

PAP KINGA

ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti DI.

mozsika2001@yahoo.com

A középiskolás-korúak nyelvi attitűdjének nyelvi agresszió szempontú vizsgálata¹

"In my research I am looking for an answer regarding how secondary school-aged children's language attitude towards verbal aggression can be influenced, how our knowledge about language aggression can become more differentiated, and how our language use can become more conscious through this.

For this reason I set out to examine the formal and informal language use of secondary school-aged students with a focus on verbal aggression. I am publishing the results of my research's questionnaire survey in this study which survey has been completed with the help of the programme SPSS 20.

My aim is to describe the secondary school-aged students' verbal aggression from a formal and functional point of view, which results can be a starting point for modern language pedagogy. The findings could provide input information on which the pedagogical usage of the newest linguistic knowledge can be built on.

1. A kutatás problémaháttere

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy komplex anyanyelv- és irodalom órán miként befolyásolható a középiskolás-korúak nyelvi agresszióra vonatkozó nyelvi attitűdje, miként válhat a nyelvi agresszióról alkotott tudásuk differenciáltabbá, s ezen keresztül hogyan válhat nyelvhasználatuk tudatosabbá.

Ennek érdekében a középiskolás-korúak formális és informális nyelvhasználatának a nyelvi agresszióra fókuszáló vizsgálatát tűztem ki célul. Jelen tanulmányban a kutatáshoz tartozó kérdőíves vizsgálat eredményeit közlöm, mely vizsgálatot SPSS 20-as program segítségével végeztem el.

Célom a középiskolás-korúak nyelvi agressziójának formai és funkcionális szempontú leírása, mely eredmények az élőnyelv-pedagógiának kiindulópontját képezhetik, olyan bemeneti információként, melyre a legfrissebb nyelvtudományi ismeretek pedagógiai alkalmazása épülhet.

2. Az attitűd meghatározása

Az attitűd a szociálpszichológia legrégebbi és ma is legjelentősebb fogalmának egyike, innen került át a nyelvtudományba is. A szó eredeti jelentése 'testtartás', 'póz', 'térbeli helyzet'(Schlenker 1980: 201).

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg

Gordon W. Allport amikor 1935-ben megírja *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései* című tanulmányát, már igen sok tudományos meghatározást tud idézni a különböző szociológiai és pszichológiai iskolák kutatóitól. Ezekből alkotja meg saját meghatározását:

Az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik (1935/1979: 49).

Az attitűd tehát mindig valamilyen entitáshoz (az attitűdtárgyhoz) kapcsolódik, a legfontosabb ismérve, hogy csupán befolyásolja, de nem determinálja a viselkedést. Belső pszichikai tartalom, melyhez közvetlenül nem lehet hozzáférni, csupán közvetve, az emberek kinyilatkoztatásain és cselekvéses megnyilvánulásain keresztül; ugyanakkor tanulást, illetve külső visszacsatolást feltételező társadalmi produktum (Nemesi 2006: 141). Petty és Cacioppo szerint a fogalom „úgy használandó, mint valamely személyre, tárgyra vagy problémára vonatkozó általános és időben hosszantartó pozitív vagy negatív érzelem” (1981: 7). Jellemzi tehát bizonyos állandóság, viszont a világban való lét folyvást átalakít(hat)ja. Az attitűd nem egy homogén pszichikai képződmény, hanem érzelmi, kognitív és viselkedéses összetevőkre bontható, melyek nem azonos hangsúllyal szerepelnek.

McGuire definíciójában az attitűd – mely szerint „a gondolkodás tárgyait a megítélés dimenzióin helyezik el” (1985: 239) – gyakorlatilag egyfajta rendszerező elv, mely segíti az embert a világban való tájékozódásban, döntéseinek meghozatalában.

Igen fontos szerepe van nemcsak a világhoz való viszonyulásban, hanem az identitás, önmeghatározás kialakulásában is (Dévai 1980; Sallay 2001: 15; Markus, Nurius 2003: 292).

Bár az énkép-meghatározások ezen dinamikus struktúrából más és más jellemzőt domborítanak ki, mégis közös bennük, hogy kialakulásában kulcsszerepet szánnak az interakcióban hatást gyakorló társak szerepének. Ez arra utal, hogy az egyén a társadalmi környezetben vagy tapasztalati és viselkedési kontextusban átveszi másoknak hozzá fűződő attitűdjeit, és a mások nézeteire való figyelem és e nézetek belsővé tétele olyan állandóan zajló, változó folyamatot hoz létre, amely a gondolkodásban központi helyet foglalhat el (Markus, Cross 1990: 49). Eszerint nem úgy látjuk magunkat, mint ahogy a konkrét másik lát bennünket, hanem egy általános másik nézőpontjából (Tókos 2005:43).

2.1 A nyelvi attitűd és az énkép összefonódásai

Mivel az önmagunkról szerzett tudásunk legnagyobbrészt nyelvi élmény, hallásból származik, így önmagunk hallgatása is lényegesen hozzájárul az önkép kialakulásához. Ezért a nyelvi attitűdünk, ezen belül pedig a saját nyelvhasználatunkhoz való viszonyunk gyökereiben érinti ezen dinamikus struktúra, az identitás vonalait.

Másrészt a nyelvi attitűdök társadalmi eredetűek: a társadalom szokásait, viselkedési szabályait, előítéleteit tükrözik. Egyes nyelvi jelenségek, nyelvek, nyelvváltozatok lehetnek presztízsértékűek, tehát társadalmilag elismertek, pozitív megítélésűek, vagy pedig stigmatizáltak, azaz társadalmilag megbélyegzettek, negatív megítélésűek. Nyelvi attitűdünk a beszédpartnereinkhez való viszonyunkat is befolyásolja, hiszen a használt nyelvi formák alapján önkéntelenül is értékeljük a beszélőket, nyelvi teljesítményük alapján feltételezzük tulajdonságaikat, társadalmi jellemzőiket, vagyis nyelvi értékítéletet hozunk (Domokosi 2007: 160). Éppen ezért nemcsak a beszélő identitásközlése szempontjából van kulcsszerepe a nyelvi attitűdöknek, hanem a beszéd befogadása szempontjából is nélkülözhetetlen, mert a megismerés során nem lehet minden ítéletet tapasztalatilag ellenőrizni, sémákra kell hagyatkozni (Cseresnyési 2004: 124).

2.1.1 Az identitás megjelenése és megjelölése a kommunikáció verbális és nonverbális elemeiben

Szereprepertoárunk mint mentális struktúra összekapcsolódik attitűdjeinkkel, pontosabban attitűdrendszerünk szerves részét alkotja, velünk együtt alakul ki és fejlődik. Voltaképpen igen árnyalt és részletes képpel rendelkezünk magunkról abban a tekintetben, hogy melyek azok a szerepek, amelyek leginkább sajátjaink, amelyek bennünket a különböző szituációkban jellemeznek, amelyek legfőbb jelzői énünknek. Ezt a belső képet nevezhetjük önazonosságnak (identitásnak). Az identitás kifejezését – megfelelő szerep eljátszását – a beszédpartnerek minden kommunikációban kölcsönösen elvárják egymástól (Domokosi 2007: 143). Az identitás közlésének intenzitása azonban beszédhelyzettől függően változhat.

A külvilág által visszatükrözött, önmagunkra vonatkozó információkat az én szervezi egybe. Az én, a személy, illetőleg az én egy rétege (az arculat/homlokzat) óhatatlanul megnyilvánul a partnerek előtt az interakció során. Bárki, aki tisztában van saját megítélése jelentőségével, nem egyszerűen „elszenvedi” énjének feltárulkozását, hanem bizonyos fokig „bemutatja” azt (Nemesi 2006:146). Ezzel összefüggésben hipotézisünk: *a diákok beszédében szereplő nyelvi agresszió nem az ún. „diáknyelv” sajátos stiláris jegye, hanem határozott, karakterisztikus kommunikatív funkcióval bíró önálló beszédített, sajátos grammatikával, szemantikával és pragmatikával, mely az önkifejezés és a csoportszolidaritás eszköze, mely a durva sértéstől a baráti gesztusig terjedő széles skálán mozog.*

Eszerint informális közegben, baráti viszonyban a nyelvi agresszió bizonyos fajtáinak – pl.: a beszólások, nyelvi ugratások ún. barátok közötti attitűdkinyilvánítások, amelyek bizonyos tulajdonságok, érzelmek vagy érzéketlenség birtoklását sugallják (Szilágyi N 1999:12) – célja, hogy a beszélő fönntarthasson vele egy meghatározott szociális képet magáról, illetve hogy ezáltal azonosságot vállaljon a csoport normáival, egyfajta „fordított presztízst” közvetítsen. A tabuszavak használatának láthatóan semmiféle negatív hatása nincsen a kortársakra, az érintettek közül szemmel láthatóan senki sem sértődik meg. Éppen ellenkezőleg, inkább hozzájárulnak a „laza

haveri” hangulat megteremtéséhez (Stenström 1999: 105). Ezek a nyelvi üzenetek rendszerint a nem verbális jelzések gazdag készletével párosulnak, amelyek megerősítik, módosítják vagy teljesen fölváltják a szavak konvencionális jelentését.

3. A nyelvi attitűd és a nyelvi agresszió kapcsolata

Amint a bevezetőben említettük az attitűd egy mentális készenléti állapot és rendszerező, úgynevezett „elő” ítélő elv, amely a gondolkodás tárgyait valamiképpen értékeli, a viselkedést befolyásolja, de nem determinálja, éppen ezért tanulással változtatható, egy-egy attitűd le is cserélhető. A nyelvi agresszióhoz kapcsolódó nyelvi attitűd érzelmi és kognitív tartalmai társadalmi eredetűek, bizonyos mintákhoz igazodnak. Ezért a nyelvi agresszió megítélése, a hozzá való lojalitásunk vagy elutasításunk, stigmatizálásunk attól függően változhat, hogy milyen értékrendet képviselünk, milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra (Nagy, Zsolnai 2001).

A középiskolás-korúak körében végzett vizsgálatok alapján elmondható, hogy a nyelvi agresszió bizonyos beszédhelyzetben kedvelt, és gyakran kizárólagos beszédstratégiává válik. Érdekes módon ugyanakkor – a Domokosi (2007: 146) méréséhez hasonlóan – jelentős problémaként jelenik meg a korosztály számára.

A humánetológia megfigyeléseiből tudjuk, hogy a nyelvi agresszióknak nem pusztán pszichikai, hanem fiziológiai hatása is van, mert nem a fogalmi, hanem az értékjelentése erősebb, ez vált ki reakciókat a hallgatóból és a beszélőből egyaránt (Pap 2012: 105).

Kutatások bizonyítják, hogy a nyelvi agresszió gyakori hallása (ebben a tekintetben mindegy, hogy valaki agresszor vagy áldozat) hozzászoktatja a személyt a nyelvi agresszióhoz. Az agresszív filmek, videojátékok nézője emocionálisan deszenzitizálttá válik a valós élet agresszivitásával szemben, azaz a tényleges agresszió látványa iránt közömbös lesz, illetve változik álláspontja abban is, hogy mikor megfelelő és szokásos a nyelvi agresszió alkalmazása (Vetró et al. 2010: 402; Katona et al. 2009: 46-56). Ezek a változások a nyelvi attitűd változásaiból következnek.

3.1 A nyelvi agresszió definíciókísérlete

A nyelvi agresszió megnevezés önmagában nem tartalmaz értékítéletet – még ha a hétköznapi használat negatív jelentést tulajdonít is neki. Az ilyen nyelvi jelenségekről formai sokféleségük és funkcionális változatosságuk miatt nem mondható ki szabályként, hogy a nyelvi agresszió mindig rossz vagy jó, hogy stílusában csúnya vagy szép, helyénvaló vagy helytelen, csak mindig egyenként az adott esetre vonatkoztatva a szituáció, a téma, a beszédpartnereket összekapcsoló dominancia viszonylatából reagálhatunk. Általánosságban az mondható el róla, hogy a beszéd valamelyik összetevője szempontjából normasértő tevékenység, a szókészlet bármely elemét érintheti, illetve az egy nyelvet beszélő közösség minden tagját érinti, nem

kapcsolható egyetlen rétegnyelvhez sem. Különbségek a nyelvi agresszióhoz felhasznált szavak megválasztásában és az agresszió céljában figyelhetők meg. A nyelvi agresszió tehát nem azonosítható a trágár, durva stílusú beszéddel, ez annak csak egy alelete.

A nyelvi agresszió tanult viselkedésforma, mely a kommunikációban részt vevők dominanciaviszonyának pozicionálására, lerombolására vagy meg/visszaszerzésére szolgál. Általában frusztráltság megszüntetésének vagy az elfojtott érzelmek kiélésének eszköze lehet, vagy egyféle kizökkentés, illetve sokkterápia, amikor az ember kimondván a kimondhatatlant, megnyugszik. Társadalmi funkciót is ellát a nyelvi agresszió, a csoportidentitás, a szolidaritás nyelvi eszköze is lehet, ilyenkor az ártó szándék elhomályosul(hat).

A nyelvi agresszió erkölcsi megítélése sem egyértelmű, hiszen nemcsak destruktív, hanem bizonyos esetekben konstruktív is lehet, pl. az agresszióra adott önvédelem, a tanári, szülői fegyelmezés, illetve (tudományos) kritika eszközeként.

A nyelvi agresszió a hallgatóra irányulás szempontjából lehet **közvetlen**, ezek a direkt támadások, **közvetett** (indirekt), gondoljunk a harmadik személy leszólására, illetve **rejtett** (implicit), például azokban az esetekben, amikor az agresszió mondásának szándékát rejtjük el, ezek a tabusértések, ilyenkor tartalmi szempontból beszélünk olyasmiről, amiről tudnunk sem volna szabad.

A **közvetlen nyelvi agresszió** tovább bontható

a) *tartalmi* agresszióra (a szavak denotatív és konnotatív jelentése, illetve a hozzájuk kapcsolódó értékjelentés hordozza az agressziót),

b) *formai* agresszióra (a beszédhez kapcsolódó szupraszegmentális és paralingvisztikai jelenségek hordozzák az agressziót), és

c) a *beszédjog* szempontjából megnyilvánuló agresszióra (közbevágás, kérdés válaszra sem méltatása, beszédjog átadásának megtagadása, együttbeszélés, stb.).

Ez a komplexitás és a nyelvi agresszió érzékelésében mutatott egyéni különbségek megnehezítik az agresszió azonosítását, megértését és szublimálását, az énkép vele való egyéni megküzdését. A megküzdés viszont elkerülhetetlen, ugyanis ennek hiányában a nyelvi agresszió olyan láthatatlan lelki károkat okozhat, melyek előbb-utóbb pszichikailag és fiziológiailag is jelentkezhetnek (Hárdi 2010: 35).

4. A minta bemutatása

A mintában 211 adatközlő szerepel, nemek tekintetében 97 fiú, 114 lány, melyből 86 fő gimnáziumi tanuló, 21 fő AJKP-s diák (a tehetséges és halmozottan hátrányos diákok számára indult Arany János Kollégiumi Program tanulói²), szakközépiskolás 66 fő, szakiskolás 39 fő. Az évfolyam szerinti megoszlás: kilencedikes 96 fő, tizenegyedikes 64 fő, tizenkettedikes 52 fő. A vizsgálat mintakutatás jellegű, a mintavétel az országos populációt tekintve nem reprezentatív, eredményei csak

² részletek a programról: <http://www.ajkp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom>

korlátozottan érvényesek. A kérdőívben szereplő 26 kérdést a feldolgozás során 153 változóra bontottuk, a mérési műveleteket ezen változókkal végeztük, viszont a tanulmány terjedelmi korlátai miatt csak a legfontosabb összefüggések bemutatására van lehetőségünk.

4.1. A mintában szereplők szociális háttérének bemutatása

Közepes erősségű összefüggés figyelhető meg az apa és az anya iskolai végzettsége és a gyerek továbbtanulása között. Az ábrán az AJKP-s diákok nem szerepelnek, mert a szülői képzettség és az AJKP közti kapcsolat determinisztikus, hiszen általában a halmozottan hátrányos helyzet ebből adódik (vö.: 1., 2. ábra a mellékletben).

A teljes mintát tekintve a diákok 63,2%-a él egész családban az iskolatípusok szerinti megoszlás azonban nem ezt az arányt követi, a gimnazisták 74%-a él egész családban, az AJKP-sok 52%-a, a szakközépiskolások 63%-a, míg a szakiskolások közül kevesebb mint a fele 44,7%-uk. A 3. ábra a családi állapot alapján rendszerez, a 4. az iskolatípus alapján. Közepes erősségű a kapcsolat a családi állapot és az iskolatípus között.

Az általános iskolát 71 fő 'falusi', 55 fő 'kisvárosi', 73 fő 'nagyvárosi', 3 fő 'fővárosi' általános iskolában végezte.

5. A kérdőívek eredményeinek értelmezése

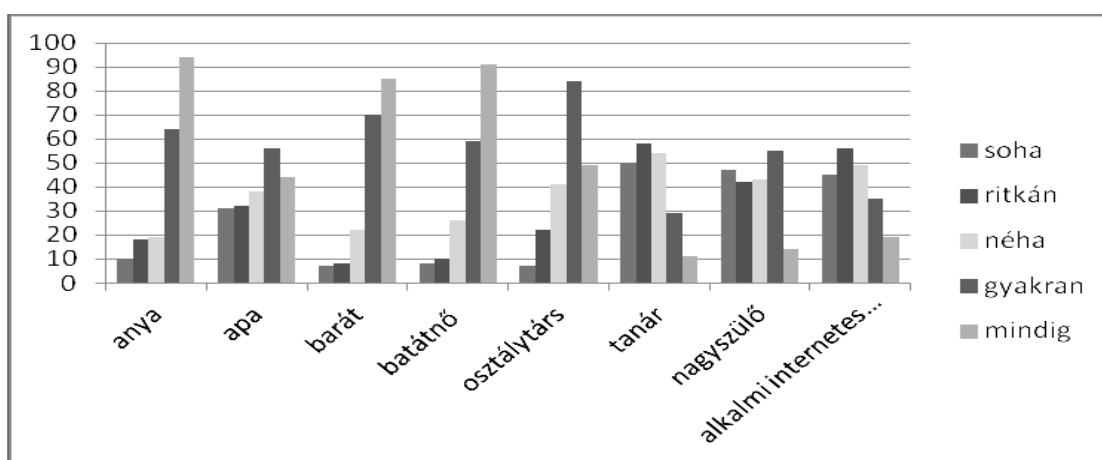
5.1 A nyelvi attitűd alakulása a beszédpartnerek és a beszédformák összefüggésében

A nyelvi agresszióhoz kapcsolódó attitűdöket a beszédtevékenység, a választott beszédpartnerek és a beszédesemények, tevékenységtípusok felől közelítettük meg. Mivel a nyelvi agresszió tanult viselkedésforma, mintakövetés, fontos annak feltárása, hogy ki közvetíti a mintát, és ki stigmatizálja.

A szülői magatartás a nyelvi agresszióval kapcsolatban ambivalens képet mutat, a 9. és 10. kérdésre adott válasz eredményei alapján egyrészt a szülők az iskolához képest gyakrabban tiltják meg gyermekeiknek a nyelvi agresszió használatát (informális/családi környezetben a diákok 87%-t 'ritkán', 12%-ot 'gyakran' szólítanak meg, formális/ osztálytermi környezetben 92%-t 'ritkán', 8%-ot 'gyakran'), másrészt viszont mintaadókká válnak. A kérdőívben arra a kérdésre, hogy a fiatalok kitől tanulják a nyelvi agressziót, kimagaslóan jelentős szerep jut a szülőknek. Ezzel összefüggésben azonban, amikor arra kérdeztünk rá, milyen helyszínekhez kapcsolható a nyelvi agresszió gyakori megtapasztalása, a **családi** kör a legutolsó helyen állt. Vagyis a baráti interakciókban a nyelvi agresszió gyakoribb jelenség, mint családi körben, de ez utóbbi presztízse lényegesen magasabb. A gyermeki attitűd kialakulásában tehát a szülői attitűdközvetítésnek mintaadóként és

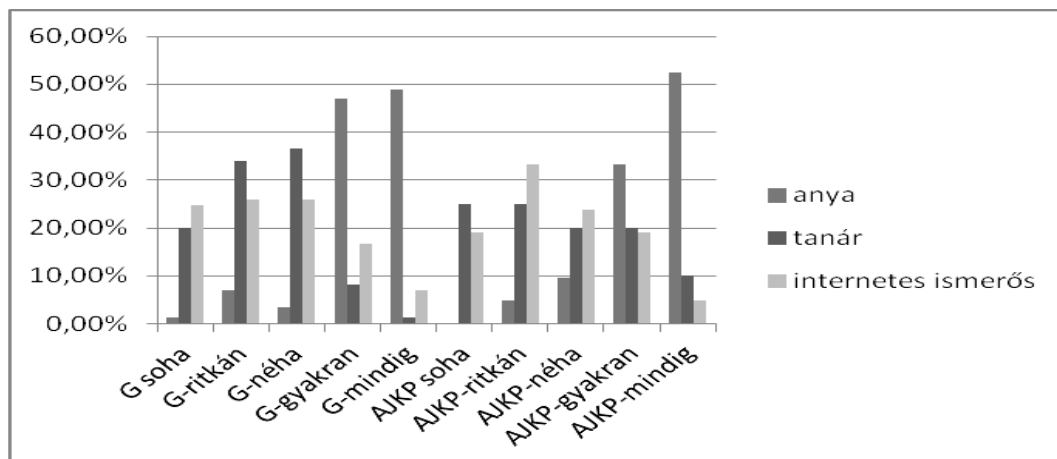
szabályozóként is markáns szerep jut, lényegesebb szerep, mint a tanároknak és az iskolának.

A beszélgetés gyakorisága és a beszélőpartner közti összefüggésből jól látszik, hogy a teljes mintát tekintve a diákok a barátaikkal beszélgetnek a legtöbbet, és az is, hogy egy egységnyi távolság van az édesanyjával és az édesapával folytatott beszédgyakoriság között. Az anyjával folytatott beszéd átlagosan a Likert-skálán a 4-5 közé, azaz a 'gyakran-mindig' kategóriába, míg az apjával folytatott beszéd, a 3-as, azaz a 'néha' kategóriába sorolható. Ez a megoszlás adódhat a családi állapotból, és abból a tendenciából, melyet a szociálpszichológia napjainkban feszeget, hogy a családapák a gyermeknevelésből egyre inkább kivonulnak, nemcsak az elválások nagy száma, hanem a külföldi munkavállalás és fizikai leterheltség miatt is.

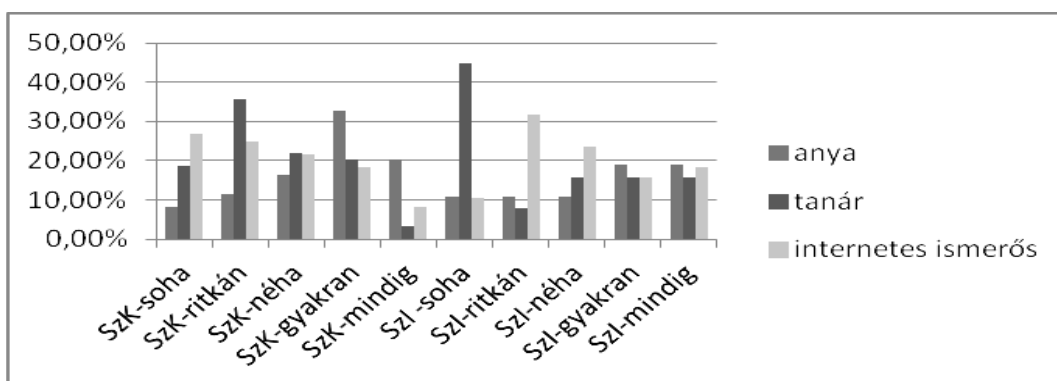


5. ábra: Választott beszélőpartnerek gyakorisági mutatói Likert-skálán

A gyakorisági mutatóban a beszélőpartnerek között a tanár az utolsó helyen áll, az ismerős mögött. A tendencia a nemek tekintetében nem mutat összefüggést, iskolatípus szerint azonban megváltoznak az arányok. Az összehasonlítást csak az anya, tanár, ismerős kategóriában végeztük el. Az ábrákból jól látható, hogy a gimnazisták esetében az anyjával való gyakori párbeszéd és a tanárral való minimális párbeszéd együtt hat, a többi iskolatípusban a helyzet kiegyenlítettebb. A szakiskolások esetében a 'mindig' kategóriában egyformán szerepel az anya, a tanár és az alkalmi ismerős. Az édesanyjukkal élők aránya a szakiskolákban a legmagasabb, mégis az anyához kapcsolódó beszédgyakoriság itt a legalacsonyabb. Ez arra enged következtetni, hogy a szülői jelenlét és a szülői minta közvetítése itt a leggyengébb.



6. ábra: az anya , tanár internetes ismerős mint választott beszédpartner gyakorisági mutatói Likert-skálán gimnazisták és AJKP-s tanulók esetében

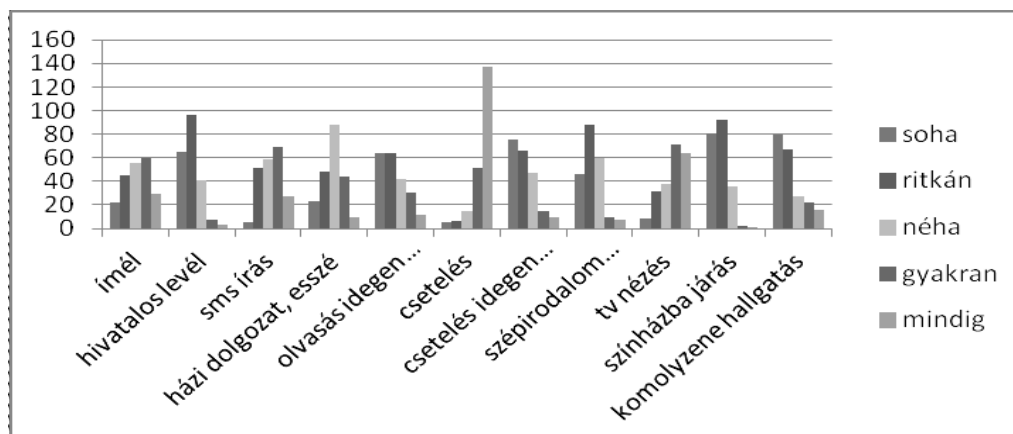


7. ábra: az anya , tanár internetes ismerős mint választott beszédpartner gyakorisági mutatói Likert-skálán szakközép- és szakiskolás tanulók esetében

A tevékenységek megítélése, gyakorisági mutatói hatással vannak a nyelvi attitűd változásaira, ugyanis a választott beszédtevékenységi típusok mintaközvetítő felületek, melyek az interakciók során fejtik ki hatásukat. Az explicit információ és érzelmek közvetítés mellett implicit ideológia és attitűdkinyilvánítások is egyben. Az általunk felsorolt beszédtevékenységek következő szempontok szerint jellemezhetők:

- informális/spontán, formális/rögzített,
- szabályozott/ellenőrzött, szabályozatlan/ellenőrizetlen,
- társadalmilag kanonizált attitűdkinyilvánítások, illetve egyéni, társadalmilag nem kanonizált attitűdkinyilvánítások.

Ezen szempontrendszer alapján a csetelésben mint interakcióban informális/spontán, szabályozatlan/ellenőrizetlen, egyéni, társadalmilag nem kanonizált attitűdkinyilvánítások, a szépirodalom olvasásával létrejövő interakcióban viszont formális/rögzített, szabályozott/ellenőrzött, társadalmilag kanonizált attitűdkinyilvánítások történnek. Igaz ez még akkor is, ha a kortárs irodalomban gyakran éppen a beszéd mint normasértés tematizálódik.



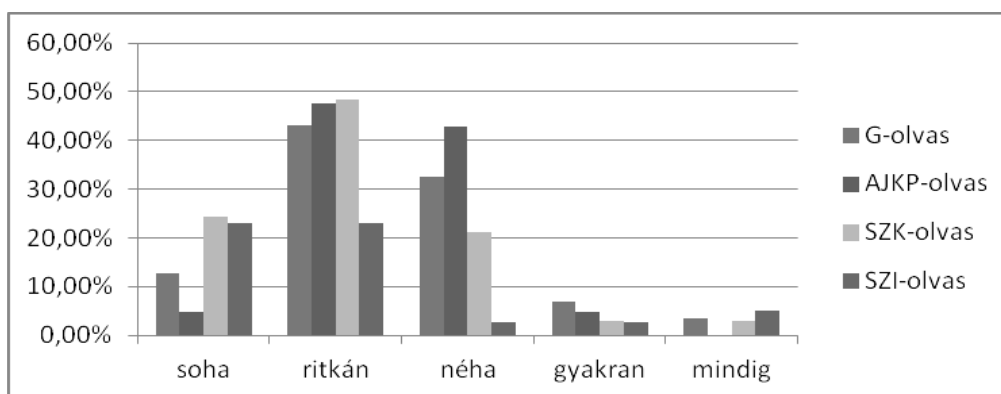
8. ábra: beszédtevékenység-típusok gyakorisági mutatói Likert-skálán

A szépirodalom olvasása a beszédtevékenységek közül az utolsó helyen áll ('gyakran' 5%, 'mindig' 3%), a csetelés vezet ('gyakran' 24%, 'mindig' 65%-al), az olvasásnak mintegy pozitív irányú tükörképét képezve. Összevetésük azért is érdekes, mert mindkét tevékenység olvasással jár, vagyis a szépirodalom olvasásának hanyatlása nem az olvasással, mint tevékenységgel függ össze, hanem a személyes érintettséggel és a beszélgetés kettős irányával. Elsődlegesen nem a világ megismerése, új kognitív tartalmak, készségek megszerzésére irányul, hanem egyfajta önközlés, amelyből a metakommunikáció kontrollja hiányzik.

A beszélgetés választott partnereinek és a beszélgetések típusainak összefüggésében elmondható, hogy a középiskolás-korúak leginkább a kortárs csoport tagjaival beszélgetnek, mely beszélgetések jelentős része virtuális kapcsolat révén valósul meg. Ezért a középiskolás-korúak nyelvi attitűdjének formálódása jelentősen függ a kortárs csoportok normáitól.

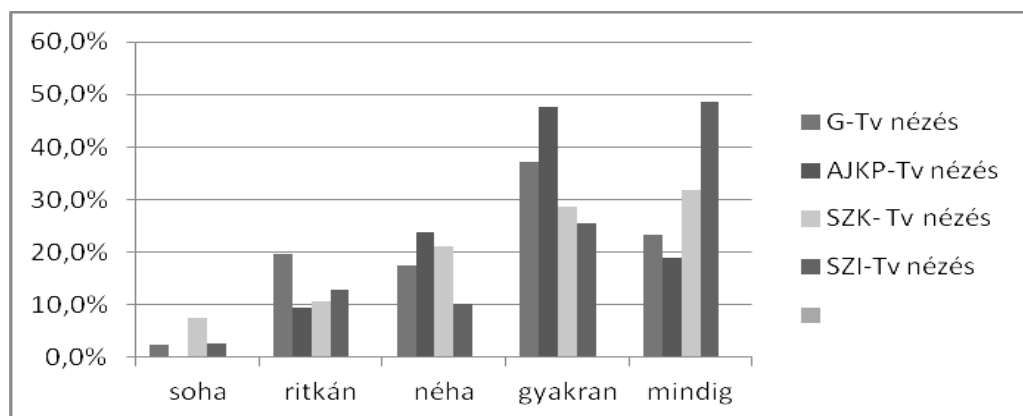
Az olvasással kapcsolatos eredmények a nemek tekintetében nem mutatnak összefüggést, az iskolatípus szerint azonban jelentős különbségeket figyelhetünk meg. A gimnázium, AJKP, szakközépiskola az olvasás-gyakoriság tekintetében együtt halad, a szakiskola leszakad.

A szakiskolások fele, 46% soha nem olvas, ez a százalék egy kategóriával később ('ritkán') jön elő a gimnazisták, a szakiskolások és az AJKP-soknál. A 'néha' kategóriától felfelé egyértelműen a gimnazisták érik el a legjobb értékeket.



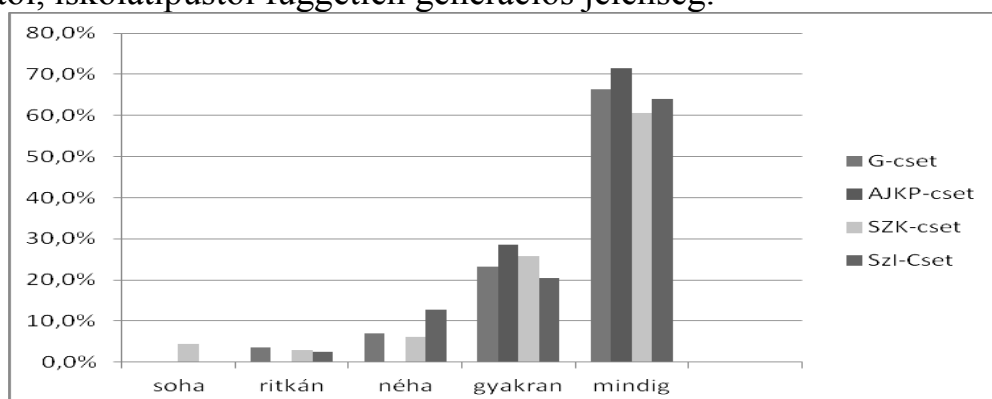
9. ábra : az olvasás gyakorisági mutatói az iskolatípusok összefüggésében Likert-skálán

A tv-nézés a gyakorisági mutatóban a második helyre szorult ('gyakran' 33,5%, 'mindig' 30%), vagyis a tv-nézés az olvasás- és a csetelés-gyakoriságnak éppen a középső értékét mutatja, ez pedig a tv-nézésnek mint tevékenységnek a gyors visszaszorulását is jelenti. Iskolatípusonként a tv-nézés gyakorisága éppen ellenkező irányú az olvasás-gyakorisághoz képest.



10. ábra : a tv-nézés gyakorisági mutatói az iskolatípusok összefüggésében Likert-skálán

A csetelés tekintetében a négy iskolatípus egészen együtt mozog. Az online létálapot nemtől, iskolatípustól független generációs jelenség.



11. ábra : a csetelés gyakorisági mutatói az iskolatípusok összefüggésében Likert-skálán

5.2 A nyelvi attitűd alakulása a nyelvi agresszióval kapcsolatos tárgyi és metakognitív tudás tekintetében

A nyelvi agresszió – melynek fő ismérve, hogy normaszegés – egyrészt nyelvhasználati, nyelvi kérdés, ugyanakkor viselkedés, önreprezentáció – vagyis pszichológiai/humánológiai kérdés is.

A család a gyermeket a nyelvi szocializáció során a tudatosság szintjén a normák szerint vezeti, a gyakorlat szintjén viszont általánosságban olyan nyelvi környezetet teremt, melyben a norma és a normaszegés egyaránt – mintaként – jelen van.

Az iskolai anyanyelv-pedagógia az élőnyelvi ismereteket nem mélyíti el kellőképpen, lényegesen nagyobb hangsúllyal szerepelnek a hagyományos nyelvészeti

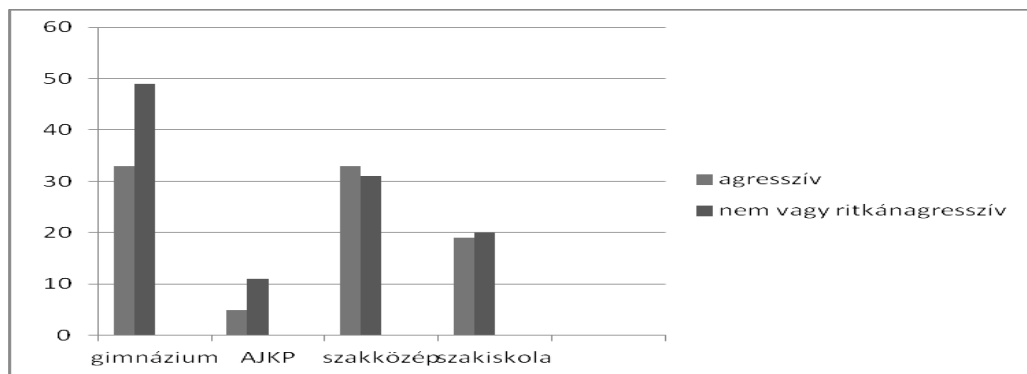
diszciplínák, a nyelvhasználati normaszegés nem problematizálódik, a stigmatizáció szintjén megreked, a családból hozott tabusítási mechanizmus tovább erősödik.

A média nyelvhasználatára a normatív és normasértő beszédtevékenység egyaránt jellemző (Dede 2008, Batár 2004). A gyermeki attitűdformálódás szempontjából a média ezen kettőssége azért veszélyes, mert a médiának a presztízse nagyon magas, az abban megvalósuló nyelvi minta mindenféle „elő” ítélet nélkül követendő, pusztán átmedializált volta miatt. Ez a mintakövetés – tegyük hozzá – nem (mindig) tudatos és nem reflektált. A médiában szereplők státusza és nyelvhasználati felelőssége éppen a média közege miatt nő meg – ún. felerősített hangként jelennek meg a társadalomban –, mely felelősséget a szereplőkön túl a különböző tv-csatornák mögött álló érdekcsoportok hordozzák, akik a társadalom számára arctalanok, felelősségre nem vonhatók.

A kortárs csoportokban a nyelvi agresszió gyakran 'negatív presztízsz'-ként jelentkezik, a normaszegés jellege fellazul/megszűnik, a csoportidentitás hordozójává válik. Ugyanakkor a gyermek a nyelvi élményei alapján a nyelvhasználati szokásai-ból elvonatkoztat bizonyos pragmatikai, grammatikai, szemantikai, szociálpszichológia szabályszerűségeket, melyek általában nem reflektálódnak sem a családi, sem az iskolai közegben. Az ismeretek tehát elsősorban a nyelvi agresszió felismerésével és a hatásával kapcsolatosak, és a nyelvhasználati gyakorlatból származnak. Ezért az ismeret nem egységes, szubjektív, nem reflektált, nem differenciált, főként stratégiai jellegű.

A 9-től 26-ig terjedő kérdések a nyelvi agresszióval kapcsolatos tudásra és előítéltre vonatkoztak. Ezek között volt olyan, amely a saját nyelvhasználat és a hozzá kapcsolódó metakognitív tartalmak és a saját nyelvhasználat külső megítélését célozta. Volt olyan, amely a beszédpartner/dominancia szempontjából történő normaszegés/udvariatlanság mértékének változására, illetve bizonyos leszólástípusok megítélésére, a nyelvi agresszió fajtáinak a hallgatóra irányulás szempontjából történő megkülönböztetésére, a különböző helyzetekben alkalmazható konfliktus-megoldási technikákra kérdezett rá.

A kérdőív 15. és 22. kérdése ugyanazokat a megállapításpárokat tartalmazta, annyi különbséggel, hogy a 15. kérdéssorban egy tetszőleges agresszív emberről kellett véleményt formálni a megadott tulajdonságpárok alapján, míg a 22-ben ugyanezek a kérdések a válaszadóra magára vonatkoztak. Továbbá a kérdéspárok egy plusz elemmel egészültek ki: 22a. 'gyakran használok nyelvi agressziót', vagy 22b. 'ritkán vagy egyáltalán nem használok nyelvi agressziót' kérdéssel. Ezek alapján a válaszadókat két csoportba tudtuk sorolni a nyelvileg agresszívekre (NYA) 45% és a nyelvileg nem agresszívekre (NYNA) 55%. Ez az arány iskolatípusonként kisebb eltérést mutat.

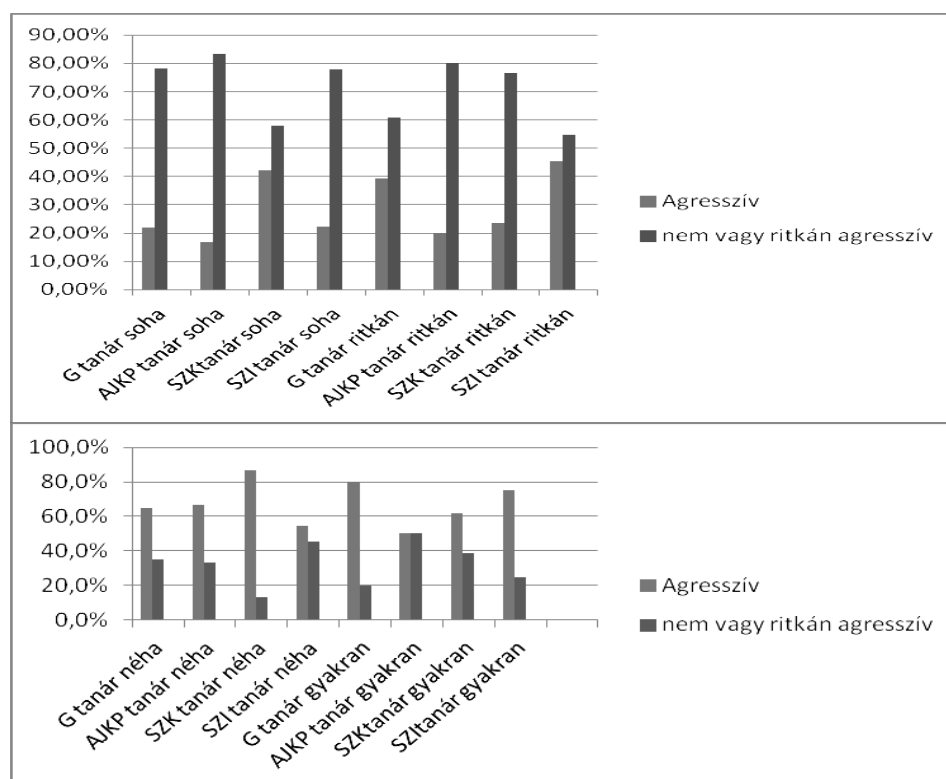


12. ábra: A nyelvi agresszió szempontjából történő önmeghatározás százalékban kifejezett aránya

Feltételezésünk szerint a középiskolás-korúak a nyelvi agresszió szempontjából saját nyelvhasználatuk megítélésekor – az ezzel kapcsolatos nyelvi attitűdjeik kialakításakor – az interakciókból és az önmaguk hallgatásából származó információkra hagyatkoznak. Ezért a 22a/b kérdés válaszait a 9. és 10. kérdéssel vetettük össze, mely kérdések arra keresték a választ, milyen gyakran figyelmeztetik a válaszadót beszéde miatt informális vagy formális környezetben.

A chí-négyzet-próba összefüggést jelez, $p < 0,05$. Elvárható volna, hogy a kapcsolat függvényeszerű legyen, azonban a Cramer-féle V alapján, mely 0,375-ös értéket mutat, az összefüggés csak sztochasztikusnak³ mondható. A nyelvi agresszió jellemzőként való megnevezése nem mozog együtt a középiskolás-korúakat körülvevő szociális környezet domináns szereplőinek, a szülőknek és a tanároknak a nyelvi agresszióval kapcsolatos korlátozó, szabályozó reakcióival, hiszen sokkal többen mondják magukat agresszívnek, mint akiket bármely környezetben figyelmeztetnek nyelvi agressziója miatt. Ez az arány elsősorban azt bizonyítja, hogy a saját nyelvhasználattal kapcsolatos nyelvi attitűd kognitív és érzelmi tartalmi legalább olyan mértékben függenek az önmaguk hallgatásától, mint az általános másik attitűdjének a befogadásától. Továbbá az is elképzelhető, hogy a nyelvhasználatukra vonatkozó leszólás, korlátozás mint interakciós tartalom nem tárolódik, érvényét veszti, pusztán a belőle levonható következtetés rögzül.

³ a megfigyelt sokaság egységeinek X ismerv szerinti hovatartozását ismerve levonható ugyan bizonyos következtetés az egysége Y szerinti hovatartozásáról, de az a következtetés nem teljesen egyértelmű



13/a.,b. Az agresszió szempontjából történő önmeghatározás, illetve a tanári és szülői figyelmeztetés (skaláris mutatóinak) kereszttáblaelemzésének százalékos ábrázolása az iskolatípusok függvényében

A nyelvi agresszióval kapcsolatos nyelvi attitűd közvetlenül hat az osztálytermi munkára, melyet az órai szabályokhoz való egyéni viszonyulások egyértelműen tükröznek, hiszen a viszonyulás magát az attitűdöt hordozza. Az osztálytermi munka során az egyének verbális és nonverbális megnyilvánulásai a csoportérdek védelme miatt csak bizonyos rendben történhetnek. A rend megvalósulásában a szabályok segítik a csoporttagokat.

A 11. kérdésünkkel a tanórai nyelvi és fizikai agresszió (normaszegés) Likert-skálán való elhelyezését kértük az illetlenség mértéke alapján. Az értékek a következők voltak: 1- 'nem illetlen', 2- 'kicsit illetlen', 3- 'illetlen', 4- 'nagyon illetlen', 5- 'durva illetlenség'.

A tanórai (formális) közegben a legdurvább illetlenségnek a tanár szidását tartották a diákok, a legenyhébb illetlenségnek pedig az osztálytárrsal való beszélgetést. A kétfajta fegyelemsértés szétartása azért is figyelemreméltó, mert mindkettő – bár nem ugyanolyan eszközökkel, és nem ugyanolyan mértékben, de – a tanár tekintélyének rombolására irányul. Különbségük, hogy a tekintélyrombolás a szidás során közvetlenül és indulatból, a beszélgetés során pedig közvetve és indulat nélkül történik.

A lökdösődés, a pad alatt olvasás és a jelentkezés nélküli válaszadás nagyjából ugyanolyan értékeket kapott, miközben az órai munka szempontjából nem ugyanolyan a jelentőségük. A jelentkezés nélküli válaszadás a frontális osztálymunka leépülésével, a diákok foglalkoztatásának, beszélgetésének növekedésével egyre

inkább elfogadottá válik, szemben azzal az elképzeléssel, hogy a beszédjog kiosztása kizárólag a tanár hatalmában áll, és minden egyes beszédlépéshez újabb engedély szükséges. A beszédjog korlátlan gyakorlása, a témához való hozzászólás felszabadítása egyszerre a munkába való belebonyolódás mértékét növeli, motiváló is lehet, ugyanakkor a tanár és a diák közti dominanciaviszony kiegyenlítetttsége felé is hat.

Az egymásközi beszélgetés, mely elsősorban unatkozásból, magánügyek megbeszélésből fakad, a tanórai munkára való figyelés, a munkában való részvétel elutasítását jelenti. A tanórai célok szempontjából sokkal károsabb, mint a jelentkezés nélküli megnyilvánulás, mert olyan zavaró tényező lehet, melynek következtében – figyelembe véve, hogy a leggyakoribb fegyelemsértési forma, s osztályszinten több embert is érint – a tanórai munka ellehetetlenülhet. A normasértés a beszédjog káros kisajátításából ered, mert ezekben az esetekben a beszédjog önkényes gyakorlása nem a munkában való részvétel fokozását, hanem az abból való kimaradást eredményezi.

A lökdösődés alulértékelése azzal magyarázható, hogy a diákok nem látnak mögötte valós indulatokat, inkább heccelésnek, mintsem tényleges agresszióknak gondolják.

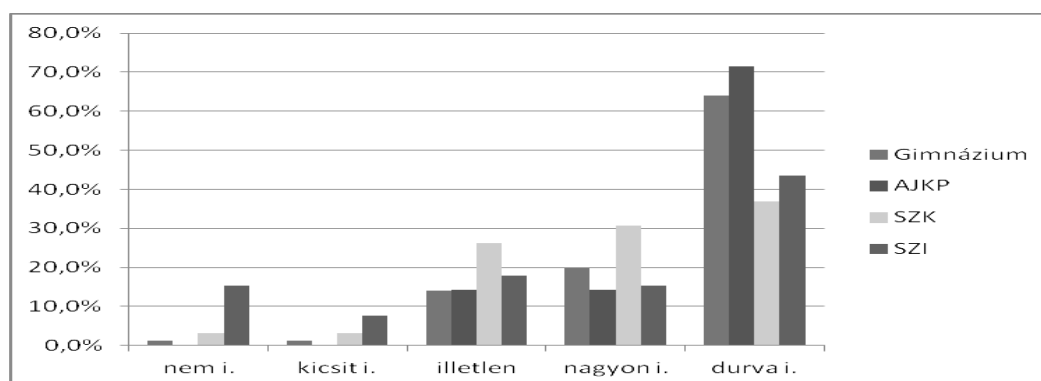
A pad alatti olvasás megítélése azért is szerepelhet az enyhe illetlenségek között, mert egyrészt már alig-alig fordul elő mint fegyelemsértési forma, helyette a facebookozás, zenehallgatás jelentkezik problémaként, másrészt, mert közvetlenül nem zavarja az osztályban dolgozni kívánók tevékenységét.

A hangos bekiabálás, a viccből trágárkodás és az osztálytárs leszidása nagyjából ugyanolyan szintű illetlenségnek minősül, melyek mindegyike a dominanciaviszonyok megváltoztatására irányul. A bekiabálás és a viccelés esetében a dominanciaigény a csoport szintjén artikulálódik, míg az osztálytárs leszidása esetén a dominanciaigény pusztán a beszédpartner felé irányul, mögötte valós vagy vélt konfliktus áll.

1. Táblázat: A tanórai normaszegés-típusoknak az udvariatlanság mértéke szerinti megítélése Likert-skálán

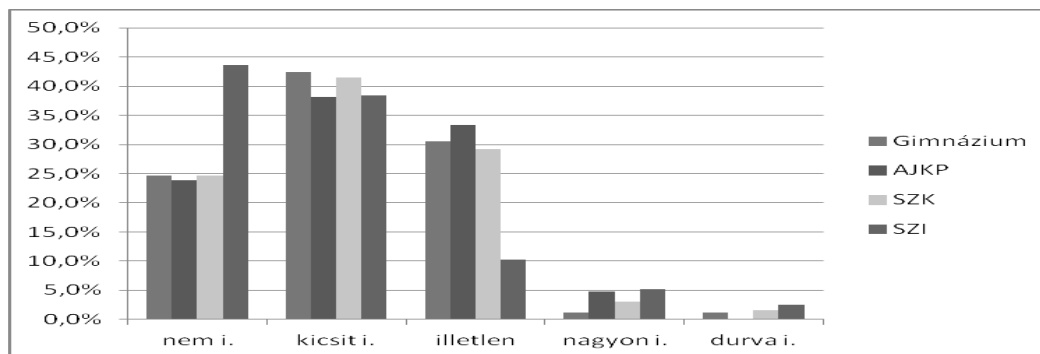
	a tanórán a lökdösődést?	jelentkezés nélküli válaszadást	a hangos bekiabálást?	a tanár szidását?	az osztálytárs leszidását?	viccből kimondott trágárságokat?	az osztálytárral való beszélgetést?	a telefonon való zenehallgatást?	facebookozást?	pad alatt történő könyvvonlást?
Válaszolt	210	209	210	211	209	210	210	211	211	211
Nem válaszolt	2	3	2	1	3	2	2	1		1
Átlag	2,3	2,4	3,3	4,1	3,2	3,3	2,0	3,0	2,8	2,3
Középérték	2	2	3	5	3	3	2	3	3	2
Leggyakoribb	2	2	3	5	3	4	2	3	3	2

Ez az arány iskolatípusonként eltérést mutat. Három esetet hasonlítottunk össze: a tanár leszidását, az osztálytárral való beszélgetést és a viccből trágárság bekiabálását.



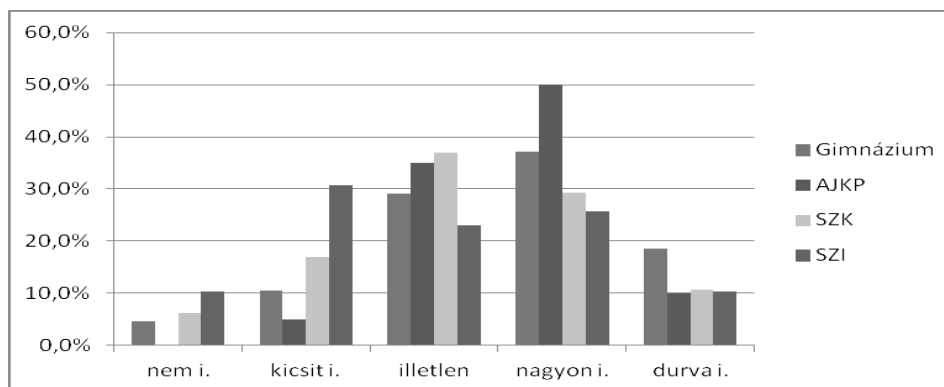
14. ábra: Tanár szidásának udvariatlanság mértéke szerinti megítélése Likert-skálán

Az ábrán jól látható, hogy a tanár szidása az AJKP és a gimnazisták válaszaiban 'durva illetlenség'-nek minősül, vagyis a gimnáziumi tanárok megbecsülése a tanítványok részéről, a tekintélytisztelet és szociális távolság, a státuszkülönbségből fakadó dominanciaviszony itt a leghangsúlyosabb.



15. ábra : Osztálytárssal folytatott órai beszélgetés megítélése az udvariatlanság mértéke szerint Likert-skálán

A szakiskolások az osztálytárssal folytatott beszélgetést 44%-ban nem tartják fegyelemsértésnek, de a többi iskolatípusban is jelentős azon diákok aránya, akik hasonlóképpen gondolkodnak. Figyelemreméltó, hogy a középiskolás-korúaknak több mint a fele ezt a normasértést nem vagy kismértékű normasértésnek tartja.



16. ábra: Viccből trágárság megítélése az udvariatlanság mértéke szerint Likert-skálán

A viccből mondott trágárság kérdésben, mely többszörös normaszegés – 1. a beszédjog megsértése, 2. formális nyelvi agresszió, amit a hangerő megemelése jelöl, 3. rejtett nyelvi agresszió, tabuszegés – láthatjuk az iskolatípus szerinti válaszok legnagyobb szóródását. Ez pedig a rejtett nyelvi agresszió megítélésével kapcsolatos tudáshiánnyal hozható összefüggésbe (20. ábra), azzal, hogy a diákok az agressziót az indulat mértékével azonosítják, pszichikai tulajdonságaiból indulnak ki.

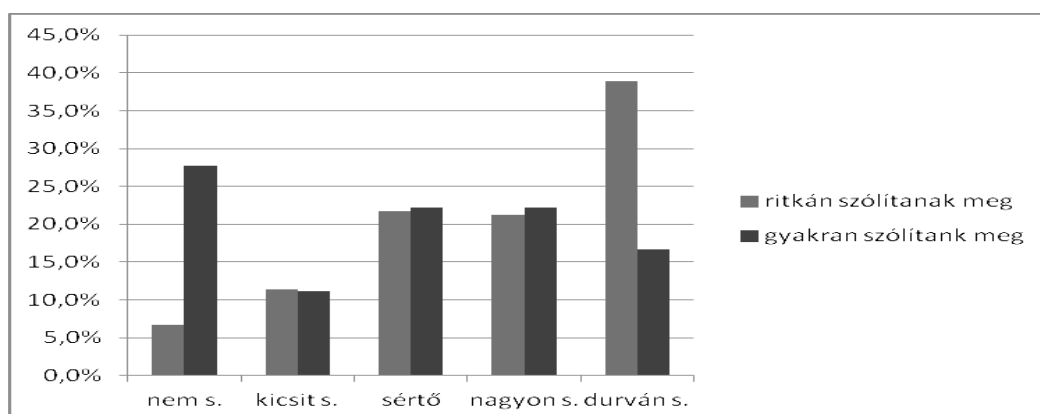
A nyelvi agresszióval kapcsolatos nyelvi attitűd különbségeit a megkérdezettekkel szemben megfogalmazott leszólás megítélésével, Likert-skálán való elhelyezésével is mértük.

2. Táblázat: a megkérdezettekre vonatkozó leszólások Likert-skálán való elhelyezése

	Mennyire sértő számodra a: <i>Már megint nem tanulál!</i>	Mennyire sértő számodra a: <i>sohasem bírsz csöndben maradni</i>	Mennyire sértő számodra a: <i>Mindig Veled van a legtöbb baj</i>	Mennyire sértő számodra a: <i>Te hülyegyerek!</i>	Mennyire sértő számodra a: <i>Fogd be a szád!</i>	Mennyire sértő számodra a: <i>Ezt otthon engedd meg magad</i>
Érvényes válasz	211	211	210	211	210	210
Átlag	1,6	1,9	2,6	3,6	2,8	2,5
Középérték	1	2	3	4	3	2
Leggyakoribb elem	1,	2	3	5	3	2

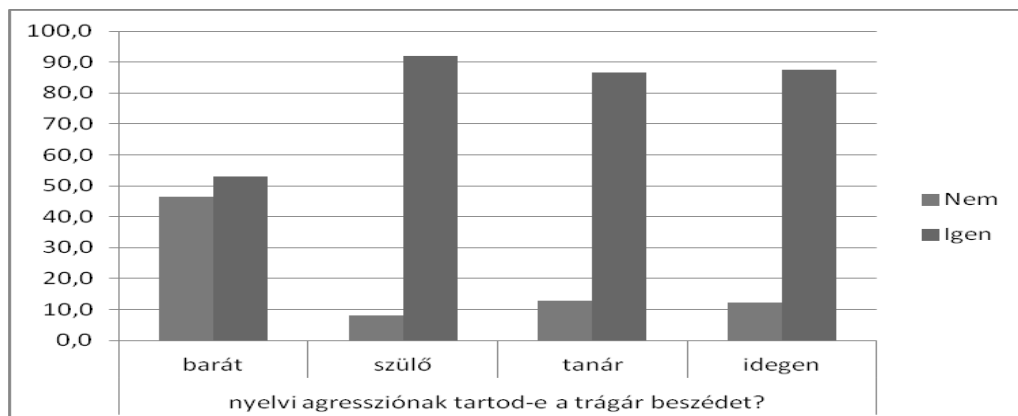
Ahol az 1- nem sértő, 2- kicsit sértő, 3- sértő, 4- nagyon sértő, 5- durván sértő.

A 17. ábra szerint a testi fogyaték felemlegetése a legdurvább sértés, mely mentális képességek leszólásával jár, eredetileg betegségnev, ez a jelentés mára elhomályosult, és a normasértő tevékenység megnevezésére szolgál. Ezzel szemben sem az általánosítás, sem a beszédjog drasztikus megvonása, sem a normasértésre való figyelmeztetés nem számít durva sértésnek. Sem nemek tekintetében, sem iskolatípus tekintetében nem találtunk összefüggést. Ami közepes erősségű összefüggést mutat, azaz, hogy kit milyen gyakran szólítanak meg formális közegben. De itt is a két szélső értékben van szignifikáns különbség. Vagyis akit gyakran szólítanak meg formális közegben, az hozzászokik a leszólásokhoz, és nem jelent számára nagy traumát, az érzelmi reakció elmarad. Holott a nyelvi agresszió mint konstruktív nevelési technika éppen a kizökkentést célozza meg, hosszútávon azonban épp ezt a jellegét veszíti el.



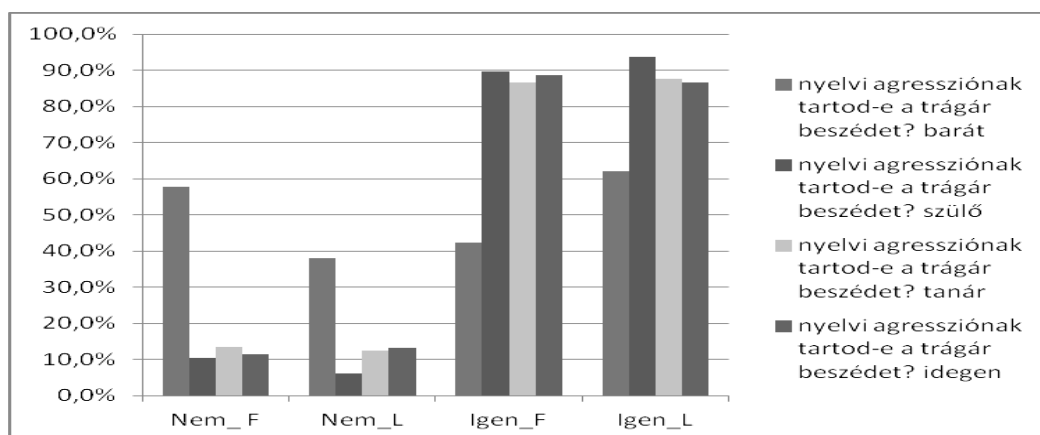
17. ábra: A *te hülyegyerek!* leszólás értékelése a formális közegben való figyelmeztetések gyakoriságának összefüggésében

16. kérdésünkkel azt vizsgáltuk, hogy a beszédpartnerrel összefüggésben a durva, trágár beszéd megítélése az udvariasság szempontjából hogyan változik.



18. ábra: A nyelvi agresszió beszédpartner szerinti megítélése

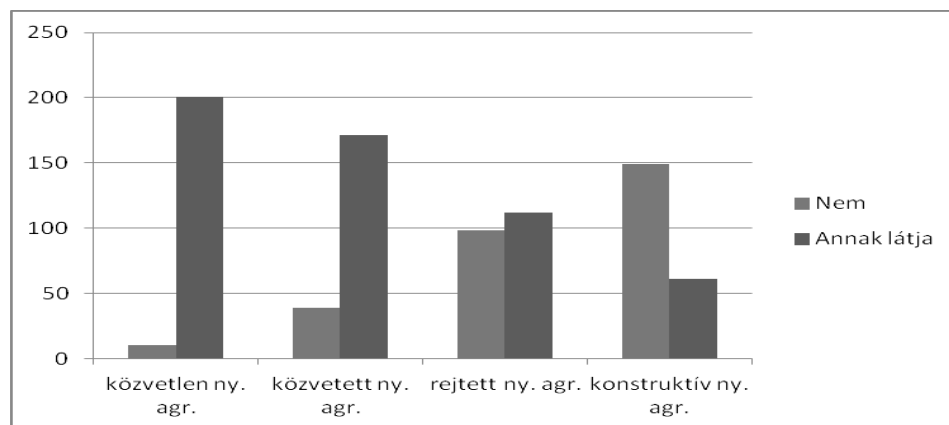
Ez az arány az életkor és az iskolatípus tekintetében nem mutat összefüggést, viszont a nemek tekintetében szignifikáns különbség figyelhető meg az egyes kategóriákban.



19. ábra A nyelvi agresszió beszédpartner szerinti megítélése

A legszembetűnőbb ezek közül a baráttal szembeni durva beszéd megítélése, a fiúk több mint fele nem tartja ezt agressziónak (az interjúkból tudjuk, hogy elsősorban a megszokás és a csoportidentitás jelölésére használják), de a szülők és a tanárok presztízse is magasabb a lányoknál. A kapcsolat megléte a lányok esetében presztízshordozó, kapcsolatavó magatartást vált ki, a fiúknál ez éppen fordítva működik, ugyanis az idegen kategóriájában az arány megfordul.

Utolsó kérdésünkkel (26) azt vizsgáltuk, hogy középiskolás-korúak milyen mértékben ismerik fel a nyelvi agressziót fajtája szerint.



20. ábra: A nyelvi agresszió fajtáinak agresszió szempontú megítélése

A rejtett nyelvi agressziót valószínűleg az indulat elhomályosulása miatt a válaszadók 40%-a nem is tartja agressziónak, a konstruktív agresszió esetében pedig éppen a nevelő célzat, a velejáró, a vélt vagy valós haszon az, ami pozitív irányba befolyásolja a megítélését.

Összefoglalás

A középiskolás-korúak nyelvi agresszióra vonatkozó nyelvi attitűdjének érzelmi és kognitív tartalmairól, azok eredetéről elmondható, hogy a szülői és baráti interakciók alakítják leginkább, a szülői attitűdkinyilvánítás a státuszkülönbség, a baráti pedig a gyakorisági mutatók miatt van nagy hatással. Ezért a nyelvi minták tekintetében az informális/spontán, szabályozatlan/ellenőrizetlen, egyéni, társadalmilag nem kanonizált attitűdkinyilvánítások előnyt élveznek.

A nyelvi agresszióval kapcsolatos önismeret nemcsak a mások reakcióinak racionalizálásából, hanem önmaguk hallgatásából is formálódik, ezzel összefüggésben a nyelvi agresszió saját beszédaktusként való gyakori hallása nem kioltja, hanem a megszokás révén, az agressziós energia leértékelése révén támogatja a meglévő gyakorlatot.

Az agresszív beszéd gyakori leszólása hasonló eredménnyel jár, hiszen a beszélő hozzászokik a leszólásokhoz annak érzelmi hatása, visszatartó ereje elvész, viszont a belőle származó következtetés beépül az önismeretbe, a „negatív presztízs” hordozójává válik.

A tanórai folyamatok, alakulásában is jelentős szerep jut a nyelvi agresszióval kapcsolatos nyelvi attitűd tartalmainak, hiszen a nyelvhasználó minél megengedőbb a nyelvi agresszió különböző formáival, annál nagyobb az esélye, hogy azt a gyakorlatban alkalmazni is fogja. Ez pedig közvetlen konfliktusforrást, illetve tekintélyvesztést jelent a pedagógus számára, továbbá sérti a csoportérdeket. Az osztályban résztvevők számára mintaként jelentkezik, melyet bizonyos tekintetben hiába utasít vissza a tanár, precedensként megmarad.

A nyelvi agresszióval kapcsolatos kognitív tartalmakat illetően a kutatás tudáshiányt tárt fel, illetve azt, hogy a meglévő ismeretek elsősorban pszichológiai természetűek, alul differenciáltak, stigmatizáltak.

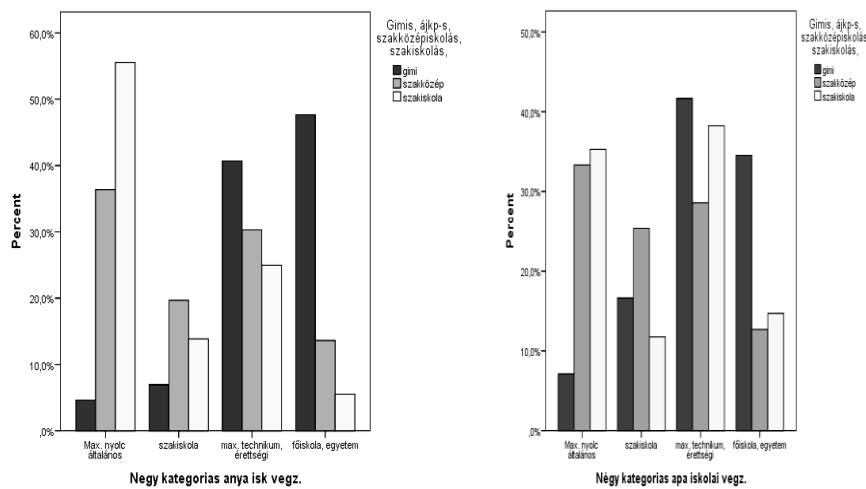
Ezen megfontolások alapján elmondható, hogy a nyelvhasználatból kiinduló, arra reflektáló élőnyelv-pedagógia a normasértő beszédtevékenység részletes, több szempontú bemutatásával, a normatív és stratégiai ismeretek differenciált felvetésével, megoldási javaslataival közvetlenül hathat a középiskolás-korúak nyelvi attitűdjére, ezen keresztül pedig nyelvhasználatukra, saját nyelvhasználatukhoz való viszonyulásukra.

Irodalom

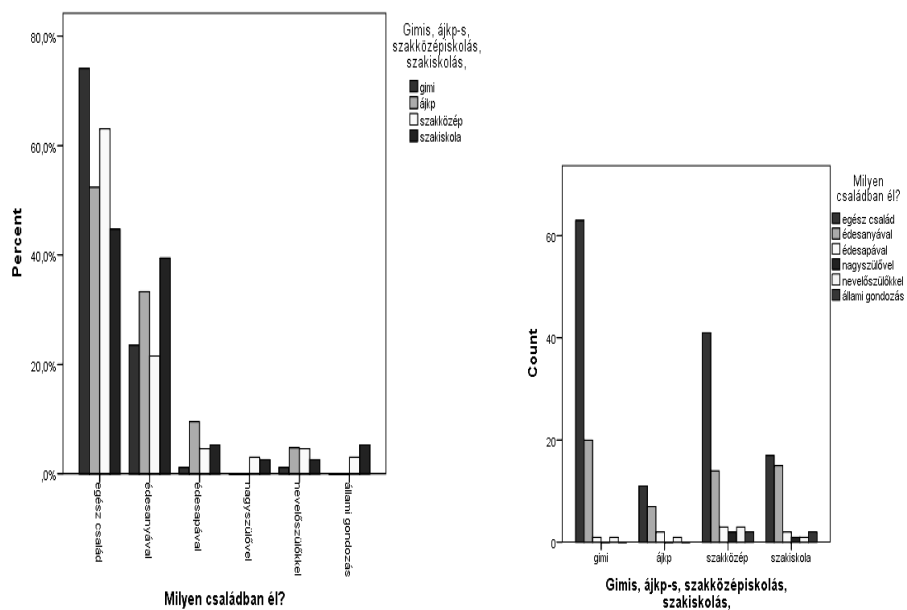
- Bagshaw, D. M.** (2004) *Verbal abuse and adolescent identities: marking the boundaries of gender*. The University of Melbourne. 180.
- Balogh E.** (2010) Kvalitatív adatgyűjtési módszerek alkalmazási lehetőségei az attitűdkutatásokban. In: Geccső T., Sárdi Cs. (szerk.) *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 114*. Budapest: Tinta Kiadó. 25-28.
- Batár L.** (2012) *Új nyelvi adalékok az agresszió kutatásához*. forrás: <http://e-nyelvmagazin.hu> (utolsó nézet 2012. 05. 17.).
- Batár L.** (2004) A Heti hetes című műsor elemzése a nyelvi agresszió szempontjából. In: Kassai I. (szerk.) *Etűdök alkalmazott nyelvészetre*. Pécs: Pécsi Egyetem. 68–85.
- Borbély A., Vanconé Kremmer I., Hattyár H.** (2009) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Cseresnyési L.** (2004) *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelvantropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Dede É.** (2008) Nyilvánosság (nyelvi) durvaság és viccek a Fábry show-ban. In: Zimányi Á. (szerk.) *Az agressziókutatásról interdiszciplináris keretben*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 88-99.
- Dévai M.** (1980) *Énkép-korrekció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Budapest: Pest Megyei Pedagógiai Intézet.
- Domonkosi Á** (2007) *Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben*. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I., (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Funk, J.B., Baldacci, H. B., Pasold, T., Baumgardner, J.** (2004) Violence exposure in real life, video games, televisions, movies and the Internet: is there desensitization? *J. Adolescence* 27. 23-39.
- Fülöpné Böszörményi A.** (2003) Agresszió a gyermekintézményekben. *Új pedagógia szemle* 53/1. 23-35.
- Gordon, W. A. et al.** (1979) *Az attitűd pszichológiai kutatásainak kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hárdi I.** (2010) Az agresszió világa, az agresszió fogalma, jelentéstana, elméletei. In: Hárdi I. (szerk.) *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina. 35.
- Katona N., Szitó I.** (2009) A vizuális médiában megjelenő erőszak hatása a gyermekekre és serdülőkre. *Mester és Tanítvány* 22. 46-56.
- Kinney, T. A.** (1994) An Inductively Derived Typology of Verbal Aggression and its sociation to Distress. In: *Human Communication Research* 21. 213.
- Markus, H., Nurius, P.** (2003) A lehetséges énképek. In: V. Komlósi A., Nagy L. (szerk.) *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 292-322.

- Markus, H., Cross, S.** (1990) A személyközi én. In: V. Komlósi A., Nagy (szerk.) *Énelméletek. Személyiség és egészség*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 46-94.
- McGuire, W. J.** (1985) Attitudes and attitude change. In: Gardner Lindzey – Elliot Aronson (szerk.) *Handbook of social psychology, vol. 2*. New York, Random House, 233-346.
- Mihály I.** (2005) Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. *Új pedagógiai szemle* 55/10. 103-109.
- Nagy J., Zsolnai A.** (2001) Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó. 251–269.
- Nemesi A. L.** (2006) *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Szeged. PhD-disszertáció. forrás: doktori.bibl.u-szeged.hu/2037/1/disszertacio.pdf. (utolsó nézet:2013.12.04).
- Paksi B.** (2010) Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új pedagógiai szemle* 60/1-2. 119-134.
- Pap K.** (2012) A nyelvi agresszió komplex anyanyelv- és irodalompedagógiai megközelítése a késő modernitás és a posztmodernitás néhány alkotása segítségével (Ottlik Géza: Iskola a határon, Kristóf Ágota: A Nagy Füzet) In: Finta G, Füzfa B. (szerk.) *Az irodalomtanítás innovációja*. Szombathely: Savaria University Press. 105.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T.** (1981) *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque (IA), Wm. C. Brown.
- Sallay H.** (2001) A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott Pszichológia* 1. 15-28.
- Schlenker, B. R.** (1980) *Impression management: the self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Monterey (CA), Brooks/Cole.
- Stenström, A.** (1999) A szlengtől a szlengbeszédig. Egy tizenévesek beszédén alapuló leírás. In: Fenyvesi A., Kis T., Várnai J. Sz. (szerk.) *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Szabó Tamás Péter** (2012) *Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos.* A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gamma Kiadó.
- Szilágyi N. S.** (1999) A csoportjellegű szövegek. In: Fenyvesi A., Kis T., Várnai J. Sz. (szerk.) *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Tókos K.** (2005) A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új pedagógiai szemle* 55/10. 42-60.
- Vetró Á** (2010) Agresszió a képernyőn, a képernyő agresszivitása. In: Hárdi I. (szerk.) *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina. 401-428.

Melléklet:



6., 2. ábra: Az anya és az apa iskolai végzettsége a megkérdezettek iskolatípusával összefüggésben



3., 4. ábra: Családi állapot és az iskolatípus összefüggése