

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Pszichológia szak

Ki vagyok én?
13-16 éves serdülők felmérése

Készítette:
Minyin Gabriella

Témavezető:
Szabó Laura

2010.

Tartalomjegyzék

Bevezető	2
A DICE kutatás bemutatása.....	2
I. Irodalmi bevezető.....	4
A serdülőkor és a serdülők jellemzői.....	4
Prepubertás.....	5
Pubertás.....	5
A testi fejlődés öt területe.....	6
Kognitív és pszichikus jellemzők.....	6
Társas kapcsolatok, barátság, szerelem.....	8
Serdülő és a család.....	9
A serdülőkről összefoglalóan.....	10
Erik Erikson fejlődésmélete.....	11
James Marcia Identitásállapotok –paradigmája.....	12
Pubertásos krízis.....	14
Társadalmi hovatartozás.....	14
A drámapedagógia módszeréről és jelentőségéről.....	15
A szocioökonómiai státusz és az iskola kapcsolata, az iskola feladatai.....	20
A serdülők szabadidő eltöltési és kulturálódási szokásai.....	25
A magyar középiskolások magyarságtudata, Európa-képe és külföldi nemzetekhez való viszonyulása.....	30
Hipotézisek.....	33
II. Módszer.....	34
Vizsgálati személyek.....	34
Mérőeszközök.....	38
Eljárás.....	40
Eredmények.....	41
III. Az eredmények értelmezése, diszkusszió.....	50
Értelmezés.....	50
Diszkusszió.....	56
Irodalomjegyzék.....	59
Mellékletek.....	65
A DICE kutatás kérdőívének felhasznált részei.....	65

Mikor tudomást szereztem 2008-ban az az idő tájt kezdődő, a drámapedagógia serdülőkre gyakorolt hatásait vizsgáló DICE kutatásról, remek lehetőséget láttam benne arra vonatkozólag, hogy bepillantást nyerhessek egy igazi, ráadásul nagyszabású, nemzetközi kutatás lezajlásába, és a kérdőívek felvétele során a kérdőívezéshez kapcsolódó tapasztalataimat is bővíthettem, első kézből kaptam visszajelzést ezeken az alkalmakon maguktól a gyerekektől.

Általános iskolásként volt szerencsém ismerkedni a drámapedagógia módszerével, bár csak néhány alkalommal került ilyesmire sor egyetlen tanév során, máig emlékszem ezeknek az óráknak oldott, jó hangulatára, arra, mennyire szerettem ezeket a tanórákat egykori osztálytársaimmal együtt. Mivel ennél mélyebb ismeretekkel nem rendelkeztam a módszerrel kapcsolatosan, ám mindenképp szerettem volna többet megtudni arról, hogy hogyan is működik, a KÁVA Kulturális Műhely által iskoláscsoportoknak meghirdetett színházi nevelési foglalkozásra látogattam el e célból. Ez a csupán egy alkalmat magában foglaló nevelési program, melyben az amatőr színész-drámatanárokból álló gárda egy közös délelőtti folyamán bemutat egy darabot, miközben időnként leállítva a cselekmény menetét, megmozgatja a nézőközönséget különféle csoportfeladatok megoldásával. Végül a darab közös lezárását követően sor kerül annak megbeszélésére, s a gyerekek pár új drámapedagógiai módszert is elleshetnek a színészekről. Nagyon érdekesnek találtam ezt a programot, melyre a drámapedagógiát rendszeresen nem tanuló osztályok is bátran jelentkezhetnek, s ezt sokan meg is teszik, az előre meghirdetett alkalmak (évente mintegy 120-130 alkalom) gyorsan betelnek a szervezők beszámolója alapján. (További információ: www.kavaszinhas.hu)

Egyik kérdőívfelvétel kapcsán pont egy drámapedagógia órába csöppentem bele, s az ív kitöltése után még lehetőségem nyílt egy órai feladatba belenézni, illetve a drámapedagógussal kissé elbeszélgetni. Mindezek az élmények nyomot hagytak bennem, s egyértelművé tették számomra, hogy dolgozatom témája releváns, érdekes, feltáratlan terület még, mellyel érdemes és hasznos is foglalkozni.

A DICE kutatás bemutatása

A DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) egy nemzetközi, az Európai Unió által támogatott kutatás. A két évet (2008-2010) felölelő projekt¹ fő célkitűzése a drámapedagógia hatásainak keresztmetszeti és longitudinális összehasonlítása öt ún. lisszaboni kulcskompetencia mentén. A kutatás ötlete

Magyarországról² származik, így hazánk tekinthető a központnak. A nagy érdeklődésre számot tartó ígéretes kezdeményezés így gyorsan kinőtte az országhatárt, s további résztvevő, főként európai uniós államokkal bővült³. Korábban még nem került sor a drámapedagógia oktatásban kifejtett hatásaira vonatkozó kvantitatív vizsgálatra, mely ilyen nagy nemzetközi mintaelemszámmal (több, mint 5000 gyermek és tanárai beszámolóival) dolgozott volna.

Az eredményeit 2010 őszén ismertető projekt célpopulációját a 13-16 éves serdülők képezik. A kísérleti csoport két almintára oszlik: azokra a kamaszokra, akiknek iskolai, vagy iskolán kívüli keretek közt biztosított a folyamatos drámaoktatás, drámafoglalkozás, illetve akik csak egyszeri drámafoglalkozáson (színházi nevelési programon) vettek részt a kutatás keretében. Mindkét kísérleti csoport mellé illesztett kontrollcsoport került. A kutatás vezetői nagy hangsúlyt fektettek a reprezentativitás biztosítása végett a megfelelő mintaméret elérésére és a megfelelő illesztésre (minden országban a minimum elemszám 320 fő, ami minimum négy folyamatos, négy egyalkalmas drámacsoportból, és a hozzájuk illesztett 4-4 kontrollcsoportból adódik össze). Minden iskolában egy kísérleti és egy kontrollosztály/-csoport alkotott egy párt, ezzel biztosítva a gyermekcsoportok hasonló demográfiai, gazdasági, szociális háttérkörülményeit.

A vizsgálat a lisszaboni kulcskompetenciákból ötöt vizsgál, amelyeknél alapján a drámapedagógia hatását várják.

Ez az öt kompetencia a következő:

1. Anyanyelvi kommunikáció.
2. A tanulás tanulása.
3. Szociális és állampolgári kompetenciák.
4. Kezdeményezőképeség és vállalkozó szellem.
5. Kultúrához kötődő ismeretek és kifejezőképesség.

„Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. Ez a közlemény a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért. A támogatás kódszáma: 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP”

¹Honlap: www.dramanetwork.eu

²KÁVA Kulturális Műhely; Budapest, Cziboly Ádám projektvezető

I. Irodalmi bevezető:

A serdülőkor és a serdülők jellemzői

Kamaszkorban a gyermekkor egyensúlya véget ér, és a felnőttkor eléréséig folyik egy újfajta nyugalmi állapot keresése. E tekintetben ezt a kort krízisnek nevezhetjük. Vekerdy Tamás nevezi ezt az életszakaszt a „második születés” korának. „Amikor egy elkülönült személyiség szakad ki a család érzelmi burkából úgy, hogy a világgal, önmagával egyedül szembenézzon. Mint a biológiai születés, ez is fájdalmakat okoz nekünk, ...de ő maga is szenved.” (Kulcsár, 2004, 9.old.)

A serdülőkor átmenetet képez a gyermek-, és felnőttkor között, melyre folyamatként kell tekintenünk, ami nem egyik napról a másikra megy végbe, hanem hosszú, tartalmas éveket foglal magában. (Vikár, 1980)

A serdülés igen tág időbeli periódusát az elméletalkotók különböző szakaszokra bontották. Általános azonban az a nézet, mely szerint a pubertáson inkább a biológiai, míg az adolescencián a későbbi, felnövéshez kapcsolódó változásokat értik. (Kulcsár, 2004)

Peter Blos könyvében 5 szakaszt különített el:

1. Preadoleszcencia
2. Korai adoleszcencia
3. Tulajdonképpeni adoleszcencia
4. Késői adoleszcencia
5. Poszt-adoleszcencia

Ezeket a periódusokat meghatározott lelki változások kísérik, időben pontosan behatárolni nem könnyű őket. (Vikár, 1980)

Murányi-Kovács Endréné (1980) két periódust különböztet meg: a prepubertást (9-12) és a pubertást, melyet 13-16 évben jelöl meg. Az általam használt kérdőív pontosan az utóbbi korosztálynak szól, ám a serdülés folyamatjellege megkívánja, hogy mielőtt a vizsgálatom szempontjából releváns életkori jellemzőkkel foglalkozzam, a fejlődés előzményének tekinthető prepubertás korát is átfogóan ismertessem, s a serdülés egész időtartamát egységként kezeljem.

³Magyarországon kívül 5 konzorciumi partner: Anglia, Hollandia, Románia, Szlovénia, valamint 6 társult partner : Csehország, Norvégia, Svédország, Szerbia, Portugália, Palesztina (GAZA övezet) csatlakozott ehhez a kutatáshoz.

Prepubertás:

A serdülést a hormonális változásoktól számítjuk. A hormonszint növekedésének (9-10 éves kor) hatására a testi változások egyre látványosabbakká válnak. A nemi érés (jele fiúknál az első magömlés, lányoknál az első menstruáció) egyben pszichológiai érzékenységgel, nyugtalansággal jár együtt (Kulcsár, 2004).

A fiúkat és lányokat egyaránt foglalkoztatja ebben a korban a még ismeretlen szexualitás és az ezzel kapcsolatos ismeretek. Blos ekkorra teszi a nemi szerepekkel való azonosulás feladatát is. Az erősebb nem képviselői ekkor kezdik el lapozgatni a pornográf tartalmú újságokat, előszeretettel csempésznek mondataikba közönséges, obszcén szavakat. Élvezik, mikor rosszkodhatnak. Ekkor hozzák létre az első csoportokat, kisebb közösségeket is. A kortársak jelentősége, társaságra való igényük hirtelen fokozódik.

A lányok anyjukkal találják gyakran szemben magukat. Lázadnak a szülői megkötések, szabályok ellen, függetlenségi vágyukat már nem elégték ki a barátokkal való rövid találkozások. Ám így is komolyabbak, összeszedettebbek fiú kortársaiknál. Bizonyítani akarják, hogy ők is vannak olyan jók, mint a fiúk, harciasak, vetélytársat látnak bennük. Ha pedig nőies vonásaikat emelik ki, akkor túl felhívóan, kihívóan teszik ezt. Nagy veszélyt jelent már ebben a korban is a túl korai szexualitás (Vikár, 1980).

Prepubertásban még nem beszélhetünk igazi szerelmi kapcsolatáról. Kezdeti rajongó érzelmeik még nem annyira a választott személyről szólnak, mint inkább önmagukról, amilyené válhatnának a sokra tartott partner mellett. Az énídeál befolyásolja hát ezeket a döntéseket. Ebben a korban nagy horderejűek a kiszemelt példaképek is, akármi alapján is válassza is őket a kamasz, biztos bírnak valamely tulajdonsággal, amellyel az őket választó fiatal még nem, ám erre erőteljesen vágyanak. Rajongással vehetik körbe saját nemük képviselőit is éppúgy, ahogy az ellenkező neműeket. Céljuk, hogy hasonlóvá váljanak, ők is rendelkezzenek a személy nagyra becsült tulajdonságaival (Kulcsár, 2004).

Pubertás:

Az átmenetet a nemi érés, az ivarérettség elérése jelenti. A hormonháztartás megváltozása súlyos terhet ró mind a vegetatív-, mind a központi idegrendszerre. Míg a

prepubertásban a gyerekek hangulata élénk, jó kedélyű, addig a serdülés tetőzése idején a fáradékonyság, kedvtelenség, magányérzet a gyakori.

Lányoknál a testi változások, a nőiesebb alak kialakulása korábban (13-15 év) bekövetkezik, mint a fiúknál (15-18). A testi érés megelőzi a pszichését. Ez utóbbit a tinédzser környezete, a vele szemben támasztott elvárások, a családi légkör, idősebb testvérek mind-mind befolyásolják (Murányi-Kovács, 1980).

A testi fejlődés öt területe:

1. Gyors ütemű növekedés, ami a testsúlyra és testmagasságra is egyaránt kiterjed.
2. Belső nemi szervek elérik fejlett állapotukat, a lányok foganó-, a fiúk nemzőképessé válnak.
3. Külső nemi szervek és másodlagos nemi jelleg átalakulása
4. Testfelépítésben bekövetkező módosulások, a lányok több zsír-, míg a fiúk több izomszövettel rendelkeznek ennek hatására.
5. A keringésben és légzésben végbemenő változások következtében a fizikai erőnlét növekszik (Steinberg 1989, idézi Vajda, 1999).

A bekövetkező változások időben nagyon nagy egyéni különbségekkel jellemezhetők

Kognitív és pszichikus jellemzők:

- A különböző *funkciók* eltérő időben fejlődnek ki.
- *Észlelése* még gyakran felszínes, ami később könnyelmű és helytelen általánosításokhoz vezet.
- *A logikai emlékezés szerepe* növekszik.
- Jelentős *képzelti tevékenységet* végez a nappali álmodozások alkalmával.
- *Értelmi képességeiben* minőségi változás következik be a formális műveletek elérésével, melyet az önálló hipotézisállítást, a tárgytól elváló gondolkodás, a szisztematikus ellenőrzés, ellentmondás-mentesség elvárásai jellemeznek Piaget fejlődésmodelljében (Sassné, 1996).
- *Kognitív sajátosságok fejlődése:* Érdeklődési körük egyre csak szélesedik, nemcsak saját személyiségük, de ugyanúgy a külvilág felé is nyitottabbá válnak. Bár az érdeklődési területek gyakran gyorsan cserélődnek.

Figyelmük könnyen csapong, az őket érdeklő dolgokban erősen koncentrálnak, ám az éréssel járó megterhelés ebben is érezteti a hatását. A testi változások mellett az álmodozás is könnyen a figyelem elterelődéséhez vezet. Ez a tevékenység különös élvezettel jár. Vágyai, álmai megvalósításának, átélésének

legegyszerűbb módja ez. Fantáziái már nem rugaszkodnak el úgy a valóságtól, mint kisgyermekkorban, álmodozásainak van némi reális alapjuk.

Az alkotások terén is egyre fogékonyabbá válnak. Az önkifejezés számos módját találják meg a mai serdülők, a klasszikus elfoglaltságok, mint pl. az írás, festés, éneklés, zenélés mellett újabb kifejezésformáknak is hódolnak (graffiti, fotózás, filmkészítés) (Murányi-Kovács, 1980).

- Gyakoriak a *hangulati ingadozások*.
- *Esztétikai érzékük* is folyamatosan fejlődik (Sassné, 1996).
- A serdülés egyik sarkalatos pontja az *önállósodás, függetlenedés* kérdése. Ebben az életkorban a kamaszok mind nagyobb önállóságról álmodoznak. Az erről folytatott terméketlen viták sokszor a gyerek és szülő különböző értelmezéséből eredhetnek. Míg a szülők felelősségteljes gondolkodást és viselkedésmódot várnak csemetéiktől, elvárva, hogy a család érdekeit is szem előtt tartva felnőtt módjára cselekedjenek és helyes döntéseket hozzanak, addig a kamaszok hajlamosak csupán a felnőtté válással járó jogokat hangoztatni, ám az elvárható kötelezettségekről, a családi életből adódó feladatokról megfeledkezni. Legszívesebben csak azt tennék, amiben épp kedvük telik, és teljesen negligálnák, amihez nem fűlik a foguk.
- *Eredetiségkedés*: A felnőtté válás útján a tinédzserben egyre erősebbé válik a vágy, hogy személyisége elüssön a többiekétől, igazi unikum szeretne lenni. Kezdetben erre a legalkalmasabb mód, hogy öltözködésével adja ezt a világnak. A divatnak, sokszor zenei stílusának megfelelően ruházkodik, keresi és élvezzi a figyelmet, amit felhívó külsejével vív ki. Ám különködése beszédében is jól tetten érhető, a különféle szleng és illetlen szavak sokaknál a kötőszavak szerepét töltik be.
- *Belső élmények tudatosítása*: A kamasz érdeklődése mind a külvilágra vonatkozólag, mind saját lelki élete, lelki rezzenései tekintetében egyre fokozódik. Meg akarja ismerni, fel akarja tárni személyiségét. Tudni akarja ki is ő, miben különbözik másoktól, mire képes. Tény, hogy a serdülő különbözik a felnőttektől, hisz ekkor „újonnan fedezi fel a legáltalánosabb emberi érzelmeket és gondolatokat.” (Murányi-Kovács, 1980, 39.old.) A ki vagyok én? és Milyen is vagyok én? kérdések e korszak mottói, jól summázzák a fejlődő serdülőket foglalkoztató gondolatokat, bizonytalanságot.

Ahhoz, hogy megtalálhassa a választ erre az izgató, nyugtalanító kérdésre, a kamasznak szüksége van magányos töprengéseire, önmegfigyelésre és a társaságban való összehasonlítási lehetőségekre is. Teljesen bizonyosak benne, hogy környezetük, főleg szülei, úgysem érthetik meg a problémáikat, mindazt, ami bennük zajlik.

Erkölcsei elveik is módosulnak ezekben az években. Míg gyermekként főként készen fogadták el a szülők morális tanításait, most felülvizsgálják mindezeket. Ha valamivel egyetértenek, az meggyőződésükké is válik. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, azonban komoly bizonyítékokra vadásznak, s ha ezekre ráleltek, csak a saját összefüggéseik feltárása után fogadják el azokat helyesnek (Murányi-Kovács, 1980).

Társas kapcsolatok, barátság, szerelem

A kamaszok életében a kortársak rendkívüli szerepet töltenek be. Bár teljesen ők sem érthetik meg az érzékeny lelkű kamaszt, mivel hasonló problémákkal küzdenek, vagyis egy cipőben járnak, sokat jelent támogatásuk, elismerésük, véleményük. A barátok megválasztásánál már nem csupán a közös időtöltés dominál, hanem valós választások ezek, melyek szimpátián, a belső tulajdonságok megismerésén alapulnak. Fontos jellemzői tehát a kamaszkori barátságoknak a kölcsönösség, kizárólagosság, és hogy olyan szándékkal köttetnek, hogy örökre szólnak majd. Heves viták robbanhatnak ki, hiszen a féltékenységek, és egyéb érzelmek most már felismertté és kimondottá is válnak. Azonban a nagyra tartott barátok a példaképek, eszményképek magasáig is emelkedhetnek, ez pedig húzóerőt jelenthet személyiségfejlődésükben.

Kisebb-nagyobb baráti közösségek, klikkek is kialakulnak ebben a korban. Az itt betöltött szerep, rang és kedveltség nagy befolyást gyakorolhat az önmagát kereső serdülő énképére. Folyamatos összehasonlításokat végeznek, egymásnak tükröt tartva ízelegetik formálódó énjüket (Murányi-Kovács, 1980).

A szerelemben elsőként fokozódik a másik nem iránti érdeklődés, ez általános szerelmi vonzódást hoz magával. Majd a megközelíthetetlen emberekért (filmsztárok, sportolók, híres emberek) rajong. Késői serdülőkorban alakulnak csak ki valós szerelmi kapcsolatok, ezek mélysége azonban még nem egyenlő a későbbi, ifjú, illetve felnőttkorban kötött kapcsolatokéval, még ha a szexualitásban jártassá is váltak már (Sassné, 1996).

Serdülő és a család:

Szocializációnkban, a társas kapcsolatok működéséről való első tapasztalatainkban a családnak van elsődleges szerepe. A régi korok családmmodelljéhez képest gyökeres átalakulás látható. A több generáció együttélése ma már kiment a divatból, ehelyett nukleáris családok alakulnak, ahol a szülők egy- két, ritkán több gyermeket vállalnak. A családokban hamar kialakul valamilyen szereposztás, aminek a tagok megfelelni próbálnak a továbbiakban. Kulcsár Éva (2004, 43.old) megfogalmazásában „a család olyan pszichológiai egység, amelynek tagjai a többiek valamilyen pszichológiai szükségletét elégítik ki.” A serdülők szeme a család szennyese, a családon belüli rossz berögződések tekintetében is felnyílik, s az addig bevett családi szokásokat, hagyományokat, elvárásokat erős kritikával illetik. Ami addig természetesnek hatott, most szégyellnivaló, elítélendő hazugságnak tűnik, s a családtagok, akik mindebben részesek, hitelüket vesztetteké válnak. A felnőtté válás részét képező leválás azonban nemcsak a serdülőknek jelent nehézséget, hanem a gyermekük elvesztésétől féltő szülőknek is.

Kamaszkorban még a társadalom is sokkal toleránsabb a még se nem felnőtt, de már nem is gyermekekkel szemben. Ismerkedni kezdenek az élet írott és íratlan szabályaival, és sokszor vakmerően, bátran, ám meggondolatlanul cselekednek. Nem gondolva a felelősségre és következményekre, melyeket így a szülőknek kell átvállalniuk.

Különböző nehézségek elé állítja a szülőktől való lelki leválás a két nem képviselőit. A lányoknak az anyjuktól való elszakadás jelenti a legfőbb megpróbáltatást. Míg a kamasz otthon él, gyakoriak az összezördülések anya és lánya között, melyek általában egy-egy sarkalatos kérdés köré csoportosulnak, mint az öltözködés, evés, fiúkérdés. Ezek valójában a kontrollt a kezében tartó személyről szólnak. Ám hasonlóan fontos az apák szerepe is lányuk tízes éveiben. A jó apa bizonyoságot tesz lányának arról, hogy a férfiaktól is éppúgy számíthat lelki támogatásra, mint nőtársaitól.

A fiúk kapcsolata nem olyan szoros az őket nevelő felnőttekkel. Érzelmeiknek ők ritkábban adnak hangot, kihívások esetén nagyobb önállóságot várnak el tőlük. Mivel az apai támogatás kevésbé direkt és gondoskodó az anyainál, kevesebb segítséget kapnak az érettség eléréséhez. Anyjuk gyengeségére vágynak, ám kifelé ezt véletlenül sem mutatnák, hisz az szemükben a gyengeségük jele lenne. Számukra tehát az érzelmi közeledés, érzékenységük bizonyítása félelemkeltő (Kulcsár, 2004)

A serdülő számára legoptimálisabb család „félleg zárt rendszerként” működik, (Vikár, 1980, idézi Kulcsár,2004, 48.old) és képes egyszerre védelmet nyújtani, óvni, de egyben a külvilágból származó ingereket is beengedni.

A családi konfliktusok, illetve a kortársak elengedhetetlen szerepe és befolyásoló hatása ellenére is azt találták, hogy a fiatalok véleménye jobban tükrözte szüleikét, mint az övéktől eltérő társadalmi rétegbe tartozó tizenévesekét. (Steinberg, 1989, idézi Vajda, 1999)

A generációs nemzedékek kapcsolatában a földrajzi távolságnak, vagyis a kulturális viszonyoknak is meghatározó szerepe van. Kelet-Közép-Európában a generációk közti eltávolodás általánosan kisebb,mint az USA-ban, vagy az Egyesült Királyságban. (Vajda, 1999).

A serdülőkről összefoglalóan

A serdülőkort folytonos keresgélés, a hihetetlen mértékű tudásvágy jellemzi. Az ifjú titánok szeretnének mindent megismerni és megérteni, ami a nap alatt van.

E kor sajátja még a Mérei Ferenc által elnevezett *önismereti érzékenység* is. Figyelme tehát nemcsak a kinti világ történéseire érzékeny, de a testében és lelkében folyó változásokra is éppúgy. Külsőjük sokat változott a gyerekkor óta: végtagjaik megnyúltak, arcukat pattanások fedik, a fiúk hangszíne mélyebb lett. Szőrzetük megerősödött. A lányok alkata nőiesebbé, kerekdedebbé vált. Ezen átalakulás bekövetkezte nem egységes. Van, aki kortársainál jóval korábban átesik rajta, míg mások csak később élik át. Lelkileg is megterhelő ez számukra, mozgásuk sutává, esetlenné válik, s ez bizonytalanságra ad okot. Külsőnk soha nem vizslatjuk olyan kritikus szemmel, mint pubertás idején, s a tükör előtti méricskélés is ekkor vesz el a legtöbb időt.

A véget nem érő összehasonlítgatások a személyiségre éppúgy vonatkoznak, mint a külső jegyekre. Általános jelenség a serdülő alacsony önértékelése és magányérzése. Szüleit erős kritikával illeti, és rosszindulat nélkül próbálja nevelni őket, amit persze a szülők heves felháborodással fogadnak. A korábban közel álló személyektől, mint szülei és testvérei is elhatárolódik. Legféltebb titkait a kamaszok egy része csak naplójával meri megosztani, szenved a meg nem értettség érzésétől, úgy érzi, a többiek úgy sem érthetik meg a benne zajló szövevényes érzelmeket, gondolatokat, ám a túlzott különbözőség is ijesztő.

A végeérhetetlen keresés ideje ez, mivel nem tudja ki is ő, ám annál fokozottabb a vágy, hogy kifürkészhesse e titkot, megteremtve egy érettebb ént. Erikson pszichoszociális elmélete a serdülőkor legfőbb feladatának az identitás kialakítását tartja (Kulcsár, 2004).

Erik Erikson fejlődéselmélete

Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete a fejlődést adott sorrendű szakaszokban írja le. A társas környezet szerepe rendkívül fontos, és meghatározó szerephez jut, ám a fejlődés alapjának az érést tekinti. Vannak olyan szenzitív periódusok, mikor bizonyos fejlődési feladatok megoldása szükséges. Ha ezeket a személy sikeresen teljesíti, egy újabb fejlődési szintre lép. Ezek a feladatok normatívak, vagyis mindenki számára megoldandók. Minden életkori feladat teljesítésével újabb és újabb énerőkkel gazdagodik a személyiség. A környezet támogatásával, a kihívások megteremtésével segítheti a fejlődő egyént.

Az elmélet ötödik szakasza (12-19 év) szól a serdülőkorról. Különleges ez az életszakasz abban a tekintetben, hogy a serdülő egy új lehetőséget kap korábbi hiányosságai pótlására. Pozitív kimenetel esetén identitása kialakul tízes éveinek végére. Ha ezt nem sikerül elérnie, szerepkonfúziót él át. Ezek alatt az évek alatt a serdülő számos változást él meg biológiai és pszichés tekintetben is. A korszak végére ki kell találnia, mit akar kezdeni a jövőjével, tehát a pályaválasztás terhe is nyomja. Ehhez szükséges azonban, hogy meglegyen énazonosság tudata Tisztában kell lennie ki is ő, mi érdekli, mit szeretne kezdeni magával a jövőben. Az identitás mindkét komponensével rendelkeznie kell; az egyediség-, és a folytonosság érzésével egyaránt. Szerepkonfúzió esetén a kamasz nem tudja magáról, ki is ő valójában és kivé akar válni. Csupán sodródik az árral. Az énerő, amit a fejlődési feladat elvégzésével elnyerhetünk, ekkor a lojalitás és a hűség. Ez saját értékrendben, egyéni világlátásban és az ezekért való kiállásban nyilvánul meg. Abban, hogy a személy hű tud maradni eszméihez, értékeihez, és mások előtt is megvédi, képviseli ezeket. Önmagáról koherens tudással bír korábbi azonosulásairól és jövőbeli elképzeléseiről.

Erikson különös jelentőséget tulajdonított a serdülés éveinek, ez tetten érhető abban is, amilyen részletességgel, alszakaszokra bontva foglalkozott a serdülőkre váró feladatokkal.

Ezek a következők:

- Szilárd idői perspektíva vs. idői konfúzió
- Önbizalom vs. önérzeteskedés
- Szereppróbálgatás vs. szerepfixáció
- Tanonckodás vs. bénultság a munka területén
- Szexuális polarizáció vs. biszexuális konfúzió
- Vezetés és vezetettség kérdésének tisztázása vs. autoritáskonfúzió
- Ideológiai elköteleződés vs. értékkonfúzió

Mindezeket összegezve tehát az identitás lényege, hogy megvédjen bennünket attól a vihartól, amelybe akkor kerülnénk, ha csak a vágyaink és impulzusaink parancsoló szavára hallgatnánk. Identitásunk egyfajta sémaként segít az eligazodásban (Szabó, 2007).

James Marcia Identitásállapotok-paradigmája:

Ebben Marcia különböző identitásállapotokat írt le négy terület mentén: a hivatás; vallás, politika és ideológia; illetve a párkapcsolatok. Marcia azt vizsgálta, hogy a személyek végeztek-e explorációt, átestek-e valamilyen krízisen az adott kérdéskörben, illetve hogy sikerült-e már elköteleződniük ezeken a területeken.

Négy típust különített el az identitásállapotok közt:

- *Diffúz identitás:* Se exploráción nem esett át, sem pedig elköteleződéssel nem bír. Ez az identitásállapot kisgyermekkorától az óvodáskor végéig természetes állapot.
- *Korai záró:* Ebbe a kategóriába sorolható személy bár nem esett még át krízisen, már elköteleződött valami mellett. Így egy készen kapott vélemény, eszme megvalósításáért dolgozik, melyet maga nem gondolt át. Iskoláskortól serdülőkorig ez a normális identitásállapot.
- *Moratórium:* Ez a serdülők természetes identitásállapota. Az exploráció épp folyik, az elköteleződés így még minimális. A kereső, próbálgató kamasz juthat eszünkbe. Marcia megfigyelései szerint azok a serdülők, akik kamaszkorukban itt tartanak, 80%-ban elérik majd a valódi identitás állapotát.
- *Valódi identitás:* Azok nyerik el, akik saját exploráció után köteleződtek el, tehát nem fogadnak el készen kapott megoldásokat, maguk küzdenek meg elköteleződésük tárgyának megtalálásáért. Ha egyszer megtalálták saját útjukat, ki is tartanak mellette. Fiatal felnőttkortól várható ez az identitásállapot.

Marcia úgynevezett MAMA ciklusokat említ, amely a moratórium és kialakult identitásállapotok folytonos váltakozására utal életünk során. Ha tehát identitásunk mint séma nem nyújt kellő segítséget az értelmezésben, korrigálnunk kell azt, így ismét a keresés fázisába lépünk. Minél több korrekcióra kerül sor, annál jobban rövidülnek a moratórium állapotai (Szabó, 2007).

A foglalkozás és világkép pszichológiája	Identitás elérése	Korai zárás	Moratórium Küszködők	Identitásdiffúzió Bizonytalankodók
Krízis	Lezajlott	Nincs	Folyamatban	Nincs
Döntés	Lezajlott	Lezajlott	Nincs	Nincs

(Ranschburg, 1994, idézi Sassné, 1996, 19.old)

A kamaszkor eredményeképp a serdülő azonosul nemi szerepével és nővé, illetve férfivá érik. Érzelmileg ehhez le kell válnia szüleiről. A szülők véleménye továbbra is fontos és akár meghatározó is lehet, de már el tudja viselni a vélekedésbeli különbözőségeket, meri képviselni saját álláspontját, amennyiben a kettő nem egyezik. Egyenrangú féllé válik, és képes saját döntéshozatalra. E korszak végére a „kamaszkori kísérletezések eredményeképpen vállalnia kell önmagát”(Kulcsár, 2004,42.old).

A tanulmányok befejeződésének elhúzódásával manapság ez nem megy könnyen. Az anyagi függetlenség elérése késlekedik, a felsőoktatásban részesülők nagy többsége, ha máshol is tanul tovább, igazi otthonát a szülői ház jelenti. Így a valódi, teljes függetlenségig még hosszú évek telnek el (Kulcsár, 2004). A társadalmi és biológiai önállósodás idejének eltávolodása tehát rengeteg konfliktus forrásává válik, s valójában egyik generációnak (szülő és ifjak) sem kedvez. (Sassné, 1996).

Vikár György (1980) megfogalmazása szerint a serdülő feladatai a következők:

1. Érzelmi leválás a szülőkről.
2. Nemi identitás kialakítása .
3. Felnőtt szerep vállalása.

A felnőtté válás a döntéshozatal felelősségének állandó vállalásával jár (Vikár,1980).

Pubertásos krízis:

Ez a krízis nem egyenlő a minden serdülőt érintő változás szelével. Pubertásos krízisről azoknál a kamaszoknál beszélhetünk, akiket diszharmonikus kapcsolat fűz szüleikhez. Viszonyuk szélsőségesnek, a normálistól jócskán eltérőnek nevezhető. Ez egy „mélyebb, a szerepváltással kapcsolatos megrázkódtatás, neurotikus tünetekkel kísért pszichikus válság.” (Murányi-Kovács, 1980, 64.o). Kétféle szülői attitűd során alakul ki: a túlféltő, túlóvó anyák mellett, akik képtelenek a lelki köldökzsinór elvágására, illetve az érzelmi elhanyagoltság estén. A krízisre való reakció is kétféle lehet: agresszív és szorongó. Ezek a magatartásmódok externalizáló és internalizáló tünetekben testesülnek meg. (Murányi-Kovács, 1980).

Vikár György (1980) ír Az ifjúkor válságai című könyvében Stierlin és Kent Ravencroft megfigyeléseiről, melyek a serdülők leválásáról, illetve a szülők erre adott reakcióira vonatkoznak. Az említett két szülői viszonyulás mellett ők egy harmadikról is szólnak. Ők azok a szülők, akik bár elengedik gyermekeik kezét, de továbbra is azt várják el tőlük, hogy őket képviselje gyermekük a nagyvilágban, és ne a saját, hanem a szülők álmait valósítsák meg.

Társadalmi hovatartozás:

Serdülők csoportválasztását középpontba állító kutatók azt az eredményt találták, hogy kamaszkorban a származás szerinti elkülönülés növekszik.

Hollingshead (1975) vizsgálatai is e kérdésre irányultak. A diákok azt a feladatot kapták, hogy egy fiktív hely, „Elmtown” lakosságának valamely társadalmi rétegébe (felső osztály, felső középosztály, középosztály, dolgozók és alsó osztály) sorolják magukat. A gyermekek több mint fele (60%) azonos réteghez kívánt csatlakozni, mint a valós hovatartozása. 35%-uk a valóditól eggyel különböző csoportba kíváncsított, ám senki sem akadt, aki két osztálynyit is váltott volna reális helyzetéhez képest. Mindez kihatott a gyerekek iskolában elfoglalt helyzetére is. (Vajda, 1999).

Az iskola kettős funkciót lát el: egyrészt a nagyvilág kicsi mása, modellje a gyerekeknek. Másrészt egy olyan ifjúsági légkör, ahol kortársak közössége veszi körül, ahol saját helyzetét magának kell kivívnia, és ahol az általuk kialakított normák a mérvadók. (Vikár, 1980).

A drámapedagógia módszeréről és jelentőségéről

Ez a kifejezés angolszász területről érkezett hazánkba. Egyaránt utal a módszer által alkalmazott készségfejlesztő gyakorlatokra és a csoportban előadott spontán rögtönzésekre. Nálunk az 1970-es években honosodott meg a drámapedagógia szakkifejezés (Marunák, 1991)

A DICE kutatás középpontjában álló módszer rendkívül hatékony személyiségfejlesztő eljárás, mely során a cselekvő résztvevő képességei, ismeretei a társaival végzett, tanára által vezetett közös dramatikus játékok során fejlődik.

A drámapedagógia célja az, hogy a gyermek a drámajátékokban való aktív részvétellel:

- a körülötte levő (tárgyi) világot megismerje, felfedezze
- saját külső és belső világában cselekvés közben kapcsolatot létesítsen
- a körülötte levő szociális világ hasson rá

Az ábra a Drámapedagógiai Magazin 1991 (2)-es számának 5. oldaláról származik

Drámajáték során a személyiségfejlesztés csoportos formában megy végbe. Ahhoz, hogy a módszer hatásosan működhessen, elengedhetetlen szerep jut a foglalkozás vezetőjének, a drámapedagógusnak. Egyben kell tudnia irányítani a történéseket, és hagyni, hogy a gyerekek maguk alakítsák a játék menetét, gyakran bátorításra és kezdeményezésre kell bírnia tanítványait (Tolnai, é.n.)

Caldwell Cook (idézi Tolnai é.n., 8. old), aki a *The Play Way* című könyv szerzője, angol drámapedagógus, már a kezdetek kezdetén megfogalmazta mit kell mindenk előtt szem előtt tartaniuk a drámapedagógia művelőinek, oktatóinak:

1. „A képesség és a tanulás nem az olvasásból és a hallgatásból ered, hanem a cselekvésből, a tényleges csinálásból és tapasztalásból.
2. Gyakran a jó munka inkább a spontán erőfeszítés és a szabad érdeklődés eredménye, mint a kényszer és a kötelező ráfigyelés.
3. A fiatalok természetes tanulási módja a játék.”

Marunák Ferenc (1991) a drámapedagógiáról írt összefoglaló cikkében a következő pontokat jelölte meg az eredményes dramatikus nevelés feltételeként :

1. A drámajáték sosem lehet cél nélküli, mindig valamilyen pedagógiai cél vezeti a drámapedagógust az adott feladat kiválasztásában.
2. Ezt a választást természetesen a résztvevők életkora is befolyásolja. A drámajátékok oktatásban való alkalmazását ajánlott minél fiatalabb korban bevezetni.
3. A nehezen megnyíló, gátlásos gyermekek érdekében fontos a foglalkozások felépítése: mindig olyan feladattal induljon, amiben a gyerekek egyszerre dolgozhatnak, ezt követhetik a csoport, majd az egyéni szintű feladatok.
4. Fontos az elfogadó, nyugodt légkör megteremtése, melyben a csoporttagok biztonságban érzik magukat, képesek megnyílni egymás előtt. A dramatikus játékokat gyakran a feladat elemzése, megbeszélése követi. A drámajáték nem csak a színészi tehetséggel megáldottak kiváltsága (nem egyenlő a színészképzéssel), valódi célja az lenne, hogy a résztvevők tisztázzák, mit éreztek a dramatikus játék közben, mire gondoltak, mit fedeztek fel.
5. Kör alakú elhelyezkedés a legalkalmasabb a foglalkozásokon. Mivel személyiségfejlesztés a cél, a gyerekek teljesítményét nem osztályzatokkal értékelik.
6. Mivel nem akarjuk befolyásolni a gyerekeket, szeretnénk, hogy teljesen elengedhessék fantáziájukat, kibontakoztathassák kreativitásukat, ne adjunk példát a gyerekeknek a feladatmegoldásra.
7. A drámapedagógia új típusú pedagógusokat igényel: az iskolában jól megszokott direkt irányítás helyett itt indirekt vezetést igényel a csoport. A jó drámapedagógus demokratikus, nyitott, érzékeny, együtt tud játszani a gyerekekkel.

A drámapedagógiát oktató tanárok a következőkben látják a módszer előnyeit (Marunák, 1991):

- Alkotótevékenység, problémamegoldás, önálló gondolkodás fejlesztése.
- Kommunikációs képesség fejlődése.
- Megkönnyíti a beilleszkedést a gyermekeknek új csoportokba.
- Önismeretre, emberismeretre nevel.

- Segít a döntéshozatalban és a szervezésben.
- Érzékenyebb érzelmi világot tár fel.
- Nyitott, kiegyensúlyozott személyiség kialakítására sarkall.

Debreczeni Tibor (1992) foglalta össze a drámapedagógia hazai alkalmazásának alternatíváit:

- Csupán nevelő célzattal alkalmazzák óvodákban,iskolákban.
- Konfliktusmegoldáshoz, osztályszintű problémamegoldáshoz használják bizonyos helyeken.
- A Zsolnai- módszert alkalmazó általános iskolák a hatékonyabb nevelés szolgálatába állítják a drámapedagógiát.
- Vannak drámatagozatos iskolák is, itt oktatási cél vezeti az alkalmazó pedagógusokat.
- Terápiás célzattal is bevált módszer, főleg hátrányos helyzetű gyerekeket tömörítő intézményekben.
- A színjátszás elősegítése is állhat a drámapedagógia hátterében.

A drámajátékok jelentőségét bemutatva, a dráma módszere mellett hangsúlyozandó a játék kulcsszerepe is. A játék szerepét, fontosságát a pszichológia már jó ideje felfedezte. A módszer elkötelezett hívei tehát pont ezt teszik, vagyis a játékban rejlő lehetőséget használják ki a gyermekek ismereteinek, készségeinek gyarapítására.

Cropley (idézi Marunák, 1991, 12.old): Tanítás sablonok nélkül című művében ezt olvashatjuk:

„Pszichológiai vizsgálatok egész sora mutatta ki, hogy a gyerekek játéktevékenysége kreativitásuk mértékével korrelál....a játék az egyik legfontosabb eszköze a kreativitás iskolai fejlesztésének, egyszersmind annak, hogy a későbbi életkorokban is fennmaradjon.”

Mérei Ferenc (Marunák, 1991) a játék személyiségre gyakorolt hatásának három módját különítette el:

1. A helyzet átélése, megértése során a személy úgy ért meg dolgokat, hogy maga is aktív részese az eseményeknek.

2. A dramatikusventilláció által a személy a játékban valós indulatát adja ki érzelmei újbóli átélése által, s ezzel egyben meg is szabadul a felgyülemlett feszültségtől.

3. Katarzisz: az indulat cselekvéssel való megszelídítése.

Tolnai Mária (é.n, 37.old) a pszichológia nagy alakjainak véleményeit gyűjtötte össze, melyek mind jól tükrözik a játék relevanciáját.

Lássunk ebből párat:

„A játék feszültségcsökkentő (Freud) , a benne átélt konfliktusok, beteljesületlen vágyak, elfojtott traumák megismétlésével. A komoly tevékenységek gyakorlását , a felnőtt életre való felkészülést, képességek fejlesztését szolgálja (Gross)...A játékban minden lehetséges, így segíti a kisebbségi érzés leküzdését...Kifejezi a gyermeknek meghatározó viszonyát az őt körülvevő valósághoz.(Rubinstein). A játéktevékenység során a gondolkodási műveletek egy új, fejlettebb szintre kerülnek - így a játék segíti az értelmi fejlődés folyamatát” (Elkonyin).

A *dramatikus viselkedés* is változáson, fejlődésen megy keresztül az emberi életút során.

1-1,5 éves korban értik meg a gyerekek, hogy mások figyelik cselekedeteiket.

1 évesen gyakran utánozzák mások és saját mozdulataikat.

2 éves korban embereket utánoznak már.

3 évesen újabb szereplők jelennek meg játékaikban.

4 évesen az elképzelt személyekkel bővül életük.

4-7 évesen felfedezik a szerepek közti összefüggéseket.

6-7 éves korban a játék a legfőbb eszközük a világ feltárására. Ekkor szociális érzékenységük kicsírázik, s vége ezzel a magányos játszadozások korának.

7-8 év körül repertoárjuk egyre gazdagabbá válik, már saját életük és tapasztalataik is megjelennek játékukban, melyet komplett cselekményként képesek megjeleníteni.

9 évesen rögtönzéseik formálódnak, élvezik a másoktól kapott figyelmet, asszertivitásuk ébred.

13-15 éves korban érzelmi téren hatalmas változások mennek végbe bennük, s ez tovább gazdagítja improvizációikat is (Gabnai, 1999,2005).

A drámapedagógia üdvös hatásairól számol be az a 2009-ben (Karakelle) napvilágot látott kutatás, amely e módszer kreatív gondolkodásra gyakorolt hatásait vizsgálta. A

kreativitás egyike az emberi agy legkomplexebb termékeinek. Általánosan megfogalmazva kreativitáson valami új, eredeti, szokatlan megalkotását értjük. A kreativitás egyik fontos eleme a divergens gondolkodás. Ez a gondolkodás többutas módja, mely a változtatásokra nyitott. A második komponens a fluencia, mely a szokatlan és asszociatív gondolatok mennyiségi mutatója. A kreatív emberek gondolkodására jellemző tehát az újszerű ötletek magas aránya is. A flexibilitás arra a képességre utal, hogy a személy hány fajta új kategóriát képes kialakítani. Az igazán kreatív emberek mindhárom dimenzió mentén- flexibilitás, fluencia és originalitás- jó eredményt tudhatnak magukénak.

Jelen tanulmány fókuszában a drámapedagógia a felnőttek divergens, kreatív gondolkodására kifejtett hatása áll. A kísérletben 30 személy vett részt: 15 a kísérleti és 15 a kontroll- csoportban. Az előtesztelés során nem jelentkezett szignifikáns különbség se a fluencia, se a flexibilitás vizsgálatánál a csoportok közt.

A felhasznált eszközök a „Szokatlan használati teszt” (Alternative uses of objects) és a „Körök” (Circle drawing) voltak. Az előteszt felvétele után a kísérleti csoport 10 hetes, heti egyszer háromórás drámafoglalkozásban részesült, míg a kontrollcsoport esetén semmiféle beavatkozás nem történt. A drámaórákat követően ismét felvették a teszteket, és szignifikáns különbséget észleltek a teljesítmények terén, mind a flexibilitás, mind a fluencia esetében a kísérleti csoport javára.

A drámajáték lehetővé teszi, hogy kifejezzük azon asszociációinkat, melyeket a különféle ingerek keltenek bennünk, hogy ötleteinket megvalósítsuk, aktiváljuk érzelmeinket, szavainkat, és szimbolizálva meg is jelenítsük őket. Növeli a szokatlan megoldások toleranciáját, sőt egyenesen élvezetessé teheti ezeket. A csoportforma eredményeképp a divergens gondolkodás is fejlődik.

Egy Hongkongban (Hui, Lau, 2006) végzett kutatásban első és negyedik osztályos általános iskolás gyerekek vettek részt. A vizsgálat szintén a drámapedagógia kedvező hatásait fürkészte. Változást ők is a kreativitás területén vártak: A Wallach-Kogan tesztet illetve egy a kreatív gondolkodást rajzzal kifejező tesztet alkalmaztak. A kommunikációs képesség fejlődésének mérésére mesélési tesztet használtak.

Az intervenció a kísérleti csoport részére 16 hétig tartott, míg a kontrollcsoport ez idő alatt a drámához nem kapcsolódó tevékenységekben részesült (pl. labdajátékokban).

A kísérleti csoport tagjai az utótesztelés során magasabb fluenciaértékeket értek el, rajzuk pedig sokkal elaboráltabbnak találtatott, több új elemet felsorakoztatva, szokatlanabb megoldásokkal tarkítva. Történeteik is kreatívabbnak és érdekesebbnek

bizonyultak, sőt kifejező-, és kommunikációs készségük is fejlődött a foglalkozások hatására, társaiknál jobban kifejtve adták elő szerzeményeiket.

A szocioökonómiai státusz és az iskolai teljesítmény kapcsolata, az iskola feladatai

A szocioökonómiai státusz (továbbiakban csak SES) gyakran alkalmazott mutató a különböző pszichológiai vizsgálatok során. Magában foglalja a szülők végzettségét, mely a család műveltségi, kulturális erőforrásaira utal; a szülők jövedelmének mértékét, illetve a szülők foglalkozását, ezáltal képet formálva a család anyagi helyzetéről, illetve arról, hogy az adott család mely társadalmi osztályba tartozik. További komponensként szolgálhat a család lakhelyének megjelölése.

Több vizsgálat (Gazsó-Várhegyi 1965; Ferge 1972, 1976, 1980; Gazsó et al, 1979; Gazsó 1988; Joó 1984; Deák-Kozéki 1981; Kozma 1995 idézi Bánfi,1999) is bizonyította már e tényezőknek a gyerekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatását, sőt a kapcsolat iránya is egyértelmű. A magasabb SES-ű családok, tehát ahol a szülők magas iskolai végzettséggel és társadalmi ranggal rendelkeznek, ami jó fizetéssel is együtt jár általában, ott a tanulás megítélése sokkal kedvezőbb, a szülők gyermekeiktől is hasonló eredményeket várnak tanulmányi téren.

Arra is fény derült, hogy az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek hátránya a középiskola éveiben csak még inkább növekszik, csökkentve a hátrányos helyzetű gyermekek későbbi továbbtanulási és elhelyezkedési esélyeit (Sáska, 1986, idézi Bánfi 1999).

A családi környezet, mely a gyermeket felnövekvése során körbeveszi, fontos hatással bír az iskolás gyermekek tanulmányi előmenetelére. Rothman (2003, idézi Tomul és Celik, 2009) véleménye szerint az alacsony SES-ű gyerekek nem kapnak kellő megerősítést a tanulás fontossága tekintetében, ami persze kihat a tanulmányi eredményükre. Davis-Kean (2005, idézi Tomul és Celik, 2009) azonban úgy véli, hogy a SES-nek inkább indirekt hatása kiemelendő. A szülők segítségnyújtása gyermekeik tanulmányaiban, a közös tanulásra fordított idő a meghatározó álláspontja szerint.

A 2003-as törökországi PISA (Programme for International Student Assessment) kutatások eredményei szintén alátámasztották azt az alapvető megállapítást, miszerint a család gazdasági helyzete meghatározó, tehát a jó szituációban felnövekvő gyerekek eredményesebbek az iskolában. Ám nem feltétlen jelent hátrányt az alacsony anyagi

háttér, a finnországi és japán PISA felmérések adatiból ugyanis az derült ki, hogy ezekben az országokban épp a legalacsonyabb jövedelmű családok gyermekei teljesítettek a legmagasabb szinten.

Természetesen a földrajzi viszonyok is determináló erővel bírnak az iskolai teljesítményben. A városokban élő családok sokkal több lehetőség közül válogathatnak gyermekeik színvonalas oktatásának biztosítása kapcsán (Tomul és Celik, 2009).

Tomul és Celik (2009) kutatásában a diákok szocioökonómiai státuszának és iskolai teljesítményének kapcsolatát vizsgálták. A 2006-os törökországi PISA felmérés adatait használták fel e célra. Tanulmányukban a független változókat a szülők végzettsége és éves átlagjövedelme jelentette. Független változóként a diákok természettudományokban, matematikában és olvasásban való jártassági szintje szerepelt. Eredményeik szerint a 15 éves török diákok iskolai eredményeiben ezeknek a családi hatásoknak legnagyobb befolyása a matematikatudásukra, míg legkisebb az olvasási készségükre volt (Tomul és Celik, 2009).

Hango (2007) vizsgálatában arra kereste a választ, vajon a gyermekkori szülői befektetések képesek-e befolyásolni a szocioökonómiai hátrányt.

A szülői részvétel a gyermekek életében tartós hatással van azok jóllétére. Azok a szülők, akik sok szülői befektetést vállalnak, vagyis áldozatos szülőkként viselkednek, azt az üzenetet közvetítik gyermekük felé, hogy érdekli őket gyermekük fejlődése és jólléte. Ez direkt és indirekt módon is beépül a gyermekbe, azt a tudatot erősítve, hogy jövője értékes.

Számos tanulmány (Aston and McLanahan, 1991; Ho Sui-Chu and Willms, 1996; Lareau 1987, McNeal 1999, 2001 idézi Hango, 2007) bizonyítja, hogy a szülői nagyfokú érintettség a gyermek életében pozitív kapcsolatban áll a SES-sel, valamint a szülők iskolázottsági szintjével, akárcsak a gyermekkel együtt eltöltött idővel. Ugyanakkor azonban a gyermekkori hátrányos helyzet, illetve a szülői érintettség hatása a gyermek jóllétére az idő és a szülői befektetés minőségének függvénye is.

A támogatás típusa és a támogató személy neme is meghatározó, akárcsak a szülő-gyermek kapcsolat minősége, a közös tevékenység és a szülő iskolai rendszerhez való viszonyulása. Hango tanulmánya az Egyesült Királyságban készült, 1958 márciusának egy adott hetében születettek kohorszájának utánkövetéses adatait felhasználva. Kezdetben több, mint 17.000 anyával készült interjú, ám longitudinális vizsgálat lévén, az interjúk megismételt felvételére került sor, mikor a gyermekek betöltötték 7., 11., 16., 23., és végül 33. életévüket. Mivel a megfigyelt hatások közt a két nem különböző

hozzájárulása is szerepelt gyermekük jólléte tekintetében, sajnos az olyan családok kiestek a fókuszból, melyekben az első 16 évben válásra, vagy az egyik szülő halálára került sor. Így a minta a kezdeti nagyságából jócskán vészett (7530 fő).

McNeal (2001, idézi Hango, 2007) eredményei szerint a szülői befektetés szerepe sokkal jelentősebb a magas SES esetén. Főleg a szülő-gyermek interakciók, a szülők részvétele az iskolai szervezkedésekben és a gyermek folyamatos szemmel tartása csökkenti a lógás és iskolából való kimaradás esélyét. Ez azonban csak a magas SES esetén bizonyult hatásos védőfaktorok.

Harris és Marmer (1996, idézi Hango, 2007) arról számoltak be, hogy a szegényebb családapák sokkal kevesebb érzelmi és fizikális bevonódást mutattak fiaik életébe, mint a nem szegény apák, míg az anyai bevonódó magatartás hatása sokkal erősebb a gyermek tanulmányi eredményességére szegényebb családokban.

Arra a kérdésre tehát, hogy a szülői befektetés képes-e betölteni a mediátor szerepét a gyermekkori anyagi hátrány, illetve a tanulmányi sikeresség között, a következő eredmények születtek Hango vizsgálatában:

- Az apa érdeklődése gyermeke iskolai előmenetele tekintetében fontosabb tényezőnek bizonyult, mint az anyáké.
- Mind az anyai és apai érdeklődés a gyermek iskolai eredményeiben 16 éves korban fejtett ki nagyobb hatást a tanulmányi előmenetelre.
- Az anyával szervezett házon kívüli programok gyakorisága 11 éves korban szintén nagyobb hatással bírt a gyermek tanulmányi sikerességére, mint az apáké.

A szülők bevonódása, áldozatvállalása tehát igen értékes erőforrás, mely csökkenteni képes a gazdasági hátrányból fakadó káros hatásokat. Habár a szülői befektetések nem bizonyultak teljes egészében elegendőnek a gazdasági hátrány és a tanulmányi sikeresség közti negatív társítás eltörlésében, inkább parciális mediátorként tekinthetünk rájuk (Baron and Kenny, 1986, idézi Hango, 2007).

Bánfi Ilona (1999) Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők című cikkében a Monitor '97 vizsgálatról számol be, mely egy országos reprezentatív felmérés. Az olvasás, matematika és természettudományok, valamint a számítástechnika területén elért eredményeket a háttértényezők függvényében mutatja be. Az eredményekből fény derül arra, hogy a tanulók iskolai teljesítményének legfőbb meghatározója a családi háttér. Jelen esetben az apa iskolai végzettségét, a könyvek számát, a tárgyi feltételeket

,illetve a család nagyságát és szerkezetét sorolták a SES meghatározói közé. Az eredmények tükrében elmondható, hogy a tanulók kognitív képességeit alapján határozzák meg a családi háttértényezők. Ezeket szűkebb kategóriákba sorolták a kutatók, így megkülönböztettek ún. kultúrtőkét (a család kulturális szokásai, igényei), anyagi tőkét (lakás vagy ház felszereltsége, nyaralási lehetőség, zsebpénz mennyisége alapján) és szociális tőkét (szülők végzettsége, munkahelyi beosztása). Az eredmény értelmében mindhárom komponens pozitív kapcsolatban áll a diákok kognitív teljesítményével (Bánfi, 1999).

Fejes és Józsa (2005) tanulmányának fókuszában a tanulási motiváció áll, illetve ennek kapcsolata a családi háttérrel. Bár a kutatások egyértelműen bebizonyították a tanulási motiváció fontosságát a képességek fejlődésében (Józsa, 2005) és az iskolai sikerek terén is, olyan hazai vizsgálat még nem készült, mely ebbe a relációba a család szocioökonómiai státuszát is bevonta volna (Fejes, Józsa, 2005). A család érték közvetítő szerepe jóval az iskoláskor előtt jelentkezik, így azok a gyerekek, akik ebből kimaradnak, már jelentős hátránnyal indulnak iskolai pályafutásukban az első iskolai napon is. Réthyné (2001, idézi Fejes és Józsa, 2005) vizsgálata pont e hiányzó motiváció okait igyekezett felderíteni. A megkérdezett tanárok leginkább a családi érdektelenségre hivatkoztak, de a meleg, szeretetet nyújtó otthon hiánya is sok esetben magyarázatként szolgált. A SES azonban nem jár mindig törvényszerűen együtt mindenféle deficittel és hátránnyal, ahogy azt már a fentiekben is láthattuk Stipek és Ryan (1997, idézi Fejes és Józsa, 2005) óvodás és első osztályos gyermekek énképét, tanulás és tanulás iránti attitűdjeit, és az elsajátítási motivációt mérte fel többek között. Nem találtak azonban különbséget az alacsony és magas SES-sel rendelkező családok csemetéinek motivációs szintje között. Érdekes eredményt közölt az a Gottfried, Flaming és Gottfried (1998, idézi Fejes és Józsa, 2005) által készített kutatás, mely 9, 10 és 13 éves gyerekeknél a SES-nek, illetve az otthoni intellektuális ingereknek a tanuláshoz kapcsolódó intrinzik motívumokra gyakorolt hatását vizsgálta. Az utóbbi hatása bizonyult meghatározónak, míg a SES csupán áttételes kapcsolatot jelzett a motivációval.

Michael Rutter és Barbara Maughan (2002) összefoglaló cikke az iskolai eredményességre vonatkozó eredményeket vizsgálta meg 1979-2002 között. Ebben kifejtik, hogy az 1970-es években, Londonban készült felmérések is kimutatták azt az

evidenciát, miszerint az iskolák minősége szignifikáns különbségeket okoz a gyerekek tanulmányi előmenetelében, figyelembe véve a személyek családi hátterét és személyiségjellemzőit is.

Véleményük szerint bizonyos körülmények között az iskolák képesek semlegesíteni a szociális hátrányokat, de az a feltételezés, miszerint az egyéni különbségeket is csökkenteni tudják adott szintre, biológiailag nem helytálló. Akárcsak az egyéb környezeti tényezők a gyermekek fejlődése során, a pozitív iskolai környezetnek is jótékony hatása van mind a hátrányos, mind a hátránnyal nem küszködő gyermekek számára. Az iskola tehát sokat tehet a családból hozott hátrány leküzdése érdekében, de nem várható el, hogy felszámolja a szociális és genetikai egyenlőtlenségek egészét.

Marián Béla cikkében (1997) egy Magyarországon végzett közvélemény-kutatásról számol be, melyben a válaszolók negyede úgy találta, hogy az iskola felelőssége nagyobb a családnál, míg a megkérdezettek fele szerint azonos felelősség hárul mindkét félre. Csupán 15% vélekedett úgy, hogy elsősorban a család felelőssége a diákok fejlődésének biztosítása. A válaszokat leginkább a megkérdezettek iskolázottsága és pártállása határozta meg. Egy korábbi felmérés (1995, idézi Marián, 1997) során ugyanezt a kérdést kicsit másképp megfogalmazva tették fel. Az egyes tényezőkről kellett eldönteniük a résztvevőknek, hogy mekkora szerepet tulajdonítanak egy gyermek felnőtté válásában. Ekkor egyértelműen a szülők szerepe került a legmeghatározóbb helyre (100/96 pont), majd következtek a pedagógusok és az iskola (100/76). Tehát Magyarországon a gyerekek szocializációjában előkelő helyet szánnak az emberek az oktatási intézményeknek, a nevelést azonban elsősorban a szülők feladatának tekintik.

Az ideális és valós iskolák közötti különbséget tanulmányozta Hadar (2009) izraeli középiskolások körében, a tanulásról alkotott koncepcióik tükrében. 15-18 éves középiskolások vettek részt a vizsgálatban, és azt a feladatot kapták, hogy írjanak esszét arról, mit jelent számukra a tanulás, ki számít jó tanárnak nekik, illetve hogy mit tehetnek annak érdekében, hogy jó tanulók lehessenek.. Elemzésnek alávetve ezeket a fogalmazványokat, azt találták, hogy a két terület a gyerekek képzetében elkülönítve jeleneik meg, és ritkán fedik egymást, illetve hatnak egymásra kölcsönösen.

Magyarországon Marián Béla (1997) számol be egy közvélemény-kutatásról, mely a középiskola feladataira, az egyes iskolai tantárgyak fontosságára, illetve a tanárok megbecsültségére vonatkozott. Arra a kérdésre, hogy mit tanítsanak a középiskolák, a

válaszolók azt felelték legtöbbször, hogy olyan oktatást várnak, mely sokoldalú, a munkaerőpiacon a helyét megálló, egészséges szakembereket képez a társadalom számára. A felsorolt tudományterületek mindegyikét nagyon fontosnak ítélték meg a megkérdezettek (N=1001), egy hierarchia azonban mégis megjelent, miszerint a magyar nyelv és irodalom bizonyult a legfontosabbnak, ezt szorosan követik az idegen nyelvek, majd a matematika, míg a vallástörténet zárja a sort.

Hogy mire kellene törekednie az iskolának, a legkívánatosabbnak a szakképzettség megszerzését, egy állás megszerzését nevezték meg, ezt követte az egészséges életmód, a továbbtanulás, hogy rendelkezzenek önbizalommal, legyenek jó állampolgárok és végül, hogy legyenek toleránsak az idegenekkel szemben.

A megkérdezettek hazai középiskolai oktatással való elégedettségét felmérve, az átlagpontszám 64 pont a 100-ból, tehát a közepesnél jobbra tartják azt, míg a nevelés tekintetében nagyobb az elégedetlenség (56 pont).

A serdülők szabadidő eltöltési és kulturálódási szokásai

A modernizáció beköszönte alapos változást hozott társadalmunkban is, s ez a gyökeres átalakulás a technikai, tudományos fejlődésen túl lélektani szinten is hatást gyakorolt. „Olyan mélyreható társadalmi változások történtek, amelyek nem egyszerűen életmódváltást idéztek elő, hanem az érték- és normarendszer, az addig egységes világkép széttöredezését is” (Pikó, 2005). Ennek hatására az életritmusunk felgyorsult, a munkaidő és szabadidő aránya elmozdult a szabadidő javára, és ennek eltöltésében olyan tevékenységek jelentek meg, melyek eddig ismeretlenek számítottak (Pikó, 2005).

A fiatalok idejének nagy hányadát a szabadidő teszi ki, ez az idő azonban fejlődésükben is fontos szerepet játszik, függetlenül attól, mennyire hasznosan töltik is el ezt.

Witt (1971, idézi Pikó, 2005) felmérése az egyik legkorábbi a szabadidős tevékenységekre vonatkozó közl. Ebben 4 szabadidő eltöltési módot különített el egymástól: társas-, (kortársakkal töltött idő) esztétikai-szórakozási stílus, szabadban végzett tevékenységek és a sportolással összefüggő tevékenységekben való részvétel.

Egy 2001-ben (Young és mtsai, idézi Pikó, 2005) készült az a kultúrközi összehasonlítás, mely a finn és skót fiatalok szabadidős tevékenységi szokásait vetette össze. A modernizáció hatására megjelent új szabadidős elfoglaltságok miatt újdonsült

stílusokat különböztettek meg. A következő szabadidő-eltöltési kategóriákat hozták létre:

- Utcai tevékenységek
- Sporton és játékon alapuló stílus
- Fogyasztásorientált mód
- Otthoni elfoglaltságok
- Művészetekkel és hobbitevékenységekkel való foglalkozás.

A vizsgálat elsődleges célja a hasonlóságok felkutatása volt, és ezáltal egy a nyugati társadalmakra jellemző, a fiatalok szabadidős tevékenységében megjelenő egységes életstílus kialakulásának bemutatása (Pikó, 2005).

Szerencsére az elmúlt években hazai vizsgálatok is megjelentek ebben a kérdéskörben. A Dél-alföldi Ifjúságkutatás (Pikó, 2005) részét képezte a 14-21 éves középiskolás populáció szabadidős tevékenységeinek felmérése, illetve a tanulmány ezt az egészségmagatartásukkal is kapcsolatba hozta. A vizsgálat során 15 különféle tevékenységi forma (pl. mozi, színház, popkoncert, olvasás, TV/videó, sport, hobbi stb.) került felsorolásra és a diákok feladata volt bejelölni, hogy melyiket milyen gyakorisággal végezték az elmúlt 3 hónap során. A válaszok faktoranalízises vizsgálata által a kutatók 4 szabadidős faktort tudtak elkülöníteni:

1. „Kortárs-, és fogyasztásorientált szabadidőstílus” (pl. bulizás, plázázás, csavargás, beszélgetés, TV-nézés).
2. „Intellektuális és művészeti stílus” (mozi-, színházlátogatás, olvasás, beszélgetés).
3. „Élménykereső és technicizált szabadidőstílus” (komputer, internethasználat, sport, hobbi, zenehallgatás).
4. „Konzervatív-hagyományos stílus” (házimunka, vallásos programokon való részvétel, illetve olvasás).

Az egyes faktorok és a gyerekek szocioökonómiai státuszának kapcsolatát vizsgálva, negatív korrelációt kaptak az első kategória és a szülők iskolai végzettsége ,illetve a fiatalok tanulási teljesítménye között. Emellett igazolták az eredmények, hogy a művészeti, intellektuális kategóriába a jobb anyagi helyzetű és magasabb végzettségű szülők gyermekei tartoznak

Az azonos szabadidő stílusba tarozó fiatalok lakhelye is megegyezik, így a kortárs-, és fogyasztásorientált kategóriába tartozók nagyvárosok és megyeszékhelyek lakói, míg az

intellektuális és művészeti stílus, valamint az élménykereső és technicizált stílus képviselői kisvárosokból, falvakból származnak. A konzervatív-hagyományos csoportba tartozók pedig családi házban élnek (Kersztes, Pluhár, Pikó, 2006).

Magyarország 1985 óta csatlakozott a Health Behaviour in School-aged Children, HBSC elnevezésű nemzetközi kutatáshoz. Célja, hogy keresztmetszeti képet adjon a vizsgált korosztály (5., 7., 9., 11. évfolyamok) egészségét befolyásoló környezeti tényezők szubjektív megítéléséről, valamint a fiatalokra jellemző egészségmagatartási módokról. Fontos kiemelni, hogy a vizsgálat mintája reprezentatív hazánkra nézve, ugyanis az összes megye, település-, és iskolatípus a valós arányoknak megfelelően volt képviselve (Aszmann, 2003).

A HBSC sokrétű kutatás, számos kérdéskört érint, most azonban csak a dolgozat tekintetében releváns területeket fogom bemutatni. A gyerekek családi hátterére vonatkozólag kiderült, hogy háromnegyedük (76%) teljes családban él. 4%-nyi azoknak a családoknak a száma, ahol csak az édesapa és 20% azok aránya, ahol csak az édesanya neveli gyermekét.

A gyerekek iskoláról alkotott véleménye tekintetében elmondható, hogy életkoruk növekedésével egyre kevésbé találják azt élvezetesnek (5.osztályban összesen 43% az egyetértők aránya, míg 11. osztályra már csak 18%), ám annál inkább fárasztónak ítélik az iskolában kapott feladatokat (5.osztályban 16% az eléggé, nagyon választ adók aránya, míg 11.osztályra 37%-ra emelkedik).

Az eredmények elemzésénél a szerző megjegyzi, hogy az elégedetlenség fokozódása kapcsán figyelembe kell venni a serdülőkor jellegzetességét, így a rájuk jellemző kritikus szemléletmódot, illetve az oktatásban manapság egyre korábbra tolódó felvételi eljárásokat, mely feszültséget, szorongást válthat ki.

A kulturális választások magyarázatát adhatja, ha előzőleg a középiskolások értékvizsgálatával foglalkozó hazai kutatás eredményéről rendelkezünk némi ismerettel. A diákok értékorientációjával is foglalkozott a fentiekben már emlegetett Dél-alföldi Ifjúságkutatás. Ennek keretében a materialisztikus értékek jelentőségét és a jövőre vonatkozó célok fontosságát mérték fel a kutatók.

A jövőjükre vonatkozó kilátások közül a fiatalok az alsókülönbség közül a legmagasabb értékeket a társas kapcsolatokra vonatkozóban érték el, ami összhangban van életkorukból adódóan az egyenrangú kapcsolatok, tehát a barátságok szerepének

erősödésével, illetve az együtt töltött idő megnövekedésével. Öröndetes az az eredmény, hogy ezt a fontossági sorban az egészség követte. Sajnos ugyanez a hozzáállás nem jellemezte a segítségnyújtásra és önfogadásra vonatkozó kérdéseket. Utolsó helyre került az átlagokat tekintve a presztízs a hierarchiában, annál fontosabbnak bizonyult azonban a divatkövetés, mely az alsókálákra adott átlagokat összevetve mindjárt a társas kapcsolatokat követte.

A másik eszköz a fiatalok jelenlegi materialista beállítódását vizsgálta. Egyrészt az anyagi siker elérésének értékére voltak kíváncsiak, másrészt arra, hogy a diákok szerint mennyire múlik a boldogság az anyagiakon. Mindkét skála eredményei szerint a vizsgált fiatalok közepes mértékben nevezhetők materialistáknak (Rácz, 2005, idézi Pikó, 2005).

Az MTA Szociológiai Kutatóintézete 2003-ban országos, reprezentatív mintán kérdőíves vizsgálatot végzett a következő címmel: „Magyarország kulturális állapota az EU csatlakozás küszöbén”. A magyar fiatalok kulturális szokásait, stílusukat e kutatás alapján ismertetem, Hunyadi Zsuzsa (2005) összefoglalója alapján.

A teljes populáció tekintetében elmondható, hogy 1996-tól 2003-ig a kulturális programokon való részvétel száma, illetve az ilyen jellegű intézmények látogatottsága megnövekedett, főleg a fővárosban. A kulturális rendezvényeken való résztvevők nagy többségét a nők, a magasabb iskolázottságúak, a 40 évnél fiatalabbak teszik ki, míg a tanfolyamok, klubok elsődleges közönsége a diplomások és iskoláskorúak. A zenés, táncos programokat, illetve az olcsó vásárlási lehetőségeket pedig az iskolázatlanabb rétegek látogatják inkább. A kultúrához bármely szálon köthető tevékenységek közül az olvasás a legkedveltebb (meg kell azonban jegyezni, hogy az adatok tükrében a TV-nézéssel töltött órák száma magasabb az olvasással töltötteknél), a nem otthoni tevékenységek közül pedig a mozilátogatás a leggyakoribb. Legyen szó akár milyen kulturális tevékenységről vagy programról kisebb-nagyobb településeken egyaránt, a fiatalok száma a legmagasabb. Sajnos az egyenlőtlenség óriási a magyar társadalomban, direkt ennek a mérésére kidolgozott eljárás segítségével meghatározhatóvá váltak, az ún. „kulturális fogyasztásbeli egyenlőtlenségek”.

A mutató alapját az egy év során elolvasott könyvek száma és kulturális eseményeken való részvétel mennyisége határozza meg. Ez tekinthető a teljes kulturális fogyasztásnak, ezt követően ötödökre osztották a társadalmat, így a felső ötöd fogyasztása 65,8 , míg az alsó ötödé 0,3 lett. A különbség valóban figyelemre méltó,

hiszen 220-szoros! Tehát, míg „a társadalom felső kulturális tizede fogyasztja a kulturális kínálat közel felét (45%), a felső harmad fogyasztja a kulturális javak 80%-át, a társadalom fele fogyasztja a kulturális kínálat 90%-át!!!” (Hunyadi, 2005, 67.old) A legerősebb összefüggést az iskolai végzettség mutatta, tehát ez jósolja a leginkább annak valószínűségét, hogy valaki a kultúra fogyasztójává válik-e vagy sem. Emellett azonban egy másik tendencia is kirajzolódott, miszerint a nagy városok, települések lakói számára több lehetőség nyílik a kulturális rendezvényeken való részvételre, így a leghátrányosabb helyzetben a kis falvakban és településeken élő iskolázatlanabb rétegek vannak.

Elsőként a kutatók egy „tevékenység-térképet” készítettek, melyen a rendszeresen végzett szabadidős tevékenységek együttjárását ábrázolták. Négyféle tevékenységi stílus különült el, ezek közül a fiatalokat érintő a társasági, modern kikapcsolódási lehetőségeket tartalmazta, mint pl. az internet- és számítógép-használat, sportolás, mozi- és étteremlátogatás, a nyelvtanulás és tánc. A további három címszavakban: „hagyományos kulturális tevékenységek”, „otthonülő tevékenységek” és végül a „semmilyen kulturális tevékenység” kategória (Hunyadi, 2005, 16.old).

A sokféle program és elfoglaltság együttes előfordulása alapján a kutatók életmód-típusokat hoztak létre. Ezek közül a serdülők által leginkább érintett csoportok az alábbiak:

„*Fiatalos- mindenevő: változatos, komplex, modern életmódot folytató, kulturálódó, sportos fiatalok*” (Hunyadi, 2005, 34.old) Az ő csoportjuk a legaktívabb a kulturális és egyéb szabadidős tevékenységek kapcsán. Évente átlag 23 könyvet olvasnak, szinte hetente eljárnak valamilyen kulturális programra, sportolnak, zenét hallgatnak, a komoly műfajt is kedvelik, a számítógép és internet mindennapi életük részét képezi, ők beszélnek a legtöbb nyelvet is. Barátaikkal is szívesen töltik együtt az időt, és a kreatív tevékenységeknek is szívesen hódolnak. Keresik az önkifejezés különböző módjait, sokan festenek, rajzolnak, zenélnek közülük, vagy kézműveskednek, táncolnak. Tehát lendületes, változatos életet élnek, ehhez mérten önbecsülésük is magas, elégedettek életükkel és a jövőt tekintve optimisták. Az ide tartozók közül a legtöbben még tanulnak. Ők a legjobban szituáltak is, túlnyomó többségük nagyvárosban él, felük a fővárosban. A 14-70 évesek csupán 6%-a, kb. fél millió ember tartozik ide a lakosságból.

„*Mozizós- bulizós*”: A fiatalok élveznek többséget ebben a csoportban is, ami az előző csoport alacsonyabban kvalifikált, kevésbé igényes változata. Havonta körülbelül

egyszer mennek el valamilyen kulturális, szabadidős programra, ez leggyakrabban a mozi látogatását jelenti, de színházban vagy rockkoncerten is megfordulnak éves gyakorisággal. Könyvet kevesebbet (éves átlag: 7 db) és kevesebbszer olvasnak. A zenehallgatásnak fontos szerep jut az életükben, legkedveltebb műfajaik a könnyűzenén belül a hazai és külföldi pop, rock és alternatívzene. A számítógépet, internetet rendszeresen igénybevevők aránya jóval alacsonyabb, a csoport fele. A rendszeresen valamilyen testedzést végzők, illetve kirándulók aránya is kisebb. A barátok, szórakozóhelyek látogatása azonban gyakori. Hobbival, vagy valamely kreatív tevékenységgel foglalkozók aránya is kisebb. Az életükkel való elégedettségük sem olyan magas, mint az előző csoporté, de a jövőbe ők is bizakodva tekintenek. Ez a legfiatalabb csoport, a legtöbben közülük vagy rendelkeznek már érettséggel, vagy még tanulnak, a diplomások aránya csekély. Anyagi helyzetük közepes, háromnegyedük közepes-, vagy nagyváros lakója. A 14-70 éves populáció 14%, mintegy 1 millió ember tartozik ide.

A magyar középiskolások magyarságtudata, Európa-képe és külföldi nemzetekhez való viszonyulása

Szabó Ildikó és Örkény Antal (1997) középiskolások véleményére volt kíváncsi arról, vajon a diákok milyennek érzik Magyarország helyzetét Európában. Minthogy a kutatás még hazánk európai uniós csatlakozása előtt készült, a DICE kutatás azonban évekkel később, az eredmények összevetése jó összehasonlítási alapot ad majd.

Az 1996-ban végzett kutatás idején Magyarország még nem tartozott Európához, amennyiben azon az Európai Unió akkori tagországainak területét értették. Közép – Európa külön régiónak számít Nyugat- és Kelet-Európa között (Bibó I. és Szűcs J., idézi Szabó-Örkény, 1997).

A középiskola végzős tanulói számára elsőként azt a feladatot adták, hogy egy Európát ábrázoló vaktérképen az országhatárokat jelöljék be. A kutatók elsősorban Magyarország elhelyezésére, illetve az államok egymáshoz képesti viszonyára voltak kíváncsiak. A diákok fele meg sem próbálta megoldani ezt a feladatot, a legtöbben a gimnazisták közül, a legkevesebben a szakmunkástanulók közül végezték el a feladatot. A helyes megoldók arányát tekintve 29%-ról beszélhetünk. A lokalizációs eltérések a következőképpen alakultak: a rossz megoldók közt elsősorban egy északra való eltolódó

tendencia figyelhető meg, de sokan keletebbre, vagy nyugatabbra helyezték el országunkat. A második feladatban az ország nagyságát kellett megítélniük a fiataloknak Szlovákiához és Romániához képest, itt a többség a valóságosnál nagyobbak ábrázolta azt.

A különféle, nem csak európai népek (franciák, amerikaiak, oroszok, szlovákok és románok) közül jelölniük kellett a továbbiakban a maturanduszoknak, mennyire kedvelik őket. Két tendencia volt kimutatható: a nyugat-európai és a közép-kelet-európai népcsoportok iránti szimpátia és pozitív érzelmek. Ez a sokrétű vizsgálat a bevándorláspolitikára is kiterjedt, és elsőként arra kereste a választ, vajon a felsorolt hat népcsoport (délsláv menekültek, kínaiak, afrikaiak, románok, arabok és erdélyi bevándorlók) közül a fiatalok kiknek adnának és kiknek nem, állampolgárságot. Míg a szakmunkástanulók inkább bizonyultak elutasítónak, addig a gimnazisták közti megoszlás nagyobbak bizonyult, akik közülük befogadóbb attitűddel voltak jellemezhetőek, azok közép-európai identitással rendelkeztek. Az idegengyűlölet tekintetében szintén tehát az iskola fajtája vált meghatározóvá, minél magasabb iskolai végzettséget ad egy középiskola, annál kevésbé jelent meg a diákok attitűdjeiben a xenophobia. Dolgozatom témája kapcsán azonban az a kérdés volt igazán releváns, melyben a különféle népcsoportok (arabok, cigányok, románok, erdélyi magyarok, kínaiak, oroszok, szlovákok, németek és zsidók) közül jelölniük kellett a tanulóknak, hogy zavarná-e őket, ha padtársuk ezen nemzetek egyikéből származna. Az eredmények ismét hasonló tendenciát mutattak: minél alacsonyabb képzést ad az iskola, annál kevésbé toleránsak a mássággal, és ez együtt járt azzal a nézettel, hogy Magyarország politikai rendszerét inkább a Kelethez sorolták. Ugyanakkor azok a gimnazisták sem mutatkoztak sokkal befogadóbbnak, akik hazánkat a nyugati országokhoz hasonlították inkább.

Summázva az eredményeket, tehát a diákok Európa-képe bizonytalan, önmeghatározásuk az átlag tekintetében leginkább közép-európainak nevezhető, ám ez közel sem homogén (Szabó-Örkény, 1997).

Murányi István (1998) számol be tanulmányában róla, hogy a kilencvenes évek Magyarországon megnövekedett a mássággal szembeni elfogadás. A felnőttek körében végzett felmérések egyértelműen igazolták, hogy a kisebbségek közül a romák a legelutasítottabbak hazánkban. Úgy tűnt ebben elsősorban az iskolázottság és a kulturális tőke játszik szerepet. A 18-30 éveseket befogadóbbnak találták, mint a náluk idősebb korosztályokat. A vallásosság is színesebbé tette a képet, ugyanis míg a

fiataloknál a vallásosság a tolerancia növekedésével járt együtt, addig az idősebbeknél az előítéletességgel, illetve a tekintély elismerésével (Fábián-Erős, 1996, idézi Murányi,1998).

A középiskolás korosztály előítéletességének fejlődépszichológiai hátterét képezi az egyén erkölcsi fejlődési foka. A serdülőkorra a társadalmi konvenciókkal a fiatalok tisztában vannak már. A társadalom általános cigányellenessége is modellként hat. Emellett e kor sajátja a személyes identitás kialakítása. A társadalmi és egyéni identitás összehangolása konfliktus- forrást jelenthet (Murányi,1998).

Horváth Ágnes (1997) kecskeméti általános iskolásokkal végzett kérdőíves felmérést mutat be cikkében. Ebben szintén a nemzeti hovatartozás és másság kérdésköre játszotta a főszerepet. Pozitív tapasztalatként könyvelte el a szerző, hogy a diákok érdeklődtek a téma iránt, szívesen nyilatkoztak a társadalmi kérdésekkel kapcsolatban. A vizsgált csoport (405 fő) mellett egy kontrasztcsoport is részt vett a felmérésben, ők olyan osztályokba jártak, ahol a gyerekek többsége roma származású. Elsőként a társadalmi ügyekkel kapcsolatos érdeklődésükre kérdeztek rá, melyből kiderült, hogy a gyerekek 57% gyakran néz híradót, politikai műsorokat bevallásuk szerint 63%-uk néz. A határon túli magyarok nyelvi asszimilációjára vagy integrálódására vonatkozóan a túlnyomó többség voksát a magyar nyelv szabad használata mellett tette le.

Itt is előkerült a más nemzetiségű (cigány, román, szerb, orosz, zsidó, szlovák, arab, kínai, német, erdélyi magyar) padtársak kedveltségének megítélése. Az erdélyi magyarság (92%) és németiség (82%) mellett meglepő eredmények számít a kínaiak (73%) elfogadottságának nagy aránya. Elutasítottság tekintetében egyértelműen a cigány népcsoport került az első helyre (75%), és ez már első osztályosoknál is erősen megmutatkozott. A kontraszt- csoportban természetesen különböző eredmények születtek, mindössze 3% azok aránya, akit egy roma padtárs zavarna. A korrallal (5.-6. osztály) az elutasító attitűd egyre növekedett. A nemek közt sincs egyenlőség, a lányok sokkal elfogadóbbnak bizonyultak, ám a cigánysággal szemben ez sem nevezhető olyan erős tendenciának (Horváth, 1997).

Hipotéziseim:

- 1, A drámafoglalkozásokban részesülő diákok pozitívabban viszonyulnak az iskolához, szívesebben járnak oda és érdekesebbnek tartják az ott folyó munkát azon társaiknál, akik nélkülözik a drámaoktatást.
2. Az iskolai teljesítmény a SES függvényében alakul: a magasabb szocioökonómiai státusszal bíró gyerekek jobb, az alacsonyabb SES-űek pedig gyengébb iskolai teljesítménnyel jellemezhetők.
- 3/a A drámapedagógiában érintett serdülők gondolkozása a külföldi népcsoportokkal szemben toleránsabb, elfogadóbb és csoport hovatartozásuk erősebb azoknál a társaiknál, akik a drámapedagógiával nem állnak kapcsolatban.
- 3/b A csoporthoz tartozás nagyobb mértéke a SES függvényében módosul: a magasabb szocioökonómiai státuszú kamaszok szorosabb kötelekről adnak számot.
- 4, A drámapedagógiában részesülő serdülők aktívabban részt vennének a demokráciával járó döntéshozatali, szavazati lehetőségek alkalmával, véleményüket inkább nyilvánítanák ki e tekintetben, amennyiben erre módjuk nyílna.
- 5, Azok a serdülők, akik a drámaoktatás élvezői vállalkozószelleműbbek a jelenükre és jövőjükre vonatkozó általuk kezdeményezett változtatások, újító megoldások tekintetében. Kreatívabbnak tartják magukat felnőttként.
- 6, A drámapedagógiában részesülő tanulók fontosabbnak tartják a kultúrát, így gyakrabban járnak el kulturális eseményekre, programokra és szabadidejükben is többször foglalatzkodnak kreatív tevékenységekkel kortársaiknál.

II. Eljárás, módszerek:

- Vizsgálati személyek:

A DICE kutatás magyarországi mintáját 25 iskola 52 osztálya alkotta. Ez 1333 serdülőt érintett, akik közül folyamatos drámafoglalkozáson résztvevő, illetve illesztett kontraszt csoportban résztvevők száma 291 fő, az egyalkalmas drámafoglalkozáson pedig (kontraszt csoport tagjaival együtt) 1042 fő vett részt.

A mintában egyaránt szerepelnek budapesti és vidéki tanulók. Az érintett települések a következők voltak: Gödöllő, Miskolc, Tiszalúc, Kaposvár és Kiskunhalas. A kutatásban való részvétel önkéntesen történt, a KÁVA Kulturális Műhely által kiírt pályázatra jelentkezettek az érdeklődő drámaprogramok vezetői.

A kutatás e szakdolgozat elkészülte alatt / után is folyik. A szakdolgozat beadásakor az adatfelvételi szakasz lezárult, az adatbázis javítása folyik, május elején indul várhatóan az elemzés a teljes mintán. Az általam felhasznált adatok azok, melyek januárra már a rendszerbe bekerültek. Ezeket a kutatás vezetőjétől kaptam, az idő függvénye döntött, tehát a már rendelkezésre álló adatokkal kezdtem el dolgozni, egyéb szempontokat ekkor még nem lehetett szem előtt tartani. Jelen szakdolgozatban a teljes magyar minta töredéke (kevesebb, mint egynegyede) került elemzésre. A felhasznált adatok még nem estek át az adatbázis átfogó ellenőrzésén, így elütések, kódhibák lehetségesek, amelyek torzíthatják az alább bemutatott eredményeket. A rendelkezésemre bocsátott részadatok elemzésében szabad kezet kaptam a kutatás vezetőjétől. Ugyanakkor, mivel az itt bemutatott eredmények részadatokra vonatkoznak csak, nem tekinthetők a DICE kutatás hivatalos eredményeinek. A teljes, javított adatbázison lefuttatott elemzés vélhetően nagyon eltérő eredményeket hoz majd. A hivatalos eredmények nyomtatásban és elektronikusan is nyár végén jelennek majd meg 12 nyelven. (További információ: www.dramanetwork.eu)

Az általam feldolgozott minta 301 serdülő adatait tartalmazza. Lakhelyüket tekintve a következő budapesti kerületekben (VI.; VII. két iskolával képviselve; VIII.;XI.) és településeken (Gödöllő, Miskolc, Kaposvár, Tiszalúc) került sor a kérdőívek kitöltésére.

1.1 táblázat: A minta megoszlása nem szerint:

NEM	N	%
Fiú	137	45,5
Lány	164	54,4
Összesen	301	100

Mintámban a nemi megoszlás közel fele-fele arányú, a lányok száma 164 fő (54,5%), a fiúk közül 137-en (45,5%) képviselik a mintát.

1.2. táblázat: A minta megoszlása életkor szerint:

KOR	N	%
13 év alattiak	4	1,4
13 év	34	11,3
14 év	71	23,5
15 év	104	34,4
16 év	58	19,2
16 év felettek	23	7,5
Hiányzó adat	7	2,7
Összesen	301	100

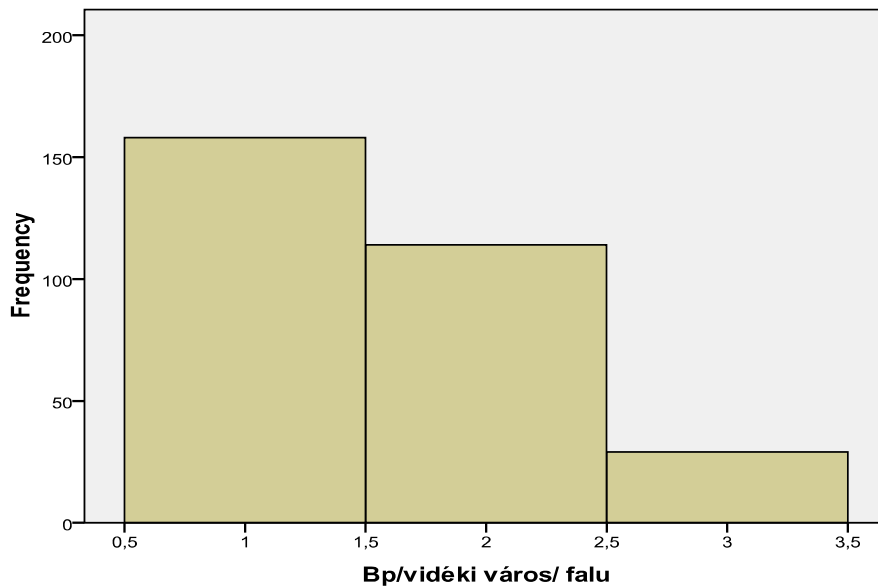
Az átlagéletkor 14,91 év, szórás 1,348. A legidősebb beírt adat 21 év, ez valószínűleg nem a valóságot tükrözi, vagy az adatbevitel során történt hiba, vagy a kitöltő személy kívánta idősebbnek feltüntetni magát.

1.3. táblázat: A drámafoglalkozásban rendszeresen részesülők és nem részesülők aránya a mintában:

Rendszeresen részt vesz:	N	%
NEM	207	68,5
IGEN	88	29,1
Hiányzó adat	6	2,4
Összesen	301	100

Mintámban az arányok nem kiegyenlítettek, a többség (68,5%) nem találkozik rendszerességgel a drámapedagógia módszerével, a megkérdezettek majd 1/3-a jut ehhez hozzá.

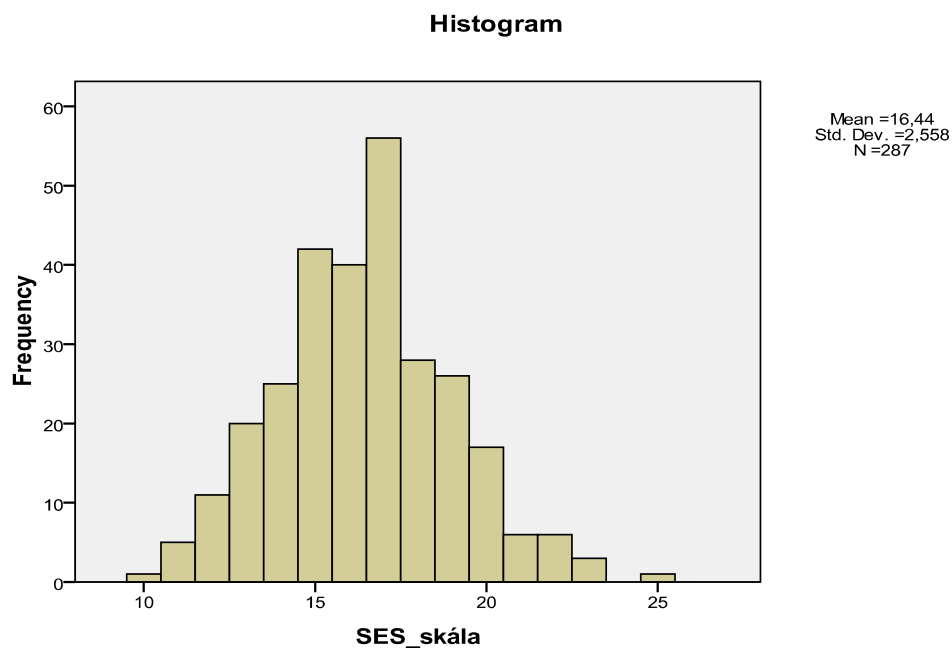
1.4 ábra: A minta megoszlása lakhelyük szerint:



A fővárosi vizsgálati személyek aránya a legmagasabb 158 fővel (52,3%), őket a vidéki városi fiatalok követik 114 fővel (37,7%), végül egy kis település, Tiszalúc ifjai 29 fővel (9,6%).

A diákok szocioökonómiai státuszára a szülők végzettségéből, a tanuló által megítélt anyagi helyzetükből és a serdülők által szüleik olvasási gyakoriságának becslő értékéből következtettem. A minimális érték 10, a maximális 25 volt, átlag 16,44, szórás 2,558.

1.5 ábra: A diákok SES szerinti megoszlása:



1.6 táblázat: A tanulók szüleinek iskolai végzettsége:

Legmagasabb iskolai végzettség	Apa		Anya	
	N	%	N	%
Általános iskola	12	4,0	23	7,6
Középiskola	149	49,5	146	48,5
Felsőfokú (BA,MA,PhD)	67	22,3	77	25,6
Nem tudom	67	22,3	48	15,9
Hiányzó adat	6	2,0	7	2,3

Mind az anyák, mind az apák esetén a leggyakoribb a középfokú végzettség. Az anyák esetén kicsit nagyobb a diplomával, vagy a csak nyolc osztállyal rendelkezők száma, a gyerekek tájékozottabbak anyjuk végzettségét illetően.

1.7. táblázat: Kivel él sz együtt?

	Anya		Apa		Felváltva		Testvér		Nevelőanya		Nevelőapa	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Igen	278	92,4	117	38,9	12	4	191	67,5	2	0,7	38	12,6
Nem	20	6,6	181	60,1	286	95	107	35,5	296	98,3	260	86,4
Hiányzik	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1
Összesen	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100

	Nagymama		Nagypapa	
	N	%	N	%
Igen	34	11,3	16	5,3
Nem	264	87,7	282	93,7
Hiányzik	3	1	3	1
Összesen	301	100	301	100

Az adatok ijesztőek, hiszen mindössze a gyerekek közel 39%-a él az édesapjával. Az édesanyjuktól külön nevelkedők aránya már sokkal alacsonyabb szerencsére (6,6%). Ez az elképesztő eredmény tehát azt jelenti, hogy a gyerek(ek)et együttesen nevelő szülők aránya még az 50%-ot sem éri el ebben a mintában! Az édesapák helyét gyakrabban tölti be egy nevelőapa (12,6 %), mint az anya hiánya esetén nevelőanya (0,7%). Nagyjából a családok kétharmadában nevel(nek) a szülő(k) testvért is. A nagyszülőkkel is együtt nevelkedő gyerekek arányában is feltűnő a nemi különbség, (a nagymamák

több, mint kétszer annyian élnek unokáikkal) ez valószínűleg a magyar férfiak korábbi elhalálozásából is következhet.

- Mérőeszközök:

A kérdőív kidolgozása a résztvevő országok együttműködésén alapult. A kérdőív különböző részeiben alkalmazott skálák kidolgozója ezen országok valamelyike. Ahol lehetett, már létező és bevett és nemzetközi mintán standardizált kérdőívek, vagy azok rövidített változatai kerültek a kérdőívbe, ám sok olyan területet érint a kutatás, melyet eddig kvantitatív módszerekkel még nem vizsgáltak, így ezekre még standardizált eszközök sem léteznek. Ezeknél a konstrukciónál tehát a kutatók szerkesztették meg a skálákat, az úgynevezett háromszögelés módszerét használták: ugyanarra a fogalomra vonatkozólag a diákok, tanárok és objektív megfigyelők véleményét is kikérték. Az ezek közti kapcsolatról a DICE kutatás publikációjából lehet majd tájékozódni. Jelen szakdolgozat csak a gyerekekkel felvett kérdőívekre fókuszál.

Elsőként egy előtesztelésre került sor a résztvevő országokban, az ebből szerzett tapasztalatok alapján született meg a végső kérdőív. Teljes körű pszichometriai elemzés előzte meg a végleges változat kialakítását, minden skálának minimum 0,7 feletti Cronbach alfa értéket kellett elérnie, illetve a tételek teszt-reteszt eredményének minimum $r = 0,6$ értéknek kellett lennie. (Az erre vonatkozó pontos adatok azonban még nem hozzáférhetőek jelenleg.) Az alábbiakban a dolgozatomban felhasznált skálák, kérdőívek bemutatása olvasható.

I. Én és a családom: ebben a fejezetben a szocioökonómiai státuszra vonatkozó adatokra (szülők iskolai végzettsége, a tanuló által a család anyagi helyzetének szubjektív megítélése, a diák által szülei olvasási gyakoriságára vonatkozó kérdések) voltunk kíváncsiak. Ezeken túl a diák pontos születési dátumukat, a velük együtt élő családtagjaikat, nemüket tüntették fel, illetve, hogy mennyire érezték jól magukat otthon az elmúlt egy hónapban. Ezeket a kérdéseket a magyar kutatók gyűjtötték össze.

III. Én és az iskola: Az első Likert-típusú, ötfokú alskála a tanulók vélekedését igyekszik felmérni az oktatás valódi célja tekintetében. Ebben 12 item szerepel. Egy Likert-típusú alskála pedig az iskola egyéb tényezőit veszi górcső alá, ezek közül én azonban csak azokkal a tételekkel dolgoztam, melyek az iskolai órák érdekességének fokát tudakolják, illetve, hogy a diák mennyire szeret iskolába járni.

Cronbach alfa= 0,777. (A megadott értékek az általam elemzett minta tulajdonságait tükrözik)

V. *Én és a társadalom*: 4 alskálát tartalmaz ez a szakasz, ezek közül hármat vettem bele dolgozatomba. Az első Bogardus (1947) klasszikus szociális távolság skálája, melyben a kutatásban résztvevő országok, társadalmi és nemzetközi sajátosságainak megfelelően maguk választották ki az összehasonlítható népcsoportokat, összesen 3 nemzet tagjait. Az első az adott ország nemzete, vagy a nemzeti többséget alkotó népcsoport, a második egy az adott országban negatívan megkülönböztetett csoport, etnikum lehetett. A harmadik nép pedig egy az adott ország által ismeretlen, ám létező nemzet. Magyarországon a magyarságon kívül a romák és kartvéliek (a kartvéliek vagy grúzok, mintegy hatmilliós lélekszámú nép, akiknek kétharmada Grúziában, egynegyede Törökországban él, a Kaukázus legrégebbi lakói közé tartozik) szerepeltek a kérdőívben. A Bogardus-skála magyarokra vonatkozó részének Cronbach alfa= $0,864$; kartvéli Cronbach alfa= $0,885$; roma Cronbach alfa= $0,914$.

A második skála (egy ötfokú Likert-skála) a tanuló csoporttagságának (családom; iskolai osztály; utca, környék; város/falu; országom; EU) megítélésére vonatkozott. Cronbach alfa= $0,734$.

Míg a harmadik igen/ nem választ igénylő skála a diákok demokratikus döntéshozatalban, véleménynyilvánításban, szavazásban való részvételi hajlandóságára kérdez rá. Az utóbbi két skálát szintén a magyar tagok dolgozták ki. Cronbach alfa= $0,711$.

VI. *Én és az újítás*: Két skálából áll ez a rész. Az első (Cronbach alfa= $0,744$) a jelenre vonatkozólag igyekszik felmérni a tanulók újítással, ötleteik megvalósításával, kivitelezésével, véghezvitelével kapcsolatos elképzeléseit. Ezt a lengyel partnerek fejlesztették ki a kutatás számára. A második skála (Cronbach alfa= $0,749$) a diákok jövőjére vonatkozó percepciójukra kérdez rá, hogy mennyire érdeklődnek, érznek tehetséget magukban nagy dolgok megvalósítására (pl. saját vállalkozás alapítására, fontos pozíció betöltésére, új termékek feltalálására, megtervezésére).

VII. *Én és a kultúra*: Ebben a részben az Egyesült Királyság és Szlovénia által kidolgozott tételek szerepelnek. Az első skálában arról nyilatkoztak a serdülők, hogy részt vettek-e aktívan a felsorolt kulturális rendezvényeken (kiállítás, színházi előadás, zenei koncert, mozi). Valamint 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett jelölniük, hogy mennyire lenne ehhez kedvük. Cronbach alfa= $0,698$.

A második skálában jelölhették be a különféle (egyedül, barátokkal vagy szervezett keretek közt végezhető) kreatív tevékenységük gyakoriságát. Cronbach alfa= $0,793$.

Egy külön kérdés vonatkozott arra, részt vesz-e a diák rendszeresen dráma- vagy színházi foglalkozásokon. A kérdőív utolsó kérdése pedig egy 1-től 10-es skálán kérdezett rá a kitöltő véleményére a kultúra fontosságát illetően.

- Eljárás:

A kutatásban 12 kérdező asszisztens, 12 megfigyelő asszisztens vett részt, valamint 8-an segítettek az adatok bevitelében. Én összesen mintegy 8-9 alkalommal voltam adatfelvételen különböző budapesti iskolákban, így kellő tapasztalatot tudtam gyűjteni ezek során. Mivel a drámaprogramok vezetői maguk pályáztak a kutatásba bekerülésre, a kontrollcsoportokat pedig a kutatók keresték meg a megfelelő illesztés teljesüléséről való megbizonyosodás után, a kérdőívek felvételére tehát mindig egy előre megbeszélte időpontban került sor, amiről a gyerekeket is előre tájékoztatták. A kérdőívek kiosztása előtt, mindig bemutatkoztam, és pár szóval ismerttettem a kutatást. Elmondtam, hogy ez egy nagyszabású vizsgálat, melyhez az Európai Unió országai közül is sokan csatlakoztak, és arra vagyunk kíváncsiak, hogy a serdülők hogyan élik hétköznapjaikat, hogyan vélekednek bizonyos dolgokról, mi érdekli őket. Nagyon érdekes számunkra, milyen hasonlóságok és különbségek adódnak a hazai 13-16 évesek és a külföldi diákok szokásai, vélekedései között. Fontos, hogy a kutatás valódi célja (a drámapedagógia kompetenciákra gyakorolt hatása) nem került szóba, rejtve maradt a kérdőívet kitöltő gyerekek és tanárok előtt is. Majd kiosztottam a kérdőíveket névsorrendben, a gyerekeket az anonimitásról biztosítottuk, ám az összehasonlítás miatt, longitudinális vizsgálatról lévén szó, azonosításukra szükség volt, s ez kódokkal történt. Közöltem velük, hogy amennyiben kérdésük van, nem értenek valamit, nyugodtan kérdezzenek, és igyekezzenek egyedül, padtársaik nélkül kitölteni a kérdőívet. Az átlagos kitöltő egy tanórán belül be tudta fejezni a munkát, de volt, akinek ez nem sikerült, ők vagy szünetben, vagy a következő órán folytathatták azt. A legtipikusabb és minden osztályban előforduló kérdés a „kik azok a kartvéliek?” volt, erre előre felkészítettek minket. Azt a választ adtuk erre, hogy a kartvéliek egy európai népcsoport, (ahogy ez a feladathoz kapcsolódó instrukciók közt is szerepelt) és amennyiben nem ismerik őket, csak kezeljék úgy, mint bármely más, általuk ismeretlen nemzetet. Mivel a benn levő pedagógusok sem ismerték jobban általában ezt a népcsoportot, szabad kezet kaptam a kérdés megválaszolásában.

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek, bár kissé sokallották az eléjük helyezett kérdőívet (felső tagozatos általános iskolásként 13 oldal esetén ez érthető is),

érdekesnek találták és lekötötte a figyelmüket. A legnehezebb talán annak az instrukciónak a betartatása volt, hogy ne beszéljék meg a kérdéseket egymással, ne befolyásolják egymást, hanem egyedül dolgozzanak. Azokban az osztályokban, ahol az alacsonyabb osztálylétszám lehetővé tette (leginkább általános iskolákban) a gyerekek egyedül ültek egy-egy padban, így valóban saját véleményüknek adtak hangot.

A kérdőívek felvételére minden osztályban- függetlenül attól, hogy kísérleti, vagy kontrollcsoport volt-e – kétszer került sor. Ezzel a bekövetkezett változásokat akartuk mérni, akár a beavatkozásból (drámafoglalkozás hatása- vizsgálati csoport esetén) adódót, akár csak az eltelt idő alatt végbemehetett személyiségváltozást (kontrollcsoport). Ezeken az alkalmakon, mikor tehát már másodszorra töltötték ki ugyanazt a kérdőívet a kamaszok, kisebb lelkesedést és érdeklődést mutattak, minél idősebbek voltak, annál valószínűbben fogadták ellenérzésekkel a kérdőív újbóli kitöltését.

- Eredmények:

A DICE kutatás tehát egy keresztmetszeti és longitudinális vizsgálat, mely elsősorban a drámapedagógia hatására bekövetkező változásokat kívánja felmérni öt lisszaboni kulcskompetencia mentén. A kérdőív nagyon sokrétű, rengeteg területet felölelő. Szakdolgozatomban én azonban az első felvétel során nyert, bemeneti adatokkal dolgoztam, és nem az összes területtel, melyet a kérdőív érintett. A drámafoglalkozásban való jártasságra így is fény derült, egyrészt minden diák kérdőívén fel lett tüntetve, hogy a kísérleti-, vagy a kontrollcsoport része-e, másrészt azonban konkrét kérdésként is tetten volt ez a kérdőívben, („Részt vesz-e rendszeresen dráma- vagy színházi foglalkozáson?”). Mivel hipotéziseim a gyerekek vélekedésbeli, viselkedéses különbségeit részben a drámafoglalkozásokon való részvétel függvényében vizsgálják, így ezen független változóra vonatkozó számítások során én az utóbbi kérdésre adott válaszuk szerint csoportosítottam őket.

További magyarázatként szeretném indokolni szóhasználatomat is, hiszen a DICE kutatásban valódi beavatkozásra került sor az egyalkalmas vagy folyamatos drámafoglalkozások során, ha tehát erről írok, indokolt a kísérleti- és kontrollcsoport megnevezés, a saját dolgozatomban felhasznált adatok azonban csak az első, beavatkozást megelőző felvételtől származnak, így ennek hiányában, a helytálló szakkifejezés a vizsgálati-, és kontrasztcsoport.

Az elemzéshez az SPSS for Windows statisztikai programcsomag 17.0-ás verzióját használtam.

Az iskola kérdéskörével foglalkozó skála:

Az iskola intézménye meghatározó az ember életében. Az iskola légköre, a tanárok személye, a kortársak mind-mind befolyásolják az ott eltöltött éveket, ezentúl természetesen a tanulmányi eredményre is kihatnak. Összehasonlítva a drámaoktatásban részesülők és nem részesülők iskola iránti attitűdjait, azt az eredményt kaptam, hogy a foglalkozásokon résztvevők szignifikánsan jobban kedvelik az iskolát, és óráikat is érdekesebbnek tartják. A két csoport összehasonlításához kétmintás t-próbát használtam.

2.1. táblázat : Középérték mutatók a „Szeretek iskolába járni” tételnél

Drámafoglalkozásban részesül-e?	N	Átlag	Szórás
igen	88	3,52	1,050
nem	207	3,05	1,146

2.2. táblázat: Középérték mutatók az „Érdekesek az óráim” tételnél

Drámafoglalkozásban részesül-e?	N	Átlag	Szórás
igen	88	3,39	0,903
nem	207	2,95	0,922

A „Szeretek iskolába járni” item esetén ($t = -3,300$, $df = 292$, $p < 0,001$), míg az „Az óráim érdekesek” állítás esetén ($t = -3,768$, $df = 293$, $p < 0,001$).

Az oktatás céljának ideális esetben a tinédzserek fontossági sorrendjét követve (átlaguk alapján, maximális adható érték 5) a következőknek kellene lenniük:

2.3. táblázat: Mi lenne az ideális oktatás célja?

Tétel	Átlag	Szórás
Gondolkodásra késztesse.	4,31	0,863
Segítsen abban, hogy sikeresek legyünk.	4,15	1,067
Segítsen beilleszkedni a társadalomba.	4,06	0,991

Segítsen munkát találni.	4,04	1,060
Megtanítson különböző készségeket.	3,95	1,024
Segítsen a pénzkeresésben	3,81	1,257
Segítsen a világ megismerésében.	3,79	0,968
Segítsen, hogy jobban megismerjük magunkat.	3,48	1,157
Önbecsülést adjon.	3,33	1,161
Segítsen abban, hogy másokon segíthessünk.	3,26	1,204
Kritikus gondolkodásra tanítson.	3,17	1,194
Segítsen majd a gyereknevelésben.	2,69	1,294

Az előző félévi tanulmányi átlag és SES ($r = 0,030$; $p = 0,636$) illetve a drámapedagógiában való érintettség és az előző félévi tanulmányi átlag kapcsolatát vizsgálva ($t = -0,212$; $df = 250$; $p = 0,833$) semmiféle szignifikáns eredmény nem született. Az előző félévi tanulmányi átlag a múlt félévi magyar irodalom és nyelvtan érdemjeggyel erősebben ($r = 0,770$, $p < 0,01$), a matematikával kissé gyengébben ($r = 0,720$, $p < 0,01$) járt együtt.

A tanulók és a társadalom kapcsolata:

2.4. táblázat: A Bogardus-skála középérték mutatói

Csoport	Bogardus-alskálák	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	Magyar	114	4,84	0,826
	Cigány/roma	114	1,12	1,834
	Kartvéli	114	1,69	2,166
Vizsgálati	Magyar	60	4,77	0,945
	Cigány/roma	60	1,07	1,676
	Kartvéli	60	1,90	2,334

2.5. táblázat: A csoporthoz tartozás alskála középértékei:

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Kontraszt	203	21,31	4,895	1	5
Vizsgálati	88	21,42	3,996	1	5

A drámapedagógia és idegenekkel szembeni tolerancia magasabb foka, előítéletmentesebb gondolkozás és a saját csoportok (család, iskolai osztály, saját utca, környék, város/falu, haza, EU) irányába megmutatkozó erősebb odatartozás érzése nem igazolódott be. Bogardus-skáláknál:

- Magyar ($t = -0,141$; $df = 172$; $p = 0,888$)
- Kartvéli ($t = -1,251$; $df = 172$; $p = 3,63$)
- Roma ($t = 0,912$; $df = 172$; $p = 0,363$)

A csoporthoz tartozás skálában ($t = -1,94$, $df = 289$, $p = 0,846$).

Az elutasítás együttjárását megvizsgálva kitűnik, hogy azok a diákok, akik elutasították a romákhoz fűződő bármilyen kapcsolat létesítését, azok szignifikáns mértékben ugyanezt tették az ismeretlen kartvéliekkel is ($r = 0,386$, $p < 0,01$).

A serdülők választásainak gyakoriságát áttekintve látható, hogy legerősebben a családjukhoz ($M = 4,47$; $SD = 0,926$), majd iskolai osztályukhoz ($M = 3,77$; $SD = 1,004$), ezt követően hazánkhoz ($M = 3,58$; $SD = 1,200$), városukhoz/ falujukhoz ($M = 3,33$; $SD = 1,136$) az Európai Unióhoz ($M = 3,21$; $SD = 1,267$) és legkevésbé utcájukhoz, környékükhöz ($M = 3,13$, $SD = 1,212$) kötődnek.

Ha azonban a kamaszok által szubjektíven megítélt SES pontszám és a csoporthoz tartozási skálák kapcsolatát vizsgáljuk, gyenge összefüggést látni ($r = 0,213$; $p < 0,01$). Ez a szubjektív SES pontszám a szülők legmagasabb iskolai végzettségéből, a vizsgált gyerekek véleménye alapján szülei könyvolvasási gyakoriságáról és családjuk anyagi helyzetének értékeléséből adódott össze.

2.6. táblázat: A demokratikus döntésekben való részvételi-,szavazati kedvről:

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	203	1,82	1,466
Vizsgálati	88	2,32	1,386

Kínálkozó lehetőség esetén demokratikus döntésekben való aktívabb részvállalásuk, véleménynyilvánításuk, igazolást nyert a drámapedagógiát tanuló serdülők körében ($t = -2,718$, $df = 289$, $p = 0,007$)

A serdülők és az újítás:

A kreativitási, innovációs képességeikre vonatkozó összehasonlításban, mely egyaránt irányult a jelen és jövő felé, szignifikánsan magasabb értékeket kaptak a drámapedagógiával foglalkozó serdülők kortársaiknál. A jelenre vonatkozó alskála eredménye ($t = -2,730$, $df = 291$, $p < 0,05$) míg a jövőre vonatkozóan még meggyőzőbb eredmény mutatkozott ($t = -2,980$, $df = 292$, $p < 0,05$).

2.7.táblázat A serdülők jelenre vonatkozó innovációs készségükben való hitükről:

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	205	26,76	5,415
Vizsgálati	88	28,59	4,926

2.8. táblázat: A jelenben való újításokra való nyitottság gyakorisági sorrendje:

Tétel	Átlag	Szórás
Képes vagyok leküzdeni a félelmeimet, ha valamiben lehetőséget látok.	3,90	0,973
Képes vagyok meghallgatni barátaim, vagy akár ellenségeim véleményét, ha ennek segítségével jobb ötleteim támadhatnak.	3,85	0,965
Akkor is képes vagyok küzdeni az ötleteim és álmaim megvalósításáért, ha a családom és a barátaim kételkednek abban, hogy valaha is sikerrel járhatok.	3,85	1,081
Képes és hajlandó vagyok egy számomra fontos dolgot kockára	3,56	1,149

tenni, ha úgy gondolom , hogy ez segít álmom megvalósításában.		
Képes vagyok megváltoztatni és átdolgozni az elképzeléseimet, ha ezzel több embert győzhetek meg arról, hogy együttműködjön velem.	3,37	1,064
Képes vagyok felismerni a változtatás lehetőségét olyan helyzetekben, ahol mások erre nem képesek vagy nem elég nyitottak.	3,18	1,003
Még arról is megfeledekzem, hogy éhes vagyok, vagy fázom, amikor az ötleteim megvalósításán dolgozom.	3,18	1,323
Az az álmom, hogy a világot jobbateszem valamilyen elképzelésem vagy találmányom segítségével.	2,49	1,198

2.9.táblázat a serdülők jövőre vonatkozó innovációs készségükben való hitükről:

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	206	16,77	4,982
Vizsgálati	88	18,66	4,992

Itt a serdülők legtöbbször a fontos pozíciót ($M=3,67$; $SD=1,197$) sorolta az első, a saját vállalkozást ($M= 3,40$; $SD=1,263$) a második, az új dolgok tervezését ($M=3,06$; $SD=1,332$) a harmadik, saját termékek gyártását és forgalmazását ($M=3,00$; $SD= 1,361$) a negyedik, új dolgok feltalálását ($M=2,38$; $SD=1,158$) az ötödik, míg azt, hogy kutató legyen egy kihívásokkal teli tudományos területen ($M=2,08$; $SD=1,183$) a hatodik helyre.

A drámaoktatástól függően csupán három tétel sorrendje különbözött: résztvevői az új dolgok tervezését sorolták előbbre, míg a drámaoktatásban nem részesülők a saját termékek gyártását. Náluk a saját vállalkozás alapítása fontosabbnak bizonyult a tervezésnél vagy feltalálásnál.

A serdülők és a kultúra, szabadidő:

A drámapedagógia hatása a gyerekek kulturális programokon való részvételében is megmutatkozott, szignifikánsan több ilyen rendezvényen vesznek részt, és szabadidejükben is kimutatható a kreatív tevékenységekkel való gyakoribb foglalkozás.

2.10. táblázat: „Voltál- e valaha résztvevője az alábbi kulturális eseményeknek?”

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	201	4,08	1,566
Vizsgálati	81	4,95	1,244

2.11. táblázat: „Mennyire lenne kedved részt venni az alábbi kulturális eseményeken?”

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	206	19,45	4,969
Vizsgálati	88	22,86	4,340

Kulturális rendezvényeken való múltbeli részvétel összehasonlításának eredménye ($t = -4,467$, $df = 280$, $p < 0,05$) Kulturális programokon való részvételi kedv összehasonlítása a két csoportnál ($t = -5,594$, $df = 292$, $p < 0,05$).

A megkérdezettek legszívesebben mozilátogatáson (5 fokú skálán $M=4,49$; $SD=0,891$), színházi előadáson ($M=3,773$; $SD= 1,297$), táncelőadáson ($M=3,40$; $SD=1,393$) vennének részt, ezt követi a kiállítás ($M=3,25$; $SD=1,160$) megtekintése, könnyű zenei koncert ($M=3,24$; $SD=1,437$) , végül a klasszikus zenei koncert ($M=2,58$; $SD=1,319$) meghallgatása.

A kulturális eseményeken való részvételi arány azonban nem csak a drámapedagógia függvényében mutatott szignifikáns különbségeket. Úgy tűnik a lányok szignifikánsan több kulturális eseményen vettek részt eddigi életük során, ($t = -2,206$, $df=278$, $p=0,028$) és kedvük is több lenne ehhez. ($t = -5,334$; $df=290$, $p=0,00$).

Egyedül végezhető kreatív tevékenységek végzése a drámapedagógiában való érintettség szerint ($t = -3,797$, $df=286$, $p < 0,05$).

2.12. táblázat: Egyedül végezhető kreatív tevékenységek gyakorisága

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	200	20,21	6,579
Vizsgálati	88	23,58	7,693

Ennél az alskálánál szintén megmutatkozott a nemi különbség, a lányok szignifikánsan gyakoribban foglalkoznak egyéni kreatív tevékenységekkel, függetlenül attól, tanultak-e drámapedagógiát, vagy sem ($t = -3,935$; $df = 283$, $p = 0,00$)

2.13. táblázat: Milyen gyakran foglalkozol a következő tevékenységekkel? (Egyedül végezhető tevékenységek)

Fiúk (N=131)			Lányok (N=160)		
Tevékenység	Átlag	Szórás	Tevékenység	Átlag	Szórás
Rajzolni/festeni	2,78	1,335	Fotózni	3,78	1,023
Fotózni	2,72	1,240	Rajzolni/festeni	3,36	1,236
Saját videót készíteni	2,53	1,349	Kézműves tevékenységet végezni	2,79	1,352
Zenét keverni	2,44	1,437	Saját videót készíteni	2,51	1,281
Digitális műalkotásokat készíteni	2,19	1,368	Napló, blog írás	2,49	1,454
Kézműves tevékenységet végezni	2,05	1,262	Digitális műalkotásokat készíteni	2,28	1,281
Dalokat írni	1,82	1,335	Novella, regény, színdarab írás	2,13	1,301
Napló, blog írás	1,56	0,954	Dalokat írni	1,87	1,163
Novella, regény, színdarab írás	1,56	1,001	Zenét keverni	1,72	1,056

2.14. táblázat: Barátokkal végezhető kreatív tevékenységek gyakorisága

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	205	8,94	3,549
Vizsgálati	88	12,24	4,253

Barátokkal végezhető kreatív tevékenységek végzése a drámapedagógiában való részvétel függvényében ($t = -6,856$, $df = 291$, $p < 0,05$).

2.15. táblázat: Barátokkal végezhető kreatív tevékenységek gyakorisági sorrendje a drámapedagógia oktatásban való részvétel függvényében

Drámapedagógia résztvevői			Nem résztvevők		
Tevékenység	Átlag	Szórás	Tevékenység	Átlag	Szórás
Színielőadást készíteni	3,45	1,562	Táncolni	2,43	1,430
Táncolni	3,15	1,443	Együtt zenét szerezni	2,05	1,347
Együtt zenét szerezni	2,26	1,381	Graffitizni	1,173	1,284
Graffitizni	1,78	1,199	Színielőadást készíteni	1,52	0,965
Saját újságot készíteni	1,73	1,127	Saját újságot készíteni	1,32	0,762

2.16.táblázat: Szervezett kreatív tevékenységek gyakorisága

Csoport típusa	N	Átlag	Szórás
Kontraszt	205	6,97	2,959
Vizsgálati	88	11,18	4,367

2.17. táblázat: Szervezett kreatív tevékenységek: jársz-e?

Drámaoktatásban részesülők			Nem részesülők		
Tevékenység	Átlag	Szórás	Tevékenység	Átlag	Szórás
Diákszínjátzó csoportba	3,90	1,655	Tánc csoportba	1,61	1,277
Tánc csoportba	2,19	1,600	Zenekarba	1,50	1,054
Kézműves foglalkozásra	1,83	1,211	Kézműves foglalkozásra	1,45	1,009
Zenekarba	1,73	1,311	Filmes szakkörre	1,27	0,786
Filmes szakkörre	1,62	1,086	Diákszínjátzó csoportba	1,19	0,579

Szervezett kreatív tevékenységek végzése a drámapedagógia szerinti összehasonlításban ($t = -9,604$, $df = 291$, $p < 0,05$).

III. Az eredmények értelmezése, diszkusszió:

Vizsgálatom célja az volt, hogy a személyiségében még sokat formálódó kamaszok szokásait, attitűdjeit, iskolai teljesítményüket, jelenre és jövőre vonatkozó elvárásaikat, a magyarsághoz és idegen népcsoportokhoz fűződő viszonyukat elsősorban a drámapedagógia függvényében vizsgálja. A DICE kutatás a serdülők életének különböző területeire kérdez rá, melyből a számomra legérdekesebbeket ragadtam ki szakdolgozatom keretében.

Elsőként a serdülők iskolára vonatkozó attitűdjeit vizsgáltam. A drámapedagógia módszerének összefoglaló bemutatása (irodalmi bevezető) is talán elegendő arra, hogy kihangsúlyozza, hogy egy ilyen foglalkozás nagyon jó szakembert igényel, aki kellően nyitott és érzékeny a kamaszok meglátásaira, véleményére, változékony hangulatára, ám a kezében tartva az irányítást, szelíden, de biztosan vezeti őket önmaguk és a külvilág megismerésében. Az az iskola, amely lehetőséget biztosít erre tanórai keretek között, sok pozitív élmény megtapasztalásához juttatja a diákokat, s lehetséges az is, hogy a drámaoktatás célkitűzései nem csupán ezeket az órákat hatják át, de az egész iskola, így az ott dolgozó többi pedagógus szellemiségét is.

Első hipotézisem, mely szerint: *„A drámafoglalkozásokban részesülő diákok pozitívabban viszonyulnak az iskolához, szívesebben járnak oda, és érdekesebbnek tartják az ott folyó munkát azon társaiknál, akik nélkülözik a drámaoktatást”* bizonyítást nyert a statisztikai elemzés során. Ebben szerepet játszik a drámapedagógiai foglalkozás maga, hiszen egy olyan tanóra, amelyen nem a könyvből elsajátított tananyagra kíváncsi az oktató, ahol nincsenek rossz válaszok, az ember szabadon kifejezheti az őt foglalkoztató problémákat, megfejtendő kérdéseket, sőt hangot adhat érzéseinek is, egészen különleges atmoszférát teremthet. Itt nem a tanulmányi eredmények számítanak, az osztály eminens tanulóinak, a feketebárányoknak, a kevésbé népszerű gyerekeknek össze kell fogniuk, mert ez a módszer alapja. Mőd nyílik egymás alaposabb megismerésére, egy igazi közösség, csoport létrejöttére a közös tapasztalat-, és élményszerzés révén, a közös kihívások által, amit egy-egy színdarab színpadra

állítása jelenthet. A drámaóra tehát egyszerre varázsolhatja érdekesebb, barátságosabb helyé az iskolát, ahova jó járni.

Természetesen azok a kamaszok is szeretik többségében az iskolájukat, akik nem tanulnak drámapedagógiát, hisz barátaik körében telnek napjaik, együtt küzdenek, játszanak, nevetnek és tanulnak a mindennapokban az iskola falai közt. Itt szerzik meg alapműveltségüket, az érdeklődésüknek megfelelő tárgyakban sok örömet lelhetnek. Az iskola minősége (pl .kemény gimnázium vagy gyenge szakmunkásképző) is sokat nyom a latba, mennyire jól érzi ott magát a diák. A drámapedagógia tehát valami pluszt ad az ilyen tárgyat nem oktató iskolákhoz képest, ami a saját-, és csoportélményen alapul, valamint a személyiségfejlesztést figyelme középpontjába állítva nagyban fokozhatja a kamaszok iskolához való ragaszkodását, szimpátiáját és a világ iránti érdeklődését.

Második hipotézisem az iskolai eredményesség mértékére vonatkozott a gyerekek szocioökonómiai státuszától függően. A SES-re vonatkozó válaszokban a gyerekek szubjektív megítélése tükröződik. A feltett kérdések közül kettő (anya, apa végzettsége) objektívabb mérce, (amennyiben a tanulónak volt erről tudomása, apák esetén a nem tudom válaszok magasabb aránya jellemző {anyánál 15,9%; apánál 22,2% }) míg a család anyagi helyzetének és a szülők olvasási gyakoriságának megbecslése szubjektívebbnek tűnik.

A szakirodalom állásfoglalását kutatva e kérdésben, többen (Bánfi, 1999; Tomul és Celik, 2009; Rutter és Maughan,2002) is alátámasztották azt a feltételezést, miszerint a jobb szocioökonómiai körülmények közt fejlődő gyermekek jobb teljesítményt nyújtanak az iskolában tanulmányi eredményességük tekintetében. Az otthoni kulturális tőke mértéke, az együtt töltött szabadidő, közös elfoglaltságok aránya jelentős befolyást gyakorol. Ahogy Hango (2007) kifejti cikkében a szülői részvétel az iskolai eredményességen túl, a gyerek jóllétére is kihat. A gyermeke fejlődésében érdekelt, áldozatkész szülő a sok közös program, és a gyerek iskolai teljesítményében való tájékozottság által is azt üzeni csemetéjének, hogy jólléte, boldogulása és jövője a szülőknek is fontos.

Nem kaptam a fent leírt tendenciának megfelelő eredményt, szignifikáns kapcsolat nem mutatkozott a szocioökonómiai státusz és a tanulók előző félévi átlaguk között. Valószínűleg egy nagyobb mintaelemszám, illetve reprezentatív minta lehetővé tenné ennek a tendenciának a megmutatkozását.

Harmadik hipotézisem szerint: *„A drámapedagógiában érintett serdülők gondolkozása a külföldi népcsoportokkal szemben toleránsabb, elfogadóbb és csoport- hovatartozásuk erősebb azoknál a társaiknál, akik a drámapedagógiával nem állnak kapcsolatban.”*

Szabó és Örkény (1997) vizsgálatához hasonló eredményt nem tudtam kimutatni, mivel a kérdőív nem tért ki az iskola szintjének (általános iskola, gimnázium, szakiskola vagy szakmunkásképző) bemutatására, a mintában többnyire gimnazisták szerepelnek, így a reprezentativitás akár súlyosan is sérülhetett volna e kérdésben. Jó lett volna, ha a kérdőívben több nemzet is felsorolásra kerül, hiszen ahogy Murányi (1998) beszámol róla, hazánkban az előítéletesség a roma kisebbség irányában tapasztalható leginkább. Jelen mintában is azt látjuk, hogy az idegenül csengő kartvélieket szívesebben látnák a serdülők körükben, közülük a drámaoktatásban részesülők kevésbé bizonyulnak előítéletesnek, ám a csoportok közti különbség nem szignifikáns. Meglepő ezzel szemben a cigányság elutasítottsága a drámapedagógiát tanulók körében, hiszen ők kevésbé szeretnék bárminemű kapcsolatba kerülni velük, mint kortársaik. Ennek magyarázata lehet az, hogy a drámaoktatást is nyújtó intézet falai közt tanuló kisebbségből származó diákok száma csekélyebb lehet, főleg vidéken, így azok, akiknek valós kapcsolataik, tapasztalataik vannak roma társaikról, jobb véleményt alkothatnak azoknál, akikre csak a sztereotípiák hatnak.

Az, hogy a diákok nem ismerték a kartvélieket, valószínűleg inkább erősítette, mint gyengítette előítéletességüket, ez jól látszik abban a kirajzolódott tendenciában, mely szerint aki az egyik idegen népcsoportot (roma) elutasította, nagyobb valószínűséggel tett így a másikkal is (kartvéliek).

A Horváth Ágnes (1997) által végzett kutatás eredménye, hogy az általános iskolások előítéletességében nemi különbségek mutatkoztak. Ebben a mintában szignifikáns eltérés nem jelentkezett lányok és fiúk között.

Harmadik hipotézisem első alpontja tehát, miszerint a drámapedagógia magasabb toleranciát és elfogadást eredményez az idegenekkel szemben, és erősebb csoporthoz tartozási érzéssel jár, nem igazolódott be.

Ezzel szemben a második ponthoz tartozó alhipotézis: *„A csoporthoz tartozás nagyobb mértéke a SES függvényében módosul: a magasabb szocioökonómiai státuszú kamaszok szorosabb kötelékről adnak számot.”* - valóban, ha csak alacsony korrelációs értéket is mutatva, de megjelent. A legmagasabb pontszámot a család kapta. Az a serdülő, aki biztos szülői támaszt, jobb anyagi támogatást élvez, valószínűleg később fog valóban leválni szüleiéről, mikor felsőfokú tanulmányait is befejezte már. Az alacsonyabb SES-ű

családokban erre nem feltétlen van lehetőség, a középiskola befejeztével sokan munkába állnak, önállósodnak. A család után az iskola következő ragaszkodás tekintetében a sorban, ez is könnyen érthető, hiszen SES-től függetlenül is, itt töltik a gyerekek otthonuk mellett a legtöbb időt, ide kötik őket a barátaik, a rengeteg közös élmény és tanáraik is. Ennél meglepőbb a harmadik helyezett: Magyarország, amely a kamaszok hazaszeretettét tükrözi, ezzel megelőzve a serdülők lakóhelyét, ahova azért szoros szálak fűzik őket, hiszen rögtön ez is következik negyedikként. Érdekes eredmény, hogy ezek a diákok fontosabbnak ítélték az EU-hoz való tartozásukat, mint saját utcájukhoz, környékükhöz. Az Unióba való belépésünk (2004. május 1.) óta eltelt közel 6 év alatt ez a korosztály azonosult az európai uniós tagsággal, persze fiatal életkorukból adódóan nem élhették meg igazi váltásként ezt, hiszen még gyerekek voltak ekkor. Az idősebb korosztályt vizsgálva jelentősebb különbségeket találhatnánk az európai uniós polgári öntudat kialakulása terén.

A negyedik hipotézisem a serdülők demokratikus döntésekben való hipotetikus aktivitására vonatkozott, azt az eredményt várva, hogy a drámaoktatásban részesülő diákok többen jeleznék részvételi szándékukat, nagyobb jelentőséget tulajdonítva a közügyekben való személyes szerepvállalásnak. Ahogy Marunák (1991) összefoglalta cikkében a drámapedagógia üdvös hatásait, látható, hogy a fiatalok döntéshozó képességének fejlesztése, szervezőképességük és személyiségük alakítása éppúgy szerepel ezek között, mint a kommunikációs- és problémamegoldó képességük hatékonyabbá tétele. Mindezek a személyes véleményük kinyilvánításában és a közéletben való aktív szerepvállalásban is bátrabbá tehetik a diákokat.

Ötödik hipotézisem: „Azok a serdülők, akik a drámaoktatás élvezői vállalkozóbbak a jelenükre és jövőjükre vonatkozó általuk kezdeményezett változtatások, újító megoldások tekintetében. Kreatívabbnak tartják magukat felnőtként.” Valóban szignifikáns különbség mutatkozott a kreativitásukról, innovációs terveikről szóló bevallásukban akár a jelenre, akár a jövőre vonatkoztatva kérdeztük őket. Ebben ismét a drámafoglalkozás célkitűzéseinek megvalósulását feltételezem, hogy az önismeretre és más emberek megismerésére való célzott nevelés eredménye köszön vissza. Hiszen e módszer, és leginkább a drámapedagógus, illetve a kortársak megerősítést adnak, ez a serdülőkori önbizalomhiányra jótékonyan hat. Ezentúl a drámajáték a fantázia

szabadjára engedését, szárnyalását nemcsak lehetővé teszi, de meg is kívánja a tanulóktól.

Ahogy azt Karakelle (2009) illetve Hui és Liu (2006) cikke is alátámasztotta, a drámajáték és a kreativitás kapcsolatát elemezve szignifikáns különbségekre bukkantak a „drámázó” diákok javára. Mindezen tényezők együttesen tehát magyarázatot nyújthatnak az itt feltárt szignifikáns eltérésre.

Az utolsó hipotézis a serdülők szabadidő eltöltési és kulturálódási szokásai közti különbségre irányult a drámapedagógiában való érintettségétől függően. Abból a logikus feltevésből kiindulva, hogy a drámapedagógiát tanuló serdülők maguk is színdarabokat játszanak el, könnyen adódik annak anticipációja is, hogy ők a színpad túloldalán is szívesen foglalnak helyet. Aki pedig a kultúra egyik ága iránt aktív érdeklődést mutat, valószínűleg egyéb kulturális programokkal szemben is nyitott.

Különbség mutatkozott a drámaoktatásban részesülő, illetve nem részesülő serdülők között abban, milyen kulturális programon vennének szívesebben részt. A kontrasztcsoport képviselői moziba mennének legszívesebben ($M=4,50$; $SD=0,868$). A színházak általános kedveltségének jó bizonyítéka, hogy rögtön a második helyen ők is a színházi előadást ($M=3,44$; $SD=1,320$) jelölték meg, ezt követi a táncelőadás ($M=3,20$; $SD=1,418$), egy kiállítás megtekintése ($M=3,09$; $SD=1,162$), könnyűzenei koncert ($M=3,08$; $SD=1,431$) és végül klasszikus zenei koncert ($M=2,42$; $SD=1,277$). A vizsgálati csoport alanyai is a mozilátogatást ($M=4,46$; $SD=0,950$) sorolták az első helyre, de csupán hajszálnyi az eltérés a színházi előadáshoz ($M=4,45$; $SD=0,909$) képest. Majd a táncelőadás ($M=3,86$; $SD=1,252$), a könnyűzenei koncert ($M=3,64$; $SD=1,364$), a kiállítás ($M=3,61$; $SD=1,066$) és végül a klasszikus zenei koncert ($M=2,99$; $SD=1,333$) következett.

Ez az eredmény összecseng Hunyadi (2005) konzekvenciáival, miszerint a fiatalok körében legkedveltebb házon kívüli program a mozilátogatás, és a jelentős társadalmi különbségek tekintetében is, hiszen a drámapedagógia és a nem összefüggésében is szignifikáns különbség született a tevékenységek végzésének gyakoriságában. Még pontosabb összehasonlítást lehetett volna végezni ezzel a felméréssel, ha a kérdőív tartalmazott volna a serdülők olvasási szokásaira vonatkozó kérdést, mint ahogy az szerepelt az irodalomban részletezett szociológiai kutatásban.

A lányok magasabb arányú részvétele a kulturális eseményeken összefüggésbe hozható egy másik eredménnyel is, miszerint ők szignifikánsan gyakrabban foglalkoznak egyedül végezhető kreatív tevékenységekkel. Amennyiben valaki többször és szívesebben foglalkozik maga is a különféle önkifejezési formákkal (pl. festés, rajzolás, írás, fotózás, kézműveskedés stb.), ez érthetően vonja maga után, hogy több kiállításra, koncertre, bemutatóra is menjen el.

A kreatív tevékenységek három csoportját (egyedül végezhető, barátokkal végezhető, szervezett) érdemes külön-külön is alaposabban elemezni, bár összességében elmondható, hogy a drámapedagógia mentén csoportosítva, mindhárommal szignifikánsan gyakrabban foglalatostkodnak a vizsgálati személyek, míg nemi különbség csak az egyedül végezhető kategóriában jelentkezett.

Az egyedül végezhető tevékenységek közé sok modern, korábban még nem létező foglalatosság került, mint pl. a saját videó készítése, blog írása, digitális műalkotások készítése, vagy a zenekeverés. Ezek nagy népszerűségnek is örvendenek a serdülők közt; mind a lányoknál, mind a fiúknál előkelő helyeken végeztek. A nemi preferenciák is kirajzolódtak, a fotózás és a rajzolás, festés mindkét nem legkedveltebb önkifejezési módjai közt szerepel, a lányok válaszaiból az derült ki, hogy gyakrabban élnek ezekkel a lehetőségekkel. Ők azok, akik többször öntik szavakba is gondolataikat, érzelmeiket, és a kézműveskedésre is több időt szánnak. A fiúknál a digitális technika nyújtotta számos lehetőség élvez elsőbbséget a rajz, festés mellett, ám a zenekeverés és zenekarok alapítása sokkal gyakoribb jelenség a mai napig is körükben. A kézműves foglalkozások és az írásbeli kifejezési forma kevésbé jellemzi a serdülő fiúkat.

A barátokkal végezhető kreatív tevékenységeknél különböző sorrend született: a vizsgálati személyek, ahogy azt tőlük vártam is, legszívesebben színielőadást készítenek és táncolnak (hiszen a drámapedagógiában nagyon fontos szerepe van a mozgásnak is a kifejezőképességben) csak ezt követte a közös zeneszerzés, a graffitizés és végül a saját újság készítése, ami a mai kamaszoknak már úgy tűnik, idejétmúlt. A kontrasztcsoportban első helyen szerepelt a tánc, majd az együtt szerzett zene, és harmadik helyen a művészetnek azért ritkán nevezhető graffitizés, főleg, ha frissen festett épületek falaira gondolunk. Csak eztán következett a színdarab- és az újságkészítés. A vizsgálati személyek minden tevékenység kapcsán magasabb skálapontszámot értek el, ami egyedül a graffitizésnél kevésbé örömdetes hír.

Végül a harmadik csoportban, ahol a szervezett kreatív tevékenységekről nyilatkoztak a diákok, az előzőhöz hasonló előre várható eredmények születtek. A drámapedagógiával kapcsolatban levő kamaszok gyakrabban járnak diákszínjátszó csoportba, táncsoportokba, a gyakoriságot alapul véve ezt a kézműveskedés, zenekari tagság és a filmes szakkör követi, míg a kontrasztcsoport tagjainál sorrendben: a táncsoport, zenekar, kézműves csoportok, filmes szakkör és csak legutolsó a sorban a diákszínjátszó csoport.

Diszkusszió:

Egy olyan módszert igyekeztem bemutatni szakdolgozatomban, mely már egész kicsi kortól alkalmazható, s számos jótékony hatással bír. A drámapedagógiai foglalkozásokon való részvétel aktív személyiségfejlesztő eljárás, mely önmagunk és mások alaposabb megismerése által kognitív és viselkedéses változásokat is előidézhet. Szakdolgozatomban a DICE kutatás keretein belül vizsgált területekből válogatva kerestem olyan különbségeket a serdülők attitűdjei, szokásai, vélekedései közt, amelyeknek háttérében többek között a drámapedagógia állhat. Az összehasonlítás alapját elsősorban a drámapedagógiával való rendszeres kapcsolat megléte vagy hiánya jelentette, de emellett néhányszor a nemi és szocioökonómiai státusz szerinti eltérésekre is kitértem.

Mindenképpen elgondolkodtatóak és valóban figyelemreméltóak a született eredmények bizonyos kérdésekben. Összegezve ezeket elmondható, hogy a drámafoglalkozásban részt vevő serdülők jobban szeretnek iskolába járni, érdekesebbnek tartják óráikat, szívesebben vállalnának szerepet közügyekben, az újításokban nagyobb kezdeményezőkézséget tulajdonítanak maguknak, és gyakrabban látogatói kulturális rendezvényeknek, illetve szabadidejükben maguk is több időt szentelnek kreatív tevékenységeknek. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az alkalmazott statisztikai eljárásokkal nyert eredményekből a drámapedagógia hatásaira vonatkozóan ok-okozati kapcsolatról nem beszélhetünk. Mélyebb, illetve reprezentatív összefüggésekről remélhetőleg a jóval nagyobb elemszámmal dolgozó és longitudinális design-t is alkalmazó DICE kutatás ad majd választ.

A szocioökonómiai státusz összefüggésében egyrészt gyenge, de szignifikáns kapcsolat mutatkozott a különféle csoportokhoz (család, iskolai osztály, utca, környék, város/falu,

ország, Európai Unió) tartozás mértékében. Az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező serdülők kisebb kötődést, ragaszkodást mutatnak családtagjaik, életük színterei irányába, míg a magasabb végzettséggel, jobb anyagi helyzettel rendelkező szülők gyermekei erősebb ragaszkodásról adtak számot. A SES és az iskolai eredményesség együttjárását elemezve szignifikáns kapcsolat nem jelentkezett.

A nemek közti különbség is megjelent itt-ott a válaszokban.

Nem meglepő az az eredmény, hogy a lányok és fiúk más-más kreatív szabadidő eltöltési formát választanak. Jól magyarázható érdeklődésbeli eltérésük a szocializációval, tehát hogy másra tanítják a kislányokat és kisfiúkat gyermekkorukban, és mást is várnak el tőlük, ha felnőttekké érnek. De szerepet játszik ebben az utánzás, mintakövetés is, hiszen akár szüleiket, akár társadalmunk más tagjait figyelik meg a fiatalok, a nemek viselkedése, szabadidő eltöltési szokásai különbözőek.

A lányoknál talált gyakoribb magányos kreatív elfoglaltságok (pl. írás, rajzolás, festés, fotózás, kézművesség) nem újdonság a fejlődéslélektanban, ebben a korban már nagyon jelentős a társak hatása, s míg a lányok inkább kisebb (2-4 fős) klikkekbe rendeződnek, addig a fiúk nagyobb bandákat alapítanak, ezek a kötelékek azonban kevésbé szorosak, mint a lányoknál. A fiúk kreatív ötleteiket is inkább csoportosan valósítják meg.

A kulturális eseményeken való részvételi gyakoriságban és az arra való hajlandóságban, részvételi kedvben megmutatkozó különbség nemcsak a drámapedagógia kapcsán jelent meg, de a nemi eltérésekben is. Erre vonatkozólag a szakirodalomban nem találtam magyarázatot, bár azt is meg kell jegyezni, hogy ez, a serdülők kulturálódási szokásainak kutatása, nem áll napjaink pszichológiai érdeklődésének középpontjában.

Az eredmények összességükben azonban magukért beszélnek, így jó volna, ha hazánkban egyre több kezdeményezés indulna, mely minél több iskolában tenné lehetővé a drámapedagógia módszerének meghonosodását. Az iskola kettős célkitűzésének megvalósításában (nevelés és oktatás) kiváló módszerként alkalmazható tehát a drámapedagógia, melyben játékokkal, érdekes formában fejleszthetők a különféle képességek, készségek, sőt a személyiség egésze is.

Ez a vizsgálat egy nemzetközi, pillanatnyilag még folyó kutatásban alkalmazott kérdőív bizonyos részeinek és a magyar minta kis hányadának elemzésével foglalkozott. Fontos tehát, hogy a kapott eredmények is ennek fényében értelmezhetők, a maguk

töredezettségében. Szerencsésebb lett volna, ha a minta teljes mértékben kiegyenlített lett volna a drámapedagógiában való érintettség mentén, de erre akkor még sajnos nem volt mód.

A kapott eredmények tehát nem nevezhetők reprezentatívnak a magyar serdülőkre nézve.

Úgy gondolom, teljessége és mintaelemszáma miatt is nagy várakozással tekinthetünk a két évet felölelő DICE kutatás végső eredményeire, melyben nemcsak a teljes magyar mintáról olvashatunk majd (ezen belül a tanárok és objektív megfigyelők szemszögéből is láttatva azokat), hanem a nemzetközi összehasonlításból kifolyólag is érdekes, tanulságos következtetések kerülhetnek majd napvilágra.

Irodalomjegyzék:

Astone, N.M., McLanahan, S.S.(1991) Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review* 56, 309–320 (idézi Hango, 2007).

Aszmann A (szerk, 2003) *HBSC Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*.
Országos Gyermekeségységügyi Intézet

Bánfi I.(1999) Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*,06.14-28. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-06-mb-Banfi-Iskolai> (Letöltve: 2010. 01.25.)

Baron, R.M., Kenny, D.A.(1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51, 1173–1182 (idézi Hango, 2007).

Bogardus, E. S. (1947) ‘‘Measurement of Personal-Group Relations,’’ *Sociometry*, 10: 4: 306–311.

Davis-Kean, P.E.(2005) The influence of parent education and family income on child achievement the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*,19(2), 294-304, idézi (idézi Tomul és Celik, 2009)

Debreczeni T.(1992) A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* ,1,3-4.URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/>
(letöltve: 2010.02.22)

Fábián Z.–Erős F.(1996) Autoritarizmus és társadalmi tényezők a cigányellenesség magyarázatában. In Erős F. (szerk.): *Azonosság és különbözőség*. Scientia Humana, Budapest, 182–200.(idézi Murányi, 1998).

Fejes J.B., Józsa K.(2005) A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105 (2), 185-205.

Gabnai K.(1999,2005) *Drámajátékok*. Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest

Gottfried, A. E., Flaming, J. S. és Gottfried, A. W. (1998) Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448–1460 (idézi Fejes, Józsa, 2005).

Hadar, L.(2009) Ideal versus school learning: Analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 48,1-11. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDF-4VRNKH-2&_user=798018&_coverDate=12%2F31%2F2009&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_searchStrId=1300605082&_rerunOrigin=google&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=eaa1a9a64188a9ff8082b204f6b6ad5d (Letöltve: 2010.02.23.)

Hango D.(2007) Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*, 36, 1371-1390. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WX8-4N5KXPS-1&_user=798018&_coverDate=12%2F31%2F2007&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_searchStrId=1300596788&_rerunOrigin=google&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=d73618b55de6675f9a81f8c49a218e56 (Letöltve: 2010. 02.23.)

Harris, K.M., Marmer, J.K.(1996) Poverty, paternal involvement, and adolescent well-being. *Journal of Family Issues* 17, 614–640 (idézi Hango, 2007).

Horváth Á.(1997) Mások és mi- Kérdőíves felmérés a nemzeti hovatartozás és a másság témakörében kecskeméti általános iskolások között. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 62-77. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-11-lk-Horvath-Masok> (Letöltve: 2010.01.25.)

Hollingshead, A. (1975) *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. New York, Wley.(idézi Vajda, 1999)

Ho Sui-Chu, E., Willms, J.D.(1996) Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education* 69, 126–141 (idézi Hango, 2007).

Hui, A., Lau, S.(2006) Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*,1,34-40. URL:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B7XN8-4J6WG50-1&_user=798018&_coverDate=04%2F30%2F2006&_alid=1300617382&_rdoc=3&_fmt=high&_orig=search&_cdi=29692&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=3514&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&_md5=0ada1bfec8d76420c4bf9cbf71dd592f (Letöltve: 2010.03.12.)

Hunyadi Zs.(2005) *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Találkozások a kultúrával 7. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Józsa Krisztián (2005) A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, 283-302 (idézi Fejes, Józsa, 2005).

Karakelle,S.(2009) Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*,4,124-129. URL:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B7XN8-4WDGCW3-1&_user=798018&_coverDate=08%2F31%2F2009&_alid=1300617382&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_cdi=29692&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=3514&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&_md5=66cce13e4353ec8a4b8e6150ea9b8142 (Letöltve: 2010. 03.12.)

Keresztes N., Pluhár F. Zs., Pikó B.(2006) Fiatalok életmódja és egészsége lakóhelyük tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*,06, 31-47.

URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-ta-Tobbek-Fiatalok>

(Letöltve: 2010. 01. 25.)

Kulcsár É.(2004) A serdülőkorú fejlődés pszichológiai jellemzői. *Iskolapszichológia*, 29. ELTE PPK Tanárképzési és- továbbképzési Központ, 1-76.

Lareau, A.(1987) Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60, 73–85 (idézi Hango, 2007).

Marián B.(1997) Mérlegen a középiskola-Közvélemény-kutatás a középiskola feladatairól és a tanárok megbecsüléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 04, 43-55.

URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-04-ta-Marian-Merlegen>

(Letöltve: 2010. 01. 25.)

Marunák F.(1991) Mi is az a drámapedagógia? *Drámapedagógiai Magazin*,2,4-5. URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/>

(letöltve: 2010.02.22.)

Marunák F.(1991) Mi is az a drámapedagógia? 2. rész. *Drámapedagógiai Magazin*,2,12-13. URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/>

(letöltve: 2010.02.22.)

McNeal Jr., R.B.(1999) Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces* 78, 117–144 (idézi Hango, 2007).

McNeal Jr., R.B.(2001) Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics* 30, 171–179 (idézi Hango, 2007).

Murányi I. (1998) Szocio-kulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In Sík Endre, Tóth Judit (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. MTA PTI Nemzetközi Migráció Kutatócsoport Évkönyve. Budapest, MTA PTI, 139-153. p.

Murányi-Kovács E. (1980) *A serdülőkor (10-16 év)*. Szülőknek- nevelésről. Kossuth Könyvkiadó

OECD.(2005) *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*.

(No.9264007245).Paris :OECD. Rothmann S.(2003): *The Changing Influence of*

Socioeconomic Status on Student Achievement: Recent Evidence from Australia.
American Educational Research Association, 21-25 Nisan, Chicago.

Pikó B.(szerk., 2005) *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*,
Nemzeti Drogmegelőzési Intézet

Rácz L.(2005) Értékek és ifjúság. In Pikó B.(szerk.) *Ifjúság, káros szenvedélyek a
modern társadalomban*, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 58-86.

Réthy Endréné (2001b) Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka
István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177–
201 (idézi Fejes, Józsa, 2005).

Rutter, M.;Maughan B.(2002) School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of
School Psychology, 40 (6)*; 451-475. URL:
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V6G-46YXK5M-1&_user=798018&_coverDate=12%2F31%2F2002&_alid=1300625793&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_cdi=5814&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=133599&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=47acf64754828c48a5965105fffa1d38 (Letöltve: 2010.03.10.)

Sassné K.G.(1996) *A felnőtté válás pszichológiája*. Kölcsey Ferenc Református
Tanárképző Főiskola, Debrecen.

Steinberg,L. (1989) *Adolescence*. New York, McGraw-Hill .(idézi Vajda, 1999)

Stipek, D. és Ryan, R. (1997) Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn
by further to go. *Developmental Psychology, 33(4)*, 711–723 (idézi Fejes, Józsa, 2005).

Szabó I., Örkény A. (1997) Valahol Közép- Európában- Magyar középiskolások
Európa-képe. *Új Pedagógiai Szemle, 11*, 44-61.

URL:<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-11-1k-Tobbek-Valahol>
(Letöltve: 2010. 01. 25.)

Szabó L. (2007) *Erik Erikson fejlődésmélete*. Egyetemi előadás, Budapest, 1064, ELTE PPK Izabella utca 46.; 2007.03.29.

Tolnai M.(n.é.) *Dráma és nevelés*. Gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről. Korona Kiadó, Budapest

Tomul, E.; Celik K.(2009) The relationship between students' academics achievement and their socioeconomic level: cross regional comparison. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 1199-1204. URL:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B9853-4VVXVR8-7D&_user=798018&_coverDate=12%2F31%2F2009&_alid=1300620650&_rdoc=9&_fmt=high&_orig=search&_cdi=59087&_sort=r&_st=4&_docanchor=&_ct=9109&_acct=C000043568&_version=1&_urlVersion=0&_userid=798018&md5=e60c735d52743d1d7cdece9b8f06f9f4 (Letöltve: 2010. 03. 16.)

Vajda Zs.(1999) *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Szekszárd.

Vikár Gy.(1980) *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Mellékletek:

A DICE kutatásban alkalmazott kérdőív azon részei, melyekről szakdolgozatom szól

A kutatási asszisztens tölti ki!	
A tanuló neve (CSAK CERUZÁVAL TÖLTHETŐ KI!):	
A TANULÓ	
SORSZÁMA:.....	
Dátum:év hónap	
C	R
Co	Oo
Ország:	
Input	Output
Irányítószám:	
Iskola kódszáma:	
Osztály kódszáma:.....	

Ki vagy te?

Kérdőív 13-16 éves fiatalok részére

2009

Kérdőívünkben arra vagyunk kíváncsiak, hogy **milyen vagy Te!**
Hogyan éled hétköznapjaidat, mi történik veled otthon, az iskolában és más helyeken?
Mi iránt érdeklődsz, milyen dolgokat kedvelsz, miről mi a véleményed?
Rajtad kívül még több ezer európai fiatalot kérdeztünk meg ugyanezekről a dolgokról, mert egy kutatócsoport kíváncsi arra, hogy néhány európai ország fiataljai miben hasonlítanak és miben különböznek egymástól.

Nagyon fontos, hogy tudd, ez nem teszt (nem dolgozat), itt nincsenek jó vagy rossz válaszok!

Minden ember más, és mi valóban arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen vagy Te, hogyan élsz és gondolkodsz magadról, a körülötted levő világról és a mindennapjaidról.

Arra kérünk, hogy figyelmesen olvass, és próbálj meg mindegyik kérdésre válaszolni!

Nagyon köszönjük a segítségedet!

I. ÉN ÉS A CSALÁDOM

Kérlek, válaszolj a következő kérdésekre! Karikázd be, húzd alá, X-eld be a megfelelő választ, vagy töltsd ki a kipontozott helyeket!

1. **Fiú vagy, vagy lány?** 1. Fiú 2. Lány

2. **Mikor születél? (Számokat írd! Pl. 1995. év 05. hónap 12. nap):**.....év
.....hónap nap

3. **Tegyél x-et azok elé, akikkel együtt laksz!**

- 3.1. Édesanyámmal
- 3.2. Édesapámmal
- 3.3. Felváltva édesanyámnál és édesapámnál
- 3.4. Nevelőanyámmal (vagy édesapám barátnőjével, élettársával)
- 3.5. Nevelőapámmal (vagy édesanyám barátjával, élettársával)
- 3.6. Nagymamámmal
- 3.7. Nagypapámmal
- 3.8. Nevelőszülőknél élek
- 3.9. Testvéreimmel
- 3.10. Valaki mással vagy máshol élek (Légy szíves, írd le pontosan hol, kikkel!):
.....
.....
.....
.....

4. **Írd le, hány testvéred van! Számold ide a fél- vagy mostohatestvéreidet is! Magadat ne számold bele! Írd be a megfelelő számot, vagy írd nullát az alábbi rubrikákba!**

4.a./ Veled együttélő testvéreid száma:

4.b./ Tőled különélő testvéreid

száma:

5. **Mi anyukád (nevelőanyukád) legmagasabb iskolai végzettsége? A veled együtt élő (nevelő)anyukád iskolai végzettségére vagyunk kíváncsiak**

- 1. Nincs (nem fejezte be az általános iskolát)
- 2. Általános iskola
- 3. Középiskola (gimnázium, szakközép, stb.)
- 4. Felsőfokú (BA, MA, PhD)
- 5. Nem tudom.

6. **Mi apukád (nevelőapukád) legmagasabb iskolai végzettsége? A veled együtt élő (nevelő)apukád iskolai végzettségére vagyunk kíváncsiak**

- 1. Nincs (nem fejezte be az általános iskolát)
- 2. Általános iskola
- 3. Középiskola (gimnázium, szakközép, stb.)
- 4. Felsőfokú (BA, MA, PhD)
- 5. Nem tudom.

7. Hogy érzed, egy 10-es skálán a legtöbb családhoz képest mennyire jó az anyagi helyzete a Te családnak? Gondolj arra, milyen pénzügyi lehetőségeitek vannak (miket vásároltok, milyen állapotban van az otthonotok, milyen autótok van, milyen szórakozási lehetőségeitek vannak, stb.)! Karikázd be a megfelelő számot!

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nagyon rosszul élünk

Nagyon jól élünk

Nagyon szegények vagyunk

Nagyon gazdagok vagyunk

8. Milyen gyakran olvasnak a szüleid könyveket? Karikázd be a megfelelő számot!

1. Minden nap
2. Hetente többször (de nem minden nap)
3. Havonta többször
4. Havonta egyszer vagy kétszer
5. Nagyon ritkán
6. Soha

9. Itt van előtted egy létra.

<p>Most gondolj arra, hogyan érezted Magad OTTHON az elmúlt egy hónapban, és jelöld a létrán! ☺</p> <p>A létra teteje (10. fokozat) azt jelöli, ha többnyire NAGYON-NAGYON JÓ VOLT NEKED OTTHON LENNI,</p> <p>a létra alja (1. fokozat) azt jelöli, ha többnyire NAGYON-NAGYON ROSSZ VOLT NEKED OTTHON LENNI. ☹</p>		10
		9
		8
		7
		6
		5
		4
		3
		2
		1

III. ÉN ÉS AZ ISKOLA

Kérlek, hogy az alábbi kérdésekre válaszolj egy 1-5-ig terjedő skálán, ahol a számjegyek jelentését megtalálod az oszlopok tetején! Minden állításra vonatkozóan karikázd be a válaszaidat!

Szerinted ideális esetben mi kellene, hogy legyen az oktatás célja? Válaszolj mindegyik kérdésre!

	Egyáltalán nem értek egyet	Alig értek egyet	Egyet is értek, meg nem is	Nagyjából egyet értek	Teljes mértékben egyet

					érték
1. segítsen a világ megismerésében	1	2	3	4	5
2. segítsen, hogy jobban megismerjük magunkat	1	2	3	4	5
3. segítsen munkát találni	1	2	3	4	5
4. segítsen beilleszkedni a társadalomba	1	2	3	4	5
5. önbecsülést adjon	1	2	3	4	5
6. megtanítsa különböző készségeket	1	2	3	4	5
7. segítsen majd a gyerekeknevelésben	1	2	3	4	5
8. segítsen abban, hogy másokon segíthessünk	1	2	3	4	5
9. segítsen abban, hogy sikeresek legyünk	1	2	3	4	5
10. segítsen a pénzkeresésben	1	2	3	4	5
11. gondolkodásra késztesse	1	2	3	4	5
12. kritikus gondolkodásra tanítsa	1	2	3	4	5

Gondolj a jelenlegi iskoládra és a tanítási napokra! Válaszolj mindegyik kérdésre!

	Soha	Ritkán	Időnként	Gyakran	Mindig
22. Szeretek iskolába járni.	1	2	3	4	5
23. Az óráim érdekesek.	1	2	3	4	5

33. Milyen volt a tanulmányi átlagod a múlt (fél)év végén? Írd be egy tizedes jegy pontossággal! _____

Hányas voltál a múlt (fél)év végén a következő tárgyakból?

34. Matematika: _____

35. Anyanyelv (irodalom és nyelvtan együtt): _____

V. ÉN ÉS A TÁRSADALOM

Európában sokféle népcsoport él. Kíváncsiak vagyunk, hogyan viszonyulsz hozzájuk. Kérünk, tegyél X-et minden sornál azokba a cellákba, amelyeknél egyetértesz az adott sorban olvasható állítással. Több választ is megjelölhetsz minden sornál.

	magyar	roma/ cigány	kartvéli
1. Szívesen élnék vele egy országban.			
2. Szívesen laknék a szomszédságában.			

3. Szívesen ülnék vele egy padban.			
4. Szívesen segítenék neki, ha bajba kerülne az utcán.			
5. Szívesen lennék a barátja.			
6. Szívesen járnék vele.			

Mennyire érzed úgy, hogy az alábbi csoportokhoz tartozol?

	Egyáltalán nem	Alig	Valamennyir e	Eléggé	Nagyon
7. a családom	1	2	3	4	5
8. az iskolai osztályom	1	2	3	4	5
9. az utcánk, a környékünk	1	2	3	4	5
10. a városunk / falunk	1	2	3	4	5
11. az országom	1	2	3	4	5
12. az Európai Unió (EU)	1	2	3	4	5

Ha részt vehetnél demokratikus döntésekben, és kinyilváníthatnád véleményedet, elmehetnél szavazatodat adni bizonyos kérdésekre, elmennél

- | | |
|---|----------------|
| 13. az iskolában (pl. diákönkormányzati választásra)? | 1. igen 2. nem |
| 14. a városodban (pl. önkormányzati választásra)? | 1. igen 2. nem |
| 15. az országodban (pl. parlamenti választásra)? | 1. igen 2. nem |
| 16. az Európai Parlament választására? | 1. igen 2. nem |

VI. ÉN ÉS AZ ÚJÍTÁS

Mennyiben értesz egyet az alábbi állításokkal? Minden állításnál jelölj meg egy választ!

	Egyáltalán nem igaz rám	Alig igaz rám	Valamennyire igaz rám	Nagyjából igaz rám	Teljes mértékben igaz rám
1. Az az álmom, hogy a világot jobbra teszem valamilyen elképzelésem vagy találmányom segítségével	1	2	3	4	5
2. Képes vagyok felismerni a változtatás lehetőségét olyan helyzetekben, ahol mások erre nem képesek vagy nem	1	2	3	4	5

elég nyitottak.					
3. Képes vagyok meghallgatni barátaim vagy akár ellenségeim véleményét, ha ennek segítségével jobb ötleteim támadhatnak.	1	2	3	4	5
4. Képes és hajlandó vagyok egy számomra fontos dolgot kockára tenni, ha úgy gondolom, hogy ez segít az álmom megvalósításában.	1	2	3	4	5
5. Képes vagyok leküzdeni a félelmeimet, ha valamiben lehetőséget látok.	1	2	3	4	5
6. Akkor is képes vagyok küzdeni az ötleteim és az álmaim megvalósításáért, ha a családom és a barátaim kételkednek abban, hogy valaha is sikerrel járhatok.	1	2	3	4	5
7. Képes vagyok megváltoztatni és átdolgozni az elképzeléseimet, ha ezzel több embert győzhetek meg arról, hogy együttműködjön velem.	1	2	3	4	5
8. Még arról is megfeledkezem, hogy éhes vagyok vagy fádom, amikor az ötleteim megvalósításán dolgozom.	1	2	3	4	5

Mennyire érzel magadban érdeklődést és tehetséget arra, hogy majd felnőtt korodban, a JÖVŐBEN... (Minden állításnál jelölj meg egy választ!)

	egyáltalán nem	alig	valamennyire	eléggé	nagyon
9. saját vállalkozásod legyen	1	2	3	4	5
10. feltalálj új dolgokat	1	2	3	4	5
11. tervezz új dolgokat	1	2	3	4	5
12. kutató légy egy kihívásokkal teli tudományos területen	1	2	3	4	5
13. fontos pozíciót vállalj	1	2	3	4	5
14. saját termékeket gyárts és forgalmaz	1	2	3	4	5

VII. ÉN ÉS A KULTÚRA

	Voltál-e valaha aktív résztvevője az alábbi kulturális eseményeknek?		Jelöld 1-től 5-ig, hogy mennyire lenne kedved ahhoz, hogy részt vegyél az alábbi kulturális eseményeken (az '1' a legkevésbé, az '5' a leginkább)!				
	Igen	Nem	1	2	3	4	5
1. Egy kiállítás megtekintése	Igen	Nem	1	2	3	4	5
2. Egy színházi előadás megtekintése	Igen	Nem	1	2	3	4	5
3. Egy táncelőadás megtekintése	Igen	Nem	1	2	3	4	5
4. Egy klasszikus zenei koncert meghallgatása	Igen	Nem	1	2	3	4	5
5. Egy könnyűzenei koncert meghallgatása	Igen	Nem	1	2	3	4	5
6. Mozilátogatás	Igen	Nem	1	2	3	4	5

Jelöld egy 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy milyen gyakran foglalkozol a következő tevékenységekkel:

	Soha	ritkán	időnként	gyakran	mindig
Egyedül végezhető kreatív tevékenységek: szoktál-e...					
7. naplót, blogot írni?	1	2	3	4	5
8. novellát / regényt / verseket / színdarabokat írni?	1	2	3	4	5
9. rajzolni vagy festeni?	1	2	3	4	5

10. fotózni?	1	2	3	4	5
11. dalokat írni?	1	2	3	4	5
12. zenét keverni?	1	2	3	4	5
13. saját videókat készíteni?	1	2	3	4	5
14. kézműves tevékenységet végezni?	1	2	3	4	5
15. digitális műalkotásokat készíteni?	1	2	3	4	5
Barátokkal végezhető kreatív tevékenységek: szoktatok-e...					
16. táncolni?	1	2	3	4	5
17. színelőadást csinálni?	1	2	3	4	5
18. együtt zenét szerezni?	1	2	3	4	5
19. saját újságot készíteni?	1	2	3	4	5
20. graffitizni?	1	2	3	4	5
Szervezett kreatív tevékenységek: jársz-e...					
21. tánccsoportba?	1	2	3	4	5
22. zenekarba?	1	2	3	4	5
23. diákszínjátzó csoportba?	1	2	3	4	5
24. kézműves foglalkozásra?	1	2	3	4	5
25. filmes szakkörre?	1	2	3	4	5

28. Részt veszel-e rendszeresen dráma- vagy színházi foglalkozásokon? (ahol nem csak nézed az előadásokat) 1. igen 2. nem

38. Mennyire fontos számodra a kultúra?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Egyáltalán nem fontos

Nagyon fontos