

VODA ZSÓFIA

A KAMASZKOR PSZICHOLÓGIAI SAJÁTÓSÁGAI AZ IRODALOMTANÍTÁS FÉNYÉBEN

A szlovákiai iskolarendszer alapiskolájának felső tagozata az 5–9. évfolyamokat foglalja magába. Az iskola elkezdése az iskolaérettséghez kötődik, mely a gyermek 6–7. életévében következik be. Napjainkban ezek a diákok a 2000-es és 2010-es évek között születtek, így generációjukat tekintve a Z-generációhoz tartoznak. McCrindle definíciója szerint az 1995–2009 születettek, a populáció 19%-a tartozik ehhez a generációhoz (web1). Írásomban egyrészt a diákokat érintő specifikus életszakaszok, a kamaszkornak a pszichológiai és pedagógiai jellegzetességeivel foglalkozik, másrészt a Z-generációra olyannyira jellemző média- és internethasználat tükrében vizsgálja a diákok fejlődését és a pedagógust érintő kihívásokat.

PSZICHOLÓGIAI SAJÁTÓSÁGOK

A felső tagozatos tanulók specifikus életkorban vannak: sokan közülük a kamaszkor elején járnak, de néhány diák még a gyermekkori végének jellegzetességeit, mások pedig már a kamaszkor jellemzőit hordozzák magukon. A gyermekkori végének szakaszát Mérei Ferenc tárgyalja klasszikusnak számító *Gyermeklélektan* c. művében: a folyamat elindulását testi változások jelzik a 12–13. kor környékén, a fizikai arányok és az arcvonások egyaránt megváltoznak, a másodlagos nemi jelek megje-

lenése is erre az időre tehető. A pedagógus, szülő számára azonban fontosabb, hogy az életmódban is változás áll be: a korábbi, mindent kitöltő játéktevékenységet kezdi elhagyni a kiskamasz; „az a tevékenység, amelyben eszmélése óta a legváltozatosabb módon tudta levezetni a gyerek az indulati feszültségeit, hirtelen háttérbe szorul. Elveszti dinamizmusát. A játéktevékenység „feszültséglevezető funkcióját” az álmódoszás veszi át.” (Mérei, 1970, 385)

A gyermek érettségét tekintve már ebben az életkorban megvan az önismeret igénye, de ez még korántsem jelenti azt, hogy ismerné önmagát. Úgyszintén megvan benne az önállósodási vágy, sőt törekvés is, azonban ez még nem az a vágy, mellyel a tinédzser felnőttlétre vágyik. A kiskamasz arra vágyik, hogy olyan legyen, mint a tőle nagyobbak, tehát a tinédzserek (Mérei, 1970, 388). Már Mérei korában is megjelent az a jelenség, mely a mai kamaszkorra még inkább jellemző: a tinédzserevek elnyúlása, melynek előrehajlását az egészségügyi, társadalmi és nevelési körülmények változása, meghosszabbodását pedig a tankötelezettség kiterjesztése és tanulási lehetőségek megnövekedése okozta (Mérei, 1970, 389). A tizenhárom évesek a tinédzserkort nem a felnőtté válással kapcsolják össze, hanem sokkal inkább egy hosz-

szú, elnyújtott, kellemes időszakkal, melyben egy gyermeknél több a joguk, de a felnőttél kevesebb a felelősségük.

A serdülőkor jellemzői eltérnek a kiskamaszokat jellemző viselkedésszerepektől. N. Kollár Havinghursta hivatkozva a serdülőkor nyolc „feladatkörét” definiálja, ezek pedig:

- a testkép elfogadása és a biológiai változásokhoz való alkalmazkodás
- azonosulás a nemi szereppel
- a kortárskapcsolatok
- érzelmi függetlenedés a szülőktől és általában a felnőttektől
- felnőtt társadalmi szerep kialakítása, pályaválasztás
- párválasztás, felkészülés a családalapításra
- felelősségteljes viselkedés; ideológiai és morális elköteleződés (N. Kollár, 2017, 201).

Az életszakasz egyik legismertebb leírását Erikson adja pszichoszociális fejlődélméletében. Erikson az emberi fejlődést egy életen át tartó folyamatnak tartja, és a személyiség alakulását pedig megoldott krízisek eredményének. A krízisek kapcsolatban vannak a társadalomban való boldogulással és a társadalmi elvárásokkal, illetve leírhatóak úgy is, mint egy-egy szakasz nagy, megoldandó feladata, mely a fejlődés vejejárója. A serdülőkor nagy kihívása az, hogy egységes, önálló énkép kialakí-



tására legyen képes az egyén, és a fiatalnak el kell jutnia oda, hogy felvállalja a felnőtt életfeladatokat. Ha ez sikeresen megy végbe, a személyiség eléri identitását, ha a krízis megoldása sikertelen marad, szerepzavar lehet az eredménye (Erikson, 2004, 606). A szülő és a pedagógus feladata tehát az, hogy segítse a kamaszt az egységes énkép kialakításában, és megfelelő mennyiségű felelősséggel terhelje. Ez azonban egyáltalán nem egyszerű, hiszen a kamasz és a felnőtt nézőpontjából a felelősségvállalás mást-mást jelenthet.

A felnőtt és a kamasz eltérő nézőpontrendszerére Lewin, a mezőelmélet kidolgozója kísérlete meg a válaszadást. Az elméletirő azt állítja, hogy a személy helyzetének és viselkedésének megértéséhez szükséges megvizsgálnunk a szociális mezőt, mely körülveszi. A serdülő esetében ez azért válik problematikus, mert míg a gyermekkor és felnőttkor jól keretezett, határolt szerepekkel és szabályokkal rendelkezik, addig a serdülőkorban az egyént körülvevő élettér, „mező” a gyermekkorhoz képest kitágul, mind a mozgásteret, mind a viselkedési szabályokat tekintve. A konfliktusforrások abból adódnak, hogy ennek megnövekedését a felnőttek és serdülők eltérően értelmezik: ahol a felnőtt szeretne szabályokat állítani, a serdülő már lehetőségeket és jogokat lát (Lewin, 1972, 283).

A serdülőkor során végbemenő viselkedésváltozáshoz, a felnőttektől való függetlenedéshez, ezáltal az önálló identitás létrehozásához hozzátartozik a belső és külső kontrollhoz való viszonyulás. Az egyénnek rendelkeznie kell

annak a reális mértékű érzésével, hogy belső kontrollal bír, tehát kihatással van saját életére a felnőtt független személyiség kialakításával (N. Kollár, 2017, 196). A serdülőkor során a kamasz törekszik az önállósodásra és a belső kontroll érzésének megélésére: igénye van életének felelősségteljes és önálló irányítására. Az iskolai helyzetekben is lehetséges ezért tennie a pedagógusnak: „a szabályok közös kialakításával, a helyzetek bejósolhatóságának növelésével (pl. előre megállapodott számonkérés a röpdolgozatokkal szemben), felelősségvállalást igénylő feladatok adásával és az egyenrangú konfliktusmegoldással lehet erősíteni (a belső kontroll érzését)” (N. Kollár, 2017, 197).

A serdülőkor aktuális témája az ideológiai és morális elköteleződés is, és ennek formálásában a tanár is kiveheti szerepét, azonban semmiféleképpen sem direkt közvetítéssel, mert ezek az elvárások pont az ellenkezőjét érhetik el. Ezzel szemben a nézetek formálódását segíti elő a valódi viták biztosítása, ahol a szélsőséges nézetűeket maga a kortársközösség tudja szembesíteni nézeteik elfogadhatatlanságával. A szociális érzékenység a saját tapasztalaton keresztül történő tanulással mélyíthető; ilyen lehet az idősekkel, sérültekkel, a társadalom periferiájára szorult rétegekkel való kapcsolatba lépés és személyes élményszerzés is. A demokratikus értékeket leginkább a saját önkormányzatiságon, diákönkormányzatokon keresztül tanulhatják meg, mely során az iskola beleszólási, alakítási jogot ad a diákoknak (N. Kollár, 2017, 213).

Végezetül pedig fontos megjegyezni, hogy a serdülők viselkedésében megjelenő motivációs tényező eltér a felnőttektől. Kutatások támasztják alá, hogy míg a felnőtt hangulatához képest a diákok általános hangulata (boldogság, vidámság, társaságkedvelés és barátságosság) nem változik, addig az aktuális aktivitásszint (az éberség, aktivitás és erő) és a motiváltság alacsonyabb, mint a felnőtteké. Megfigyelhető ez az iskolai közegben, mikor is a diákok előnyben részesítik a kortársaikkal, barátaikkal töltött időt, az órai figyelem fenntartása és az unalom elkerülése pedig kihívásnak bizonyul a tanárok számára (N. Kollár, 2017, 214). Ez visszavezethető arra, hogy a tinédzserek számára társkapcsolataik válnak a meghatározóvá minden mással szemben – kortársaik számítanak referenciacsoportnak, identitásukat gyakran a csoporthoz tartozásban élik meg (Kósa, 2017, 311).

Fontos, hogy a serdülőkkel dolgozó tanár ezt a szempontot is figyelembe vegye, így tisztábban láthatja saját felelősségének határait a kamaszokkal való munkában.

Z- GENERÁCIÓ: A MÉDIA ÉS AZ INTERNET BÜVÖLETÉBEN

A mai iskolarendszer számára az egyik legnagyobb kihívást az jelenti, hogy szereplői eltérő közegben szocializálódtak: míg az oktatás szervezői nagyrészt offline-világban nőttek föl, addig a Z-generáció, tehát a mai felső tagozatosok is a web 2 gyermekei. Ez a különbség nem csupán kommunikációs zavart jelent, vagy a sokat ismételt, tanárok szájából elhangzó ítélező frázisokat, miszerint: „romlik a gyerekanyag”, a mai gyerekek, kamaszok „szétszórtak, figyelmetlenek, nem szeretnek tanulni, nem lehet őket semmivel sem lekötni”. A felsorolt „vádak” sokkal inkább tünetei, lenyomatai a világnak, melyben élünk: a Z-generáció neuropszichológiai fejlődése és szocializációja eltér az előző generációkéétól, és ezért az előző évtizedektől különböző módszertant követel.

És hogy miben más, mik a sajátosságai annak a generációnak, mely egy médiával átítatott, online világban nő föl, ahol a szülők és a pedagógusok elvesztették információmegszűrő szerepüket? A Z-generáció tagjai különböznek abban, hogy viselkedésmintáikat egy más viszonyrendszer is alakítja, nem csupán a felnőttekkel, kortársakkal való szűkebb érintkezés. Kósa Éva rámutat, új helyzetekben viselkedésük eszköztárából nem csupán az otthon vagy az iskolában látottakat veszik elő, hanem olyan viselkedési megoldásokat is, melyeket a média közvetít. És nem csupán viselkedésmintákat, hanem „hosszú távra szóló félelmeket, megoldási módokat, preferenciákat és elutasításokat, ellen-szenveket” is tanulhatnak a média szereplőitől (Kósa, 2017, 293). Ez a azért jelent problémát, mert a televízió (és a média – szerz. megj.) világa nagy mértékben eltér a valóságtól: a nemek, életkorok aránya, az erőszak mennyisége, a kisebbségi csoportok torzított szemléltetése, a nemi szerepek ábrázolása is eltér a valóságtól (Kósa, 2017, 294).

Ahogy már az előző fejezetben is felmerült, az identitás keresése és elérése a serdülőkor egyik fő feladata. A serdülők identitáskeresésének része az is, hogy az azonosulási modellek szerepe és hatása nagymértékű. Míg a kamaszok hangsúlyozzák, hogy független és



autonóm személyiségek, mindeközben kritikus szemmel figyelik az őket körülvevő világ szereplőit: „ellesnek minden olyan viselkedés-, stílus-, vélemény- vagy ízléstörvényt, amit vonzónak találnak” (Kósa, 2017, 307), és ez része lesz fejlődő identitásuknak. A Kósa Éva és kollégái által vezetett, magyar serdülőkkel végzett kutatásból kiderült, hogy a fiúk 46%-a a média szereplői közül választott maguknak modellt, a lányok 33%-a a családból, 33%-uk a televízióból választott példaképet. Legkevesebben tanáraikat tekintették annak (Kósa, 2017, 307).

A viselkedésmintákon és az azonosuláson túl a média és az online tér a diákok kommunikációs készségeire is hatással van. Azon túl, hogy megváltozott a diákok nyitottsága és szociabilitása a mindennapi beszélgetésekben, a közösségi média a kommunikációs csatornák működését megváltoztatta „egy írás alapú texting társadalomra”. Ez azt teszi lehetővé, hogy a nap bármely szakaszában kapcsolatba léphessenek egymással az emberek. Feltételezhetnénk, hogy a gyakori kommunikáció a kapcsolatok jó működését és a well-being-et szolgálja, mindeközben azonban egy buborékot hozott létre, mely tele van gátlásokkal és félelmekkel, és ez a való életben akadályt jelent az emberek között. A technológia azt eredményezi, hogy nem valódi üzenetváltás történik, hanem érzelmi illúziók cseréje, és csökken a testbeszéd értelmezésének képessége (Tari, 2015, 31). A kommunikációs csatornák működésének változása következő kérdés elé állítja az iskolarendszert és a pedagógust. A tudásátadás alapú oktatás fontos, de nem elégséges; annak a generációnak – Baby Boomer (1946–1964) és az X generációnak (1965–1979) (web1) –, akik a közösségi hálók nélkül váltak felnőtté, nem kellett „megtanítani”, hogyan kommunikáljanak. Az Y (1980–1994) és a Z generációknak már igen: az iskola társas közege lehetőséget ad arra, hogy a hiányzó/fejletlen szociális és kommunikációs kompetenciákat fejlessze. Szükséges, hogy így tegyen – a munkaerőpiacra kerülő, az X és Baby Boomer generációkkal együttműködő fiatalabbaknak rendelkezniük kell ezekkel a készségekkel, hogy boldoguljanak a szó szoros értelmében: munkájuk és munkatársaikkal való együttműködésük ne mindennapi küzdelem, hanem valódi boldogulás legyen. (Tari, 2015)

A médiahasználat nemcsak a mintakövetést és a szociális kapcsolatokat változtatta meg, hanem a kognitív funkci-

ókat, az agy működését is. A figyelem, a reflektív gondolkodás és a kreativitásra irányuló motiváció képességei is változásokat mutatnak, mi több, a digitális és az online valóság működése az olvasás képességét is megváltoztatta, mely a szövegértést – tehát a tanulást alapozza meg. Bár a képernyőn olvasható tartalmak, úgy tűnik, azonosak a nyomtatott verzióval, más érzékszervi ingereket és fizikai tevékenységet követel meg az elolvasásuk. Nicolas Carra utalva Tari leírja, hogy míg az olvasás lineáris művelet, addig a textek olvasása más műveletet kíván meg, és ez befolyásolja nem csupán a figyelem irányítását, de megértés mértékét is. A lineáris olvasást leginkább a hivatkozások, hiperlinkek törlik meg, melyek az olvasás folyamatát újra és újra megszakítják, elterelve az olvasó figyelmét egy következő, még érdekesebb oldal felé. Ennek az olvasási módnak egyenes következménye az, hogy a figyelem „alapbeállítása” a cikkolvasáshoz, így a nagyregények narratívájához nélkülözhetetlen elmélyült figyelemről szokik le az ember. (Tari, 2015, 253). Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy az olvasás-gondolkodás-kreativitás-kommunikáció láncából kikophat valamelyik rész, és ez veszélyezteti az ember személyes emléktárát is. (Tari, 2015, 256)

A média térnyerése a művészeteket és az irodalomoktatást is érinti, itt is változások következtek be: Bókay a televízió, a videó és az internet térnyerését új birodalomnak nevezi a „Gutenberg-galaxissal” szemben, és ez az új világ jelentős eltéréseket mutat az utóbbi értelmezési törvényszerűségeitől. Kérdésként fogalmazódik meg, hogy aki a blogok, a chat és az online beszédmódjában; a videoklipek gyorsaságot, töredezettséget, asszociatív bőséget felvonultató technikájában szocializálódott, „az élvezeti a tradicionális szövegek lassúbb, koherensebb – a posztmodern szempontjából – unalmasabb világát.” (Bókay, 2006, 42)

A két alfejezetből kiderül, hogy a mai kor pedagógusa, irodalomtanára mennyi kihívással néz szembe, amikor egy serdülővel szeretne foglalkozni: egyrészt az életszakasz velejárái azok, melyek megnehezítik a fiatallal való kapcsolat kialakítását; a kamasz és felnőtt eltérő értelmezése arról, milyen viselkedéses szabályok és mozgástér áll a rendelkezésére, a kortárs csoportok presztízse a felnőtt tekintélyével szemben, illetve az aktivitásszint és motiváció csökkenése. Másrészt az információs kor hatására a

felnőtt teljes mértékben elveszítette információszűrő szerepét, a texting alapú társadalom a kommunikációs készségek fejlődését, a fókusz megtartásának képességét, az olvasás képességét, az irodalomértést és sok más kognitív funkciót is megváltoztatott. Azonban fontos meghallani, meglátni azt is, hogy bár a kamaszok kritikusak a világgal szemben, épülő identitásuknak mégis szüksége van a példákra – a rátermett, életmódjukból, a világ-, és művészetértelmezési stratégiájukból felkészült felnőtt példára. Ha nem kínálunk számukra ilyet, akkor példaképeiket a médiából választják ki, holott szükségük van arra, hogy egységes, önálló énképükhöz, érzelmi függetlenségükhöz, pályaválasztásukhoz, belső kontroll által irányított felelősségteljes viselkedésükhöz, ideológiai és morális elköteleződésükhöz, valamint olvasási-szövegértési, művészetértelmező készségeikhez segítő kezet kapjanak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÓKAY Antal, 2006. *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*, In N.TÓTH Anikó, PETRES CSIZMADIA Gabriella. 2015. *Módszertani szöveggyűjtemény az irodalom oktatásához*. Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. ISBN: 978-80-558-0744-7
- ERIKSON, Erik H. 2004. *Az ember nyolc korszaka.*, In PLÉH Csaba, BOROS Ottília. 2004. *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest. ISBN: 963 389 478 6
- LEWIN, Kurt, 1972. *A mezőelmélet és a kísérlet a szociálpszichológiában*. In LEWIN, Kurt, 1972. *A mezőelmélet a társadalomtudományban. Válogatott elméleti tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- MÉREI Ferenc – V.BINÉT Ágnes, 1970. *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó ISBN: 978 963 310 799 7
- N.KOLLÁR Katalin, 2017. *Az identitás alakulása: Mi dől el serdülőkorban?*, In N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva. 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, I. kötet*. Osiris Kiadó, Budapest. ISBN: 978 963 276 280 7
- TARI Annamária, 2015. *#yz Generációk online*. Tericum Kiadó ISBN: 978 615 5285 78 3
- web1: McCrindle, Mark. 2009. *Generations defined*. http://mccrindle.com.au/resources/whitepapers/McCrindle-Research_ABC-01_Generations-Defined_Mark-McCrindle.pdf (Letöltve: 2018.02.14.)