban feltüntetett eredmények szerint nem csak kihasználatlan az intézményben, de abban a kevés esetben is, amikor használatban van, kizárólag a tanár fér hozzá, a diákok nem kapnak lehetőséget. Mindezek következtében a vizsgálatban résztvevő diákok igényfelmérésének eredményei azt a hipotézist, miszerint *A diákok IKT eszközökkel kapcsolatos előzetes tudása és nézetei mellett nem jelenik meg bennük igény arra, hogy az IKT eszközök tanulásban való alkalmazhatóságáról tudást szerezzenek vagy a meglévő tudásukat fejlesszék*, nem igazolják be egyértelműen. Ha még csak nagy részben határozatlanul is, de az igény és a szándék ott van a diákokban arra vonatkozóan, hogy a lehetőségekről tudomást szerezzenek, és kihasználják őket az egyes eszközökkel. A másik oldalról azonban a diákok majdnem fele negatívan, vagy közömbösen gondolkozik erről a témáról. Megfelelő felvilágosítással és módszerekkel azonban a pedagógusok ezen az attitűdön is könnyen változtathatnának.

Összegzés

A kutatás során kiderült, hogy a vizsgált diákok nem jutnak elegendő információhoz az infokommunikációs technológia eszközeiről, annak ellenére, hogy legtöbbször maguk is használják. Alapvető elképzeléseik, vagy az egymástól, másoktól hallott tanácsok, tapasztalatok alapján rendelkeznek csekély mennyiségű információval, de ez semmiképp nem elegendő ahhoz, hogy magabiztosan és felelősségteljesen alkalmazzák ezeket az egyéni tanulásukban.

Nehéz megítélni, hogy mindezek fejében a felmért általános igényük az IKT eszközökkel kapcsolatban pozitív vagy negatív oldalra billen. Az érdeklődőbb, nyitottabb diákok nyilván sokkal elfogadóbban állnak hozzá az ezzel kapcsolatos kérdésekhez. Arra viszont minél nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük, elsősorban a pedagógusoknak, hogy motiválják ezeknek az eszközöknek a használatát (akár azzal, hogy saját maguk is alkalmazzák ezeket), hiszen minden esetben a diákok javára válik a fejlődés.

Felhasznált irodalom

- Benedek A. (2008): Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben. Budapest, BME GTK:Typotex, 261.
- European Commission (2013): Survey of Schools. ICT in education; Luxembourg, Publications Office of the European Union, URL: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> Utolsó hozzáférés: 2014. május 9.
- Falus I.(1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, Keraban, 540.
- Forgó S. (2010): XXI. századi korszerű tanulási terek és formák; In: Magiszter; 8. 4. 26-33.
- Komenczi B. (2009): Elektronikus tanulási környezetek - megközelítések és modellek a jelenség didaktikai értelmezésére. Budapest, Gondolat, 175.
- Papp-Danka A. (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei; In: oktatás-informatika; 3. 1-2. 43-48.

Elérhetőségek

Mihály Henriett
Nappali tagozatos hallgató
ELTE PPK Pedagógia Alapszak
mihaly.henriett@gmail.com

Mesekutatás

A mesék hatása a gyermekek énképükre, illetve a meseolvasási és nézési szokások

Ebben a félévben a mesék világában mélyültem el. Kutatásomban szeretnék választ kapni arra, hogy a tévénézéssel vagy a meseolvasással mennyire változik a gyermekek énképük, illetve, hogy a kisiskolás korú gyerekek olvasási és tévénézési szokásaik mennyire változtak meg ebben a felgyorsult, modern Világban. Azt a hipotézist állítom, hogy többen néznek ma már tévét, mint olvasnak, illetve, hogy az olvasás manapság már teljesen a háttérbe szorult. Úgy vélem, hogy az esti meseolvasás manapság már elavult, és ezt felváltotta a modern rajzfilmek nézése.

1 Tévhitek a mesékről

Az olvasott mesékkal kapcsolatban az emberekben kialakult néhány tévhit, mint mondjuk az, hogy a meséknek nincs közük a valósághoz, pusztán „kitalációk”. Már pedig a legtöbb mese a valóságon alapul, pont ezért tud óriási mozgásokat, változásokat előidézni a pszichében. Szeretném kiemelni az általam legfontosabbnak tartott tévhiteket, az egyik szerint a mesékben minden szép és jó, amolyan „minden rendben van világ”; a mesék az illúziók világa és, hogy a mesék csupán vágyteljesítő történetek. Sokan úgy vélték, hogy a mesék a gyerekeknek íródtak, de ez nem teljesen igaz, hiszen évszázadokon keresztül a felnőttekhez íródtak a mesék. A nagy mesemondók nem válogatták meg a közönségüket, mindenkinek meséltek.

Olvasóvá nevelés

Nos, áttérnék a kutatásom témájára, miszerint arra lennék kíváncsi, hogy mennyire szorult háttérbe az olvasás és került előnybe a tévénézés. Alsó tagozatosoknál vizsgáltam a hipotézisemet, ahol napvilágot láttak olyan adatok, amiben az állt, hogy a diákok nagyon keveset olvasnak és ezért nehezebben értik meg a szövegeket. A mai diákok nem tudnak, nem szeretnek és nem is akarnak olvasni, de ha mégis olvasnak, akkor a végére kiderül, hogy a szöveg felét nem is értik. Tévedés azt hinni, hogy az olvasóvá nevelés az óvodában vagy az iskolában kezdődik. Mindent otthonról hoznak a gyerekek, azaz, ha a szülő ne olvas a gyerekeknek még óvodás kor előtt, akkor majdnem biztos, hogy a gyerekből nem-olvasó gyerek

és később nem-olvasó felnőtt lesz. A szülő a meséléssel megtaníthatja a gyereket arra, hogy képes legyen koncentrálni, figyelni mindarra, amit hall. Másrészt azért is fontos, hogy a szülő olvasson a gyerekének, mert mesélés közben a gyermek fantáziája folyamatosan működik és javul. Ez különösen fontos lesz, mert ha nem tudja elképzelni amit, olvas, nem tud hozzá sem érzelmeket, sem gondolatokat társítani. (Kádár, 2013)

Mivel csak azok a gyerekek szeretnek olvasni, akiknek nincsenek az olvasással technikai problémái, ezért először meg kell őket tanítani rendesen olvasni. Erre pedig csak az a gyermek tanítható, aki képes felismerni az élőbeszédet az írott szövegben, aki megfelelő szókinccsel rendelkezik, aki tud figyelni. Mindezek tanítására szintén a legjobb eszköz a mese. Ha meséltetjük a gyereket, megtanul történeteket összerendezni, s önbizalmat szerezni ahhoz, hogy mások előtt merjen megszólalni. A mesék alatt a gyerekek a saját sorsukat élik át, és tapasztalatot szerezz arról, hogy az ember felelős önmagáért. (Kádár, 2013) A mesék segítenek megbirkózni ellentétes érzelmeivel. Bruno Bettelheim szerint a mese intellektuális szinten gondolkodásra, a képzelőerő fejlesztésére és önismeretre ösztönöz. Szociális szinten a mese fejleszti az együttérzést, érzékenységet a szenvedők illetve a szegények iránt. A viselkedések szociálpszichológiai szintjén pedig a gyerekek beleélhetik magukat különféle szerepekbe, azonosulhatnak velük. (Boldzsár, 2010)

Az iskolában sajnos nagyon kevés idő jut a mesélésre, hiszen a tanárnak tartania kell magát a tantervhez. Pedig egy nap minőségét nagymértékben meghatározhatja, hogy a pedagógusnak sikerül-e a tanítás kezdetére „homogenizálni” a sokféle környezetből, eltérő hangulatban és munkakedvvel érkező diákokat. Ráadásul a mesék mindkét agyfélteket mozgásba hozzák, s az ismeretek átadása is könnyebbé válik mesehallgatás után. (Boldzsár, 2010)

Legszerencsésebb az a gyermek, akinek a szülei fejből mesélnek, vagy az, aki képnézegetés nélkül hallgatja a felolvasott mesét. Ezek a gyerekek kizárólag a saját fantáziájukra vannak bízva, és így belső képeket készíthet, aminek felbecsülhetetlen jelentősége és értéke van további életére nézve. A meseolvasás azért is nagyon fontos a kisgyerek életében, mert valami olyasmit tanulhatnak meg rajta keresztül, amit máshonnan nem. A mese sűrített formában tükrözi a világot.

Mesék szerepei

A meséknek manapság is helyük van a gyerekek életében. Szomorú tény, hogy a gyerekek sem otthon, sem az iskolában nem hallanak meséket. Csupán két hely van ahol megőrizték a mesemondás hagyományát: az óvoda és a könyvtár. Az óvodában sem „kötelező” mesélni az óvónőknek a gyerekekhez, ez már az ő lelkiismeretükre van bízva. A mesék észrevétlenül tanítanak, azaz akadálytalanul juttatják az információt a megfelelő helyre. Fejlesztik az: olvasási készséget; érzelmi intelligenciát; erkölcsi értékrend megszilárdítását. Mindezekon kívül a mesék az életkori sajátosságoknak megfelelő hatást is kifejtenek, ezért van nagy jelentősége annak, hogy kinek, mikor, mit és hogyan olvasunk. (Kádár, 2013)

A mese képi világa és valóságábrázolása teljes mértékben megfelel a gyermeki gondolkodásmódnak, emiatt a mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ és mese „minden, ami a gyermeki képzelőerőt megmozgatja”. Ebbe a sajátos gondolkodásba azért illeszkednek tökéletesen a mesék, mert ugyanolyan egyszerűnek és szélsőségesnek mutatják a világot, mint amilyenek azt a gyerekek megélik. A mesei elemek és fordulatok megfelelnek azoknak a gondolati vonásoknak, amelyek a lelki fejlődés ebben a korai szakaszában jellegzetesek. Arra, hogy otthonosan érezhesse magát a számára rejtélyekkel teli világban, a mesék adnak lehetőséget. (Boldzsár, 2010)

A mesei csoda megkérdőjelezhetetlen elfogadása a gyermek mágikus világképében gyökerezik. A mese pontosan azon a nyelven szólítja meg őket, amelyen maga is gondolkodik: felnagyítja a dolgokat és bármilyen vágy teljesülés lehetséges ebben a keretben. A gyermekek szétválasztják a jó és a rossz érzéseket, és ezekkel különböző személyeket ruház fel. Ebben a világban, ahol szélsőségesen jó és rossz tulajdonságú szereplők vannak, az otthonosság és a biztonság érzését nyújtják a gyerekek számára. (Boldzsár, 2010)

A gyermekek úgy hiszik, hogy a világban rend van, és ha ez bármilyen módon fel is bomlik, a harmónia helyreáll. Ugyanez mondható el a mesékről is: a „happy end” várható, bejósolható, de még is feszültségkeltő, és feszültség levezető egyben. A mesében minden lehetséges, mindenné át lehet változni. A mesevilágában minden rendben van, és a gyermek is erre vágyik a saját életében. Szeretné, ha minden egyértelmű és kiszámítható lenne. (Kádár, 2012)

A gyermek személyiségfejlődése szempontjából a szeretett tárgyak, személyek védelmet nyújtanak számukra, így nagyon fontossá válik az, hogy ezen személyek, illetve tárgyak jelenléte állandó legyen. Ugyanezt a folyamatosságot és biztonságot nyújtja a mesében az ismétlés, a kezdő és záró formulák stabilitása, ismétlődő motívumok. A mese motívumok és fordulatok teljes összhangot alkotnak a gyermek fejlődés-lélektani jellegzetességeivel. A mesében mindent lehet, a végletek nemcsak a jellemekben jelennek meg, hanem a helyszínekben és az arányokban is. (Kádár, 2012)

A játékokban a gyerekek annyit építenek bele a valóságból, amennyit akarnak, és annyit építenek be a világból a saját személyiségükbe, amennyire az adott pillanatban szükségük van. Ezt nevezzük kettős tudatnak. Ez a kettős tudat segíti a gyereket a valóságból a fantáziába való átmenetet, és onnan a valóságba való visszatérést. Ezt szolgálják a kezdő és befejező formulák, az időbeli és térbeli távolítás, illetve a tipikus mesei fordulatok. A mese azt az üzenetet hordozza, hogy az életben a legkisebb, a leggyengébb is boldogulhat, amivel a gyermek „kompenzálhatja” kicsiségét, életkori helyzetéből adódó kiszolgáltatottságot és ez reménykeltő számára. Ezt úgy tudják megvalósítani, hogy képzeletükben azonosulnak a mesehősökkel. (Kádár, 2012)

Mesehősök

Ha már a mesehősökről esett szó, akkor szeretném bemutatni, azt ahogyan a gyerekek azonosulnak a mesehősökkel. A vizsgálatot kérdőívvel kutattam, amiben a mesehősökről is esett szó, a kutatás bemutatásával szó esik róla. A hősök átalakulása révén a gyerekek számára a mese olyan valóságot képvisel, amely az élet nagy kérdéseire, problémáira ad választ az önmegvalósítás folyamatában. A mai világban már ritka a nagy család, vagy a jól integrált közösség amiben a gyerekek felnőnek, éppen ezért a mai modern mesékben fontos szerepet játszik az, hogy olyan hősöket mutassanak be, akik egyedül vágnak neki a nagyvilágnak. A mesék szimbolikusan a felnőtté válás útját mutatják be, azoknak az akadályok ábrázolásával, amelyekkel a mesehősöknek meg kell küzdeniük. (Boldzsár, 2010) Mint tudjuk, a mese végén a főhős elnyeri méltó jutalmát, amely az érett felnőttiség szimbóluma, tehát a hős képes irányítani az életét.

Utánozás, hasonlítás

A vizsgált gyerekeket megkérdeztem a kérdőíven keresztül, hogy melyik mesehős lenne ha választhatna, és miért. Az hogy a gyermek azonosul a kedvenc szereplőjével, azt jelenti, hogy a szimbólumokon keresztül lehetővé válik, hogy a kellemetlen, elfogadhatatlan tulajdonságokkal is szembenézzon a gyermek. Ezáltal a mesehős segít a tudattalan rejlő feszültségek megszelídítésében. Az azonosulás tehát arról tájékoztat, hogy kire szeretne hasonlítani, milyen szeretne lenni a gyerek, jelzi állásfoglalását, hogy milyen értékekkel azonosulna. A mesei szereplőkkel való azonosulás nem csak gyermekkorban fontos, mivel életünk minden szakaszában hasonlítunk valamilyen mesehősrre, tőlük pedig elleshetünk olyan technikákat, megoldási formákat, amelyeket megtanulhatunk alkalmazni. Az azonosulás egyfajta kompenzáció, elégtétel motívuma a gyermek kisebbségi érzését oldja, aki gyengének és olykor tehetetlennek érzi magát a felnőttel szemben. A gyermekeknek a felnőtté válásig az utánzás a jellemző tevékenységük. A meseszereplőkkel való azonosulás is ezt az utánzási lehetőséget teremti meg. Emiatt veszélyesek a modern, agresszív tartalmú rajzfilmek, amelyekben a főhős kártékony viselkedésének nincs semmilyen negatív következménye. Sokkal hatékonyabb ha a gyermekeknek a szülők éjszakánként felolvas egy régi mesekönyvből. (Boldzsár, 2010) (Kádár, 2013)

Média hatása

A mások oldalról vizsgálom most a témát, hogy milyen hatással van a tévé a gyerekekre, illetve, hogy melyiket részesítik jobban előnyben. A média napjainkban az egyik legnagyobb ellensége a gyermekek lelkivilágának, gátolja a fantázia fejlődését, hiszen amit látnak, azt már nem kell elképzelniük. A vonzó, sikeres hősök minden gyermek szemében pozitív szereplőként raktározódnak el, akit utánozni szeretnének. Gyakran fellazul a jó és a rossz közötti kapcsolat (pl. a saját hasznáért küzdő bankrabló), s ebben a korban nem tudják helyesen értékelni ezeket a cselekedeteket. Megfigyelhető, hogy a legtöbb erőszakos tartalmú rajzfilmben az erőszakot jutalom követi, s ez ugyancsak rossz példát statuál a gyermekek számára, hiszen úgy gondolják, hogy az a jó, amit ott látnak és azt kell követniük. Ilyen mesefilmek megnézése után még a 8-9 év körüli gyerekek sem emlékeznek a büntetetre, csak pusztán az erőszakos cselekvésre.

Kutatás

Egy 2013-as Angol kutatás kiemelten foglalkozott azzal a témával, hogy napjainkra mennyire megváltoztak az mesélési szokások. A gyerekek szívesebben töltik az idejüket tévé nézéssel, mint olvasással. A mai szülők 91%-nak olvastak napi rendszerességgel mesét a szüleik. (Euan Stretch, 2013) Magyarországon a gyerekek 70%-a napi három négy órát tölt el a tévé előtt. A mai gyermekeknek a szüleik nem vagy csak nagyon kevesen olvasnak mesét (Czirják Erika, 1998).

Általam végzett kutatás

A kutatás alátámasztásának érdekében egy kérdőívet töltöttem ki kisiskoláskorú gyermekekkel. A kérdőív mese nézési illetve mese olvasási/hallgatási szokásokra fókuszál. Egy általános iskola negyedik osztályával töltöttem ki egy tanóra alatt, ahová 28 tanuló jár. Fontosnak tartottam, hogy a gyerekek a szülők jelenléte nélkül töltsék ki, hogy ne tudják őket befolyásolni. A kérdőívben a mesehősökről is megkérdeztem a gyerekeket, ahol ugyan a legtöbben „jó” mesehősöket választottak és jellemezték, de voltak ugyan olyan gyerekek, akik kiválasztottak egy mesehőst a „rossz” kategóriából, akinek a legtöbb cselekedete rossz, de olyan jó dolgokat is tett, amik a gyerekek szívéhez határozottan közelebb áll, mint egy olyan aki mindig csak jót tesz. Azt mondták, hogy aki mindig csak jót tesz, az egy idő után unalmas, nem úgy mint egy olyan szereplő, aki a sok rossz tette mellett néha világmegmentő dolgokat tesz.

Eredmények, konklúzió

Úgy gondolom, hogy az eredmények önmagukért beszélnek. Az osztály 71,43%-a (20 gyermek) sokkal inkább részesíti előnyben a mese nézést, mint olvasást. A maradék 8 tanuló napi rendszerességgel olvas vagy olvasnak neki mesét. Úgy vélem ez az eredmény a felgyorsuló világ miatt jött létre. A kérdőív igazolja a hipotéziseimet, hiszen bebizonyosodott számomra az, hogy a gyerekek több időt töltenek el tévénézéssel, mint olvasással/hallgatással. Szerintem ez egy nagyon szomorú hír, hiszen így a gyerekek fejlődése nem lesz olyan mértékű, mint azoknak, akik 20 éve voltak gyerekek. Úgy gondolom ez azért is rossz, mert az így felnövő gyerekek nem fogják tovább vinni az olvasási szokásokat, és még inkább csökkenni fog azoknak a gyerekeknek a száma, akik meseolvasáson nőnek fel. Szerintem ez nem csak a jelenre, de a jövőre is kihat. Sajnos ezek a rossz eredmények a szülőknek köszönhetőek, hiszen

ha lenne idejük és „kedvük”, akkor biztosan több időt fordítanának az olvasásra. Szerintem nagyon sokan nincsenek azzal tisztában, hogy ez a folyamat mennyire kihat a gyermekekre. Tehát egyáltalán nem mindegy, hogy tévén vagy könyveken nőnek fel a gyerekek. Egy kicsit túlzás a következő állításom, de úgy vélem, hogy 10-15 év múlva több lesz az agresszió a világban.

A jövőben szeretném a kutatásomat folytatni, de akkor már nem gyerekekkel, hanem a felnőttekkel fogok egy kérdőívet kitölteni.

Bibliográfia

- Aronson, Elliot (1992): A társas lény. Budapest: Közgazd. és Jogi Kvk., 401, [3] p.
Boldizsár Ildikó (2010): Meseterápia, Budapest: Magvető könyvkiadó és kereskedelmi kft., 368 p.
Czirják Erika (1998): A tv, a mozi, a film a 10-14 éves gyerekek világában, In: Új pedagógiai szemle
Frydman, Marcel (1999): Televízió és agresszió. Budapest: Pont, 123, [5] p.
Kádár Annamária (2013): Mesepszichológia. Budapest: Kulcslyuk Kiadó KTF., 376 p.
Lukács Zoltán (1999): Gyermekünk agressziója: A kiváltó okok és a megelőzés. In: Katedra 7. 4. sz., 6. p.
Ortner, Gerlinde (2001): Gyógyító mesék avagy, hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében. Budapest: Móra, 189, [3] p.
Ranschburg Jenő (1999): Agresszivitás a képernyőn. In: Fordulópont 1. 1. sz., 5-7.p.
Ranschburg Jenő (1995): Félelem, harag, agresszió. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 161, [3] p.
Online irodalom
<http://www.mirror.co.uk/authors/euan-stretch/>

Elérhetőségek

Nagy Kinga
Egyetemi hallgató
ELTE PPK Pedagógia BA
nkingaa@hotmail.com

A digitális kommunikáció hatása a 14-18 éves tanulók offline írásbeli és szóbeli nyelvhasználatára

A médium maga az üzenet

1 Bevezetés

A digitális kommunikáció hatása az offline szóbeli, valamint írásbeli nyelvhasználatra hazai, és nemzetközi téren is egy kiemelt témának tekinthető. A Marshall McLuhantól származó, és már szinte szlogenszerűvé váló idézet: „a médium maga az üzenet”, nagyon jól rámutat a digitális média társadalmi életben megnőtt szerepére (McLuhan, 2001).

Napjaink kutatásaiban, tehát meghatározó szerepet tölt be a digitális kommunikáció hatása. Az online kommunikációs eszközök kialakulásával, és térhódításával sajátos kommunikációs forma alakult ki, amely hatást gyakorol a digitális közegen kívüli nyelvhasználatra is (Kruzslicz, 2013. 197.). Különösen a fiatalabb korosztály érintett ebben a témakörben, hiszen ők azok, akik mindennapi szinten alkalmazzák a digitális kommunikáció adta lehetőségeket. Az online kommunikáció nyelvünket érintő változásán túl, így érdemes azt is megemlíteni, hogy ezt a változást az oktatásban szereplő pedagógusok közvetlenül a hétköznapi életben is érzékelhetik a diákok szóbeli, vagy írásbeli kommunikációja által.

Dolgozatomban a 14-18 éves fiatalok szókészletét vizsgálva mutatom be a digitális kommunikáció hatását a tanulók nyelvhasználatára. Szeretném szemléltetni, hogy a fiatalok által online formában használt kifejezések megjelennek offline formában is, valamint arra is kitérnék, hogy ez mennyiben befolyásolja a tanár- diák közti kommunikációt. A kutatási témámat először a szakirodalmak mentén foglalom össze, majd a kutatási eredmények elemzését, és megfogalmazását követően egy rövid összegzésként levonom következtetéseimet.

A digitális kommunikáció hatása az offline kommunikációra

Az általam olvasott szakirodalmakban egységes az álláspont, miszerint a digitális kommunikáció hatással van a nyelvünkre, az új kommunikációs lehetőségek átformálják azt. Balázs Géza szerint az információáramlás technológiájának forradalmát éljük, amely a mobilkommunikáció terjedésében, az új kommunikációs terek létrejöttében, a tömegkommunikáció átalakulásában érhető tetten (Balázs, 2009). Mindezek következtében a tudás és a nyelv is átrendeződik. Habók Lilla és Czirfusz Dóra is kiemeli írásában a nyelvünket érintő változásokat, méghozzá azt állítják, hogy a nagymennyiségű információ, a gyors információközlés, a közösségi média erősödő szerepe átalakítja a nem- internetes kommunikációt is (Habók- Czirfusz, 2013). A nemzetközi szakirodalmak is befolyásoló szerepüket emelik ki a digitális kommunikációnak. A téma nemzetközi kutatói közül fontos megemlíteni Marshall McLuhant, aki már 1962-ben rámutatott a digitális média társadalmi életben megnőtt funkciójára, valamint kulturális befolyásoló szerepére (McLuhan, 2001). Melissa J. Dagel tanulmányában kifejti Rosen nyomán, hogy a digitális média egyre nagyobb hatással van az offline kommunikációra, és annak stílusára (Dagel, 2012. 2.).

Abból kiindulva, hogy a digitális kommunikáció hatással van a nem- internetes kommunikációra, feltételezhetjük, hogy a kettő között különbség adódik. Erre a különbségre ad választ egyik írásában Buda Zsófia: az internetes írott beszédre egyfajta „szlenges írásbeliség” a jellemző, amely lényegében a karakterekkel való takarékoskodást jelenti annak érdekében, hogy a kommunikáció minél gyorsabb és gördülékenyebb legyen (Buda, 2011. 97.). A digitális kommunikáció során ennek különböző formáival találkozhatunk. Kruzslicz Tamás ezeket a kifejezéseket több csoportra osztotta, mert úgy gondolta, hogy az egyes csoportok között felfedezhető különbség adódik. Megkülönböztetett magyar szavakból képzett rövidítéseket, magyar hangrendszerhez jól illeszkedő angol eredetű, hangulatfestő hatású származékokat, angol mozaikszavakat, magyar, becézett szóalakokat, illetve angol rövidítések alapján keletkező, de a beszédben magyar magánhangzókkal kiegészített alakokat (Kruzslicz, 2013. 200-201.).

Hazai tekintetben Kruzslicz Tamás, nemzetközi szakirodalmak közül pedig Melissa J. Dagel emeli ki, hogy a fiatalabb korosztály az, aki mindennapi szinten használja a digitális világ kommunikációs lehetőségeit, így leginkább ők azok, akik ezeket a „szlenges kifejezéseket”

offline formában is alkalmazzák (Kruzslicz, 2013. 197.; Dagel, 2012. 2.). Ennek kapcsán Buda Zsófia azt fogalmazta meg Banczerowski Janus nyomán, hogy napjainkban egyre többet hangoztatott vélemény, hogy az értékvesztés, és az igénytelen nyelvi formák terjedése tapasztalható a hétköznapi kommunikációban, tehát egyre kevésbé figyelünk a szabályos nyelvhasználatra. Ezen kívül azt is kiemelte, hogy a fiatalok nyelvhasználati kompetenciája alacsonyabb, azaz jóval elmarad a megelőző évek szintjétől (Buda, 2011. 89.). Többen is hangsúlyozzák, hogy ezeknek a szavaknak a terjedése nem csak stílári problémákat okoz a nyelvhasználatban, de például Balázs Géza szerint a személyes kommunikációban is fennakadások jöhetnek létre: “a társas kommunikációban egyre kevésbé találjuk a közös hangot” (Balázs, 2008. 19.). Veszelszki Ágnes ezt úgy fogalmazta meg, hogy a digitális írástudás létrejöttével egyfajta digitális szakadék jön létre azok között, akik ismerik, illetve nem ismerik az internetes szlenget (Veszelszki, 2011).

3. A kutatás bemutatása

Kutatásunk középpontjába a digitális kommunikáció hatását helyeztük. Elsősorban azt vizsgáltuk meg, hogy a 14- 18 éves tanulók körében az online kommunikáció során használt kifejezések, rövidítések megjelennek-e offline formában is. Másodsorban pedig arra szerettünk volna választ kapni, hogy a diákok által offline formában alkalmazott kifejezések befolyásolják-e a tanár- diák kommunikációt.

A kutatás módszere, és célja

A felmérés elsődleges célja volt, hogy a digitális kommunikáció hatása a fiatalok nyelvhasználatára, valamint ennek befolyásoló szerepe a tanár- diák kommunikációra bizonyítást nyerjen.

Mivel elsősorban a fiatalabb, az új médiával szoros, napi szintű kapcsolatban álló generációra jellemző a változás a nyelvhasználat terén, így 9- 12. osztályos tanulók körében töltöttük ki online kérdőívünket (Kruzslicz, 2013. 200.). A diákok számára készített kérdőív kitért főként az internetes szokásaikra, másrészt pedig az általunk összegyűjtött rövidítésekkel, és kifejezésekkel kapcsolatos hozzáállásukra. A tanulói kérdőívet egészítette ki a tanári kérdőív, amelyben előtérbe helyeztük a nyitott kérdéseket, hiszen arra kerestük a választ, hogy a tanárok mit gondolnak az online kommunikáció hatásáról. Ezen kívül rákérdeztünk még az egyes

kifejezések mentén tanulóik nyelvhasználati szokásaikra, valamint arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi jellemzi a tanárok online kommunikációs eszközhasználatának a mértékét.

A kutatás hipotézisei

1. A legfőbb előzetes hipotézisünk, és tulajdonképpen a kutatásunk kiindulópontja, hogy az internetes kommunikáció során használt kifejezések, rövidítések (pill, nemtom, wow, yap, thx, lol, akk, szal, wtf, figy, micsin) megjelennek az offline kommunikációban is.
2. A kifejezéseket két részre osztottuk, a magyar szavakból álló rövidítések valamint az angol nyelvű származékok. Kiindulásunk szerint az általunk összegyűjtött kifejezések közül a magyar szavakból álló rövidítések (pill, nemtom, akk, szal, figy, micsin) gyakrabban jelennek meg az offline kommunikációban, mint az angol nyelvű származékok (wow, yap, thx, lol, wtf).
3. Harmadik hipotézisünk alapját az képezte, hogy a fiatalabbak körében nagyobb az online kommunikációs eszközhasználat mértéke. Tehát, mivel a 14- 18 éves tanulók nagyobb mértékben használnak online kommunikációs eszközöket, mint tanáraik, így az utóbbiak körében kevésbé ismertek ezek a kifejezések.
4. Végül ebből következtetve azt feltételeztük, hogy a tanárok úgy gondolják, hogy a tanár- diák kommunikációban megjelenő problémák egyik oka, hogy nem minden esetben értik ezeket a szavakat.

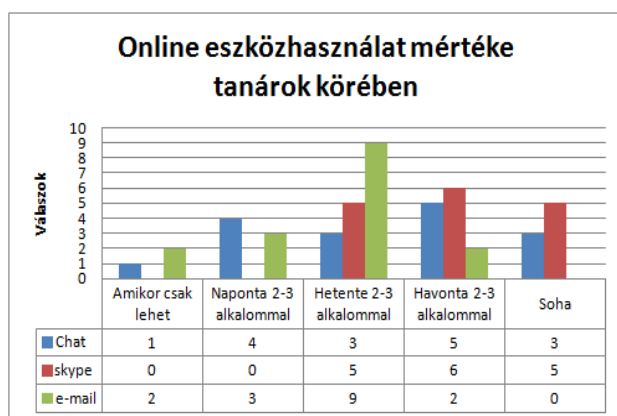
A kutatás eredményei

Kitöltői adatok

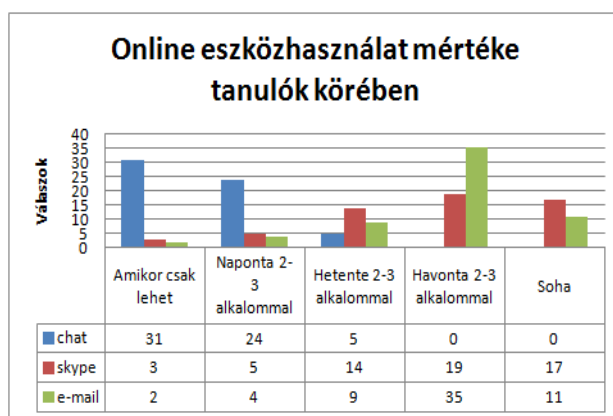
A tanulói kérdőívet összesen 61-en töltötték ki, míg a tanári kérdőívet összesen 17 fő. A kérdőívet a tanulók között a legnagyobb arányban 11. osztályosok töltötték ki 43%-os arányban, ezt követik a 9. osztályos tanulók 35%-kal, majd a 12-esek 15%-kal, és végül a 10-esek 7%-kal. A tanári kérdőív kitöltőinek életkorát tekintve elmondható, hogy többségében középkorúaktól érkezett válasz, tehát a kitöltők több mint fele 40 év körüli.

Internetes szokások

A tanári, illetve a tanulói kérdőívben egyaránt választ szerettünk volna kapni az internetes szokásokra. Ezek közül az online játék volt a legkevésbé népszerű, a tanárok és a diákok között is a legtöbben a „*sohát*” jelölték be. Ezzel szemben az információszerzés volt az egyik legnépszerűbb internetes szokás, mind a tanárok, mind pedig a diákok körében. A tanulók között mindenki azt válaszolta, hogy „*amikor csak lehet*” információkat szerez az internetről, a tanárok közül pedig 7 fő választotta ezt a lehetőséget. Az ismerkedésre adott válaszokból az derült ki, hogy tanárok közül kb. 76% sohasem ismerkedik interneten keresztül, valamint a diákok körében a legtöbben, kb. 31% csak havonta 2-3 alkalommal használja ki a digitális



1. ábra: Online eszközhasználat mértéke tanároknál



2. ábra: Online eszközhasználat mértéke diákoknál

hálónak ezt a funkcióját. Az internetes szokásokkal kapcsolatban, konkrétan az online kommunikációs eszközök használatának mértékére is kitértünk, ezt mutatja a következő két ábra is (1. és 2. ábra).

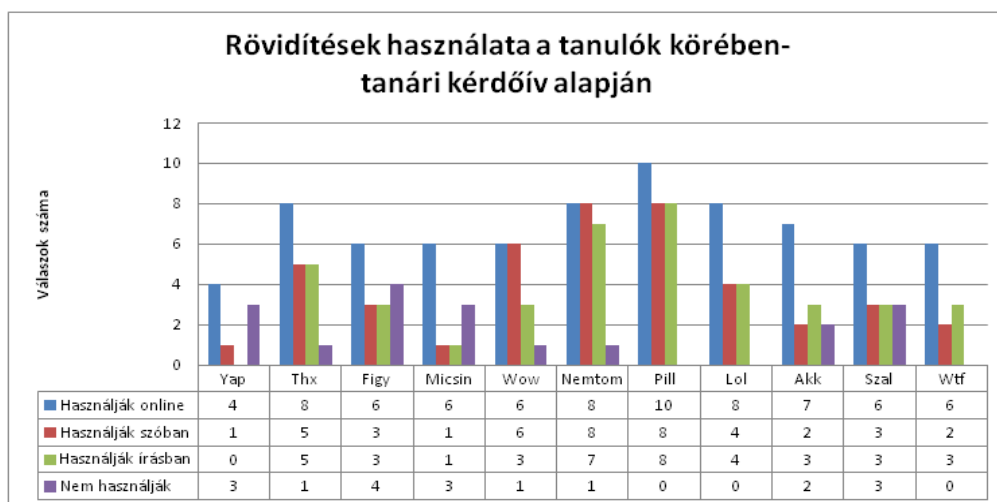
A diagramok nagyon jól szemléltetik, hogy a diákok online kommunikációs eszközhasználatának a mértéke a chatet tekintve jóval magasabb. A kétmintás t-próba eredményének elemzése alapján megállapítható, hogy a két csoport (tanárok, diákok) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól ($p=0,000$), ilyen különbséget a skype, valamint az e-mail tekintetében nem találtam. A különbségre leginkább az átlagtól való eltérés mutat rá, ugyanis a tanárok esetében a szórás 1,250, míg a diákoknál ez csak 0,714. Ez az eredmény azt tükrözi, hogy a tanároknál a válaszok eloszlása figyelhető meg (1. ábra), így az átlagtól való eltérés is magasabb. Ezzel ellentétben a tanulók „*amikor csak lehet*”, vagy „*naponta 2-3 alkalommal*” chatelnek leginkább, és csak 5 fő jelölte be a „*hetente 2-3 alkalommal*”, illetve a többi lehetőséget nem is választották (2. ábra), így a szórás egyértelműen alacsonyabb.

Azonban attól függetlenül, hogy a tanulók mindennapi szinten részt vesznek a digitális kommunikációban, még az nem jelenti feltétlenül azt, hogy minden esetben rövidítéseket, és különböző online formában kialakult kifejezéseket alkalmaznának, viszont az a következtetés levonható, hogy a tanulók egy igen magas aránya napi szinten, többször is találkozik a digitális nyelvhasználattal, amely így könnyen beépülhet saját nyelvhasználatába.

Rövidítések, kifejezések használata a tanulók körében

A tanári kérdőívben vizsgált tanulói nyelvhasználati szokás alapján egyértelműen kiderül, hogy a tanulók által online formában használt kifejezések megjelennek az offline írásbeli és szóbeli kommunikációban is, azonban a kifejezések interneten való használatának gyakorisága nem feltétlenül egyezik meg a szóban és kézírásban való alkalmazásuk gyakoriságával.

Például a tanárok 47%-a azt válaszolta, hogy a "lol"-t használják online, viszont csak 24%-uk szerint használják kézírásban, vagy szóban (3. ábra). A



3. ábra: Oszlopdiagram a rövidítések használatáról

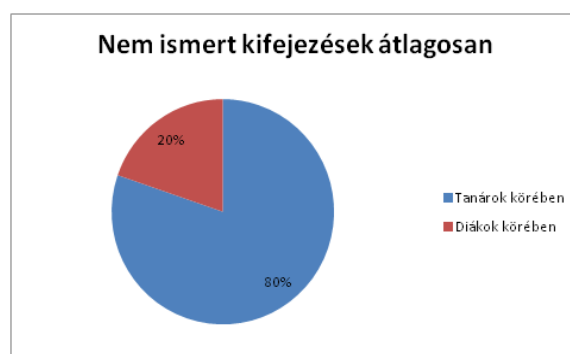
tanárok nyílt végű kérdésekre adott válaszai is azt tükrözik, hogy a változás az offline kommunikációban az online kommunikációs eszközök térhódítása következtében nem nagy mértékű. Arra a kérdésre például, hogy változik-e az offline írás az internet hatására az egyik kitöltő azt válaszolta, hogy: *“igen, változik, de nem drasztikus az átalakulás. A legérzékenyebben érintett terület a tulajdonnevek helyesírása és a j~ly-s szavak írásmódja: mien, tulajdonja.”*. Vagy arra a kérdésre, hogy változik-e a szóbeli társalgás az internet hatására azt válaszolták, hogy: *“nem jellemzően, legfeljebb egyes rövidítések kerülnek át.”*; *“igen, óhatatlanul átszivárognak a mindennapi nyelvhasználatba az online kommunikáció sajátosságai. Kevésbé szabálykövetők, nő az angol nyelv szerepe, de ugyanakkor játékosabb,*

viccesebb is kommunikációjuk.” Ezen kívül az egyik válaszadó kiemelte valamelyik válaszában, hogy: *„offline kommunikációjuk szituációfüggő: alkalmazkodnak a megfelelő helyzethez.”* Mások azonban a negatívumokra is kitértek az online kommunikáció hatásával kapcsolatban, például: *“igen. Kisebb a szókincs, nem tudják magukat kifejezni, nem tudnak lényegre törően beszélni, nehezen tudnak kérdezni.”*; *“igen, jelentős hatással van főként a fiatalokra, egyre gyakrabban fejezik ki magukat pontatlanul.”*. Tehát a válaszok mindenképpen kiemelik, hogy az online kommunikáció hatással van az offline kommunikációra, azaz vannak rövidítések, amelyek megjelennek offline formában is, és ennek meg van a saját negatív hatása is, azonban arra is rámutatnak, hogy a tanulók nyelvhasználatában bekövetkezett változások nem nagy arányúak.

A 3. ábra nem csak a legfőbb hipotézisünkre ad választ, de az is jól látszik, hogy a második előzetes felvetésünk, miszerint a magyar szavakból álló rövidítések gyakrabban jelennek meg a tanulók nyelvhasználatában, nem bizonyított. Annak ellenére, hogy a *“pill”* és a *“nemtom”* a legnépszerűbb az online, és az offline kommunikációban is, a *“thx”*-et, a *“lol”*-t, és *“wow”*-ot, tehát az angol nyelvű származékokat többen alkalmazzák, mint az *“akk”*-t vagy a *“szal”*-t. Azt, hogy egyes szavakat miért részesítenek előnyben, és egyes kifejezéseket miért alkalmaznak kevésbé az offline kommunikáció során, a tárgyalt felmérés alapján nem tudom megválaszolni, ehhez további kutatásokra lenne szükség.

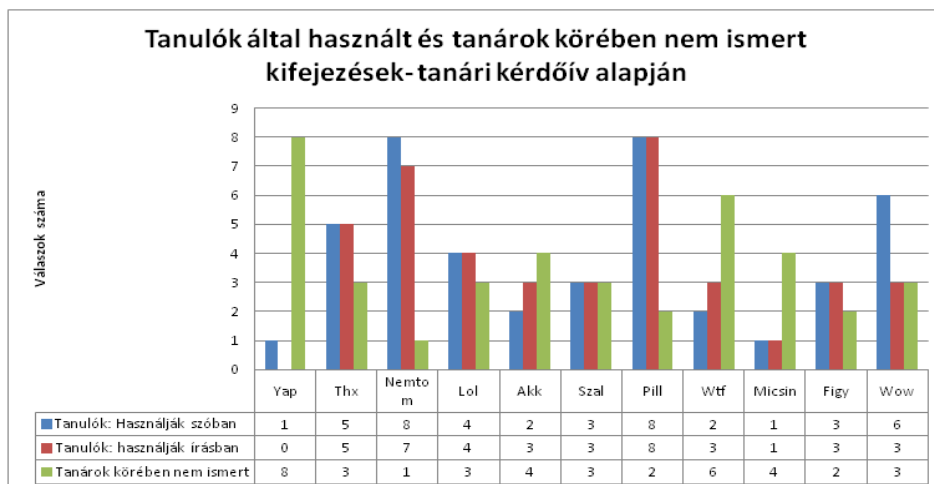
Kommunikációs problémák

Mint már azt említettem is az internetes szokásoknál, a tanulók online kommunikációs eszközhasználatának a mértéke a chatet tekintve nagyobb, mint a tanároknál (1. és 2. ábra). Előzetes feltételezéseink szerint ebből az következik, hogy a tanárok körében az általunk összegyűjtött kifejezések kevésbé ismertek. Ezt az adatok egyértelműen alátámasztják, a tanárok kb. 80%-os átlagban nem ismerik az általunk megadott magyar szavakból származó rövidítéseket, és angol nyelvű származékokat, míg ezzel szemben a diákok körében ez csak



4. ábra: Kördiagram a nem ismert kifejezésekről

Ebből következett utolsó hipotézisünk is, amely szerint a tanárok úgy gondolják, hogy a tanár- diák kommunikációban megjelenő problémák egyik oka, hogy nem minden esetben értik ezeket a szavakat. Ezt egyértelműen nem tudjuk bizonyítani, viszont tény, hogy vannak olyan szavak, amelyeket a tanárok nem ismernek, de a tanulók használnak offline kommunikációjuk alkalmával is (5. ábra). Ez utalhat arra, amelyet Balázs Géza is megfogalmazott, hogy “a társas kommunikációban egyre kevésbé találjuk a közös hangot”, így



5. ábra: Oszlopdiagram a diákok által használt és tanárok körében nem ismert kifejezésekről

például: a tanár- diák kommunikációban is megjelenhetnek problémák, azonban ezeket nem támasztják alá a feldolgozott adatok, valamint a nyílt végű kérdésekre tett válaszok sem (Balázs, 2008. 19.).

Összegzés, végső következtetések

Összességében, és egyben a kutatás kiindulópontjára is visszautalva azt mondhatnám, hogy a Marshall McLuhan által megfogalmazott idézet: „a médium maga az üzenet” ma is megállja a helyét felgyorsult világunkban, sőt napjainkban talán még inkább jellemző ez a megállapítás (McLuhan, 2001).

A fiatalok többségének mindennapi életének részét képezi a digitális kommunikáció, így az internetes nyelvhasználat mindenképpen befolyásolja, és megváltoztatja valamilyen szinten offline kommunikációjukat. Online beszélgetéseik alkalmával olyan kifejezéseket, és rövidítéseket használnak, amely felgyorsítja kommunikációjukat a digitális világban, ezek pedig offline kommunikációjukban is megjelennek, amelyeket olykor a tanárokkal való kommunikációjukban is alkalmaznak. Ez azért jelenthetne problémát, mert az általunk vizsgált tanárok többsége nem ismeri ezeket, az online kommunikációból átgyűrűző szavakat. Azonban

a digitális kommunikáció hatására létrejövő változás a tanárok véleménye szerint kisebb mértékű, amely magyarázatot adhat arra, hogy miért nem bizonyított utolsó hipotézisünk, a tanár- diák kommunikációs gát. Ezen kívül ennek háttérében állhat az a tény is, hogy a tanulók offline kommunikációja szituációfüggő, tehát képesek alkalmazkodni a megfelelő helyzethez, így például: a tanárokkal való kommunikációjukban odafigyelnek nyelvhasználatukra. A tanárok többsége szerint az online kommunikáció negatív hatása inkább a tanulók fogalmazási készségeiben érhetőek tetten, hiszen egyrészt nem tudják magukat szabatosan, pontosan kifejezni, másrészt pedig helyesírásuk is romlik.

Természetesen ez a kérdőív kevés adatot szolgál ahhoz, hogy felvetéseimet teljes mértékben igazolni tudjam, és általános érvényű következtetéseket tudjak levonni, azonban egy árnyaltabb képet mégis nyújthat a digitális kommunikáció hatásáról.

Bibliográfia

- Balázs G. (2008): A médiaszövegek nyelvi hatásai. In: Balázs G.- H. Varga Gy. (szerk.): *Káros médiatartalmak*. Líceum kiadó, Eger- DUE, Budapest. 10-28.
- Balázs G. (2009): Az informatika hatása a nyelvre. In: Bárdosi V. (szerk.): *Quo vadis philologia temporum nostrorum?*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 23-42. URL: <http://bit.ly/R8C65a>, 2014.05.02
- Buda Zs. (2011): Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás- és kifejezőkészsége az internethasználattal összefüggésben. *Tudományos közlemények*, **26.** 89-106.
- Habók L., Czirfusz D. (2013): Információcsere a digitális korban- a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. *Oktatás- Informatika*, **5.** 1-2. szám. URL: <http://bit.ly/1i79XRX>, 2014.05.02
- Kruzslicz T. (2013): A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. *Katedra*, 197-211. URL: <http://bit.ly/1kshexc>, 2014.05.02
- McLuhan, M. (2001): A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte. Trezor Kiadó, Bp. 336.
- Dagel, M. J. (2012): *The influence of digital communication on young adult contemporary fiction*. Degree of Master of Arts, Iowa. 48. URL: <http://bit.ly/PYt1L2>, 2014.05.02
- Veszelszki Á. (2011): A digitális kommunikáció szókinccse és a netszópályázat. *Anyanyelv Pedagógia*. **4.** 2. szám. URL: <http://bit.ly/1kwXSYY>, 2014.05.02

Elérhetőségek

Pető Nikolett
Egyetemi hallgató
ELTE PPK Pedagógia BA
petonikolett@freemail.hu
<http://linkd.in/PkzJeQ>

Célirányos idő és tartalommenedzselés 14-16 évesek körében

Hatásvizsgálat

Az idő- és tartalommenedzselés manapság igen kritikus kérdés, felgyorsult világunkban egyre lényegesebb ki, mire és mennyi időt fordít. A 14-16 évesek még a „nagy megmérettetések” előtt állnak, éppen ezért is számukra talán a legjobb idő megismerni azokat az eszközöket, módokat, melyekkel nemcsak időt nyerhetnek, de a tartalmakkal is megküzdhetnek, megbízható forrásokat alkalmazhatnak tanulásukhoz. Kutatásomban szeretnék rávilágítani, hogyan is képzele ezt a jövő generációja, milyen ismeretekkel rendelkeznek jelenleg? Célkeresztben a Facebook, a Wikipedia, az RSS, az on-line tanulás.

1 Ötlet

A témát érdekessége és nem melleleg annak hasznos mivolta miatt választottam. Engem is érdekelnek azok a lehetőségek, melyekkel könnyebbé tudnám tenni a tanulásomat. Számomra is ismeretlenek voltak a témával kapcsolatos eszközök, lehetőségek. Keveset hallottam ezekről és én magam saját erőmből nem jártam utána. Ezért úgy gondoltam jó lenne beszélni erről a diákoknak, felkelteni a figyelmüket, érdeklődésüket, mert szükség lenne rá a közoktatásban, de úgy gondolom a NAT nem ad megfelelő teret hozzá.

Probléma megfogalmazása

Az internet megjelenésével az információáramlás mértéke jelentősen megnőtt, sokak számára vált elérhetővé olyan tudásanyag melyre korábban nem volt példa. Ekkora adatmennyiségnél problémákat jelenthet a lényeg kiemelése mind a tartalom relevanciája, mind az időigény szempontjából is. Ez a jelenség megváltoztatta az életvitelt/életstílust (Trilling-Fadel, 2009). Sok esetben a diákok ismeretei a Web 2.0 technológiáról meghaladják a pedagógusokéit, ezért szükség lenne a tantervbe való beépítésére (Huffaker, 2005; Lorenzo és Dziuban, 2006), ezáltal a pedagógusok részt vehetnének erre vonatkozó képzéseken. A számítástechnikai technológiáktól kezdve az eszközismereteken át a diák jártassága egyre komolyabb, végül is ők ebbe születtek bele. Ezek az on-line elérhető oldalak újfajta tudást, és interaktív tanulási területeket jelentenek, mint például Wikipédia, Youtube, Twitter, Wetpaint,

Flickr (Walker-Jameson-Ryan, 2010). A felsorolás nem tartalmazza a Facebookot, mégis úgy gondolom a hazai diákok, ahogy később a kutatás is bizonyítja, a Facebookot sok esetben fordítják tanulási céljaikra. Hiszen a Facebook az egyik legnépszerűbb közösségi oldal, azonban az utóbbi időszakban a 13 és 25 éves kor között 30%-al csökkent az aktivitás (Lévai Richárd, 2014). A kutatás egyik „főszereplője” maga a Facebook. A szakirodalmak tekintetében a nemzetközi írárok, tanulmányok vannak túlsúlyban, sőt a hazai viszonylatban szinte alig található erről dokumentum, ezek megnehezítik a hazai iskolák dolgát.

Hipotézis

A kutatásom hipotézisét emelném ki az elején, mert ez az alapja mindennek ami a kutatásban szerepel. *A 14-16 év közötti gimnáziumi diákok idő-, és tartalommenedzselési készségeik egy gyakorlati és interaktív előadás összeállításával, és bemutatásának hatására változást fognak mutatni (RSS, on-line tevékenység ütemtervezése, Wikipédia, opac rendszerek, Facebook tartalmak kezelése). Ez a hatás segíteni fogja a későbbi on-line tanulási tevékenységeiket.*

Szűkített témakörök

Mivel az on-line idő- és tartalommenedzselés igen tág fogalom, úgy gondoltam célszerű leszűkíteni a kört és néhány fontos elemre fókuszálni. Megkerülhetetlen a témában a Facebook, Wikipedia és az RSS jelenléte. Részben megemlítettem az on-line naptár lehetőségét is. Ekkor döntöttem el, hogy 14-16 év közötti gimnáziumi tanulókkal fogom elvégezni a kutatást. Miért éppen ez a korosztály? Azért, mert ők az az évfolyam (9-10.) akiknek van még idejük az érettségiig. Az érettségihez közelebb állók már a felvételire koncentrálnak és elfoglaltak emiatt. De a választott korosztály számára fontos lehet időben megismerni az eszközöket, ezáltal fejleszteni tudják ehhez kapcsolódó kompetenciáikat.

A kutatás

Magyarországon az idő- és tartalommenedzselés „tanítása” az iskolai tanulmányoknak nem szerves része, talán ennek is köszönhető, hogy sok eszköztől akkor hallottak először a tanulók amikor én az osztályteremben beszélni kezdtem róla. Éppen ezért is gondoltam fontosnak ezen téma kutatását, milyen ismerettel rendelkeznek a diákok, hogyan hat rájuk egy

a témával kapcsolatos beszélgetés. Korábbi években sem volt erről szó részletesen, igaz akkor még ez újdonságnak hatott, mára kezdi kinőni ezt. Pedig nem ártana beemelni a tantervbe a web 2.0 előnyeit, illetve hátrányait.

Kezdetek, eszközök

A kutatáshoz, (ha már ez a téma) ütemtervet készítettem, amely szerint sikerült is végighaladnom. Az ütemterv egy lényeges elem, ez alapján meg lehet határozni az időbeosztását egy kutatását, de mivel emberek vagyunk és én se vagyok tökéletes, egyes esetekben előfordult csúszás. Nem okozott azonban komoly problémát.

A kutatást 2 fő eszközzel kívántam megoldani. Egy kérdőív összeállítása kézenfekvő és hasznos opciónak látszott, mivel hatásvizsgálatot szerettem volna, ezért két kérdőívet állítottam össze. A két kitöltés között 1-2 hetet hagytam. Kérdőív esetében fontos, hogy a kérdések relevánsak legyenek, illetve ne csak azokat a bizonyítékokat lássuk meg, amelyek a hipotézist igazolják. A kérdőív 54 itemből áll és végül is 67 tanulóval sikerült kitöltetnem. A másik eszköz az interaktív beszélgetés volt. A kérdőív összeállításánál törekedtem, hogy a 4 válasz lehetőség közül lehetőleg csak 1-et jelöljenek meg a tanulók. Ez könnyebbség nekem és nekik is. Ugyanakkor teret szerettem volna adni a rövid néhány mondatos válaszlehetőségekre is. Három mondatot kezdtem el, melyet nekik kellett befejezniük. Előzetesen hasonló válaszokat vártam ez megvalósult.

A beszélgetés

A kérdőív kitöltését követően egy rövid interaktív beszélgetésre invitáltam a tanulókat. Céлом az volt, hogy felhívjam a figyelmüket az RSS rendszer használhatóságára, az on-line tanulói csoportok előnyeire és hátrányaira, valamint a Wikipedia veszélyeire, on-line időtervezés megoldásaira. Tulajdonképpen ez a beszélgetés a fent említett szűkített témakörök általam történő „bedobása” volt. Kíváncsi voltam a véleményükre, amellet, hogy néhány információt én osztottam meg velük. Megemlítettem nekik a Google Readert, amely szolgáltatás 2013-ban megszűnt. Ez volt az egyik legismertebb, széles körben elterjedt RSS rendszer, persze ettől még nem hallottak róla. Az újabb lehetőségeket is szóba hoztam.

Itt beszéltem nekik az úgy nevezett Bicholim-konfliktusról, ami egy korábban létező és teljes mértékben kitalált Wikipedia cikk volt. Egy meg nem történt háborút írt le részletesen és teljesen hihetően, átverve az oldal olvasóit több mint 5 éven keresztül, igen ennyi idő kellett a hiba észleléséhez. Ebből következik a Wikipedia olvasói kiszolgáltatottak. Beszélgetés során kiderült az osztály rendelkezik Facebook csoporttal, ahol többnyire a tanuláshoz szükséges anyagokat osztják meg egymás között. Arra a kérdésemre, szükséges-e a tanár részvétele a csoportban, nemmel feleltek. Az on-line időbeosztás megkönnyítő on-line naptárakat nem használják, sokan nem is hallottak róla. A beszélgetés volt hivatott előkészíteni a 2. kérdőívet, úgy érzem ez nem minden témakörben ért el kellő hatás.

Eredmények

Ami kiderült, a Facebook és a Youtube rendkívüli népszerűségnek örvendenek, a válaszadók többségénél ez a két oldal szerepel az elsőként megnyitottak között, a gmail és a google melyek kaptak 1-nél több szavazatot még. Tanulmányi szempontból a Facebook tekinthető újdonságnak is a tanulást segítő eszközök piacán. Olyan lehetőséget ad mellyel korábban nem találkozhattak tanárok és diákok. Mód nyílik saját csoportok létrehozására ezáltal az anyagok és tudás megosztása semmilyen akadályba nem ütközik, pillanatok alatt elérhetővé válik egy osztályközösség számára.

A kérdőívben az egyik kifejtős kérdés a „*Hasznos az interneten keresni, mert...*” kezdetű mondatra az információszerzést és annak gyorsaságát emelték ki. Ez nagyban elősegíti tanulmányukat, azonban ez önmagában nem elég, az információk hitelességéről sem árt megbizonyosodni. Itt kerül előtérbe a Wikipedia, amely alapvető digitális lexikon, ahonnan többen szereznek be információkat, így a fiatalok is (Horváth Cz. János, 2008). A Wikipedia igen hasznos, ám a helyén kell kezelni. Hitelessége vitatott, még úgy is, hogy 2012 óta külső moderátorok ellenőrzik a bejegyzéseket. A wikipedia a megkérdezettek 14,9 %-a jelölte meg úgy mint aki megbízik benne, 70,1 %-a máshol is utána néz a szükséges információknak 11,9 % útmutatásnak tartja megfelelőnek, ellenben ők nem bíznak benne, azaz nem hagyatkoznak rá és csupán 1,5 % (1 fő) az aki egyáltalán nem hagyatkozik a Wikipedia tartalmaira. Ezek a számok jelzik a tanulók elfogadják azt amit a Wikipedia nyújtani tud nekik és bár, ha nem is teljesen bíznak meg benne mégis komoly forrásként jelenik meg a tanulás során.

Az RSS rendszerhez való viszonyuk szinte semmilyen. Az első kérdőív és a beszélgetés során kiderült kevés ismerettel rendelkeznek róluk. A 2. kérdőívre sem vettek tudomást ezekről így kijelenthető az elhatárolódásuk. A kérdőívek alapján 95% nem kívánja használni az RSS-t. Minek köszönhető ez? A tanulók nem érzik, hogy rá lennének szorulva a RSS lehetőségeire. A rendezés szempontjából praktikus rendszert a diákok nem ismerik vagy ha ismerik is nem használják. Az első kérdőívünk kitöltésénél a megkérdezettek 82,1 %-a nem ismerte, 13,4 %-a pedig ismerte, de nem használja az RSS-t. A 2. kérdőívben a használók száma 1 fővel emelkedett, azaz 3 fő a végeredmény aki ténylegesen használja is az RSS rendszert. A beszélgetés során igyekeztem megismertetni velük ezt az opciót, azonban a 2. kérdőívből kiderül a próbálkozás nem ért el számottevő hatást.

A tanulók céltalanul bolyonganak a világhálón. A megkérdezettek 65%-a alapján állítom ezt, azonban a 2. kérdőívben csökkent (48%) ezen emberek száma és talán bizakodásra adhat okot, hogy már kicsit célirányosabb lett az on-line térben való mozgásuk. Talán ezen a ponton sikerült némi hatást gyakorolnunk a beszélgetéssel. Az idő- és tartalommenedzselés szempontjából elengedhetetlen a tervezés, ezt el is ismerik, hogy így nem csúsznának el időben, vagy elég lenne kevesebb időt eltölteni a számítógép előtt. Gyakran maga a közösségi oldal vonja el a figyelmüket.

Összegzés

Talán elsőként azzal kezdeném ez a kutatás egy kiváló lehetőség volt az önfejlesztésre. Egy ilyen folyamat megtervezése és levezetése sok háttérmunkát igényel, szeretném megköszönni kutatótársamnak is kitartó munkáját. A kutatás érdekes eredményekkel zárult, el kell ismerni vannak dolgok melyekkel a magyar diákok egyelőre nem kívánnak foglalkozni. A böngészést megkönnyítő RSS rendszerek leszerepeltek. Ugyanakkor elképzelhető nem egy ilyen beszélgetés a legmegfelelőbb mód arra, hogy az RSS pozitív hatásait bemutassuk, ez lehet egy hosszabb folyamat, de bízom benne talán elindított valamit. A Wikipedia népszerűségét még a veszélyei sem csökkentik. A Facebook tanulást támogató hatása a 14-16 évesek körében megjelenik, részt vesznek tanulói csoportokban. Sok kérdésre választ kaptam, melyekre alapoztam a kutatás, helyenként számomra meglepő válaszok születtek, előzetesen nem ezt vártam volna. Érdekes további kutatásokat végezni a témával kapcsolatban és már most vannak olyan mozzanatok melyeket utólag átgondolva másképp csináltam volna.

Bibliográfia

- Trilling B., Fadel C. (2009): 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times, 240
- Vajda Zsuzsanna (2008): Tudáshalászat, az internet és a tanulás; In: Educatio, 2008.02.17., 241-251.o.
- Jarche, Harold (2013): A portrait of a conversation, In: Life in Perpetual Beta, 2013.08.22., URL: <http://bit.ly/1oeHUb5>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.
- S. Ungaretti, Tillberg-Webb(2011):assurance of Learning: demonstrating the organizational Impact of Knowledge Management and e-Learning, In: Jay Liebowitz, Michael Frank (szerk.): Knowledge management and E-learning, CRC Press, 42-55 o.
- Jared Newman (2013): Fake Wikipedia entry on Bicholim Conflict finally deleted after five years, In: PcWorld, URL: <http://bit.ly/1g50SPi>, Utolsó letölts: 2014.05.09.
- Lica (2013): Hova költözzünk a Google Readerről?, In: index.hu, URL: <http://bit.ly/1mKGPEf>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.
- Sugata Mitra (2013): Build a School in the Cloud, In: TED 2013 Conference, URL: <http://bit.ly/1kykdJs>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.

Elérhetőségek

Szijártó Bese Bálint
Egyetemi hallgató
ELTE PPK
szbese05@gmail.com

Az iskolán kívüli nevelési szinterek hatása a szövegértési, matematika és szociális kompetenciákra

Az iskolai élet mellett, a szabadidős elfoglaltságok is hatással vannak a tanulókra, ugyanakkor ezek a programok nem kapnak akkora szerepet, mint a kompetenciák fejlesztése és a tudásátadás. Éppen ezért megpróbáltuk ezeket a középiskola falain kívül illetve azon belül történő folyamatokat összekapcsolni és egy kérdőíves vizsgálat során választ kapni a kérdésre, hogy a harmadlagos szocializációs szintereken szerzett tapasztalatok milyen befolyást gyakorolnak az iskolában fejlesztett kompetenciákra. A kérdőívben a Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciákhoz társítottunk állításokat és ezeknek az eredményeknek az elemzése során több elemzési fókuszpontot jelöltünk ki. Jelen esetben, ezek azok a válaszok kerülnek előtérbe, amelyek a szövegértési és matematikai kompetenciaméréshez köthető területekhez illetve a szociális kompetenciákhoz kapcsolódnak. Emellett megjelenik egy rövid összefoglaló a többi területtel kapcsolatos eredményekről.

1 A kutatási probléma

A kutatási terület kiválasztásakor az iskolán kívüli nevelési szinterek által gyakorolt hatás problematikájából indultunk ki. Saját, korábbi középiskolai tanulóként szerzett tapasztalataink illetve iskolai megfigyeléseink során felfigyeltünk arra, hogy a szabadidő hasznos eltöltése különleges szerepet tölt be az egyének mindennapjaiban. Ugyanakkor nem tapasztaltuk, hogy az iskolában a témában megegyező szakkörök megtartásán túl foglalkoznának vele. A szövegértési és matematikai készségekkel kapcsolatos eredmények az országos kompetenciamérések miatt kaptak kiemelt szerepet az elemzésekben, míg a szociális megközelítés pedig a kortárs kapcsolatok kiemelt fontossága miatt.

A kutatás háttere

Munkánk során a Nemzeti Alaptanterv legutóbbi, 2012-es változatában meghatározott kulcskompetenciákat vettük alapul (kommunikáció anyanyelven, kommunikáció idegen nyelven, matematikai, természettudományos, digitális, tanulni tanulási, szociális, vállalkozói

kompetencia és kulturális kifejezőkészség). A kérdőív szerkesztése során nem választottuk szét jelentősegteljesen az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációt.

Az iskolán kívüli nevelési színtereken szerzett tapasztalatokból kiindulva elmondható, hogy alapvetően pozitív hozadékaik vannak ezeknek a tevékenységeknek. Segíti a kulturális egyenlőtlenségek kompenzálódását (Mihály, 2003). Megfigyelhető a negatív viselkedés csökkenése (Hendriks, Scheerens, Luyten, 2012) és a team-munkában való részvétel, alkalmasság javulása (Borosán, 2011). Ezeket a megállapításunkat a saját mintavételünk során is próbáltuk igazolni. Válaszadóink viszont nem érzékelték, hogy elfogadóbbá váltak volna társaikkal szemben, ugyanakkor ezeknek a diákoknak, több mint a fele nyugodtabbnak, teherbíróbbnak érzi magát. A közösség élményekhez kapcsolódó állítások (jobban tudok csapatban dolgozni, új barátokra teszek / tettem szert, a közösség fontosabb lett számomra) erősödésével a két gyakrabban megjelölt terület (sportoló, zenei hallgatóság) válaszadói egyetértettek.

A hipotézisek felállítása során a már említett három területet került elkülönítésre.

- Egy harmadlagos szocializációs szintén való passzív jelenlét pozitív hatást gyakorol a szövegértési kompetenciákra az önálló tájékozódással töltött idő, a középiskolás tanulók minden életkori csoportjában a szintértől függetlenül.
- A művészeti területeken és a sportban csak a legalapvetőbb matematikai elemek jelennek meg, ezért sem az aktív, sem a passzív részvétel nem erősíti meg jelentősen a matematikai kompetenciákat.
- A kortársakkal való együttműködés az aktív színtereken elősegíti a szociális kompetenciaterület fejlődését, ezáltal a kapcsolati hálókat kiterjedtebbé a tanulókat pedig nyitottabbá téve.

A kérdőív elemei

A színterek meghatározásakor M. Nádasi Mária A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése című sorozatának, Iskolán kívüli nevelés kötetét vettük alapul. Alapvetően a tanulók részvételének formája szerint különítettük el a tevékenységeket. Szétválasztottuk, hogy aktív cselekvőként vagy passzív megfigyelőként / résztvevőként vannak-e jelen. Ez alól kivételt jelent az önkéntesség (természetvédelmi egyesület tagja, politikai aktivista stb.), ahol csak egy választási lehetőség volt. Emellett hat kategóriát alakítottunk ki: sport (sportoló / néző), zene

(zenész / hallgatóság), irodalom (vers-, történetírás, slam poetry / olvasás, felolvasóest), színház (drámacsoport / néző), filmművészet (film-, videó készítés / mozi, videó nézés), képzőművészet (rajzolás, grafika, festészet stb. / kiállítás, múzeumlátogatás).

A Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciákhoz az alábbi állításokat társítottuk és ezek meghatározásánál az alaptanterv leírását vettük alapul:

- nyelvi kommunikáció
 - bővült a szókincsem
 - jobban ki tudom fejezni magam szóban és írásban
- matematikai kompetencia
 - könnyebben használom a matematikai tudásom (mértékegységek, műveletek számokkal)
 - jobban átlátom a geometriával kapcsolatos feladatokat
 - átláthatóbbá, érthetőbbé váltak a matematikai törvényszerűségek és elvek
- természettudományos és technikai kompetencia
 - jobban figyelek a természetvédelemre
 - megismertem új technológiákat, műszaki eszközöket
 - érdeklődőbb lettem a természettel kapcsolatos dolgok iránt
- digitális kompetencia
 - könnyebben megítélem, hogy a forrásaim hitelesek és megbízhatóak
 - új internetes szolgáltatásokat ismertem meg
 - tájékozottabb vagyok a világ történéseivel
- a hatékony, önálló tanulás kompetenciája
 - jobban meg tudom előre szervezni, tervezni a feladataimat
 - könnyebben rá tudom venni magam olyan tevékenységekre, amikre eddig nem, vagy csak nehezen tudtam magam
 - könnyebben működök együtt másokkal, fontosabbnak tartom, hogy megosszam a tudásom másokkal
- szociális és állampolgári kompetencia
 - szívesebben ismerkedem másokkal
 - toleránsabb, elfogadóbb lettem azokkal szemben, akik valamilyen szempontból "mások" (bőrszín, származás, szexuális irányultság stb.)
 - jobban kezelem a konfliktusaimat, a feszültséget
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
 - többet takarékoskodok
 - tisztában vagyok az erősségeimmel és a hibáimmal
 - nyitottabb vagyok az új ismeretekre
- esztétikai – művészi tudatosság és kifejezőkészség
 - könnyebben tudok művészeti alkotásokat elemezni, értelmezni
 - több szempontból, nézőpontból közelítek az alkotásokhoz

- könnyebben elő tudok állni kreatív ötletekkel

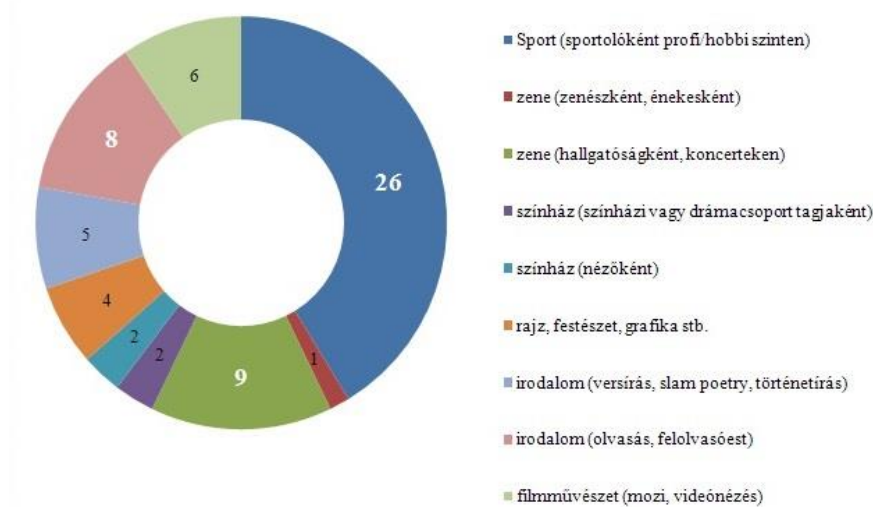
A hatás felmérése érdekében a kérdőív kitöltése során ezekkel az állításokkal kapcsolatban négy elemből álló skálán válaszolhattak (teljes mértékben igen / nagyrészt igen / inkább nem / egyáltalán nem), attól függően, hogy mennyire érzik úgy, hogy az általuk kiválasztott terület, fejlesztő hatással van rájuk. Ezzel kapcsolatban először felmértük, hogy mely színtereken vannak jelen a tanulók, majd megkértük őket, hogy válasszák ki számukra a legfontosabbat. Kitértünk arra is, hogy kikkel vesznek részt a foglalkozásokon/eseményeken. Az itt kapott válaszokból kiderül, hogy leginkább a kortársak jelenléte jellemző a terepeken. Egy kitérő kérdés erejéig foglalkoztunk továbbá általánosabb kérdésekkel is (pl.: nyugaltság, felelősségteljesség érzése, tanulmányi eredmények javulása/romlása).

A kutatás eredményei

Az online kérdőív kitöltetése során egyszerűen elérhető alanyokra épülő esetleges mintavételi (Falus, Ollé 2008. 30.) folyamatot alkalmaztunk. A 65 válaszadó többsége egy vidéki gimnáziumból és egy fővárosi szakközépiskolából került ki. A tanulók közel fele (49,2%) kilencedik évfolyamra jár, míg a tizenegyedik és tizenkettedik évfolyamból érkező válaszok között nincs eltérés, legkevésbé a tízedikeseket sikerül elérni (5 válaszadó).

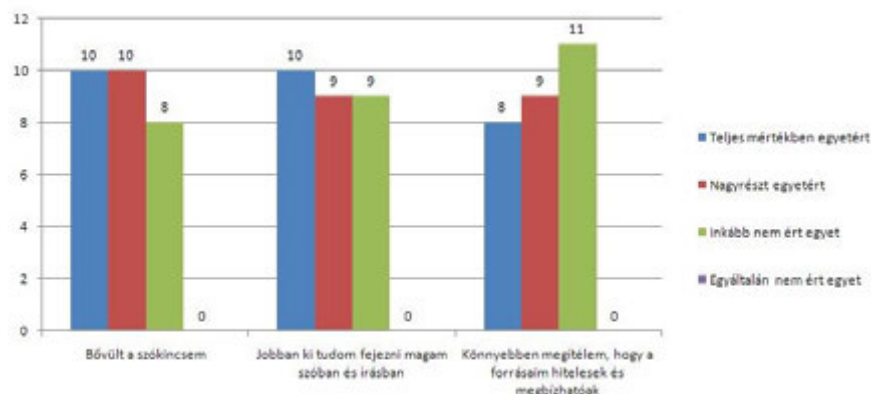
Az elemzés során azokat a területeket vettük alapul, amelyeket a tanulók a legfontosabbnak emeltek ki. Emiatt négy válaszlehetőség nem fog megjelenni, mivel senki nem választotta ezeket (sport (nézőként), kiállítást / múzeum / tárlatlátogatás, videó-, filmkészítés és önkéntesség).

Az alábbi ábra (1. ábra) is szemlélteti, hogy a három leggyakoribb választ az aktív sportolás, a zenehallgatás és az olvasás jelenti. Érdekes megfigyelés lehet, hogy az aktív tevékenységek nagyobb arányban vannak jelen, mint a passzívak (38 – 25).



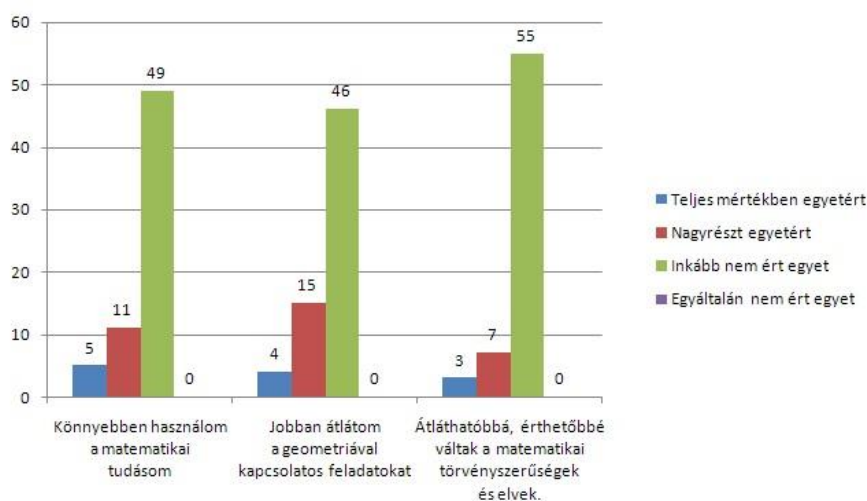
1. ábra: A legfontosabb színterek

A szövegértéshez és a matematikához legszorosabban egyaránt három állítás köthető. A szövegértéshez köthető kompetenciák fejlődésének feltérképezésekor fontosnak találtuk, hogy több szempontból közelítsük meg. Ezért egyrészt rákérdeztünk a szókincs bővülésére, hiszen a színtereken való jelenlét során automatikusan megismerkedhetnek a szakzsargonnal a tanulók. Ezeket a kifejezések nemcsak beépülnek a szókincsükbe, de aktív használatban is maradnak. Emellett az írásbeli és szóbeli kifejezőképesség erősítése is szempont volt, hiszen az érdeklődési körök mentén hosszas dialógusok alakulhatnak ki. Valamint ide soroltuk a forrás minőségének megítélését is, abból kiindulva, hogy a tájékozódás során fontos, hogy minél inkább megismerkedjenek a diákok a hiteles forrásokkal. A 2. ábra azoknak a válaszait összegzik, akik elsősorban passzív tevékenységet emeltek ki. Ez bemutatja, hogy a többség egyetért az állítások erősödésével, valamint mindenképpen kiemelendő, hogy egy teljesen elutasító válasz sem érkezett. Nem elhanyagolható az „inkább nem ért egyet” válaszok mennyisége sem, ez a harmadik esetben a legmagasabb. Ezen tanórai keretek között is könnyen lehet javítani, akár magyar, történelem vagy informatika óra keretén belül. A forrásokkal foglalkozó alaptantervi leírás eredetileg a digitális kulcskompetencia területén található meg. Az ehhez kapcsolódó válaszok alapján a diákok úgy érzik, hogy tudatosabban, felelősségteljesebben használják az internetet, ez a fejlődés összefügghet azzal, hogy magukat a releváns forrásokat is jobban ítélik meg.



2. ábra: Szövegértési kompetenciák

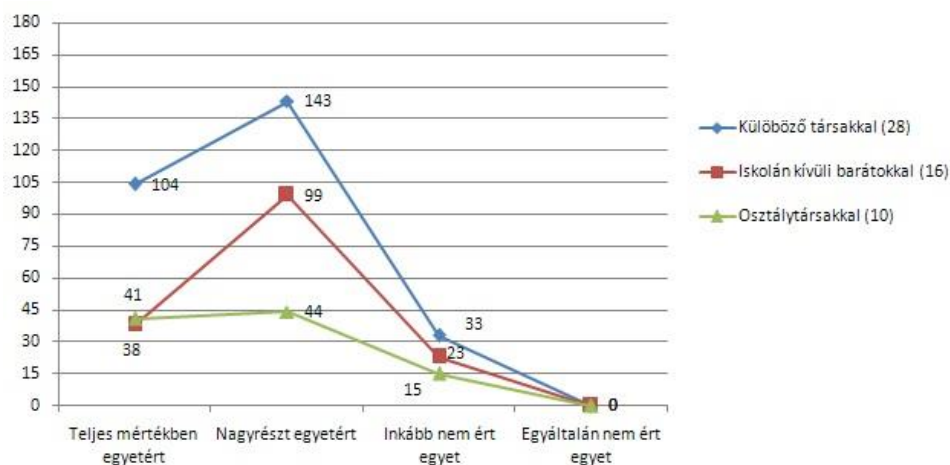
A matematikához köthető elemek során kerültek szétválasztásra a szinterek. A kapcsolódó hipotézis elvárása alapján az egyet nem értő válaszok túlsúlyára számítottunk. Ehhez képest meglepő eredmény, hogy itt sem érkezett „egyáltalán nem ért egyet” válasz (3. ábra). Érdekes szempontnak tűnt, a grafikát kiemelők és a geometria viszonya, azonban az ő válaszaik egyenlő arányban oszlanak el a második és a harmadik válaszlehetőség között. Az egyetértők mindegyike sportol. Számukra előnyt jelenthet, hogy különböző taktikai megfontolásokat is ismernek, alkalmaznak, ezáltal nagyobb rendszerek és összefüggések átlátására van szükségük és ez a problémamegoldó képesség akár a matematika terén is hasznosítható.



3. ábra

Szintén a számokhoz csatolható a „többet takarékoskodok” állítás, amellyel a diákok fele (50,8%) inkább nem ért egyet, ugyanakkor a többiek vagy nagyrészt vagy teljesen egyetértenek ezzel. Ez egyszerűen megmagyarázható azzal, hogy ezek az elfoglaltságok költségesek, legyen szó felszerelések, eszközök, belépőjegyek beszerzéséről vagy útiköltségről.

A szociális kompetenciákhoz köthető eredmények során a válaszadókat három csoportba soroltuk a vonatkozó hipotézisben említett kortárs kapcsolathoz igazodva. Ez alapján elkülönülnek azok, akik csak osztálytársaikkal járnak közös foglalkozásokra, akik csak iskolán kívüli barátaikkal, illetve azok, akik több ilyen opciót is kiválasztottak. A bontás után 59 válaszadó eredményeit figyeltük. Az előző két fókuszponthoz viszonyítva, ide kapcsolható a legtöbb kérdés. A kompetenciáknál felsoroltak mellett ide csatolhatóak önismereti jellegű állítások, hiszen ahhoz, hogy a szocializációs folyamatok sikeresek legyenek ennek is fejlődnie kell. Például azért, hogy többet megtudnak magukról a diákok, megtapasztalgatják, hogy milyen erősségeik és gyengeségeik vannak. Az egyéniséget kiterjesztve fontos, hogy az egyén csoportban is hatékony legyen. Elfogadó a társaival, a társadalom más, tőle különböző tagjaival, tudjon csapatban dolgozni és együttműködni másokkal, új barátokra tegyen szert és tájékozott legyen a világ történéseivel. Összegezve tehát 10 állítást társítottunk ehhez a kompetenciaterületet és ezek egyikével kapcsolatban sem érkezett „egyáltalán nem értek egyet” válasz. Az alábbi vonaldiagram szemlélteti, hogy a kutatás során vizsgált iskolán kívüli nevelési szinterek abszolút pozitív hatással vannak a tanulók szociális kompetenciáira. A tíz állítással az a 28 diák, aki különböző társakkal szokott együttműködni (iskolán kívüli barátok vagy iskolatársak vagy osztálytársak) összesen 104 esetben adtak teljesen egyetértő és 143 esetben nagyrészt egyetértő választ.



4. ábra

Összefoglaló

Kutatásunk során egy középiskolás tanulókkal kitöltetett kérdőív segítségével próbáltuk felmérni, hogy egy harmadlagos szocializációs szintű jelenlét milyen, kulcskompetenciákkal összefüggésbe hozható hatást fejt ki. A központba állított elemzési szempontoknál az országos kompetenciamérések két típusából – szövegértési és matematikai – indultunk ki, mivel ezek minden diákot érintenek. A középiskolás korosztály kiválasztását pedig az indokolta, hogy ebben az életkorban már önállóbbak, több programon vesznek részt a szabadidejükben saját indíttatásból is.

A mintavételi eljárás módja miatt nem tudunk általános következtetéseket levonni, mindenesetre azon érdemes lehet gondolkozni, hogy előkutatásként értelmezzük a kutatást. Főleg egy osztályfőnök, de akár a szaktanárok számára is hasznos információt hordozhat, ha tisztában vannak, hogy az általuk tanított diákokat mi köti le a szabadidejükben. Ez remek motivációs eszköz is lehet, ha ezekhez a területekhez kapcsolódó feladatokat adunk nekik. Így a szövegértési feladatok is könnyen személyre szabhatóak lesznek, vagy akár történelmi témák is vizsgálhatóak a korabeli zenei vagy a sport körülményeit vizsgálva, így a forráskeresés is elengedhetetlen lesz. Ez a gondolatmenet is jelzi, hogy az alapján, hogy a kérdőív mindegyik kompetenciaterületre kitér, az eredményei sokrétűen felhasználhatóak lehetnek, ha egy teljes osztállyal töltjük ki. Amennyiben a kérdőív mellett elkészítünk árnyaltabb képet mutathat az iskolán kívüli tevékenységek mentén kialakuló kapcsolatokról, ez alapot adhat a csoportok kijelölésére egy projekthez.

Saját eredményeink alapján legkevésbé a matematikai készségek fejlődnek ilyen téren. Ugyanakkor akár a táblázat, grafikon elemzések során is be lehet hozni olyan példát, ami témájában egy-egy az adott osztályban népszerű témához kapcsolódik és akár valós adatokon alapul. Például egy futball bajnokság aktuális fordulójában esett gólokkal kapcsolatos szórás kiszámolása.

Összességében a kutatás során megtudtuk, hogy alanyaink, akik főleg különböző sportágakban aktívak várakozásainkkal ellentétben úgy érzik, hogy bizonyos matematikai kompetenciáik erősödtek. Ugyanakkor a képzőművészeti tevékenységek területén jelen

lévőknél ez nem mondható el. Színtértől függetlenül elmondható, hogy szociális téren folyamatosan fejlődnek a tanulók és a többségük területtől függetlenül nyugodtabbnak érzik magukat, nőtt a teherbírásuk és kiegyensúlyozottabbak. Ezekből az előzetes eredményekből úgy tűnik, hogy a legegyszerűbben továbbfejleszthető kompetencia a nyelvi kommunikáció, míg a legkevésbé a természettudományokat érinti.

Bibliográfia

- Bíró M. (szerk. eln.) (2012): Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés, In: Magyar Közlöny, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 66. sz., 10652-10657.
- M. Nádas M. (szerk.) (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 7., Iskolán kívüli nevelés. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 36-41.
- Mihály I. (2003): Iskolások, iskolák és a szabadidő, In: Új Pedagógiai Szemle, 53, 4. sz. 92–99.
- Luyten, H.; Hendriks, M., Scheerens, J. (2012): School size effects Revisited, NWO, 5-37.
- Borosán L. (2011): A szabadidő, mint pedagógiai lehetőség In.: Bábosik I., Borosán L. Hunyady Gy-né, M. Nádas M., Schaffhauser F. (szerk.) (2011): Pedagógia az iskolában. ELTE Eötvös Kiadó Budapest. 144-152.
- Falus I., Ollé J. (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Tankönyvkiadó, Budapest. 30.

Elérhetőségek

Szombati Beatrix Éva
pedagógia alapszakos hallgató, ELTE PPK
szombatibea9@gmail.com



Szülő - iskolai kommunikáció és iskolai eredményesség összefüggései a Burattino Iskolában

- Iskolavezetőség és a szülők aspektusainak összevetése -

Az emberi fajnak lételeme a kommunikáció. Ezen készségünknek köszönhetően tudunk eligazodni a mindennapjainkban. Minden pillanatban kommunikálunk a külvilágunkkal. Minden szónak és viselkedésformának üzenete van.

A kommunikáció a szociálpszichológiai és pedagógiai kulcsfogalmak fontos eleme, társadalmi és személyközi elemek hordozói. (Szivák, 2006) A kommunikáció elengedhetetlen két résztvevője az adó, és a vevő. Fontos, hogy az üzenet, amit az adó közvetít a vevőnek egy közös kódon alkalmazásával kerüljön a csatornába, különben az üzenet a vevő számára értelmezhetetlen lesz. Akkor beszélünk sikeres kommunikációról, ha a két résztvevő között kölcsönös üzenetváltás jön létre. A kommunikációt alakíthatják verbális (szóbeli) és non-verbális (nem szóbeli) üzenetek is, ezekkel befolyásolhatjuk környezetünket. A kommunikációban részt vevő felek lehetnek egyenrangúak, vagy nem egyenrangúak, és ez határozza meg a kommunikáció stílusát, tartalmát és a befolyásolás mértékét is. A Johary ablak a kommunikáció négy lehetséges célját tartja számon. Minden emberben megvan ez a négy elem, de eltérő mértékben.

	Az én előtt ismert	Az én előtt ismeretlen
Más előtt ismert	nyitott	vak
Más előtt ismeretlen	rejtett	ismeretlen

1. ábra: Johary ablak

- 1) Nyitott: amit én is tudok magamról és mások is tudnak rólam.
- 2) Rejtett: amit én tudok magamról, de mások valamilyen oknál fogva nem tudnak rólam.
- 3) Vak: amit más tud rólam, de saját magam előtt ismeretlen.
- 4) Ismeretlen: ami számomra és mások számára is ismeretlen. (Barlai, 1997)

A verbális kommunikációnak legtipikusabb jegye a szóbeliség. Ennek kódrendszere a nyelv. Ennek bonyolultsága kultúránként eltérő. Bernstein elmélete szerint két fajta nyelvi kód létezik: a korlátozott és a kidolgozott. A kidolgozott kód nyelvtani összefüggésekben gazdag, minél árnyaltabb, és gazdagabb szókinccsel rendelkező kommunikáció tulajdonsága. Általában a magas szociokulturális státusú családok bírnak vele. A korlátozott kódú családok szűk szókincs és egyszerű szerkezetek jellemzik beszédüket. Ők alacsonyabb státussal rendelkeznek. Az alkalmazott nyelvi kódok meghatározzák a verbális intelligencia korlátoltságának mértékét. (Bernstein, 1975) Ennek az elméletnek egyik jelentős magyar bírálatát Réger Zita fogalmazta meg 1996-ben. Eszerint nem létezik korlátozott vagy kidolgozott kód, mindössze arról beszélhetünk, hogy az aluliskolázott anyák (általános iskolai vagy annál kevesebb tanulmánnyal) késésben vannak a gyermekek életkorának megfelelő nyelvfejlődési sajátosságokkal, és nem a legközelebbi fejlődési zónához tartozó nyelvi sajátosság jellemzik beszédüket, ha a gyermekkel kommunikálnak. A gyermekek lemaradása 9-10 éves korra állandósul.

A verbális kommunikációt tudatosan vagy tudattalanul non-verbális jegyek kísérik. Ezek erősíthetik, tompíthatják, vagy éppen ellenkező információtartalmat adhatnak át, mint amit verbális közlés során értelmezhetünk. Legtöbbször érzelmeink vannak kódolva benne. Ennek fontos eszköze a mimika, ami többnyire nem tudatos, inkább spontán jellegű üzeneteket olvashatunk le róla.

Az emberek nem csak a hozzájuk eljutott információt figyelik, hanem az üzenet adóját, a szituációt értelmezik, amiben a kommunikáció létrejött, stb. Akkor alakulhatnak ki hibák a kommunikációban, ha a részt vevők nem figyelnek egymásra, figyelmen kívül hagyják a másik befogadóképességét, pontatlanul fogalmazzák, stb. Ezekben az esetekben a másik ember hitelességére, megítélésére tevődik át a hiba egyfajta negatívumként. (Szivák, 2006) Ezért fontos az, hogy az iskolában, mint szervezetben a kommunikáció a kommunikációról alkotott

azonos ismeretek alapján tudatosan folyhasson, mert ezek az iskolai tanítás és tanulás eredményességét meghatározzák.

Az információátadás hatékonyságát meghatározza a cél-, helyzet-, és feladat-specifikusság. Ezen kívül a szervezet hatékonyságát meghatározza a vezető tehetsége, de befolyásoló tényező a további tagok kulturális meghatározottsága is. A szervezeti légkör szintén meghatározza a szervezet hatékonyságát, ezért olyan többszintű kommunikációs rendszert érdemes kiépíteni, amiben gyorsan és hatékonyan áramolhat az információ nem veszítve jelentéstartamából. (Szivák, 2006)

Az iskola sokirányú szervezeti kommunikációjában különböző szerepek fordulnak elő (diák, tanár, szülő, vezető, stb.), és az interakcióváltásban résztvevőktől függ egyes információk kontextusának változása. (Szivák, 2006) Például ugyanazt a jelentést másképp kommunikálhatjuk tanárként a szülőnek és a diáknak.

Az iskola és a szülő kommunikációját Epstein szerint 6 csoportba oszthatjuk. Az első típusba azok tartoznak, akik nincsenek aktív kapcsolatba az iskolával, de figyelemmel kísérik gyermekük fejlődését. Általában ők azok, akikben meg van a hajlandóság a bevonódásra, csak a pedagógusnak a megfelelő üzenetet kell eljuttatni hozzájuk. Persze ehhez elengedhetetlen dolog a család megismerése. A második típusba sorolhatók azok a szülők, akik aktív kommunikációval élnek a pedagógus felé. Mindig informálódnak az iskola által szervezett programokról, de ritkán vesznek részt a szervezésében. A harmadik csoport szívesen áldoz szabadidejéből. Például osztálykirándulás alkalmával kísérőként, vagy aktívan részt vesznek és jelen vannak az iskolai programok szervezésénél. A negyedik csoport tagjai naponta gondoskodnak gyermekük otthoni tanulásáról és szakköröket, külön órákat biztosít számukra. Az ötödik csoport részt kíván venni az iskolai döntéshozatalban. A magyar közoktatás esetében sajnos csak a hajlandóságról beszélhetünk, nem ad teret a gyakorlatban való megvalósításra. A legutolsó csoportban a szülők részt vállalnak az iskola és a helyi társadalmi környezet közötti kapcsolat kialakításában, közvetítenek az iskola és a helyi önkormányzat, vállalkozók között. (Salamon, 2013) Ez a rendszerezés teljes körűen átjárja a szülői bevonódás lehetőségeit az iskolában, de nem számol a társadalom szociokulturális különbségeivel. Ez az elmélet már feltételezi a szülő elhivatottságát az iskola felé, tehát valamilyenfokú iskolázottságot feltételez. Továbbá elvárja a tanulástámogató környezetet a szülői házban.

A szülő - iskola kapcsolatának másik dimenzióját magas és alacsony szociokulturális közegben működő iskolák eltérő vezetési stílusai is meghatározzák. A magas SES-sel rendelkező diákok iskoláiban az oktatás a személyiségfejlesztésre is hangsúlyt fektet. Elvárják az otthoni tanulást támogatását, a szülői segítséget. Rendszeres a házi feladat adás, amivel kitolják a tanulási időt. A gyermekek tiszteletben tartják a tanár autonómiáját és döntéseit. Ebben az esetben a szülő erőteljes bevonódása figyelhető meg, ami megnyilvánulhat anyagi támogatásban, és/vagy a programok szervezésében. Tanulók jutalmazása inkább verbális jellegű. A tanulóval szemben támasztott elvárások magasak: magas iskolai végzettség elérése, az elméleti tárgyakban való kiemelkedő teljesítmény elvárása és ennek forrása általában a szülői ház. Az alacsony SES-sel rendelkező diákok iskoláiban inkább az alapvető készségek fejlesztése a fontos. Itt nem építenek az otthoni tanulástámogatásra, tehát mindent az iskolában valósítanak meg. Ez a környezet erős vezetési stílust igényel, tehát erőteljes beleszólás vár az osztály életébe. A szülő nem működik együtt anyagilag az iskolával, sőt inkább elhatárolódik tőle, mert csökkenti kompetenciájukat. A tanulókat materiális, nyilvános jutalmazásban részesítik. A tanár felelős a tanulóval szemben támasztott elvárásokért, amit jellemzően csak az iskolában tud fenntartani. Ezek alapján érthetővé válik, hogy a szociokulturális közeg mennyire meghatározó egy diák iskolai sikerélményeit illetően. Hasonlóan, mint egy „második esély típusú” intézményben, ahol a közoktatásból kiugró gyermekek tanulnak, a telefonos alkalmi probléma-megbeszélések pedagógus és tanár között célravezető gyakorlat. (Török, 2008)

Azok a tanulók eredményesebbek az iskolában, akiknek a primer és a szekunder szocializációs tér kulturális elemei nagymértékben megegyeznek, mint akiknél jelentős különbség van jelen (Mollenhauer, 1974). Az oktatási rendszerünk legtöbb iskolája középosztálybeli értékeket képvisel, és az attól eltérő értékeket, normákat elutasítja. A társadalom leszakadó rétegeinek normái nem egyeznek meg a középosztálybeli normákkal, tehát a szegényebb családok gyermekei nehezebben teljesítenek az iskolában. Amelyik iskolának pedagógiai gyakorlatába beépült ez a tény, eredményesebben kezeli ezeket a különbségeket és később nagyobb eséllyel integrálódnak az intézmény hátrányos vagy halmozottan hátrányos tanulói a társadalomba. Az eltérő kulturális közegek interakcióiban iskolai eredményesség szempontjából a szülő, a tanuló és az iskolát képviselő pedagógus van jelen.

Kutatásunk terepéről egy olyan iskolát igyekeztünk keresni, ahol nagy számban találhatók halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Hátrányos helyzetű tanulónak minősül 2013. szeptember 1-étől az, akinek nevelői legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkeznek, vagy alacsony foglalkoztatottság, vagy olyan szegregátumban él, ahol korlátozottan adottak az egészséges fejlődéshez való feltételek. Halmozottan hátrányos helyzetű az a tanuló, aki a hátrányos helyzetűek kritériumaiból magáénak tudhat legalább kettőt. Ezen felül vagy nevelőszülő, gyám gondozza, vagy utógondozásban részesül. Kíváncsiak voltunk hogyan alkalmazkodnak a középosztálybeli szakemberek ezekhez az alacsonyabb társadalmi réteghez tartozó nehéz sorsú családok normáihoz, értékeihez és ez milyen módon befolyásolja a szülő és iskola közötti interakciók kapcsolódási pontjait.

A Burattino Iskola egy olyan sajátos alapítványi fenntartású intézmény, ami eredetileg szegény tehetséges gyerekek fogadására készült fel alapításakor. Aztán egyre több hátrányos helyzetű gyermek kapott helyet vonzáskörzetéből adódóan, akiknek többsége nem az iskola tehetségdefiníciója szerinti tehetségek közé tartoznak. (Ezeknek a gyerekeknek a többsége cigány származású.) A Burattino Általános és Szakképző Iskola, Gyermekotthon 2013-a Pedagógiai Programja alapján pedagógiai céljáról elmondható a társadalmi leszakadás megakadályozottsága, ami manapság reális cél lehet, hiszen az iskola újratermeli a társadalmi különbségeket, vagy éppen társadalmi stáusemelkedést hozhat létre. Az iskola saját sikerességét az alapvető bizalommal határozza meg. Ez jellemzi a diák- tanár, tanár-tanár, szülő-tanár interakciókat is. A szülőt elismerik, mint a gyermek legelső példaképét. Az egészségre nevelés a szülők és a nevelőtestület közös rendszeres munkájának gyümölcse. A tanuló személyiségfejlesztésében igényt tartanak a szülői bevonódásra. A szülővel való közös együttműködésen alapulva alakítja ki a megfelelő nevelési tartalmakat és támogatja a szülők programokba való bevonódását. Valamint a szülő-iskola kommunikációja terén leszögezi, hogy a pedagógus kötelessége a diák és a szülő problémáját meghallgatni, és nyitott lenni a megoldási lehetőségekre. Alapvetően a kommunikációban egy őszinte légkört hivatott kialakítani, amiben a szülő bármiről megoszthatja véleményét. Az iskolai kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását aktív szülői bevonással, rendszeres családlátogatással, fogadóórákkal, szülői értekezletekkel képzelel el. (Bár tanári interjúinkból kiderül, hogy a családlátogatás általában nem valósul meg.) Iskola és szülő között írásbeli kommunikációs formaként jelöli meg az ellenőrző füzetet, iskolai hirdetőtáblát és szülői leveleket.

Ebben a közegben kívántuk beigazolni három hipotézisünket. Feltételeztük, hogy az iskola nem várja el az otthoni tanulás támogatását, a szülők ritkán tanulnak együtt a gyerekekkel. Továbbá az iskola nem vár el anyagi vagy önkéntességgént felajánlott támogatást a szülőktől, az osztályfőnök nem épít a szülői aktivitásra a közösségi programok megszervezésénél, legfeljebb a rendezvényen való megjelenésre számít. Valamint a kapcsolattartás nem rendszeres, az intézmény problémák esetén igyekszik kommunikálni a szülőkkel.

Figyelembe véve az iskola sajátosságait készítettük, és értékeltük szülői kérdőíveinket, és vettük fel az igazgató helyettesi és tanári interjúkat. A szülői kérdőívek kialakításakor figyelembe kellett venni a többségi szülők iskolázottsági szintjét, hiszen előfordul olyan szülő is, aki nyolc osztályt végzett vagy esetleg analfabéta. Összesen 26 db kérdőívet kaptunk vissza a 37 összlétszámú 3 osztályból (1. osztály, 3. osztály, 5. osztály), ennek 4 esetben hiányzás volt az oka. A mintánk nem tükrözi az általános iskolai populációt. Azokat az osztályokat válogattuk ki, ahol a szülők aktívabbak, lelkesebbek gyermekük iskolai életével kapcsolatban. Más osztályból valószínűleg kevesebb kérdőívet kaptunk volna vissza, amit nehezebben tudunk volna felhasználni kutatásunk során.

Első előfeltevésünkben az otthoni tanulás támogatottságát jártuk körbe. A pedagógusi interjúkból kiderült, hogy a gyerekek többsége nagyon nehéz körülmények között él, gyakran előfordul az is, hogy a gyermekek részére átmeneti lakhatást biztosítanak az iskola Gyermekotthon részében. Ezért feltételezzük, hogy a létfenntartás olykor előtérbe kerül és a tanulás rovására megy. A kérdőívekből azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett szülők fele nem ellenőrzi rendszeresen gyermeke tanulását. Akkor segít, ha kéri a gyermek. Kis részük (34,6%) pedig rendszeresen gyermeke segítségére van. Az igazgatóhelyettesi interjúból kiderült, hogy az intézmény nem épít az otthoni tankönyvhasználatra. Kérdéseinkre a szülők vegyes rendszerességet mutattak gyermekük otthoni tankönyvhasználatára: a legtöbb választ a havonta eshetőség kapta. Ennek a kérdésnek a vizsgálata iskolaszinten nehézkes, hiszen minden pedagógus az osztályhoz igazítva küldi haza tankönyveit, tehát iskolaszintű megállapítást nem tudunk tenni erről. A szülők úgy figyelték meg, hogy gyermekeik a dolgozat előtt tanulnak többet (30,8%), bár vannak, akik a másnapi tananyag átnézésére is időt fordít (26,9%). Ezt az interjúk alá is támasztják. Aki készül rendszeresen és csinál plusz feladatot, mindenesetben számíthat vagy rendszeresen kap szülői segítséget.

Ezekből a válaszokból levonható az a következtetés, hogy a pedagógusok rendszeresen adnak fel házi feladatot, ugyanakkor tudják, hogy elkészítésük problémás.

Második hipotézisünk az iskola programjaiba való bevonódást vizsgálta. A szülői kérdőívek válaszaiból arra következtethetünk, hogy a szülőknek maguktól nem ajánlják fel segítségüket, mert nem gondolják, hogy szükség lenne rá. A válaszadók többsége szívesen segítene, ha megkérnék rá a pedagógusok. Az iskola a rendezvények szervezéskor inkább idősebb diákokat mozgósít. Az iskola több esetben rossz tapasztalatokkal rendelkezik szülőknek szervezett és szülőkkel együtt szervezett eseményekből. A szülők 61,5%-a részt vesz évnyitó vagy évzáró ünnepségen, de ennél több szülői részvétel nagyon kívánatos. Előfordul, hogy gyerekeknek szervezett kirándulásokon megjelenik a szülő és részt szeretne venni a programban. Minden ilyen szülő személyesen vagy telefonon tájékozódik a pedagógustól. A programok szervezésében az igazgatóhelyettesi interjúalapján nem számítanak anyagi támogatásra. Előfordult már, hogy tanulók rokonain keresztül tudtak kedvezményhez jutni egy-egy kiránduláskor.

A harmadik előfeltevés szerint az iskola a szülővel csak probléma esetén kommunikál, a kapcsolattartás nem rendszeres. Az igazgató helyettes elmondása szerint a szülők érdeklődése kimerül az érdemjegyekben. A szülői interjúból kiderült, hogy a megkérdezettek mindegyike olvas ellenőrzőt, és 92,3%-ukat csak a jegyek érdeklik. Legnagyobb részben a szülő akkor kommunikál a szülővel, ha rossz jegyet kap gyermeke, vagy valamiféle magatartásbeli probléma lép fel. A megrovásokat intézményi szinten nem ellenőrzőbe írják, hanem szóban intézik a szülővel és a gyermekkel egyaránt. Szülői értekezleteket általában félévente egyszer tartanak, ahova a szülők pontosan fele tud elmenni, nagyrészt rajta kívülálló okok miatt. Például nem engedik el munkahelyéről előbb, vagy több gyermekének egy időpontban van az értekező.

Az eredmények kiértékelését megnehezítette, hogy nem az összes szülő hozta vissza a kérdőívet, így nem tudtunk releváns következtetéseket levonni. Ennek okai lehet a szociokulturális különbségek. A kérdőív értékelésekor sok logikai összeférhetetlenséget találtunk. Ebből arra következtethetünk, hogy kérdéseink sugalmazóak lehettek és befolyásolhatták a válaszadót, annak ellenére, hogy a kérdőív anonimitására felhívtuk a figyelmet. Szignifikáns értékek nem születtek, mert nem egész populációt néztünk és a vizsgált csoportot nem a populáció arányait figyelembe véve készült. Az iskola tapasztalatai alapján

az osztályok számának növekedésével egyenesen arányosan csökken a szülői visszajelzések száma. Az osztályokat úgy válogattuk ki, hogy biztosan kapjunk szülői visszajelzést kérdőíven keresztül. Az interjú kiértékelésekor az összes változó összes értéke nem került összevetésre, mert a pedagógusok adaptívak módszereikkel kapcsolatban és osztályokhoz igazítják őket. Amíg az egyik osztályban lehet szülői segítségre számítani a családok szociális helyzete miatt, addig egy másik osztályban nem. Ezért van az, hogy a vezetőség elképzelése más, mint ami osztályfőnöki szinten megvalósul a gyakorlatban.

Véleményem szerint a gyakorlatban a szülő és pedagógus kapcsolatában a leszakadt társadalmi rétegek iskolájában egy jó gyakorlat lehet, ha meghallgatják a szülők problémáit gyereknevelésben, családi életben, és megoldást keresnek rá. Ekkor felszámolódnak a szülők bizonytalanságai. Ezután tudnának érdemben beszélni és megoldást keresni a gyermek problémáira, ami nem feltétlenül merül ki az iskolában tapasztaltakban. Ez a fajta megoldás kevesebb konfliktust eredményezne a kommunikációban. (Szegedi, 2010) Nagyon sok probléma adódik abból, hogy pedagógus és szülő nem őszinte egymással. Ilyen helyzetben a pedagógusnak kell kezdeményező magatartást mutatnia és példát mutatni, hogy a másik tiszteletben tartása fontos dolog.

A diákok iskolai eredményességét nagyban javítaná a szülő és a tanárok elvárásainak egységesítése. Így jóval nagyobb átfedésben lenne a primer és a szekunder szocializációs tér elemei egymással.

További fejlődési útvonal lehetne az intézmény számára egy délutáni játékos tanulás program beindítása, ahol a diákok saját tanulási stratégiáikat sajátíthatnák el, mivel szülői támogatást nagyrésztük ebben nem kap. Ennek a programnak fontos eleme lehetne a tanulási folyamatokat serkentő tér kialakítása. A program kiegészülhetne konfliktuskezeléssel is, amit lehetőség szerint szülőkkel együtt lehetne végrehajtani. Ha a gyermek szülei nem jönnek el, mindenképp biztosítani sügékeltek egy felnőt szemelet a diák számára, hogy vele tudja gyakorolni az újonnan ismertett konfliktuskezelő technikákat.

Életem első kutatása nem jöhetett volna létre a kutatási partnerem, Lantai Judit nélkül. Nagyon sok hála jár a csepei Burattino Iskolának, ahol a kellemetlen sajtó visszhang ellenére is tárt karokkal fogadtak minket.

Bibliográfia

- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Melegh Csilla (szerk, 1996): Iskola és társadalom, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- Barlai R., Szatmáriné Balogh M. (1997): Önismeret, kommunikáció, csoportjelenségek dióhéjban. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 14.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Mollenhauer (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Melegh Csilla (szerk., 1990): Iskola és társadalom, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- Réger Zita (1990): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány, Akadémia Kiadó, Budapest, 166.
- Salamon Eszter (2013): A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa. URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1246> (Utolsó letöltés: 2014. május 03.)
- Szegedi Eszter (2011): Kapcsolat az iskola és szülő között, URL: http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/egyeb/almaafan2/009_kerekasztal.pdf (Utolsó letöltés: 2014. május 5.)
- Szivák Judit (2006): *Kommunikáció az iskolában*. In: M. Nádasi Mária (2006, szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Az iskolák belső világa, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 29-35.

Elérhetőségek

Szondi Boglárka
hallgató
ELTE PPK
pedagógia BA
szondi.boglar@gmail.com

Idő és tartalommenedzselés 9-10. osztályosok körében

Hatásvizsgálat

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karának BA szakának Pedagógiai Problémák és Kutatás 2. kurzusához tartozó tanulmánya, melyben a 14-16 éves gimnazista diákok körében hatásvizsgálatot végeztem az on-line idő-, tartalommenedzselési készségeikre fókuszálva. Célom volt ezzel kapcsolatosan az eddig meglevő tudásuk megismerése, illetve új tudásanyag biztosítása után a változásokat megtalálni, illetve azokat tanulmányom, és előadásom során kiemelni.

1 Kutatás megalapozása

A kutatást az előző félév alapozó munkálatai támasztották alá (Pedagógiai Problémák és Kutatás 1. kurzus), illetve azokat frissítve kezdtem meg a vizsgálatok elvégzését.

Problémamegfogalmazás

Az internet megjelenése komolyan fellendítette az információ áramlást világszerte. Segítségével komolyabb mennyiségű, tudásanyagot tudunk felhalmozni, illetve elérhetővé tenni. Ilyen szintű adatáradatnál problémákat jelenthet a *lényeg kiemelése* mind a *tartalom relevanciája*, mind az *időigény* szempontjából is. Ez a jelenség megváltoztatta az életvitelt/életstílust is (Trilling-Fadel, 2009). A diákok az iskolán kívüli környezetükben a *közösségi háló* segítségével személyre szabott módon, érdeklődésüknek megfelelő ismereteket is szereznek, de ezek megítélésében és az iskolában szerzett tudással való összeépítésében segísre van szükségük. Ezért szükséges a Web 2.0 technológiák tantervekbe, tantárgyakba épített alkalmazása és tudományos vizsgálata (Huffaker, 2005; Lorenzo és Dziuban, 2006). Ezen területen mind magyar, mind nemzetközi szinten már sokat fejlődött az oktatás. A témával kapcsolatosan komoly jogi problémák is felmerülnek, többek között a plagizálás, vagy engedély nélküli felhasználása bizonyos adatoknak. A *középisikolások* főként kortársaiktól tanulják meg a számítógép, és az internetes *adatok kezelését*, illetve a szülőktől, viszont a gyermekek környezetében élő emberek nem biztos, hogy rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal, vagyis nem minden esetben történik meg, hogy követni, illetve felügyelni tudnák, vagy pusztán

csak segítenének gyermekeiknek on-line tevékenységeik fejlődést kívánó használatában (Mitra, 2013). A tanulók olyan internetes helyekre is eljutnak, ahova a pedagógusok lehet, hogy sohasem. Ezek az *on-line helyek* újfajta tudást, és interaktív tanulási területeket jelentenek, mint például Wikipédia, Youtube, Twitter, Wetpaint, Flickr (Walker-Jameson-Ryan, 2010).

Téma szűkítése

A kutatást 4 fő témakörre szűkítettem:

- **Facebook, illetve közösségi portálok és tanulói csoportok:** a fiatalok nagy része még máig használja, igaz az utóbbi időszakokban csökkent az aktív felhasználók száma - 13 és 25 éves kor között 30%-al csökkent az aktivitás (Lévai Richárd, 2014). Kérdés ebben a helyzetben, hogy mennyire használják céltalan időtöltésre az aktív accounttal rendelkezők? Megtervezik-e a fiatalok, hogy mennyi időt szánnak levelezésre (chat funkciót is beleértve), új ismerősök keresésére, tartalom megosztásra, tanulói körök létrehozására, illetve adat lapok megtekintésére?
- **RSS rendszer:** Alighogy a Google bejelentette, hogy 2013 július 1-jétől megszünteti a Google Readert, szolgáltatások tucatjai jelentkeztek be a helyére.: Feedstripes (magyar lehetőséggel), Netvibes (nagyja magyar), NewsBlur (angol), Feedly (angol), The Old Reader (angol) (index.hu, 2013). Kérdés az, hogy a tanulók használják-e az új alternatívákat, egyáltalán ismerik-e az RSS rendszerben rejlő előnyöket, és ha megismerik tényleg megkönnyíti internetes létüket?
- **Wikipédia:** alapvető digitális lexikon, ahonnan többen szereznek be információkat, így a fiatalok is (Horváth Cz. János, 2008) Kérdés az, hogy egy wikipédia bejegyzésnél a tanulók utánajárnak-e más forrás felhasználásával a bejegyzés tartalmának, foglalkoznak-e, hogy a bejegyzés forrás hivatkozásokkal van ellátva, ha igen, azokat a forrásokat is megtekintik? Itt lényegében a többoldalú internetes tájékozódásra akarunk rákérdezni. 2003-ban indult a magyar Wikipédia, 2 évre a külföldi megalapításhoz. Veszélye: külső felhasználók is írhatnak, de külső moderátorok 2012 óta ellenőrzik a bejegyzéseket.
- **Idő- menedzsment:** Az idő helyes és optimális beosztása kulcsfontosságú a sikeres tanuláshoz. A vaskos határidőnaplók, a különféle naptár és időmenedzsment szoftverek, de a levelezésre használt alkalmazások is már integrálva tartalmazzák az idő beosztására

alkalmas tervező rendszereket (naptár portál, 2011). Ezek alapján kérdéses, hogy a diákok IKT kompetenciájának fejlesztésével képesek lesznek-e ezt hatékonyan elvégezni?

Kutatás tervezése, levezetése

Hipotézis

A 14-16 év közötti gimnáziumi diákok idő-, és tartalommenedzselési készségeik egy gyakorlati és interaktív beszélgetés összeállításával, és bemutatásának hatására kisebb mértékű, de pozitív irányú változást fognak mutatni.

Kutatási eszközök

- **Gyakorlati és interaktív beszélgetés:** a 9-10. osztályos tanulók az előzetes kérdőív kitöltése után egy 30 perces foglalkozásban részesültek, melynek elemeit kutatótársammal állítottam össze. A 1.2 bekezdésben meghatározott témakörök szerint mentünk, illetve a tanulóknak egy handoutot osztottunk ki, annak érdekében, hogy követni tudják előadásunkat, illetve ezen feltüntettük elektronikus levélcímeinket. A kutatás során egy tanuló sem fordult felénk segítségért, vagy információért e-mailen keresztül.
- **Kérdőív:** a kutatást 2 kérdőív csomag felhasználásával lett teljes. Mindkét kérdőívben 16-16 itemet határoztam meg (beleértve a kifejtős kérdéseket is). Az első kérdőívet közvetlen a beszélgetés előtt tölttettem ki a diákokkal, míg a másodikat 2 héttel később. A két kérdőív között csekély változtatást eszközöltem, amely egy kicsit jobban ráirányított a változások megismerésére.
- **14-16 év közötti diákok:** ez a korosztály nagyban a 9-10. évfolyamot fedi le. Azért koncentráltam kutatásomat erre a szűk csoportra, mert 10. évfolyamig a tanulmányi eredmény hivatalosan nem számít bele továbbtanulási esélyeikbe, így esélyt lehet adni a tanulóknak, hogy hosszabb távon tanulmányi eredményeik is javulhassanak.

Kutatás levezetése

A kutatás során az első kérdőívet 67, míg a másodikat 65 személlyel tudtuk kitöltetni – a második kérdőív kitöltésének napján az előzőleg résztvevők közül hiányoztak, illetve csak azok töltötték ki a második kérdőívet, akik az elsőt is, illetve a beszélgetésen is részt vettek.

Két iskolában végeztük el kutatásunkat: egy fővárosi, illetve egy vidéki elit gimnáziumban. A kutatás tervei alapján nem állt szándékomban különbséget felállítani a két intézmény tanulói között.

A beszélgetés során a tanulók reakciói változóak voltak. Voltak olyanok, akik érdeklődtek, és ténylegesen interaktív kommunikációba kerültek velem, mint előadóval, ám természetesen voltak, akiket nem hozott lázba kutatásom, illetve más tevékenységgel foglalkoztak (pl.: okos telefonjukat használták). Vagyis ebből a szempontból kiindulva utólagosan egy átlagos interaktív előadásnak lehetne mondani ezt a beszélgetést.

Kutatás eredményei

Mivel az internetes tartalom keresés és időgazdálkodás önálló tanulói tevékenységek közé sorolható az első kérdőív kilencedik kérdéseként ezzel kapcsolatosan egy sorrend állítás kérdést prezentáltam a tanulók elé, melynek elemei: olvasás, felmondás, áttekintés, kérdésfeltétel, ellenőrzés voltak. Ezen 5 elem sorba állítására számtalan megoldás született, de csekély volt az, ami az eredeti sorrendet visszaadta volna (tanulók 5%-a), illetve volt 3 olyan tanuló, aki valamelyik lépést teljesen elhagyja. Ebből kiindulva elképzelhető, hogy a vizsgált személyeknek akadnak problémáik önálló tanulásuk során.

Tanulói csoportok

Kérdőív első kérdései a közösségi portálokra szánt napi átlagos időmennyiség felmérésére szolgált (*1. kördiagram*). Ebből kiderült, hogy a diákok több, mint 65%-ban szabad, illetve tanulási idejükből több órát szán arra, hogy közösségi portálokon tartózkodjon. A kérdőív erre vonatkozó kifejtős kérdéseiből (1./2. kérdőív 8., 1. kérdőív 10./c, 2. kérdőív 9./c) kiderült, hogy a vizsgált mintának 56%-a a böngészés kezdetekor a facebook nevű közösségi portált keresi fel. Arra a mondat kiegészítő kérdőívpontra, hogy miért tartózkodnak sokat ezeken az oldalakon a leggyakoribb válaszok a következők voltak: „*barátaimmal beszélgetek itt.*”, „*ma már minden információt ide raknak ki*”, „*hasznos, könnyedén tudok keresni*”. A közösségi portálok tökéletes lehetőséget adnak a csoport funkciójukkal, hogy tanulói közösségeket lehessen létrehozni velük. Az első kérdőív alapján a megkérdezett tanulók mindössze 15% nem volt tagja tanulói csoportnak, ám mint az a beszélgetés során kiderült a legtöbb esetben az osztályközösség portálcsoportjának tagjai, ahol nem minden esetben csak tudásanyagot osztanak meg egymással – az interaktív előadás alatt kiderült, hogy legtöbb

esetben házi feladat megoldások, illetve iskolai rendezvényekkel kapcsolatosan cserélnek információt. Ezzel kapcsolatos kérdéseim, és felvetéseim után második kérdőívben történtek változások: 5%-ra csökkent a tanulói csoporttagság nélküli személyek száma, illetve a tanulók fele komolyan felhasználja tanulása során a csoportban felhalmozott anyagokat, míg ez utóbbi arány az első kérdőívben 38%-on állt (*2. és 3. diagram összehasonlítása*). A második kérdőívben új itemek behelyezése után a tanulói csoport létrehozásának hajlandóságára irányult kérdés alapján (*4. diagram*) viszont a tanulók több mint fele nem szeretne létrehozni csoportot. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulói csoporttagsággal rendelkezők fele nem kíván hasonlókkal mélyebben foglalkozni. Mivel a csoportaktivitásukra nem terjedt ki a kutatás nem lehet kijelenteni, hogy ezek a személyek egyben passzívak is tanulói csoporttevékenységeik során. Ám megjelentek olyan személyek, akik fontosnak tartják, hogy tanáraikat is meghívják a tanulói csoportba – a megkérdezettek 21%-a, illetve olyanok is, akik a jövőben tervezik a tanulói csoportok komolyabb felhasználását – vizsgált személyek 18%-a.

Időmenedzsment

A tanulók időmenedzselésével kapcsolatosan a kérdőív több válaszadós kérdésében több alternatívát is adtam, melyekből kiderülhet, hogy hogyan viszonyulnak on-line időtöltésük megtervezéséhez. Azok aránya, akik megtervezik internetes tevékenységeiket, de nem írják le az első kérdőívben 24%-os volt, míg ez a szám a 2. kérdőívben 42%-ra emelkedett. Azok száma, akik le is írják on-line időtöltésük terveit elenyésző (megkérdezettek 3%-a), amelyben később sem történt változás. Mindemellett azok aránya, akik a „keresgélek, böngészgetek...lesz, ahogy lesz” opciót megjelölték 69%-ról 56%-ra csökkent. A mondatbefejezős kérdőívponthoz levő 'b' kérdésre, miszerint „Jó lenne előre megtervezni, mit csinálok az interneten, mert...” a következő kiegészítések érkeztek a legtöbb esetben: „*időt tudnék vele spórolni*”, „*több időm maradna másra*”, „*sok idő elmegy haszontalan dolgokra*”. Mindemellett ugyanezen kérdéscsoport 'a' lehetőségénél, miszerint „Hasznos az interneten keresni, mert...” leggyakoribb válaszok a következők voltak: „*minden információ megtalálható, és gyors*”, „*bármit megtalálhatok*”. Második kérdőívben ugyanezen válasznál 5 esetben „*hasznos információkat találok, de kétségeim vannak azok realitásával kapcsolatosan.*” új válasz jelent meg. Az előadás/beszélgetés során mutattam alternatívákat a tanulóknak on-line naptárvezető,- tervező formájában, ám összesen csak egy tanuló jelölte azon opciót, miszerint használja is ezeket a lehetőségeket. Ha ezen adatokhoz hozzáveszem a

beszélgetés tanulságait is egyértelműen kimondható, hogy a tanulóknak igénye van arra, hogy minél időhatékonyabban internetezzenek, ám az általuk kedvelt, és ténylegesen használható módszerek még nem teljesen tisztázottak. Ebből kifolyólag véleményem szerint további kutatásokra, tréningekre lenne szükség.

RSS rendszer, wikipédia

Az előzetes kérdőívcsozor eredményei szerint a megkérdezettek 82%-a nem ismerte az RSS rendszert, illetve 13%-uk ismeri, de nem használja azt. A második kérdőív csokorban ezen arány nem változott, vagyis ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulók nem találják megfelelően hatékonnak az RSS rendszer lehetőségeit, vagy én, mint előadó nem hangsúlyoztam megfelelően az ebben rejlő potenciált.

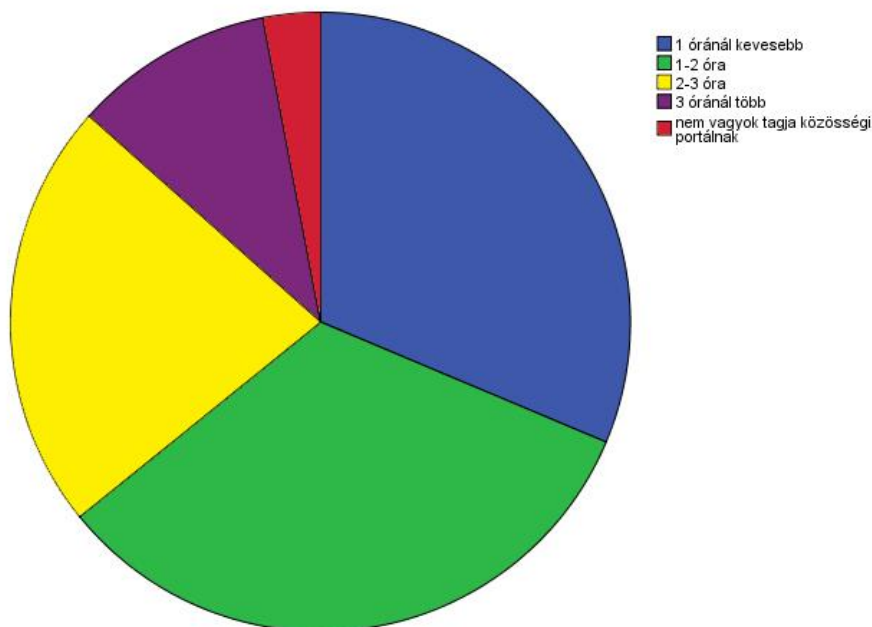
A megkérdezettek 15% teljességgel megbízik a Wikipédia szócikkeiben, míg 70%-a megpróbál máshol is utánanézni a keresett anyagnak. Ezen témával kapcsolatosan a beszélgetések során komoly interakciókba kerültem a tanulókkal. Megemlítettem nekik a Bicholmi konfliktus néven elhíresült wikipédia cikket, amely egy teljesen valótlan, meg nem történt eseményt ír le, mégis 5 évig hitelesítve szerepelt a portálon, így 2013-ban törölték azt (Jared Newman, 2013). Mindezek ellenére a második kérdőívben csekély változást történt. Csupán azok aránya emelkedett 4%-al 15%-ra, akik csupán útmutatásnak használják az oldalt.

Összegzés

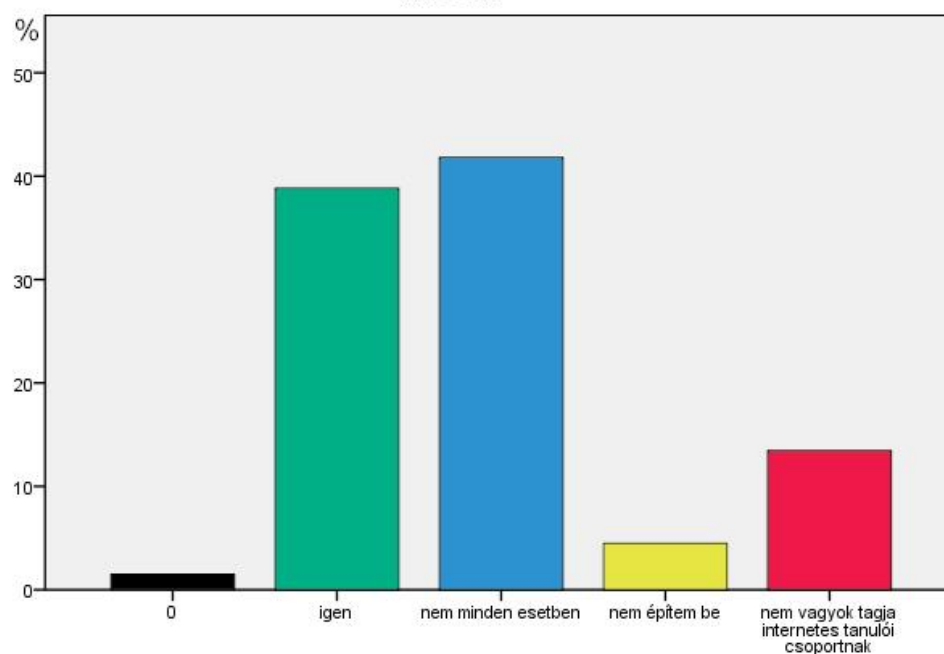
A kutatási eredményekből kiindulva kimondható, hogy minimális pozitív változást lehetett látni a közösségi portálok tanulói csoportjaival, illetve az on-line időtervezésekkel kapcsolatosan is. Ebből kiindulva hipotézisem, miszerint kisebb mértékű, de pozitív változást fognak mutatni a tanulók e részkompetenciái beigazolódta. Mindennek ellenére az RSS rendszer hasznosságának belátását, illetve a wikipédia körültekintőbb használatát nem sikerült megfelelő mértékben megismertetni a tanulókkal. Mivel a kutatás inkább volt kvalitatív, több kvantitatív elemmel úgy gondolom, hogy N=67/65 vizsgált alannyal az mérvadó, ám a tökéletesen reprezentatív eredmény elérése érdekében további, és mélyebb kutatásoknak komoly szerepe lehet. Ezen kutatás igazolást ad arról, hogy érdemes a témával gyakorlatiasabb szinten foglalkozni az oktatásban. Ezzel elérhető, hogy a tanulók téthelyzetben már a megfelelő digitális kompetenciák birtokában legyenek.

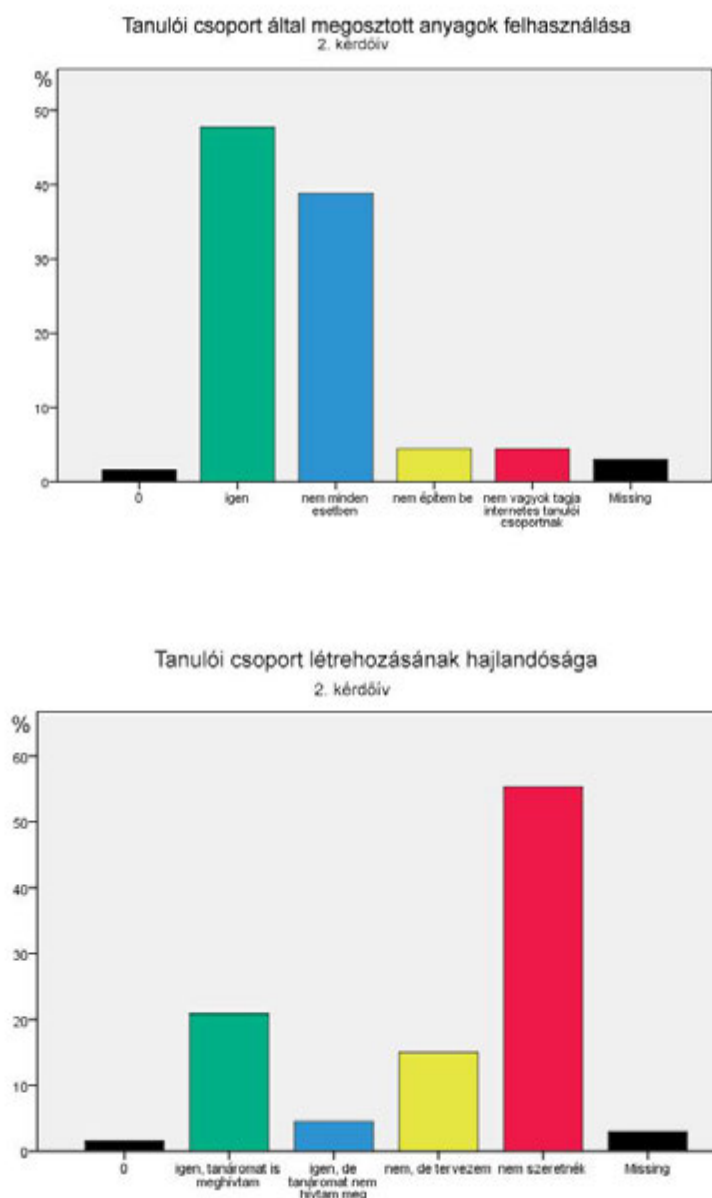
Táblázatok, diagramok

Mennyi időt szánsz közösségi portálokra egy nap?



Tanulói csoport által megosztott anyagok felhasználása
1. kérdőív





Irodalom

Vajda Zsuzsanna (2008): Tudáshalászat, az internet és a tanulás; In: Educatio, 2008.02.17., 241-251 o.

Jarche, Harold (2013): A portrait of a conversation, In: Life in Perpetual Beta, 2013.08.22., URL: <http://bit.ly/1oeHUb5>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.

S. Ungaretti, Tillberg-Webb(2011):assurance of Learning: demonstrating the organizational Impact of Knowledge Management and e-Learning, In: Jay Liebowitz, Michael Frank (szerk.): Knowledge management and E-learning, CRC Press, 42-55 o.

Jared Newman (2013): Fake Wikipedia entry on Bicholim Conflict finally deleted after five years, In: PcWorld, URL: <http://bit.ly/1g50SPi>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.

Lica (2013): Hova költözzünk a Google Readerről?, In: index.hu, URL: <http://bit.ly/1mKGPEf>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.

Sugata Mitra (2013): Build a School in the Cloud, In: TED 2013 Conference, URL: <http://bit.ly/1kykdJs>, Utolsó letöltés: 2014.05.09.

Elérhetőségek

Varga Dávid

ELTE-PPK, PED-BA

E-mail: vargadev@gmail.com

Linked-in: <http://lnkd.in/cXWbmA>

Az iskolai teljesítményekre vonatkozó visszajelzések szerepe az önértékelésben

Az iskolába lépéskor a gyermekek már egy kialakult énképpel rendelkeznek, mégis sokat formálhat rajtuk az iskolai közeg, hiszen itt folyamatos visszajelzéseket kapnak teljesítményükre mind tanáraiktól, mind kortársaiktól, amely hatással van a pszichológiai fejlődésükre.

Az énkép, röviden definiálva az önmagunkkal kapcsolatos ismereteink, értékelésünk, érzelmeink. Az önmagunkról alkotott kép nem egy merev rendszer, hanem folyamatosan változik, változtatja az egyén (Solymosi, 2004). Az én csak a társadalomban jöhet létre, az én társas eredetű, ami azt jelenti, hogy társas kapcsolatok nélkül, illetve születésünkkel még nem rendelkezünk énnel, önreflexióval (Kőrössy, 2004). Azonban az is előfordulhat, hogy az új ismeretek, interakciók nem befolyásolják az egyént, nem érintik az önismeretét, és az énkép változatlan formában és tartalommal megy tovább (Solymosi, 2004). Az énkép témájának első kidolgozója W. James, aki az énnak két aspektusát különbözteti meg: megismerő én és megismert én. James szerint többféle éntartalom is jelen lehet egy személynél, amelyek akár ellentmondásosak is lehetnek, hiszen az én társas eredetű, így annyi féle megismert énje lehet az embernek, ahány gondozója volt (Bretherton, 1991, idézi Kőrössy). A valódi társas értékelésnek és a szubjektíven értelmezett visszajelzéseknek, annak, hogy mások mit gondolnak rólam, egyaránt nagy jelentősége van (Burns, 1982, idézi Kőrössy).

Az énkép leggyakrabban vizsgált dimenziója az önértékelés vagy önbecsülés. Az önértékelés egyfajta értékítéletet jelent, amit az egyén fogalmaz meg önmagáról, és hosszabb ideig fenn is tarja. Kifejezi azt, hogy az ember mennyire értékesnek vagy értéktelennek érzi magát. Az öntudat kialakulása már csecsemőkorban elkezdődik, amikor a gyermek felfedezi, hogy képes ő maga is befolyásolni környezetét cselekedeteivel (Solymosi, 2004). Én most csak a serdülőkori én fejlődésre szeretnék kitérni a tanulmányomban, hiszen kutatásom során ezzel a korosztállyal foglalkoztam. Ez a korosztály úgy szembesül az énkép fejlődésével, hogy 15-16 éves korukban elkezdnek azon gondolkodni, hogy kik is ők valójában, keresik önmagukat, egyfajta identitáskrízisen mennek keresztül. Amikor a serdülőkor végén lezárul ez a folyamat, a fiatalban kialakul az énazonosság érzése, amely egy olyan összetett énkép, amivel az ember teljes mértékben azonosulni tud. Viszont amíg ide eljutnak, egy rögzös utat kell bejárniuk.

Kamaszkorukban a nagy mennyiségű énreprezentáció miatt, nagyon érzékenyek a kortársak és a felnőttek véleményének, mércéinek különbségére, és az is tény, hogy a serdülőt nagyon erősen foglalkoztatja, hogy mit gondolnak róla mások (Solymosi, 2004). Elkind (1967) szerint mások véleményének a korai serdülőkorban van a legnagyobb hatása az éntartalomra. Rosenberg (1986) szerint pedig az is változik az életkorral, hogy kik azok, akiknek a véleményére leginkább adunk. (Tókos, 2005). Ezekből kiindulva vetődött fel bennem a kutatási kérdésem, problémám is, hogy vajon az iskolában kapott, a tanulmányokra vonatkozó visszajelzések mennyire befolyásolják a tanulók énképének kialakulását, hiszen a gyerekek itt folyamatos visszajelzésben részesülnek, az idejük nagy részét ebben a közegben töltik. Bár a gyermekek már egy kialakult énképpel lépnek be az iskolába (Kőrössi, 2004), ennek ellenére serdülőkorban van a legnagyobb hatással mások véleménye a még alakuló önértékelésre (Elkind, idézi Tókos, 2005).

Nyilvánvalóan a családban is érik a gyerek ügyességét, okosságát, személyiségét erős visszajelzések, de otthon mégis másképp értékelnek, mint az iskolában. Általában a felnőttként kiválaszthatjuk azt a területet, amelyben leginkább kompetensek vagyunk, és csak abban kell megmérkőznünk másokkal, nem úgy, mint gyerekként az iskolában, ahol is minden területen teljesítenünk kell. Ebben a versenyben a tanulónak akkor is részt kell vennie, ha valamiért rosszul teljesít, és így az osztályzatoktól és a kudartól való félelem szövi át mindennapjait. Az értékelés állandó, folyamatos, rendszeres és nyilvános, ezért nem csak a tanároktól, hanem a kortársaktól is érkezik visszajelzés a diákok teljesítményére. Marsh (1990) egy longitudinális vizsgálat során azt vette észre, hogy a 11. és 12. osztályos tanulók esetén a tanulmányi átlageredmény jelentős hatással volt az előző évben mért teljesítménnyel kapcsolatos énkép, azonban a tanulmányi átlagok nem befolyásolták lényegesen az énképet, tehát az énkép nem vezethető le egyértelműen a tanulmányi átlagból, hanem sok összetevője van (Solymosi, 2004). A kevés siker vagy kudarc, a sok negatív tantárgyi értékelés a hosszú iskolai évek alatt komoly önbecsülést csökkentő hatással bír, és a sikertelenség érzése garantálja a negatív iskolai énképet (Kőrössi, 2004). Az iskolában is érvényesülő Pygmalion-effektus értelmében – mely egyfajta önbeteljesítő jóslatként definiálható – ha egy diákot például a megszerzett jegyei alapján „rossz” tanulónak ítélik meg, akként is kezelik őket, akkor egy idő után valóban rosszabbul is fog teljesíteni. Igaz, a másik oldalról a „jó” tanulónak bélyegzett diáknak előnye származik a tanár kedvező elvárásaiból, teljesítménye javulni fog (Cserné, 2003). Tudjuk, hogy ez a folyamat sokszor nem tudatosan megy végbe, de megfigyelhető, hogy a tanár az általa kedvelt

diáknak például egy felelet során többet vár a válaszára, több rávezető kérdést tesz fel, hogy megszülessen a jó válasz, ezzel szemben a „rossz” tanulót kevesebbszer szólítja fel, nem vár annyit a megoldásra, olykor még a szemkontaktust is kerüli a diákkal. Az is belátható, hogy az iskolai visszajelzések miatt az alacsonyabb önértékelésű tanulóknak nem csak önmagukról van kevésbé jó véleménye, hanem úgy látják, hogy őket mások is negatívan ítélik meg (Körössy, 2004). A tanulási kudarcok megítélésekor a pedagógusok hajlamosak magukon kívül álló okoknak tulajdonítani a sikertelenséget, és a tanulóban keresik a hibát. Képességhiányról, motivátlanságról, szorgalom hiányáról, részképesség-zavarról, iskolaéretlenségről és sok egyéb okról számolnak be. (Réthy, 2011). A tanár feladata az kell, hogy legyen a megmérettetések során, hogy egy alapvetően pozitív önértékeléssel az iskolába lépett diáknak ne csorbuljon az önértékelése. Ha viszont negatív a gyermek énképe, akkor újra kell „tanítani” neki az énképet (Solymosi, 2004).

Számos vizsgálat azt igazolta, hogy az énkép jó előrejelzője a teljesítménynek, tehát aki pozitív én képpel rendelkezik, az jobban teljesít feladathelyzetben (Solymosi, 2004). Azok a gyerekek, aki jól teljesítenek az iskolában, nem csak jobb énképpel rendelkeznek, hanem sikereiknek köszönhető jobb kapcsolatot is ápolnak szüleikkel és kortársaikkal. És ez tovább növeli az iskolai feladatok iránti motivációjukat is. Kurtz-Costes és Schneider (1994) kutatásai azt igazolták, hogy a teljesítménnyel kapcsolatban a képességnek tulajdonított sikerattribúció pozitív kapcsolatban volt az énképpel és a teljesítménnyel, de az attribúció nem jelezte előre a teljesítményt (Körössy, 2004). Az énkép az egész személyiség része, így kapcsolatban áll más személyiségi jegyekkel is: például a motivációval (Solymosi, 2004). Terborg szerint a képesség a pozitív önértékelésű emberek esetén jobb előrejelzője a teljesítménynek a képesség, hiszen a rossz önértékelésű ember nem motivált a jó teljesítményre, ezzel beigazolvva énképét (Burns, 1982, idézi Körössy, 2004).

Nemi különbségek az énképben

Már iskolába lépéskor is nagy különbséget mutat, hogy a fiúk és lányok, hogyan alkalmazkodnak az iskolai követelményekhez. A fiúk serdülőkorban még éretlenebbek, mint a lányok, és ez nem kedvez az iskolai sikerességüknek. A lányok önértékelésében nagy jelentősége van az iskolának, míg a fiúknál az iskola csak az egyik visszajelzési forrás az énkép kialakításában, mert nekik emellett fontosak a szakkörök és sportkörök is (Burns, 1982, idézi Solymosi, 2004). Dweck (1988) vizsgálatai azt igazolták, hogy a lányok és a fiúk ugyanolyan

menyiségű pozitív és negatív visszajelzést kapnak az iskolában, de más-más dologért. A fiúk és a lányok sikerattribúciói is különböznek, mivel a fiúk az elért eredmény inkább a képességeiknek, míg a lányok inkább a szerencsének tulajdonítják (Solymosi, 2004). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a fiúk és a lányok önértékelési és attribúciós különbségei a nemi sztereotípiákat tükrözik vissza (Körössy, 2004).

Több vizsgálat is foglalkozik a nemi sztereotípiák és a szülői elvárások közötti összefüggéssel. Ezek közül az egyik Frunham (1998) kutatása, aminek eredményei azt igazolják, hogy a brit szülők – különösen az apukák – véleménye szerint a fiaik intelligensebbek, mint lányaik. Ha már gyermekkoruk óta így állnak a szülők a gyermekeikhez, akkor a Pygmalion-hatás itt is érvényesülni fog. A fiúk több pozitív megerősítést kapnak otthon, így később nem érinti őket olyan komolyan a negatív kritika. (Cserné, 2006). A nemi sztereotípiák az iskolában is megjelennek. Palardy (1969) tanulmánya olyan dolgokra világít rá, mint például, hogy a lányoktól jobb olvasási teljesítményt várnak el a felnőttek, míg a fiúknak az informatika, technika és a természettudományok területein kell jeleskedniük. Kutatási eredmények is igazolják, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanító meg van róla győződve, hogy a lányok jobb olvasási képességekkel rendelkeznek, ott szintén érvényesül a Pygmalion-effektus, és az év végi teszteken valóban jobb eredményeket érnek el, mint a fiúk (Cserné, 2006).

Kutatási eredményeim

Kutatásom során kérdőíven kérdeztem meg összesen 42 középiskolai diákot, akiknek 50%-a gimnáziumi tanuló, 50 %-a szakközépiskolai tanuló volt, tanulással kapcsolatos nézeteikről. A kérdőívet 26 lány és 16 fiú töltötte ki. Nem-valószínűségi mintavétel eljárás miatt a kapott eredmények nem reprezentatívak, az eredményekből nem tudunk egy populációra általános következtetéseket levonni.

A „jó” tanuló, „rossz” tanuló címke nem csak a szellemi mozgósítás szintjét határoolja be, de morálisan és érzelmi tartalommal is beskatulyázza a gyerekeket (Réthy, 2011). Ezért arra voltam kíváncsi, hogy milyen (pozitív vagy negatív) asszociációkat társítanak a tanulók ezekhez a stigmákhoz. A „rossz” tanuló megítélésakor a kérdezettek 100%-a negatív fogalmakat társított a kifejezéshez, míg a „jó” tanulóhoz a válaszadók 16,66%-a kapcsolt negatív fogalmat. Az eredmények szerint a „rossz” tanuló tróger, lusta, hanyag, rossz jegyeket

kap, égő, buta, hülye, stb. Míg a „jó” tanuló legfőbb negatív töltetű jelzője a stréber, pozitív jelzői pedig a következők voltak: szorgalmas, kitűnő, figyel az órán, okos, intelligens, stb. A kapott asszociációkat 3 csoportba soroltam be aszerint, hogy a magatartásra vagy egy tulajdonságokra vonatkoznak-e, illetve, hogy a szummatív osztályzatokkal, a jegyekkel áll-e kapcsolatban. A „rossz” / „jó” tanuló megítélésekor szignifikáns különbség nem olvasható ki az eredményekből a tekintetben, hogy mihez társítják a másik megítélését.

Ezután arra vonatkozóan, hogy magukat hogyan ítélik meg a tanulók a következő kérdésre kellett választ adniuk: Hogyan jellemeznéd magad mint tanulót? Itt a kitöltők közel fele (45,24%) összetett választ adott, a tekintetben, hogy pozitív vagy negatív töltetű volt-e az önjellemzése. A gyerekek 23,81%-a viszont csak negatív tulajdonságokkal, míg 30,95%-uk pozitív tulajdonságokkal ruházta fel magát.

Feltételezésem szerint mindenkinek van valami, amire büszke lehet iskolai tanulmányai során. A kitöltők 4,76%-a mégis úgy nyilatkozott, hogy semmire sem büszke. A tanulók 47,62%-a volt valamilyen formában a tanulmányi átlagára, a jegyeire büszke, a többi válaszadó pedig társas kapcsolataira (diák-diák, tanár-diák), esetleg megszerzett tudására büszke.

Összegzés

Tanulmányom írásakor elsősorban a szakirodalomra támaszkodtam. Arra tettem kísérletet, hogy felgöngyölítsem azt a szálát, hogy miként a hat a serdülők énkép fejlődésére az iskola közeg és az ott kapott folyamatos és nyilvános visszajelzés. Tudjuk, hogy sokat számít a kívülről kapott megítélés, és a tanulók beépítik önértékelésükbe mind a negatív, mind a pozitív visszajelzéseket. A tanároknak törekedniük kell arra, hogy ne sértsék meg a gyermekek önértékelését, sőt inkább segítsék annak felfelé ívelő fejlődését, és ne hagyatkozzanak előítéleteikre. A kutatást tovább lehetne folytatni további megfigyelésekkel, interjúkkal is. Azonban a hatás-vizsgálatok nehézsége az, hogy leginkább longitudinális vizsgálatok során nyerhető ki biztos eredmény.

Bibliográfia

Tókos Katalin (2005): A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben, In: Új Pedagógiai Szemle, 55.évf, 10. szám, 42-59. o.
Cserné dr. Adermann Gizella (2006): Önbeteljesítő jóslatok az iskolában és a családban, Edenscript Kft., Pécs

Kőrössy Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel, In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101. o.

Réthy Endréné (2011): Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére, Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs

Solymosi Katalin (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei, In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest

Elérhetőségek

Zágonyi Beáta
Egyetemi hallgató
ELTE PPK Pedagógia Ba
zagonyi.beata@gmail.com

A KÖTET SZERZŐI

Bende Lilla	lyluka93@gmail.com
Faragó Deborah	farago.deborah@hotmail.com
Féderer Mónika	federermoni@gmail.com
Gregor Dóra	dora.gregor@gmail.com
Gyulavári Adrienn	adrienn.gyulavari@gmail.com
Kardos Bogáta	kardosbogi@gmail.com
Kóródi Balázs	balaf@alomvilag.hu
Körző Nóra	nori.korzo@gmail.com
Lantai Judit	lantaiju@gmail.com
László Krisztina	krisztinagrafi@gmail.com
Mertz Gábor	mertzgabor@gmail.com
Mihály Henriett	mihaly.henriett@gmail.com
Nagy Kinga Fanni	nkingaa@hotmail.com
Pető Nikolett	petnikolett@gmail.com
Szijártó Bese Bálint	szbese05@gmail.com
Szombati Beatrix Éva	szombatibea9@gmail.com
Szondi Boglárka	szondi.boglar@gmail.com
Varga Dávid	vargadev@gmail.com
Zágonyi Beáta	zagonyi.beata@gmail.com