

Felsőfokú szakképzés – Mobilitás – Önszabályozó tanulás

© **KAZARJÁN Erzsébet**
„Schola Europa Akadémia” Szakközépiskola, Budapest
schola@esa.hu

A tanulás napjainkban soha meg nem szűnő folyamat, túlnyúlik az iskolás éveken, az ifjúkoron, az élet folyamán sokféle tapasztalattal egészül ki a megszerzett tudás. A 21. század információs társadalmában az emberi erőt helyettesítik a legmagasabb technika és informatika színvonalán álló gépek, emiatt a munka maga is tudásközpontúvá válik. A korábban szerzett szakmai ismeretek gyorsan elavulnak. A személyi kompetenciák felértékelődnek. Jelentős az a változás is, hogy az egyéni munkatevékenységet mindinkább kiszorítja a csapatban végzett munka, a feladatokat „projektcsoportok” végzik, többnyire sokkal eredményesebben és gyorsabban, mint az egyének. Emiatt a munkaadók nemcsak szakmai hozzáértést igényelnek a munkavállalótól, hanem olyan kompetenciák meglétét is, mint a jó kommunikációs készség, a csapatban végzett munka képessége, a kockázatvállalás képessége. A szakképzésnek fel kell készítenie mindezekre a leendő munkavállalókat és a már foglalkoztatott felnőtteket.

Az utóbbi években a felsőoktatással és a felsőfokú szakképzéssel foglalkozó szakirodalomban gyakran használják a mobilitás kifejezést, mely napjainkban már kulcsfogalomnak számít. A mobilitás definíciói különbözőek. A felsőfokú szakképzések viszonylatában tanulmányi mobilitáson (továbbiakban mobilitáson) egy adott országból külföldre irányuló fizikai mobilitást értünk, amelynek célja a felsőfokú szakképzés során elsajátított ismeretek kiegészítése, a külföldi környezetben végzett szakmai gyakorlat és a munkatapasztalat megszerzése. Az ilyen jellegű mobilitást finanszírozó szervezetek lehetnek nemzeti, nemzetközi vagy felsőoktatási (egyetemközi) intézmények, illetve vállalatok.

A Leonardo da Vinci program konkrét célkitűzései között első helyen szerepel, hogy a munkavállalási esélyek és az európai munkaerő-piacon való érvényesülés megkönnyítése érdekében támogatni kell azoknak az ismereteknek, készségeknek és kompetenciáknak a fejlesztését, amelyek elősegítik az érvényesülést. Fontos cél továbbá az is, hogy támogassák azokat a pedagógiai innovációkat, melyek lehetővé teszik mindezeket, és nem utolsósorban cél az is, hogy a szakképzések résztvevői számára lehetővé tegyék a mobilitást. Nem elhanyagolható cél az sem, hogy átláthatóvá, és kölcsönösen elismerhetővé tegyék a képesítések és a kompetenciák – köztük a nem formális és informális tanulással szerettek – rendszerét, hogy ösztönözzék a modern idegen nyelvek tanulását, fejlesszék és támogassák az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódóan az IKT-alapú innovatív tartalmak, a módszertan és a gyakorlatok megvalósulását.

A mobilitások esetében kezdetben a hallgatók utaztatása volt az elsődleges cél, napjainkban azonban a hallgatói mobilitás komplex pedagógiai eszközzé vált. A hazai szakképzési rendszert olyan elemekkel egészíti ki gyakorlati oldalról, mint az idegennyelv-ismeret és a kommunikációs készségek fejlesztése, az interkulturális kompetenciák javulása, a tanulás iránti motiváltság erősödése.

A felsőfokú szakképzésben meglehetősen alacsony a mobilitás, ezért ez a terület kiemelt támogatási stratégiát igényel. Gyakorlati tapasztalatok megszerzésére irányul, és szorosan összefonódik a gazdasági környezettel. A fejlesztők szerint

azért, hogy a mobilitás szélesebb körben elterjedt gyakorlattá váljon a hazai felsőfokú szakképzésben, oly módon kell fejleszteni a tanterveket, hogy azok alapján fejleszthetővé váljanak a nemzetközi környezetben szükséges készségek és kompetenciák az egész életen át tartó tanulás jegyében. Fontos az is, hogy a felsőfokú szakképzések során érvényesülni tudjon a nem formális és informális tanulás útján szerzett tudás.

Kutatásom középpontjában a Leonardo-mobilitás programban résztvevő, felsőfokú szakképzésben tanulók álltak, célom annak bemutatása volt, hogy milyen hatással bírt ez a program a tanulók önszabályozására és kommunikációs készségeire, melyeknek kiemelt jelentősége van mind a munkaerő-piacon, mind pedig az élethosszig tartó tanulást tekintve.

A Leonardo programban résztvevő tanulók 2006-tól kezdődően 2010-ig minden évben a külföldi tanulmányút megkezdése előtt, illetve a hazatérést követően újra kitöltötték az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőívet, és önbevallásos módon jellemezték saját magukat. A kérdőíveken elért eredmények ilyen módon egymással összevethetőkké váltak. Kontrollcsoportként 13. és 14. évfolyamos tanulók töltötték ki ugyanezt a kérdőívet, egy-egy időpontban, és a két évfolyam eredményeit tudtuk ilyen módon összehasonlítani. Másrészről, a két évfolyam eredményeit összehasonlítottuk a programban részt vevő tanulók eredményeivel: a korosztályi egyezés és a képzés azonos szakasza alapján a 13. évfolyam eredményeit a programban résztvevő tanulók kiutazás előtti eredményeivel, a 14. évfolyam eredményeit a programban résztvevő tanulók hazaérkezése utáni eredményeivel vetettük össze.

2009-ben iskolánkban egy általános felmérést is végeztünk a tanulóink körében motivációikkal, továbbtanulási szándékaikkal, elhelyezkedési lehetőségeikkel kapcsolatban, hogy jobban megismerhető legyen az a kontextus, amelyben a kutatás zajlik, azaz világosabbá váljon az intézményünkben tanuló, felsőfokú szakképzésben résztvevő diákok háttere, mozgatórugója. Ezt a felmérést kiterjesztettük az egész évfolyamra, hogy általánosabb eredményeket kapjunk, és legyen mihez viszonyítani a programban résztvevő tanulók készségeit és motivációit.

A fókuszcsoporthoz interjú módszerét a 2010/2011-es tanév mobilitás-programban résztvevő tanulóinál alkalmaztuk. A fókuszcsoporthoz interjú célja a programmal kapcsolatos élmények feltárása volt, valamint az arról való bizonyosságszerzés, hogy a program nagymértékben hozzájárult a fent nevezett készségek fejlődéséhez. 6 tanuló vett részt a fókuszcsoporthoz beszélgetésen, mindannyian a 2010/11-es Leonardo program keretében voltak külföldön: 4 nőt és 2 férfit kértünk fel a beszélgetésre, akik különböző országokban töltötték a szakmai gyakorlatot.

A fókuszcsoporthoz beszélgetés egyfajta interjútechnika. A különbség a fókuszcsoporthoz és a többi interjútechnika között az, hogy a hagyományos interjú kétszemélyes interakciót jelent a kutató és az interjúalany között, a fókuszcsoporthoz interjú pedig több személy interaktív kommunikációját feltételezi. Az ilyen fajta vizsgálat során a kutató, a moderátor különleges szerepet tölt be. Ő az a személy, aki a beszélgetést vezeti (moderálja).

A fókuszcsoporthoz vizsgálat legnagyobb értéke az interakció. A vizsgálat során a kutató személyesen találkozik a vizsgált célcsoport tagjaival és a megkérdezett személyek is találkoznak, interakcióba léphetnek egymással. A megkérdezettek konkrét válaszain kívül a válaszhoz fűzött kommentárok, gesztusok, a csoportdinamikai sajátosságok (vita, vélemény elhallgatása) értékes információkat hordoznak.

A fókuszcsoporthoz és a kérdőív együttes alkalmazása a legáltalánosabb gyakorlat a módszertani párosítások között. Sok kutatás során úgy tekintik, hogy a két módszer közül a kérdőív nagy megbízhatóságú adat gyűjtésére szolgál, a fókuszcsoporthoz pedig a válaszok mögötti értelmezések és motivációk feltárásával a kutatás érvényességét segíti. A két vizsgálat kölcsönösen kiegészíthető és ellenőrizhető egymás eredményét. A fókuszcsoporthoz jellemzően a kérdőív előtesztelésére, a kérdések megfogalmazásának kialakítására szokták használni, illetve a kérdőív lezárulása után, az eredmények várható hatását és értelmezéseit vizsgálják ezzel a módszerrel. A kvalitatív metodológia egyik újabb iránya a metaforakutatás. A metaforakutatást azok használják, akik szerint a metafora hozzáférést biztosít olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet világosan beszélni, megerősíthet vizsgálati irányokat, rávilágíthat olyan problémákra, amelyek egyéb módszerekkel, különböző okokból feltáratlanok maradnának (Vámos, 2003). Megfoghatatlan, érzelmileg blokkolt, csak hosszan körülírható élmények kifejezésére is kiválóan alkalmas módszer, így kutatásunk fontos elemének tekintjük, hogy az ösztöndíjprogrammal kapcsolatos élményeket sikerüljön kvalitatív megvilágításba helyezni.

A fókuszcsoporthoz beszélgetésben a mobilitás-programban résztvevő tanulókat arra kértük, hogy válaszoljanak meg néhány kérdést, amely a programmal kapcsolatos attitűdjeik feltárását teszi lehetővé, strukturált formában, szemben az előzetesen folytatott informatív beszélgetésekkel. Ez a kvalitatív típusú megközelítés lehetővé tette, hogy a diákok egy kiforrott véleményt fogalmazzanak meg, hiszen a program óta már hónapok teltek el, de még ehhez az utolsó mobilitás-programban résztvevő csoporthoz álltak legközelebb az élmények, melyeknek felidézését tőlük vártuk. Ez a beszélgetés mégis sokkal nyitottabb és indirektebb volt, mint egy előre strukturált kérdőív, melyben csak véges számú válaszok közül lehet választani, és a társak elbeszéléseinek hatása, a beszélgetés-effektus, a párbeszédes forma sem érvényesül.

Megkérdeztük, hogy kiknek ajánlanák ezt a programot. Amellett, hogy kiemelték, azoknak, akik tanulni szeretnének, és különleges tapasztalatokra szert tenni, megfogalmaztak néhány kritériumot is, amelyet a jelentkezésnél érdemes mérlegelni. Ezek a tolerancia, a kommunikatív készségek, közvetlenség, a kihívások szeretete, a nyitottság. Saját jelentkezési motivációik között a nyelvtanulást, a külföld szakmai gyakorlatának megismerését nevezték meg, de ketten azt is hozzávették, hogy szerették volna megtudni, mennyire állják meg a helyüket egy másik országban, és volt, aki a tanulmányi köteleességek ellenére is inkább kirándulásnak, kalandnak fogta fel a programot. Az ismerkedést és az út szakmai önéletrajzban való feltüntetését is említették. Az út hatására létrejövő személyiségbeli változásnál első helyen az önállóbbá válást mondták, majd a határozottságot és a nyugodtabb életvitel elsajátítását. A kinti hatások forrásai elsősorban a társak voltak, de a tanárok is előkelő helyet kaptak a beszélgetésben. Arra kértük a tanulókat, hogy meséljenek el egy-egy jellegzetes történetet, ami a kinti tartózkodásuk kapcsán eszükbe jut. Ezek a segítőkészséget, az együttműködést, a csapatszellemet állították a középpontba, egy fő a nyelvtudásbeli hiányosságokat idézte fel. Az ösztöndíj-programot korábbi életük tapasztalatai között keresgélve a sportban elért eredményeikhez, a jogosítvány megszerzéséhez, kollégiumi és középiskolai eseményekhez tudták hasonlítani, amelyek kihívást jelentettek számukra, erőfeszítést igényeltek tőlük, de végül többek lettek általuk. A kollégiumi előélet az egyedüllet elviselésében és az önállóságra szoktatásban segített. Hasonló önállóságot követelő esemény volt a különélés megkezdése, az edzőtábor és a lakóhely és az iskola közötti ingázás. A kint tanultak

és azok a dolgok, amik hiányoznának, ha nem vettek volna részt a mobilitás-programban, csak részben fednek át. A kint tanultak között a filmvágás, világítás és egyéb szakmai ismeretek állnak az előtérben, addig ami hiányozna, inkább az emberi kapcsolatokban és szociális készségekben mérhető: önállósulási lehetőség, élettapasztalat. A tanultak között neveztek meg a türelmet, míg ha elmulasztották volna a programot, akkor a nyelvyakorlás és a szakmai ismeretek hiányát fájlnák. A külföldi szakmai gyakorlathoz kapcsolódó három fő fogalmat, kulcsszót is kértünk a diákoktól. Négyen neveztek meg az önállóságot és tanulást, ketten a gyakorlatiasságot, egy másik kultúra megismerését és a segítőkészséget, illetve egy-egy megnevezést kapott az öröm, az utazás, a csapatmunka és a türelmesség. Ezen kulcsszavakból is látszik, hogy a tanulás nem csak az értelemmel elsajátítható, lexikális ismeretekre és szakmai gyakorlatra vonatkozik, hanem komoly fejlesztő hatásról számolnak be a szociális készségek terén.

A metaforák hozzájárulnak absztrakt fogalmaink konceptualizálásához, illetve ezek reprezentációjához (Kövecses, 2005). A metaforakutatás azt a hermeneutikai irányt képviseli, amely a minket körülvevő világ megértésére – és nem csak számszerű mérésére – törekszik. A metafora átvitelt jelent, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jön létre, tulajdonképpen két dolgot azonosítunk egymással. Az absztrakt fogalmakat ezáltal jobban megérthetjük, mert a metaforák megmutatják, hogyan reprezentálódnak az emberek tudatában. A metaforakutatás a kognitívizmus nyomán fejlődött.

A metaforák feldolgozása során megkülönböztetünk forrástartományt és céltartományt. A forrástartományból merítjük a metaforikus kifejezéseket, a céltartományt pedig ennek segítségével értjük meg. Gyakori forrástartományt képez az emberi test, az egészség-betegség, az ételek, a hideg és a meleg, a növények és az állatok. Gyakori céltartományok az érzelmek, a vágy, az idő, az emberi kapcsolatok, a társadalom, vallás, élet és halál. Szokás a metaforákat konvencionális, természet, általánosság és specifikusság valamint kognitív funkció szerint osztályozni (Kövecses, 2005).

A Leonardo-programmal kapcsolatos attitűdök megismerésére a legtömörebb nyelvi kifejezőformaként egy metaforát kértünk. Ebben összegződött a tanulók hozzáállása, amelyet a besorolás után háttérváltozóként használhattunk a többi eredmény magyarázatának vonatkozásában is. Minden a Leonardo-programban résztvevő tanulóval megkérdeztük hazatérése után, a kimeneti mérésekkel egy időben, hogy milyennek találta a mobilitás-programot, hogyan élte meg a kint töltött időt. A kérdőív elején egy ún. metaforakérdés állt, ami egy befejezetlen mondat volt: "A Leonardo-program számomra olyan volt, mint egy...". Ezt a mondatot tetszés szerint lehetett befejezni, de a választást indokolni kellett.

A begyűjtött metaforákat aztán csoportosítani kellett, egy-egy jelentésmezőbe foglalni az összetartozókat, ez már a feldolgozás során, tartalomelemzés módszerével történt. A kategóriarendszer és az első besorolás saját kialakítású és készítésű, a beérkezett válaszok alapján tartalomelemzéssel, majd a kategorizálás megbízhatóságának tesztelése érdekében külső, független ítéelőket vontunk be, követve a személyi trianguláció elvét. Egy középiskolai magyartanárt, egy életvezetési tanácsadással foglalkozó pszichológust és iskolánk egy tanulóját kértünk meg arra, hogy a rendelkezésére bocsátott 59 metaforát az előzetesen kialakított kategóriarendszer szerint csoportosítsa. Válaszaik között nagyarányú egyezés mutatkozott, ami a kategorizálás megbízhatóságát jelenti. Az adatbázisba történő rögzítéskor a válaszadók közötti legjobb egyezést vettük alapul, függetlenül saját eredeti besorolásunktól.

A kategóriarendszer a tanulók erőfeszítéseinek mértékét és az élmények érzelmi töltetét tükrözi. Utóbbi alapján gyorsan meg lehetett állapítani, hogy melyik metafora melyik halmazba tartozik, de az erőfeszítések mértékéről már nehezebb volt ítéletet hozni. Egy skálát képzeltünk el, aminek egyik végpontja a szórakozás, a másik pedig a kihívás - amely nyilvánvalóan annak fényében címkéződik kihívásként, hogy a vizsgálati személy sikeresen abszolválta a feladatot, és visszatekintve büszke az akadályok leküzdésére. A szórakozás esetében ez a fajta észlelésmód hiányzik, inkább az akadályok, kihívások hiányát jelzi, mégis pozitív élmény. A felfedezés ennél több újdonságról, tanulságról árulkodik, amihez egyfajta nyitottság is társul, az élményekre és tapasztalatokra való nyitottság, de nem hordozza magán feltétlenül a kihíváshoz kapcsolható, önmeghaladó tendenciákat. A felfedezés és a kihívás esetében egyaránt sokszor keveredik a külső világ megismerése és a külső világ támasztotta követelmények a belső világ megismerésével, felfedezésével és a saját magukkal szembeni elvárásokkal. A segítség kategória a felfedezésnél több, amennyiben nem esetleges, hanem pontosabb és a válaszadó számára egyértelműen szükséges iránymutatást jelent.

A metaforák értelmezését helyenként könnyítették a hozzátoldott magyarázatok, de sok helyen az instrukció ellenére sem volt bővebb kifejtés. Az indoklásnak fontos szerepe van, hogy valóban megismerjük a válaszadó szándékát, miért avval a képpel fejezte ki magát. Jó példa lehet a félreértésekre az a metafora, ami úgy kezdődik, hogy „A Leonardo-program számomra olyan volt, mint egy túlélési verseny”, hiszen eddig még a negatív élmények körébe is sorolhatnánk, de úgy folytatódik: „amiben bizonyíthattam”, ami egészen más színezetet ad a metaforának.

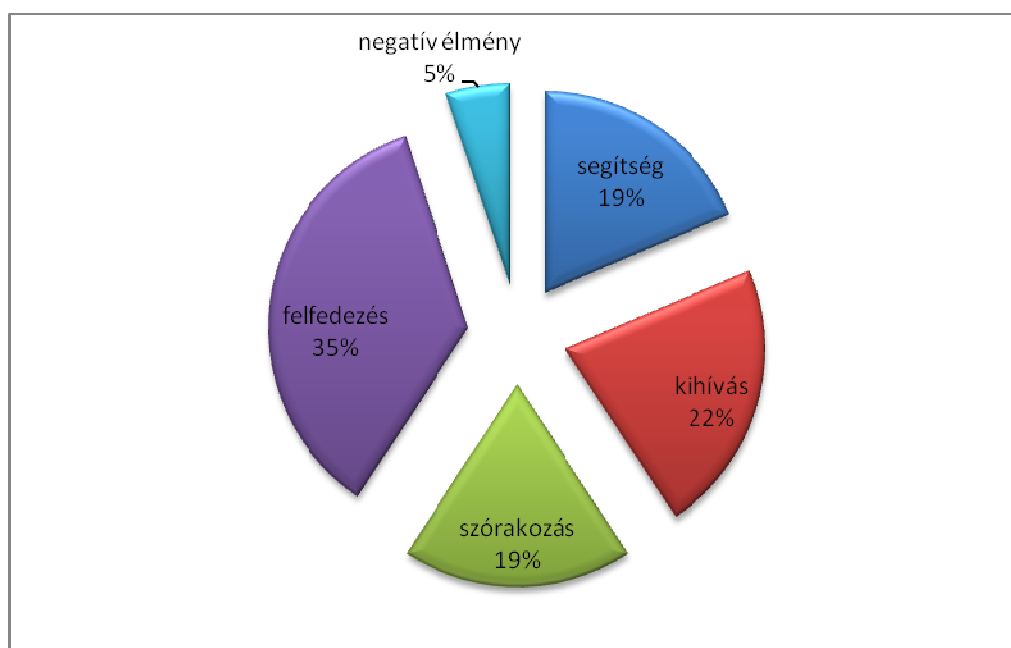
A forrástartomány tekintetében nagy számmal találunk a beérkezett metaforák között aktivitással, cselekvéssel, rendezvényvel kapcsolatos metaforákat (pl. küldetés; túlélési verseny, amiben bizonyíthattam; nyaralás; vendégség; hegymenet, fárasztó, de megérte). A beavatás fogalomkörébe utalható metaforák is voltak szép számmal (pl. beavatás; tűzkereszttség sok szempontból, amin át kell esni; próbatétel; ajtó, ami a világra nyílik; túra túravezető nélkül, amiben én magam lettem az; utazás saját magam felé). A meglepetés ereje is sok metaforában köszönt vissza, úgy mint valami rendkívüli, hirtelen, valami nem megszokott, esetleg álomszerű élmény (ünnep; lottónyeremény, el sem hittem, hogy rám esik a választás, és kimehetek; utazás saját magam felé; csapóajtó, mert meglepetésszerűen egy másik országban találtam magam, álom, ami megvalósult; szép álom, amiből kár, hogy fel kell ébredni; valószínűtlen álom, de jó élmény). Személyként csak egy embernél jelent meg (barát, aki legjobbkor jött). Jellemzőbb volt a tárgy (pl. lámpa, ami utat mutatott; függöny, amit elhúztak; varázsszőnyeg, ami elrepített; megelevenedő útikönyv; pergő film, ami már csak szép emlék), helyszín (színpad, ahol fontos szerepem volt, és jó alakítást nyújtottam, báb, amiben pillangóvá váltam), természeti kép (folyó, élmények folyama; forrás, amiből ihattam; egy gyors sodrású folyó, olyan gyorsan annyi minden történt velem) illetve a már említett aktivitásra utaló jelenségek. A dinamizmus sok metaforának közös jegye, a természeti metaforák esetében a víz háromszor is felbukkan. A fény, világosság is többször megjelenik a programhoz kapcsolódóan (napfelkelte, ami megvilágítja a dolgokat; függöny, amit elhúztak, lámpa, ami utat mutatott; megvilágosodás; fény az alagút végén, reményt és önbizalmat adott). A dinamizmussal szemben itt-ott megjelenik egyfajta lelassultság, nyugalom is (pl. lebegés, jóféle tengés-lengés, áramszünet, mert kell egy kis áramszünet időnként mindenkinek).

Az eredményeket számszerűsítve 11 fő (19%) segítségként élte meg a Leonardo programot, egy lehetőségként, amivel élni tudott, és a megfelelő élethelyzetben

köszöntött rá. 13 fő (22%) kihívásként élte meg a mobilitás-programot, ahol mozgósítani kellett készségeit, hogy boldoguljon. Szórakozásként, kihívást nem jelentő, ámde kellemes élményként írta le az ösztöndíj-programot további 11 fő (19%). A külső és/vagy belső világ felfedezésével kapcsolatosan 21 metafora (35%) gyűlt össze. 3 fő (a kísérleti személyek 5%-a) negatív élményként élte meg a programot. Itt fontos megjegyezni még egyszer, hogy a kísérleti személyek mindannyian önszántukból jelentkeztek a programba.

Összevetettük az Önszabályozás, tervezés, időbeosztás kérdőív fő skáláin elért eredményeket és a metaforaválasztásokat. A kategorizált metaforákat és a fő skálákon megnyilvánuló változások (fejlődés, stagnálás vagy visszafejlődés) mértékéből képzett kategóriákat kereszt táblában jelenítettük meg.

1. ábra. Különböző metaforák aránya



1. táblázat. Metaforaválasztás és az önszabályozó stratégiák változásának mértéke és iránya (Kereszt tábla)

		Önszabályozó stratégiák változás mértéke és iránya				Össze- sen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
meta- fora	segítség	2	4	4	1	11
	kihívás	1	2	2	8	13
	szórakozás	0	8	2	1	11
	felfedezés	0	11	7	3	21
	negatív élmény	1	1	1	0	3
Összesen		4	26	16	13	59

A 1. táblázatból leolvasható, hogy az Önszabályozó stratégiákat illetően legnagyobb változást mutató csoport nagy része (13 főből 8 fő) kihívásként élte meg a programot.

2. táblázat. Metaforaválasztás és az önhatékonyság változásának mértéke és iránya (Keresztábra)

		Önhatékonyság változás mértéke és iránya				Össze- sen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
meta- fora	segítség	0	6	3	2	11
	kihívás	1	3	3	6	13
	szórakozás	2	7	2	0	11
	felfedezés	2	7	8	4	21
	negatív élmény	1	1	0	1	3
Összesen		6	24	16	13	59

A 2. táblázatban látható, hogy a mobilitás-programot kihívásként vagy felfedezésként felfogó tanulók nagyobb arányban fejlődtek az önhatékonyság terén, mint azok, akik segítségként, szórakozásként vagy negatív élményként élték meg.

3. táblázat. Metaforaválasztás és az érzelmek és a hobby szabályozásában bekövetkezett változás mértéke és iránya (Keresztábra)

		Érzelmek szabályozása változás mértéke és iránya				Össze- sen
		$x < -10$	$-10 < x < 0$	$0 < x < 10$	$x > 10$	
meta- fora	segítség	1	4	2	4	11
	kihívás	2	2	3	6	13
	szórakozás	1	3	4	3	11
	felfedezés	4	9	4	4	21
	negatív élmény	2	1	0	0	3
Összesen		10	19	13	17	59

A 3. táblázat az érzelmek és a hobby szabályozásának fejlődését mutatja a metaforaválasztás tükrében. Ebből a keresztábrából is kiténik, hogy az ösztöndíj-program kihívásként való értelmezése a tanulók részéről nagyobb arányban mutat az érzelmek és hobby szabályozásának fejlődésével. Ugyanakkor az adatok óvatosságra is intenek az értelmezéssel kapcsolatban: nyilvánvalónak tűnik a feltételezés, hogy azok a tanulók, akik saját bevallásuk szerint gyengébb készségekkel vágtak bele a programba, inkább kihívásként élték azt meg, és jobb eséllyel fejlődtek, mint azon társaik, akik eleve magasabb pontszámokat értek el a bemeneti méréseken. Emellett azon tanulók, akik metaforaválasztásuk tanúsága szerint a programot felfedezésként, a külvilág és önmaguk megismerése felé tett lépésekként fogták fel, rádöbbenhettek arra, hogy van még fejlődőnivalójuk, van még megismernivalójuk, így a kimeneti mérés alkalmával már kevésbé magabiztosan nyilatkoztak magukról.

Hogy ezen kérdéshez közelebb kerüljünk, összehasonlítottuk a metaforaválasztást a bemeneti és a kimeneti eredményekkel is. Az Önszabályozó stratégiák tekintetében elmondhatjuk, hogy a kihívás-metaforákat választó tanulók közel azonos számban vannak az átlag alatti és az átlag fölötti kategóriában. A kimeneti mérés alkalmával, a hazaérkezést követően ezek a diákok az átlagnál magasabb értékeket értek el. (Az átlagértékek a kísérleti csoport adott mérésben produkált

átlaga.) A felfedezés-metaforák írói inkább átlag feletti e stratégiák terén a kiutazás előtti mérésen, és azt követően is így értékelték magukat. A programot szórakozáshoz hasonlító vizsgálati személyek azonos arányban szerepelnek az átlag szerinti beosztás szerint a bemeneti és a kimeneti mérések alkalmával is – megjegyezendő, hogy az ilyen típusú metaforákat írók kétharmada magát átlag fölötti önszabályozó stratégiákkal értékelte.

4. táblázat. Önszabályozó stratégiák - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

		Önszabályozó stratégiák az átlaghoz képest (Bemenet)		Összesen	Önszabályozó stratégiák az átlaghoz képest (Kimenet)		Összesen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
metafora	segítség	3	8	11	3	8	11
	kihívás	7	6	13	1	12	13
	szórakozás	4	7	11	4	7	10
	felfedezés	5	15	20	2	19	21
	negatív élmény	0	3	3	0	2	2
Összesen		19	39	58	9	48	57

Az önhatékonyság területén kevés átlag alatti eredmény született, az eredmények nagyobb mértékben szóródtak (az átlag alatti eredmények jóval alatta voltak, és ilyen módon torzították az átlagot), így az érdemi összehasonlítás nem lehetséges.

5. táblázat. Önhatékonyság - kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

		Önhatékonyság az átlaghoz képest (Bemenet)		Összesen	Önhatékonyság az átlaghoz képest (Kimenet)		Összesen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
metafora	segítség	0	11	11	0	11	11
	kihívás	2	11	13	0	13	13
	szórakozás	0	11	11	0	11	11
	felfedezés	3	18	21	1	20	21
	negatív élmény	0	3	3	0	3	3
Összesen		5	54	59	1	58	59

6. táblázat. Érzelmek és hobby szabályozása- kimeneti és bemeneti eredmények az átlaghoz képest a metaforák tükrében

		Érzelmek és hobby szabályozása az átlaghoz képest (Bemenet)		Össze- sen	Érzelmek és hobby szabályozása az átlaghoz képest (Kimenet)		Össze- sen
		átlag alatt	átlag felett		átlag alatt	átlag felett	
meta- fora	segítség	7	4	11	6	5	11
	kihívás	8	5	13	5	8	13
	szórakozás	7	4	11	6	5	11
	felfedezés	11	10	21	12	9	21
	negatív élmény	2	1	3	3	0	3
Összesen		35	24	59	32	27	59

Az érzelmek és hobby szabályozása szempontjából a programot kihívásként jellemző tanulók aránya a kiutazást követően megfordult: amíg a bemeneti mérésen azoknak a száma volt magasabb, akik átlag alatti eredményeket értek el az önjellemzős teszt alapján a csoporthoz képest, addig a kimeneti mérés alkalmával többen voltak azok, akik átlag fölötti pontokkal értékelhették magukat. Azok a tanulók, akik negatív élményként élték meg az ösztöndíj-programot, ezen a skálán a kiutazás előtt és után is alacsonyabb pontszámokat értek el, mint a többi tanulótársuk.

Összegzésképp elmondható, hogy a forrásmetaforák sokszínűek voltak, többségük kellemes, dinamikus képekkel ragadta meg a mobilitás-programban való részvételt. A szubjektív érzések egy része teljesíthető kihívásként, más része szórakozásként, megint más része felfedezésként élte meg a több hónapos külföldi tanulmányutat. Némelyeknek kimondottan segítséget, fontos lehetőséget jelentett, néhányaknak – ők alkották a kisebbséget – azonban inkább negatív élményt.

A metaforákat az önszabályozás, önhatékonyosság, az érzelmek és a hobby szabályozása szempontjából is megvizsgáltuk, kutatva annak oka után, hogy miért élték meg a tanulók másképp a kiutazást, és hogy ezek az okok vajon kereshetők-e az egyéni különbségekben, amiket a bemeneti és kimeneti mérések alkalmával mutattak. A mobilitás-programot nagyrészt kihívásként érzékelték a csoportátlag alatti értékekkel jellemezhető tanulók, ám nagy arányban hozták a csoportátlagnál jobb eredményeket a kimeneti méréseken – azaz úgy érezték, sikerült megfelelni önmaguk és környezetük elvárásainak. A magasabb szintű készségekkel rendelkezők egy része szórakozásként élte meg a programot, és ezen magabiztosabb tanulók egy része, akik felfedezésként írták le a kint töltött hónapokat, a hazatérést követően alacsonyabb értékekkel jellemezték magukat a felmért készségek terén.

Irodalomjegyzék

- KÖVECSES Zoltán (2005): *A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
 VAMOS Ágnes (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13 (4), 109-112.