

Új kutatások a neveléstudományokban / 2018



# ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN / 2018

Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések

---

Szerkesztette: Fehérvári Anikó és Széll Krisztián

ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó  
Budapest, 2019

SZERKESZTETTE

Fehérvári Anikó, Széll Krisztián

Az MTA Pedagógiai Bizottságának sorozata

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás, Perjés István

LEKTOROK

Bocsi Veronika, Bodnár Éva, Fehérvári Anikó, Fényes Hajnalka, Garai Imre, Horváth H. Attila,  
Jancsák Csaba, Kállai Gabriella, Mészáros György, Mísey Helga, Mrázik Julianna, Neumann Eszter,  
Paksi Borbála, Papp Z. Attila, Perlusz Andrea, Pusztafalvi Henriette, Rébay Magdolna,  
Szemerszki Marianna, Széll Krisztián, Tóth Péter, Varga Aranka, Zsolnai Anikó

© L'Harmattan Kiadó, 2019

© ELTE PPK, 2019

© Szerzők, szerkesztő, 2019

Előszó . . . . .	7
------------------	---

## OKTATÁSTÖRTÉNET

BENCSIKNÉ MOLNÁR RÉKA: Gyermek a bölcsődében: a tétényi úti bölcsőde 1970-es évekbeli fotóinak elemzése . . . . .	11
SOMOGYVÁRI LAJOS: A CIA, a magyar ifjúság és a VIT (1949–1959) . . . . .	27

## OKTATÁSELMÉLET, OKTATÁSMÓDSZERTAN

KISS-KOVÁCS RENÁTA: Az önreflexió kérdőíves vizsgálata tanárjelöltek körében. . . . .	47
LANSZKI ANITA: A digitális történetmesélés hatása a tanulók szövegértési és fogalmazási képességére az eltérő didaktikai jellemzők tükrében . . . . .	61
RADNÓTI KATALIN – HASZNOSI TAMÁSNÉ: A kutatásalapú tanulás/tanítás lehetőségei a fizikaoktatásban . . . . .	78
SZEMERSZKI MARIANNA: A tankönyvek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban . . .	98

## EGÉSZSÉG- ÉS SZOCIÁLIS NEVELÉS

FALUS ANDRÁS – MÉSZÁROSNÉ DARVAY SAROLTA – FEITH HELGA: A genomika és a mentális epigenetika alapjai-alakuló társadalomtudományi kapcsolatok . . .	115
KISS-TÓTH EMÓKE - RUCSKA ANDREA: Az egészségtudományi képzésből kilépő hallgatók pályaszocializációs értékrendjének változása . . . . .	135
GÁL ZITA – KASIK LÁSZLÓ – JÁMBOR SZILVIA – FEJES JÓZSEF BALÁZS: A probléma- megoldás kapcsolata az étellel való elégedettséggel és az iskolai jólléttel – középiskolások és egyetemisták longitudinális vizsgálata . . . . .	158

## GYÓGYPEDAGÓGIA

JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA: A szókincs nagysága az olvasási, szövegértési és tanulási képességek tükrében. . . . .	175
HÖFFLERNÉ PÉNZES ÉVA – HORVÁTH ENDRE – SZENCZY-VELKEY BEÁTA – MARTON KLÁRA: Idiomaértés vizsgálata enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében . . . . .	197

## OKTATÁSSZOCIOLÓGIA

BOCSI VERONIKA – DUSA ÁGNES RÉKA – SZIGETI FRUZSINA: Hallgatók kivándorlási tervei a munkaértékek tükrében. . . . .	221
CZETŐ KRISZTINA: Milyen az iskola? Fiatalok iskolával kapcsolatos nézeteinek és attitűdjeinek vizsgálata. . . . .	239
PUSZTAI GABRIELLA – KOVÁCS KLÁRA – MARKOS VALÉRIA: Lemorzsolódó és perzisztens felsőoktatási hallgatók civil aktivitása . . . . .	262
IMRE NÓRA: Tehetség gondozás az iskola és a szülő viszonyrendszerében . . . . .	281

## OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK

BERÉNYI ESZTER: A szegregációs jéghegy csúcsa: iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. . . . .	301
JENEI TERÉZ – KERÜLŐ JUDIT: Csökkenthető-e az előítélet? . . . . .	324
ORSÓS ANNA: „...ha majd a jognak asztalánál mind egyaránt foglal helyet...” . . . . .	341
TRENDL FANNI – VARGA ARANKA – VEZDÉN KATALIN: Tehetség gondozás a pécsi roma szakkollégiumban . . . . .	352

## SZAKKÉPZÉS

FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA: Nyitott tananyagfejlesztés: innovatív lehetőség a tanulás motiválására a szakképzésben . . . . .	375
POGÁTSNIK MONIKA: A karrier énhatékonyság, az érdeklődés és az oktatási céltudatosság fejlesztése a műszaki egyetemi képzésekben . . . . .	395

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága 2001-ben indította el az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) szervezését, amely mára a magyar neveléstudomány reprezentatív szakmai eseményévé vált. Az éves konferencia célja a neveléstudomány és határterületein elért tudományos eredmények bemutatásán és megvitatásán túl, hogy teret biztosítson a résztvevő tudományos közösség tudásmegosztásához, kapcsolatépítéséhez. Ennek érdekében az ONK követi a nemzetközi tudományos konferenciák formai kereteit és kialakult szokásait, így a munkaformák között megjelennek plenáris és tematikus előadások, szimpóziumok és poszterek, valamint újabban kerekasztal-beszélgetések is gazdagítják a programot. A konferencia történetéhez tartozik, hogy immár 15. éve kötet is készül a konferencián elhangzott előadásokból.

A formai kereteken túl a konferencia tematikája is igazodik a nemzetközi trendekhez, így a 2018-as év központi témája: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések volt. E témaválasztás tükrözi a neveléstudomány interdiszciplináris jellegét, utal a különböző tudományos paradigmák, megközelítések egymás mellett élésére, egymást megtermékenyítő hatására, továbbá megjeleníti, hogy a kutatás nem értelmezhető a praxis nélkül, célja a társadalmi, gyakorlati hasznosulás. Emellett arra is rámutat, hogy mind a kutatóműhelyekben, mind a nevelési-oktatási gyakorlatban felértékelődik az együttműködés, a hálózatok kialakítása, mely egyaránt elősegíti a tudományos eredmények gyarapodását, terjedését és szakmai kontrollját.

A XVIII. Országos Neveléstudományi Konferenciának az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara adott otthont. Törekedtünk arra, hogy méltó szellemi közeget biztosítsunk, megtartva egyetemünk tradícióit és teret adva az új irányoknak is. A konferencia három napja alatt a neves nemzetközi meghívottak mellett, 37 szimpóziumban, 49 tematikus szekcióban több mint 500 előadó mutatkozott be és szavazhatott a 34 kiállított poszter közül a legjobbra. E kötet ebből a gazdag anyagból ad válogatást. A hét fejezet 21 tanulmánya megjeleníti azt a tematikai sokszínűséget, mely a konferencia jellemzője is volt.

A kötet írói, szerkesztői, lektorai nevében minden olvasó számára hasznos, tartalmas szakmai időtöltést kívánunk!

*Fehérvári Anikó*

a konferencia elnöke, kötet szerkesztő

*Széll Krisztián*

a konferencia titkára, kötet szerkesztő





# Oktatástörténet



# GYERMEK A BÖLCSŐDÉBEN: A TÉTÉNYI ÚTI BÖLCSŐDE 1970-ES ÉVEKBELI FOTÓINAK ELEMZÉSE

---

Bencsikné Molnár Réka  
Doktorandusz

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

A tanulmány témája a Tétényi úti Bölcsőde 1970-es évekbeli fotóinak elemzése. A képi anyag feldolgozásának alapja Erwin Panofsky által kidolgozott ikonográfiai-ikonológiai módszere. Az öt fénykép elemzése során nem lehetett figyelmen kívül hagyni a társadalomtörténeti háttér és az adott kor bölcsődétörténeti jellemzőit sem: az 1960-70-es évek szakmai és módszertani nevelési elvei, valamint az adott kor hazai bölcsődétörténete fontos iránymutatást jelentett a fotók elemzése során. A képek elemzésének célja betekintést nyújtani az 1970-es évekbeli bölcsődétörténetbe a játékirányítás kérdésének szemszögéből. Az elemzett képek által ábrázolt szakmai gyakorlatban a tevékenységre serkentés elmélete tükröződik.

**Kulcsszavak:** Képelemzés, ikonográfia-ikonológia, bölcsődétörténet, Tétényi úti Bölcsőde, tevékenységre serkentés elmélete

## CHILD IN THE CRÈCHE: PHOTO ANALYSIS OF THE TÉTÉNYI STREET CRÈCHE IN THE 1970S ABSTRACT

The subject of the study is photo analysis of the Tétényi Street Crèche in the 1970s. The basis for the processing of the photos is the iconological/iconographic method developed by Erwin Panofsky. During the analysis of the five photographs, the social background and the crèche history of the 1960s and 1970s could not be ignored. The professional and methodological education principles of the 1960s and 1970s, as well as the Hungarian crèche history were an important guide in photo analysis. The purpose of image analysis is to provide insight into the history of crèche in the 1970s from the point of view of game direction. In the professional practice depicted by these photos the theory of stimulating activity is reflected.

**Keywords:** Photo analysis, iconography/ iconology, crèche history, Tétényi Street Crèche, theory of stimulating activity

## Bevezetés

Az 1970-es évek mérföldkönek tekinthető a magyar bölcsődefejlődés történetében. Ekkor jött létre a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete (továbbiakban BOMI), amely kutató-ellenőrző központot működtetett, továbbá saját bölcsődével rendelkezett. Az intézménynek kulcsszerepe volt abban, hogy a kidolgozott pedagógiai elveket – amelyeket országosan is érvényesíteni szerettek volna – az elméletalkotók a BOMI saját bölcsődéjében próbálhatták ki (*Akócsi & L. Galamb 1971*). A bölcsődei tapasztalatokhoz és a szakirodalmi elemzésekhez kötődően szemléletváltozás fogalmazódott meg a direkt tevékenységre serkentés, az irányított játék kapcsán. Ebbe az elméleti és gyakorlati keretbe illeszkedett a szakmában az az igény, hogy a gondozónók játékkal kapcsolatos feladatait átértékeljék.

Jelenlegi kutatásom célja, hogy az 1970-es évekbeli játékirányítás sajátosságait feltárjam a Tétényi úti Bölcsődében az 1970-es években készült öt fénykép alapján. Pest–Buda–Óbuda 100. évfordulója alkalmából 1973-ban történt a Tétényi úti 100 férőhelyes bölcsőde átadása, a kerületben ez volt az első olyan létesítmény, amelyben óvoda is működött. Mind a bölcsőde, mind az óvoda szakmai munkáját önállóan végezte. Ugyan a kerületben működött Módszertani Bölcsőde, mégis a Tétényi úti Bölcsőde Bázis Bölcsődeként kezdte meg működését. Fő feladata elsősorban a kerületi bölcsődék működésének segítése volt. További feladatai közé tartozott a tanácsi és üzemi bölcsődék szakmai munkájának felügyelete, bemutató foglalkozások tartása, továbbképzések bonyolítása, a Tanács Egészségügyi Osztályának tanácsadása, az új bölcsődék beindításához, felszereléséhez szakmai útmutatás nyújtása. Korábban a Keveháza utcai Bölcsőde látta el a központi feladatokat, az itt dolgozó gondozónók átkerültek a Tétényi Bölcsődébe. Az új dolgozókat erőteljesen megszűrték, hiszen az ő munkájuk szolgált modellként a bemutatókon és továbbképzéseken. Sok külföldi szakember látogatott el a bölcsődébe, ez a bölcsőde volt az akkori protokollvendégek látogatásának színtere.<sup>1</sup>

A doktori tanulmányaim mellett két évig bölcsődei csoportban dolgoztam kisgyermeknevelőként a Tétényi úti Bölcsődében, amely a kutatásom terepe.<sup>2</sup> A bölcsőde 2016-ban kiállítást rendezett az 1970-es évektől napjainkig készült

<sup>1</sup> Budapest Főváros XI. Kerület Bölcsődéinek Története. A kötet az Újbudai Bölcsődei Intézmények gondozásában jelent meg, írásában több bölcsődei dolgozó részt vett. A kötetben szerző, évszám, kiadó nincs feltüntetve.

<sup>2</sup> Az Újbudai Szemünk Fénye Központi Bölcsőde (régai nevén: Tétényi úti Bölcsőde) vezetősége, elsősorban Szuhár Mariann bölcsődevezető elengedhetetlen segítséget nyújtott az adatgyűjtés szakaszában.

képekből. Mindegyik korszak képeit üvegezett képkeretekben mutatták be. Az 1970-es években készült fotókat tartalmazó képkeretben 10 fénykép volt látható, 5 fénykép a gyerekek játéktevékenységét, 1 fotó az alvást, 2–2 fotó az étkezést és az alkotótevékenységet ábrázolta. Az elemzésemhez a tablón kiállított, a gyermekek játéktevékenységét ábrázoló öt fényképet választottam. A gyermek legfontosabb tevékenysége a játék, amely a megismerést, a világ megértését szolgálja és közben a gyermek képességei is kibontakoznak, fejlődnek. A gyermek játéka nem csak a fejlettségi szintjüket, hanem érzelmi állapotukat is kifejezi. A kisgyermek játéka attól is függ, hogy milyen körülmények között játszik, az a gyermek, aki biztonságban érzi magát és lehetőséget kap a fejlődésre, az bárhol tud játszani (*Boros et al. 2009*).

Mindegyik kép az 1970-es években készült, azonban a fotók pontos dátuma nem ismert. A képeket a bölcsőde épületében vagy udvarán készítették, azt nem tudni, hogy fotós, vagy az ott dolgozó személyzet. A fotók nem beállított jelene- teket sugallnak.

A téma feldolgozásához elengedhetetlen volt a megfelelő szakirodalmak felkutatása. Ennek keretében olyan kora gyermekkori nevelést és hazai bölcsődetörténetet tartalmazó szakirodalmakat elemeztem, amelyeknek a fókuszában a magyar bölcsőde történeti változásai állnak. A képi anyag elemzéséhez segítséget nyújtottak Endrődy-Nagy (*2015*) és Somogyvári (*2014, 2015*) ikonográfiai elemzéssel foglalkozó tanulmányai. Ezek a tanulmányok egyrészt felölelik a gyermekkortörténetet, másrészt gyermekekről készült képanyagok elemzését tartalmazzák, amelyek számomra segítséget jelentettek a pedagógiai képelemzés gyakorlatának megismerésében. A forrásanyagom elemzése során alkalmazott módszertan felépítéséhez útmutatást jelentettek azok a szakirodalmak, amelyek részletesen bemutatták az az ikonográfia-ikonológia módszerét. A munkámnak fontos alapját képezte a Budapest Főváros XI. Kerület Bölcsődéinek Története, amely az elmúlt években jelent meg. A kötetben többek között megtalálható a Tétényi úti Bölcsőde rövid története is.

A téma elméleti és módszertani szakirodalmának bemutatásával, továbbá a fényképek ikonográfiai-ikonológiai elemzésével kívánok kísérletet tenni a Tétényi úti Bölcsőde 1970-es évekbeli történetének megvilágítására elsősorban a játékirányítás kérdésének szemszögéből. Jelen előtanulmány a képek bemutatása mentén elsősorban a módszer alkalmazhatóságára világít rá.

## A fényképek elemzésének alkalmazott módszertana

A képek világában élünk. A festmények, szobrok, rajzok, nyomtatványok, fényképek és filmek a kor társadalmi, kulturális és antropológiai jelenségeit mutatják (Mietzner & Pilarczyk 2005). A képi fordulat során létrejövő képtudomány a képekkel és a képi világgal foglalkozik, a vizsgálódás középpontjában ezek jelenkori és történeti dimenziójának megismerése áll (Németh 2015).

Endrődy-Nagy (2015) A reneszánsz gyermekképe című ikonográfiai elemzésében a gyermekkortörténet lehetséges forrásaiként említi a képeket és a fotókat. Kutatásom forrásanyaga a fényképek, amelyeknek meghatározó szerepük van abból a szempontból is, hogy mit közölnek „az oktatási-nevelési szituációkról, megtörve a csendet az oktatási és gyermeknevelési szokások specifikus karaktere tekintetében, keresik a lehetőséget arra, hogy nevelési üzenetet hordozzanak magukban.” (Endrődy-Nagy 2015: 87) Pilarczyk és Mietzner (2010) rávilágít arra, hogy a fotó forrásértéke annak komplexitásán nyugszik, ugyanakkor a fénykép felépítésének módszerei pedagógiai, valamint szociális szituációk és viszonyok struktúrájának mintáira világít rá (Pilarczyk & Mietzner 2010: 7).

A nyugati kultúra voltaképpen verbális, írásbeliségen alapuló természete miatt a képekről való diskurzus számos nehézséget jelent, azonban segítséget nyújt számunkra az ikonográfia-ikonológia módszere, amely a művészettörténetből ismert (Somogyvári 2014).

Erwin Panofsky, az ikonográfia atyja a festményekre dolgozta ki képelemzési módszerét. Az ikonológia szerint a kép, amelyet elemez, egyfelől ábrázolja az embert, másfelől kifejezi a kép létrehozójának gondolatát. Ennek tükrében kétféle úton közelíthetünk a képek értelmezéséhez: a szerző oldaláról, aki a kép végső szerkezetét adja, avagy az ember felől, akit a kép ábrázol (Géczi 2008). Nem hagyható figyelmen kívül azonban a befogadó világa sem.

Panofsky módszerét a fotókra dolgozta át Mietzner és Pilarczyk, a két kutató rávilágít arra, hogy a fotók elemzését először a háttérinformációk bemutatásával kell kezdeni. Ezt követi a fotók azon vizsgálata, hogy azok mennyire tükrözik vissza a valóságot. Az elemzés során nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy mi a kép célja. Ezt követően igyekezni kell feltárni a fotó értékeit. Végezetül azt kell megvizsgálni, hogy ténylegesen kortörténeti dokumentumként értelmezhető-e az adott fotó (Endrődy-Nagy 2015). Endrődy-Nagy (2015) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a kor gyermekekhez való viszonyának feltáráshoz egyik módszer sem nyújt teljes segítséget.

A képi anyag feldolgozásához Erwin Panofsky által kidolgozott ikonográfiai-ikonológiai módszert használtam. Az általa kidolgozott metodológia négy szakaszból áll. Az első két szakaszban a manifeszt tartalmakat vizsgáljuk, míg a

3–4. szakaszban a látens tartalmakat (*Géczi & Darvai 2010: 204*). Számos munka (*Panofsky 1984; Somogyvári 2014*) ezt a megközelítést háromlépcsős folyamatként is leírja.

Az első szakasz a *preikonografikus leírás*, amely a motívumok világán belül marad (*Panofsky 1984: 289*), ami a képen szemmel látható, mindannak az írásos felsorolása történik. Ebben a szakaszban a kép szöveggé való átdolgozása zajlik (*Panofsky 1984: 289*).

Ezt követi az *ikonográfiai elemzés*, amely már nem a motívumokkal, hanem az ábrázolásokkal, történetekkel és allegóriákkal foglalkozik. Szükségünk van olyan témáknak és fogalmaknak a tudására, amelyek alapját az irodalmi források adják (*Panofsky 1984*). Ebben a szakaszban tárjuk fel a kép keletkezésének körülményeit, és illesztjük bele azt az adott korszak hasonló képeinek összefüggésrendszerébe (*Panofsky 1984*).

A harmadik szakasz az *ikonográfiai interpretáció*, ebben a szakaszban az alkotó által létrehozott szimbólumok kicsomagolása történik, azaz annak értelmezése, hogy az alkotónak mit sikerül a művével megjelentetnie (*Géczi & Darvai 2010: 204*).

A negyedik szakasz az *ikonológiai értelmezés*, amelyhez már többre van szükségünk, mint az irodalmi források által feltárt témák és fogalmak ismerete (*Panofsky 1984: 292*), a kép mélyebb összefüggéseinek és jelentéstartalmának feltárása folyik (*Géczi & Darvai 2010: 204*).

Az elemzett öt kép mindegyike a tevékenységre serkentés korából származik. *Panofsky* módszerét alkalmazva a képek vizsgálatának első szakaszában az elemzés középpontjában a képen látható motívumok állnak, mint például az építőköcka, vagy a kör alakú homokozó. A második szakaszban irodalmi forrásokra támaszkodva történik az ikonográfiai elemzés. Az irodalmi forrás között van bölcsődetörténettel foglalkozó több tanulmány és olyan doktori disszertáció, amely segített a képeket az 1970-es évek hasonló képeinek összefüggésrendszerébe beilleszteni. Az ikonográfiai interpretáció során a harmadik szakaszban a szimbólumok kibontását végeztem el, amely során az volt a célom, hogy megmutassam, hogy a fotósnak mit sikerült képeivel megjeleníttetni. A negyedik szakaszban az ikonológiai értelmezés során a kép mélyebb összefüggéseinek feltárására vállalkoztam.

Az öt fénykép elemzése egy válaszkísérlet arra a kérdésre, hogy a szakirodalomban megjelenő elemzési szempontokhoz hozzájárulnak-e az ikonográfia segítségével feltárható értelmezések.

## A magyar bölcsődetörténet az 1970-es években

A tevékenységre serkentés elméleti és gyakorlati bemutatói az 1960-as években kezdődtek. A tevékenységre serkentés abban különbözött a foglalkozásoktól, hogy a kisgyermek önálló tevékenységét indították meg, amely a gondozónőtől tudatos tervezést igényelt – az életkori sajátosságokat figyelembe véve. A kisgyermeket nem lehetett kötelezni a részvételre. Keresztúri Mária volt az elmélet egyik kidolgozója, aki azt mondta, hogy a tevékenységre serkentés hosszát nem lehet előre meghatározni, hiszen nem lehet tudni, hogy egy adott eszközzel mennyi ideig tudja a kisgyermek figyelmét lekötni a gondozónő. Emellett felhívta a figyelmet arra, hogy a gondozónő a kisgyermekeket egyéni sajátosságokat figyelembe véve serkenti (*Gyöngy 2014*).

1970-ben létrejövő BOMI pedagógusai és pszichológusai a tevékenységre serkentés ellen szólaltak fel. Ez azt jelentette, hogy a gondozónők játékkal kapcsolatos feladatai mihamarabbi változtatást igényeltek (*Gyöngy 2014*). Ferenczy (1978) a pikleri elvekkel egybehangzóan a szabad játékot hangsúlyozta, amely megköveteli, hogy a gondozónő teret engedjen a gyermek kezdeményezéseinek, azaz megfogalmazódott a tevékenységre serkentés gyakorlatának beszüntetése. A BOMI és a területi módszertani bölcsődék szakemberei együttesen dolgozták ki azokat az elveket és szakmai gyakorlatot, amely a magyar kisgyermekellátást világszerte elismert szintre emelte (*Vokony 2002*).

1960-as évektől az 1970-es évek végéig a tevékenységre serkentés elmélete jelentette az útmutatást a gondozónők számára. Ez egy olyan iránymutatást jelentett, hogy a gondozónők egészségügyi végzettséggel hogyan tudnak részt venni a gyermekek játékában. A tevékenységre serkentés a gyermekek készségeinek, tudásának fejlesztése mellett a személyiségük alakítását tűzte ki célul. A gyermeket a játékában a munkára és a közösségi létre kell felkészíteni a személyiségük alakítása révén, a hangsúly a felnőttek tevékenységére helyeződött (*Gyöngy 2014*).

Ezek a szakmai, módszertani elvek és az adott kor bölcsődetörténete fontos iránymutatást jelentenek a képelemzés során.



## Gyermek a bölcsődében

### *Első kép elemzése*

*Preikonografikus leírás:* Az 1. képen bölcsődés korú gyermekek és gondozónőjük látható, a kép a bölcsőde csoportszobájában készült. A gyermekek és a gondozónő öltözete szembetűnően ünnepies, fekete-fehér viseletben vannak, minden gyermekén fehér gallér van. A képen látható gyermekek közül három gyermek egyenruhát visel, de az összes gyermek ruhájának formája megegyezik. A képen szereplő személyek mindannyian a csoportszoba egyik sarkában ülnek. A fénykép a közepén játszó gyermekre és gondozónőre fókuszálja a figyelmet, a játszó gyermek nadrágtartót visel. A háttérben a radiátoron és a függönyön kívül a kiságyon és a kockás szőnyegen ülő passzív gyermekek láthatók. A gyermekek hajának formája majdhogynem egyformára vágott és egyformán rövid. Minden gyermek valamit figyel, kivéve a gondozónőt, aki a játszó gyermeket figyeli. A kép valószínűleg nyáron, vagy tavasszal készülhetett, ezt a rövid ujjú ingek és rövidnadrágok érzékeltetik.



1. kép. Építőjáték a bölcsődében

*Ikonográfiai elemzés:* A játékot a játéktevékenység örömszínezete különíti el a kisgyermek sok más tevékenységeitől (Mérei & V. Binét 2006). Fröbel vélekedése szerint a beszédben, a játékban és a képzeletben nyilvánul meg az isteni eredetű gyermeki alkotófolyamat (Pukánszky 2005). A képen konstruáló játékot láthatunk. A szőnyegre három azonos színű játékkocka van egymás mellé, illetve egymásra rakva. A kisgyermek kezében két eltérő színű építőkocka látható, amelyet éppen összeilleszt. A tevékenység közben a kisgyermek figyelme megoszlik, sem a kezét nem figyeli, sem a mellette közel ülő gondozónőt. A játéktevékenység tárgya az építőkocka, amely önmagában is jelentést hordoz. Erre már Somogyvári (2014) is rávilágított művében, amelyben többek között egy 1970-es évekbeli Óvodai Nevelés borítóját is elemezte. „Az építőkocka-készletekben *implicit* benne rejlik a gyermek, mint konstruktív építőmunkás képzele, aki az ipari társadalom hasznos tagja – nem nehéz ezt a gondolatot rávetíteni az ipari- agrár Magyarország 1960-as évekbeli valóságára.” (Somogyvári 2014: 59) Ez a megállapítás nézetem szerint érvényesnek tekinthető az elemzett fénykép keletkezésének idejére is.

A konstruáló játék mint játékforma vitatott kérdése, hogy játék, vagy munka a kisgyermek számára. A konstrukciós tevékenység számos alkotóelemet magába foglalhat. Azok milyenségét a különböző szakirodalmak önálló tevékenységtípusonként kezeli, mint például építőjáték, barkácsolás (Kerekes 2012).

*Ikonográfiai interpretáció:* Az ünnepélyes öltözet, a személyek arckifejezése és a négy passzívan ülő gyermek valamilyen esemény várakozását sugallja. Elképzelhető, hogy a várakozás időszakában a gondozónő az egyik gyermeket valamilyen oknál fogva le akarja kötni. A gondozónő arckifejezése és keze a gyermek lábán jelentheti azt is, hogy a pedagógus megfigyeli és irányítja a gyermek játéktevékenységét, de jelentheti azt is, hogy a gondozónő arra kéri a gyermeket, hogy hagyja abba a játéktevékenységet. Utóbbira utalhat az is, hogy a tálból alig van kiszedve építőkocka, nem egy elmélyült játékot láthatunk. Látható az is, hogy a gondozónő több gyermeknek háttal ül és csupán csak egyetlen gyermekre figyel, ez felveti azt a feltételezést, hogy a közelben még egy pedagógus tartózkodik. *Ikonológiai értelmezés:* A kép előterében ülő kisgyermek és a gondozónő, illetve a háttérben passzívan ülő és valamit figyelő kisgyermek között a tevékenységüket tekintve igen éles határvonal húzódik, még akkor is, ha nem egy elmélyült konstruáló játékot láthatunk. A tevékenységre serkentés időszakából származó kép azt sugallja, hogy a gondozónő kommunikál a kisgyermek felé, a gondozónő arckifejezése arra enged következtetni, hogy irányítani próbálja őt, a cél a gyermek bevonása a tevékenységbe.

### Második kép elemzése

*Preikonografikus leírás:* 2. kép a bölcsőde udvarában készült. A képen három kisgyermek és a gondozónő látható. A gyermekek elmélyülten játszanak egy igen kisméretűnek mondható homokozóban ülve. A homokozó mérete nem teszi lehetővé háromnál több gyermek együtt játszását. Az évszak tavasz vagy nyár, ezt sugallja a képen szereplő személyek nyáriás öltöze. A pedagógus ruhája fehér uniformis. A bölcsődei udvar



2. kép. Homokozás a bölcsőde udvarán

a gyermekek szabad mozgásának legfontosabb színtere, amelyből egy kisebb szeletet láthatunk. A bölcsőde udvara egy zöldövezetes környezetben helyezkedik el, a homokozó háttérében fák és bokrok találhatóak. A homokozó oldalára egy tárgy árnyéka vetődik, a kerékből adódóan esetleg egy udvari játék lehet. A gyermekek elmélyült játéktevékenységére utal a kizárólag a homokozón belülre irányuló figyelmük, kezükben lévő homokozóvödörök és a kezük tartása. A kör alakú homokozó mint szimbólum a gyermekek egységét jelenti, mind három gyermek a homokozón belül ül, míg a pedagógus kívül esik a körön. Maga a kör *„a teljesség, az egész szimbóluma; mint végtelen vonal egyszerre az idő és a végtelenség, az örök és az Egy.”* (Pál & Újvári 2001)

*Ikonográfiai elemzés:* A képen szinténkonstrukciós játékot láthatunk, a gyermek a tárgyak tulajdonságairól és azok térben való viselkedésükről a korábbi tapasztalataikat használják fel, ezt követi a szimbolikus világba való átlépés (Mózes 2009). Ahogy korábban említettem, a konstrukciós tevékenység számos alkotóelemet magába foglalhat. A homokozás közben fejlődik a gyermek szemkéz koordinációja, finommotorikája. A dolgok elemekre bontását és összerakását, valamint az elemek tulajdonságait is tanulja a kisgyermek. Felfedezi az egész és a részek viszonyát. Megtanulja a kisgyermek, hogy mire képes és mire nem. Átéli a létrehozás örömét (B. Lakatos 2001).

*Ikonográfiai interpretáció:* Az udvari játéktevékenységnek számos lehetősége van a bölcsődében. A képen nem egy nagymozgásos játékot láthatunk, hanem egy elmélyült konstruáló játékot. A fényképész a játékfajták sokszínűségének egyik fajtáját szemlélteti a fotón, úgy, hogy a kisgyermekek figyelme nem a fotós felé irányul. Két kisgyermek kezében egy kisebb és egy nagyobb homokozóvödör, vagy pohár látható. Mindketten a homokot szórják. A harmadik kisgyermek teljesen a körön belül helyezkedik el, az nem látható, hogy ő pontosan mit csinál, azonban a kép illusztrálja, hogy elmélyülten játszik. A fotó egy utánzásos cselekvést sugall, ami ennek a korosztálynak a tanulási formája.

*Ikonológiai értelmezés:* *„A tevékenységre serkentésnek része volt a megfigyelés, mégsem arra használták, hogy a gyermekekhez igazodva segítsék fejlődésüket. A megfigyelés sokkal inkább a gondozónő tevékenységének monitorozásáról szólt, arról, hogy sikeresnek nyilvánítható-e a felnőtt serkentő jelenléte.”* (Gyöngy 2014: 24) Ugyan a pedagógus kiemelkedik a gyermekek közül, mégis a személye erőteljesen jelen van, a homokozó szélén közel ül a gyerekekhez és keze a homokozóba lóg. A gondozónő a gyermekek játéktevékenységét figyeli, azaz első sorban megfigyelőnek tűnik, ez azonban nem zárja ki, hogy kívülről irányítja a gyermekeket.

### Harmadik kép elemzése

*Preikonografikus leírás:* A szabad játékot illusztrálja a 3. kép, amely a bölcsőde udvarán készült. Ez a fénykép illusztrálja a bölcsőde udvarának egy másik szegletét. A kép háttérében látható fás-bokros terület arra utalhat, hogy a 2. képen látható homokozó közelében található az alagút mászóka. A dús levelű bokrok és a gyermekek öltözete, a talaj szárazsága a nyári évszakra utal. A fénykép fókuszában az alagút mászóka és a gyermekek állnak.



3. kép. Nagymozgásos játéktevékenység a bölcsőde udvarán

A fényképen négy gyermek látható, 3 gyermek az alagútban mászik, a negyedik gyermek kívülről figyeli őket. Lehetséges, hogy azt várja, hogy mikor kerül sorra, azonban külső szemlélőnek is tekinthető. Mind a négy gyermek ruházata és hajának formája, annak hossza hasonló. A képet kinagyítva jól látható, hogy a háttérben álló kisgyermek valamit szorongat a kezében. A fényképen egyedül az alagútban mászó második gyermek mosolyog. Az első kisgyermek vélhetően a fotóst figyeli.

*Ikonográfiai elemzés:* A fotós az udvari játéktevékenység egyik fajtáját, a nagymozgásos játékot illusztrálja. Vélhetőleg egy udvari életképet szeretett volna bemutatni a fényképész, amelyen több gyermek játszik. Az alagútból kimászó kisgyermek tekintete arra enged következtetni, hogy a fényképész, vagy egy mellette álló személy (valószínűleg a gondozónő) beszél hozzá. Gyöngy (2004) tanulmányában kiemeli, hogy a tevékenységre serkentés korában a gyermekek játéka a legtöbbször inkább irányítást jelentett.

*Ikonográfiai interpretáció:* Maga a fém alagút úgy van kialakítva, hogy azon ki-lassanak a gyerekek, nem csak belső, hanem külső mászásra is alkalmas. A felülről és oldaláról nyitott alagút szimbolizálja a gyermekek kapcsolatát a külvilággal. A kép egy pedagógiai interakciót szemléltet, amelynek szereplői a képen látható gyermekek és a képen nem látható személy/személyek, azaz a háttérben megtalálható a pedagógiai intenció. Erre következtet Somogyvári (2014) is a disszertációjában, amelyben rávilágít arra, hogy ha a kisgyermek önálló játéktevékenysége is látható a fényképen, a háttérben mindig meghúzódik a pedagógiai célzat.

*Ikonológiai értelmezés:* Ahogy korábban utaltam arra, ebben az életkorban (0–3 éves korosztály) a kisgyermek megfigyelés és utánzás során tanulnak. Az egyik kisgyermek elkezd mászni, és mászik utána a másik. Ugyanez jellemző

arra, ha a gondozónő irányítja a játékot. Az alagútban mászó kisgyermek mosolya arra enged következtetni, hogy jókedvűen játszanak, ez a ritmikus egymás után mászás más kisgyermeket is a tevékenységi térbe vonz. A mászókában mászó kisgyermek elmélyült játéktevékenysége látható.

#### *Negyedik kép elemzése*

*Preikonografikus leírás:* A 4. kép szintén egy udvari játéktevékenységet illusztrál. Ezen a képen egy újabb szelete látható a bölcsőde udvarának. A kép háttérében fásbokros terület, a bölcsőde kerítése és egy ház fala ablakkal látható. A pancsoló háttérében továbbá egy betonos szűk járda van kiépítve. A kép egyértelműen nyáron készült. A képen tíz gyermek látható, a többség meztelenül fürdik a pancsolóban.



4. kép. Pancsolás a bölcsődében

Maga a játéktevékenység a nagymozgások közé sorolható. A fényképen a fehér uniformist viselő gondozónő kiemelkedik a gyerekek közül, emellett érdekes, ahogy a gyermekek is kitűnnek a vízből. A fiúk hajának hossza, formája azonos, a képen három szőke kisgyermek is látható. Az is feltűnik, hogy nem minden gyermeknek vizes a haja. Két gyermek guggol, négy gyermek ül, négy gyermek áll a pancsolóban. A pancsoló, mint egy patak, úgy van kialakítva, szélei kövekkel vannak kirakva, szélessége szűknek mondható, a víz mélysége igen kicsi, arra szolgál, hogy a gyermekek a nagy melegben fel tudják magukat frissíteni. Azt nem tudni, hogy milyen hosszú a pancsoló. A pancsoló szélén a képbe egy állvány lóg bele. A pancsolóban négy nagyobb méretű gumilabda látható, a feliratból a NIV betűk olvashatók ki, valószínűleg a NIVEA krém ajándék labdáik lehetnek azok. A labdák mennyisége lehetővé teszi, hogy több gyermek is egyszerre, akár egyedül, de csoportosan is tudjon játszani. A képen az egymással szembeforduló két fiú valószínűleg egymással beszélget.

*Ikonográfiai elemzés:* A gondozónő testtartása arra utalhat, hogy a labdákat szedi össze, vagy épp a gyermekeknek kínálja fel a játéktevékenységhez. Az sem kizárható, hogy a vele szembe álló magasabb kisfiúnak szeretné a labdát felkínálni, ugyanis ez a fiú egyáltalán nem figyel a fotósra, tekintete a gondozónő felé irányul. Ugyanakkor a magas kisfiú mögött egy mozgó kisgyermek látható, aki

a gondozónó felé mozdul. A tíz gyermekből öt gyermek a fotóst figyeli, a képen egyik gyermek sem mosolyog. Nagy valószínűséggel a fotós felhívta a figyelmüket, hiszen a gyermekek tekintete a fotós felé szegeződik. Az is feltűnik, hogy a fotóshoz közelebb tartózkodó gyerekek figyelnek csak a fotós irányába. Arra lehet következtetni, hogy a fotós a játéktevékenység kezdetén, vagy a legvégén kapta el a pillanatot.

*Ikonográfiai interpretáció:* A fotós az udvar egy harmadik szegletét, a pancsolót szerette volna ábrázolni. Kiemelkedőnek számít, hogy a 70-es években a gyermekek rendelkezésére állhatott egy ilyen jellegű pancsoló, természetesen nagy szerepe van ebben annak, hogy a bölcsőde módszertani bölcsődeként működött és működik a mai napig is. A hőségben a kisgyermek a pancsolóban lehűtheti magát. A víz számos játéklehetőséget rejt magában, ugyanakkor a fotó jelen esetben ezt nem ábrázolja.

*Ikonológiai értelmezés:* A fotón nem egy elmélyült játéktevékenységet láthatunk. A pancsoló a nagymozgásos játéktevékenység egyik helyszíne. Ebben az életkorban nagyon ritka az, hogy egy kisgyermek passzívan áll vagy ül, és nem tevékenykedik. Ez a fotó azt sugallja, hogy a gondozónó nem része a kisgyermek tevékenységének, és a többséget nem is irányítja még. Ugyanakkor jelenléte az adott tevékenységi térben fegyelmet követel. A gyerekek nem futkároznak, ugrálnak. A kövel körülrakott pancsoló használata szabályokat von maga után, és jól látható, hogy a kisgyermek fegyelmezetten használják azt.

### *Ötödik kép elemzése*

*Preikonografikus leírás:* Az 5. képen hét bölcsődés gyermek és gondozónőjük látható. A gyerekek egyenruhát viselnek, a gondozónő fehér uniformisban ül a kisgyermekek között a szőnyegen. A gyermekek hajának hosszúsága és formája hasonló. A háttérben a játékpoliccon állatfigurák, fajtékok, edények, vödrök és egy fehér kosárban építőkockák láthatóak, ebből arra lehet következtetni, hogy a fénykép a csoportszobában készült. A figyelem arra a játékra irányul, amelyet a kisgyermekek körbeülnek. Szembetűnő, hogy a körön kívül eső három kisgyermek tekintete is a játékra irányul. A körön kívül eső egyik gyermek a gondozónő vállára hajtja a fejét, a mellette térdelő kisgyermek kiemelkedik a gyerekek közül. A harmadik, a kép jobb szélén félig látható gyermek a törzsével fordul csak a kör közepe felé. A képet felnagyítva egy táblajátékot láthatunk, amelyhez különböző hosszúságú, pálcikához hasonló, valószínűleg üreges, a táblához illeszthető kirakók tartoznak. Ezek a kirakók a szőnyegen szétszórva is megtalálhatóak. A játék valamilyen kirakós tábla lehet, amely, ha jól megnézzük a képet,

a gondozónó mellett közvetlenül jobbra ülő kisgyermek ölében is megjelenik.

*Ikonográfiai elemzés:* A fotó a konstruálás kezdeti formáját ábrázolja. A kisgyermek a táblára illeszthető kirakókat, valószínűleg valamilyen szempont alapján, például a színeket vagy méreteket figyelve illesztik a táblához. A játéktevékenység arra enged következtetni, hogy 2 életév körüli gyermekeket ábrázol a fotó. Ebben az életkorban jelenik meg a konstruálás kezdeti formája, a tárgyak egymás mellé, egymásra rakosgatása, ki-be pakolása. Ennél a korosztálynál az építés még nem előre eltervezett (Korintus, Nyitrai & Rózsa 2003).

*Ikonográfiai interpretáció:* A fotós a csoportszoba egy szegletét mutatja meg, amely helyszín igen zsúfoltnak hat, mégis a fotós rendkívül jól szemlélteti az elmélyült együtt játszást. A bölcsődei kisgyermek és a gondozónó elhelyezkedése a szőnyegen mintegy kört formázva a közösséget szimbolizálja, és ezt a közösséget erősíti a körön kívül eső gyermekek jelenléte, érdeklődése és figyelme is. Ebben az életkorban a gyerekek keresik egymás közelségét, azonban az együtt játszás igen rövid idejű, a gondozónó szerepe meghatározó, hiszen a gyerekek a játékokon még nem tudnak osztozni (B. Lakatos 2001).

*Ikonológiai értelmezés:* A körön belüli és azon kívül eső gyermekek figyelme, a gondozónó a körből kiemelkedő, mégis a gyerekek közötti erőteljes jelenléte, arckifejezése, és a kezében látható játékkalkatrészek arra engednek következtetni, hogy a gondozónó irányító szerepe domináns. A körön kívül eső gyerekeket is odavonzza a játék, ebből arra lehet következtetni, hogy a gondozónó folyamatosan kommunikál a gyerekekkel, motiválja és irányítja őket. Ennek legnagyobb bizonyítéka a fotón látható gyerekek elmélyült, nyugodt játéktevékenysége.



5. kép. Táblajáték a bölcsődében

### A kutatás eredményeinek továbbgondolása

Tanulmányomban a Tétényi úti Bölcsőde (Szemünk Fénye Központi Bölcsőde) 1970-es évekbeli gyermekekről készült fotóit elemeztem. Az öt fénykép a gyermekek játéktevékenységét illusztrálja. A fényképek elemzésével és azok be-

mutatásával azon felül, hogy az 1970-es évekbeli Tétényi úti Bölcsőde néhány életképét szemléltettem, szerettem volna betekintést nyújtani az akkori magyar bölcsődetörténetbe a játékírányítás kérdésének szemszögéből.

Az elemzett képek a tevékenységre serkentés korából származnak, ezt jól tükrözik az elemzett fotók, amelyek a játéktevékenységet örökítik meg. Az irányított játék fejlesztő szemlélete jelenik meg az öt képen.

Gyöngy (2014) érzékelteti, hogy a tevékenységre serkentés módszertana a gyakorlatban alapjaiban sérül, ugyanis a gondozónő elsősorban saját terveit, elképzeléseit valósította meg. Nem lelhetőek fel vizsgálatok arról, hogy a gondozónők helytelenül valósították-e meg a tevékenységre serkentést. Egy német, 1992–1994 közötti kvalitatív kutatás, amelyben keletnémet bölcsődei nevelők munkáját visszaemlékezéses megbeszélésekkel vizsgálták, rávilágít az elmélet és gyakorlat különbözőségeire. *„Legyen egy nevelési program bármilyen jó is, gyakorlati megvalósítása, az elvek életre keltése az egyes kisgyermeknevelőkön múlik. Kooperációjuk vagy sabotálásuk, netán az elvek félreértése jelentős változásokat fog eredményezni a program helyi megvalósulási formái között.”* (Gyöngy 2014: 25)

A Bölcsődék Országos Módszertani Intézete megfigyeléseket végzett a Cse-csemőotthonok Országos Módszertani Intézetében, ahol azt látták, hogy a kisgyermek megfelelően fejlődnek, anélkül, hogy irányítanak a játékukat. Az 1980-as évektől a tevékenységre serkentést felváltja a szabad játék, és elkezdődnek a kötelező gyermekmegfigyelések. Ahogy korábban említettem, a megfigyelés a tevékenységre serkentés részeként is megjelent, azonban célja a felnőtt tevékenységének monitorozása volt, azt figyelték, hogy a gondozónő serkentő szerepe mennyire volt sikeres. A tevékenységre serkentés ellen felszólaló szakemberek rávilágítottak arra, hogy az irányított foglalkozás során a gondozónők nem vették figyelembe a kisgyermek önálló kezdeményeseit, továbbá az irányítás elhalványította a gyermek belső késztetését, miszerint a számára fontos eseményeket megjeleníthesse a játékban (Gyöngy 2014).

Miután szakmailag elfogadták a szabad játék elveit, nagy küzdelmet jelentett azok megértése a bölcsődében dolgozók számára (Gyöngy 2014). *„A tevékenységre serkentés mögött rejlő gyermekkép a fejlesztendő alanyt látta a gyermekekben, ezzel szemben a szabad játék módszertana a gyermekben a kísérletező személyt látta, a játékra pedig úgy tekintettek, mint amely a gyermekek saját fejlődésének motorja.”* (Gyöngy 2014: 31) A gondozónőknek fel kellett ismerniük, hogy mely területeken adhatnak szabadságot a gyermeknek, és melyek azok a helyzetek, amikor be kell kapcsolódnuk a kisgyermek játékába. A gondozónő feladata az volt, hogy biztosítsa a játékhoz szükséges feltételeket, tevékenységet kínáljon fel az unatkozó gyermek számára, támogassa az önállóságot, a játékkal kapcsolatban szabályo-



kat állítson fel, ismeretet nyújtson a játékszerek használatáról, kezelje a konfliktusokat, és mindezt a háttérbe maradva valósítsa meg (Gyöngy 2014).

Az elkövetkezendő évtizedekben is különböző vélemények ütköztek a felnőttek játékban való részvételével kapcsolatban. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének és a Pikler Emmi-féle Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetének nézetei a szabad játékot hangsúlyozták, azonban szemben álltak egymással, ez magyarázható a gyermekek eltérő helyzetével is (Gyöngy 2014). „Az egyik a kreativitást és az érzelmi szükségletek kielégítését hangsúlyozza, a másik pedig az értelmi fejlődésben a felnőtt hozzájárulását a világból szerezhető információkhoz.” (Gyöngy 2014: 35)

Jelen kutatás mint előtanulmány alapként szolgál a témához kapcsolódó nagyobb képi forrást elemző kutatásnak, továbbá segítséget jelent az 1980-as években, a szabad játék időszakában készült fényképekkel történő összehasonlító elemzésben. A további kutatásokkal, korabeli fényképek elemzésével árnyalható a két szemléletmód közötti pedagógiai különbség, mélyebb értelmezésekkel gazdagítható a vizsgált bölcsődétörténeti korszak.

## Irodalom

- AKÓCSI Á. & L. GALAMB E. (1971) *Bölcsődék Országos Módszertani Intézete. Tervpályázat Gyűjtemény*. Készült az Egészségügyi Minisztérium megbízásából és közreműködésével a BME Középülettervezési Tanszékén.
- B. LAKATOS M. (2001) *Játékszociológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. Budapest, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
- BOROS K., FARKAS M., GALLAI M., MÓZES E., SZOMOR É., TOPOLÁNSZKY ZS. K. & TÓTH A. (2009) *Gyerekek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel végzett munkához a Biztos Kezdet munkatársai számára*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Gyerekesély projekt.
- ENDRÓDY-NAGY O. (2014) *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- FERENCZY Á. (1978) Játéktevékenység a bölcsődében. In: VTVB Egészségügyi és Szociálpolitikai Osztály (ed) II. Országos Bölcsődei Anket. Szolnok. pp. 130–140.
- GÉCZI J. (2008) Ikonológia–ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, Vol. 18. No.1–2. pp.108–119.
- GÉCZI J. & DARVAI T. (2010) A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szak-sajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 60. No. 3–4. pp. 201–237.
- GYÖNGY K. (2014) *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

- KEREKES V. (2012) *A kisgyermekkor pedagógiája*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- KORINTUS M., NYITRAI Á. & RÓZSA J. (2003) *Játék a bölcsődében*. Módszertani levél. [http://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/jatek\\_a\\_bolcsodeben.pdf](http://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/jatek_a_bolcsodeben.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- MÉREI F. & V. BINÉT Á. (2006) *Gyermeklélektan*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- MIETZNER, U. & PILARCZYK, U. (2005) Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In: MIETZNER, U., MYERS, K. & PEIM, N. (eds) *Visual History: Images of Education*. Bern, Peter Lang AG, European Academic Publishers, pp. 109–129.
- MÓZER E. (2009) A játék és a fejlesztés szerepe a kora gyermekkori fejlődésben. In: BALÁZS I. (ed) *Gyerekek – Szülők – Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára*. Biztos Kezdet. pp. 25–41.
- NÉMETH A. (2005) A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, Vol. 115. No. 3. pp. 255–294.
- PANOFSKY E. (1984) Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába. In: PANOFSKY E. (ed) *A jelentés a vizuális művészetekben*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 284–307.
- PÁL J. & ÚJVÁRI E. (2001) *Szimbólumtár*. Budapest, Balassi Kiadó. [http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net\\_szimbolum/szimbolumszotar.htm](http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- PUKÁNSZKY B. (2005) A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, Vol. 14. No. 4. pp. 703–715.
- SOMOGYVÁRI L. (2015) *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SOMOGYVÁRI L. (2014) *A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei (Képelemzések a magyar pedagógiai szakajtóban, 1960–1970)*. Doktori (Phd) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- ÚJBUDAI BÖLCSŐDEI INTÉZMÉNYEK (n.d.) *Budapest Főváros XI. Kerület Bölcsődéinek Története*.
- VOKONY É. (2002) Kis magyar bölcsőde-történet. *Kapocs*, Vol. 1. No. 2. pp. 50–54.

# A CIA, A MAGYAR IFJÚSÁG ÉS A VIT (1949–1959)

---

Somogyvári Lajos

egyetemi adjunktus  
Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ

## ABSZTRAKT

A CIA jelentős forrásanyagot tett nyilvánossá az utóbbi években a Freedom of Information Act-nek (az információs szabadságról szóló amerikai törvénynek) megfelelően, melyben magyar vonatkozású dokumentumok is találhatóak – a forrásokat ismereteim szerint még nem használták fel hazai kutatók. A tanulmány ennek az új kutatási anyagnak a tanulmányozására tett kísérlet, egy konkrét téma vizsgálatán keresztül, további kutatási szempontok és lehetséges tipológiák felvázolásával. Az időhatárokat a hosszú ötvenes évek jelentik, az 1949-es budapesti Világifjúsági Találkozótól a bécsiig (1959). Nagyon fontos kérdés, hogy honnan szereztek információkat az Ügynökségnél, ezekből mit tartottak rögzítésre érdemesnek és ez hogyan befolyásolhatta a döntéshozókat.

**Kulcsszavak:** oktatástörténet, Világifjúsági Találkozó, CIA, hírszerzés, Demokratikus Ifjúsági Világszövetség

## CIA, HUNGARIAN YOUTH AND THE WORLD YOUTH FESTIVALS (1949–1959)

### ABSTRACT

The CIA has got released a remarkable amount of sources, according to the Freedom of Information Act, in which a lot of Hungarian documents can be found – as far as I know, these sources have not been analysed yet by Hungarian scholars. My paper tries to be an introduction into this new researching field, through analysing a specific topic and giving further directions and possible typologies. The long 1950s constitute the limitations, from the World Youth Festival in Budapest in 1949 to the one in Vienna (1959). The following aspects are important here: what were the available sources, how they were selected and what were the effects on the decision-makers.

**Keywords:** history of education, World Youth Festivals, CIA, intelligence, World Federation of Democratic Youth

## Bevezetés

A Szovjetunió és az USA kapcsolata 1945 és 1990 között nemcsak politikai és katonai szembenállásként, hanem kulturális hidegháborúként is jellemezhető (Caute 2003): ebben a kontextusban minden kiállítás, koncert, tudományos konferencia vagy ifjúsági találkozó hangsúlyossá válhatott, mint a saját világrend propagandisztikus terjesztésének és a másik fél befolyásolásának eszköze és terepe (Pósfai 2017: 328). A nemzetközi ifjúsági szervezetekben (Demokratikus Ifjúsági Világszövetség, DIVSZ / World Federation of Democratic Youth, WFDY; és a Nemzetközi Diákszövetség / International Union of Students, IUS) 1950-re megszilárdult kommunista kontroll és befolyás (Kotek 2003), illetve az 1953 után kezdődő szovjet kulturális offenzíva (Barghoorn 1960), a kérdés egyik oldalát jelenteli csupán.

1945 után az ifjúsági mozgalmak fellendülését a létrejövő új nemzetközi szervezetek (UNESCO) is segítették, a politikai befolyásolás pedig nemcsak Keleten érvényesült. A CIA például két alternatív szövetséget hozott létre a WFDY és IUS ellensúlyozására, a World Assembly of Youth-t (WAY, Világifjúsági Tanács) és a Coordinating Secretariat of National Unions of Students (COSEC, Nemzeti Diákszövetségek Koordináló Titkársága) szervezeteit a műveleti központból irányítottak (Agee 1975: 56; Paget 2003; Scott-Smith & Krabbendam 2003). A COSEC felügyelte az Olof Palme által alapított, nyugati diák-konföderációt, az International Student Conference-t, közvetve pedig az amerikai National Student Association-t (NSA, Nemzeti Diákszövetség), a hírszerzés így több szálon is befolyásolhatta az ifjúsági mozgalmakat (Sheridan 2016: 776). A hatvanas évek végétől közismertté vált a nyugati sajtóban az Amerikai Hírszerzési Ügynökség behatolása az USA kampuszaira, a hallgatók beszerzése és ideológiai célú felhasználása a kommunizmus elleni harcban (Prados 2006; Zwerling 2011; Paget 2015). Az ideológiai versenyben mindkét fél igyekezett megnyerni az ifjúságot, melyben kiemelt szerepet kaptak a keleti és nyugati fél közti érintkezést elősegítő Világifjúsági Találkozók (VIT): Joël Kotek belga történész szerint ezek az alkalmak a CIA részéről a Vasfüggöny mögötti információszerzés, beszerzés és befolyásolás lehetőségeit jelentették (Kotek 2005), illetve rendszeres propaganda-alkalmakat biztosítottak a szovjet blokknak.

A tanulmányom alapjául szolgáló forráskorpuszt a 2016 óta online is hozzáférhetővé vált CIA-dokumentumok jelentik. A magyar oktatástörténet számára teljesen új lehetőségeket kínálnak az iratok, melyek bemutatásával az amerikai hírszerzés számára hozzáférhető és rögzített információk minőségét, a szelekció folyamatát, az így összeálló tudáskonstrukciók jellemzőit, valamint a jelentéseket összeállító ügynökök és a feltételezett megrendelők intencióit is felvázol-

hatjuk. Az értelmezés korlátait a nyilvánosságra hozatal körülményei jelentik, melyek a személyes, üzleti, katonai és nemzetbiztonsági szempontokat továbbra is titkosítva kezelik – az így megmaradt információmennyiség azonban még mindig több, mint amit a keleti oldal hasonló jellegű tevékenységéről tudhatunk.

### Források és hipotézisek

A CIA 1947-ben alakult meg hivatalosan (*Weiner 2007*), ugyanebben az évben az első, Prágában rendezett VIT-re már reagáltak egy rövid hír formájában: a párizsi nagykövet UNESCO-nak szóló figyelmeztetése erősen javasolta, hogy az ENSZ-szervezet csak megfigyelőként vegyen részt a készülő VIT-en, ne legitimálja a rendezvényt (*Daily Summary 1947: 392*). Ekkor még nem történt érdemi elemzés (a szervezet kiépítésének időszakáról van szó), ezért a vizsgálatot az első valóban reflektált találkozóval, a budapestivel kezdem (1949), egy évtizedes periódust végigkövetve, az első táblázatban látható felsorolás szerint.

1. táblázat. CIA-iratok megoszlása (1947–1959) a VIT vonatkozásában

Évszám	Helyszín	CIA-dokumentumok száma
1947	Prága	1
1949	Budapest	2
1951	Kelet-Berlin	3
1953	Bukarest	9
1955	Varsó	5
1957	Moszkva	5
1959	Bécs	2
Átfogó szervezeti jelentések: 2		

Ilyen kis elemszámnál (29 db) természetesen nem vonhatunk le következtetéseket, hiszen a hozzáférhető információk mennyisége eleve behatárolta az ezekből létrehozható jelentések számát (Bukarest esetében a kiugró szám annak köszönhető, hogy számos közel-keleti és latin-amerikai delegációtól kaptak adatokat a jelentések írói, ami sem korábban, sem utána nem volt jellemző), továbbá számos átfedés található, ugyanaz a dokumentum több változatban is megtalálható.

A következő hipotéziseket lehet megfogalmazni a feltáró jellegű kutatások számára:

1. A CIA-dokumentumok olyan sajátos nézőpontot nyújtanak az elemzés számára, mely leginkább a hidegháborús konfrontáció és kompetíció kontextusában értelmezhető, és nem a kijelentések valóságértéke felől.
2. Valamennyi oktatással, neveléssel kapcsolatos kérdés, az ifjúsággal való foglalkozás ideológiailag telítetté, a kulturális harc/verseny terepévé vált.
3. A VIT a propaganda, a hírszerzés, információszerzés fontos területe volt mindkét fél számára.
4. A nemzetközi ifjúsági szervezetek egy része is a blokk-logika alapján működött.

Az utolsó megállapítás érvényét valószínűleg kiterjeszthetjük, hiszen egy 1947. május 16-án keltezett összefoglaló figyelmeztetett a veszélyre: jóllehet a Szovjetunió nem csatlakozott az UNESCO-hoz, de aktívan érdeklődik iránta, ami felveti a veszélyét, hogy a kommunista propaganda szócsövévé válik a szervezet, hiszen a baloldali szimpatizánsok erős maggal rendelkeznek itt. A jelentés szerint a szakszervezetek világméretű szövetségét (World Federation of Trade Unions / Szakszervezeti Világszövetség) már ekkor arra használták a szovjetek, hogy támadják az amerikai külpolitikát és szakszervezeti mozgalmat (*Book II. – Weekly Summary 1947: 81*). Nem vizsgálom, hogy mennyi valóságtartalma volt ennek a gyanúnak (ami természetesen nem a forráskritika teljes elhagyását jelenti, csak a hangsúlyok áthelyezését), hiszen a nézőpontom alapján sokkal fontosabb a CIA által előállított valóságkonstrukció, az a mód, ahogyan a világra tekintettek az ügynökök, ami egyben saját működésüket is legitímálta. Mindezekből még nem tudunk következtetni a jelentések politikai döntéshozatalban betöltött szerepére – ez a kutatások egy következő szintje lehet –, de megismerhetjük az amerikai adminisztráció egy jellegzetes diskurzusát, ami pedig már a módszertan kérdéséhez vezet át.

## Módszertan

A diskurzuselemzés jelentette az egyik kiindulópontot (*Keller 2013*). Az első lépés a tematikai fókusz megtalálása (*thematic tag*) volt: a CIA online elektronikus könyvtárában<sup>1</sup>, az összetett keresést használva az 1960-ig terjedő, szocialista oktatásra-nevelésre, a szovjet blokkra és azon belül Magyarországra vonatkozó kulcsszavakkal (*Hungary, education*) létrehoztam egy 1226 elemből álló korpuszt. Ezek egy részében csak említés szintjén van jelen a két keresőkifejezés, így a források megtisztítása, szűrése után csak azokra koncentráltam, melyek rész-

<sup>1</sup> Elérhető: <https://www.cia.gov/library/readingroom/home>.

ben vagy egészen önálló témaként szerepeltetik a magyar oktatást. Az elemzést a főbb kérdéskörök felvázolásával, a dokumentumok csoportosításával folytattam; ennek eredményeként hoztam létre a következő tematikus kategóriákat, az oktatási színterekre és intézményekre koncentrálva:

- felsőoktatás,
- tudományos-akadémiai szféra (ezen belül a neveléstudomány, pedagógia, ideológia),
- az iskoláról, iskolarendszerről szóló jelentések,
- ifjúsági, ismeretterjesztő, kulturális-társadalmi és egyéb tömegszervezetek,
- speciális intézmények (például katonai, tiszthelyettesi iskolák),
- oktatáspolitikai, személyes vonatkozások, hírek.

A felsorolás jelzi a főbb érdeklődési irányokat, amihez hozzá kell tenni, hogy Magyarország elsősorban 1956 után került az amerikai hírszerzés érdeklődésének előterébe mint a szovjet rendszert belülről destabilizáló tényező, hiszen a jelentések összeállításának fő szempontjai között volt a kommunista berendezkedés erősségeinek, gyengeségeinek feltárása. Az egyik, általam korábban tanulmányozott összefoglaló címe például *Domestic Vulnerabilities*, ami a belföldi sebezhető, gyenge területek listázását jelentette az adott esetben (*Somogyvári 2017*). Természetesen más típusú felosztást is létrehozhatunk, a dokumentumtípusok vagy az információk forrásai alapján – mindezekre a konkrét elemzésekben láthatunk majd példákat. A fenti csoportok közül az ifjúsági szervezetek szubkategoriai közé tartozott a World Federation of Democratic Youth (WFDY), a Világifjúsági Találkozók egyik szervezője.

Ezt követően már célzottan kerestem az 1947 és 1960 közötti találkozók előfordulásait a magyar vonatkozásokra fókuszálva, de természetesen a többi szocialista országot is figyelembe vettem. Így jött létre az elemzés forrásbázisa, melyre azonban nem tudtam egységes, a diskurzuselemzés számára használható szempontrendszert kidolgozni az iratok nagyfokú változatossága miatt, hiszen többek között fordítások, jelentések, hírek, statisztikák, propagandakiadványok, előrejelzések alkotják azt, és csak a közös téma köti össze őket. A dokumentumok bemutatása és interpretálása ezért a különböző műfaji besorolásokat követve fog megtörténni (ez az iratok fejlécében van általában nevesítve), ami egyben az információk forrásaira, szelekciójára is fényt vet. Ilyen értelemben a diskurzusok az Ügynökség ideológiájának kifejezési formái, a beszédmód retorikája pedig ennek szótára (diskurzusanalízis és politikaelemzés összekapcsolásához l. *Atkins & Wallace 2012*).

Az elemzés során a történeti összehasonlító módszer (*Keller 2005; Tomka 2005*) sok szempontból használható, hiszen a hidegháború eleve a két világháború szembeállításán alapult, ahol a győzelem a másik fél szándékainak, céljainak

megértésén is múlt. Gyakran találunk a CIA iratanyagában szó szerinti fordításokat, nyugatra szóló, angol nyelvű kommunista brosúrákat; a kulturális közeledés, kapcsolatépítés folyamata is szükségszerűen a komparatív szempontot erősíti (erre jó példa: *Klenjanszky 2016*), a transznacionális nézőpont a kurrens oktatástörténeti kutatásokban szintén hangsúlyos (*Popkewitz 2013*). A következő fejezetekben ezen elméleti megfontolásokat hasznosítva, műfajok szerint, a kronológiát követve mutatom be a forrásanyagot: először a nyilvános úton megszerezhető információk irattípusait (adatbázisok, propagandakiadványok), majd a bizalmas úton megszerzett terveket, végül a személyes beszámolókat.

### Adatbázis-építés

A hírszerzői munka első lépcsőfoka a hozzáférhető információk összegyűjtése, strukturálása lehetett: a munka eredményeként archontológiák, bibliográfiák, életrajzi információk, szervezeti ábrák, *Who is Who* jellegű kiadványok, különböző összeállítások olvashatók szinte minden témában, különböző szinteken. Ezekben a dokumentumokban nincsen elemző-értékelő megjegyzés, jelentőségük abban állt, hogy alapul szolgálhattak a későbbi tájékozódás számára, illetve rendet vittek az adathalmazba. Témánkban két ilyen forrás van, ami az első táblázatban a WFDY-ról szóló, átfogó szervezeti jelentésként szerepel.

Az első összeállítás egy kompiláció, a rendelkezésre álló adatok segítségével (*A Compilation of Available Basic Reference Data 1956: 1, 28*), a dátum szerint 1956. október 1-i állapotot foglal össze a szervezetről, taglétszámokról, vezetőkről és kiadványokról. A WFDY központjának 1951 elején kellett elköltöznie Párizsból Budapestre, miután a francia belügyminiszter több baloldali orientációjú nemzetközi szövetséget kiutasított (*Kotek 1996: 189, 260*), mint kirakatszervezeteket, melyek a Franciaország érdekei ellen irányuló kommunista propaganda eszközei (*Kotek 2005: 287*) – a szervezet egyébként ma is működik, a legutóbbi állásfoglalása 2019. március 21-én keletkezett.<sup>2</sup>

A központ címe 1956-ban a Benczúr utca 34. alatt volt, a vezetőségből az elnök (Bruno Bernini) és az általános titkár, Jacques Denis van megemlítve a CIA jelentésben. Bernini az olasz kommunista mozgalomból érkezett, 1953 és 1959 között töltötte be ezt a pozíciót, a szervezet fókuszát az antikolonialista mozgalmak támogatására és a békeharcra helyezte, a maoista Kínával is jó kapcsolatokat ápolt (*Graziani 2018*), ami jól beleillett a hruscsovi ideológiai offenzívába az ötvenes évek második felében. Jacques Denis apai részről lengyel származású

<sup>2</sup> Lásd: <https://wfdy.org/showStatement>.



volt, ő a francia ellenállásból indult, ifjúkommunistaként tevékenykedett (*Bell & Criddle 1994: 232*) – a WDFY nyugati szempontból ettől függetlenül egyébként is partizán karakterűnek számított (*Graziani 2018: 201, 206*).

A 60 oldalas tájékoztatóban ezt követően országoként felsorolják a tagszervezeteket és párhuzamos szervezeteket, a Magyarországról szóló részt az 1. ábrán lehet látni. Az ábra bal oldalán a tagszervezetek vannak (a DISZ és az úttörők), míg a jobb oldalon a támogató szervezetek, akik bár formálisan nem voltak tagjai a nemzetközi ifjúsági szövetségnek, de osztoztak annak céljaiban és tevékenységében: az Országos Testnevelési és Sportbizottság, illetve ennek felügyelete alatt a sportrepülést koordináló Magyar Repülő Szövetség, vagyis az MRSZ, valamint a Munkára, Harcra Kész Mozgalom (MHK). Sport és politika összefüggése, a pártirányítás megvalósítása a testnevelési mozgalomban vagy akár a sportrepülésben fontos volt a társadalom ideológiai mozgósításának szempontjából (*Rigó 2017*) – nem véletlenül ezek a szervezetek lettek felsorolva.

41. <u>HUNGARY</u>	
<p>a. Union of Working Youth of Hungary (DISZ) (Dolgozó Ifjusag Svovetge) Address: Bőszörményi ut 20-22 Budapest XII, Hungary Claimed strength: 800,000 (1956) Publication: <u>Szabad Ifjusag (Free Youth)</u>, (1) published six times a week in Hungarian Secretary General: Ervin HOLLOS</p>	<p>a. The National Committee for Physical Culture and Sports Note: This Committee supervises and directs all sports activities and sports organizations, such as: Hungarian Flyers Association (MRSZ) (2) Ready for Work and Defense (MHK)</p>
<p>b. Pioneers aka Hungarian Pioneer Movement Claimed strength: 700,000 (1949)</p>	

1. ábra. A DISZ/WFDY tagszervezetei és párhuzamos szervezetei Magyarországon  
Forrás: A Compilation of Available Basic Reference Date 1956: 28.

A másik CIA-dokumentum csak érintőlegesen szól a WFDY-ról (*International Union of Students/World Federation of Democratic Youth 1949: 9–11*), közzé az IUS ülésén Bert Williams által elmondott beszédet, mely a korra jellemző baloldali retorikával a két ifjúsági szövetség megbonthatatlan barátságáról szóló résszel zárul („*Long live the unbreakable friendship between the WFDY and IUS...*”). Williams egyébként az ausztrál munkás- és egyetemi ifjúsági mozgalomban vett korábban részt és lett a negyvenes évek végére a baloldali szervezet társtítkára (*Maunders 1996: 180*), beszéde után megismerhetjük az 1948-ban az IUS szervezetében még közreműködő magyarokat. A Revíziós Bizottságba egy feltételezhetően Lőrincz nevű, nem beazonosítható férfit delegált Magyarország (Mr. T. Lorincz), tagszervezetként pedig a MEFESZ-t tüntették fel (*International Uni-*

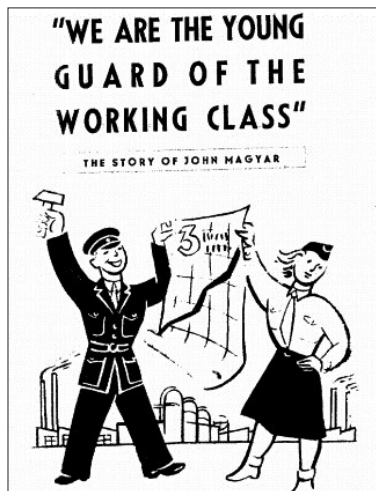
*on of Students/World Federation of Democratic Youth 1949: 15*), ami akkoriban a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Egységes Szervezetét jelentette és már megkezdődött önállóságának felszámolása a Magyar Ifjúság Népi Szövetségébe (MINSZ) való beolvasztással (*Micheller 1990*) – a MINSZ a következő fejezetben még elő fog fordulni.

A nyilvános információkat sokszor az ellenfél propagandakiadványaiból szerezte meg a CIA, amiket minden kommentár, elemzés nélkül, különböző kollekciókban szerepeltettek az iratanyagban. A kommunista ideológia nyugatra való exportálásának megfelelően ezek a brosrák angol, francia, német nyelven íródtak.

### Propaganda a Nyugatnak

Az 1949-es budapesti Világifjúsági Találkozó hosszú ideig az utolsó olyan rendezvény volt hazánkban, ahol jelentős számú nyugati fiatal vett részt, a program az antiimperialista harc nemzetközi jellegét igyekezett hangsúlyozni, ezért volt fontos, hogy a résztvevők 60 százaléka „tőkés” vagy „gyarmati” országokból érkezett (*Klenjánszky 2016: 210*). Összesen 10370 külföldi érkezett ekkor hozzánk, 90 országból, az eseményt némileg beárnyékolta, hogy a kezdő napon, 1949. augusztus 14-én, a Titóval való szakítás következményeként, letartóztatták az Előkészítő Bizottság jugoszláv tagját, majd indoklás nélkül kitoloncolták az országból (*Kotek 1996: 148, 212*). Az előkészítésben nagy szerepet szántak a külföldre szóló brosráknak, amiből egy több mint 1200 oldalas gyűjtemény (*Communist Propaganda Pamphlets 1949*) és egy programfüzet maradt fenn (*World Student News... 1950*). Az összeállításban angol, francia, német és orosz nyelvű szövegek is vannak, bemutatva többek között az 1949-es VIT műsorait, a lengyel forradalmi hagyományokat és énekeket, a magyar hároméves terv eredményeit.

A 2. ábra a *This is how we, the Youth of Hungary are living!* (Így él a magyar ifjúság!) pamfletből való (*Communist Propaganda Pamphlets 1949: 111–146*), ami Magyarországot mutatta be és népszerűsítette a külföldi látogatóknak. Az illusztráció egy tanmese része, Magyar János ifjúmunkás életéről szolt, aki kitört családja szegénységéből, továbbtanult és a kommunista rendszernek köszönhetően jobb életet tudott biztosítani magának és szeretteinek. Nemcsak ebben a kiadványban dominált a kommunista ideológia manicheista történelemszemlélete (*Apor 2014: 16*): a jó és a rossz küzdelmeként beállított fejlődési folyamatban 1945 volt a választóvonal, ez a cezúra rendszeresen újra felbukkant a szövegekben. A „felszabadítás” olyan „megalapozó mítoszként” működött itt (*Assmann 2004*), ami alapvetően meghatározta a rendszer önképét, felosztva a múltat a „mi” és „ők” dichotómiájára (*Koselleck 1997*), a haladás és fasizmus erőinek harcára.



2. ábra. Illusztráció az 1949-es budapesti VIT-re készült propagandakiadványból. Forrás: This is how we, the Youth of Hungary are living! 1949: 126.

Ugyanezt a beszédmódot a kolonializmus elleni küzdelem kontextusában igyekeztek az ismeretlen írók világméretűvé tenni és Nyugatra is exportálni – a felelős kiadó egyébként a MINSZ volt, a szervezet tehát nemcsak a hazai, hanem a külföldi fiatalságot is igyekezett megnyerni a párt céljainak. Ennek érdekében nagyon pozitív képet festettek az 1945 óta elért magyarországi fejlődésről – számtalan angol, francia és német nyelvű szóróanyag szólt erről, melyek feltárása sok tanulságot hordozó, új kutatási irány lehet.

A 3. ábrán az IUS hivatalos kiadványának, az 1949-es budapesti VIT programfüzetének címlapja látható, kivételesen azt is megtudjuk a bevezető mondatokból, hogyan jutott a CIA birtokába a lap: a Prágában nyomtatott számot a Panamai Diákszövetségnek megcímezve adták fel és itt szerezte be az Ügynökség (*World Student News 1950: 1*). A nemzetközi összefogással készült újság a Harmadik Világból (fejlődő országok, Latin-Amerika, Ázsia, főleg Kína) érkező delegációkat helyezte a középpontba, felvonulások képeivel, mozgalmi dalokkal és jelszavakkal teletűzdelve. Nem véletlenül, hiszen a kommunista rendszerek propagandaállamokként működve a tömegek folyamatos mobilizálásán alapultak (*Kenez 1985*), ezt a célt jól szolgálták a hasonló rendezvények. Az imperialistákkal szembeni erődemonstráció (*Klenjanszky 2016: 210*) méreteit az egyik cikk adatai jelzik. 54 000 magyar



3. ábra. Az 1949-es budapesti VIT-re kiadott World Student News. Forrás: World Student News 1950: 2.

fiatal és munkás vett részt a csoportok kísérésében, a záró ceremóniára 250 000 embert terveztek (köztük 100 000-t vidékről), megmutatva a békeharc méreteit. Mozgó kocsi és „kulturális vonatok” népszerűsítették a rendezvényt, a Ganz-ban a fesztivál tiszteletére 3500 túlórát ajánlottak fel az ifjúmunkások, 1 000 000 Ft értékben (*World Student News 1950: 27–29*) – a sort még folytathatnánk, de fölösleges. A mennyiségi szemlélet, a számok felsorolása a kommunista diskurzusban mindig a rendszer felsőbbrendűségét jelezte.

### Kiszivárogtatott tervek

A kelet-berlini fesztivál (1951) esetében jogosan feltételezhetjük, hogy bizalmas úton megszerzett terveket rögzítettek a CIA irattárában (*Plans for World Youth Festival 1951*). Ezt több tény is alátámasztja:

1. 1951. június 15-re datált, a szervezőknek szóló előzetes tervről van szó (draft), majdnem két hónappal a fesztivál kezdete előtt – nagyon fontos, hogy az adatok eredeti keletkezési dátuma és a hivatalos időpont, amikor a jelentést megosztották (Date dist.) eltért egymástól. Ez utóbbi számít a forrás hivatalos időpontjának, általában ez ismert (jelen esetben 1951. augusztus 13.), a keletkezés és megosztás között a forrás ellenőrzése történt meg.
2. A fejlécből a szokásosnál jóval több adat ki van takarva, az anonimizálás indokaként pedig a 25X1 kezdetű kódokat használták a nyilvánosságra hozás során. Ez a jelölés (többek között) olyan eseteket jelöl, ahol fennáll a veszélye egy bizalmas hírforrás vagy kapcsolat feltárásának, ezért kivételt képez és nem publikus adat (Declassification Frequently Asked Questions).
3. A nagyon részletes programterv mellett topográfiai leírást találunk: felsorolják a fesztiválirodák, a nyugat-berlinieket átengedő, erre az alkalomra felállított hivatalos határátkelő pontok, a szálláshelyek konkrét elhelyezkedését, a feladatmegosztással együtt (rendőrség, programbizottság, a szovjet zóna hivatalnokai között), megismerhetjük a résztvevők létszámát (köztük 1000 magyarral). Ezek az adatok biztosan nem voltak nyilvánosak.

A legérdekesebb a különböző élelmiszer-fejadagok felsorolása: a keletnémeteké volt minden szempontból a legalacsonyabb, a nyugatnémetek mindenből egy kicsit többet kaptak, a legmagasabb fejadag a külföldieknek jutott (*Plans for World Youth Festival 1951: 7*), ami a VIT kirakat jellegét bizonyítja (Paul Hollander már említett könyvében ezt hívta a vendéglátás technikájának, ami a nyugati baloldali elkápráztatását szolgálta, l. *Hollander 1996: 43–45*). Például a nem Né-

metországból érkezők kaptak halat, sajtót, egy liter bort, kávé és 20 cigarettát naponta, ezzel szemben a nyugatnémetek csak negyed liter borhoz jutottak, a keletnémeteknek pedig a kávéadagjuk volt kevesebb – a többiből nem is részesültek a németek (egyetlen kivétel a sütemény, ami valamilyen okból a külföldiek porciójában nem szerepelt).

A kelet-berlini találkozóra mindkét fél jobban felkészült, mint a prágaira (1947), vagy budapestire (1949): 36 000 külföldi részvételére számítottak a keletnémetek (*Plans for World Youth Festival 1951: 4*), ami koreai háború idején, a hidegháború egyik leghidegebb időszakában egyértelműen a szocialista tábor erejének megmutatását szolgálta. Kelet-Berlin mint helyszín kiválasztása is egyértelmű üzenet volt, hiszen a két világrend szembenállásának egyik kritikus pontjáról van szó, abban a fővárosban találkozott a világ ifjúsága, ahol közvetlenül érintkezett Kelet és Nyugat. A Világifjúsági Találkozó ideológiai csataterre vált, Nyugaton a brit Scotland Yard elkezdte feltérképezni a résztvevőket, „felforgató elemek” után kutatva, az amerikaiak „ellen-offenzívát” indítottak Nyugat-Berlinben a VIT ellensúlyozására: sok pénzt fordítottak a nyugati világrend reklámozására, igyekeztek akadályozni a közlekedést, bejutást Kelet-Berlinbe, útleveleket, vízumokat visszautasítva (*Kotek 1996: 189–199*).

A helyszínen amerikai provokációkról is vannak beszámolók: a 23 éves, harvardi egyetemi előadó Zbigniew Brzezinski (később nemzetbiztonsági tanácsadó) és társai például szovjet delegációként mutatkoztak be más kelet-európaiaknak, durva viselkedésükkel inzultálták őket, továbbá kihasználták a lengyel-szovjet és egyéb ellentéteket, vitákat kezdeményeztek. A dezinformációs taktikához tartozott hamis meghívók kiküldése, fiktív szálláshelyek feltüntetése, lemondások elküldése mások nevében – mindezen tevékenységekhez elvileg a CIA-nak volt köze, a feltételezések szerint a vendégek csalódottsága a szovjet szervezők inkompetenciája ellen fordult volna (*Paget 2015: 223*). Mivel most a CIA és a VIT kapcsolatára koncentrálok, nem részletezem a szovjetek, keletnémetek hasonló jellegű aktivitását, de ott hasonló és durvább események is voltak: például az az FDJ-elnök Honecker felhívására az NDK ifjúsági szövetségének 8000 tagja hatolt be Nyugat-Berlinbe 1951. augusztus 15-én és csapott össze az ottani rendőrökkel (*Kotek 2005: 317–318*).

### Személyes beszámolók

Az 1953-as bukaresti találkozó kapcsán bukkantak fel az első személyes beszámolók. A guatemalai-i, iráni, iraki és kolumbiai delegációk útjait részletező jelentésekből (*Guatemalan Delegation To Fourth World Youth Festival 1953, Departure*

*of Tudeh Party Delegation for Bucharest Festival 1953, Iraqi Delegate to Bucharest Festival 1953, Colombian Delegates to Bucharest Youth Congress 1953*) azonban nem sok mindent tudhatunk meg azon kívül, hogy a CIA érdeklődése egyre inkább a Közel-Kelet és Latin-Amerika irányába is fordult a kommunizmus terjeszkedésének megállítására érdekében.

Egy ismeretlen küldöttségtől származó beszámolóból több részlet is kiderül a fogadtatásról és a programokról (*Activities of the Fourth World Youth Festival, Bucharest 1953*), a leírás egyértelműen személyes tapasztalatokat tükröz, minden részlet ki van takarva, amiből következtetni lehetne a jelentésadó(k)ra. Első nap rögtön hét órás felvonuláson kellett részt venniük (14:00 és 21:00 óra között), számtalan beszéddel, az üdvözlő tömeget hisztérikusként jellemezte az ismeretlen író, akiket úgy rendeltek fel erre az alkalomra a fővárosba. A következő napokban számtalan „barátság-találkozó” volt, ahol fiatal erdélyi és bánáti parasztok beszéltek a fejlődésről, gépesítésről, az áram bevezetéséről, az analfabétizmus elleni harcról – a szövegeiket mintha betanulták volna, állapította meg a kommentár. A legfontosabb jellemzője a találkozóknak a folyamatos, nagyon hangos agitáció volt (hangszórókon, személyesen), a „Béke és barátság” jelszavát sűrűn hangoztatva, ez gyakran a személyes beszélgetések gátjának bizonyult (*Activities of the Fourth World Youth Festival, Bucharest 1953: 1–2*). Ugyanezt a negatív érzést visszhangozta a nyugati sajtó is (*Dudoi 2015*), de ez természetesen csak egyik fele a történetnek: a baloldali amerikai publicisztika később például a Sztálin halála utáni új irányvonalat emelte ki, ami kevésbé közvetlen propagandát alkalmazott és nem támadta annyira az imperialistákat (*The Background of the Vienna Youth Festival 1959: 5*).

A soron következő, varsói VIT-ről (1955) csak említésszerű jelzések maradtak fenn éves események felsorolásában, rövid hírekben, viszont két év múlva, a moszkvai összejövetelt már széles körű figyelem övezte a CIA részéről. Az 1957-es moszkvai fesztivált gyakran értékelik úgy, mint a szovjet nyitás, az új politika kezdetét a sztálinista elzárkózás időszakának után, a közeledés, kapcsolatfelvétel gesztusaival, ami a hruscsovi hatalom megszilárdítását, a konfrontáció helyett a kompetíció előtérbe állítását is szolgálta (*Koivunen 2009, Richmond 2003*). A magyar delegációval külön fejezetben foglalkozott egy összefoglaló CIA-jelentés (*Senior Research Staff on International Communism... 1958: 34–35*), amit indokolt az 1956-os forradalom után hazánk felértékelődése az amerikai döntéshozók szemében; egy utólagos amerikai elemzés a magyar és lengyel fiatalságot lázadó, a rendszert destabilizáló tényezőkként értékelte (*International Communism... 1957: 59–60*). A másik oldalról, a kádári vezetés számára kulcsfontosságú kérdés volt a fiatalok megnyerése a konszolidáció folyamatában, hiszen nagyon sok középiskolás diák és egyetemi hallgató vett részt az októberi eseményekben,

nem véletlen, hogy a megszilárduló rendszer egyik első határozata éppen az ifjúság neveléséről és a KISZ létrehozásáról szólt (*Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának határozata... 1957*). Ebből az aspektusból nagyon fontos volt a kifelé mutatott kép, hiszen a magyar kérdés, a Kádár-kormány megtorló intézkedései folyamatosan szerepeltek az ENSZ napirendjén, amit az egységes, párthű fiatalság képe némileg ellensúlyozhatott a nyugati megfigyelők számára – legalábbis ez lehetett az alapkoncepció, ami alapján a jelentést értékelhetjük.

A jellemzés szerint ugyanis a magyarok voltak a leginkább bábuként viselkedő, bábszerű küldöttek („*most puppet-like*”), fiatal titkosrendőrökből és fanatikus („*hard-core*”) ifjúkommunistákból állt össze a küldöttség, akik még a szovjeteknél is ortodoxabb nézeteket vallottak és behódoló magatartást tanúsítottak. Rendkívül nagy mennyiségű, az új rezsim mellett és a „fasiszta ellenforradalommal” szemben érvelő propagandaanyaggal érkeztek (22,5 tonna brosúrával) és alapos politikai felkészítést kaptak (öt napos táborban) a kiutazás előtt. 1957. augusztus 6-án előzetesen egyeztetett meetinget tartott az amerikai és magyar delegáció: a magyarok nem engedték szóhoz jutni a nyugatiakat, az atrocitások és lincselések képeivel fogadták őket. Az amerikai fiatalok annyira visszataszítónak tartották az offenzív propagandát, hogy inkább kísédták az előre megszervezett vita helyszínéről. A jelentésíró végkövetkeztetése rendkívül jellemző a korra nézve, illetve a CIA lehetséges szándékait illetően: „Ha az amerikaiak jobban fel lettek volna készítve a vitára, jobban szerepelhettek volna, mint az ideológiailag rendkívül alaposan kiképzett magyarok.” (*Senior Research Staff on International Communism... 1958: 34–35*).

Gyakran találkozunk a jövőre vonatkozó becslésekkel (*estimates*), lehetséges forgatókönyvek felvázolásával (*possible developments*) a Hírszerző Ügynökség iratanyagában, ezek az összefoglalók a rendelkezésre álló adatok alapján igyekeztek következtetéseket levonni. Ebből a szempontból a nyilvános forrásokból megszerezhető riportokra hasonlít ez a típus, azzal a különbséggel, hogy itt az interpretáció (ami hiányzik a publikált információk összeszedésénél, lefordításánál) fontosabb, mint maga az adat. A bécsi VIT esetében maradt fenn ilyen dokumentum, amiben például a magyar küldöttség létszáma alapján fogalmaztak meg egy hipotézist: a szokásos 1 000 fő helyett ekkor csak 400 hivatalos küldöttre számítottak és 600 „turistára”, ami növelhette az esemény spontaneitását, illetve erősíthette a delegáció feletti kontroll lehetőségét (*An Operational Estimate... 1959: 28*).

## Befejezés

A hidegháború komparatív, társadalomtörténeti és kulturális fókuszú megközelítéséből (*Mitter & Major 2004; Pieper Mooney & Lanza 2013*), a kelet-nyugati nemzetközi kapcsolatok felvázolásából és a folytonosság kimutatásából sokat profitálhat az oktatástörténet. Az ifjúság bevonódása, részvétele a politikai mozgalmakban, illetve az ifjúság ábrázolása, mint politikai legitimációs eszköz fontos volt, mind a nyugati (*Honeck & Rosenberg 2014*), mind a keleti térfélen (*Gergely 2012*). A VIT hivatalosan kulturális és sporttalálkozó volt, viszont nyilvánvalóan rendelkezett politikai karakterrel, érdekes lenne megvizsgálni ebből a szempontból a társrendezvényeket, például az Ifjúsági Kongresszusokat, sporteseményeket is.

További érdekes, új kutatási irány lehet a nyugati irányba folytatott magyar kommunista propaganda, a rendszer önképének közvetítése, a „tökés országok” baloldali értelmiségi szimpátiáinak biztosítása – 1945 után és 1956 előtt ez nem is volt olyan reménytelen vállalkozás, a szovjet típusú rendszerek visszatérő kísérletének számított és volt rá fogadókészség is az ellenkező oldal részéről (*Hollander 1996*). A magyar ifjúság nemzetközi erőterében, kelet-nyugati relációkat is figyelembe vevő vizsgálata nem megszokott hazánkban, de a transznacionális megközelítés sok új szempontot hozhat be a szocialista pedagógia vizsgálatába és külföldi nyelvterületen is érdekes lehet. Más források is rendelkezésre állnak a kutatás folytatásához, az USA Külügyminisztériumának számos irata hozzáférhető már (*Gale Primary Sources*), a bukaresti találkozóról NATO-dokumentum is fellelhető (*Committee on Information and Cultural Relations... 1953*), ezek mind-mind új adalékokat szolgáltathatnak. Ez talán a legfontosabb tanulsága a hasonló vizsgálatoknak: más, külső nézőpontból szemlélni a megszokott, ismert történeti-társadalmi jelenségeket.

## Források

- A Compilation of Available Basic Reference Date – The World Federation of Democratic Youth (WFDY). October 1, 1956. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp78-00915r000600140009-1> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Activities of the Fourth World Youth Festival, Bucharest. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00810a003000590001-3> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- An Operational Estimate of the Seventh World Youth Festival. Vienna, 26 July – 4 August 1959. April, 1959.
- Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának határozata az ifjúság nevelésének néhány



- kérdéséről és a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség megalakításáról. 1957. március 11. In: VASS H. & SÁGVÁRI Á. (eds.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956–1962*. Budapest, Kossuth. pp. 45–51.
- Book II. – Weekly Summary 1947. May 16, 1947. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp78-01617a001800020001-9> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Colombian Delegates to Bucharest Youth Congress. August 20, 1953. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00810a002100120002-2> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Committee on Information and Cultural Relations: World Youth Festival in Bucharest, August 1953. September 14, 1953. [http://archives.nato.int/uploads/r/null/1/5/15676/AC\\_52-D\\_11\\_ENG.pdf](http://archives.nato.int/uploads/r/null/1/5/15676/AC_52-D_11_ENG.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Communist Propaganda Pamphlets. November 15, 1949. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00926a001600020001-3> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Daily Summary 1947. May 28, 1947. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/02996866> [Letöltve: 2019. 04. 09.]
- Departure of Tudeh Party Delegation for Bucharest Festival. August 3, 1953. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00810a002000520006-6> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Guatemalan Delegation To Fourth World Youth Festival. August 4, 1953. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00810a002000420008-5> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- International Communism and Youth: The Challenge of the 1957 Moscow Festival. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-01445r000100050001-2> June 6, 1957. [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- International Union of Students/World Federation of Democratic Youth. January 28, 1949. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00926a000900010002-1> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Iraqi Delegate to Bucharest Festival. October 19, 1953. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-00810a002600190004-9> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Plans for World Youth Festival. August 13, 1951. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp82-00457r008300370004-0> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- Senior Research Staff on International Communism. Between Two Communist Youth Festivals: Moscow 1957 – Vienna 1959. December 1, 1958. December 1, 1958. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp80-01445r000100130001-3> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- The Background of the Vienna Youth Festival 1959. Cambridge, MA, Independent Service for Information on the Vienna Youth Festival.
- World Student News Official Organ of International Union of Students. June 2, 1950. <https://www.cia.gov/library/readingroom/document/cia-rdp83-00415r005300010002-9> [Letöltve: 2019. 07. 25.]

## Irodalom

- AGEE, P. (1975) *Inside the Company: CIA Diary*. London, Bantam Books.
- APOR P. (2014) *Az elképzelt köztársaság*. Budapest, MTA BTK TTI.
- ASSMANN, J. (2004) *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest, Atlantisz Kiadó.
- ATKINS, L. & WALLACE, S. (2012) Discourse Analysis and Policy Analysis. In: ATKINS, L. & WALLACE, S. (eds.) *Qualitative Research in Education*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, SAGE. pp. 169–188.
- BARGHOORN, F. C. (1960) *The Soviet Cultural Offensive: The Role of Cultural Diplomacy in Soviet Foreign Policy*. Princeton, Princeton University Press.
- BELL, D. S. & CRIDDLE, B. (1994) *The French Communist Party in the Fifth Republic*. Oxford, Clarendon.
- CAUTE, D. (2003) *The Dancer Defects: The Struggle for Cultural Supremacy during the Cold War*. Oxford, Oxford University Press.
- Declassification Frequently Asked Questions. <https://www.justice.gov/open/declassification-on/declassification-faq> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- DUDOI, M-A. (2015) New Contributions to the Western Press Commentaries in Regard to the Bucharest IV<sup>th</sup> World Festival of Youth and Students. *Analele Universităţii din Craiova. Istorie*, Vol. 20. No. 1. pp. 137–143.
- GERGELY F. (2012) A magyar ifjúság a XX. században (Esszé). *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. No. 11–12. pp. 152–187.
- GRAZIANI, S. (2018) International Political Activism in the '50s. The World Federation of Democratic Youth and Bruno Bernini's Encounter with Mao's China. In: SAMARANI, G., ROSTAGNI, C. M. & GRAZIANI, S. (eds) *Roads to Reconciliation: People's Republic of China, Western Europe and Italy During the Cold War Period (1949–1971)*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari. pp. 197–219.
- HOLLANDER P. (1996) *Politikai zarándokok*. Budapest, Cserépfalvi.
- HONECK, M., & ROSENBERG, G. (2014) Transnational Generations: Organizing Youth in the Cold War. *Diplomatic History*, Vol. 38. No. 2. pp. 233–239.
- KELLER M. (2005) A megértés lehetősége – az összehasonlító történetírás hasznáról. *Aetas*, Vol. 20. No. 4. pp. 102–111.
- KELLER, R. (2013) *Doing Discourse Research: An Introduction for Social Scientists*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, SAGE.
- KENEZ, P. (1985) *The birth of the propaganda state. Soviet methods of mass mobilization, 1917–1929*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KLENJÁNSZKY S. (2016) „Világ fiataljai egyesüljete!” Az 1949-es budapesti Világifjúsági Találkozó és a francia fiatalok részvétele a fesztiválon történeti kontextusban. *Múltunk*, Vol. 61. No. 1. pp. 207–232.

- KOIVUNEN, P. (2009): The 1957 Moscow Youth Festival: propagating a new, peaceful image of the Soviet Union. In: ILIC, M. & SMITH, J. (eds) *Soviet State and Society under Nikita Khrushchev*. Abingdon-New York, Routledge. pp. 46–65.
- KOSELLECK, R. (1997) *Az aszimmetrikus ellenfogalmak történelmi-politikai szemantikája*. Budapest, Józsefvég.
- KOTEK, J. (1996) *Students and the Cold War*. London, Palgrave Macmillan.
- KOTEK, J. (2003) Youth organizations as a Battlefield in the Cold War. *Intelligence and National Security*, Vol. 18. No. 2. pp. 168–191.
- KOTEK, J. (2005) *Az ifjú gárda. A világ ifjúsága a CIA és a KGB között*. Budapest, Napvilág.
- MAUNDERS, D. (1996) Head of a Movement or Arms of the State? *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 6. No. 2. pp. 175–194.
- MICHELLER M. (1990) A MEFESZ szervezeti élete és politikai tevékenysége (1945–1950). *Múltunk*, Vol. 35. No. 4. pp. 131–148.
- MITTER, R. & MAJOR, P. (2004, eds) *Across the Blocs: Cold War Cultural and Social History*. London – Portland, Frank Cass.
- PAGET, K. M. (2003) From Stockholm to Leiden: the CIA's role in the formation of the International Student Conference. *Intelligence and National Security*, Vol. 18. No. 2. pp. 134–167.
- PAGET, K. M. (2015) *Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA's Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism*. New Haven – London, Yale University Press.
- PIEPER MOONEY, J. E. & LANZA, F. (2013, eds.) *De-Centering Cold War History. Local and Global Change*. London – New York, Routledge.
- POPKIEWITZ, T. S. (2013) *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York, Palgrave Macmillan.
- PÓSEAI O. (2017) The 1957 Moscow Youth Festival and the Hungarian Delegation, In: BÉKÉCS Cs. & KALMÁR M. (eds.) *Students on the Cold War. New findings and interpretations*. Budapest, Cold War History Research Center. pp. 328–350.
- PRADOS, J. (2006) *Safe for Democracy: The Secret Wars of the CIA*. Chicago, Ivan R. Dee.
- RICHMOND, Y. (2003) *Cultural Exchange and the Cold War: Raising the Iron Curtain*. University Park, PA, Pennsylvania State University.
- RIGÓ B. (2017) Egézőpályás letámadás. Kommunista hatalomátvétel a magyar sportban (1945–1948). In: MÁTHÉ Á. (ed.) „Tudják már a kisgyerekek is”. *Tanulmányok a proletárdiktatúra ideológiai és kulturális alapjainak megteremtéséről*. Budapest, NEB. pp. 101–222.
- SCOTT-SMITH, G. & KRABBENDAM, H. (2003, eds.) *The Cultural Cold War in Western Europe 1945–1960*. New York, Routledge.
- SHERIDAN, V. (2016) Support and Surveillance: 1956 Hungarian Refugee Students in Transit to the Joyce Kilmer Reception Centre and to Higher Education Scholarships in the USA. *History of Education*, Vol. 45. No. 6. pp. 775–793.

- SOMOGYVÁRI L. (2017) A magyar iskola a CIA jelentéseiben. *Pedagógia történeti Szemle*, Vol. 3. No. 3–4. pp. 1–17.
- TOMKA B. (2005) Az összehasonlító módszer a történetírásban – eredmények és kihasználható lehetőségek. *Aetas*, Vol. 20. No. 1–2. pp. 243–258.
- WEINER, T. (2007) *Legacy of Ashes. The History of CIA*. New York – London – Toronto – Sydney – Auckland, Doubleday.
- ZWERLING, P. (2011) *The CIA on Campus: Essays on Academic Freedom and the National Security State*. Jefferson – London, McFarland & Company.

Oktatáselmélet, oktatásmódszertan



# AZ ÖNREFLEXIÓ KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA TANÁRJELÖLTEK KÖRÉBEN\*

Kiss-Kovács Renáta

PhD hallgató  
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

Vizsgálatunkban egy nemzetközi, a reflexiót személyiségvonásként értelmezett kérdőív (Rumination-Reflection Questionnaire; *Trapnell & Campbell 1999*) hazai adaptálását és piloteredményeit mutatjuk be. A kérdőív hétköznapi kontextusba illeszkedő kijelentésekből áll, melyek a rumináció és a reflexió alszállák mentén csoportosíthatók. Két anonim adatfelvételre került sor 2018 tavaszán ( $n_1=64$ ) és őszén ( $n_2=121$ ), másodéves tanárjelöltek körében. Az eredmények a kérdőív megbízhatóságát igazolták ( $\alpha=0,86-0,91$ ). A mintát hasonló mértékben jellemezte a reflexió és a rágódás.

**Kulcsszavak:** önreflexió, rumináció, reflexió-kérdőív, tanárjelöltek

## QUESTIONNAIRE-BASED STUDY ON SELF-REFLECTION AMONG TEACHER TRAINEES ABSTRACT

This study presents the adaptation process and pilot test results of an international questionnaire (Rumination-Reflection Questionnaire; *Trapnell & Campbell 1999*), which treats reflection as a personality trait. The questionnaire consists of statements in everyday contexts, which can be grouped into a rumination and a reflection subscale. Anonymous data collections took place in spring ( $n_1=64$ ) and fall ( $n_2=121$ ) 2018 among second-year teacher trainees. Results confirmed the good reliability of the questionnaire (Cronbach's  $\alpha=0.86-0.91$ ). The sample was characterised by reflection and rumination to an equal measure.

**Keywords:** self-reflection, rumination, reflection questionnaire, teacher trainees

\* A szerző köszönetet mond a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében és a Neveléstudományi Doktori Iskolában dolgozó kollégáinak, *Dancs Katinkának, D. Molnár Évának, Füz Nórának, Molnár Edit Katalinnak, Nagy Zoltánnak, Z. Orosz Gábornak* és *Vígh Tibornak* a kérdőív adaptálása és az adatgyűjtés során nyújtott segítségükért, valamint *Szabó Évának* és *Molnár Edit Katalinnak* a tanulmány formálódásakor tett hasznos észrevételeiért.

## Bevezetés

A tanulói teljesítmény mellett a tanárok szakértelme, s az azt befolyásoló tényezők azonosítása, monitorozása, fejlődésének feltérképezése is egyre jelentősebb szegmense a neveléstudományi kutatásoknak. A tanári szerepnek a hagyományostól a tutori szerep felé mozdulása, az osztálytermi környezet digitalizálódó felszereltsége, a tervezés és az értékelés során elvárt magatartások ugyanis a reflexió jelentőségére hívják fel a figyelmet (például *Xu & Brown 2016*). A nemzetközi, pedagógiai vonatkozású szakirodalomban először különféle professziók művelői (például orvosok, nővérek) képzésének, szakmai fejlődésének megtagatása céljával jelent meg a reflexió témája. A kutatások a reflexiót a tanulás részeként tekintik, s az annak vizsgálatára szolgáló különféle kutatási módszerek nem kizárják, hanem kiegészítik egymást. A hazai neveléstudományi vizsgálatokból még kevés tudományos adat áll rendelkezésre a tanárok, tanárjelöltek reflexiójáról. Kutatásunk elméleti kereteként arra mutatunk rá, hogy az önreflexió kvantitatív vizsgálata miként kapcsolódik a tanárjelöltek reflexiójának feltáráshoz. Majd két pilotvizsgálat eredményeit foglaljuk össze: a Rumináció-Reflexió Kérdőív (*Rumination-Reflection Questionnaire: RRQ; Trapnell & Campbell 1999*) hazai adaptációjának pszichometriai mutatóit ismertetjük, továbbá a mérőeszköz működésével jellemezzük a vizsgálatba bevont tanárjelölteket.

## Elméleti háttér

### *A reflexió értelmezési keretei*

A reflexió jelentősége a professzionalizálódás folyamatában diszciplínákat átívelően igazolt és kutatott, a fogalom értelmezéséről azonban koncepcionális vagy módszertani konszenzus mindmáig nem született. Az egészségügyi dolgozók (például ápolók, orvosok), a szociális munkások, valamint a tanárok szakmai fejlődésének vizsgálata során számos, egymástól jelentősen eltérő modell és értelmezési perspektíva keletkezett a reflektív gondolkodás körülhatárolására nemzetközi szinten. Ezek szintézisét kísérli meg a reflexió különböző meghatározásainak összevetésével Van Beveren, Roets, Buysse és Rutten (*2018*) munkája, amely személyes, személyközi és szocioszerkezeti szinten határozza meg az összegző modellt alkotó reflexiókomponenseket, egységes reflexiódefiníció megadására azonban nem vállalkozik. Mindegyik reflexiómodell közös eleme a tapasztalatoknak egyfajta tudatos visszatekintése, elemzése és újraértékelése. Ezt kiindulópontnak tekintve, a pedagógia-pszichológia határterületének



kutatásait vizsgáltuk meg, melyek alapján két fő interpretációs megközelítést azonosítottunk.

### *A reflexióvizsgálatok szemléleteinek tagolódása*

A reflexió fogalmának alapvető neveléstudományi értelmezései egy tágabb és egy szűkebb halmazba sorolhatók. A csoportosítás alapja, hogy a reflektív gondolkodást milyen tartalom megnyilvánulva figyelik meg.

A tág, mezőfüggetlen szemlélet szerint a reflektív gondolkodásnak például a problémamegoldásban vagy a tanulásban betöltött szerepe is ismert, így ezt gyakran hétköznapi helyzetekben vizsgálják, szakmától, szakterülettől függetlenül (például *Boud, Keogh & Walker 1985; Jordi 2010*). Ezek közé tartoznak a személy önmagára vonatkoztatott reflexiói is, amelyet önreflexiónak nevezünk. Gyakran kevert módszertannal végrehajtott vizsgálatokról van szó, a kvalitatív kutatási módszerek mellett megjelenik az adatok kvantifikálhatóságának igénye is. Bár ez a megközelítés segítheti a szakmai szocializáció korai szakaszának átfogó jellemzését, hazánkban kevéssé, míg más országokban jellemzőbbek ezek a szakterülettől függetlenül értelmezett reflexiókutatások. Kember és munkatársai (2000) a reflexió fejlődésének, változásának meghatározására egy kérdőívet fejlesztettek ki, amelynek tételei egy egyetemi kurzuson történő tanuláshoz, gondolkodáshoz kapcsolódtak. Az általuk vizsgált 303 fős mintán meg tudták erősíteni, hogy a kurzus célkitűzése teljesült, a hallgatók reflektív gondolkodása fejlődött.

A szűkebb, hazai kutatásokat is jellemző értelmezés szerint a reflexió a tanárok szakmai fejlődésének kulcsfontosságú eleme, amelyet a szakmai fejlődésben és fejlesztésben hangsúlyosnak találnak (*Szivák 2010*) és kvalitatív módszerekkel vizsgálják (*Szivák 2014*). Emiatt az eredmények számszerűsítése, az adatok közös keretrendszer alapján történő vizsgálata nehézkes, az eredmények nehezen összehasonlíthatók (vö. *Van Beveren et al. 2018*). Kis számmal külföldön is előfordulnak a tanárok szakmai reflexiójára irányuló vizsgálatok (például *Korthagen & Vasalos 2005*), amely eredmények felhasználásával a szakmai fejlődés eredményesebbé, a támogató szakmai háttér együttműködése pedig szorosabbá válhat. A hazai reflexiókutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése során a reflexió esetleges (*Mrázik 2014*). Fontos lehet e két értelmezési keretet egymáshoz közelíteni, s így a reflexióvizsgálatokat az egyén személyére irányuló, s arra visszaható önreflexió vizsgálatával és a kvantitatív kutatómódszertani eszköztárral gyarapítani. Ezzel a törekvéssel tekintettük át a szakterülettől függetlenül értelmezhető reflexió nemzetközi szinten fellelhető kérdőíveit.

### Az önreflexiót vizsgáló mérőeszközök

A nemzetközi pszichológiai szakirodalom a tágabb kontextusban értelmezett önreflexió vizsgálatára három kérdőívet említ leggyakrabban.

Az önreflexió-vizsgálatok előfutáraként tekinthető a legkorábbi mérőeszköz, mely Fenigstein és munkatársai (1981) nevéhez köthető. Felnőttek öntudatával (én-percepcióival) foglalkozó kérdőívről van szó, amely (a) a személy önmagáról alkotott elképzeléseit, (b) a környezetéből önmagára irányuló feltételezett elképzeléseket, illetve (c) a szociális szorongást vizsgálta. Hagyományos reliabilitásmutató helyett kizárólag teszt-reteszt korrelációt közöltek a szerzők. Ezt a mérőeszközt számos kritika érte a megfogalmazások érthetősége miatt, átdolgozott változata révén azonban használata mégis elterjedt. Scheier és Carver (1985) dolgozták ki a módosított változatot, amely a vizsgált három konstruktot tekintve változatlan volt, ugyanakkor megfogalmazása és szóhasználata miatt szélesebb körben volt alkalmazható. Az átdolgozott kérdőív reliabilitásmutatói alskálánként: (a) 0,75 (b) 0,84; (c) 0,79.

Trapnell és Campbell (1999) ugyancsak Fenigstein és munkatársai (1981) munkájából indultak ki. Értelmezésükben a reflexió az öntudat egyik megnyilvánulási formája. Az énré irányuló fókusz két irányt ölthet: (a) a rágódás ('*ruminatión*', vö. Kasik, Gutí, Tóth & Fejes 2016) az ideges személy aggodalmaskodó töprengése az egyik, (b) a reflexió ('*reflection*') a filozofikus személy emocionális és intellektuális tapasztalatszerzése pedig a másik megnyilvánulási forma. Mindkettő azonos kognitív folyamat, mentálhigiénés szempontból azonban teljesen eltérő következményeket eredményeznek. Az alskálánkénti reliabilitásmutatók rendre: (a) 0,90; (b) 0,91.

Az előző két elméleti kiindulópont mellett az önszabályozás folyamatának modelljéből merít Grant és Langford (2002). Céljuk az 1981-es mérőeszköz továbbfejlesztése és a személyes öntudat struktúrájának feltárása volt. A kérdőívvel vizsgálták (a) az önreflexió iránti elkötelezettséget és ennek igényét, valamint (b) a belátást. Eredményeik továbbá megerősítették azt is, hogy a gondolatok és érzések rendszeres rögzítése, vagyis a naplóvezetés összefüggésbe hozható az önreflexióval. Az alskálák reliabilitásmutatói: (a) 0,91; (b) 0,87.

A legfrissebb kutatásokban is meghatározó mindhárom mérőeszköz. Működésük összehasonlításakor a reliabilitás-vizsgálatok eredményeit vetettük össze, melyek alapján Trapnell és Campbell (1999) kérdőíve bizonyult a leginkább alkalmasnak a személyiségvonásként értelmezett reflexió megbízható mérésére. Alskáláit tekintve ez a mérőeszköz rendelkezik a legmagasabb reliabilitással.

### A Rumináció-Reflexió Kérdőív (RRQ)

Az eredeti RRQ (Trapnell & Campbell 1999) összesen 24 állítást tartalmaz, ezekről a válaszadó 5-fokú Likert-skála alapján döntheti el, mennyire jellemző rá. Az állítások két alskálába rendeződnek. A reflexió, az önértékelés tekinthető produktív, az önfejlesztést lehetővé tevő tevékenységnek, míg a rumináció, a rágódás negatívnak.

A rumináció a pszichológiai szakirodalomban az alábbiak szerint meghatározott terminus: olyan ciklikusan ismétlődő válaszreakció, amely a múltban megélt problémára és a kapcsolódó negatív érzelmekre fókuszál a cselekvés, problémamegoldás helyett (vö. Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky 2008, Papageorgiou & Wells 2004). A vonatkozó magyar publikációk a rágódás szó használatával fejezik ezt ki (például Kasik, Guti, Tóth & Fejes 2016). A továbbiakban az alskála nevét ruminációval jelöljük, értelmezéskor azonban szinonimaként használjuk a rágódást.

Az 1. táblázat mutatja az utóbbi két évtized néhány publikált adatát az RRQ megbízhatóságáról (0,86–0,98 közötti Cronbach- $\alpha$ ). A mutató értéke az alskálakon gyakran, de nem konzisztensen tér el; változó, hogy a reflexió vagy a rumináció alskála reliabilitása magasabb. Az adatok továbbá arra is rávilágítanak, hogy az adaptálási folyamat során a kulturális különbségre is szükségeszerű figyelni.

Grossmann és Kross (2010) vizsgálatában csak a teljes kérdőívre vonatkozó reliabilitást adtak meg, ezért az 1. táblázat mellőzi e vizsgálat bemutatását. Tapasztalataik azonban fontos információt hordoznak például az adaptálási folyamatról, hiszen a kérdőívet a válaszadók angol vagy orosz nyelven töltötték ki, mintájuk így két különböző ország válaszainak összehasonlítását teszi lehetővé. Eredményük szerint az orosz és az amerikai almintán eltérően működött a kérdőív, az amerikai jobb megbízhatósággal mért. A lehetséges okok egyikének a kulturális sajátosságokból adódó különbségeket említik.

1. táblázat. Az RRQ reliabilitása korábbi nemzetközi vizsgálatokban

Év	Szerzők	A vizsgálat országa	Reliabilitás (Cronbach- $\alpha$ )	
			Rumináció alskála	Reflexió alskála
1999	Trapnell & Campbell	USA	0,90	0,91
2002	Joiremen, Parrott & Hammersla	USA	0,88	0,98
2004	Joiremen	USA	0,90	0,91
2008	Elliott & Coker	Ausztrália	0,91	0,86
2009	Takano & Tanno	Japán	0,89	0,89
2011	Harrington & Loffredo	USA	0,91	0,90
2011	Silvia & Phillips	USA	0,90	0,88
2014	Radoń	Lengyelország	0,77	0,79

## A kutatás célja

Mivel az önreflexiót hétköznapi kontextusban, szakmai ismeretektől függetlenül értelmező magyar mérőeszköz nem állt rendelkezésre, a nemzetközi szakirodalomban fellelhetőek közül adaptáltunk egyet, amely a legmegfelelőbb jószágmutatókkal rendelkezik, továbbá nemzetközi pszichológiai kutatások által validált. A jelen vizsgálat célja (1) annak részletes elemzése, hogy az RRQ magyar változata milyen pszichometriai mutatókkal rendelkezik, valamint (2) annak feltárása, hogy mi jellemzi a vizsgált tanárjelöltek önreflexióját.

## A vizsgálat módszerei

### *Adatfelvétel*

A kérdőív adaptálását egy pedagógiai-pszichológiai és szakfordítói team végezte: az előzetesen angolról magyarra lefordított tételeket – összevetve az eredeti angol nyelvű megfogalmazással – közösen értékelték, korrigálták. Az adaptált kérdőívet a mintát képező tanárjelöltek először 2018 tavaszi szemeszterének végén töltötték ki anonim módon, papír alapon (*Pilot 1*). Később, 2018 őszi szemeszterének végén egy újabb adatfelvételre került sor, egy újabb mintán, számítógépes platformon (*Pilot 2*). A két mérés között módosult a kérdőív, a fordító team átdolgozta azokat a kérdőív-tételeket, amelyek problémásnak bizonyultak az első adatfelvételnél. Ezek a korrekciók a reflexió alskála néhány állításának kisebb, szóhasználatot érintő módosítását jelentették.

### *Minta*

Mindkét vizsgálatba heterogén szakkpárokkal rendelkező másodéves osztatlan tanár szakos egyetemistákat vontunk be, akik egy kötelező pedagógiai szemináriumot látogattak. A kérdőív kitöltése minden alkalommal a félév végén zajlott. Noha a kitöltés minden tanárjelölt számára kötelező volt, önkéntes részvételt biztosítottunk azáltal, hogy a félév legvégén nyilatkozhattak, engedélyezik-e a korábban megadott adataiknak a kutatásban való felhasználását. Ezzel vált lehetővé, hogy a kutatás (utólagos) ismerete nem befolyásolta a válaszaikat.

Az eredeti kérdőívet 1999-ben összesen 1 137 egyetemista töltötte ki az Amerikai Egyesült Államokban önkéntes alapon, tanulmányi megkötéstől függetlenül. A saját mintánk ezzel szemben kizárólag tanár szakos egyetemistákat je-

lentett, mintaszámunk a Pilot 1 ( $n_1=64$ ) esetén alacsonyabb volt, mint a Pilot 2 során ( $n_2=121$ ). A Pilot 1 eredményeinek értelmezéséhez 9 fő kizárásával csökkentettük az elemszámot, ugyanis ebben a kis létszámú csoportban a félév során értékelési helyzetek reflektív feldolgozása, egyfajta célzott reflexiófejlesztés történt. Mivel a fejlesztés alapján alkotott részminták között jól érzékelhető – noha az alacsony mintaelemszám miatt nem szignifikáns – a különbség (2. táblázat), a bemutatott elemzésekhez csak azoknak az eredményeit használtuk fel, akik esetében ilyen jellegű beavatkozás nem történt. A Pilot 2 alkalmával nem voltak megkülönböztethető almintáink.

2. táblázat. A reflexiófejlesztés szerinti részminták eredményei (Pilot 1)

Összesített index	Csoportjelleg	N	Átlag	p	Szórás	p
Rumináció	Nem fejlesztett	52	3,82	n.s.	0,78	n.s.
	Fejlesztett	9	3,56		0,61	
Reflexió	Nem fejlesztett	52	3,76	n.s.	0,66	n.s.
	Fejlesztett	9	4,13		0,63	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

## Eredmények

Adataink három forrásból származnak. Rendelkezésünkre álltak az eredeti kérdőív közölt adatai mellett egy kismintás projekt (Pilot 1) és egy statisztikailag megfelelő mintanagyságú adatfelvétel információi (Pilot 2). Eredményeink megfelelőbb értelmezéséhez ezek összehasonlítására törekedtünk. A kérdőív megbízhatóságát Cronbach- $\alpha$  reliabilitásvizsgálattal, feltáró faktorelemzéssel és részletes itemanalízissel ellenőriztük. A faktorelemzéssel a Pilot 1 sajátos eredményeit, a részletes itelemeléssel pedig a Pilot 2 eredményeit összegezzük. (A Pilot 2 faktorelemzését részletesen nem ismertetjük, ezzel ugyanis igazolódott a kérdőív két alskálájának elkülönülése.) Végül a vizsgált tanárjelöltek reflexiójának, reflektív vonásainak jellemzését közöljük az alskálák összesített mutatóinak ismertetésével. Az eredmények bemutatása ebben a sorrendben történik, az egyes mérések eredményeit összevethetően mutatva.

### A kérdőív megbízhatósága

Az egyes alskálák, valamint a teljes kérdőív megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ ) 0,86–0,92. A 3. táblázatban látható, hogy a reflexió alskála reliabilitása mindkét pilotmérésben alacsonyabb, mint az eredeti kérdőív értéke. Ennek hátterében mintaválasztási és kulturális különbségek állhatnak. A Pilot 2 kérdőívváltozata a rumináció alskála megfogalmazását illetően változatlan volt, mégis sokkal alacsonyabb a megbízhatósága a Pilot 1 tapasztalataihoz képest. Ennek tükrében érdemes lehet ismét megfontolni az első változat megtartását.

3. táblázat. A teljes kérdőív és alskáláinak reliabilitásmutatója (Cronbach- $\alpha$ )

	Itemek száma	Pilot 1	Pilot 2	Eredeti RRQ
Minta		52	121	1137
Teljes kérdőív	24	0,91	0,91	0,90
Rumináció alskála	12	0,92	0,86	0,90
Reflexió alskála	12	0,86	0,88	0,91

### Faktoranalízis (Pilot 1)

A kérdőív tételei a KMO érték (0,78) alapján alkalmasak voltak faktoranalízis elvégzésére. A feltáró faktorelemzéssel keletkezett öt faktor a következő: (1) A múlton való rágódás szokása, (2) Önismeretre fókuszálás, (3) Reflexiói irányítási attitűd, (4) A rágódás szándékossága, (5) Az önreflexió szokása – a megmagyarázott varianciájuk pedig 68 százalék. A reflexió és a rumináció alskála az eredeti faktorstruktúrához hasonlóan elkülönül: az 1. és a 4. faktor a rumináció alskála, a 2., 3. és 5. faktor pedig reflexió alskála állításait tartalmazta. Az elemzésünkben megjelenő faktorstruktúra így tehát az eredetitől eltér, de ez inkább részletesebb, mintsem ellentétes eredményt jelent.

A faktorok meghatározásában az egy csoportba tartozó állítások közös tartalmi vonásai voltak mérvadóak. Mind a negatív vonatkozású rágódásnak, mind pedig a pozitív hozadékú reflexiónak megkülönböztethetővé vált a szándékos és a szokásszerű jellege. A szándékosság megfontoltságot, tudatosságot, a szokás pedig a cselekvés tudatosításának, végiggondolásának hiányát vagy kisebb mértékét jelöli. Vagyis a tudatosság (vö. *Jordi 2010*) az a dimenzió, amelyen elhelyezhető ez a két-két faktor. Az ötödik faktor miatt a reflektív dimenzió vált árnyaltabbá a rágódáshoz képest, hiszen a reflektív állításokból állt össze az ön-

ismeretre fókuszálás faktora is. A fordított tartalmú állítások nem jelentettek nehézséget a válaszadók számára.

Az egyes faktorokban csoportosult állítások alapján összevont változókat képeztünk, hogy a vizsgált mintára vonatkozó eredmények megragadhatók legyenek. A 4. táblázat alapján a tanárjelöltek körében a reflexió, önreflexió iránti attitűd a legmagasabb, az ilyen tevékenység gyakorlata azonban a legalacsonyabb átlagértékű. A legmagasabb átlaghoz a legalacsonyabb szórás társul, a legalacsonyabb átlaghoz pedig a legmagasabb szórás. Ez mutatja, hogy az önreflexió értelmezésében, valamint a vonatkozó szokásokban igen nagy eltérések lehetnek a szélesebb tanárjelölt-populációban.

4. táblázat. A faktorokból képezett változók jellemzői (Pilot 1)

Faktor sor-szám	Faktor-változó	Alskála	N	Min	Max	Átlag	Szórás
1	A múlton való rágódás szokása	Ru	53	1,88	5,00	3,81	0,86
2	Önismeretre fókuszálás	Re	53	1,67	5,00	3,83	0,78
3	Reflexió iránti attitűd	Re	52	2,00	5,00	3,86	0,77
4	Rágódás szándékossága	Ru	52	1,50	5,00	3,80	0,82
5	Önreflexió szokása	Re	53	1,00	5,00	2,75	1,28

Megjegyzés: Ru=Rumináció, Re=Reflexió

#### Itemszintű vizsgálatok (Pilot 2)

Miután feltárási faktorelemzés (KMO=0,85) igazolta a kérdőív két alskálájának elkülönülését (a faktorok által megmagyarázott variancia 44,2%), de a kérdőív-tételek faktorsúlyai eltértek az 1999-es adatoktól, az alskálák működésének ellenőrzésére itemkihagyásos reliabilitás-vizsgálatot végeztünk alskálánként (5. táblázat). Az elemzés alapján egyetlen item törlése sem emelné jelentős mértékben a kérdőív alskáláinak megbízhatósági mutatóit (Rumináció:  $\alpha=0,855$ ; Reflexió:  $\alpha=0,883$ ). Tehát a kérdőív állításait megfelelő működésűnek tekinthetjük.

5. táblázat. Az RRQ kérdőív tételeinek itemszintű vizsgálata (*Pilot 2*)

Alskála	Állítás	N	Átlag	Szórás	Itemkihagyásos reliabilitás
Rumináció	1.	120	3,31	1,02	0,853
	2.	121	4,07	1,03	0,842
	3.	121	3,13	1,20	0,848
	4.	120	3,96	1,13	0,838
	5.	121	4,00	0,97	0,838
	6. (-)	121	4,03	0,97	0,840
	7.	120	3,75	1,06	0,852
	8.	121	3,64	1,04	0,838
	9. (-)	121	4,14	0,83	0,840
	10. (-)	121	3,83	0,98	0,845
	11.	121	3,36	1,17	0,844
	12.	121	3,25	1,19	0,848
Reflexió	13. (-)	120	3,51	1,16	0,866
	14. (-)	121	4,00	0,97	0,872
	15.	121	3,72	1,02	0,868
	16.	121	3,84	0,97	0,881
	17. (-)	120	4,28	0,92	0,873
	18.	120	3,63	1,12	0,873
	19.	120	2,83	1,30	0,864
	20. (-)	120	4,23	0,93	0,879
	21.	120	3,33	1,09	0,877
	22.	119	3,78	1,06	0,873
	23.	120	3,63	1,14	0,867
	24. (-)	121	3,30	1,14	0,886

Megjegyzés: (-) negatív tartalmú állítás.

Az alskálánkénti itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat szerint az utolsó tétel kihagyása korrigálna a reflexió alskála megbízhatóságán, így az eredeti  $\alpha$ -érték 0,883 helyett 0,886 lenne. Mivel azonban ez a különbség kevesebb mint egy százaléki változást jelent, s a teljes kérdőív megbízhatóságát érdemben nem befolyásolja, a 24. tételt megőrizzük.



### A tanárjelöltek reflexiójának jellemzői

A rumináció és a reflexió alsókálák összesített mutatóinak leíró statisztikáját a 6. táblázat közli. A rumináció-index minden esetben magasabb értékű, az ebből adódó számszerű különbség azonban egyik mérésnél sem tekinthető szignifikánsnak (Pilot 1:  $t=0,22$ ,  $p=0,83$ ; Pilot 2:  $t=0,65$ ;  $p=0,52$ ). Ugyanakkor mindkét pilotvizsgálat során szignifikáns korreláció tapasztalható az alsókálák között (Pilot 1:  $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ; Pilot 2:  $r=0,59$ ,  $p<0,01$ ). Azaz, minél magasabb a reflexió-index, annál magasabb a rumináció-index is. Eredményünk nem tér el az 1999-ben azonosítottaktól, mivel Trapnell és Campbell (1999) is azt találták, hogy a vizsgált amerikai mintára a rumináció jellemzőbb.

6. táblázat. Az alsókálák összesített mutatóinak jellemzői

	Pilot 1		Pilot 2	
	Rumináció	Reflexió	Rumináció	Reflexió
N	52	52	118	114
Min	1,83	2,00	1,83	1,17
Max	4,92	5,00	5,00	4,92
Átlag	3,82	3,76	3,71	3,67
Szórás	0,78	0,66	0,66	0,71

### Következtetések

Az RRQ magyar adaptációjának átdolgozott változata az önreflexiót megbízhatóan képes mérni. A Pilot 1 mérés tette indokolttá az első változat kisebb módosítását, hogy ezáltal a kultúránkhoz jobban illeszkedő megfogalmazású kérdőív-tételek javítsanak a skála megbízhatóságán. A Pilot 2 során azonban azt találtuk, hogy a magyar nyelvhasználathoz jobban illeszkedő változat nem változtat kellően a kérdőív megbízhatóságán, amely így is elfogadhatónak tekinthető. A szélesebb nemzetközi irodalomban (különös tekintettel az adaptált változatokra) is hasonló megbízhatósági mutatók szerepelnek, tehát az adaptáció összességében sikeresnek mondható. A rágódás és a reflexió hasonló mértékben jellemezte a vizsgált tanár szakosokat statisztikailag megfelelő mintán (vagyis a Pilot 2 során) is.

A tanárjelöltek jellemzésére a faktorok mentén kialakított változókat vizsgáltuk (Pilot 1). A reflexió iránti attitűd a legmagasabb, de az önreflexió szoká-

sa a legalacsonyabb átlagértékű. Ez az ellentmondó eredmény felveti a kérdést, hogy a kutatásban közreműködő tanárjelöltek mit értettek a reflexió kifejezés alatt, egyáltalán egységes-e a fogalomértelmezésük; továbbá, hogy vannak-e eszközeik a saját reflektív gondolataik rendszeres kialakítására. A magas szórás alátámasztja a problémakör valós voltát, hiszen az alacsony elemszám ellenére is nagy különbség mutatkozott a kötelező szemináriumi résztvevők esetében, amely kurzusnak célja volt a reflexió fejlesztése is.

Második vizsgálatunk (*Pilot 2*) igazolta az eredeti kérdőív kétfaktoros struktúráját. Ezzel összhangban a részletes itemanalízis alátámasztotta a kérdőív adaptációjának sikerességét. A két faktor létét vizsgálatunk ugyancsak megerősítette, az egyes kérdőív-tételek faktorsúlyai azonban teljesen másként rendeződtek, mint Trapnell és Campbell (1999) munkájában. Ennek hátterében három lehetséges magyarázat állhat: (1) a minták közötti kulturális különbségek, (2) a mintánk fokozottabb homogenitása csak tanár szakosok bevonása miatt, (3) a vizsgálatok között eltelt közel két évtized. Végül, az eredmények azt is felfedték, hogy a tanárjelöltek reflexiója és ruminációja szorosan összekapcsolódik, a reflexió fokozottabb előfordulása tehát a rágódás fokozott megnyilvánulását is magával vonja.

## Összegzés

A kutatás célkitűzésével összhangban megvizsgáltuk a kérdőív pszichometriai mutatóit, a mintát alkotó tanárjelöltek reflexiójának jellemzésére pedig összevont változókat, továbbá reflexió- és rumináció-indexet képeztünk. Vizsgálatunk szerint, valamint a releváns nemzetközi szakirodalom alapján a bemutatott mérőeszköz alkalmas a szakértelemtől független reflexió megbízható, kvantitatív vizsgálatára. Az egyes alskálák és a teljes kérdőív megbízhatósága megfelelő, noha a reflexiót mérő alskála mutatója alacsonyabb értékű a nemzetközi irodalomban publikáltaknál, illetve a kérdőív-tételek faktorsúlyai teljesen eltérnek az 1999-es amerikai és a 2018-as magyarországi mintán. Ennek hátterében kulturális különbségek, az eltelt idő, vagy mintaválasztási különbségek állhatnak. A Pilot 1 eredményei szerint a mintánkat alkotó tanár szakosok körében a reflexió, önreflexió iránti attitűd magas, ennek gyakorlata azonban ritka. A reflexió és a rágódás mindkét vizsgálatunkban szoros korrelációt mutat, vagyis a reflexió fejlesztésének kidolgozására különös gondot kell fordítani a tanárképzésben, ugyanis feltételezhető, hogy a reflexió elősegítésével a rágódás megnyilvánulása is növekedhet. A tanárrá válás kezdetén meglehetősen fontos tapasztalat a gyakorlat és az elmélet közötti kapcsolatteremtés, ennek szükségszerű tudatos

fejlesztésére kell rámutatunk. A mérőeszköz alkalmas az általános reflexió jellemzésére, így segítheti az általános és a szakmai reflexió fejlődésének, fejlesztésének összekapcsolását.

## Irodalom

- BOUD, D., KEOGH, R. & WALKER, D. (1985 eds) *Reflection: turning experience into learning*. London, Kogan Page.
- ELLIOTT, I. & COKER, S. (2008) Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 60. No. 3. pp. 127–134.
- FENIGSTEIN, A., SCHEIER, M. F., & BUSS, A. H. (1975) Public and Private Self-Consciousness: Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 23. No. 4. pp. 522–527.
- GRANT, A. M., FRANKLIN, J. & LANGFORD, P. (2002) The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behaviour and Personality*, Vol. 30. No. 8. pp. 821–836.
- GROSSMANN, I. & KROSS, E. (2010) The Impact of Culture on Adaptive Versus Maladaptive Self-Reflection. *Psychological Science*, Vol. 21. No. 8. pp. 1150–1157.
- HARRINGTON, R. & LOFFREDO, D. A. (2011) Insight, Rumination, and Self-Reflection as Predictors of Well-Being. *The Journal of Psychology*, Vol. 145. No. 1. pp. 39–57.
- JOIREMEN, J. A. (2004) Empathy and the Self-Absorption Paradox II: Self-Rumination and Self-Reflection as Mediators Between Shame, Guilt, and Empathy. *Self and Identity*, No. 3. pp. 225–238.
- JOIREMEN, J. A., PARROTT, L. III & HAMMERSLA, J. (2002) Empathy and the Self-Absorption Paradox: Support for the Distinction Between Self-Rumination and Self-Reflection. *Self and Identity*, No. 1. pp. 53–65.
- JORDI, R. (2010) Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, Vol. 61. No. 2. pp. 181–197.
- KASIK L., GUTI K., TÓTH E. & FEJES J. B. (2016) Az elkerülés mint folyamat – az Elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 2. pp. 219–253.
- KEMBER, D., LEUNG, D. Y. P., JONES, A., LOKE, A. Y., MCKAY, J., SINCLAIR, K., TSE, H., WEBB, C., WONG, F. K. Y., WONG, M. & YEUNG, E. (2000) Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 25. No. 4. pp. 381–395.
- KORTHAGEN, F. & VASALOS, A. (2005) Levels of reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11. No. 1. pp. 47–71.

- MRÁZIK J. (2014) A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: ARATÓ F. (ed) *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. pp. 77–87.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., WISCO, B. E. & LYUBOMIRSKY, S. (2008) Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 3. No. 5. pp. 400–424.
- PAPAGEORGIU, C. & WELLS, A. (2004) Nature, Functions, and Beliefs about Depressive Rumination. In: PAPAGEORGIU, C. & WELLS, A. (eds) *Depressive Rumination. Nature, Theory, and Treatment*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd. pp. 3–20.
- RADOŃ, S. (2014) Construction and validation of the Polish version of the Rumination – Reflection Questionnaire *Psychoterapia*, Vol. 2. No. 169. pp. 61–72.
- SCHEIER, M. F. & CARVER, C. S. (1985) The Self-Consciousness Scale: A Revised Version for Use with General Populations. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 15. No. 8. pp. 687–699.
- SILVIA, P. J. & PHILLIPS, A. G. (2011) Evaluating self-reflection and insight as self-conscious traits. *Personality and Individual Differences*, No. 50. pp. 234–237.
- SZIVÁK J. (2010) *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- SZIVÁK J. (2014) *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- TAKANO, K. & TANNO, Y. (2009) Self-rumination, self-reflection, and depression: Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behaviour Research and Therapy*, No. 47 pp. 260–264.
- TRAPNELL, P. D. & CAMPBELL, J. D. (1999) Private Self-Consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing Rumination from Reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76. No. 2. pp. 284–304.
- VAN BEVEREN, L., ROETS, G., BUYSSE, A. & RUTTEN, K. (2018) We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, No. 24. pp. 1–9.
- XU, Y. & BROWN, G. T. L. (2016) Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, No. 58. pp. 149–162.

# A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS HATÁSA A TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSI ÉS FOGALMAZÁSI KÉPESSÉGÉRE AZ ELTÉRŐ DIDAKTIKAI JELLEMZŐK TÜKRÉBEN

---

Lanszki Anita

tanszékvezető, egyetemi docens  
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

## ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a digitális történetmesélés tanulói szövegértésre és -alkotásra gyakorolt hatásrendszerét mutatja be. A kutatás része volt egy nagyszabású iskolai kísérletnek, melyben az eljárás különböző tanulói kompetenciákra és tantárgyi teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáltuk az eltérő életkori csoportok, tantárgyterületek és tanulásszervezési stratégiák tükrében. A kutatás során 391 tanuló készített el 164 digitális történetet 8 tantárgyterületen 15 köznevelési intézményben. A tanulók képesség- és tudásszintváltozását kompetencia- és tudásszintméréssel, a didaktikai jellemzőket megfigyeléssel és írásbeli kikérdezéssel tártuk fel, a további adatokat a pedagógusok (N=14) esettanulmányaiból nyertük. A vizsgálat során sikerült kimutatni a tanulók kompetencianövekedését, továbbá feltérképeztük a digitális történetmesélés alkalmazásának pontos didaktikai körülményeit is.

**Kulcsszavak:** digitális történetmesélés, kompetenciafejlesztés, szövegértés, fogalmazás

## THE IMPACT OF DIGITAL STORYTELLING ON STUDENTS' READING, LISTENING AND WRITING SKILLS ABSTRACT

This study would like to demonstrate the impact of digital storytelling on students' reading, listening and writing skills. The research was part of a classroom experiment in which the impacts of digital storytelling have been examined on students' competences and achievements with regard to different age groups, subject areas and learning organization strategies. In the research, 391 pupils prepared 164 digital stories in 8 subject areas in 15 Hungarian public schools. The changes in students' competences and knowledge level were measured with competence and knowledge level tests, the didactic characteristics of the application were collected by observation and written questioning, further data were obtained from case studies of teachers (N=14). The competences of students were developed and the exact didactic conditions could also be described by applying the methodology.

**Keywords:** digital storytelling, reading, writing, and listening skills, competence development

## Bevezetés

A digitális történetmesélés (továbbiakban: DST = digital storytelling) módszertana a közösségi művészet világában született a '90-es évek elején a kaliforniai *Center for Digital Storytelling*ben (ma: *StoryCenter*). Az alkotó műhelyfoglalkozások a résztvevők kreatív tevékenységeire épültek. A folyamat elején a facilitátor ismerkedési és történetmesélő játékokkal teremtette meg a csoporton belüli bizalmi légkört, majd a résztvevők folyamatos diskurzusban társaikkal és a facilitátorral megalkották szövegüket, melyet a digitális technológia segítségével hangfájlként rögzítettek, és képek felhasználásával párperces videóelbeszélést készítettek (*Lambert 2002/2013*). A DST forradalmi újítása abban állt, hogy a professzionális filmkészítők privilégiumaként kezelt audiovizuális tartalom előállítására bármilyen szociokulturális háttérű, anyanyelvű amatőrök képessé váltak, és a fogyasztóból alkotóvá váló egyének első kézből artikulálhatták nézeteiket, tapasztalataikat (*Lanszki 2017*).

Az ezredforduló óta világszerte egyre több oktatási intézmény alkalmazza a DST összetett módszertanát, nemcsak személyes történetek elmesélésére, hanem tantárgyi tartalmak feldolgozására is. A DST olyan eljárás, mely konkrét lépésekből álló folyamatmodellként az IKT-eszközök használatának módszertani keretét is magában foglalja, és alkalmazása során a pedagógus figyelembe veszi a tanulók integrált (iskolai, hálózatos és otthoni) tanulási környezetét, a tanulók pedig aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban.

Yuksel, Robin és McNeil (2014) 173 oktatót kérdezett meg a világ különböző országaiból, hogy tapasztalataik alapján milyen képességeket fejleszt az eljárás. A tanári válaszok 45 százaléka szerint fejlődött tanulók tananyagelsajátítási, fogalmazási és prezentációs képessége, technológiai-eszközhasználati jártassága, a válaszok 35 százalékában a pedagógusok a DST kutatási képességet támogató hatását emelték ki, 27 százalékuk szerint a DST elősegíti a tanulási folyamatot, emellett kiemelt területként említették a tanulók nyelvi képességeinek (fogalmazás, kommunikáció, kiejtés), magasabb szintű gondolkodásának (kreativitás, problémamegoldás, önértékelés, metakogníció) és szociális készségeinek fejlesztését is.

Az empirikus kutatások többsége a DST szövegalkotási és -értési területekre kifejtett pozitív hatásának mérésére koncentrált. Sylvester és Greenidge (2009) negyedikes amerikai tanulók íráskészségét fejlesztette sikerrel a DST-vel, Campbell (2012) kísérletében pedig két éven keresztül ötödik és hatodik osztályos kanadai tanulók (N=24) alkottak digitális történeteket ugyanezzel a céllal és eredménnyel. Harmadikos török tanulók (N=26) anyanyelvi íráskészségét is DST-vel fejlesztették, akik a kooperatív munkafolyamat során különböző műfajú

szövegeket alkottak, egymás elbeszélésének strukturáltságát, nyelvhelyességét folyamatosan javították. A tanulók íráskészségének fejlődését önkontrollos vizsgálattal mérték, és az eredmények alapján világosan kirajzolódott, hogy a tanulók a DST után részletgazdagabban, választékosabban és összefüggőbben fogalmaztak, mint előtte (Yamaç 2015). Sarica és Usluel (2016) pedig kontrollcsoportos és önkontrollos kísérlettel is bebizonyította, hogy a DST pozitívan hatott általános iskolás tanulók (N=59) idegen nyelvi szövegalkotási képességére.

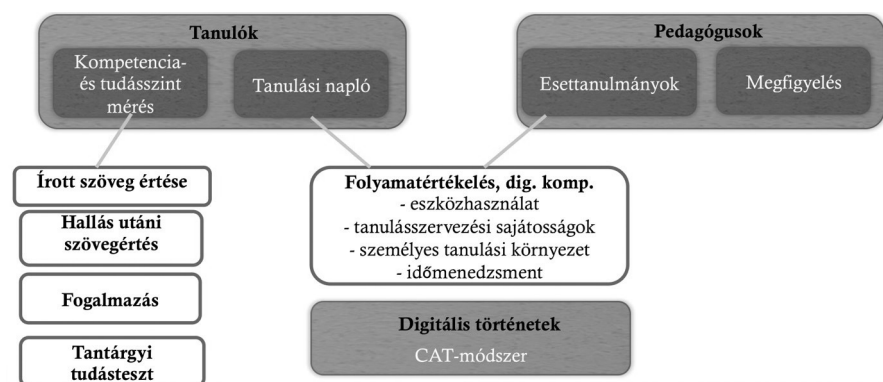
Abdolmanafi-Rokni és Quarajeh (2014) kísérletében (N=49) iráni hallgatók angol nyelvi készségeit vizsgálták *TOEFL* nyelvi teszt segítségével. A kísérleti csoport hallgatói, akik részt vettek egy 12 alkalmas DST folyamatban, jobban teljesítettek a szövegértés, hallás utáni szövegértés tesztjén, illetve a szóbeli vizsgán, mint a hagyományos módszerrel tanuló kontrollcsoport. Tahiri és munkatársai (2015) (N=30) iráni hallgatók angol nyelvi képességeit mérték fel kontrollcsoportos és önkontrollos vizsgálat keretei között *Oxford Placement Test*-tel. A kontrollcsoporthoz és önmagukhoz képest is fejlődést mutattak a hallgatók szóbeli kommunikációs képességeikben és hallás utáni szövegértésük tekintetében.

Egyéb kompetenciamérési eredmények is igazolták, hogy a DST folyamata fejlesztette a tanulók íráskészségét (Sevilla-Pavón 2015; Yamaç 2015; Cooper 2016), olvasott szöveg értését (Campbell 2012; Condy et al. 2012; Rahimi & Yadollahi 2017) és hallás utáni szövegértését (Abdolmanafi-Rokni & Quarajeh 2008; Cığerci & Gultekin 2017), valamint növelte a tanulók tantárgyi teljesítményét is (Normann 2011; Kotluk & Kocakaya 2017). A kutatások többsége azonban csak az anyanyelv és az idegen nyelv területére korlátozódott, jelen kutatásban ezért azt vizsgáltuk, hogy megfigyelhető-e változás a három nyelvi alapkészségben akkor is, ha más tantárgyak esetében jelenik meg a DST.

Az empirikus kutatás 2017 tavaszán zajlott tizennyolc különböző köznevelési intézményben. Kutatási kérdéseink arra vonatkoztak, hogy kimutatható-e a DST hatására változás a tanulók szövegértési és -alkotási képességterületein, ha DST-vel dolgoznak fel az iskolában egy tematikus egységet. Megvizsgáltuk továbbá, hogy a tanulói képességekben bekövetkezett változás milyen didaktikai tényezők függvénye. Körüljártuk, hogyan befolyásolja a DST eredményességét a tanári alkalmazás mikéntje, és a különböző tanulás- és tanóraszervezési körülmények (például heti kontaktórák száma, közös online tanulási felület alkalmazása, eltérő tanulásszervezési formák). A tanulók egyéni jellemzőinek hatásait is megvizsgáltuk, továbbá, hogy milyen tantárgy tartalmi keretei kedveztek a DST megvalósításának.

## A kutatás módszerei, eszközei

A kutatási módszerek és eszközök megválasztása során a módszertani trianguláció elvét követtük, a mennyiségi méréseket kiegészítették minőségi vizsgálatok is. Egy olyan komplex tanulásszervezési stratégia sokszempontú vizsgálata, mint amilyen a DST, megkívánja a pontos adatfelvételt lehetővé tévő mérőeszközök differenciáltságát. Adatgyűjtésünk három fő területre koncentrálódott: 1.) a tanulók különböző képességterületeken és tantárgyi tudáspróbán mért értékei, 2.) hogyan alkalmazzák a pedagógusok a DST-t, és hogyan reflektálnak a folyamatra, 3.) a digitális történetek elemzése (1. ábra).



1. ábra. A Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban elnevezésű kutatás mérési területei és eszközei (saját szerkesztés)

A DST szövegértésre és szövegalkotásra gyakorolt hatását önkontrollos vizsgálattal mutattuk ki, egymással ekvivalens nehézségi fokú feladatsorok segítségével rögzítve a tanulók DST kipróbálása előtti és utáni állapotát. Az írott szöveg értésére és a tantárgyi tudástesztre vonatkozó mérési eszközök igazodtak a tanulók életkori sajátosságaihoz és az általuk használt taneszközkörnyezethez. Mivel a hallott szöveg értésére csak idegen nyelvi feladatsorok álltak a rendelkezésre, saját, életkoronként differenciált mérőeszköz segítségével történt az adatfelvétel. A tanulók írásbeli szövegalkotási képességének változását az Oktatási Hivatal által standardizált magyar nyelv tárgyhoz tartozó kritériumrendszer segítségével mértük (Oktatási Hivatal 2017a, 2017b, 2017c).

A beavatkozás előtt került felvételre az első online kérdőív, melyben a tanulók demográfiai háttéradataira és digitális eszköz-használati szokásaira kérdeztünk rá. A folyamat után pedig felvettük a tanulókkal az online tanulási naplót. Az online tanulási napló nyílt végű kérdéseket is tartalmazott, melyek meg-



válaszolásával a tanulók DST-vel kapcsolatos tapasztalataikat fejthették ki. A pedagógusok nézeteit is felmértük: a beavatkozás után a 18-ból 14 közreműködő pedagógus esettanulmányban írta meg reflexióit. A DST alkalmazásának egyéb didaktikai körülményeivel kapcsolatos adatokat megfigyelés módszerével gyűjtöttük össze, melynek szempontjai az *Oktatási Hivatal* alap- és középfokú köznevelési intézmények országos tanfelügyeleti kézikönyvéből származtak (*Oktatási Hivatal 2016a, 2016b*). A megfigyelés lehetővé tette a pedagógiai folyamat meghatározott szempontok szerinti, a pedagógus és a tanulók közti interakciókra és a tanulási környezetre irányuló feltárását, a tanulók válaszaiból és a pedagógusok esettanulmányaiból pedig a DST-vel kapcsolatos nézetek kerültek felszínre.

Végül a digitális történetek értékelésére is sor került, melyhez Amabile (1982) *CAT* (= *Consensual Assessment Technique*) módszerét alkalmaztuk: két, egymástól független értékelő pontozta a produktumokat előzetesen meghatározott kritériumrendszer alapján, és a kapott végpontszámok átlagából nyertük ki az alkotásra vonatkozó értéket.

A kvantifikálható adatokat *SPSS* szoftver segítségével, a reflektív típusú tanulási naplók és az esettanulmányok szövegét *atlas.ti* tartalomelemző szoftverrel értékeltük.

### A vizsgált minta

Mivel a vizsgálat idején a DST-t kevés iskolában ismerték, a mintavételi eljárás nem lehetett véletlenszerű. A vizsgált minta ezért olyan köznevelésben tanuló diákokból állt, akiknek tanárai előzetesen egységes DST képzést kaptak. Végül 391 tanuló készített összesen 164 digitális történetet 15 különböző iskola 25 osztályából, 18 különböző pedagógus facilitátori tevékenysége mellett, 8 különböző tantárgyterületen, illetve egy gyógypedagógiai és egy délutáni diákönkormányzati szakkörön. A minta reprezentativitását igyekeztünk az elemszám nagyságával erősíteni, emellett törekedtünk arra, hogy Magyarország minden régiójából, különböző életkorú tanulókat vonjunk be a vizsgálatba. A mintát alkotó tanulók több mint fele a fővárosban, vagy Magyarország egyik megyeszékhelyén élt, kistérségtől a válaszadók közel egynegyede származott. A vizsgált tanulók intézményének fenntartója a KK (Klebersberg Központ), kivéve 3 iskolát, melyek egyházi fenntartásúak voltak. Intézménytípusát tekintve 8 általános iskola, 3 négyosztályos gimnázium, 1–1 hat- illetve nyolcosztályos gimnázium, és 1–1 szakgimnázium illetve szakközépiskola tanulói vettek részt a kutatásban.

A nemek kiegyensúlyozott arányban voltak jelen a mintában: pontosan 50 százalék fiú és 50 százalék lány vett részt a vizsgálatban. A legfiatalabb válaszadó 8 éves volt, a legidősebb pedig 21, a vizsgált tanulók átlagéletkora 13,29 év. A tanulók közül legtöbben nyolcadik osztályosok voltak (a minta 22%-a), de általában véve elmondható, hogy az általános iskola felső tagozatán, illetve a kisgimnáziumban tanulók többségben voltak a mintában.

A mintában voltak tanulási nehézséggel küzdő, illetve nehéz körülmények között élő tanulók is. A tanulók 5-5 százaléka sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdött. A minta 9 százalékát pedig (halmozottan) hátrányos szociális helyzetű diákok alkották.

A legtöbb tanuló idegen nyelv tantárgy keretei között készített digitális történetet, a kémia, magyar nyelv és irodalom, illetve informatika tantárgy közel egyenlő arányban szerepelt a második helyen, míg a harmadik helyen szintén megközelítőleg azonos számú tanuló próbálta ki a DST-t történelem és állampolgári ismeretek, természetismeret és matematika tantárgyakból. A 164 kisfilm közül a legtöbbet informatika órán alkották, második helyre csúszott vissza az idegen nyelv. Ugyanígy előreugrott a helyezések tekintetében a magyar nyelv és irodalom és a matematika is.

A diákok 48 százaléka okostelefonját és asztali számítógépét (46,72%) használta leggyakrabban. Mobil eszközök tekintetében az okostelefon használata jelentősen megelőzte a táblagépet.

## Kutatási eredmények

A kutatási eredmények egyrészt a kvantifikálható – kompetenciamérésekből, tantárgyi tudástesztekből és megfigyelésből, illetve a digitális történetek értékeléséből származó – adatok matematikai statisztikai alapú elemzése során keletkeztek, másrészt pedig a tanulók reflektív tanulási naplójából és a pedagógusok esettanulmányaiból nyert információk minőségi vizsgálatából. A vizsgálati módszerek alkalmazása során a válaszadási hajlandóság változó volt. Az egyes elemzésekben megjelenő különböző elemszámok azt fejezik ki, hogy az adott mérési helyzetben hány vizsgált személy válasza volt az, amellyel az érintett számítást elvégeztük.

Kutatási eredményeinket az alábbi logika mentén összegezzük: (1) ismertetjük, hogy a DST milyen változásokat idézett elő a tanulók szövegértési és -alkotási képességeiben, (2) bemutatjuk, hogy a DST alkalmazásának eltérő didaktikai tényezői – úgy mint a pedagógus és a tanuló jellemzői, a tanulásszervezési gyakorlat –, továbbá a választott évfolyam és tantárgy hogyan befolyásolták az

egyek képességterületeken mért változásokat. A kvantitatív vizsgálati eredmények részletes közölését a következtetések alfejezetben a kvalitatív vizsgálati eredmények ismertetésével egészítjük ki, különös tekintettel a pedagógusok és a tanulók DST alkalmazására vonatkozó vélekedéseinek összegzésére.

### *Írott szöveg értése, hallás utáni szövegértés, fogalmazás*

A tanulók (N=336) szövegértési és -alkotási képességeit önkontróllos vizsgálattal, egymással ekvivalens nehézségi fokú, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó bemeneti és kimeneti mérőeszközök segítségével végeztük el, a kapott eredmények pedig Wilcoxon-próba elvégzését követően születtek. Az eredmények szerint szignifikáns különbség van ( $p < 0,05$ ) a bemeneti és kimeneti szövegértési eredmények között, mivel 203 tanulónak javult a szövegértési képessége, ami a tanulók 60,4 százaléka, 105 tanuló rosszabb eredményt ért el az utómérés során, 28 tanuló szövegértési képessége pedig ugyanolyan maradt.

A hallás utáni szövegértés (N=338) esetében is szignifikáns különbséget tapasztalhatunk ( $p < 0,05$ ) a bemeneti és a kimeneti eredmények között. 167 tanuló ért el jobb eredményt az utómérés során, míg csak 102 rosszabbat, ugyanakkor 69 tanuló kimeneti eredménye megegyezett a bemenetivel.

A fogalmazás területén végzett vizsgálat (N=295) során szintén szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) mérhető az elő- és utóvizsgálat eredményei között. A tanulók 58,3 százaléka, azaz 172 fő jobb eredményt ért el a DST utáni fogalmazásával, mint a DST előttivel, csupán 76 tanuló fogalmazás eredménye romlott a folyamat után, 47 tanuló pedig ugyanolyan eredménnyel teljesítette a két mérést.

Az eredmények egyértelműen bizonyították, hogy a DST hozzájárult a tanulók szövegértési és -alkotási eredményeinek javulásához. A beavatkozás hatására a legkisebb mértékű fejlődést a hallás utáni szövegértés esetében figyelhettük meg, ugyanis 19 százalékkal több tanuló írt jobb, mint rosszabb eredményt a kimeneti mérésen. A beavatkozás legerősebb hatása ugyanakkor a fogalmazás és az olvasott szöveg értésében mutatkozott, fogalmazás esetében 32 százalékkal, olvasottszöveg-értésben pedig 30 százalékkal több tanuló javított, mint ahány rontott. A vizsgált tanulók összességét tekintve pedig az olvasott szöveg értése esetén 61 százalék, fogalmazásban pedig 58 százalék javított eredményein a DST előtti állapothoz képest.

### Tanári jellemzők hatása

A pedagógus jellemzőinek hatásvizsgálatakor külön-külön függő változónak tekintettük a szövegértés fejlődését, a hallás utáni szövegértés fejlődését és a fogalmazás fejlődését. Az egyes területeken mutatott tanulói képességfejlődést a kimeneti és bemeneti értékek különbsége adta: akinek jobb volt a kimeneti értéke, pozitív különbséget kapott, akinek pedig a bemeneti volt jobb, negatív különbséget.

A számos független változó közül az olvasott szöveg értésének fejlődése (N=336) enyhe pozitív együtt járást mutatott a pedagógus módszertani felkészültségével ( $r=0,110$ ,  $p<0,05$ ), interaktív kommunikációjával ( $r=0,192$ ,  $p<0,05$ ) és annak mértékével, mennyire képes a tanulók figyelmét fenntartani ( $r=0,208$ ,  $p<0,05$ ). Az eredmény arra enged következtetni, hogy *a szövegértés DST általi fejlesztésében a pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van a források és a tanulók által írt szövegek értelmezésében, megvitatásában, különösen azok esetében, akiknek módszertani kultúrája gazdag, kommunikációját interaktivitás jellemzi, és képes a tanulók figyelmét fenntartani.*

A hallott szöveg értésének fejlődése enyhe mértékű, negatív együtt járást mutatott a pedagógus differenciáló hozzáállásával (N=338,  $r=-0,111$ ,  $p<0,05$ ), mely eredmény azt tükrözi, hogy a hallott szöveg értésének fejlődésében a tanári differenciálás nélkül jobb eredményt érnek el a tanulók, mely valószínűsíthetően azzal van összefüggésben, hogy *a DST azon szakaszai fejlesztik a hallás utáni szövegértést, melyek az egyéni munkaformához kapcsolódnak.*

A fogalmazási képesség fejlődése (N=295) enyhe pozitív együtt járást mutat a pedagógus támogató hozzáállásával ( $r=0,137$ ,  $p<0,05$ ), a pedagógus módszertani felkészültségével ( $r=0,150$ ,  $p<0,05$ ), a pedagógus tanóratervezési tudatosságával ( $r=0,131$ ,  $p<0,05$ ), és azzal, hogy a pedagógus tanórán kívül is támogatja a tanulókat ( $r=0,140$ ,  $p<0,05$ ). A kapott eredmények alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy *a szövegalkotási képesség DST általi fejlesztésében is fontos a pedagógus gazdag módszertani kultúrája, tanóratervezési tudatossága, és az, hogy a kontaktórán és tanórákon kívül is támogassa tanulóit.*

Az egyes tanári jellemzők és a tanulók (N=391) DST pontszámátlagja közötti együtt járás kimutatáshoz Pearson-féle korrelációs számítást használtunk. Gyenge erősségű, pozitív összefüggés tapasztalható a pedagógus interaktív kommunikációja és a DST sikeressége között (N=391,  $r=0,109$ ,  $p<0,05$ ). Az eredményt úgy értelmezzük, hogy a tanári visszajelzések párbeszédesebb, interaktív jellege enyhe mértékben pozitívan befolyásolja a DST sikerességét. Kis erősségű, negatív kapcsolat van azonban a DST sikeressége és aközött, hogy a pedagógus tanórán kívül is támogatja a folyamatot (N=391,  $r=-0,128$ ,  $p<0,05$ ). Ez az eredmény úgy

értelmezhető, hogy minél kevésbé támogatta a pedagógus a tanulókat tanórán kívül, annál jobban sikerült a történet. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy *azoknak a pedagógusoknak a tanulói értek el magasabb pontszámot a digitális történetek értékelése során, akik a teljes folyamatot az iskolában kivitelezték*, másik magyarázata pedig az lehet, hogy *a tanórán kívüli szerkesztési tevékenységeikben a tanulók inkább önállóan vagy egymást támogatva, kooperatív formában értek el jobb eredményt, mint a pedagógus külső támogatásával*.

A pedagógus pályán eltöltött éveinek száma ugyanakkor nem mutatott statisztikai együtt járást a vizsgált, standardizált változókkal ( $p > 0,05$ ).

### Tanulásszervezési jellemzők

A tanulásszervezési gyakorlaton belül négy kérdést helyeztünk vizsgálatunk középpontjába:

1. Milyen heti óraszám van jelen a tanuló órarendjében az érintett tantárgy?
2. A DST lépéseit csak kontaktórára, vagy iskolai órán kívülre is szervezték?
3. Volt közös online felület a DST-folyamat támogatására, és ha igen, mire használták?
4. Milyen tanulásszervezési formában készítették el a tanulók a digitális történetet?

Szignifikáns eredmény született azzal kapcsolatban, hogy használtak-e közös online felületet, mivel attól függően, hogy melyik kategóriába került a tanuló, más lett a filmpontszám. Az ANOVA-modellben a független változók 2 százalékot magyaráznak meg a függő változó heterogenitásából. Eredményeink alapján megállapíthattuk, hogy *a tanuló fogalmazási képességének DST általi fejlődésére pozitív hatással van, ha a folyamatot a tanulóközösség online felülettel támogatja, és azt kommunikációra és tartalommegosztásra használja*. Azonban a hallott szöveg értése esetében az óraszám és a tanórai és/vagy tanórán kívüli tevékenységszervezés változója is szignifikáns eredményt adott, tehát *a magasabb óraszám és a tanórai tevékenységek otthoni kiegészítése összefügg a DST általi hallás utáni szövegértés fejlődésével*. Az ANOVA-modellben a független változók 17 százalékot magyaráznak meg a függő változó heterogenitásából. Írott szöveg értése tekintetében az óraszám változója adott szignifikáns eredményt, tehát *a szövegértés DST általi fejlesztéséhez hozzájárul a magasabb óraszám*.

Megvizsgáltuk, hogy található-e összefüggés az egyes tanulásszervezési formák és az egyes részképességek fejlődése között, a Kruskal-Wallis-próbát hívtuk segítségül az eredmények összevetéséhez. A hallás utáni szövegértés és a függő

változóink között nem tudunk összefüggést kimutatni ( $p > 0,05$ ). A rangszámát-  
lagok vizsgálata alapján azonban elmondhatjuk, hogy *az egyéni munkaforma  
kedvezett leginkább a fogalmazás* ( $N=295$ ,  $p < 0,05$ ) és *az olvasottszöveg-értés fejlő-  
désének. A 3-5 fős csoportokban készített digitális történetek* ( $N=391$ ,  $p < 0,05$ ) pedig  
*magasabb pontszámátlagot értek el, mint a többi munkaforma alkalmazásával  
készült videók.*

A tanulászervezési gyakorlat egyes részindikátorai tehát összefüggésben  
vannak a tanulók szövegértési és -alkotási képességeinek fejlődésével. Megállá-  
píthatjuk, hogy *a magasabb kontaktóraszám pozitívan befolyásolja mindkét (ol-  
vasott és hallás utáni) szövegértési képességet és a digitális történet minőségét is.*  
*A fogalmazási képesség fejlődése összefügg azzal, hogy van-e a tanulócsoportnak  
online felülete, melyen tanórán kívül is kommunikálhatnak, illetve tartalmakat  
oszthatnak meg egymással. Az egyéni munkaforma a szövegértés és a fogalmazás  
fejlődésének kedvez, míg kiscsoportos alkotással jobb minőségű digitális történet  
hozható létre.*

#### *A tanulók szocioökonómiai státusza*

A tanulók SES-indexét (SES=szocioökonómiai státusz) az alábbi komponensek  
összegzésével hoztuk létre: (halmozottan) hátrányos helyzet, településtípus,  
szülők iskolai végzettsége. Pearson-féle korrelációs számítás segítségével megál-  
lapíthattuk, hogy sem a szövegértés fejlődése ( $N=243$ ,  $p > 0,05$ ), sem a hallás utáni  
szövegértés fejlődése ( $N=247$ ,  $p > 0,05$ ), sem pedig a fogalmazás fejlődése ( $N=218$ ,  
 $p > 0,05$ ) nem mutatott együtt járást a SES-pontszámmal. Szemben a tanulók di-  
gitális történetre kapott filmpontszámával, mely együtt járást mutat azok SES-  
indexével, tehát a magasabb SES-indexű, *azaz a jobb szocioökonómiai státuszú  
tanulók magasabb pontszámot kaptak digitális történeteikre.*

Ami a tanulók digitális eszközhasználati szokásainak változóit illeti, nem  
kaptunk szignifikáns eredményt a keresztábrás vizsgálat során ( $N=391$ ,  $p > 0,05$ ).

A reflektív tanulási napló tanulói kooperáció erősségére vonatkozó kérdé-  
sére adott tanulói vélemények alkották a kooperáció erősségének változóját,  
melyet Spearman-féle korrelációanalízis segítségével vetettünk össze a tanulói  
filmek pontszámátlagával. Azt mondhatjuk, hogy a filmpontszámok és a tanu-  
lói kooperáció változói gyenge erősségű együtt járást mutatnak ( $N=319$ ,  $r=0,154$ ,  
 $p > 0,05$ ), tehát a DST során megnyilvánuló aktív tanulói együttműködés pozití-  
van hat a videók minőségére.

### Tantárgy, életkor

A különböző tantárgycsoportok esetében csupán kisebb eltérések mutatkoztak. A DST humán tárgyakon történő alkalmazása a tanulók szövegértési képességét befolyásolta kedvezőbben, a fogalmazási képességre és írott szöveg értésére gyakorolt pozitív hatás pedig inkább a reál tárgyak esetében jelentkezett.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy jelentősen több középiskolás tanuló hallás utáni szövegértése fejlődött (kismértékben: 28,4%, jelentős mértékben: 38,2%, összesen: 66,6%) a DST hatására, mint ahány általános iskolásé (kismértékben: 23,3%, jelentős mértékben: 18,6%, összesen: 41,9%) Keresztábra-elemzés során megállapítottuk, hogy a DST általános iskolás tanulók esetében hatott erősebben a fogalmazásképesség fejlődésére (kismértékben javult: 38,2%, jelentősen javult: 23,2%, összesen: 61,4%), míg középiskolás tanulók esetében ez az arány csak 44,7% (kismértékben javult: 11,9%, jelentősen javult: 32,8%) volt. Negatív tendenciát figyelhettünk meg azonban a középiskolások esetében, ugyanis 44,8 százalékuk kimeneti eredménye erős visszaesést mutatott a bemenetihez képest. Megállapíthatjuk tehát, hogy *a DST pozitív hatást fejt ki az általános iskolás tanulók több mint felének fogalmazásképességére*, míg a középiskolások körében ezt inkább nem figyelhetjük meg. A harmadik keresztábra adatait vizsgálva azt találtuk, hogy mind az általános, mind pedig a középiskolások többsége esetében javulás mutatkozott a szövegértés-eredményeik tekintetében. Az általános iskolások 32,9 százaléka kismértékben javított a bemeneti eredményeihez képest, míg 21,2 százalékánál jelentős volt a javulás. Középiskolások körében 18,1 százalék kismértékben, 56,2 százalék pedig jelentősen jobb szövegértésről adott számot a bemeneti méréshez képest. Az arányszámokat összesítve láthatjuk, hogy az általános iskolások 54,1 százaléka, míg a középiskolások majdnem háromnegyede, 74,3 százaléka javított a DST hatására írott szöveg értése területén. Bár *a középiskolások nagyobb arányban javítottak a szövegértés-eredményeiken, mindkét csoportról elmondhatjuk, hogy több mint a tanulók fele jelentősen jobb eredményt ért el ezen a területen a kimeneti mérés során.*

A DST másképpen hat az egyes képességterületekre az egyes életkori csoportok esetében. *Az általános iskolások többségének javult az íráskészsége, míg a középiskolások többségének esetében a javulás a hallás utáni szövegértés területén volt tetten érhető. Mindkét csoport esetében megfigyelhettük a pozitív változást az írott szöveg értése területén.*

## Összegzés és következtetések

Vizsgálatunk során a DST rövid távú hatását vizsgáltuk. Következtetéseinket a kutatási kérdések mentén összegezzük, mely során kiegészítjük kvantitatív vizsgálataink eredményeit a tanulók és pedagógusaik reflexióinak összegzésével.

A vizsgálatban részt vevő tanulók pedagógusai szerint a DST egyértelműen támogatta a tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlődését. A hipotézisvizsgálat során is sikerült igazolnunk, hogy a DST hozzájárult a tanulók képességnövekedéséhez olvasás és hallás utáni szövegértés, illetve írott szöveg alkotása területeken. Mindez annak is köszönhető, hogy a képi és verbális szövegek értelmezése, a fogalmazás, a szöveghallgatás nem önálló, öncélú tanulási feladatként jelent meg a tanulási folyamatban, hanem egymást kiegészítve, a digitális történet készítésének részeként. A tanulók nemcsak a szövegalkotás, hanem a szövegek értelmezése és saját hangzó anyaguk visszahallgatása és szerkesztése során is tevőlegesen járultak hozzá saját képességeik fejlesztéséhez. A tanulók úgy vélték, hogy a legnagyobb nehézséget a fogalmazás, illetve a hang- és videószerkesztés okozta nekik, azonban a digitális történet létrehozása érdekében megküzdöttek a feladatokkal, és a folyamat végén megállapították, hogy ezeken a területeken fejlődtek a legnagyobbat. A DST legerősebb hatását a fogalmazás és az olvasott szöveg értésében figyelhettük meg.

A vizsgálat során kiderült az is, hogy a DST tanulói képességfejlődésben játszott szerepe dominánsan nem a tanári jellemzők függvénye. A szövegértési és -alkotási képességek fejlődése a DST esetében egyáltalán nem függ a pedagógus motiváló hozzáállásától és problémamegoldásának mértékétől. A pedagógus pályán eltöltött éveinek száma sincs hatással a DST alkalmazásának sikerességére, mindössze egy-egy tanári jellemző esetében mutattunk ki összefüggést. A hallott szöveg értésének fejlődésében tanári differenciálás nélkül jobb eredményt értek el a tanulók, mely valószínűsíthetően azzal van összefüggésben, hogy a DST azon szakaszai fejlesztik a hallás utáni szövegértést, melyek az egyéni és kooperatív munkaformához kapcsolódnak. Az olvasott szöveg értésének fejlesztésében a pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van a források és a tanulók által írt szövegek értelmezésében, megvitatásában, korrekciójában. Erre a képességre három tanári jellemző hatott pozitívan: szerepet játszott, hogy a pedagógus módszertanilag színesen, interaktívan kommunikálva, a tanulók figyelmét fenntartva alkalmazta a DST-t. A szövegalkotási képesség DST általi fejlesztésében is közrejátszott a pedagógus gazdag módszertani kultúrája, emellett tanóratervezési tudatossága is befolyásolta a fogalmazási képesség fejlődését. A tanulók által legnehezebbnek ítélt tevékenységekre, a fogalmazásra pozitívan hatott, ha a tanár a kontaktórán és tanórákon kívül is támogatta tanulóit.



Megállapíthattuk, hogy minél magasabb kontaktóraszámiban foglalkoztak a tanulók a DST-vel, annál inkább fejlődött szövegértésük és hallás utáni szövegértésük, továbbá annál sikeresebben készítették el digitális történetüket, mindez a pedagógussal és a tanulótársakkal folytatott konstruktív iskolai párbeszédnek volt köszönhető.

A tanulók egyénileg, párban vagy kiscsoportosan készítették el digitális történetüket, egyetlen tanulócsoport készített egy közös filmet. Az egyéni munkaforma a középiskolás tanulók esetében dominált. A heterogén képességű diákokból álló tanulópárok vagy -csoportok tudtak legoptimálisabban együttműködni, a randomszerűen kialakított formációkkal szemben. A pedagógusoknak figyelnie kellett a tanulói munkamegosztás kiegyenlítettségére, a vitastílus kulturáltságára és konstruktív jellegére. Az egyéni munkaforma a fogalmazás és az olvasott szöveg értésének fejlődését támogatta, a kiscsoportokban készített digitális történetek azonban jobb minőségűek lettek.

Általános iskolás tanulók esetében a pedagógusok igyekeztek a folyamat nagy részét kontaktórai keretek között tartani, középiskolás tanulók esetében azonban megjelentek az egyes résztevékenységek a tanulók házi feladatai között is. A hallás utáni szövegértésre további hatást fejtett ki, ha a tanuló nemcsak kontaktórában, hanem otthon is foglalkozott a DST-vel, mivel a tanuló a videószerkesztés során felmondott szöveget nyugodt körülmények között is több ízben meg tudta hallgatni. A digitális történetek otthoni tökéletesítése a filmek minőségét is kedvezően befolyásolta. A pedagógusoknak nem minden esetben állt rendelkezésére számítógépes terem, így azok a tanulók, akik otthon is tudtak foglalkozni a filmjükkel, jobb eredményt értek el.

Számos tanulócsoport munkáját támogatta online felület, mely lehetőséget kínált az iskolán kívüli kommunikációra és tartalmegosztásra is, mindez pozitív hatással volt a tanulók fogalmazási képességének fejlődésére, azonban nem befolyásolta a digitális történet minőségét.

A hipotézisvizsgálat során ugyanakkor kiderült, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú tanulók jobb minőségű digitális történetet készítettek. A DST egy erősen digitális eszközhasználaton alapuló eljárás, a rosszabb anyagi helyzetű tanulók pedig nem rendelkeznek asztali számítógéppel, illetve internetkapcsolatos mobil eszközzel, mely megakadályozta, hogy otthoni körülmények között tudják tökéletesíteni digitális történetüket.

A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók a mintánknak nagyon kis részét tették ki, ezért matematikai-statisztikai alapú, összehasonlító elemzéseknek nem tudtuk alávetni ezeket az adatokat. A tanulásszervezési formák vizsgálata közben azonban kiderült, hogy a kis létszámú, gyógypedagógiai osztály eseté-

ben, amely egy közös videót készített, jelentős pozitív változást figyelhettünk meg a fogalmazási képesség fejlődésében. Azok a pedagógusok viszont, akik nem szegregált osztályt tanítottak, esettanulmányukban megfogalmazták, hogy több energiabefektetéssel járt a DST mind a tanuló, mind a pedagógus részéről, ha valamilyen tanulási nehézséggel küzdő tanuló vett részt a folyamatban.

A pedagógusok szerint ugyanakkor a DST előnye, hogy az introvertált tanulók is bátran megnyilvánultak digitális történetükön keresztül, jobban megtudták mutatni képességeiket, ismereteiket a tanulóközösség előtt a film médiumán keresztül, mint egyéb tantermi interakcióik során.

A tanulók digitális eszköz-használati preferenciái semmilyen hatással nem voltak képességeik DST általi fejlődésére. A tanulók leginkább használt digitális eszköze a mobiltelefon, melyen elsősorban játszanak és barátaikkal csetelnek. Az iskolai tanulás támogatására elhanyagolható mértékben, akkor is információk keresésére használták eszközeiket, produktív tevékenységekre pedig csak a tanulók elenyésző kisebbsége. Digitális eszközökkel történő alkotási tevékenység nem jellemző rájuk, ebben rutintalanok voltak, leszámítva a telefonnal történő fényképezést és a hangfelvételt, amiben volt kis gyakorlatuk. Jogtisztá képek keresésével, különböző médiaformátumú (szöveg-, hang- és videó-) fájlok szerkesztésével az iskolában találtak először, érthető tehát, hogy az előzetes, otthoni digitális eszközhasználat kevésbé hatott a DST eredményességére, mint az intézmény eszközellátottsága.

A DST pozitív hatást fejtett ki az általános iskolás tanulók több mint felének íráskészségére, és ez a fejlődés esetükben erősebb, mint középiskolás társaiké. Az általános iskolások azonban alacsonyabb filmpontszámátlagokat értek el, mint a középiskolások. Az általános iskolás tanulók eredményei arra vezethetők vissza, hogy mivel számukra kihívást jelentett a szövegek megfogalmazása, nagyobb fókusz helyeződött a DST ezen szegmensére, tanuló társaikkal, tanárukkal többször javították, megvitatták szövegeiket, ami hozzájárult fogalmazási képességük dinamikusabb javulásához. Digitális eszközhasználatuk viszont még rutintalanabb volt, az adatok keresése, tárolása, megosztása, újrafelhasználása több energiát emésztett fel az ő esetükben, produktumaik gyakorlatlanságukat tükrözték. A középiskolás tanulók számára a fogalmazás kisebb kihívást jelentett, az adatkezelés sem ütközött problémába, több energiájuk maradt a digitális történet technikai kivitelezésére. A vágásra helyezték a nagyobb hangsúlyt, motiváltabbak is voltak a videószerkesztés alatt, mint a szövegalkotás során. A hipotézisvizsgálat során ki is derült, hogy jelentősen több középiskolás tanuló hallás utáni szövegértése fejlődött a DST hatására, mint ahány általános iskolásé. Emellett az adatszintézis is könnyebb volt számukra, a középiskolások nagyobb arányban javítottak a szövegértés-eredményeiken is, mint általános iskolás társaik.

A különböző tantárgyak esetében nem figyelhetünk meg kiugró eltéréseket a képességfejlődés területén. Humán tárgyak területén a tanulók több, mint félének hallás utáni szövegértése fejlődött, a DST fogalmazási képességre és írott szöveg értésére gyakorolt pozitív hatása a reál tárgyak esetében kismértékben erősebb, mint humán tantárgyakon belül.

A DST kutatása során még sosem került sor a tanulói képességek fejlődésének didaktikai szempontú, többkomponensű, nagyelemszámú vizsgálatára. Empirikus kutatásunk eredményei egybecsengnek a nemzetközi kutatási tapasztalatokkal, miszerint a DST alkalmazása fejleszti a tanulók szövegértését (Campbell 2012; Condy et al. 2012; Rahimi & Yadollahi 2017), hallás utáni szövegértését (Abdolmanafi-Rokni & Quarajeh 2008; Ciğerci & Gultekin 2017) és íráskészségét (Sylvester & Greenidge 2009; Campbell 2012; Yamaç 2015; Sarica & Usluel 2016).

A kapott eredmények megerősítik bennünk, hogy a DST-t a tanulók bármely korosztályánál, bármilyen tantárgy esetében érdemes alkalmazni, mert az alkalmazás megfelelő didaktikai körülményei mellett fejleszti a diákok szövegértési és -alkotási képességét.

### Ajánlások a DST iskolai alkalmazásához

A teljes kutatás – melynek részeredményeit jelen tanulmány ismertette – fő célkitűzése az volt, hogy feltárja a DST pedagógiai folyamatokban történő alkalmazásának didaktikai körülményeit és hatásrendszerét, abban a reményben, hogy a kutatás eredményeit kamatoztatni lehessen a pedagógiai gyakorlatban. A kutatási eredmények alapján a DST optimális tanulástámogató hatásának elérése érdekében a következő ajánlásokat fogalmazzuk meg:

1. A DST sikeres kivitelezéséhez elengedhetetlen a pontos tervezés. Az időgazdálkodási problémák megelőzése érdekében egyrészt el kell helyeznünk az éves tanmenetben a DST-t, ügyelve arra, hogy iskolai szünet ne ékelődjön a folyamat közbe, másrészt pedig el kell készítenünk a pontos tematikus tervet céljaink, az iskolai és otthoni tevékenységek, munkaformák, módszerek pontos megnevezésével. A tanterem- és óracsereket is előre el kell intézni.
2. A folyamat időbeli ütemtervét érdemes a tanulók rendelkezésére bocsátani, hogy számukra is nyomon követhetők és tervezhetők legyenek a tevékenységek.
3. Fontos lépés, hogy az iskolai eszközparkot, a rendelkezésünkre álló tantermeket végig kell ellenőrizni. A nem működő asztali gépekről, hiányzó

szoftverekről érdemes előre tájékoztatni az iskolai rendszergazdát, aki a folyamat elkezdéséig előkészíti számunkra a digitális eszközöket.

4. A DST elkezdése előtt és során figyelmet kell fordítani a felhasznált szoftverek működtetésének elmagyarázására, mert a tanulók digitális eszközeit jellemzően nem használják különböző formátumú dokumentumok szerkesztésére.
5. Amennyiben azt tervezzük, hogy nyilvánosságra hozzuk tanulóink digitális történeteit, a tanulók és a szülők beleegyezését is kell kérni.
6. A tanulócsoport nagyságát és a tanulók életkorát figyelembe véve mérlegelnünk kell, hogy milyen munkaformában készítik el diákjaink majdani digitális történeteiket. A páros és kiscsoportos (3-5 fő/csoport) alkotási tevékenység főleg alacsonyabb évfolyamokon és nagyobb létszámú tanulóközösségek esetében ajánlott. Az önszabályozó tanulás magasabb fokon álló tanulóink esetében az egyéni munkaforma is számításba jöhet. Párok és csoportok kialakításánál előre el kell döntenünk, hogy szabad kezdet adunk-e tanulóinknak abban, hogy munkapartneret válasszanak maguknak, vagy az optimális feladatelosztás érdekében mi magunk határozzuk meg a párok tagjait. Mindvégig figyelniük kell arra, hogy a páros vagy csoportmunkában ne jelenjen meg a „potyautas”-attitűd.
7. Minél fiatalabbak tanulóink, annál több kontaktórára kell elosztanunk a DST lépéseit.
8. A hangfelvétel és képek készítéséhez a tanulók használják saját mobil eszközeit a BYOD elvén, a videószerkesztést azonban érdemes asztali gépen elvégezni.
9. Az iskolai tevékenységek gördülékenyen folytathatóak tanulástámogató keretrendszer vagy online tanulócsoport-felület alkalmazása mellett, amelynek segítségével a diákok megoszthatnak egymással fontos forrásokat és megvitathatnak egy-egy részproduktumot (például szöveg vagy hang). Nemcsak a kommunikációt és a forráskutatást segítheti az online tanulási környezet, hanem a produktív együttműködést is: felhőalapú alkalmazások segítségével a tanulók közösen szerkeszthetnek dokumentumot, vághatnak videót.
10. A pedagógus szakmai referenciaszemélyként folyamatosan adjon visszajelzéseket a tanulók számára. Nagyobb tanulócsoport esetében (digitális) pedagógiai asszisztens bevonása válhat szükségessé annak érdekében, hogy minden tanuló megkapja a kellő figyelmet a felmerülő nehézségei, dilemmái megoldásában, és bátorító, támogató facilitálás mellett végezhesse el a DST lépéseit. Indokolhatja a társtanár bevonását az is, ha a tanulócsoport tagjai között tanulási nehézségekkel küzdő diákok is vannak.

11. A facilitálás azonban ne forduljon át túlzott kontrollálásba. A pedagógus ne érvényesítse túl dominánsan gondolatait, mert ezzel visszaveti a tanulókat a kreatív folyamatokban. Az alkotási szakaszokban hagyni kell érvényesülni a tanulók ötleteit, a szerkesztésnél egymást támogatva, egymással kooperálva jobb eredményt érnek el a tanulók, mint a tanár külső támogatásával. Beavatkozni csak a megoldhatatlannak tűnő személyi, technológiai vagy szakmai problémák megoldásába érdemes.
12. A vetítés ünnepi hangulatú legyen. A tanulókkal egyeztessünk, hogy zárt körben, a szűkebb tanulóközösségen belül vagy nagyobb nyilvánosság előtt osztjuk-e meg a videókat.
13. A szummatív értékelés szempontrendszerét előre meg kell határozni, a kritériumok pedagógiai céltól függően változhatnak. A szempontokkal a teljes folyamat során nyújtott aktivitást és az elkészült produktumot egyaránt értékeljük. A tanulókkal előzetesen ismertetni kell a teljesítés feltételeit és a pontrendszert, mely utóbbi elkészítésében ők is segídezhetnek. A pedagógus véleménye mellett a tanulók ön- és társértékelésének is teret kell adni.

## Irodalom

- ABDOLMANAFI-ROKNI, S. J. & QUARAJEH, M. (2008) Digital Storytelling in EFL Classrooms: The Effect on the Oral Performance. *International Journal of Language and Linguistics*, Vol.2. No. 4, pp. 252–257. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.12> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- AMABILE, T. M. (1982) Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43. pp. 997–1013.
- CAMPBELL, T. A. (2012) Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69. pp. 385–393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- CIGERCI, F. M. & GULTEKIN, M. (2017) Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, Vol. 27. No. 2, pp. 252–268.
- CONDY, J., CHIGONA, A., GACHAGO, D. & IVALA, E. (2012) Pre-service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 11. No. 3. pp. 278–286.
- COOPER, M. (2016) Multimodal teaching and learning: researching digital storytelling on iPads in the primary school classroom to develop children 's story writing. *Journal of Literacy and Technology*, Vol. 17. No. 1–2. pp. 53–79. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.447> [Letöltve: 2019. 07. 31.]

- KOTLUK, N. & KOCAKAYA, S. (2017) The Effect of Creating Digital Storytelling on Secondary School Students' Academic Achievement, Self Efficacy Perceptions and Attitudes Toward Physics *Research in Education and Science*, Vol. 3. No. 1. pp. 218–227.
- LAMBERT, J. (2002/2013) *Digital storytelling, Capturing Lives, Creating Community. Computers* (4th ed.) New York and London, Routledge. [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(01\)00172-8](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00172-8) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- LANSZKI A. (2017) A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In LANSZKI A (ed) *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Eger, Líceum Kiadó. pp. 22–43.
- NORMANN, A. (2011) *Digital Storytelling in Second Language Learning. Faculty of Social Sciences and Technology Management*. [ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:445952](http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:445952) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- OKTATÁSI HIVATAL (2016a) *Országos tanfelügyelet. Kézikönyv általános iskolák számára*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/PSZE\\_altisk\\_kezikonyv\\_0130.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/PSZE_altisk_kezikonyv_0130.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- OKTATÁSI HIVATAL (2016b) *Országos tanfelügyelet. Kézikönyv gimnáziumok számára*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/PSZE\\_kezikonyv\\_gimnaziumi\\_160128.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/PSZE_kezikonyv_gimnaziumi_160128.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- OKTATÁSI HIVATAL (2017a) *Magyar Nyelv a 6. évfolyamosok számára. MNy1. Javítási-értékelési útmutató*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/beiskolasas/feladatsorok/2017/AJ1\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolasas/feladatsorok/2017/AJ1_6.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- OKTATÁSI HIVATAL (2017b) *Magyar Nyelv a 8. évfolyamosok számára. MNy1. Javítási-értékelési útmutató*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/beiskolasas/feladatsorok/2017/AJ1\\_8.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolasas/feladatsorok/2017/AJ1_8.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- RAHIMI, M. & YADOLLAHI, S. (2017) Effects of offline vs . online digital storytelling on the development of EFL learners ' literacy skills. *Cogent Education*, Vol. 2. No. 1. pp 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1285531> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- RÖKENES, F. M. (2016) Digital storytelling in teacher education : A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching, Vol. 10. No. 2. pp. 311–328.
- SARICA, H. Ç. & USLUEL, Y. K. (2016) The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers and Education*, Vol. 94. No. pp. 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- SEVILLA-PAVÓN, A. (2015) Examining Collective Authorship in Collaborative Writing Tasks trough Digital Storytelling. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, Vol. 1. pp. 1–8.
- SYLVESTER, R. & GREENIDGE, W. (2009) Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *Reading Teacher*, Vol. 63. No. 4. pp. 284–295. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.3> [Letöltve: 2019. 07. 31.]

- SMEDA, N. DAKICH, E. & SHARDA, N. (2012) Transforming Pedagogies through Digital Storytelling: Framework and Methodology. In *2nd International Conference on Education and e-Learning (EeL).Proceedings*, pp. 170–175. <https://doi.org/10.5176/2251-1814> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- TAHRIRI, A. TOUS, M. & MOHAVEDFAR, S (2015) The Impact of Digital Storytelling on EFL Learners , Oracy Skills and Motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2015 Vol. 4 No. 3. pp. 144–153
- YAMAC, A. (2015) The effect of digital storytelling on improving the writing skills of third grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 9. No. 1. pp. 59–86.
- YUKSEL, P., ROBIN, B. R. & MCNEIL, S. (2014) Educational Uses of Digital Storytelling Around the World. *Elements, I*(May 2014), pp. 1264–1271.

# A KUTATÁSALAPÚ TANULÁS/TANÍTÁS LEHETŐSÉGEI A FIZIKAOKTATÁSBAN\*

---

Radnóti Katalin<sup>a,b,^</sup> – Hasznosi Tamásné<sup>b,c,^^</sup>

<sup>^</sup>főiskolai tanár, ^^tanár

<sup>a</sup>ELTE TTK Fizikai Intézet

<sup>b</sup>MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

<sup>c</sup>Sashalmi Tanoda

## ABSZTRAKT

Kutató- és fejlesztőmunkánk fő célkitűzései a természettudományos szemlélet érvényesítése, az ismeretszerzés menetének támogatása és a tanulók gondolkodásának fejlesztése voltak. A munka során a kötelező tananyagot feldolgozó tanórákba illeszthető foglalkozásterveket készítettünk általános és középiskolás diákok számára, melyekben nagy hangsúlyt fektettünk a természettudományos megismerési folyamat módszereinek tanulmányozására. Közülük többet kipróbáltunk pilotjelleggel néhány osztályban. Jelen írásban a hőtani témakör kutatási szemléletű feldolgozási lehetőségét mutatjuk be.

**Kulcsszavak:** kutatásalapú tanulás/tanítás, oktatási kísérlet, problémamegoldás, gondolkodásfejlesztés

## THE POSSIBILITIES OF INQUIRY-BASED LEARNING/TEACHING IN THE EDUCATION OF PHYSICS

### ABSTRACT

The main goals of our research and development work are to validating the scientific approach, to supporting the process of acquisition of new knowledge and to improving the students' way of thinking. Throughout the whole work process, we created activity plans for both primary and secondary school students. These activities could be easily built in the lessons that are meant to teach the compulsory curriculum. In these activity plans, we paid special attention to the study of the methods of the scientific process of knowledge acquisition. A number of these plans have been tried out as pilot projects in some classes. In this essay, we present the possibilities of dealing with the topic of thermodynamics from the perspective of research.

**Keywords:** inquiry-based learning/teaching, teaching experiment, problem-solving, development of thinking

\* A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



## Bevezetés

Napjainkban *kutatásalapú társadalomban* élünk, melyre fel kell készíteni diákjainkat. Számptalan, a legkülönbözőbb témákról szóló kutatással kapcsolatos hír lát napvilágot az írott sajtóban, TV-ben, rádióban. Sokszor egy-egy termék reklámozása esetében is a fejlesztést kutatási folyamat eredményeként állítják be. Ezeket kritikával kell kezelni! El kell tudni dönteni, hogy az ténylegesen kutatás lehetett-e. Kérdéseket kell tudni megfogalmazni a kutatással kapcsolatban.

A háromévente lebonyolított PISA-mérés természettudományi részének fontos témaköre a természettudományos megismerés. Az eddigi vizsgálatok eredményeinek elemzése azt mutatta, hogy a magyar diákoknak hiányosságai vannak a fent említett területeken. Nem igazán tudtak válaszolni a diákok az olyan jellegű kérdésekre egy-egy konkrét példa kapcsán, mint:

- mit is jelent az, hogy egy kérdést tudományos vizsgálat tárgyává tenni,
- mi a kontrollkísérlet szerepe,
- mit jelent egy vizsgálat megtervezése, majd abból következtetések levonása,
- ok-okozati viszonyok felismerése,
- mi tekinthető természettudományos bizonyítéknak? (*Ostorics et al. 2016*)

Diákjaink nem ismerik fel a természettudományos problémákat, melyeket tudományosan lehet vizsgálni, például kísérletet tervezni, majd elvégezni és a kapott adatokból következtetéseket levonni. A magyar tanulók eredményei összességében romló tendenciát mutatnak. Ez adódhat persze abból is, hogy esetleg fejlődés ugyan van, de az nálunk gyengébb, mint a többi ország esetében. Hasonló a helyzet, mint például az olimpiai futás, úszás esetében, melyeknél mindig a relatív végeredmény a fontos, vagyis, hogy az adott versenyen éppen akkor ki érkezik be elsőnek. A magyar tanulók egyre hátrébb sorolódnak a versenyben, ami nem kedvező tendencia az elkövetkezendő évtizedek munkaerőpiacán való megjelenés szempontjából. Tehát oktatási szokásainkon drasztikusan változtatni kell.

### A kutatásalapú tanulás/tanítás alapvetései

Több országban elterjedt gyakorlat, napjaink szakmódszertani fejlesztéseinek egyik meghatározó eleme a természettudományos nevelésben a kutatásalapú természettudomány-tanítás koncepciója. Több nemzetközi projekt is feladatául tűzte ki ennek a tanítási gyakorlatban való elterjesztését, ezért fejlesztőmunkánk során mi is ehhez nyúltunk (*Csapó, Csíkos & Korom 2016*). A módszer lényege az, hogy a kutatás képezi a természettudományos nevelés alapját, irányítja a

tanulói tevékenységek megszervezésének és kiválasztásának alapelveit. A *kutatásalapú tanulás* (*Inquiry-Based Learning, IBL*) olyan módszer, amely biztosítja, hogy a tanulók ténylegesen átéljék a tudásalkotás folyamatait, minél jobban lásák az ismeretszerzés teljes menetét, legyenek annak aktív részesei.

A kutatásalapú tanulás esetében a tananyag feldolgozásának menete (*Nagyné 2010; Nagyné et al. 2015; Makádi et al. 2015; McLoughlin et al. 2014*):

- problémák keresése, kutatásra érdemes kérdések megfogalmazása,
- hipotézisek megfogalmazása,
- különböző alternatív magyarázatok megalkotása és elemzése,
- kutatások tervezése, vezetése,
- megfelelő eszközök és technikák használata az adatok gyűjtéséhez,
- az adatok elemzése,
- a természettudományos érvek/indokok közlése.

Fontos feladat a *kutatási készségek* fejlesztése a fizika tantárgy tanulása során is, mely elsősorban az empirikus vizsgálatokhoz, a kísérletezéshez köthető, bár a számítási feladatok esetében is megjelenhet. Az empirikus tapasztalatszerzés nemcsak egyszerűen a kísérletek elvégzését jelenti előre megfogalmazott recept alapján, hanem azt, hogy a tanuló részt vesz, mintegy átéli a teljes megismerési folyamatot. Ez nem csak azon diákok számára fontos, akik majd természettudományos területen szeretnének továbbtanulni, hanem mindenkinek. A diákok egyrészt egy fegyelmezett gondolkodásmódot, megismerési algoritmust tanulnak, de – reményeink szerint – ezzel a gondolkodásmóddal felvértezve képesek lesznek eligazodni napjaink sokféle tudományos és áltudományos híre közt is. Meg tudják majd ítélni egy hír igazságtartalmát. Képesek lesznek lényegi kérdéseket feltenni a hírrel kapcsolatban, és nem fognak bedőlni a különböző áltudományos babonáknak.

### Kutatási célkitűzések, kérdések

Kiemelten fontosnak tartjuk az általános iskolai oktatásra való odafigyelést, mert az alapozza meg a tanulók későbbi érdeklődését, sikerességét, illetve a szakkörökbe, tehetséggondozó foglalkozásokba való későbbi bekapcsolódását. Jelen írásunkban ismertetett oktatási kísérletünket ezért általános iskolások részére fejlesztettük ki.

Kutatásunk és az ahhoz kapcsolódó fejlesztőmunkánk fő célkitűzései az alábbiakban foglalhatók össze: (1) a természettudományos szemlélet érvényesítése, (2) az ismeretszerzés menetének támogatása, (3) a tanulók gondolkodásának fejlesztése. Ehhez kapcsolódóan kutatásunkban két fő kérdésre keressük a választ:

1. Javul-e a diákok fogalmi megértése, tantárgyi tudása, ha a kötelező tananyag kísérletes részeit a kutatásalapú tanulás módszerével dolgozzák fel? Van-e kimutatható különbség a hagyományosnak mondható tanítással összehasonlítva?
2. Miként értékelik maguk a diákok a fenti módszerrel való tanulási folyamatot?

Elképzelésünk szerint a kutatásalapú szemlélet bevihető a normál tanítási folyamatba, erre a feltevésre alapozva szerveztük meg oktatási kísérletünket. Jelen írásban szeretnénk bemutatni, hogy ez nem igényel extra eszközöket, csak olyanokat, amelyek egy normál iskolai szertárban is megtalálhatók, vagy háziilag előállíthatók. Továbbá a módszer bármilyen tanterv, tankönyv használata esetében alkalmazható. *Hipotézisünk* az volt, hogy a tanulók szívesen dolgoznak az általunk elkészített kutatási szemléletű feladatlapokkal, és eredményesebb lesz a tanulási folyamat.

### A kutatás elméleti háttere

A kutatás elméleti keretét a konstruktivista tanuláselmélet adta. A konstruktivista tanulás szemlélet központi fogalma az *előzetes tudás* (*prior knowledge*) (Dochy 1999; Nahalka 2002; Korom 2005). A konstruktivista elmélet szerint akkor tanítjuk jól a természettudományos tantárgyakat, ha figyelembe vesszük, hogy a tapasztalatszerzés lehetőségének biztosításán túl döntő jelentősége van annak, hogy a tanulóknál milyen elképzelések keretei között nyernek értelmet az ilyen tevékenységek eredményei. Egy adott kísérletnek a tanítási folyamatba való beépítésére azt tartjuk jó megoldásnak, ha előbb tisztázzuk, mit gondolnak a diákok az adott jelenségről, meglévő tudásuk szerint minek kell bekövetkeznie.

Az oktatási kísérletben javasolt módszerünk fontos a megfelelő *fogalmi váltások* elérése céljából is, mivel a diákok sok esetben nem a jelenlegi tudományos elképzeléseknek megfelelően gondolkodnak. A fogalmi váltás nem képzelhető el a meglévő tudás explicit megfogalmazása nélkül. Ki kell mondatnunk a gyerekekkel, hogyan gondolkodnak, mit várnak egy-egy folyamattal (például kísérlettel) kapcsolatban, és miért azt várják. Írásunk további részében sok példát mutatunk erre.

## A kutatás módszere és megvalósítása

### *A témakör kiválasztása*

A kutatás első lépéseként elemeztük az általános iskolában kötelezően feldolgozandó fizikatémaköröket, melyek közül a hőtant választottuk ki a kutatásalapú kísérleti tanítás megvalósításához. Azt feltételeztük, hogy mivel a témakörrel kapcsolatban a tanulóknak sok előzetes ismerete van a mindennapi életből, illetve a természetismeret tantárgy tanulása kapcsán, így ezekre építve képesek hipotéziseket megfogalmazni, kísérleteket tervezni. Előzetesen tanulmányozva a témakört a kísérletes részekhez olyan feladatlapokat fejlesztettünk ki, melyekben érvényesítettük a kutatásalapú tanulás alapvetéseit. Vagyis nem új kísérleteket találtunk ki, hanem a régieket – melyek a legtöbb tankönyvben szerepeltek – alakítottuk át, fogalmazzuk meg a diákok számára kutatási szemléletűen.

### *A kutatás megvalósítása*

A hőtán témakör iskolai feldolgozása átlagosan 16 tanórát vesz igénybe, melyek közül 7 alkalommal dolgoztak a diákok az általunk készített feladatlapokkal. A feladatlapok közül 6 kifejezetten az egyes kötelező tanítási tartalmak feldolgozásához készült. Az utolsó feladatlap összefoglaló jellegű mérési feladat volt, mely számítást is tartalmazott a saját mérési adatok felhasználásával. A többi órán az elméleti anyag feldolgozása és gyakorlása történt meg.

A feladatlapokat két hetedikes osztályban próbáltunk ki egy budapesti általános iskolában, összesen 52 tanuló részvételével. Ez egy pilot típusú vizsgálat volt, melynek tapasztalatai alapján, nagyobb mintán, kísérleti és kontrollcsoportos vizsgálatot tervezünk az elkövetkezendő időszakban. A tanórákról videofelvételek készültek, melyek alapján részletesen le is írtuk az órai történéseket. Ezeket használjuk a nagyobb mintán történő kipróbálásban részt vevő tanárok felkészítéséhez.

A feldolgozás során alapvetően építettünk az anyag részecskeképeinek, mint *modellnek* a felhasználására, mely egyik alapvető momentum a természet megismerésében, és hazánkban a 7. évfolyamon mind a fizika, mind pedig a kémia tantárgy tananyagában szerepel. A diákoknak ezt a modellt kellett alkalmazniuk hipotéziseik megfogalmazásához és az empirikus vizsgálatok eredményeinek értelmezéséhez, a következtetések levonásához. A hőtán témaköre erre kifejezetten alkalmas. Továbbá a témakör a fizikai tanulmányok elején került feldolgozásra, így a tanulók viszonylag korán megismerkedhetnek a fizika tudomá-

nyában alkalmazott megismerési módszerrel, mely reményeink szerint felkelti több diák érdeklődését is a tantárgy iránt. Ezen kívül az olyan gondolkodási műveletek fejlesztése is megvalósulhat, mint az összehasonlítás, arányossági gondolkodás, kísérlettervezés, kísérlet kivitelezése és oksági magyarázatok adása.

A kísérletes feladatok megfogalmazásakor arra törekedtünk, hogy minél inkább bevonjuk a tanulókat a teljes megismerési folyamatba, annak algoritmusába. Ezért szándékosan nem kész recepteket adtunk a diákok kezébe. Sőt, magát a vizsgálandó kérdés megfogalmazását is a tanulóktól vártuk el. A diákok mint megoldandó problémákat kapták meg a kísérletes feladatokat. Fontos gondolkodásfejlesztő elem volt a *hipotézisalkotás*, majd annak alapján a vizsgálat tényleges megtervezése.

A feladatlapok egy része egyszerű *jelenségek vizsgálatát* tűzte ki célul, melyhez megadtuk a szükséges eszközöket, de a kísérlet-összeállítást már maguknak a diákoknak kellett megalkotni.

A feladatlapok másik része *mérés elvégzését* kérte a diákoktól. Ebben az esetben nem kaptak tálcán előre összekészített eszközöket a diákok, mivel a mérési folyamat megtervezését is tőlük vártuk el. A diákoknak el kellett gondolkodniuk azon, hogy *milyen mennyiségeket is szeretnének mérni, és ahhoz milyen eszközökre van szükségük*. A diákoknak át kellett gondolniuk azt is, hogy miként rögzítik az adatokat, meddig mérnek, hogyan fogják az adatokat ábrázolni. Ez utóbbihoz négyzetrácsos papírt kaptak segítségül. A tanulóknak meg kellett gondolni azt is, hogy milyen mennyiség mérőszáma kerül a vízszintes és mi a függőleges tengelyre, hogy veszik fel az egységeket, esetlegesen hány grafikon kerül egy ábrába stb.

A *jegyzőkönyvek* szerkezetét is önállóan alkották meg a tanulók. A következtetések levonása, a hipotézisekkel való összevetés is fontos elem volt a tanulói vizsgálatokat követően.

Az oktatási kísérlet során természetesen az első feladatlapos kísérletek/mérések esetében több *tanári segítségre*, elsősorban segítő kérdésekre, volt szükség, de a célkitűzés az volt, hogy a tanulók minél önállóbbá váljanak. Továbbá a tanár részéről nagyon nagy *türelemre* volt szükség az általunk javasolt feldolgozásmód követéséhez. Ugyanis a feldolgozás lényeges pontja volt az, hogy ne mondjunk mindent el a diákoknak, hanem a problémamegoldás lényeges elemeként hagyjuk őket kicsit a saját ütemükben gondolkodni, tevékenykedni, még akkor is, ha néha tévútra kerülnek. Továbbá fontos információ a tanítás szempontjából a diákok előzetes tudása, mely így felszínre kerül nemcsak a tanár számára, hanem a diákok előtt is. Látják, hogy miként gondolkodtak korábban és onnan hová jutottak. Ezek is fontos tapasztalati alapot jelentettek a csoportos tevékenységek összegzésénél, amikor a lényeges, már ténylegesen megtanulni való ismereteket rögzítették a táblán, illetve a füzetben. Például a termikus kölcsönhatás

vizsgálatokor volt olyan csoport, akik nem tették egymásba a meleg és a hideg vizes edényt. Így a különböző hőmérsékletű testek nem érintkeztek, és így nem is egyenlítődtött ki a hőmérsékletük. És ez fontos tapasztalásként került elő az összegzésénél. A tudomány története során is számtalan esetben találkozunk olyan elméleti rendszerekkel, melyek egy adott korszakban meghatározóak voltak a tudományos közösség számára, napjainkban pedig már csak mint téves elképzelést emelgetjük. Például ilyen az éppen a hőtán témaköréhez tartozó hőanyag elmélet, miszerint a hő egy külön anyagfajta lenne, nem pedig a részecskék mozgásával kapcsolatos.

A feladatok kiadása után szinte minden esetben érzékeltük, hogy a gyerekek először nem tudtak azzal mit kezdeni. Ekkor a tanár néhány segítő kérdést tett fel, ismételten elmondta a feladatot. De ezt a pár percet *érdemes volt kívánni*, hiszen ez után minden esetben megindult a gyerekek fantáziája, elkezdtek „ötletelni”, és végül egészen jó elképzelések születtek meg. És ez az, ami maradandóvá teszi a végül megszerzett ismeretet. Tehát maga a problémamegoldás folyamata is fontos volt, nem csak a végeredmény.

Az osztályzattal történő értékelésnek természetesen helye van, de csak a témakör, vagy egy résztémakör feldolgozása után. A gondolkodásfejlesztő feladatok a tanulási folyamatban kaptak helyet, mint például a mérések, kísérletek megtervezése, hipotézisek megfogalmazása. Ez ténylegesen nem ment minden diáknak egyformán jól, és voltak, akiket ez zavart. Erre a szakirodalom is felhívja a figyelmet (*Cheung 2011*). De ne feledjük el, egyik módszer sem felel meg 100 százalékosan mindenkinek, ezért is kell az oktatás során sokféle módszert alkalmazni. Az empirikus vizsgálatok elvégzését követően, nem egy alkalommal a következő órán, a tanár és a diákok közösen minden esetben részletesen rögzíteték azok tanulságait, a megfelelő grafikonokat, a megtanulandó ismeretanyagot. Az osztályzattal való értékelésnek ezek képezték az alapját. A tanulási folyamat közben csak a formatív, segítő értékelésnek volt helye (például segítő kérdések feltétele, miközben a diákok tervezték a vizsgálatot).

Az értékelés nagyon fontos elem az oktatási folyamatban. Az a jó, ha mind a végén, a témazáró dolgozatban jól teljesítők és a „kitalálási” folyamatban jól teljesítők is kapnak elismerést, jó osztályzatot. Ezzel azt is látják a diákok, hogy ők nem egyformák, van, aki egyik, mondjuk úgy, hogy az ismeretek alkalmazási fázisában teljesít jól, van, aki inkább a másokban. De mindkettő fontos, és elismerést érdemel.

A csoportos feladatok, a megbeszélések, majd a kísérletek elvégzése és azok közös értelmezése a diákok nagyon sokféle képességét fejleszti a gondolkodásfejlesztésen kívül is (például kommunikációs képességek, szociális képességek). Az iskola vezetése, ahol az oktatási kísérlet folyt, ezt is nagyon pozitívan értékelte.

## A kutatásalapú tanórák tapasztalatai

A tanórák felépítése általában a következő volt: (1) házi feladat ellenőrzése, ismétlő kérdések; (2) az adott témakörrel kapcsolatos hétköznapi tapasztalatok közös összegyűjtése; (3) rövid közös megbeszélés az aznapi kísérletes feladatról, majd az osztály csoportokba rendezése; (4) a tanulók csoportos munkája a feladatlappal, az egyes csoportok más-más részfeladaton dolgoztak, ahol az célszerű volt; és (5) végül az egyes csoportok tapasztalatainak összefoglalása és közös értelmezése, táblán, illetve füzetben történő rögzítése, mely rész néhány esetben átcsúszott a következő tanóra.

A kutatásalapú tanórák során az alábbi kísérletes feladatokat oldották meg a diákok:

1. a hőtágulás jelenségének vizsgálata a különböző halmazállapotok esetében,
2. az energiaterjedés módjainak vizsgálata,
3. a termikus kölcsönhatás vizsgálata,
4. az olvadás vizsgálata,
5. a forrás vizsgálata,
6. a párolgás sebességének különböző tényezőktől való függésének vizsgálata,
7. a borszeszegő teljesítményének és melegítése hatásfokának meghatározása.

Az oktatási kísérlet számára készített feladatlapokat és a tanórákról készített részletes leírásokat terjedelmi okok miatt nem tudjuk közölni. Így jelen írásban a kutatásalapú tanórákból csak érdekes részleteket mutatunk be, elsősorban a diákok gondolkodásában megjelenő téves elképzelésekre fókuszálva.

### *A hőtágulás jelenségének vizsgálata a különböző halmazállapotok esetében*

Az *első* kutatásalapú feladatlapos órán a diákok a *hőtágulás* jelenségét vizsgálták a különböző halmazállapotú anyagok esetében. Az egyes csoportok feladata kísérlet tervezése volt adott jelenségre (szilárd, folyékony, illetve gáz halmazállapotú anyagok hőtágulásának kimutatása), melyekhez előre összekészített tálcán megkapták az eszközöket. Érdekes *tévképzetek* jelentek meg a téma feldolgozása során, miszerint a hőtágulás mértéke kapcsolatban lenne az anyag *sűrűségével*, továbbá egyik tanuló részéről az, hogy *a gázoknak nincs hőtágulása*.

Azt, hogy a hőtágulás nem függ az anyag sűrűségtől, ténylegesen nem tudták megvizsgálni, csak kvalitatív magyarázat született, illetve a táblázati adatok

tanulmányozása. A gázok hőtágulásának kimutatása viszont lehetséges volt kísérletileg. Az egyik csoport kísérlete az volt, hogy egy nagy flakon szájára húztak egy leeresztett lufit, majd meleg vízbe állították azt. Szépen látszott, hogy a lufi elkezd felfújódni, amikor a flakon a meleg vizes környezetbe került. Tehát a gázok is tágulnak, vonták le a következtetést a diákok. A hideg vízben pedig összezsugorodott a lufi. A gázokkal kapcsolatos gyermeki elképzelésekkel sokan foglalkoztak, az egyik jellegzetes ezek közül az, hogy több gyerek nem tartja azt melegíthetőnek (Séré 1985). Ezt a képet árnyalja a fentebb leírt tévképzet.

A tanórán a diákok gondolkodásának fejlődésére több lehetőség is volt. Az *arányossági* gondolkodás fejlesztésére a hőtágulás mértékének térfogattól és a hőmérséklettől való függése szolgált. Az *összehasonlítás* fejlődésére a hőtágulás mértékének számbavétele az anyag különböző halmazállapotaiban. További hipotézisek megfogalmazása, kísérletek tervezése és kivitelezése, oksági magyarázat adása.

#### *Az energiaterjedés módjainak vizsgálata*

A *második* kutatásalapú módszerrel feldolgozott témakör az *energiaterjedés módjaira* fókuszált. A diákok differenciált csoportmunkában dolgozták fel a hővezetés, hőáramlás és a hőszugárzás jelenségeket, kísérletet terveztek bemutatásukra, melyhez tálcán összekészített eszközöket kaptak. Tévképzetet nem azonosítottunk, mindössze egyetlen esetben tapasztaltak a gyerekek hipotézisükkel ellentétes jelenséget, amikor egy kémcső aljára jeget erősítenek, majd arra vizet töltenek, és a vizet felmelegítik. Érdekes volt a diákok számára – mivel nem ezt várták –, hogy a víz a melegítés helyén forrt, de a jégdarab mégsem olvadt el.

A hőáramlás kapcsán szépen alkalmazták a korábban tanult Arkhimédész törvényt a jelenség magyarázatára. Sőt ebben az esetben tantárgyközi kapcsolatot is kialakítottak a földrajzzal.

#### *A termikus kölcsönhatás vizsgálata*

A *harmadik* kutatásalapú óra a *termikus kölcsönhatás* vizsgálata volt. Az óra eleji megbeszélés során nem jött elő az a tipikus tévképzet, amikor a diákok össze akarják adni a hőmérsékleteket a közös hőmérséklet becslésekor (Carlton 2000). Ellenben egyéb érdekes tanulói meggondolások jelentek meg a vizsgálat során a különböző diákcsoportok esetében. Ez már olyan óra volt, ahol a diákok nem kapták meg a szükséges eszközökkel összekészített tálcát, hanem a közös be-



szélgetés során kellett elgondolkozni azon, hogy milyen eszközökre lehet szükség, azokkal mit és meddig kell mérni, hogyan rögzítsék a kapott adatokat, illetve később miként jelenítsék meg azokat.

A diákok a következő megállapításokra jutottak: egy hideg vizet tartalmazó pohárba célszerű egy kisebb, meleg vizet tartalmazó poharat tenni. A vízmennyiségek legyenek azonosak. A hőmérsékletet az idő függvényében célszerű mérni mindkét pohár víz esetében, és ennek megfelelően célszerű a táblázatot kialakítani. A fejlécben az idő szerepeljen, míg az alatta lévő két sorban a hőmérsékletek. A diákok rájöttek, hogy az adatokat grafikusán célszerű szemléltetni, az  $x$  tengelyen az időt, míg az  $y$  tengelyen a hőmérsékletet érdemes felmérni és egy grafikonba ajánlatos mindkét pohár víz hőmérsékletének alakulását ábrázolni. Ennek ellenére az egyik csoport nem helyezte egymásba a két poharat, hanem egymástól körülbelül 5 cm távolságban tartotta azokat, és úgy mérte a két pohárban lévő víz hőmérsékletének alakulását. A rajzukon is ez szerepelt. Majd később egymásba helyezték a poharakat, de csak a meleg víz hőmérsékletét kezdték el mérni. Egy másik csoport  $21^{\circ}\text{C}$ , illetve  $31^{\circ}\text{C}$ -nál abbahagyta a mérést. Több csoport csak az egyik pohár víz hőmérsékletét mérte, és azt is csak addig, míg a saját maguk által kialakított táblázatban volt hely a mérési adatoknak. A tanóra végére azért néhány csoport esetében elkészült a grafikon, és azt nézegetve az egyik diák megszólalt: „*Ez jól néz ki! Ez tetszik!*”.

A következő órán megbeszélték az egyes csoportok hibáit (nem tették egymásba a poharakat, csak az egyik pohárban lévő víz hőmérsékletét mérték), majd egy jó grafikon ábrájáról leolvasták, hogy ténylegesen mi is történt. Megbeszélték azt is, hogy mi volt a hipotézis, nevezetesen, hogy kiegyenlítődnek a hőmérsékletek, tehát akkor eddig kellett volna mérni a hőmérsékleteket. Ezt követően a diákok elkezdtek összegyűjteni és lejegyezni a termikus kölcsönhatással kapcsolatos dolgokat a táblára, illetve a füzetbe. Ekkor szépen előkerült, hogy hiába van hőmérséklet-különbség, ha nem érintkeznek a testek, akkor nincs termikus kölcsönhatás. Tehát *a hibás mérések is fontos tapasztalati alapot szolgáltatottak.*

Az, hogy a diákok nem kapják meg előre a mérés leírását, fontos a gondolkodás fejlesztése szempontjából, még akkor is, ha közösen megbeszéljük a mérés előtt akár pontról pontra, hogy mit is kell csinálni. Így is egy nagyon fontos gondolkodási folyamaton mennek keresztül a diákok. Fontos, hogy átgondolják, mit is szeretnének vizsgálni (ami jelen esetben egy folyamat volt), milyen lesz a mérési elrendezés, ehhez milyen mennyiségeket és meddig is kell mérni és azokat hogyan fogják lejegyezni.

### Az olvadás vizsgálata

A *negyedik* kutatásalapú órán az *olvadás* jelenségét dolgozták fel a diákok. A diákok sejtették a korábbi termikus kölcsönhatás vizsgálatából, hogy itt is időt és hőmérsékletet kell majd mérni. Megbeszélték, hogy hőmérőre, főzőpohárra és jégre lesz szükség. Az időt pedig a mobiltelefonnal mérhetik. Itt is feladat volt a mérési táblázat megtervezése. Az alábbi fontos tanári kérdések voltak iránymutatóak a diákok munkájához:

- Mi az, amit a hőmérsékleten és az időn kívül még figyelni kell? Mi az, amit a szemekkel látsz?
- Hogy vehető észre, hogy a jégkása teljesen megolvadt?
- Meddig kell mérni? Amíg hőmérséklet-változás van, vagy amíg halmazállapot-változás?

Ez sem volt minden csoport számára egyértelmű, mivel egyik csoport nem írt hőmérséklet adatokat az óra végéig, hiszen végig körülbelül  $0^{\circ}\text{C}$ -ot mutatott a hőmérőjük. A mérés során többször ki kellett venni jeget a poharakból, mivel azok az óra végéig nem olvadtak volna meg, viszont így néhány esetben lehetett látni, hogy csak a teljes mennyiség megolvadása után kezdett növekedni a hőmérséklet. Több csoport először szisztematikusan növekvő hőmérsékleteket írt a táblázatába, mivel ezt várták, ami egy ismert jellegzetes tévképzet (*Thomaz et al 1995*). Majd egy idő után észrevették, hogy az állandó.

A következő órára a diákok nagy része jól kitöltött feladatlappal érkezett. Ugyanis a diákok a két fizikaóra között is beszélgettek a mérésről, továbbá utána is néztek a jelenségnek és annak megfelelően módosították a feladatlapot. Vagyis a diákok érdeklődést mutattak a téma, a fizika és a fizika tanulása iránt. Az alkalmazott módszer tehát komoly tanulási motivációval is bírhat.

### A forrás vizsgálata

Az *ötödik* kutatásalapú tanóra a *forrás* jelenségének vizsgálata volt. A diákok felidéztek az egyes halmazállapot-változásokat, többek közt a forrást és a párolgást. Majd a következő tanári kérdésre kellett válaszolni: *Mi a különbség a forrás és a párolgás között?*

Érdekes tanulói válaszok születtek, miszerint a párolgás hő nélkül is végbe megy, melyen ténylegesen arra gondoltak, hogy ehhez nem kell az anyagot melegíteni. Másik tanuló szerint ilyenkor a vízből levegő lesz. Megbeszélték, hogy nem minden légnemű anyag levegő, valamint tisztázták, hogy az anyag részecskéi eltávolodnak egymástól (de a vízből azért nem lesz hidrogén és oxigén). Ezek

jellegzetes tévképzetek, melyek sok országban a korábbi kutatások során is felszínre kerültek (*Horton 2007*).

A diákok a fenti megbeszélést követően azt a feladatot kapták, hogy tervezzék meg a forrás jelenségének vizsgálatát az olvadáshoz hasonlóan. Ehhez nem kaptak külön feladatlapot. Volt csoport, akiknél szépen működött az olvadás vizsgálatával való analógia, ahhoz hasonlóan állandó hőmérsékletet vártak a halmazállapot-változás, a forrás teljes ideje alatt. Mások úgy gondolkodtak, hogy 100°C-ig nő a hőmérséklet, majd utána is növekszik, csak lassabban, mely szintén jellegzetes tévképzet (*Thomaz et al. 1995*). Egyik csoport mintegy felháborodva jelezte is a mérése során, hogy nem megy feljebb a víz hőmérséklete. Néhányan 100°C körül abba is hagyták a mérést. Az egyik csoport azt is megfigyelte, hogy a víz hőmérsékletének növekedése közben az egyre jobban párolog. Végül a legtöbben levonták azt a következtetést, hogy amíg a víz teljes mennyisége el nem forr, addig nem növekszik a hőmérséklete.

#### *A párolgás sebességének különböző tényezőktől való függésének vizsgálata*

A hatodik kutatásalapú órán a diákok a *párolgás* jelenségét vizsgálták. Minden csoport kapott egy-egy tényezőt, melytől a párolgás függhet, és annak vizsgálatára *kell*ett kísérletet tervezniük. A tanár jelezte a diákok felé, hogy olyan eszközöket kapnak, természetesen az eddigi kísérletek alatt megismertek közül, amit kérnek, például üveg pohár, borszeszégő, hőmérő. A tanár többször hangsúlyozta, hogy úgy gondolkodjanak a diákok a kísérleti tervről, hogy azokat *össze kell hasonlítaniuk*. Továbbá kiemelte, hogy egy adott tényezőtől való függés vizsgálatát úgy kell elvégezni, hogy csak azt az egy tényezőt változtatjuk, míg a többi állandó marad, illetve azonos.

A *hőmérséklettől való függés* vizsgálata úgy történt, hogy a diákok vettek két főzőpoharat, mindkettőbe közel azonos mennyiségű vizet töltöttek, majd az egyiket elkezdtek melegíteni borszeszégővel. Ez utóbbi a melegedés hatására egyre jobban párologott. Ezt az edény falára lecsapódott párából lehetett látni. A megbeszélés során előkerült, hogy ezt úgy is lehetett volna vizsgálni, hogy két papírlapot megnedvesítenek és az egyiket borszeszégő fölé tartják. Ez utóbbi hamarabb megszárad. Ezért is érdemes napsütéses időben teregetni.

A *felület nagyságától való függést* úgy vizsgálták a diákok, hogy bevizeztek egy szétterített és egy másik ugyanakkora területű, de összehajtott papírlapot, és figyelték, hogy ez utóbbi lassabban száradt meg.

Az *anyagi minőségtől való függést* alkohollal és vízzel vizsgálták. A diákok egy-egy cseppet helyeztek papírlapra, és figyelték a száradás sebességét.

A *levegő páratartalmától való függést* pedig úgy vizsgálták a diákok, hogy két azonos területű papírlapot nedvesítettek be és az egyiket legyezték egy fűzettel, míg a másikat nem. Egy másik módszer az volt, hogy az egyiket letakarták egy lombikkal, így idézve elő nagyobb páratartalmat annak környezetében.

### *A borszeszegő teljesítményének és melegítése hatásfokának meghatározása*

A hetedik kutatásalapú tanórán a *borszeszegő teljesítményének és melegítése hatásfokának meghatározása* volt a tanulók feladata. Ez a feladat annyiban különbözött a korábbiaktól, hogy nem csak egy-egy jelenség vizsgálatához kellett demonstrációs kísérletet tervezni, vagy méréssorozatot elvégezni, hanem a saját mért értékekkel számításokat is el kellett végezni. A mérés során a diákoknak több dolgot is át kellett gondolni: hogyan is lehet kiszámítani a kért mennyiségeket, és azokhoz milyen mennyiségeket kell megmérni és melyeket kell kikeresni a táblázatból?

A borszeszegő teljesítményének meghatározásához a melegítés során felszabadult energia számításához szükség van az *elégett borszesz tömegének* a mérésére. Ezt például úgy tehetik meg, hogy lemérik a borszeszegő teljes tömegét a vízmelegítés előtt és utána, és veszik a két tömeg különbségét. Táblázatból ki kellett nézni a borszesz *égéshőjét* (a számítás menete:  $Q_1 = L \cdot m_{\text{borszesz}}$ ). Az előzetes beszélgetések során tisztázni kellett, hogy bizonyos mennyiségű borszesz elfogy, ezért kell azt mindig újratölteni. Továbbá voltak, akik nem az égésre, hanem a borszesz párolgására gondoltak.

Tisztázni kellett azt is, hogy az égés során felszabaduló energia, mint olyan, nem mérhető, hanem azt számítani kell, a tanult módon. Az égő teljesítményének meghatározásához még a *melegítés idejét* is meg kell mérni. Tisztázni kellett azt is, hogy az égő által leadott teljesítményt kell meghatározni. Az előzetes beszélgetés során el kellett gondolkodni, hogy mire is fordítódik a borszesz égése során felszabaduló energia, hogy ennek csak egy része lesz számunkra hasznos, mely a vizet melegíti. Tehát a víz által felvett energiát kell meghatározni. Ekkor ismét előkerült, hogy energiát nem tudunk mérni, hanem azt számítani kell. A víz melegítésére fordítódott energia meghatározásához szükség van a *víz tömegére*. Ezt vagy a víz térfogatának és sűrűségének szorzataként számítják ki a diákok, vagy pedig az üres és a vízzel teli pohár tömegének különbségéeként.

Táblázatból ki kell nézni a víz fajhőjét. Továbbá mérni kell a víz hőmérsékletének megváltozását (a számítás menete:  $Q_2 = c_{\text{víz}} m_{\text{víz}} \Delta T_{\text{víz}}$ ).

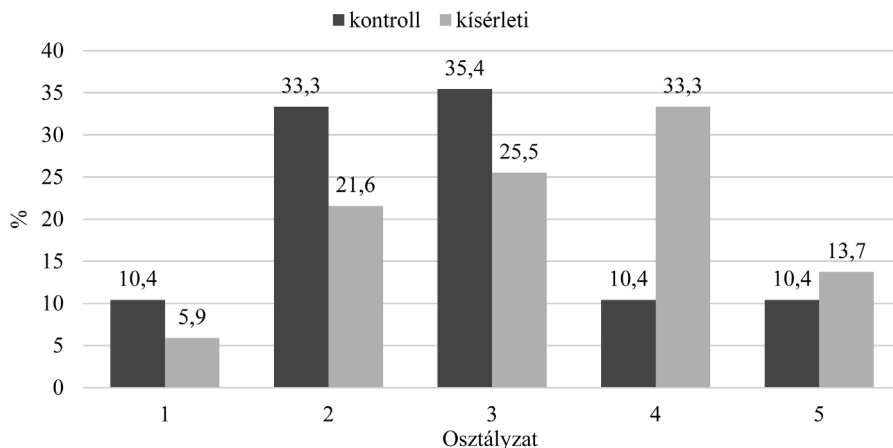
A melegítés során a hasznos energia az, ami a víz melegítésére fordítódik, tehát a hatásfok  $Q_2/Q_1$  lesz.

A csoportok 12–15 százalékos hatásfokokat kaptak, mely eredményeket értelmezniük kellett, hogy az elfogadható-e. A csoportok alkották meg a tényleges mérési eljárást, és az ahhoz szükséges elrendezést, melynek rajzát rögzítették is a feladatlapon. Néhány diákcsoport néhány át nem gondolt dolgot is csinált a feladat elején. Például az egyik csoport meggyújtotta borszeszégőt, de *nem* tette arra rá a vizet melegedni. Ezért ismét meg kellett mérniük a borszeszégő tömegét. Így látták, hogy a borszesz tömege tényleg kevesebb lett. Egy másik csoport előre meg akarta határozni, hogy mennyi ideig fognak mérni. Ezért az egyik csoporttag azt akarta, hogy több vizet tegyenek a pohárba, hátha azalatt az felforr és akkor nincs hőmérséklet-változás és ezért nem tudnak majd rendesen mérni és abból a belső energia megváltozására következtetni.

### A kutatási készségek értékelésének eredményei

A kísérleti tanítás zárásaként a diákok a hagyományos, a *témához tartozó dolgozat* megírása mellett még egy, a *kutatási készségek értékeléséhez készített feladatlapot* is kaptak, továbbá néhány *attitűdkérdésre* is válaszoltak.

A *témazáró dolgozat* azonos volt az előző évben megíratott dolgozattal, így az eredmények összehasonlíthatók. Az iskolába a közvetlen környékről járnak a tanulók, ezért feltételezhető, hogy az előző évi hagyományos módon tanuló diákok azonos családi háttérrel rendelkeztek, mint a vizsgálatba bevont tanulók. Az előző évi tanulók előzetes tudására is elmondható, hogy azonos volt a kísérleti tanulókéval. Az előző évben 48 tanuló írt dolgozatot és az arra kapott osztályzatok átlaga 2,7 volt, míg az új módszer esetében 51 tanuló dolgozatának átlageredménye 3,3, mely független két mintás t-próba alapján statisztikailag is szignifikáns különbséget jelent. Ezt jól mutatja, hogy a kísérleti oktatásban részt vett diákok csaknem fele (47,1%) írt 80 százalék feletti – azaz jó vagy jeles – dolgozatot, míg az összehasonlításként használt előző tanévben mindössze egyötödük (20,8%). (1. ábra)



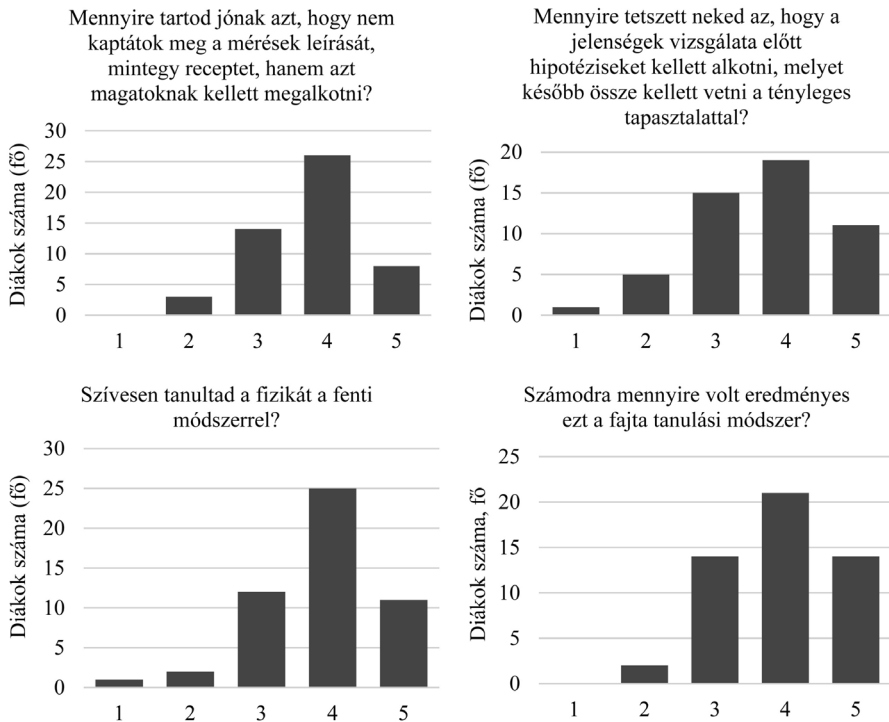
1. ábra. A tanulói teljesítmények (témazáró dolgozatokra kapott érdemjegyek) alakulása

A kutatási készségek értékelését mérő feladatlapot csak a kísérleti osztállyal tudtuk megíratni. Kontrollként ebben az esetben más iskolák diákjai által korábban ezt a feladatlapot megírt eredményeivel tudunk csak összehasonlítást tenni. A kontrollnak tekintett 143 diák nem vett részt semmiféle speciális fejlesztésben, teljesítményük 30 százalékos volt, míg a kísérleti osztályok tanulói 47 százalékos teljesítményt értek el, mely különbség statisztikailag is szignifikáns.

A kísérleti csoport esetében a dolgozatkérdések után néhány, a módszerrel kapcsolatos attitűdkérdést is feltettünk a diákoknak, melyekre egy ötfokú skálán (1=egyáltalán nem; 5=nagyon) kellett válaszolniuk (2. ábra):

- Mennyire tartod jónak azt, hogy nem kaptátok meg a mérések leírását, mintegy receptet, hanem azt magatoknak kellett megalkotni? (átlagérték: 3,76)
- Mennyire tetszett neked az, hogy a jelenségek vizsgálata előtt hipotéziseket kellett alkotni, melyet később össze kellett vetni a tényleges tapasztalattal? (átlagérték: 3,67)
- Szívesen tanultad a fizikát a fenti módszerrel? (átlagérték: 3,84)
- Számodra mennyire volt eredményes ezt a fajta tanulási módszer? (átlagérték: 3,92)

Az attitűdkérdésekre adott válaszártékek átlagai a kutatásalapú tanórák kedvező fogadtatását jelzik, főleg, ha összehasonlítjuk az utóbbi évtizedekben bármikor mért tanulói tetszésnyilvánítás eredményeivel a fizika tantárgy esetében.



**2. ábra.** A módszerrel kapcsolatos attitűdkérdésekre ötfokú skálán (1=egyáltalán nem; 5=nagyon) adott értékelések megoszlása (n=51)

## Összegzés

*Tanulmányunkban* bemutattuk, hogy a kutatásalapú tanulási/tanítási módszer a normál, kötelező iskolai tantárgyi témák feldolgozása során alkalmazható. Pilot oktatási kísérletünkben a fizika tantárgy tananyagához tartozó egyik témakör, a hőtan kutatásalapú feldolgozási lehetőségeit mutattuk be. A diákok számára érdekes volt a módszer, tanulmányaik elősegítéséhez hasznosnak ítélték, tantárgyi teljesítményük is jobb volt azon diáktársaikkal összehasonlítva, akik nem így tanultak.

A pilotkísérlet tapasztalatainak alapján összességében elmondhatjuk, hogy az új módszer kapcsolatba hozható azzal, hogy jobb lett a diákok tantárgyi tudása, a fogalmi megértés szintje, hiszen méréseink szerint a kísérleti csoport diákjai szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, mint a kontrollesoportként azonosított diákok. Hozzáteve, hogy a diákok is kedvezően nyilatkoztak a

módszerről. A pilotkísérletben ugyanaz a tanár tanított az új módszerrel, mint korábban hagyományos módon. A diákok azonos iskolából kerültek ki, hozzávetőleg azonos családi háttérrel és előzetes tudással rendelkeztek, így a jobb teljesítmény és kedvezőbb hozzáállás nagy valószínűséggel leginkább az új módszer használatának köszönhető.

További feladatunk, hogy az írásunkban vázolt oktatási kísérletet több osztályban, több iskola és tanár bevonásával is megvalósítsuk, elő- és utóméréssel vizsgáljuk a kísérleti és kontrollosztályok tanulmányi teljesítményének változását és attitűdjeik alakulását.

## Irodalom

- CARLTON, K. (2000) Teaching about heat and temperature. *Physics Education*, Vol. 35. No. 2. pp. 101–105.
- CHEUNG, D. (2011) Teacher beliefs about implementing guided-inquiry laboratory experiments school chemistry. *Journal of Chemical Education*, Vol. 88. No. 11. pp. 1462–1468.
- DOCHY, F. 1999. The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, Vol. 69. No. 2. pp. 145–186. <http://rer.sagepub.com/content/69/2/145.full.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- HORTON, C. (2007): *Student preconceptions and misconceptions in chemistry (Student alternative conceptions in chemistry)*. [www.daisley.net/hellevator/misconceptionsmisconceptions.pdf](http://www.daisley.net/hellevator/misconceptionsmisconceptions.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- KOROM E. (2005) *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- KOROM E., CSÍKOS CS. & CSAPÓ B. (2016) A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 3. pp. 30–42.
- MAKÁDI M., RADNÓTI K., RÓKA A. & VIKTOR A. (2015) *A természetismeret tanítása és tanulása*. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógus-képzés megújításáért” <http://ttomc.elte.hu/kiadvany/termeszetismeret-tanitasa-es-tanulasa> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- MCLOUGHLIN, E., FINLAYSON, O. & van KAMPEN, P. (2012) *Report on mapping the development of key skills and competencies onto skills developed in IBSE*. SAILS Project. <http://www.sails-project.eu/sites/default/files/d1.1.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- NAGY L.né (2010) A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, Vol. 20. No. 12. pp. 31–51.
- NAGY L.né, KOROM E., PÁSZTOR A., VERES G. & B. NÉMETH M. (2015) A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In: CSAPÓ B., KOROM E. és MOLNÁR Gy. (eds) *A természettudományos tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 35–116.



- NAHALKA I. (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ Cs. (2016) *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- SÉRÉ, M. G. (1985) The Gaseous State. In. DRIVER, R., GUESNE, E. és TIBERGHIE, A. (eds) *Children's Ideas In Science*. Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press. pp. 105–123.
- THOMAZ, M. F., MALAQUIS, I. M., VALENTE M. C. & ANTUNES M. J. (1995) An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperatura. *Physics Education*, Vol. 30. No. 1. pp. 19–26.

# A TANKÖNYVEK SZEREPE A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMATBAN

---

Szemerszki Marianna

tudományos főmunkatárs  
Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet

## ABSZTRAKT

Kutatásunk során a tankönyveknek a tanítási, tanulási folyamatban betöltött szerepét vizsgáltuk meg. A 2018-ban pedagógusok (N=1 653) és tanulók (N=3 020) körében készült online kérdőíves adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy a tankönyv szinte minden tanítási órán használatra kerül. Ugyanakkor kutatásunk arra is rávilágított, hogy a tanított tantárgy és a tanulók életkori sajátosságai is befolyásolják a tanórai tankönyv- és taneszközhasználatot. Az is kiderült, hogy a pedagógusok többsége kettős elvárással viseltetik a tankönyvek irányában: részben a saját munkájának támogatását várja tőlük, részben azt, hogy azok alkalmasak legyenek az önálló tanulásra. A tanulók körében készült adatfelvétel eredményei ugyanakkor azt mutatják, hogy a rendszeres otthoni tankönyvhasználat mértéke alacsony, sok diák kizárólag felelések, dolgozatok előtt tanul a tankönyvből. Mindez összefüggésben van a számonkérési szokásokkal is: a pedagógusok egy része ugyanis nem kizárólag a tankönyv tartalmát kéri számon a diákoktól.

**Kulcsszavak:** tankönyvkutatás, tankönyvhasználat, pedagógus szakma

## THE ROLE OF TEXTBOOKS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS ABSTRACT

In our research, we examined the role of textbooks in the teaching and learning process. The results of the online survey among teachers (N=1 653) and students (N=3 020) in 2018 show that the textbook is used very often in classrooms. At the same time, our research has also highlighted that the taught subject and the age of students also influence the use of textbooks and teaching materials in the classroom. It also turned out, that the majority of teachers have a double expectation towards textbooks: supporting their own work and helping students to be able to learn independently. At the same time, the results of the student survey show that regular textbook usage is low at home, many students study the textbook only prior to tests. This is also related to teachers' habits who ask students not only for the content of the textbooks.

**Keywords:** textbook research, usage of textbooks, teacher profession

## Bevezető

A tankönyvkutatás mint tudományos kutatási terület immár több mint fél évszázados múltra tekint vissza, s a kutatási dimenziók is egyre differenciáltabbakká válnak. Napjainkban a tankönyvkutatás interdiszciplináris kutatási területnek számít, ahol a szaktudományi és a szakdidaktikai nézőpontok mellett megjelennek többek között a tudomány- és kultúrtörténeti, a szociológiai vagy a médiakutatási nézőpontok is. A tankönyvkutatási irányok többféle csoportosítása lehetséges (*Dárdai 2000; Dárdai et al. 2015; Fan 2013; Fan et al. 2013*). Közöttük ugyan a tankönyvek jellemzőire, a tankönyvi tartalmak elemzésére, a tankönyvek érthetőségére irányuló vizsgálatok a legelterjedtebbek, de egyre nagyobb számban lelhetők fel a tankönyvhasználatra, a tankönyvek tanítási-tanulási folyamatban játszott szerepének vizsgálatára fókuszáló kutatások, illetve a tankönyveknek a tanulási folyamatra, a tanulókra, pedagógusokra gyakorolt hatásait bemutató vizsgálatok is.

Ez utóbbi terület kutatása ugyanakkor módszertani szempontból meglehetősen összetett eszközrendszer igényel, hiszen a tankönyv és minden olyan taneszköz, ami a tanulást segíti, nem önmagában van jelen a pedagógiai gyakorlatban, s nem önmagában hat, hanem egy komplex rendszer egyik elemeként. Nem véletlen tehát, hogy a tankönyvekkel kapcsolatos kutatások között a tankönyvek tartalmára, a tankönyvek különböző jellemzőinek feltárására irányuló vizsgálatok teszik ki a kutatások többségét (*Dárdai & Dévényi 2015; Kojanitz 2005*), amelyek gyakran történeti, kultúrtörténeti nézőpontból, illetve nem ritkán a tankönyvekben megjelenő tartalom valamilyen szempontú vizsgálatára fókuszálva, esetleg az összehasonlító neveléstudomány szemszögéből vizsgálódnak. Módszerük jellemzően a tartalom- illetve a szövegelemzés.

A tankönyvek oktatásban való használatának vagy inkább használhatóságának vizsgálata bizonyos szempontból illeszthető a produktumorientált kutatások közé is (például a tankönyvek kiválasztási szempontjai, tantervek és tankönyvek megfeleltethetősége), ugyanakkor vannak olyan vizsgálódási területek is, amelyek inkább a tankönyvek tanulásban betöltött szerepére fókuszálnak, s többek között a tankönyvek és a tanulói motiváció, eredményesség összefüggéseit is górcső alá veszik. Bár összességében a tankönyvhasználati kutatási dimenzió kevesebb kutatási előzménnyel rendelkezik, találunk példát rá mind a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban, mind pedig egy-egy ország gyakorlatában.

A tankönyvhasználati kutatások kitüntetetten vannak jelen bizonyos tantárgyak vonatkozásában: jelentős hányaduk irányul a matematika tantárgyra, s gyakori még az idegen nyelvek és a természettudományos tárgyak vizsgálata

is. A matematika elsődleges szerepét magyarázhatja, hogy a kutatások szerint a tankönyvhasználatnak a matematikatanításban jellemzően nagyobb a szerepe, mint más tantárgyak esetében (*Robitaille & Travers 1992*), továbbá lökést ad ezeknek a vizsgálatoknak a nemzetközi kontextus tágabb lehetősége is, gondolva itt a tantárgyi sajátosságokra éppúgy, mint a nemzetközi teljesítménymérésekhez kapcsolódó vizsgálódási lehetőségekre.

A TIMMS- és a PIRLS-felmérések idősoros adatai szerint a tankönyvhasználat terén vegyes tendenciák érzékelhetők: míg egyes országokban az utóbbi években növekedett a tankönyvhasználat gyakorisága, máshol csökkenés tapasztalható, illetve évfolyamok és tantárgyak szerint is megfigyelhetők eltérések (*OECD 2014; Mullis, Martin, Foy & Arora 2012*). Ez utóbbit tekintve országokon átívelő közös jellemzőnek tűnik, hogy negyedik évfolyamon általában nagyobb a tankönyvek szerepe a tanításban, mint nyolcadik évfolyamon. A TIMMS-adatok arra is rávilágítanak, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar pedagógusok mind a természettudományok, mind a matematika terén a gyakoribb tankönyvhasználók közé tartoznak, s ugyanezt mutatják a negyedik évfolyamon felvett PIRLS-mérés háttérkérdőívének adatai is.

A tankönyvek szerepe történelmileg eltérő a kontinentális Európában és az angolszász oktatási modell országaiban, érdemes ezért a tankönyvhasználattal kapcsolatos kutatások eredményeit ebben a kontextusban is értelmezni. Az, hogy a tankönyvet elsődlegesen vagy inkább kiegészítő forrásként használja a pedagógus, több tényezőtől is függ. Így például a tankönyvhöz való erőteljesebb ragaszkodást okozhatja a tantervi standardokhoz való fokozottabb igazodás, míg a tankönyvek kevésbé gyakori használata összefüggésben lehet más, alternatív források gyakoribb alkalmazásával éppúgy, mint a nagyobb fokú pedagógusi autonómiával, módszertani sokszínűséggel. A tankönyvhasználat tehát nem önmagában, hanem a pedagógiai módszerekkel összefüggésben, továbbá a taneszközök használatának komplexitásában vizsgálható érvényesen.

A kutatások azt mutatják, hogy a diákok és a pedagógusok észlelése eltérő lehet az osztálytermi folyamatokról, ezen belül a tankönyvhasználatot illetően is (*Tulip & Cook 1993*). Ugyanakkor míg egyes tanulmányok azt emelik ki, hogy a pedagógusoknak kulcsfontosságú szerepük van abban, hogy a tankönyvben leírtak hogyan hasznosulnak a gyakorlatban (*Thompson & Senk 2014*), más kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a tanári irányítás alapvető fontosságú, gyakran a tanulók önállóan is használják a tankönyvet, s nem csupán azoknál az anyagrészeknél, amelyeket a tanáraik számukra megjelölnek (*Rezat 2009*). Jóllehet összességében jóval több kutatás irányul a tankönyveknek a pedagógusok által történő használatára, mint arra, hogy a diákok hogyan használják a tankönyvet az önálló tanulás folyamatában, az előzőek alapján is egyértelmű, hogy

érdemes a két célcsoportot egyidejűleg vizsgálni. A tankönyvek használatát feltérképező kutatások jelentős része kvalitatív módszereket alkalmaz, de arra is van példa, hogy kérdőíves adatfelvétel segítségével próbálnak közelebb kerülni a tankönyvhasználat témaköréhez.

### Adatok és módszerek

Kutatásunkban<sup>1</sup> mi is a kombinált módszert alkalmaztuk, egyrészt ötvözve a kvantitatív és a kvalitatív kutatási eszközöket, másrészt a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt bevonva a vizsgálódásba. Jelen tanulmányban egy ebben a témakörben 2018 tavaszán készült online tanulói- és pedagógus-kérdőíves adatfelvétel néhány eredményét mutatjuk be, a teljesség igénye nélkül. Igyekeztünk olyan témaköröket kiválasztani, amelyek kifejezetten a tankönyvek használatára, tanulásban, tanításban betöltött szerepére irányulnak, s amelyek esetében a tanári és a tanulói vélemények nemcsak önmagukban érdekesek, hanem egymásra is reflektálnak.

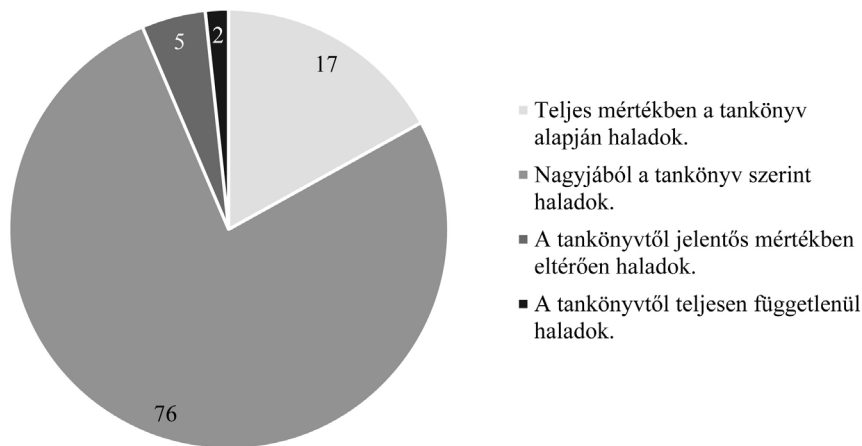
A kutatás során 1 563 pedagógust, illetve 3 020 tanulót értünk el kérdőívünkkel általános iskolákban, illetve érettségire felkészítő intézményekben. A kutatásra való felkérést az iskolák reprezentatív mintájára küldtük ki, ennek ellenére mintánk nem tekinthető országosan reprezentatívnak, hiszen a válaszadási arány némileg eltért az egyes iskolacsoportokban. A tanulói adatfelvétel 7. és 10. évfolyamon készült, míg a pedagógus-adatfelvételbe csak a közismereti tantárgyakat (is) oktató pedagógusokat vontuk be. A kérdőíves kutatást megelőzően 18 pedagógus körében feltáró interjúkat készítettünk, amelyek eredményei alapján állítottuk össze kérdőívünket. A pedagógusok körében végzett adatfelvétel a tanítás során használt eszközök széles körével kapcsolatban fogalmazott meg kérdéseket mind általában, mind pedig egy kiválasztott tantárgy kiválasztott osztályával kapcsolatban. Ez utóbbi szűkítésre azért volt szükség, hogy tantárgyanként és életkori csoportonként is vizsgálhatók legyenek a hipotézisünk szerint e szempontokból eltérő válaszok. Emellett kérdőívünk kitért a különféle pedagógiai célokkal kapcsolatos attitűdök vizsgálatára és a tankönyvekkel kapcsolatos elvárásokra is. A diákok kérdőíve az általános tanulási attitűdök és tanulási szokások vizsgálatán túlmenően egy adott tantárgy tanulásáról, s az ehhez a tanórán, illetve otthon használt eszközökről kérdezte a kutatásban résztvevőket, az

<sup>1</sup> A kutatásra az EFOP-3.2.2 – VEKOP 15-2016-0001 „A köznevelés tartalmi szabályozóinak megfelelő tankönyvek, taneszközök fejlesztése és digitális tartalomfejlesztése” kiemelt program keretében került sor az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézetben.

eszközök alatt nem csupán a hagyományos papír alapú eszközöket, hanem a tanuláshoz használt IKT-eszközöket is értve.

## Eredmények

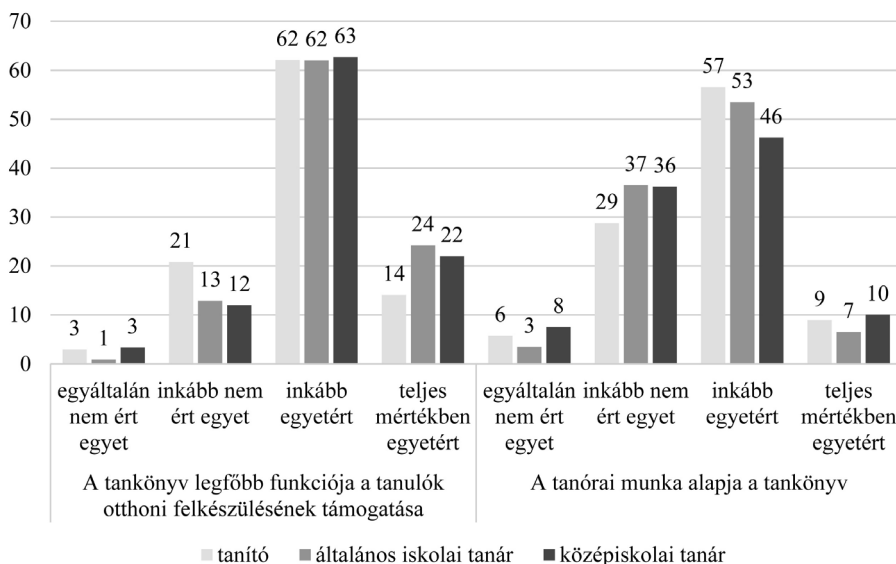
Elsőként a tankönyvekkel kapcsolatos alapvető elvárásokat és a tankönyvi funkcióval kapcsolatos véleményeket vizsgáljuk meg. A korábban már ismertetett nemzetközi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy a magyar pedagógusok jelentős mértékben támaszkodnak a tankönyvre munkájukban, tanítás során is követik annak struktúráját. Ezt kutatásunk is megerősítette, hiszen egy konkrét tantárgy konkrét tanulócsoportjára vonatkoztatva a kérdést 17 százalék teljes mértékben, további 76 százalék pedig nagyjából a tankönyv leckéi szerint halad, jelentősebb eltérésről mindössze átlagosan 7 százalék számolt be (1. ábra). A megjelölt tanulócsoport életkorával előre haladva ugyan nő az utóbbi válaszok aránya, de még a középiskolai korosztályok esetében is mindössze átlagosan 9 százalék. Érdekes megfigyelés, hogy sem a kérdőívet kitöltő pedagógus neme, sem a szakmai gyakorlat hossza nem befolyásolja a válaszokat, s tantárgycsoportonként is kicsi az eltérés.



1. ábra. Melyik állítás jellemzőbb Önre leginkább a tantárgy tanítása során? (% , N=1 467)

Valamivel jobban megoszlott a pedagógusok véleménye annak az állításnak a kapcsán, miszerint „A tanórai munka alapja a tankönyv.”. Bár a többség (61%) inkább egyetért ezzel a megállapítással, 39 százaléknynian inkább az ellenkező állásponton vannak. A leggyakrabban a tanítók osztják ezt a véleményt, míg a

középsiskolai tanárok valamivel kevésbé. Ezzel egyidejűleg ugyanakkor a pedagógusok 82 százaléka azt a követelményt is megfogalmazza a tankönyvek irányában, hogy azok segítsék a tanulók önálló otthoni felkészülését. Ez esetben éppen fordítva, az általános iskolai tanítók körében alacsonyabbak az elvárások, de a többség esetükben is ezen az állásponton van. Mindezek alapján az állapítható meg, hogy a pedagógusok jelentős része a tankönyvet nem csupán a saját tanórai munkáját támogató eszköznek tekinti, hanem a diákok önálló tanulását segítő eszköznek is, a pedagógusok tehát kettős elvárással fordulnak a tankönyvek felé (2. ábra).

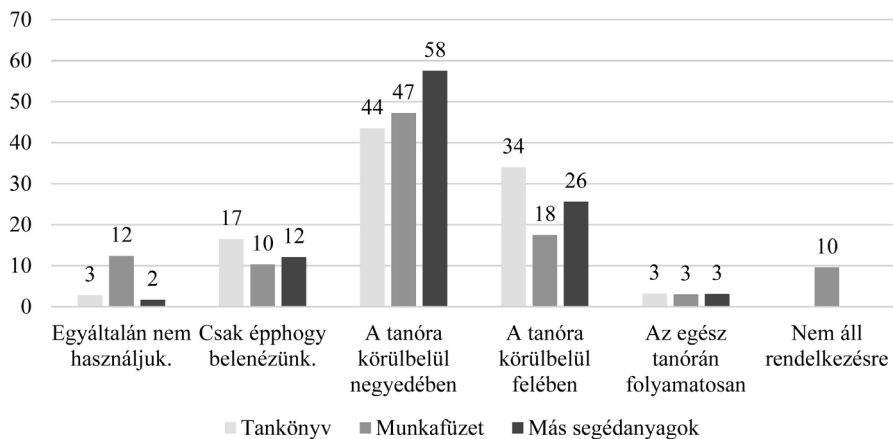


2. ábra. A tankönyvekkel kapcsolatos pedagógusi elvárások munkakör szerint (%; N=1 552)

Megjegyzés:  $p < 0,001$ .

A tanórai tankönyv- és taneszközhasználat intenzitását kérdőíves eszközökkel nem könnyű megragadni, ezért mind a pedagógusokat, mind a tanulókat egy-egy konkrét tantárgy kapcsán kértük meg arra, hogy próbálják megbecsülni egy „átlagos” tanóra taneszközhasználatát. A már így is bonyolult kérdés ebben az esetben kizárólag a papír alapú taneszközökre vonatkozott, az egyéb eszközökre (például digitális eszközök) vonatkozó kérdések a kérdőív más részében szerepeltek, s jelen tanulmányban nem térünk ki annak részleteire. Az adatok azt mutatják, hogy annak ellenére, hogy a tankönyv fontos segédeszköz a tanításban és a tanárok 90 százaléka megköveteli a diákoktól, hogy minden tanórán legyen kéznél, ez nem jelenti azt, hogy kizárólagosságot élvez a tanórákon. Szerepük

ugyanakkor valamivel nagyobb, mint a munkafüzeteké vagy az egyéb segédanyagoké, igaz, hozzá kell tenni, hogy munkafüzetet nem minden tantárgy, illetve nem minden tanulói csoport esetében használnak az oktatásban (3. ábra).



3. ábra. Tankönyv, munkafüzet és más segédanyag a tanórán a pedagógusok válaszaik szerint (%; N=1 452)

A tankönyvhasználat gyakorisága a tanított korcsoport szerint eltér: az alsó tagozaton tanítók több mint fele legalább a tanóra felében használja azt, míg felső tagozaton, illetve középiskolában az arány legfeljebb egyharmad. Viszont felső tagozaton és középiskolában is az átlagosnál jóval intenzívebb tankönyvhasználat jellemző idegen nyelvből. A munkafüzet használata a magyar nyelv és irodalom, a matematika és az idegen nyelvek tantárgyakból jelentős, ugyanakkor itt már nem annyira tantárgyak szerint, hanem inkább a tanulócsoporthoz tartozó évfolyama szerint mutatkozik eltérés: az alsó tagozatos osztályokban gyakoribb és a tanórának nagyobb hányadát fedi le a munkafüzetek használata. A segédanyagok terén tantárgyak szerint alig látunk eltéréseket, korosztályok szerint viszont megfigyelhető, hogy míg alsó tagozatban az órák kisebb részében használnak a pedagógusok ilyeneket, felső tagozaton és középiskolában a tanórák átlagosan nagyobb hányadában.

Adataink szerint a pedagógusok mintegy negyede alapvetően legfőképpen tankönyvet használ a tanórákon, s az így válaszolók aránya különösen az alsó tagozaton tanítók körében jelentős, de az idegen nyelveket oktatók is az intenzívebb tankönyvhasználók táborát gyarapítják. Ugyanakkor ez utóbbi körben nagyon sokan többféle eszközzel is dolgoznak, azaz a tankönyv mellett munkafüzetet és segédanyagokat is nagy arányban vesznek igénybe. A történelem



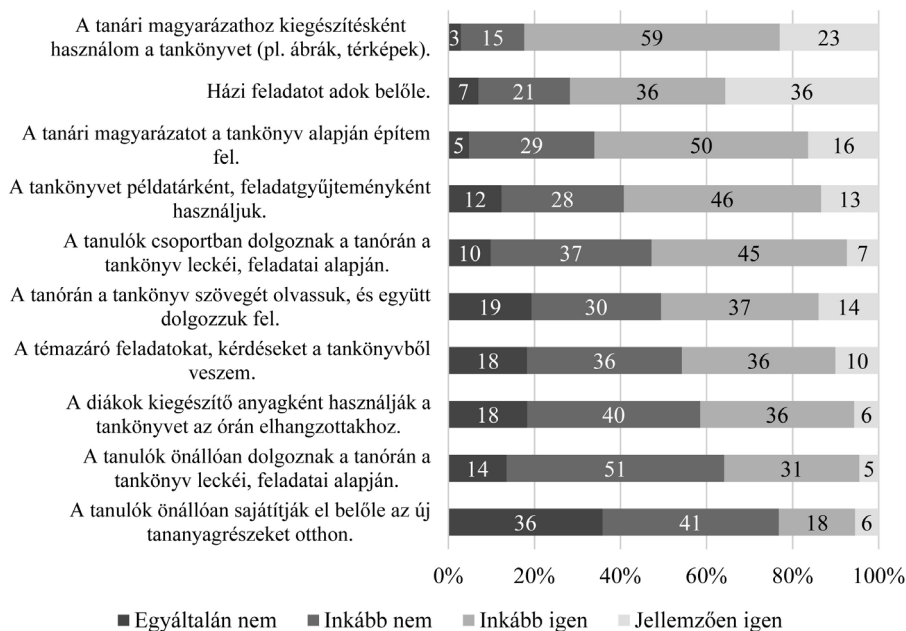
és a természettudományi tantárgyak esetében a tanári magyarázatnak, kísérleteknek, forráselemzésnek lehet nagyobb szerepük, az általunk felsorolt írásos anyagok intenzív használatát legalábbis e tantárgyak kapcsán az átlagosnál valamivel kevésbé jelezték a pedagógusok.

A diákok észlelése megerősíti a pedagógusok válaszait: a 7. évfolyamon tanulók közül főleg az általános iskolások jelezték nagy arányban (56%), hogy a tankönyvet szinte minden órán előveszik az adott tantárgyból, s további 17 százalékuk, hogy a tanórák több mint felében élnek ezzel a lehetőséggel. Ugyanígy visszaköszönnek a tanulói válaszokból a tantárgyi eltérések is: a leggyakrabban ők is az idegen nyelv esetében jelezték, hogy szinte minden tanórán előveszik a tankönyvet (72%).

A tankönyvek tanórai használatának gyakorisága mellett érdekesek azok a válaszok is, amelyek a tankönyvek használatának módozatait mutatják (4. ábra). Természetesen tantárgyspecifikus is lehet az, hogy mi történik ebből a szempontból a tanórán, ezért ezúttal is egy konkrét tantárgy és konkrét évfolyam viszonylatában kérdeztük a pedagógusokat. A válaszok azt mutatják, hogy a tantárgyak közül az idegen nyelv esetében az életkori csoportok közül az alsó tagozaton jellemző leginkább, hogy a tankönyvet „munkatankönyvként” használva az osztály/csoport közösen halad végig a tankönyv szövegén, s dolgozza fel a megfelelő részeket. A magyar tantárgy esetében leginkább az alsó tagozaton és – valamivel kisebb mértékben – felső tagozaton is gyakori ez, középfokon azonban a magyartankönyveknek ez a funkciója teljesen eltűnik, míg idegen nyelvből mindhárom korcsoportnál megmarad.

A tankönyvek példatárként, feladatgyűjteményként való használata leginkább a matematika tantárgy esetében fordul elő, itt is elsősorban felső tagozaton és középiskolában. A tankönyv önálló tanulási célú alkalmazása (új tananyagrészek tanulók általi önálló elsajátítása) viszont semelyik tantárgy esetében nem jellemző. Leginkább még a történelem tantárgy esetében fordul elő, viszont itt sem gyakori még középfokon sem. A történelem és a természettudományos tantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvek kapcsán jelezték a legtöbben a pedagógusok közül, hogy a tankönyvi ábrákat, térképeket használják, a történelem esetében leginkább középfokon, míg a természettudományos tantárgyak esetében inkább felső tagozaton.

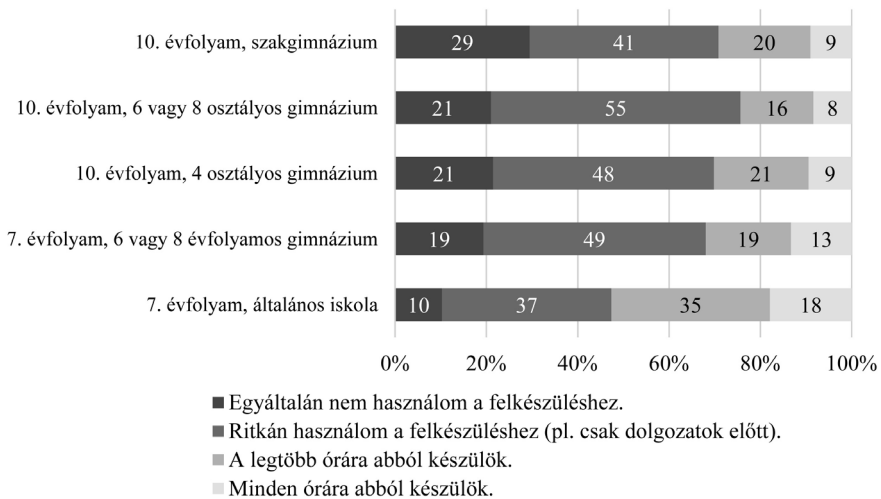
Az idegen nyelvek kivételével nem jellemző, hogy a pedagógusok a témazárók, dolgozatok kérdéseinek, feladatainak forrásául használják a tankönyveket. Ahogy haladunk előre az életkori csoportokat tekintve, úgy egyre kevésbé ragaszkodnak a pedagógusok a tankönyvi kérdésekhez, feladatokhoz a dolgozatok összeállításánál.



4. ábra. A tankönyvhasználat módja a pedagógusok válaszaik szerint (%; N=1 452)

Megjegyzés: A kerekítés miatt az egyes válaszok megoszlásai nem mindig adják ki a 100%-ot.

Az előzőek ismeretében nem okoznak meglepetést a tanulók válaszaik: az önálló tankönyvhasználat mértéke alacsony, különösen a rendszeres, tanóráról tanórára készülése. Itt is megfigyelhetők korosztályi eltérések, s ugyanígy tantárgyak szerint is. A matematika-tankönyvet a tanulók 68 százaléka csak ritkán vagy egyáltalán nem veszi elő otthon, de a többi tantárgycsoport esetében is csupán minimum 39 százalék (magyar), legfeljebb 48 százalék (természettudományok) veszi elő rendszeresen a tankönyvet. A leggyakoribb azonban a tankönyvek dolgozatok előtti felkészülésre való használata. A 10. évfolyamos tanulók alig tanulnak otthon a tankönyvek segítségével: több mint 70 százalékuk ritkán vagy egyáltalán nem használ tankönyvet az órai felkészüléshez, de 7. évfolyamon is csupán a diákok kicsit több mint a fele az, aki minden tanórára, vagy a legtöbb órára a tankönyv használatával készül. Ugyanakkor nem csupán évfolyam, hanem képzéstípus szerint is szignifikáns eltérések mutatkoznak (5. ábra).



5. ábra. Otthoni tankönyvhasználat a tanulók válaszai szerint évfolyam és képzéstípus szerinti bontásban (%; N=2 896)

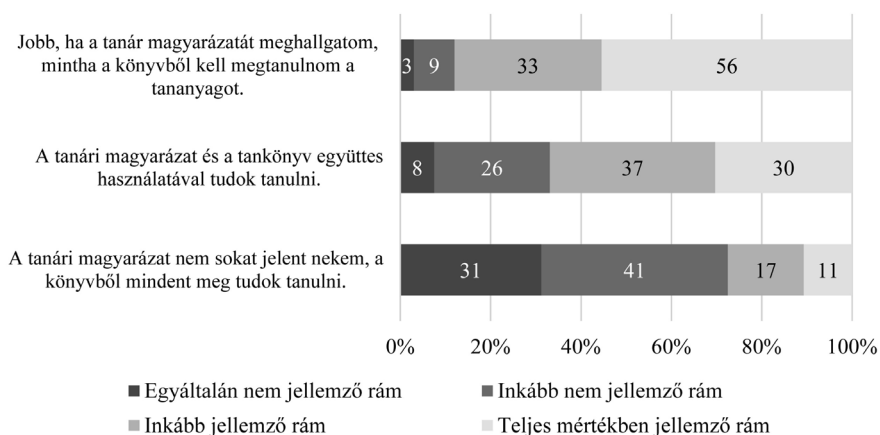
Megjegyzés:  $p=0,000$ . A kerekítés miatt az egyes válaszok megoszlásai nem mindig adják ki a 100%-ot.

A tanulói válaszok azt is mutatják, hogy a diákok többsége nem képes kizárólag a tankönyv használatával eredményesen tanulni, a tanári magyarázat nélkülözhetetlen a legtöbbjük számára (6. ábra). Ebben a tekintetben korosztályos eltérések is látszanak, bár a 10. évfolyamosok is eredményesebbnek vélik a tanulási folyamatot akkor, ha tanári magyarázat is társul hozzá, tehát a kettő együttes használatát preferálják (55–58 százalékuk nyilatkozott így, lényegében képzéstípustól függetlenül), de leginkább a 7. évfolyamon tanuló általános iskolások igénylik a tanári magyarázatot is a tankönyvek mellett (73%), a 7. évfolyamon tanuló gimnazistáknak pedig a 61 százaléka ( $p=0,000$ ).

A tankönyv tehát a legtöbb diák esetében nem képes helyettesíteni a pedagógust, de előfordulhatnak olyan esetek, amikor a diák mégis erre kényszerül. Tipikusan ilyen helyzet áll elő, ha valamit nem ért a diák a tananyagban, illetve hosszabb-rövidebb hiányzás esetén, amikor az elmaradt tananyagot, leckéket valamilyen módon pótolni szükséges. Ez utóbbi esetet feltételezve a tanulók közel egytizede (9%) ugyan úgy válaszolt, hogy a pótlást nem teszi meg, számunkra ugyanakkor ebből a szempontból az az érdekes, hogy azok, akik megteszik, inkább tankönyvet használnak, vagy inkább más forrást. Minden tanulói csoportban az jellemző, hogy a diákok elsősorban az osztálytársaktól szerzik be az információkat, tőlük kérik el a jegyzeteket akár személyesen, akár elektronikus

formában (81%). Emellett kis számban akadnak, akik az e-naplóból tájékozódnak, vagy esetleg a pedagógustól közvetlenül szerzik be az információkat, így mindösszesen csupán 9 százalék azoknak az aránya, akik kifejezetten a tankönyvből tanulják meg ilyenkor a leckét.

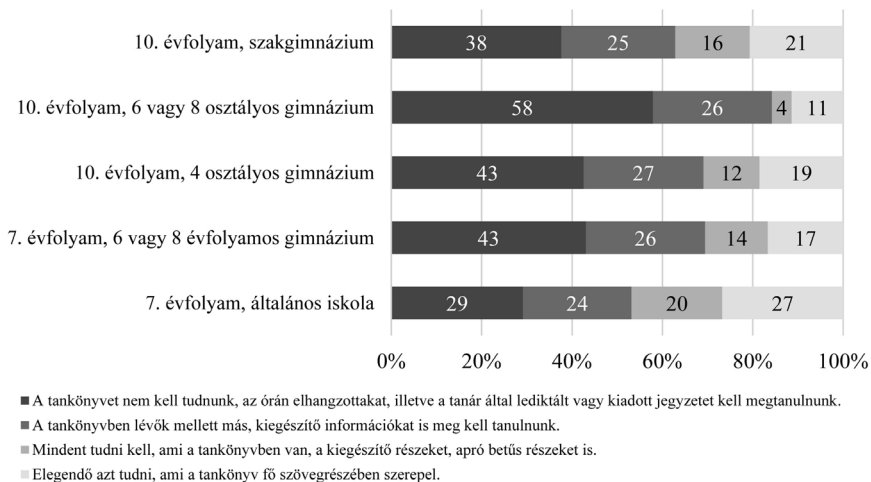
A tanári magyarázathoz, tanórai jegyzethez, osztálytársak információihoz való ragaszkodás persze nem véletlen, hiszen a diákok úgy érzékelik, hogy a számonkérés sokkal inkább az órán elhangzottak alapján történik, mintsem a tankönyv alapján. Különösen a középiskolákban, azon belül az azonos évfolyamon tanulók közül a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi osztályokban van ez így a tanulók észlelése szerint (7. ábra).



6. ábra. A tanári magyarázat és a tankönyv szerepe az eredményes tanulásban a tanulók észlelése szerint (% , N=2 900)

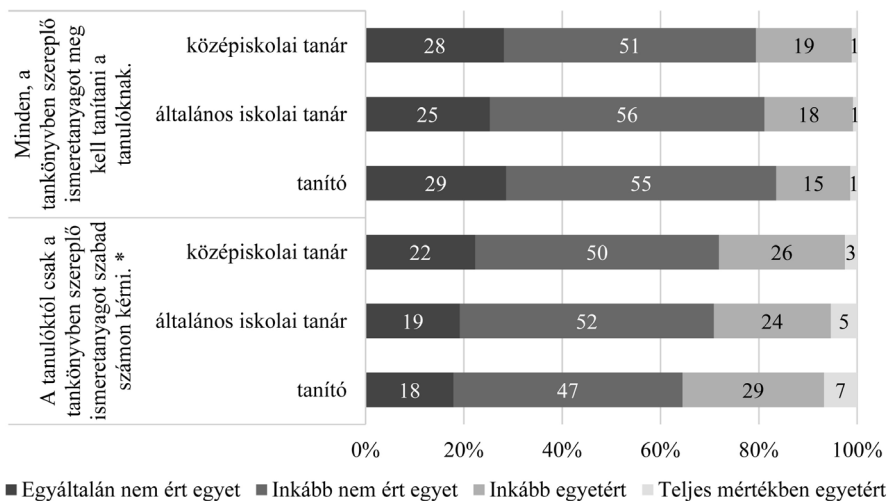
Megjegyzés: A kerekítés miatt az egyes válaszok megoszlásai nem mindig adják ki a 100%-ot.

Ez egyébként a pedagógusok válaszaiból is kiderül, akik bár igaz, hogy nem ragaszkodnak a tankönyvben szereplő valamennyi ismeretanyaghoz, a legtöbben azzal az állítással sem értenek egyet, hogy a tanulóktól csak a tankönyvben szereplő ismereteket szabad számonkérni. Mindez azt eredményezi, hogy a pedagógusok a tankönyvi tudást tartalmat meghaladó, vagy attól jelentős mértékben eltérő tananyagot is számonkérhetnek. Leginkább az alsó tagozaton tanítók értenek egyet azzal, hogy csak a tankönyvben szereplő ismeretanyagot szabad számonkérni a tanulóktól, míg a felsőbb évfolyamokon, különösen a gimnáziumi képzésben a tanárok 76 százaléka egyáltalán nem vagy inkább nem ért egyet ezzel. (8. ábra)



7. ábra. A számonkérés elvei a tanulók észlelése szerint (% , N=2 823)

Megjegyzés: A kerekítés miatt az egyes válaszok megoszlásai nem mindig adják ki a 100%-ot.



8. ábra. A számonkérés elvei a pedagógusok szerint (% , N=1 552)

Megjegyzés: \* $p \leq 0,05$ . A kerekítés miatt az egyes válaszok megoszlásai nem mindig adják ki a 100%-ot.

A szakmai gyakorlat hosszát tekintve minél tapasztaltabb pedagógusról van szó, annál kevésbé valószínű, hogy a tankönyv teljes tudásanyagának átadását tűzze ki maga elé célul, ugyanakkor a fordított összefüggés már nem áll fenn, azaz a leginkább tapasztalt pedagógusok sem értenek egyet azzal a többieknél jobban, hogy a tanulóktól csak a tankönyvben szereplő ismeretek kérhetők számon. Tantárgyak szerint leginkább az idegen nyelv esetében figyelhető meg, hogy a pedagógusok ragaszkodnak a tankönyv teljes tartalmához, mindemellett azonban kiegészítő tartalmakat is tanítanak.

A két állításra külön-külön adott válaszok együttes vizsgálata azt mutatja, hogy a legtöbb pedagógus autonóm módon viszonyul a tankönyvhöz, mindössze egytizednyien vannak azok, akik inkább azzal értenek egyet, hogy csak a tankönyv tartalmát szabad számonkérni, de abból mindent meg kell tanítani. További 20 százalék azoknak az aránya, akik csak a tankönyvet kérik számon, de abból sem mindent, a többiek között pedig többségben vannak azok, akik a tankönyvi tartalomtól mind mennyiségben mind összetételben jelentősebben eltérnek (61%), s mindössze 8 százalék azoknak az aránya, akik a tankönyvi tartalom egészéhez ragaszkodnak és mellette még más ismereteket is tanítanak, számonkérik. A tankönyv tartalmához leginkább a tanítók ragaszkodnak munkájuk során, s ezen felül kevesebb extra tudásanyagot kérnek. A legtöbben azonban valamennyi csoportban azok vannak, akik az elvek szintjén mind a tananyagmennyiségben, mind a tananyag-összetételben eltérnek valamelyest a tankönyvi tartalmaktól. Tantárgyak szerint a már jelzett idegen nyelvek esetében a legmagasabb azoknak az aránya, akik a tankönyvön kívüli tudásanyag számonkérését is elfogadhatónak tartják, míg a történelem tantárgy esetében vannak a legtöbben, akik megelégednek a tankönyvvel, sőt még abból sem kérnek mindent számon.

## Összegzés

Tanulmányunkban a tankönyveknek a tanítási, tanulási folyamatban betöltött szerepét vizsgáltuk meg egy 2018-ban készült pedagógus- és tanulói kérdőíves adatfelvétel alapján. Korábbi kutatási eredmények azt mutatják, hogy hazánkban a tankönyvek használatára épülő oktatás szerepe nemzetközi viszonylatban elterjedtnek mondható, s ezt a mostani kérdőíves kutatási eredményeink is megerősítették: a megkérdezett tanárok 17 százaléka teljes mértékben, további 77 százalék pedig nagyjából a tankönyv leckéi szerint halad a tanítás során. Mind a tanulók, mind a pedagógusok válaszaiból az rajzolódik ki, hogy a tankönyv szinte minden tanítási órán előkerül, a legtöbb pedagógus legalább a rendelkez-

zésre álló idő negyedében előveszi azt, ezen belül több mint egyharmadnyian a tanórák legalább felében használják. Ugyanakkor kutatásunk arra is rávilágított, hogy a tanított tantárgy és a tanulók életkori sajátosságai is befolyásolják a közismereti tantárgyak esetében a tanórai tankönyvhasználatot, illetve azt is, hogy a tankönyv mellett milyen más taneszközök kerülnek alkalmazásra.

Kutatásunk a pedagógusok körében készült adatfelvétel mellett a tanulók körében is vizsgálódott, így a tanári észlelések a tanulók észleléseivel párhuzamba állíthatók. Ezek különösen azoknál a kérdésköröknél adtak izgalmas eredményeket, amelyek az önálló tanuló tankönyvhasználatra illetve a számonkérés és a tankönyvek viszonyára vonatkoztak. A pedagógusok túlnyomó többsége elvileg elvárja a tankönyvektől azt, hogy azok alkalmasak legyenek az önálló tanulásra, ugyanakkor többségük egyáltalán nem ad fel önálló tanulásra új tananyagot a tankönyvből. Valószínűleg tisztában vannak a tanulók tanulási szokásaival, amelyek azt mutatják, hogy az otthoni önálló tankönyvhasználat mértéke alacsony, különösen a rendszeres, tanórától tanórára készülése. A leggyakrabban a diákok a dolgozatok előtt tanulnak a tankönyvekből, még az egyébként e téren leginkább szorgalmasnak tekinthető 7. évfolyamosok között is csupán minden második diák jelezte egy kiválasztott tantárgy kapcsán, hogy minden órára, vagy a legtöbb órára a tankönyv használatával készül. A tankönyvek önálló ismeretszerző használata még hiányzás esetén sem jellemző, a diákok többsége ebben az esetben is inkább az osztálytársak jegyzeteiből pótolja a tananyagot. Mindez azonban összefüggésben lehet a számonkérési szokásokkal is: a pedagógusok és a diákok válaszaiból is az körvonalazódik ugyanis, hogy a pedagógusok jelentős szakmai autonómiával rendelkeznek e téren, kevesen vannak, akik a tankönyvet kéri számon, részben azért, mert a tanórák folyamán kiegészítő ismereteket is átadnak, részben pedig azért, mert a tankönyvnek nem minden részét tartják egyformán fontosnak az ismeretek átadása során.

A bemutatott eredmények segítik a tankönyvfejlesztési folyamatot, ugyanakkor mindehhez nem nélkülözhető a tanulási szokások és az osztálytermi folyamatok mélyebb feltárása sem, amelyre kutatásunk következő fázisában kerül sor.

## Irodalom

- DÁRDALAI Á. (2000) Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*. Vol. 9. No. 3. pp. 498–508.
- DÁRDALAI Á., DÉVÉNYI A., MÁRHOFFER N. & MOLNÁR-KOVÁCS ZS. (2015) Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. *Történelemtanítás - Online történelemdidaktikai folyóirat*, Vol. 6. No.

- 1–2. [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06\\_01\\_02\\_DDMMK.pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf) [2019. 07. 25.]
- F. DÁRDAI Á. & DÉVÉNYI A. (2015) A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és a magyar szakirodalom tükrében. In. BÁNKÚTI Zs. & LUKÁCS J. (eds) *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 57–84.
- FAN, L. (2013) Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education*, Vol. 45. No. 5. pp. 765–777.
- FAN, L., ZHU, Y. & MIAO, Z. (2013) Textbook research in mathematics education: development status and directions. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 45. No. 5. pp. 633–646.
- KOJANITZ L. (2005) A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 55. No. 3. pp. 53–68.
- LEPIK, M., GREVHOLM, B. & VIHOLAINEN, A. (2015) Using textbooks in the mathematics classroom – the teachers’ view. *Nordic Studies in Mathematics Education*, Vol. 20. No. 3–4. pp. 129–156.
- MULLIS, I. V.S., MARTIN, M. O., FOY, P. & ARORA, A. (2012) *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, USA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) IEA Secretariat Amsterdam, the Netherlands. [https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11\\_IR\\_Mathematics\\_FullBook.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf) [2019. 07. 25.]
- OECD (2014) *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en> [2019. 07. 25.]
- REZAT, S. (2009) *The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning*. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg7-22-rezat.pdf> [2019. 07. 25.]
- ROBITAILLE, D. F. & TRAVERS, K. J. (1992) International studies of achievement in mathematics. In. D. A. GROUWS (ed) *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York, Macmillan. pp. 687–709.
- THOMPSON, D. R. & SENK, S. L. (2014) The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*. Vol. 46. pp. 781–795.
- TULIP, D. & COOK, A. (1993) Teacher and student usage of science textbooks. *Research in Science Education*, Vol. 23. No. 1. pp. 302–307.



# Egészség- és szociális nevelés



# A GENOMIKA ÉS A MENTÁLIS EPIGENETIKA ALAPJAI – ALAKULÓ TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAPCSOLATOK

---

Falus András<sup>a,^</sup> – Mészárosné Darvay Sarolta<sup>b,^^</sup> – Feith Helga Judit<sup>c,^^^</sup>

<sup>^</sup>professor emeritus, <sup>^^</sup>tanszékvezető egyetemi docens, <sup>^^^</sup>tanszékvezető főiskolai tanár

<sup>a</sup>Semmelweis Egyetem Általános Orvosi Kar, Genetikai, Sejt- és Immunbiológiai Intézet

<sup>b</sup>ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék

<sup>c</sup>Semmelweis Egyetem, Egészségtudományi Kar, Társadalomtudományi Tanszék

## ABSZTRAKT

A genetika hagyományos szemlélete szerint az örökítőanyag, a DNS-lánc bizonyos szakaszairól, a génekről mintegy tervrajzszerűen egy-egy fehérje képződik. Egyre több ismeretünk van azonban az örökölt DNS-nukleotid sorrendet nem érintő ún. „epigenetikai” tényezők szerepéről. Ezek közé soroljuk az egyedfejlődést irányító faktorokat, továbbá a külső és belső környezet tényezőit, mint amilyen a táplálkozás, a mozgás, a higiénia, és az életmód általában. Ezek mind módosíthatják a gének aktivitását, azaz „megszólalását vagy elcsendesedését”. Jelen cikk célja annak a tudománytörténeti újdonságnak a bemutatása, ami az élet- és a társadalomtudományok közeledését mutatja. Konkrétan, egyre többet tudunk arról, hogy az életfolyamatokat szabályozó hatások közé tartoznak a mentális, valamint pszichoszociális környezet egészségünkre ható tényezői is, köztük az egészségnevelési és művészi nevelési hatások.

**Kulcsszavak:** epigenetika, mentális hatás, egészségnevelés, stressz

## BASICS OF GENOMICS AND MENTAL EPIGENETICS-RELATIONS TO SOCIAL SCIENCES

### ABSTRACT

According to the classical point of view of genetics, parts of the DNA chain, as a 'blueprint' are genes responsible for protein synthesis. However, the so-called „epigenetic” effects were revealed resulting in nucleotide sequence-independent modifications of DNA and histones. These influences include developmental factors, as well as external and internal factors such as nutrition, movement, hygiene, and lifestyle in general. All of these factors may alter the up- or downregulation of the genes' expression both in health and disease. The purpose of this article is to present the novelty of science history that shows the convergence of life and social sciences. Namely, epigenetic factors, i.e. mental, psychosocial, artistic and educational effects were recognized as well.

**Keywords:** epigenetics, mental effects, health education, stress

## Bevezetés

A modern biológia egyik alapvető jellegzetessége a komplexitás, az életfolyamatok komponenseinek hálózatosan rendezett és szabályozott rendszere. Az utóbbi évtized technológiai fejlődése, a nagy teljesítményű módszerek, a szabadon hozzáférhető adatbázisok elképesztő mennyiségű információt zúdítanak a szakemberekre és a társadalom egészére.

A genetikai örökölt hajlam és epigenetikai (környezeti) faktorok együtt, összetett módon határozzák meg a biológiai működést egészségben és betegségben egyaránt. A környezeti (epigenetikai) tényezők közé tartoznak az anyai hatás a magzati élet során, a táplálkozás, a mozgás, a fertőzések, a mérgek és a hőmérsékleti hatások. Ezek a stimulusok „szoftverként” működtetik az örökölt „hardvert”, a szüleinktől örökölt genetikai adottságok együttesét. Egyre több figyelem irányul az epigenetikai jelentőségükben az előbbiekkal egyenrangú mentális, pszichikai, szociológiai és esztétikai hatásokra is. Ez a különleges fejlemény ma érdemben közelebb hozta a biológiai, szociológiai és pszichológiai megközelítéseket egymáshoz.

Ma már az ún. „posztgenomikus” korban élünk, a lexikális megismerésen túl a működés, szabályozás, és a gének funkcióinak feltárása, az „annotáció” zajlik. A teljes rendszer áttekintését célzó megközelítésre szolgál a *rendszerbiológia* (*systems biology*) elnevezés, amely egy teljesen új, „csapatfüggő” világot nyitott meg a kutatók, orvosok, biotechnológusok, matematikusok számára. A genetikai/genomikai adatok nagyon érzékeny jogi (például személyiségi jogi), etikai kérdéseket is érintenek, ezért a genetika/genomika tudománya egyre több társadalomtudomány érdeklődését is felkelti.

A genetikai-epigenetikai tudásunk és a gyakorlati hasznosíthatóság jelen fázisa kezdetinek tekinthető. A genetika/genomika értelmezése eltávolodik a „sors” fogalmától, ma már e tudományok legfontosabb szavainak egyike a *hajlam*, amiben a valószínűség fogalmát kell értenünk. A hálózati gondolkodás mellett a külső és belső környezet által létrejövő, reverzibilis epigenetikai hatások figyelembevételével sokkal jobban helyére kerülnek a genetika és a genomika tudományának óriási és egyben valós eredményei, azok társadalomtudományi kapcsolatai és társadalmi hasznossága. Ez a kapcsolat két, metodikailag, kérdésfeltevésében, következtetéseiben eddig egymástól radikálisan különálló tudományterület közeledésére utal.

Ennek megfelelően a társadalom- („humán”) tudományok, így a szociális, szociálpszichológiai és neveléstudományi (óvodai, általános- és középiskolai hatások) megközelítések lényeges mentális és szociológiai feladatnak és izgal-

mas kihívásnak bizonyulnak a szervezet biológiai (természettudományos) szabályozásának kutatása számára is.

## Genomika és epigenetika – jelen és jövő

### *A genomikai áttörés főbb elemei – rendszerszemlélet*

Az emberi intellektus egyik nagy jelentőségű közös teljesítménye a humán és más élőlény örökítő anyagának „feltérképezése”, működésének, szabályozásának molekuláris megismerése. A humán genom program (*Lander et al. 2001*) páratlan nemzetközi összefogás általi megvalósítása, a genomika rendszerbiológiai megjelenése valóban mérföldkő volt a biológia, az élet természettudományos alapokra helyezésében, így például a teljes genomszintű asszociációs vizsgálatok (GWAS) (*Manolio 2010*). Talán nem túlzás azt mondani, hogy most kezdődött a biológia „írásbelisége”. Ma a posztgenomika korát éljük, óriási ütemben zajlik a tudományágazat fejlődése, melyen belül az alábbi fő irányok azonosíthatók:

1. giga-peta méretű biológiai adatbázisok létrejötte (*Wren & Batemanm 2008*), melyek a világhálón, gyakorlatilag szabadon elérhetőek, akár okostelefonnal is;
2. az informatika (hardver és szoftver szinten) és a mesterséges intelligenciák rohamos fejlődése a biológiai adatfeldolgozás (például mintázatelemzés, bionika, robotika) területén (*Lesk 2013*);
3. új (és egyre olcsóbb) módszerek (például újgenerációs szerkezetkutatás, génszerkesztés, 3D szintézis, nanotechnológia, mesterséges neurális hálózatok, biometrikus adattovábbítás, hálózati modellek) bevezetése;
4. a kognitív és nem kognitív készségek, nevelési, szociológiai, pszichológiai, gazdaságtani, környezetbiológiai hatások és az idegtudományok eredményei közti oksági kapcsolatok kutatása;
5. tendencia a személyre szabott (precíziós) orvoslás általánossá tétele felé (például gyógyszer-és vakcina-fejlesztés és szelektív felhasználás);
6. az egészségtudatosság fejlesztése, a gerontológiai kihívások, primer prevenció, új módszerek az oktatás területén;
7. a mezőgazdasági, élelmiszergyártási technológiák teljes átalakulása, szintetikus biológia.

A páratlan tudományos robbanás a genetikában lényegében már a nyolcvanas évektől kezdve három forrásból táplálkozott:

1. Hatalmas mértékben felgyorsult a nanobiotechnológián alapuló nagy áteresztő képességű, ún. „high-throughput” metodikák fejlesztése (nukleotid szekvencia-meghatározás, microarray technológia, teljes genom vizsgálatok – GWAS), az egyre nagyobb kutatási teljesítményt egyre olcsóbban lehetett elérni.
2. Egyre több és egyre teljesebb, interneten szabadon elérhető adatbázis vált hozzáférhetővé a kutatók számára. Létrejött a térbeli és időbeli korlátokat virtuálissá tevő „*in silico*” (komputer előtti) kutatás lehetősége. Ez egyben a tudomány rendkívül széles körű demokratizálódását eredményezte és eredményezi ma is.
3. Szükségszerűen kiteljesednek a bioinformatikai elemzések a nagy elemszámú biológiai rendszerek adattengerének elemzésére is, útvonal- és génhálózat-analízisek és az ennek megfelelő szoftverek sokasága jelent és jelenik meg napjainkban. A hagyományosabb, ún. „frekvencista” analízisek mellé beléptek a nagy halmazokat kezelő matematikai-statisztikai eljárások (*Lesk 2013*).

Az emberi szervezetben fejünk búbjától lábujjainkig közel százmilliárd ( $10^{14}$ ) sejt található. Minden egyes testi sejtünk sejtmagjában  $2 \times 23$  darabra vágva (kromoszómák)  $2 \times 3.2$  milliárd ( $10^9$ ) négyféle nukleotidbázis (ezek: A: adenin, G: guanin, C: citozin és T: timin) található, ez a dupla helikális szerkezetben kb.  $2 \times 2$  (4) m (méter) dezoxiribonukleinsavat (DNS) jelent. A nukleotidbázisok lineáris sorrendje jelenti a szüleinktől örökölt biológiai hardvert. Az élet során különböző hatásokra természetesen megváltozhatnak a nukleotidok (csere, kiesés, beékelődés, átrendeződés), ezeket a változásokat mutációknak nevezzük.

Az emberiség DNS szinten is nagyon egységes (a rasszizmus minden álságos biológiai alátámasztása nemcsak morálisan, hanem biológiailag is hamis). Az egyes etnikumok (europid, negrid, orientál stb.) között néhány tizedszázalékos eltérés van a genom szintjén.

A genomot tekintve kozmikus méretekről van szó, hiszen, ha az összes testi sejtet számolunk az emberben, ez azt jelenti, hogy egy emberi szervezetben a DNS hossza mintegy 650-szerese a Föld–Hold távolságnak.

Korábban a genetika alapjaként az „egy gén–egy fehérje” alapsémát volt szokás bemutatni. Eszerint az örökítőanyag, a DNS-lánc bizonyos szakaszairól, a génekről egy-egy fehérje képződik.

Ma már tudjuk, hogy az öröklődés molekuláris háttere sokszorosan többet jelent, mint a korábban fehérjéket kódoló DNS-szakaszok összesége, amely az emberi genomnak csak körülbelül 1,5 százalékát jelenti. Sokáig a 98,5 százalékát „hul-

ladék” („junk”) DNS-nek tartották. Mint kiderült, ez a megfogalmazás („szemét” DNS) volt a molekuláris biológia egyik legnagyobb tévedése. Megtudtuk, hogy bármilyen furcsa, a DNS állomány, vagyis a genom körülbelül 80 százaléka olyan információkat tartalmaz, amelyek nem a fehérjék kódolását végzik, hanem a fehérjék kifejeződésének *szabályozásában* játszanak szerepet, amelyekkel módosítják az örökölt genetikai információ megszólalását vagy éppen elcsendesítését.

Ez a genom, tehát a teljes örökítőanyag, és ebben a kalkulációban nem számoltunk a sejtekben lévő mitokondriumok és a velünk nagyrészt szimbiotikusan együtt élő (és nagy számszerű fölényben lévő) mikroorganizmusok – mikrobiota/mikrobiom – DNS tartalmát (*Ursell, Metcalf, Parfrey & Knight 2012*).

A modern genetika ma már elválaszthatatlanul, kölcsönösen megtermékenyítő módon kapcsolódik az informatika tudományához. A humán genom program eredményei és kommunikációja lehetővé tette ennek a gigantikus információnak az „elolvasását”, rendszerezését és szabad internetes hozzáférését. Ma már az ún. „posztgenomikus” korban élünk, a lexikális megismerésen túl a működés, szabályozás, „annotáció” feltárása zajlik. Megtudtuk, hogy az örökítő anyag óriási elemszámú hálózatokban működik. A teljes rendszer áttekintését célzó megközelítésre szolgál a rendszerbiológia, vagy rendszerszemléletű biológia (*systems biology*) elnevezés, amely egy teljesen új világot nyitott meg a kutatók, orvosok, biotechnológusok, matematikusok számára.

A genetikai/genomikai „hype” (*csinadratta*) azonban nagy kommunikációs csapdát is jelent, mert a megismerés, a tudásunk és a gyakorlati hasznosíthatóság jelen fázisa kezdetinek tekinthető és a genetikai *hype* előbb bálványképzéssel jár, majd óhatatlanul átesve a túlsó végletbe – bagatellizálást, de akár a tudomány démonizálását is előidézhetheti, mint ahogy erre a tudomány sokezer éves történetében számos sajnálatos példa adódik.

A feladatok közül *először is* szükség lesz még sokkal több ember genom szekvenciájának megismerésére. 2012-ben fejeződött be az ún. „1000 genom projekt”. Kínai genetikusok közeli célul tűzték ki több tízmillió ember teljes genomjának elolvasását. A viharosan fejlődő módszerek, például az „új generációs szekvenálási eljárások” bekerülése és rohamosan csökkenő költségei miatt igen valószínű, hogy ez a cél pár éven belül meg fog valósulni.

*Másodszor*, meg kell tudnunk mondani minden egyes variánsról, hogy hozzájárul-e a betegséghez, vagy például egy adott gyógyszer lebontásának kinetikájához és ha igen, milyen mértékben. Ennek megállapítása igen nehéz feladatnak ígérkezik, tekintve, hogy a betegségeket okozó variánsok száma valószínűleg nagy, hatásuk kombinációkban érvényesül és a legtöbb emberben különböző. Erre a szintetikus, reális következtetésre jutott az első genetikai enciklopédia, a 2011-2012-ben publikált ENCODE program (*Becker 2011*) is.

Mindazonáltal ennek a genetikai információnak a birtokában prediktív módon megbecsülhető lesz majd a betegségek kialakulásának genetikai kockázata, a betegségekre való hajlam még azok bekövetkezte előtt. Hangsúlyozottan kockázat és nem végzetes sors (*Lesk 2013; Becker 2011*).

### *Paradigmaváltás: az epigenetika térhódítása*

A génműködés (tehát az örökölt információ megszólalása, aktiválódása) alapszintjének finomhangolása zömmel reverzibilis kémiai folyamatok útján történik, ezeket vizsgálja az epigenetika tudománya. A környezeti hatások nagy része tehát nem a DNS nukleotidjainak örökölt sorrendjét (szekvenciáját, azaz a „hardvert”) befolyásolja, hanem az egyes gének aktivitására (átíródására, „megszólalására”) hat, azaz arra, hogy az adott gén által kódolt fehérje vagy egyéb szabályozó faktor (például RNS) megjelenik-e a szervezetben, és milyen mennyiségben. Ezért az epigenetikai változásokat akár a genetika „szoftverjének” is nevezhetjük (*Dupont, Armant & Brenner 2009*).

A génműködést szabályozó, nagyrészt reverzibilis epigenetikai modifikációk kémiai leírásával ehelyütt nem foglalkozunk, a lényeg, hogy ezek nem a nukleotidbázisok sorrendjére, hanem a genetikai információ megnyilvánulására, aktiválódására hatnak.

### *Epigenetikai változásokat kiváltó „bemenő” jelek*

Ide tartoznak olyan nem örökölt tényezők, mint a táplálkozás, mozgás, higiéné, tehát az életmóddal befolyásolható tényezők. Az epigenetikai hatás egyik legjelentősebbike az anyai hatás a várandósság és a magzat kihordása során.

Tehát az öröklött génváltozatok expresszióját a környezet kémiai, fizikai és egyéb, például pszichikai, szociológiai-társadalmi (lásd később), azaz külső epigenetikai hatások révén képes befolyásolni. Mégis, kissé ellentmondva az imént említettnek, ezek közül egyes sajátosságok transzgenerációsak, azaz öröklődnek. Figyelemre méltó például az a tanulmány is, amely arról számol be, hogy a dohányzó anyák gyermekeinél a nemdohányzókhöz képest másfélszeres gyakorisággal fordul elő az asztma, de a nagymama nikotin függősége is több mint kétszeresére növeli az unokákban megjelenő légúti betegségek kockázatát (*Knopik, Maccani, Francazio & McGeary 2012*).



## A mentális epigenetika

### *Mentális, pszichikai, szociális epigenetika és a primer prevenció*

Ami a pszichoszociális környezet epigenetikai hatásait illeti, vizsgálták például az anyai gondoskodás és a génműködés összefüggéseit. Régen ismert, hogy egerekben, ha az anya nem gondoskodott megfelelően a kölykökről (szoptatási deficiencia), a kölyökben a glukokortikoid-receptor szintéziséért felelős DNS-szakasz módosult, emiatt kevesebb receptor keletkezett, így kevesebb mellékvesekéreg-hormon tudott megkötődni, és ennek megfelelően alacsonyabb stressztűrő képesség alakult ki (*Chomczynski & Zwierchowski 1976*).

Nyulak atherosclerosis jelenségei és ketrecük méreteinek, illetve a zsúfoltságának szoros kapcsolatát észlelve (*McCabe et al. 2002*) hasonló „szociális” epigenetikai párhuzamokat tudtak modellezni. Ide sorolhatók a krónikus stressz- és az életmód/életmód-terápiás hatások mellett a szülői magatartás és a családi hatások tényezői is. Pszichiátriai betegségek családi előzményeit vizsgálva a prenatális hatások (fertőzések, anya életmódja, dohányzás, alkohol, drog, stressz, táplálkozási abnormalitások) egyértelmű kapcsolatát igazolták a gyermek idegrendszeri betegségeire vonatkozóan. Számos posztnatális tényező jelentőségét is kimutatták. Ezek közül a családi háttér, gyerekkori bánásmód – abúzusok (lásd később), szocioökonómiai státusz, adoptáció, emigráció, városi vs. vidéki környezet emelhető ki (*Toyokawa, Uddin, Koenen & Galea 2012*).

Embereken, embercsoportokon végzett megfigyelésekből ma már egyre több adat áll rendelkezésre. Végeztek vizsgálatot például olyan szülőknél, akik krónikusan beteg gyermeküket gondozták, és markáns epigenetikai módosulásokat találtak (*Palmer 1993*). Hasonlóképpen reménytelennek látszó (például Alzheimeres) betegeket gondozók is ennek a súlyos krónikus stressznek vannak kitéve (*Clark, Adamian & Taylor 2013*), ami folytonosan negatívan ható epigenetikai környezetet jelent. Kevésbé drámai, de igazolt distressz hatást igazoltak egyetemi hallgatókon vizsgaidőszakok során jelentkező fokozott gyakoriságú felső légúti hurutok vonatkozásában (*Kubota 2016*).

A kiegészítés és a depresszió jelenségei ma már egyértelműen azonosítható epigenetikai változatok sorozatát indítják el (*Bakusic, Schaufeli, Claes & Godderis 2017; Cadet 2016*). Újabban egyre több emberi adat áll rendelkezésre, és egyre egyértelműbb, hogy szociális krízisek (családi válságok, munkahelyi bizonytalanság vagy a munka elvesztése), a gyász epigenetikai módosulásokat váltanak ki. Ezek egy része bizonyított összefüggésben van a szervezet immunrendszerének romlásával tehát fokozott fertőzési és daganatkeletkezési hajlammal (*Weber-Stadlbauer 2017*). Már géneket is azonosítottak, amelyek epigenetikai

módosítása együtt mutatkozott ezekkel a patofiziológiás jelenségekkel (*Johnstone 2010*). Egyre izgalmasabbak azok a szociológiai elemzések, amelyek a csoportban domináló bizalmi kapcsolatokat, a vidámságot, a mosoly, a derű hatékonyságát igazolták (*McGowan 2008*).

Ezen hatások epigenetikai következményei ma már molekuláris szinten is mérhetők (például DNS-metiláció módosulása, fokozott „sejtöregedéshez” vezető telomer-rövidülés). Ezek a hatások az immunfunkciók gátlásához és a velejáró betegségek (akut és krónikus fertőzések, daganatképződés hajlama) rizikójának emelkedésével járnak. Súlyos depressziós, szuicid esetekben post-mortem idegrendszeri mintákon neuronok epigenetikai mintázatainak (például hisztonfehérjék normálistól eltérő acetilációja) megváltozását észlelték.

Ugyanez a tendencia figyelhető meg várandósság alatti stresszhatások, poszttraumás stressz szindróma (például háborús veteránok), de akár huzamosan fennálló alvászavarok nyomán is (*Bisson, Cosgrove, Lewis & Roberts 2015; Qureshi 2014*).

Ismételten hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy tudásunk korlátos, a mentális epigenetikai hatások megismerésének csupán kezdetén vagyunk. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a mentális epigenetika ma már egyaránt szükségessé teszi a társadalom- és természettudományos szemléletet és módszereinek együttes használatát.

### *Szociális epigenetika – család mint társadalmi egység*

Az epigenetikai forradalom gyorsan közelíti egymáshoz az eddig külön kezelt molekuláris és a mentális tudományos szférát, ez a *szociális epigenetika*. Ebben a kontextusban segít megértenünk, hogy az emberi kapcsolatok és a mémek hogyan hatnak a kreatív személyiségre a művészetben és a tudományban. Mai pszichológiai és humánantropológiai eredmények szerint a művészetek, többek között a zene alakítja a neurobiológiai és lelki niche-t epigenetikai módosítások révén (*Brigati et al. 2011; Falus 2016*).

Valószínűsíthető (nem kizárva az epigenetikai nyomok egy részének biológiai átörökítését), hogy az élettapasztalat jelentős része nevelési és pszichikus szinten kerül át a következő generáció verbális és nonverbális narratívájába.

### *A vallásos hit és az egészség mentális epigenetikai kapcsolata*

Kopp Mária nevével fémjelzett tanulmányok (Kopp & Skrabski 2008, 2009; Kopp, Székely & Skrabski 2007) szerint Magyarországon a vallásgyakorlók, hívő emberek esetében, szemben a nem-gyakorlókkal jellemző:

- kevesebb betegen töltött nap;
- jobb munkaképesség;
- magasabb pontszám a WHO jól-lét kérdőívén;
- kevesebb depresszió-tünet;
- alacsonyabb ellenségesség, több együttműködés;
- kevesebb emóció-fókuszú megküzdés (például: dohányzás, alkoholizmus);
- több probléma-fókuszú megküzdés;
- adaptívabb megküzdési stratégiák depresszióval, csökkent munkaképességgel.

Más tanulmányok szerint is a vallásos hit és vallásosság, a meditatív hatások, mint egy immunstátuszt javító (König et al. 2018; Woods & Ironson 1999), mortalitást csökkentő tényezőként (Oman & Reed 1998; Hummer, Rogers, Nam & Ellison 1999; McCullough, Hoyt, Larson, Koenig & Thoresen 2000; Hill 2000; Powell, Shahabi & Thoresen 2003), pozitív megküzdési stratégiaként jelennek meg.

A vallásosság és vallásgyakorlás, mint nem független védőfaktor került bizonyításra a daganatos betegségek által okozott halálozásban és a daganat fejlődésének lelassításában (Shahabi et al. 2002). Ugyanakkor egy tanulmány a vallási fundamentalizmust, mint a szorongásszintet növelő, így az egészségi állapottal és túléléssel negatívan korreláló tényezőt (Shreve-Neiger & Edelstein 2004) véleményezte.

A megfigyelések jelentőségét azonban jelenleg még nagyon óatosan kell kezelnünk. Több ismételt, megfelelő kontrollokkal kiegészített és nagyobb számú vizsgálat szükséges egy tudományos igényű következtetés levonásához.

Mindazonáltal lényeges cél az individuális genetikai/epigenetikai faktorok felismerése és szűrése. A primer prevenció egyik lehetősége az epigenetikai hatások módosítása. Például nagy nemzetközi konzorciumok konszenzusos véleménye az, hogy az elhízásra hajlamosító genetikai variánsokat hordozó gyerekeknél korai életmódváltoztatással a későbbi megbetegedés elkerülhető vagy mérsékelhető lehet.

Az egyedi genetikai és epigenetikai információra alapuló ún. „preciziós” (személyre szabott) orvoslás talán legnagyobb kihívása a variánsokat hordozó gének működését célzottan befolyásoló és legkisebb mellékhatást előidéző gyógyszerek, illetve személyre szabott vakcinák kifejlesztése lesz.

Nem kétséges, hogy a személyre szabott orvoslás, a rendszerszemléletű medicina megoldandó problémái között a 21. század orvosi genetikai/genomikai kutatásai mellett a társadalmi, szociális és nevelési kérdések is kiemelt jelentőséggel bírnak.

E sorok írói az egészségnevelést, mint tudatos és tervezett epigenetikai hatást a tudás közérthető terjesztését döntő fontosságúnak tartja kisgyerekkortól kezdődően saját testünk és a környezetünk (biológiai, társadalmi és információs) megismerése és a jelen és jövőbeni társadalom egészsége, életminősége szempontjából.

Ezt a célt szolgálja a 2012-ben – a néhai Kopp Mária professzor és e sorok egyik írója által – életre hívott EDUVITAL Nonprofit Egészségnevelési Társaság és Alapítvány. Ez a közösség 2016-tól a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási programja keretében egészségtudatosság fejlesztési programot – Egészségnevelés Kortársoktatással (TANTUdSZ) program néven – valósít meg a 3–20 éves korosztály számára.<sup>1</sup>

### *Abúzusok epigenetikai hatása*

Megbízható szociológiai és szociálpszichológiai kutatások szerint sajnálatos módon az abúzusok szinte epidemiológiai problémákat jelentenek. 2013-ban mintegy 700.000 dokumentált, gyermekkel szemben elkövetett abúzusról tudunk (*Yang et al. 2013*). Ezek jelentős részében az epigenetikai hatás molekuláris nyomát is kimutatták (*De Bellis 2014; Marzi et al. 2018*). A biológiai következmények is drámaiak, számos daganattípus előfordulása is szignifikánsan emelkedett abuzált gyermekeknél (*Lees et al. 2018*). A jól ismert „bullying” bántalmazások esetén is kimutatták a gyulladásoz paraméterek (például CRP – *Copeland et al. 2014*) emelkedését a bántalmazott fél esetében.

Ismert, hogy az abúzusok nyomán kialakuló „negatív jogosultság” tovább is kísérheti az utódot. Sokan vetik fel az ún. „koncentrációs tábor” élmény továbbélését holocaust túlélők gyermekeiben (*Kellermann 2013*). A kérdés annál is inkább nagyon aktuális, mert a transzgenerációs epigenetikai lenyomat kérdése az epigenetikai öröklés egyik legvitatottabb kérdése. Biológiailag ez azt jelenti, hogy azok a módosulások, amelyeket a környezeti hatások idéznek elő a DNS-en, átmennek-e a testi sejtekből az ivarsejtekre és így öröklődnek-e.

<sup>1</sup> A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, a Tantárgypedagógiai Kutatási Program keretein belül valósul meg.

A számos ellentmondásos adatból az valószínűsíthető, hogy egyes epigenetikai hatások öröklődnek, míg mások nem, de a gyakran alacsony számú válaszok ma még nem érik el a magas igényű tudományos bizonyítékok szintjét.

### *Oktatás, nevelés, társadalmi felelősség – családi környezet*

A genetika szárnyaló eredményei természetesen nagy nyilvánosságot kapnak. Mindenkit érint és érdekel, hogy mit örökölt és mit ad tovább, az egészség és a betegség személyes kérdései. A médiumok számára teljesen érthetően ez a téma örökzöld és nagy olvasottságot élvez. Hihetetlenül fontos, hogy a túlzott elvárások, majd a ló másik oldalára való átesés elkerülése vagy legalább mérséklése érdekében értelmes, érthető ismeretterjesztést végezzünk.

Ennek eszközei lehetnek például az általános és a szakmai oktatás, képzés, a szakmai, etikai és jogi szabályozás, és azok betartásának ösztönzése, az etikai bizottságok, a hatósági tevékenység (engedélyezés, ellenőrzés), a szakmai szervezetek autonóm szerepvállalása, és a folyamatos társadalmi párbeszéd.

Ennek kapcsán fontos feladat a társadalom legszélesebb rétegeinek egészségügyi, ezen belül genetikai ismereteinek növelése, és a genetikai tanácsadás elérhetőségének a biztosítása a legfiatalabb korosztálytól kezdve. Hatalmas jelentősége van a tudományos ismeretterjesztésnek, amelyet átgondolt rendszerben (és nem kampányszerűen) kellene működtetni.

Különösen nehézvé vált az orvos helyzete abban, hogy mikor és mit mondjon el betegének. Hiába hangsúlyozza az orvos, és kell is hangsúlyoznia tudásunk esetlegességét, ha a beteg ember vagy annak hozzátartozója követeli, hogy a tudomány aznapi állása szerint tudjon a veszélyekről és az esélyekről. Nő a rendelkezésre álló adattömeg, a nemzetközi adatbankok hozzáférhetősége exponenciálisan javul. Ennek jó oldalai mellett látni kell a nem megfelelően értelmezett „génhírek” hordalékának veszélyét. A legfontosabb a biológiai és egészségtudományok által nyújtott egészségtudatosságra való nevelés.

Az EDUVITAL<sup>2</sup> keretében megvalósuló TANTUDSZ program<sup>3</sup> során egészségügyi és pedagógiai szakemberek közös képzése, a tanítás korszerűsítése lényeges (Lukács-Jakab et al. 2018; Lehotsky et al. 2018; Feith et al. 2018). Kulcskérdés a józan, becsületes, őszinte ismeretterjesztés, ám erre az egyre piacközpontúbb tájékoztatóipar egyre inkább szűkülő teret enged, bár nagyon biztató tendenciák is érzékelhetők (például Magyarország a „Mindentudás Egyeteme” sorozat).

<sup>2</sup> [www.eduvital.net](http://www.eduvital.net) [Letöltve: 2019. 07. 25.]

<sup>3</sup> <http://www.eduvital.net/index.php/hu/tantudsz/ismerteto> [Letöltve: 2019. 07. 25.]

A genetikus szemléletének egyik legalapvetőbb tulajdonsága az, hogy a genetika mindig valószínűséget, hajlamot jelent, erre utal. Mégis, ezt tudva és hangsúlyozva is napról napra új, és etikailag, valamint jogilag is néha nagyon nehéz helyzetek állnak elő.

### *Genetika – gén-etika – jogi vonatkozások<sup>4</sup>*

A tudományban nagyon fontos a határok ismerete. Sőt, egy tudományt az tesz tudománnyá, hogy ismeri a határait. Nem akar olyan következtetéseket levonni, amire nincs feljogosítva. A lét és a nem lét kérdésére másként válaszol a filozófia, a teológia és másként a biológia. A földi élet keletkezésének csodájára mai ismereteink szerint nincsen kielégítő természettudományos válasz. A grandiózus genetikai/genomikai forradalom igen fontos és kényes etikai kérdéseket vet fel (*Knoppers, Thorogood & Chadwick 2013, Solbakk, Holm & Hofmann 2009*). Vannak hipotézisek, feltételezések, de nincsenek mindent eldöntő bizonyítékok. A matériával foglalkozó tudós, legyen az az agy, az elme, a DNS szakértője, nem adhat választ az élet „miért”-jének a kérdésére. Akármilyen elmélyült a saját szakmájában, senki nem állíthatja, hogy a DNS a világ ura, és mindent a DNS vakvéletlene dönt el. Ezt többen mint vulgármaterialista „határsértésként” értelmezik. (A másik „határsértés” a „vulgárteológia”, amely fundamentalista módon értelmezve a hitvallások iratait – például a Bibliát –, annak szavait kéri számon az amúgy teljesen más kérdésre válaszoló kinyilatkoztatás állításain és modelljein.)

Egyes genetikai adottságok öröklődése nemcsak családi, hanem etnikai, raciólis (rasszra vonatkozó) összefüggéssel is rendelkezik, amit a halmozódásuk jelez a meghatározott társadalmi csoportokban. Ez együtt járhat a társadalmi stigmatizáció, a diszkrimináció, a kirekesztés jelenségeivel.

A genetikai kutatás eredményeinek egyik elsődleges alkalmazási területe az emberi diagnosztika és gyógyítás. A bekövetkezett fejlődés hatására megváltozott a klinikai orvosi szemlélet és gyakorlat. Ennek súlypontja a tünetekkel jelentkező beteg kezeléséről fokozatosan a tünetmentes állapot idején folytatott prediktív diagnosztikai tevékenységre alapozott megelőzésre, a személyre szabottan tervezett és végrehajtott orvosi beavatkozásokra helyeződik át.

A mai orvoslás az ún. 4P medicina egységét jelenti, ahol a *prevenció*, a *prediktív* kutatás, a *perszonalizált* (személyre szabott) medicinális gyakorlat kiegészül az orvos-beteg kétoldalú, aktív, nevelésre alapuló kommunikációjával (*participatory*) (*Flores, Glusman, Brogaard, Price & Hood 2013*).

<sup>4</sup> Alapvető források: Falus és Oberfrank (2013) és Ferencz és munkatársai (2005).

Fontos genetikai kutatási irány a gyakori, nem fertőző krónikus betegségek – magas vérnyomás, rákok, cukorbetegség, krónikus gyulladásos, neuropszichiátriai megbetegedések stb. – vizsgálata. Ez nagyon komplex feladat, mivel többségükben a genetikai tényező mellett környezeti, társadalmi, gazdasági, kulturális, lelki és egyéb más tényezők (azaz epigenetikai faktorok) kölcsönhatása eredményezi a kórképet. Kutatásuk komoly kutatásetikai problémát jelent, hiszen az előrelépéshez interdiszciplináris együttműködésre van szükség, amiben meg kell haladni a hagyományos orvosbiológiai kutatási paradigma kereteit, tiszteletben tartva az emberen végzett kutatás etikai elveit és normáit.

A sokat ígérő populációgenetikai kutatások is számos etikai kihívást hordoznak. Sok populáción belüli genetikai variációkat feltérképező vizsgálat van, ami nem irányul meghatározott orvosbiológiai adat, információ megszerzésére, hanem fő célja kódolt, kétszeresen kódolt vagy anonimizált DNS-minták és a hozzá kapcsolható „biobank” adatok felhasználása.

A korszerű molekuláris biológia, genetikai, illetve genomikai (az egész genomra, genetikai állományra vonatkozó) tudomány négy alapvetően kapcsolt, de megkülönböztetendő területen jelentett áttörést a biológiában (így az orvosi biológiában is), ezek a biotechnológia, a géndiagnosztika, a génterápia és a biobankok kérdése.

A molekuláris genetikának mind a négy aspektusa jelentős etikai kérdéseket vet fel:

1. A biotechnológia (*Squassina et al. 2010*) új vegyületek, hatóanyagok, gyógyszerek létrehozását jelenti. Ezzel egyrészt eddig igen drága, illetve nem elégséges hatású gyógyszerek válnak olcsóbbá és hatékonyabbá. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy ezzel egyidejűleg – hiszen nagyon hasonló a technológia – a kábítószerrel előállítás is könnyebbé és sajnos elérhetőbbé válik. A növényi és állati biotechnológia alkalmas genetikailag módosított szervezetek (*GMO = Genetically Modified Organisms*) létrehozására (*Flores et al. 2013*), amely egyrészt segíthet az élelmiszertermelés mennyiségi és minőségi javításában, másrészt viszont azt felelőtlenül, kontrollálatlanul használva, és elmulasztva a konszenzuson és a nyilvánosságon alapuló nemzetközi ellenőrzést, egészségügyi és ökológiai (akár a bioszférát is károsan befolyásoló) károkat is okozhat. Szomorú, hogy az elüzletiesedett világ megtalálja mindkét oldalon a maga hasznát. Egyértelmű, hogy a biotechnológia sem vonhatja ki magát a közgazdasági törvényszerűségek alól, tehát a kérdés megközelítése komplex áttekintést igényel.
2. A géndiagnosztika fejlődése is lenyűgöző (*Borry, Cornel & Heidi 2010*). Napjaink génamplifikációs (génsokszorozó) technikái, akár egyetlen haj-

százból (aminek végén néhány száz sejtből álló hajhagyma van) vagy egy százöblítés során nyert pár száz sejtjéből teljes genetikai identifikációt, azonosítást képesek elvégezni. Az egyre kifinomultabb technikák (génchipek, mikrogöngyök, automata DNS szekvenátorok) gyorsan és nagy pontossággal képesek genetikai kérdésekre válaszolni. Ezzel genetikai eredetű betegségek, fertőzések (ez utóbbi például a vérátömlesztésnél döntő jelentőségű) azonosítása és ellenőrzése lehetséges. A kriminalisztika és az igazságügy egyéb ágazatai (például apaság megállapítási perek) is hasznat húznak ezekből a tudományos eljárásokból. Ma már, a genomika korszakában egyre több genváltozat, illetve génkifejeződési mintázat egyidejű birtokában a géndiagnosztika még pontosabb és árnyaltabb lehet. Sokat jelent egy új tudomány, a bioinformatika is. A számítógépek hálózata „*in silicio*” munkát tesz lehetővé: a biológus, mint egy levéltárban, a DNS adatbankokban kutatva, a számítógép képernyőjén is végezhet korszerű, hasznos kutatást. Azt mondhatjuk, hogy az „egyes hangszerek szólamai” (azaz az egyes gének) mellett már „nagy zenekarok összhangzata” (= akár több ezer gén mintázata, biológiai útvonalak információtartalma) is értékelhető lesz. Egyre több a valós lehetőség prediktív, előremutató genetikai „jóslatokra”, egyes betegségek kimenetelére (például a daganat áttételének lehetőségét illetően), gyógyszerek mellékhatásának előre történő felmérésében. Ez utóbbi lehetőség hatalmas haszonnal (nem, vagy nemcsak anyagi, hanem a kezelési „vargabetűket” kikerülő egészségügyi haszonnal) jár. Új, személyre szabott védőoltások kifejlesztése indult el az immun-genomika területén. Nyilvánvaló azonban, hogy az egyre gyorsabb, teljesebb genetikai diagnosztika sosem látott új jogi (munkajogi, élet- és egészségbiztosítási), etikai („tulajdonságok”, a szó soros értelmében: „előítéletek”) sokaságával szembesíti a szakembert és a géndiagnosztika alanyát.

3. Talán még több gondot vet fel a génterápia, a gének manipulációjának kérdése. Génterápián különböző szervezetekben vagy emberi sejtekben történő génátvitelt (DNS-szakasz) értünk, amelynek hatására valamely betegség megelőzhető vagy gyógyítható. Bár még több kudarc van ezen a téren, mint jól igazolható siker, mégis a gyógyítás csábító ígérete, újra és újra háttérbe szorítja a jogos, óvatosságra és józan mértéktartásra intő tudományos szkepticizmust. Bár az is igaz, hogy egyre több sikeres génjavító technika létezik, például a „géncsendesítés” eljárása (ebben a genomika, az emberi géntérkép egyre pontosabb ismerete is sok segítséget nyújt), mégis még mindig távol vagyunk a géngyógyítás igazi sikereitől. Óriási ugrás várható a pár éve elterjedt ún. „génszerkesztési” technoló-



giák rohamos terjedésétől (*Chevalier et al. 2002*), amely ez eddigieknél sokkal pontosabb „célzást” (hiányok pótlását, kóros változatok lecsendesítését vagy kiütését) tesz lehetővé a genomon belül.

4. A betegségek és sok egyéb biológiai folyamat tudományos tanulmányozásához elengedhetetlen a nagyszámú biológiai minta (például ritka, de nagyhatású allélek vizsgálata esetén). Ha a kutatások elindulásakor kezdődik csak a biológiai minta gyűjtése (a betegek behívása, biobankok felépítése stb.), akkor a kutatás lelassul, mert hónapok, évek szükségesek a megfelelő számú (néhány száz vagy ezer) minta összegyűjtéséhez. A gondosan létrehozott, gyakran nemzetközi biobankok felgyorsítják a kutatásokat, mert a vizsgálat kezdetekor rendelkezésre áll a megfelelő számú, megfelelő háttéradattal (például klinikai adatokkal) ellátott biológiai minta. A biobankok biológiai mintagyűjteményt jelentenek (*Gaskell & Gottweis 2011*). Az emberi biobankok azonban többek egy egyszerű gyűjteménynél. Minden egyes tárolt biológiai mintához tartozik egy adathalmaz, amely a biológiai mintát adó élőlényt jellemzi. Külön jogszabályok vonatkoznak az eltérő élőlényekből származó, biológiai mintát gyűjtő biobankokra. Érthetően leginkább az emberi biobankokat szabályozzák. Az emberi biobankoknál minden egyes biológiai mintáról lehet tudni, hogy kié. Az emberi biobankok részletes klinikai (orvosi) adatokat tartalmaznak, ha az illető személyhez betegség is tartozik vagy tartozott. A biológiai mintát adó személynek minden esetben alá kell írnia egy tájékoztatót (a biobanról, a biológiai mintavétel módjáról, az esetleges mintavétellel járó mellékhatásokról információt adó lapot) és egy beleegyező nyilatkozatot. A biológiai mintát adó ember személyi adatait és esetleges egészségügyi, klinikai adatait papír alapon vagy elektronikus formában adatvédelmi szempontból törvény által kodifikált módon, biztonságosan tárolják a biobankban. Az emberi biobankokban emiatt szigorúan anonim módon tárolják a biológiai mintákat. A tudományos kutatásokhoz csak külön etikai engedéllyel rendelkező biobankokat lehet használni. Ebben az esetben ugyanis a biológiai mintákon tervezett vizsgálatok nem tartoznak a szorosan vett gyógyítási célú vizsgálatok közé.

A második világháborút követően fokozatosan kialakult kutatásetikai normák (például Nürnbergi Kódex, Helsinki Deklaráció, Belmont Report, CIOMS, ENSZ, UNESCO, Európa Tanács dokumentumai, nemzeti és nemzetközi jog) alapján, az alkalmazásukra szolgáló intézmények (kutatóhelyek, etikai bizottságok, tudományos tanácsok, nemzeti és nemzetközi szakmai és politikai szervezetek, hatóságok, ügynökségek) mindezeket jól tudják kezelni.

A genetikai kutatás etikai elveit részben a Nürnbergi Kódexből, a Helsinki Nyilatkozatból (1964) és ismételt módosításaiból, a Council for International Organisation of Medical Sciences (CIOMS) irányelveiből lehet levezetni.

A nemzetközi etikai és jogi normaalkotás különleges példája az Európai Egyezmény a Biomedicináról és az Emberi Jogokról (*Oviedo Egyezmény 1997*), ami minden tartózkodás ellenére megtestesíti az európai konszenzust a genetikai kutatás és az eredmények gyakorlati alkalmazásának alapelveit illetően is. Kiegészítő jegyzőkönyve tiltja az emberi lények klónozását reprodukciós céllal. A politika is megnyilatkozott, amikor az Európa Parlament 2007. szeptember 7-én határozott az emberi embrió terápiás klónozási célú létrehozásának tiltásáról. De számos ország, köztük Magyarország ezt korábban már törvényben is megtiltotta.

A magyar humángenetikai törvény is komoly szakmai közreműködéssel született meg 2008-ban.<sup>5</sup> Hazánkban az Egészségügyi Tudományos Tanács Tudományos Kutatásetikai Bizottsága (ETT TUKEB) tesz javaslatot az emberi anyagon való kutatás engedélyezéséért és felelős annak ellenőrzéséért.

## Összegzés

A korszerű genetika ma már elválaszthatatlan a környezet hatásait tanulmányozó epigenetikai kérdésfelvetéstől és kutatástól. Ezen hatások túlterjednek az eddig csupán a „reáltudományok” körébe tartozó tényezőknél (például táplálkozás, mozgás, higiénia, fertőzés). Epigenetikai tényezők közé tartoznak az előbbiektől mellett többek között olyan hatások, amelyek szakmailag a neveléstudomány, pszichológia, pszichiátria, szociológia, és hittudományok körébe tartoznak. Ez viszont egyértelmű együttműködést igényel az eddig élesen elkülönülő humán és természettudományok képviselői között. Jelen cikk ezen együttműködés alakuló narratíváiba kívánt bepillantást nyújtani.

<sup>5</sup> 2008. évi XXI. törvény a humángenetikai adatok védelméről, a humángenetikai vizsgálatok és kutatások, valamint a biobankok működésének szabályairól.

## Irodalom

- BAKUSIC, J., SCHAUFELI, W., CLAES, S. & GODDERIS, L. (2017) Stress, burnout and depression: A systematic review on DNA methylation mechanisms. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 92. pp. 34–44.
- BISSON, J. I., COSGROVE, S., LEWIS, C & ROBERTS, N. P. (2015) „Post-traumatic stress disorder”. *BMJ* 2015;351:h6161 <https://www.bmj.com/content/351/bmj.h6161> [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- BORRY, P. CORNEL, M. C. & HEIDI, H. C. (2010) Where are you going, where have you been: a recent history of the direct-to-consumer genetic testing market. *Journal of Community Genetics*, Vol. 1. No. 3. pp. 101–106
- BRIGATI, C., SACCUMAN, M. C., BANELLI, B., DI VINCI, A., CASCIANO, I., BORZI, L., FORLANI, A., ALLEMANNI, G. & ROMANI, M. (2011) Toward an Epigenetic View of Our Musical Mind. *Front Genet*, 2: 111.
- CADET, J. L. (2016) Epigenetics of Stress, Addiction, and Resilience: Therapeutic Implications. *Molecular Neurobiology*, Vol. 53. No. 1. pp. 545–560.
- CHEVALIER, B. S., KORTEEMME, T., CHADSEY M. S., BAKER, D., MONNAT, R. J. & STODDARD, B. L. (2002) Design, activity, and structure of a highly specific artificial endonuclease. *Molecular Cell*, Vol. 10. No. 4. pp. 895–905.
- CHOMCZYNSKI, P. & ZWIERZCHOWSKI, L. (1976) Mammary glucocorticoid receptor of mice in pregnancy and in lactation. *Biochem Journal*, Vol. 158. No. 2. pp. 481–483.
- CLARK, A. E., ADAMIAN, M. & TAYLOR, J.Y. (2013) An Overview of Epigenetics in Nursing. *Nursing Clinics of North America*, Vol. 48. No. 4.
- COPELAND, W. E., WOLKE, D., LEREYA, S. T., SHANAHAN, L., WORTHMAN, C. & COSTELLO, E. J. (2014) Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 111. No. 21. pp. 7570–7575.
- DE BELLIS, M. D. (2014) The Biological Effects of Childhood Trauma. *Child Adolesc Psychiatric Clinics of North America*, Vol. 23. No. 2. pp. 185–222.
- DUPONT, C., ARMANT, D. R. & BRENNER, C. A. (2009) Epigenetics: definition, mechanisms and clinical perspective. *Seminars in Reproductive Medicine*, Vol. 27. No. 5. pp. 351–357.
- BECKER, P. B. (2011, ed) A User’s Guide to the Encyclopedia of DNA Elements (ENCODE). *PLOS Biology*, Vol. 9. No. 4. e1001046.
- FALUS A. (2016) *Zene és Egészség*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- FALUS A. & OBERFRANK, F. (2013) A genetikai kutatás bioetikai, kutatásetikai kérdései. In: SZALAI Cs. (eds) *Genetika és genomika*. Budapest, Typotex. pp. 182–188.
- FEITH, H. J., LEHOTSKY, Á., LUKÁCS, Á., GRADVOHL, E., FÜZI, R., MÉSZÁROSNÉ DARVAY, S., BIHARINÉ KRÉKÓ, I., KARACS ZS., SOÓS NÉ KISS, ZS. & FALUS, A. (2018) Methodological approach to follow the effectiveness of a hand hygiene peer education training

- programme at Hungarian schools. *Developments in Health Sciences*, Vol. 1. No. 2. pp. 39–43.
- FERENCZ A., KOSZTOLÁNYI G., FALUS A., KELLERMAYER M., SOMFAI B., JELENITS I. & HÁMORI A. (2005) *Biogenetika és etika*. Budapest, Vigília Kiadó.
- FLORES, M., GLUSMAN, G., BROGAARD, K., PRICE, N. D. & HOOD, L. (2013) P4 medicine: how systems medicine will transform the healthcare sector and society. *Per Med.*, Vol. 10. No. 6. pp. 565–576.
- GASKELL, G. & GOTTSWEIS, H. (2011) Biobanks need publicity. *Nature*, 471. pp. 159–160.
- HILL, E. (2000) The contextual analysis of animal interments and ritual practice in Southwestern North America. *Kiva*, Vol. 65. No. 4. pp. 361–398.
- HUMMER, R. A., ROGERS, R. G., NAM, C. B. & ELLISON, C. G. (1999) Religious involvement and U.S. adult mortality. *Demography*, Vol. 36. No. 2. pp. 273–285.
- JOHNSTONE, S. E. (2010) Stress and the epigenetic landscape: a link to the pathobiology of human diseases? *Nature Reviews Genetics*, Vol. 11. No. 11. pp. 806–812.
- KELLERMANN, N. P. (2013) Epigenetic transmission of Holocaust trauma: can nightmares be inherited? *Israel journal of psychiatry and related sciences*, Vol. 50. No. 1. pp. 33–39.
- KNOPIK, V. S., MACCANI, M. A., FRANCAZIO, S. & MCGEARY, J. E. (2012) The Epigenetics of Maternal Cigarette Smoking During Pregnancy and Effects on Child Development. *Development and Psychopathology*, Vol. 24. No. 4. pp. 1377–1390.
- KNOPPERS, B. M., THOROGOOD, A. & CHADWICK, R. (2013) The Human Genome Organisation: towards next-generation ethics. *Genome Medicine*, Vol. 5. No. 4. pp. 38.
- KOPP M & SKRABSKI Á (2008) A magyar népesség életkilátásai. *Magyar Tudomány*, Vol. 168. No. 9. pp. 1149–1153.
- KOPP M. & SKRABSKI Á. (2009) Nők és férfiak egészségi állapota Magyarországon. In: Nagy I. & Pongrácz T-né (eds) *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2009*. Budapest, TÁRKI - Szociális és Munkaügyi Minisztérium. pp. 117–136.
- KOPP M, SZÉKELY A & SKRABSKI Á (2007) Vallásosság és egészség az átalakuló társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 5. No. 2. pp. 103–125.
- KÖNIG, D., FELLINGER, M., PRUCKNER, N., HINTERBUCHINGER, B., DORFFNER, G., GLEISS, A., VYSSOKI, S. & VYSSOKI, B. (2018) Availability and use of mental health services in European countries: Influence on national suicide rates. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 239. pp. 66–71.
- KUBOTA, T. (2016) Epigenetic alterations induced by environmental stress associated with metabolic and neurodevelopmental disorders. *Environmental Epigenetics*, Vol. 2. No. 3. dww017.
- LANDER, E. S. et al (2001) Human Genome Consortium: Initial sequencing and analysis of the human genome. *Nature*, 409: pp. 860–921.
- LEES, B. F., STEWART, T. P., RASH, J. K., BARON, S. R., LINDAU, S. T. & KUSHNER, D. M. (2018)

- Abuse, cancer and sexual dysfunction in women: A potentially vicious cycle. *Gynecologic Oncology*, Vol. 150. No. 1. pp. 166–172.
- Lehotsky Á., Falus A., Lukács Á., Füzi A. R., Gradwohl E., Mészárosné Darvay S., Bihariné Krekó I., Berta K., Deák A. & Feith H. J. (2018) Kortárs egészségfejlesztési programok közvetlen hatása alsó tagozatos gyermekek kézhigiénés tudására és megfelelő kézművelődési technikájára. *Orvosi Hetilap*, Vol. 159. No. 12. pp. 485–490.
- LESK, A. M. (2013) *Bioinformatics*. Encyclopaedia Britannica.
- LUKÁCS-JAKAB, Á., MÉSZÁROSNÉ DARVAY S., SOÓS NÉ KISS ZS., FÜZI R., BIHARINÉ KREKÓ I., GRADVOHL E., KOLOSAI N., FALUS A., & FEITH J. H. (2018) Kortárs egészségfejlesztési programok gyermekek és fiatalok körében a hazai és a nemzetközi szakirodalom tükrében: Szisztematikus áttekintés. *Egészségfejlesztés*, Vol. 59. No. 1. pp. 6–24.
- MANOLIO, T. A. (2010) Genomewide association studies and assessment of the risk of disease. *The New England Journal of Medicine*, Vol. 363. No. 2. pp.166–76.
- MARZI, S. J., SUGDEN, K., ARSENEAULT, L., BELSKY, D. W., BURRAGE, J., CORCORAN, D. L., DANENESE, A., FISHER, H. L., HANNON, E., MOFFITT, T. E., ODGERS, C. L., PARIANTE, C., POULTON, R., WILLIAMS, B. S., WONG, C. C. Y., MILL, J. & CASPI, A. (2018) Analysis of DNA Methylation in Young People: Limited Evidence for an Association Between Victimization Stress and Epigenetic Variation in Blood. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 175. No. 6. pp. 517–529.
- MCCABE, P. M., GONZALES, J. A., ZAIAS, J., SZETO, A., KUMAR, M., HERRON, A. J. & SCHNEIDERMAN, N. (2002) Social environment influences the progression of atherosclerosis in the watanabe heritable hyperlipidemic rabbit. *Circulation*, Vol. 105. No. 3. pp. 354–359.
- MCCULLOUGH, M. E., HOYT, W. T., LARSON, D. B., KOENIG, H. G. & THORESEN, C. (2000) Religious involvement and mortality: a meta-analytic review. *Health Psychology*, Vol. 19. No. 3. pp. 211–222.
- MCGOWAN, P. O. (2008) Epigenetics in mood disorders. *Environmental Health and Preventive Medicine*, Vol. 13. No. 1. pp. 16–24.
- OMAN, D. & REED, D. (1998) Religion and mortality among the community-dwelling elderly. *American Journal of Public Health*, Vol. 88. No. 10. pp. 1469–1475.
- PALMER, S. J. (1993) Care of sick children by parents: a meaningful role. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 18. No. 2. pp. 185–191.
- POWELL, L. H., SHAHABI, L. & THORESEN, C. E. (2003) Religion and spirituality. Linkages to physical health. *American Psychology*, Vol. 58. No. 1. pp. 36–52.
- QURESHI, I. A. (2014) Epigenetics of Sleep and Chronobiology. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, Vol. 14. No. 3. pp. 432.
- SHAHABI, L., POWELL, L. H., MUSICK, M. A., PARGAMENT, K. I., THORESEN, C. E., WILLIAMS, D., UNDERWOOD, L. & ORY, M. A. (2002) Correlates of self-perceptions of spirituality in American adults. *Annals of Behavioral Medicine*, Vol. 24. No. 1. pp. 59–68.
- SHREVE-NEIGER, A. K. & EDELSTEIN, B. A. (2004) Religion and anxiety: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, Vol. 24. No. 4. pp. 379–397.

- SOLBAKK, J. H., HOLM, S. & HOFMANN, B. (2009, eds) *The Ethics of Research Biobanking*. Springer.
- SQUASSINA, A., MANCHIA, M., MANOLOPOULOS, V. G., ARTAC, M., LAPPA-MANAKOU, C., KARK-ABOUNA, S., MITROPOULOS, K., DEL ZOMPO, M. & PATRINOS, G. P. (2010) Realities and expectations of pharmacogenomics and personalized medicine: impact of translating genetic knowledge into clinical practice. *Pharmacogenomics*, 11(8): 1149–67.
- TOYOKAWA, S., UDDIN, M., KOENEN, K. C. & GALEA, S. (2012) How does the social environment ‘get into the mind’? Epigenetics at the intersection of social and psychiatric epidemiology. *Social Science & Medicine*, 74. No. 1. pp. 67–74.
- URSELL, L. K., METCALF, J. L., PARFREY, L. W. & KNIGHT, R. (2012) Defining the Human. *Nutrition Reviews*, Vol. 70. No. suppl\_1, 1. pp. 38–44.
- WEBER-STADLBAUER, U. (2017) Epigenetic and transgenerational mechanisms in infection-mediated neurodevelopmental disorders. *Translational Psychiatry*, Vol. 7. No. 5. e1113.
- WREN, J. D. & BATEMAN, A. (2008) Databases, data tombs and dust in the wind”. *Bioinformatics*, Vol. 24. No. 19. pp. 2127–2128.
- WOODS, T. E. & IRONSON, G. H. (1999) Religion and Spirituality in the Face of Illness: How Cancer, Cardiac, and HIV Patients Describe their Spirituality/Religiosity. *Journal Health Psychology*, Vol. 4. No. 3. pp. 393–412-
- YANG, B. Z., ZHANG, H., GE, W., WEDER, N., DOUGLAS-PALUMBERI, H., PEREPLETCHIKOVA, F., GELERNTER, J. & KAUFMAN, J. (2013) Child abuse and epigenetic mechanisms of disease risk. *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 44. No. 2. pp. 101–107.

# AZ EGÉJSZÉGTUDOMÁNYI KÉPZÉSBŐL KILÉPŐ HALLGATÓK PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS ÉRTÉKRENDJÉNEK VÁLTOZÁSA

---

Kiss-Tóth Emőke<sup>^</sup> – Rucska Andrea<sup>^^</sup>

<sup>^</sup>intézetigazgató főiskolai tanár, <sup>^^</sup>intézetigazgató egyetemi docens  
Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar

## ABSZTRAKT

A kutatás alaptétele, hogy a felsőoktatás a hallgatók nevelésére meghatározó szerepet gyakorol. Jelen kutatás egyrészt a pályaszocializáció, másrészt az értékvizsgálatok témaköréhez fűződik. Fő cél láttatni, hogy milyen értékrendszerrel lépnek ki a pályakezdő diplomás egészségügyi szakemberek a munka világába az elmúlt két évtized viszonylatában. A vizsgálatot a Rokeach- és a Super-féle érték-kérdőívekkel végeztük. Feltételezésünk beigazolódott, mind a felsőoktatási képzési rendszer változásai, mind a társadalmi és munkaerő-piaci változások lenyomatai megjelennek a végzett hallgatók pályaidentitását meghatározó értékrendjében.

**Kulcsszavak:** érték, hivatás, pályaidentitás-alakulás, pályaszocializáció, nevelés, felsőoktatás

## THE CHANGE OF THE CAREER SOCIALIZATION VALUES OF THE GRADUATE STUDENTS IN HEALTH SCIENCE EDUCATION

### ABSTRACT

The basic principle of the research is that higher education has a determining role in the student's enlightenment. Present research related to career socialization on one hand and to the value assessments on the other hand. The main goal is to present the value system of graduate health professionals who started their careers over the past two decades. We used the Rokeach- and Super questionnaires. Our assumptions have been confirmed both the changes in the higher education system, and the social and labour- market changes that appear in the value system of the graduates determining their career identity.

**Keywords:** value, profession, career identity, career socialization, higher education

## Bevezetés – a kutatási probléma megfogalmazása

A Miskolci Egyetem egészség tudományi képzésének keretében *20 éve* folyik a *hallgatók pályaidentitás-alakulásának nyomon követése*. A történet izgalmas pikantériája, hogy az első perctől kezdve egészen a mai napig tartó folyamatos vizsgálatról van szó. A kutatás koncepcionális alaptétele, hogy a felsőoktatás a hallgatók további életútjára, pályára nevelésére meghatározó szerepet gyakorol, hiszen a személyiség éérésének ez az utolsó, nevelési szituációban végbemenő szakasza.

Hazánkban 2006-ban az európai felsőoktatási térséghez való kapcsolódás okán a hagyományos képzési rendszerről áttértünk a bolognai lineáris képzési rendszerre, mely lehetőséget ad a felsőoktatás valamennyi képzési szintjének (BSc, MSc, PhD) egyenes ági végigvitelére. A megújulás következtében a korábbi szakokat alapszakokba tömörítették és meghatározásra kerültek a képzési és kimeneti kompetenciák. Az egészség tudományi képzési területen a korábbi 11 főiskolai szintű képzési szakot 4 BSc alapképzési szakká vonták össze (például Egészségügyi gondozás és prevenció, Ápolás és betegellátás stb.), melyeken belül – az alapozó félévek után induló – szakirányok (például védőnő, ápoló, gyógytornász, szülésznő stb.) feleltek meg a klasszikus egészségügyi szakmáknak. Ez a tömörítés azonban nem hozott érdemi változást a munkaerő-piaci kereslet vonatkozásában, hiszen az alapszakokra való jelentkezés még nem a szakmaválasztást jelentette, mivel a szakirányra való bejutás nem egyéni választás, hanem a keretszám, illetve a tanulmányi eredmény alapján történt. A szerkezeti átalakítással egyidőben két jelentős probléma is kódolódt a rendszerbe. Egyrészt *nem történt meg a szakképzettségek és végzettségek teljes áttekintése és következetes „rendberakása”,* másrészt egyre inkább *felszínre kerültek az egyes szakok új* képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) *hibái,* például a szakmai gyakorlati kompetenciák háttérbe szorulása.

A felsőoktatás reformjaival párhuzamosan a *munkaerőpiac* is jelentős átrendezésem ment keresztül. A társadalmak öregedése az európai országokban – így hazánkban is – súlyos problémává vált az utóbbi évtizedekben, ez legsürgetőbben az egészségügyi és szociális ellátórendszereknek jelent kihívást (például 2018-ra a magyar egészségügyben 8063 állás volt üresen az ágazatban, ami az előző évhez képest 13,3 százalékkal több üres állást jelent) (KSH 2018). A felsőoktatás feladata tehát, hogy kiszolgálja a megnövekedett szakemberigényt az egészség tudományi képzés fejlesztésével és piacképessé tételével. A probléma oldására ezért 2016-ban a *„Fokozatváltás a felsőoktatásban”* címmel fémjelzett kormányzati program alapján hazánkban megindult a felsőoktatás újabb átalakítása, igazodva a munkaerő-piaci szükségletekhez és az aktuális társadalmi-



demográfiai tendenciákhoz. Az átalakítás egyik eleme a képzési és kimeneti követelmények *kompetenciaalapú deskriptorok* mentén (tudás, képesség, attitűd) történő átdolgozása (18/2016 (VIII. 5.) EMMI rendelet), a másik fontos fejlesztési irány pedig a *duális képzési modell* bevezetése a gyakorlatorientált képzések területén. E modell eredendően két képzési helyszínt határoz meg, bevonva a leendő munkahelyeket is, ahol a gyakorlati képzés során a hallgatók munkapasztalattal és szakmai készségekkel gazdagodnak. A duális képzési rendszer gyors és hatékony eszköz lehet a minőségi munkaerőhiány-kezelésre, hazánkban azonban sajnos az egészségtudományi képzési terület kimaradt a duális képzési modell rendszeréből.

A felsőoktatási reformok és a társadalmi, munkaerő-piaci háttértényezők tükrében kutatásunk *alapkérdéseként* fogalmaztuk meg tehát, hogy milyen értékrendbeli változások figyelhetők meg az elmúlt két évtizedben az egészségügyi szakmákra készülők pályaidentitásának alakulásában egy adott képzési helyszínen.

## Pályafejlődés-elméleti kutatások

### *Pályaszocializációs elméletek*

A szakirodalom tanulmányozásakor a fő hangsúlyt a pályalélektani kutatások szerteágazó széles körén belül a fejlődéselvű pályaszocializációs elméletekre helyeztük, támaszkodva a máig érvényes, korszerű szemléletet közvetítő tanulmányokra.

A pályakezdés nehézségeivel való megküzdésben, a pályán maradásban nagy szerepe van a speciális készségeken, képességeken túl a munkával, munkavégzéssel, munkahellyel szembeni elvárásoknak, elképzeléseknek. *Super* a humanisztikus pszichológia talaján komplex modellt dolgozott ki a szakmai személyiség alakulásáról (*Fónai, Zolnai & Kiss 2005*). *Super (1963)* pályafutást meghatározó átfogó elmélete ma is irányadó, melyet tézisek segítségével definiált. Ennek témánk szempontjából két sarkalatos eleme: egyrészt „a különböző életstádiumok alatti fejlődés irányítható” (*Szilágyi 2000: 61*), másrészt „a munkával és az étellel való elégedettség attól függ, milyen mértékben talált az egyén lehetőséget képességeinek, érdeklődési körének, személyiségjellemzőinek és értékítéleteinek hasznosítására” (*Szilágyi 2000: 62*). *Super* a koncepcióját „életpálya-szivárvánnyal” ábrázolta, melyben az általa definiált kilenc életszerepet (gyerek, tanuló, szabadidős tevékenység, polgár, dolgozó, házastárs, háztartásfenntartó, szülő, nyugdíjas) az életpálya öt stádiumához (növekedés, felfedezés

megállapodás, fenntartás, hanyatlás) illetve láttatja. Super a pályaválasztást meghatározó elmélet helyett egy átfogó *pályafutást meghatározó elméletet* alkotott (Szilágyi 2000), és erre építette munkaérték-kérdőívét, mely a hazai pályalelektanra is nagy hatással volt és a legjelentősebb magyar kutatók (például Csirszka, Rókusfalvy, Ritoók, Völgyesi) munkáiban is megjelenik az '50-es évek második felétől. Az őket követő újabb nemzedék (például Herskovits, Xantus, Szilágyi, Rajnai, Schüttler) is követte ezt a szemléletet. A közelmúlt felsőoktatási gyakorlatában is számos kísérlet történt a szakmai identitás és a személyiségfejlődés összefüggésének feltárására. Különösen fontos ez a segítő szakmák tekintetében, hiszen a szakmai ártalmak, a kiégés jelenségének megelőzése fontos mentálhigiénés és minőségfejlesztési kérdés. Több kutatás is ismert, melyek a szakmai képzés pályaszocializációs gyakorlatát vizsgálják. A legjelentősebbek: Csepeli és Somlai nyomán 1982-ben országos reprezentatív vizsgálatot végzett az Oktatókutatató Intézet Szilágyi vezetésével (Szilágyi 1987), Bagdy a pszichológusképzésben, Ludányi a pedagógusképzésben, valamint Kiss, Fónai és Fábíán (2005) a szociális munkás hallgatók körében végzett kutatást. Jelen tanulmány első szerzője, Kiss-Tóth 1998 és 2002 között a kelet-magyarországi egészségügyi karok hallgatói körében folytatott átfogó longitudinális pályaszocializációs vizsgálatot (Kiss-Tóth 2004).

Számos kutatás szerint (Csepeli & Somlai 1977; Siposné 1978; Faragó 1979; Szilágyi & Völgyesy 1985; Szilágyi 1987, 1991) a felsőoktatásban eltöltött időszak szocializációs értéke nem teljes mértékben kielégítő. A felsőoktatásban ugyanis főként ismeretátadás történik és a hivatásra, pályára nevelés háttérbe szorul, pedig a pedagógiai feladatok tudatosságának fokozásával a képzési, oktatási feladatok is eredményesebbé tehetők. Bábosik (1997) szerint a felsőoktatás hatékonysága az ismeretátadáson túl az egész ember fejlesztésére irányuló nevelési tevékenység minőségétől függ. Ezen tevékenység elemzése számos tudományterület interdiszciplináris megközelítését igényli. Jelen kutatás elméleti keretét mégis alapvetően a Szilágyi (1982) által felállított *pályaszocializációs tudományos modell* képezi, amely az életútfejlődés során a pályával való azonosulást befolyásoló tényezők komplex elemzését adja. Elmélete az emberi élet egyik fő szervezőelemének a *munkát* tekinti, melyben az egyén megvalósíthatja önmagát. Szilágyi (2000) definíciója szerint: „az önmegvalósítási érettség a személyiség olyan állapota, amikor az egyén integrálódásának irányítója a szakmai munka” (Szilágyi 2000: 96). A Szilágyi-iskola által képviselt rendszer további lehetőséget teremt a foglalkozási szerepsajátítás folyamatának értelmezéséhez és a pályaidentifikáció kialakulásának pontosabb megismeréséhez. Bábosik (2004) szerint kérdés, hogy vajon képes-e valaki konstruktív életvezetést realizálni akkor, ha kétfajta tevékenységet nem hajlandó vállalni: a munkát és a tanulást.

A felsőoktatási képzési idő a munkára, hivatásra való felkészítés szempontjából kitüntetett jelentőségű, és mivel „a nevelés lényege az értékközvetítés, vagy értékkeremtés” (Bábosik & Mezei 1994: 17), így mindez az értékek tudatosulásának aspektusából válik megközelíthetővé.

A felsőoktatás keretében végbemenő pályaszocializációs szakasz egy rendkívül bonyolult értékközvetítő hatásmechanizmus eredménye, természetesen ezért nem lehet figyelmen kívül hagyni a rekrutációs bázis regionális adottságait, a campuson túli társadalmi háttérhatásokat, az életkori jellemzőket és az oktatott szakmák különböző specialitásait. Ezt igazolja a legfrissebb hazai felsőoktatási pályaszocializációs vizsgálatok közül kiemelt kutatás, Árokszállási értekezése is, mely három képzőhely mentőtiszt hallgatóinak vonatkozásában vizsgálta a pályaaorientáció jellemzőit, és markáns regionális különbségeket talált (Árokszállási 2016).

### *Hivatás és érték*

A pályaszocializációs elméletek felvázolásakor nem kerülhető meg a *hivatás* fogalmának értelmezése, hiszen az egészségügyi szakmák vonatkozásában – „segítő szakma” lévén – művelésük elképzelhetetlen elhivatottság nélkül. A hivatás fogalom a „hívat” igéből származtatható. A hívás-elhívás nyomán az ember átadja magát és alárendelődvé szolgálója lesz a feladatnak. A szó jelentésmagva az apostolok Krisztus általi elhívása. Ebből az alapjelentésből származtatható le valamennyi „hivatásos” professzió, amely életcélként egy foglalkozást, egy pályairányt jelöl.

Szilágyinál az erkölcsi oldal domborodik ki, szerinte akkor beszélhetünk hivatásról, amikor a munka tartalmához egy erkölcsi igény kapcsolódik, amely hívja a személyt, hogy lássa el a tevékenységet és ezáltal ennek az erkölcsi igénynek a beteljesedését is szolgálja. A hivatás kialakulásának előfeltétele, hogy az egyén elfogadja az adott pálya célkitűzéseit és ezek megvalósítására magát alkalmasnak tartsa, továbbá a munkavégzéshez kapcsolódó pozitív érzések, érzelmek („munkaörömmök”) sokszori ismétlődése kapcsán alakulhat ki a személyiségben a hivatástudat állapota, érzése (Szilágyi 2001: 15-19).

Pályaszocializációs vizsgálatunkhoz – az elméletek és a hivatás fogalmának szakirodalmi tanulmányozásán túl, illetve arra alapozva – keresnünk kellett egy vezérfonalat, amely mentén haladva eligazodhatunk a bonyolult nevelési határendszer sűrűjében. Így találtunk rá az *értékek dimenziójára*, mint a személyiség fő motivációs bázisára, melynek segítségével az értékközvetítés folyamatát, összetevőit, valamint az értékorientációs folyamatok alakulását követhetjük nyo-

mon, hiszen a személyiség magatartását a szilárd értékorientációk képesek csak befolyásolni. Völgyesy (1987) szerint az *értékek* a személyiség viszonylag állandó, az attitűdöknél állandóbb képződményei, „viszonyítási pontnak tekinthetők azok az értékek, amelyek determinálják az egyéni törekvéseket, befolyásolják a motivációkat, illetve mindazokat a szubjektív élményeket, amelyek alapján tudatosul az egyén önmagáról kialakult énképe.” (Völgyesy 1987: 3).

Az érték fogalmát a különböző tudományterületeken eltérő értelemben használják, hiszen kettősség jellemzi, az értékek társadalmi meghatározottságukban és befolyásoló szerepük egyéni determináltságában jelölhetők meg (Rokeach 1973). Az értékek önmagukban is hierarchiákat alkotnak, Rokeach megkülönböztet terminális és instrumentális alrendszereket. Az előbbieket a legfontosabbnak ítélt végállapotokra (célértékek), az utóbbiak a végállapotok megvalósításához szükséges legfontosabb viselkedési formákra (eszközértékek) vonatkoznak.

Oross (2012) – Fábíán alapján – úgy véli, hogy: „Az 1990 után kialakult új, demokratikus rendszer nem semmisítette meg a régi rendszer értékeit, csupán szelektív módon felerősített közülük egyes értékeket, míg más értékeket legyengített, létrehozva a megfelelő „társadalmi karaktereket”, melyeket a társadalomkutatók a tekintélyelvűség, a konformitás, a kívülről irányítottság és a zárt gondolkodás, illetve a toleráns, autonóm, nyitott gondolkodás jellemzőivel írtak le.” (Oross 2012: 294) A mai magyar fiatal korosztály általános értékrendje képezi az alapját annak, hogy a szakmai szocializálódás során a munkaértékek milyen mértékben interiorizálódnak.

A miskolci egészség tudományi képzés hallgatóinak értékközpontú vizsgálatára kialakított kutatási koncepció a pályaszocializációs elméletek fenti gondolati nyomvonalát végigkövetve épült fel. A kutatás elméleti és módszertani szempontból „kettős kötésű”, egyrészt a *pályaszocializáció képzési-nevelési szakaszának* kérdésköréhez kapcsolódik, másrészt a szociálpszichológia egyik fő területéhez, az *értékvizsgálatok* témaköréhez fűződik.

## A kutatás bemutatása

### *Előzmények*

Miskolci székhellyel három évtizede működik egészség tudományi képzés az észak-magyarországi régióban: 1987–1995 között a budapesti, majd három év szünet után 1998-tól a debreceni egyetem kihelyezett képzéseként, 2001-től pedig a Miskolci Egyetemhez integráltan. E tanulmány első szerzője a folyamat

személyes részeseként generálta a miskolci székhelyű egészség tudományi képzés létrejöttét és fejlesztését. Az egészség tudományi képzés iránti elköteleződése mellé kapcsolódott tudományos érdeklődése az egészségügyi pályát választó hallgatók szakmai identitás-alakulása iránt. 1998-ban kidolgozásra került egy komplex pályaszocializációt vizsgáló kutatási terv, mely alapján a miskolci kutatóműhely azóta is folyamatosan nyomon követi a hallgatók szakmaspecifikus értékrendjének alakulását.

### *A kutatás célja*

Egészségügyi dolgozónak nem születik az ember, ahogyan nem születik gyöngyhalásznak, lakatosnak vagy pedagógusnak sem, hanem egy hosszú pályafejlődési folyamat során válik azzá. Ennek egyik lényeges szakasza a felsőoktatásban eltöltött idő, amikor az érettségizett diákból a pedagógiai hatásrendszer, a nevelési folyamatok „eredményeként” humán-segítő szakemberré válik. Kutatásunk kapcsán *fő célunk* láttatni, hogy milyen értékrendszerrel lépnek ki a pályakezdő diplomás egészségügyi szakemberek a munka világába a Miskolci Egyetemről, illetve hogyan változott a preferált értékek köre az elmúlt két évtizedben.

### *A kutatás keretei, minta és módszer*

A Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar Pályaszocializációs Kutatóműhelyének munkacsoportja minden szak (gyógytornász, védőnő, radiográfus, egészség turizmus-szervező) és minden évfolyam esetében, felmenő rendszerben, a képzés megkezdésekor (beiratkozáskor) és a képzés befejezésekor (záróvizsga napján) vizsgálja a hallgatók pályaidentifikációjának alakulását. A mára már rendelkezésünkre álló több tízezer feldolgozott adat számos összehasonlító elemzésre ad lehetőséget, mind a szakok, évek, kimenet-bemenet, nemek vonatkozásában, *jelen tanulmány keretei között* azonban – célkitűzésünkhöz illeszkedve – csak *a képzésből kilépő hallgatók értékorientáltság-vizsgálatának* eredményeit mutatjuk be a miskolci egészség tudományi képzés bővülésének felmenő rendszerét követve. Kezdetben a mintát még csak a védőnő szakos hallgatók képezték, később a gyógytornász, a diagnosztikai képzés és az egészség turizmus-szervező képzések beindulásával a minta folyamatosan bővült. A szakonkénti részletes elemzésre azonban jelen tanulmány keretei között a terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség, ezért a miskolci egészség tudományi képzés hallgatóinak érték-alakulási tendenciáit együttesen vizsgáljuk, mivel az egészség tudományi képzé-

si terület egészének generális felülvizsgálatához a szakok összevont eredményei adhatnak fontos támpontot.

Az értékorientációk alakulásának „mérését” a Rokeach-féle érték-kérdőív és a Super-féle munkaérték-kérdőívvel végeztük. Rokeach 1973-ban kidolgozott kérdőíve abból a gondolatból indul ki, hogy minden ember rendelkezik egy többé-kevésbé homogén és manifeszt értékrendszerrel, ezen értékrendszer cél- és eszközértékek szerint csoportosítható. A *Rokeach-féle kérdőív*en ennek megfelelően 18–18 cél-, illetve eszközértéket kell a megkérdezetteknek rangsorolniuk. Super a '60-as években megalkotott pályafejlődési elméletéhez dolgozta ki az értékválasztási módszerét, a munkaérték-kérdőívet, melyben 15 érték kategóriával (45 item) próbálja megragadni a munkához kapcsolódó értékstruktúrát. A kérdőív önkitöltéses és az itemeknek tulajdonított fontosságot egy 5 fokú skálán – ahol az 1-es azt jelöli, hogy nem érzi fontosnak, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon fontosnak érzi – kell megjelölni (egy-egy érték kategória tehát 3–15 pontig adható értéket vehet fel).

### *A kutatás alapfeltevései*

Alaptézisünk fő gondolati eleme, hogy a preferált értékek tükrözik a hallgatók pályaidentitásának alakulását. Ennek megfelelően:

1. Különbségeket vártunk a hagyományos képzésről a BSc képzésre való átérés kapcsán, és feltételeztük, hogy a felsőoktatási képzési rendszer változásai megjelennek a végzett hallgatók pályaidentitását meghatározó értékválasztási preferenciáiban.
2. Feltételeztük, hogy a társadalmi és munkaerő-piaci változások lenyomatai tükröződnek a pályakezdő egészségügyi szakemberek értékrendjében, ezért különbségeket vártunk a különböző idősíkokban felvett adatok között is.

### **A kutatás eredményei**

A miskolci egészség tudományi képzés végzett hallgatóinak értékorientáltság alakulását az elmúlt 20 éves (1998–2018) időtartamból kiemelt három idősík vonatkozásában vesszük górcső alá. Vizsgáltuk a 2002-ben végzett '98-as első évfolyamot (42 fő), továbbá a 2005-ben az utolsó hagyományos és 2006-ban az első BSc képzésben kezdett évfolyamokat (akik 2009-ben 67 fővel, illetve 2010-ben 60 fővel végeztek), valamint az elmúlt öt évben végzetek (551 fő) értékalkulási tendenciáját (*1. táblázat*).

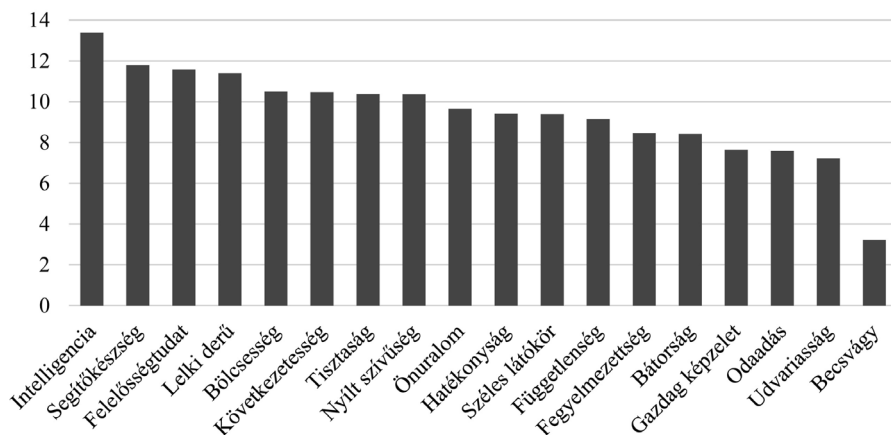
1. táblázat. A vizsgálatban résztvevő végzett hallgatók szakonkénti megoszlása (fő)

Szak	2002	2009	2010	2014	2015	2016	2017	2018	Összesen
Védőnő	42	26	23	13	21	26	17	19	187
Képző	–	16	16	21	15	22	19	29	138
Gyógytornász	–	25	21	20	33	24	32	37	192
Egészségturizmus-szervező	–			18	48	53	46	38	203
Összesen:	42	67	60	72	117	125	114	123	720

Az elemzéskor egyértelműen láthatóvá vált, hogy a Rokeach-féle célértékek minden szakaszban és minden vizsgálati körnél azonos képet mutatnak, a *boldogság* és a *családi boldogság* szerepel mindenkinél az első helyen, ezért az eredmények bemutatásakor nem térünk ki külön a célértékek rangsorának részletes elemzésére.

#### 2002-ben végzett hallgatók értékvizsgálatának eredményei

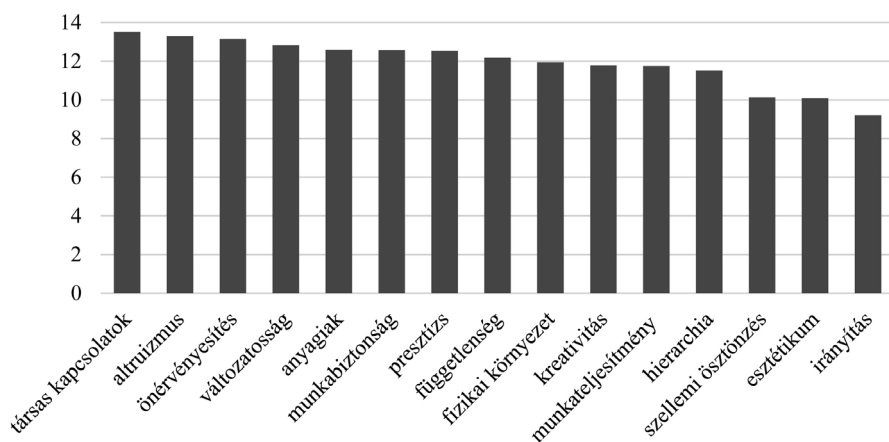
A '98-ban újraindult képzés 2002-ben végzett hallgatóinak (Miskolcon akkor még csak védőnő szak működött) *Rokeach-féle eszköz-érték* struktúrájában az *intelligencia* áll az első helyen fő eszközként a boldogság eléréséhez. Ez összhangban áll a felsőoktatás általános célkitűzésével, a diplomás szakemberképzés egyik legfontosabb kritériumának tekintett intellektus hangsúlyozásával. Az egészségtudományi képzés azonban a felsőoktatás egy speciális területe, hiszen a segítő hivatás-személyiség irányába történő nevelés is a feladata. A vizsgált hallgatók körében a legfontosabb egészségügyi szakmaspecifikus értéknek tekintett *segítőkézség* szinte ennek megfelelően a második helyen áll, tehát a felsőoktatás intellektuális irányba mozdító hatása következtében az altruisztikus értéket megelőzi az intellektuális igény megjelenése. Az értékrangsorban a harmadik helyen a *felelősségtudat* áll. A képzés, illetve az azt lezáró nagy-gyakorlat, az önálló munkavégzés megízlése tehát az *intelligencia*, *segítőkézség*, *felelősségtudat* sorrendet alakította ki az eszköz-értékek képzeletbeli dobogóján. A negyedik hellyel a preferált értékek sorába tartozik még a *lelki derű* is, mely szakmaspecifikus jellegzetességnek tűnhet, hiszen a védőnői munka nehéz körülmények közötti végzéséhez a mentális jól-lét erőt adhat. Meglepő viszont, hogy az ugyancsak szakmaspecifikusnak tekinthető *tisztaság* értéke csak a 7. helyen található a 2002-ben végzett egészségügyiis hallgatók körében. A Rokeach-féle rangsor legvégére a *becsvágy* került határozottan elutasított értéként (1. ábra).



1. ábra. A 2002-ben végzett hallgatók Rokeach-féle eszközérték-rangsora (n=42)

A *Super-féle* munkaértékek rendeződése összecsengést mutat a Rokeach-féle eszköz-értékek eredményeivel (2. ábra). Az egészségügyi pálya szempontjából legfontosabb munkaértéknek tekinthető *altruizmus* – másokért végzett önzetlen segítség – ugyanúgy a második helyen szerepel, mint a Rokeach-féle rangsorban a *segítőkézség*. A *társas kapcsolatok* – amely első a rangsorban – értelmezése a munkában megteremthető széles interperszonális kapcsolatrendszer értékjellegeré vonatkozik. Az *anyagiak és a presztízs* is preferált helyre került, pontosan jelölve az egészségügyi szakmák megbecsültségének hiányát. A hatodik helyen szereplő *munkával kapcsolatos biztonság* értéke arra utal, hogy a konkrét munkahely megtalálása felerősíti a munkabiztonság igényét (a 2000-es évek elején még nem a kifejezett munkaerőhiány volt a jellemző). A védőnőknél a munka *fizikai környezetének* előkelő helyen való megjelenése a nagy-gyakorlat alatt megtapasztalt, „sokszor embert próbáló” munkafeltételek miatt lehet hangsúlyos. Az elutasított értékörök között szerepel az *irányítás* fontossága, ennek negálása érthető, hiszen a védőnő szakma nem kecsegtet, soha nem is kecsegtetett igazán könnyen elérhető vezetői státusszal.





2. ábra. A 2002-ben végzett hallgatók Super-féle munkaérték-rangsora (n=42)

2002-ben a régióban egy feltornyosult munkaerő-piaci várakozás alakult ki az egészségügyi diplomás szakemberek irányába, hiszen akkor már Miskolcon több mint 7 éve nem volt kibocsátott egészségügyi évfolyam, a távolabbi képzőhelyeken végzett szakemberek közül pedig csak elvétve jöttek vissza ebbe a régióba dolgozni. E társadalmi igényen túl a Miskolci Egyetemen kialakult egy „hurrá-hangulat” az egyetemhez integrálódott egészségtudományi képzés universitas jellegű kiteljesítő hatása folytán, mely a hallgatók közérzetében is megjelent. Mindez magyarázza, hogy a 20 évvel ezelőtt kezdett hallgatók a diplomás lét felkértékelődése mellett erős szakmai identitással lépnek ki a munka világába, ugyanakkor tartanak a munkavégzés nehéz körülményeitől, illetve az egészségügyi szakmák alulértékelttségétől mind az anyagi, mind az erkölcsi megítélés terén.

### *2009-ben a hagyományos képzésben és 2010-ben a BSc képzésben végzettek eredményei*

Magyarországon 2006-ban a hagyományos képzési rendszerről áttértünk a BSc képzési rendszerre. Longitudinális vizsgálatunkból ezért kiemeltük az utolsó hagyományos és az első BSc végzős évfolyamának eredményeit. (Ekkor már három képzés – védőnő, gyógytornász és diagnosztikai képalkotó – működött.) A BSc képzési rendszerre való áttéréssel változott a képzés programja, tantárgyi struktúrája, illetve a gyakorlatok rendszere.

A két képzési típus között egyes értékek viszonylatában jelentős különbségek jelentek meg a tanulmányok végeztére. A hagyományos képzésben tanulók ér-

tékrendjének élén az egészségügyre jellemző szigorú elvárásoknak megfelelően az első két helyre sorolt legfőbb érték a *felelősségtudat* és a *tisztaság (higiénia)*. Ezt követik sorban a 3., 4., 5. helyen az *intelligencia*, *lelki derű* és a *segítőkészség*. Ezen három érték a BSc képzés hallgatóinál az első három legfontosabb eszközértékként jelenik meg, náluk a *felelősségtudat* és a *tisztaság* csak a hatodik, illetve hetedik helyre szorul a rangsorban. A kötöttebb rendszerű hagyományos képzésben végzett hallgatóknál az *önuralom* és a *fegyelmezettség* is magasabb pontszámmal és jóval előkelőbb helyen szerepelnek az értékrangsorban, mint a csupán egy évvel később végzett BSc-seknél, ahol az *önuralom* a 13., a *fegyelmezettség* pedig csak a 16. helyen áll. A két képzés végzett hallgatói legkevésbé a *gazdag képzelettől* és a *becsvágytól* várják a boldogulásukat (2. táblázat).

2. táblázat. Rokeach-féle eszközértékek rangsora végzőskor a hagyományos (2009) és a BSc (2010) képzésben (n=127)

	Hagyományos végzős		BSc végzős	
1.	Felelősségtudat	11,88	Intelligencia	13,09
2.	Tisztaság (higiénia)	11,86	Lelki derű	12,59
3.	Intelligencia	11,79	Segítőkészség	12,45
4.	Lelki derű	11,63	Nyílt szívűség	12,15
5.	Segítőkészség	11,30	Bölcsesség	10,87
6.	Bölcsesség	10,84	Felelősségtudat	10,79
7.	Önuralom	10,13	Tisztaság (higiénia)	10,57
8.	Nyílt szívűség	9,91	Odaadás	10,01
9.	Bátorság	9,86	Udvariasság	9,43
10.	Fegyelmezettség	9,66	Bátorság	9,05
11.	Udvariasság	9,44	Hatékonyaság	8,81
12.	Odaadás	8,86	Függetlenség	8,49
13.	Függetlenség	8,22	Önuralom	8,46
14.	Következetesség	8,17	Következetesség	8,03
15.	Hatékonyaság	7,90	Széles látókör	8,00
16.	Széles látókör	7,85	Fegyelmezettség	7,51
17.	Gazdag képzelet	6,65	Gazdag képzelet	6,75
18.	Becsvágy	5,03	Becsvágy	4,13

A két képzési struktúra hallgatóinak *super-i munkaértékek* alakulásában a tanulmányok végeztével még jelentősebb eltérés látható, mégpedig az egészségügyi

hivatásra legjellemzőbb attribútum, az *altruizmus* terén. A hagyományos képzésben ez az első helyen jelenik meg, míg a BSc-s hallgatók csak a 3. helyre sorolták, a *társas kapcsolatok* és az *önérvényesítés* mögé (3. táblázat).

3. táblázat. Super-féle munkaértékek rangsora végzőskor a hagyományos (2009) és a BSc (2010) képzésben (n=127)

	„Hagyományos” végzős		BSc végzős	
1.	Altruizmus	12,29	Társas kapcsolatok	12,61
2.	Társas kapcsolatok	12,29	Önérvényesítés	12,53
3.	Önérvényesítés	11,95	Altruizmus	12,10
4.	Munkabiztonság	11,95	Munkabiztonság	11,96
5.	Presztízs	11,84	Fizikai környezet	11,87
6.	Anyagiak	11,75	Változatosság	11,63
7.	Fizikai környezet	11,54	Presztízs	11,53
8.	Változatosság	11,53	Anyagiak	11,44
9.	Függetlenség	11,37	Kreativitás	11,34
10.	Hierarchia	11,22	Függetlenség	11,25
11.	Munkateljesítmény	11,17	Hierarchia	11,24
12.	Kreativitás	11,02	Munkateljesítmény	10,87
13.	Szellemi ösztönzés	10,04	Esztétikum	10,18
14.	Irányítás	9,15	Szellemi ösztönzés	9,83
15.	Esztétikum	9,13	Irányítás	9,31

Az eredmények azt bizonyítják, hogy a hallgatók értékalakulási tendenciáit valóban befolyásolja az adott képzési rendszer. Míg a gyakorlatorientált hagyományos képzésben sokkal inkább a szakmaspecifikus értékek domináltak, addig a BSc rendszer hallgatóinál az elméleti képzésre jellemző értékek kerültek preferáltabb helyre. Magyarázat lehet, hogy az új típusú képzésben az alapozó társadalomtudományi ismeretek elveszik a hangsúlyt a szakmai kompetenciák elsajátításától. Mindemellett a BSc képzésben megjelenő magasabb hallgatói szabadságfokot biztosító tényezők (a hazai felsőoktatási intézmények/szakok/szakirányok közötti átjárhatóság, a kreditrendszer bevezetése stb.) háttérbe szorítják a konkrét szakmákra vonatkozó hivatásidentitás-értékeket, preferálva az intellektuális és individuális értékeket (például *önérvényesítés*), melyek erősödése valószínűsíthetően a tágabb társadalmi környezet változásainak hatásaira is manifesztálódott. Az Európai Unióhoz való csatlakozást követő évek ugyanis meghozták a nyitás politikáját, a „határok” átjárhatóságát a felsőoktatásban is

(például Erasmus mobilitás-program). A felsőoktatási rendszerváltáskor az általunk detektált értékstruktúra tehát egyértelműen tükrözi a fordulópontot a hallgatók pályaszocializációs folyamatában is.

*Az elmúlt 5 évben végzett hallgatók  
értékrendjének alakulása (2014-2018)*

Az elmúlt öt évben a miskolci Egészségügyi Kar stabilizálódásával, képzési portfóliójának kiteljesedésével párhuzamosan a hallgatók értékkrangsora is állandósulni látszik. A legfőbb érték mind az öt év végzős évfolyamánál az *intelligencia*, melyet szorosan követ a *segítőkészség*, mint az egészségügyi hivatás szakmaspecifikus jellemzője. E két legpreferáltabb érték azonban az elmúlt öt évben folyamatos intenzitásbeli csökkenést mutatott. Ez a bolognai képzési rendszer egyik legfontosabb problémájának, a gyakorlati képzés háttérbe szorításának egyértelmű lenyomatát mutatja. A harmadik és negyedik legfontosabb érték a *felelősségtudat* és a *bölcsesség*. Új preferált értéként jelenik meg 2018-ban a *bátorság*, mely öt éve még a 7. helyen állt, majd szépen lassan kúszott fel a 4. helyre, megelőzve a *felelősségtudatot* is. A *tisztaság* viszont fordított tendenciájú utat járt be, a 8. helyről fokozatosan csúszott le a 12. helyig. Érdekes irányú a trendje a *fegyelmezetség* értékének, amely a középmezőnyből a 15. helyre esett 2018-ra. Látványos változást mutat még az *önuralom* eszközérték, amely egy év alatt hat helyet esett vissza, a tavaly végzetteknel már csak a 16. volt. A szakmaspecifikus értékek csökkenése mellett viszont felerősödtek olyan értékek, amelyek intenzitása korábban a legalacsonyabb volt. Az eddig mindig a legutolsó helyezett *becsvágy* és *gazdag képzelet* átlagpont értéke ugrásszerűen nőtt, ez talán az utóbbi néhány év magyar gazdasági-társadalmi erősödési folyamatainak az egyéneken való visszatükröződése, amely a vágyak és célok tágabb perspektíváját engedik megfogalmazni (4. táblázat).

A *Super-féle munkaértékek* terén mind az öt évben a *társas kapcsolatok* és az *önérvényesítés* a két legpreferáltabb azzal az eltéréssel, hogy az utolsó két évben az *önérvényesítés* került az első helyre. Tehát a közelmúltban a hallgatók individuális értékeinek fontossága erősödött, megelőzve a *társas kapcsolatok* elsődlegességét (6. ábra). Az *altruizmus* a 2018-as év végzőseinél a teljes vizsgálat legrosszabb helyezését kapta, a sorban már csak a 6. helyen áll. A *fizikai környezet* iránti igény viszont jelentősen erősödött, 2018-ra a harmadik legfontosabb munkaértékké lépett elő. Az *anyagiak* értéke az öt évfolyamnál pedig közel ugyanannyira lényeges tényezőként jelenik meg a munkavégzésre vonatkozó elvárások tekintetében (5. táblázat).

**4. táblázat.** Rokeach-féle eszközértékek rangsora végzőkora  
a 2014 és 2018 között végzettek körében (n=551)

	2014		2015		2016		2017		2018	
	Intelligencia	Segítőkézség	Intelligencia	Segítőkézség	Intelligencia	Segítőkézség	Intelligencia	Segítőkézség	Intelligencia	Segítőkézség
1.	13,92	12,02	13,45	12,60	13,35	12,43	12,87	12,38	12,87	11,78
2.	11,78	11,55	12,05	11,83	11,63	11,47	11,87	11,87	11,87	11,57
3.	11,31	11,17	11,79	11,79	11,31	11,31	11,78	11,78	11,78	11,24
4.	11,10	10,82	11,22	11,22	10,72	10,72	11,10	11,10	11,10	11,16
5.	10,07	10,35	10,92	10,92	10,62	10,62	11,10	11,10	11,10	10,91
6.	9,53	9,04	10,67	10,67	10,32	10,32	10,59	10,59	10,59	10,41
7.	9,04	9,00	10,28	10,28	10,05	10,05	9,84	9,84	9,84	9,28
8.	8,32	7,99	10,01	10,01	9,59	9,59	9,09	9,09	9,09	9,23
9.	8,32	7,99	8,81	8,81	8,14	8,14	8,95	8,95	8,95	9,02
10.	8,32	7,99	8,49	8,49	8,99	8,99	8,53	8,53	8,53	8,84
11.	8,32	7,99	8,46	8,46	8,49	8,49	8,22	8,22	8,22	8,55
12.	8,32	7,99	8,03	8,03	8,13	8,13	8,14	8,14	8,14	8,55
13.	7,99	7,21	8,00	8,00	8,13	8,13	7,67	7,67	7,67	8,44
14.	7,99	7,21	7,51	7,51	7,55	7,55	6,96	6,96	6,96	8,16
15.	6,96	6,96	6,75	6,75	7,11	7,11	6,17	6,17	6,17	7,19
16.	6,96	6,96	6,75	6,75	6,75	6,75	4,82	4,82	4,82	4,45
17.	5,07	5,07	4,13	4,13	3,56	3,56				
18.	5,07	5,07	4,13	4,13	3,56	3,56				

**5. táblázat.** Super-féle munkaértékek preferenciája végzéskor  
a 2014 és 2018 között végzettek körében (n=551)

	2014		2015		2016		2017		2018	
	Társas kapcsolatok	Önérvényesítés	Társas kapcsolatok	Önérvényesítés	Társas kapcsolatok	Önérvényesítés	Társas kapcsolatok	Önérvényesítés	Társas kapcsolatok	Önérvényesítés
1.	Társas kapcsolatok	13,13	Társas kapcsolatok	13,19	Társas kapcsolatok	13,41	Társas kapcsolatok	12,53	Társas kapcsolatok	12,77
2.	Önérvényesítés	12,78	Önérvényesítés	12,94	Önérvényesítés	13,34	Társas kapcsolatok	12,39	Társas kapcsolatok	12,70
3.	Altruizmus	12,41	Anyagiak	12,59	Altruizmus	12,87	Altruizmus	12,00	Fizikai környezet	12,66
4.	Fizikai környezet	12,34	Fizikai környezet	12,27	Anyagiak	12,79	Hierarchia	11,92	Anyagiak	12,44
5.	Anyagiak	12,26	Altruizmus	12,27	Fizikai környezet	12,74	Anyagiak	11,87	Hierarchia	12,22
6.	Munkabiztonság	12,15	Hierarchia	12,22	Presztízs	12,62	Presztízs	11,75	Altruizmus	12,20
7.	Presztízs	12,06	Presztízs	12,19	Munkabiztonság	12,56	Munkabiztonság	11,73	Függetlenség	12,12
8.	Változatosság	11,98	Függetlenség	12,11	Változatosság	12,40	Fizikai környezet	11,64	Presztízs	12,02
9.	Hierarchia	11,75	Munkabiztonság	12,04	Hierarchia	12,39	Változatosság	11,52	Munkabiztonság	11,65
10.	Függetlenség	11,33	Változatosság	11,95	Függetlenség	12,06	Függetlenség	11,43	Változatosság	11,62
11.	Kreativitás	11,10	Szellemi ösztönzés	11,53	Kreativitás	11,16	Munkatelejesítmény	10,72	Kreativitás	11,43
12.	Munkatelejesítmény	10,69	Kreativitás	10,84	Munkatelejesítmény	10,97	Kreativitás	10,57	Szellemi ösztönzés	11,09
13.	Szellemi ösztönzés	10,58	Munkatelejesítmény	10,57	Szellemi ösztönzés	10,94	Szellemi ösztönzés	10,36	Munkatelejesítmény	11,04
14.	Esztétikum	9,65	Esztétikum	9,87	Esztétikum	9,98	Esztétikum	9,64	Esztétikum	9,90
15.	Irányítás	8,89	Irányítás	9,12	Irányítás	9,40	Irányítás	9,48	Irányítás	9,88

A miskolci felmérés eredményei alapján az elmúlt öt év *super-i* és *rokeach-i* érték rangsorának változásából kijegecesedik a szakmai értékek preferáltságának csökkenése, mely talán ki is jelölheti a szakmai-gyakorlati képzés további fejlesztési irányait.

### Összegző értékelés

Pályaszocializációs kutatásunk során a miskolci egészségtudományi hallgatók szakmaspecifikus értékpreferenciáit követtük nyomon húsz éves időhorizont mentén haladva. Az eredmények feldolgozásakor a társadalmi háttérhatás regionális különbségeinek vizsgálatára nem térünk ki, hiszen egyazon intézmény hallgatói körében végeztük a felmérést, ahol a rekrutációs bázis az utóbbi évtizedekben változatlanul 80 százalékban az észak-magyarországi régió.

Az összegző értékelés kialakításakor a vizsgált időintervallum három legjellegzetesebb évének (2002, 2010, 2018) eredményeit vetettük össze, arra fókuszálva, hogy az elmúlt 20 év alatt hogyan változott a miskolci egészségtudományi képzésből kilépő hallgatók értékrendje. Az összegzés lehetőséget ad a legtipikusabb egészségügyi pályaszocializációs értékek mozgásának nyomon követésére két évtizedes távlatban. Alapnak a 2002-es évet tekintjük, erre vetítjük a 2010-es és 2018-as év érték rangsor-eredményeit. Az oszlopok magassága az adott évben való rangsorbeli preferáltságot jelzi. Az összehasonlító következtetéseket óvatosan kezeljük, mivel 2002-ben a minta még szűkebb volt, azonban a képzések bővülésével 2010-ben három, 2018-ban pedig már négy szak hallgatói vettek részt a felmérésben.

A három indikátorév eredményeiből látható, hogy a *Rokeach-féle* rangsorban mindig az *intelligencia* szerepel az első helyen. A szakmaspecifikus *segítőkézség* érték mindig szorosan az intelligencia után jelenik meg, egy kis hullámvölgyet jár csak be, mégpedig a 2010-es BSc-seknél, ahol csak a harmadik helyen áll. Az egészségügyben a másik legfontosabb szakmaspecifikus értéknek számító *tisztaság (higiénia)* sokat veszített mára értékéből, 2002-ben a 7. helyről indulva 2018-ra csupán a 12. helyet foglalja el a rangsorban. A *bölcsesség* ezzel szemben igencsak felértékelődött a vizsgált időszakban, 2018-ra a harmadik legfontosabb eszköz a boldoguláshoz, mely szintén az intellektuális irány erősödését sejteti. Látványos és jelentős változást mutat a három kiemelt időpontban a *következetesség* és a *bátorság* értékek mozgása. Míg a *következetesség* 2002-ben a preferálnak számító 6. helyen szerepelt, 2018-ra az elutasított 17., utolsó előtti helyre csúszott. Ezen érték tehát a húsz év alatt sokat veszített relevanciájából, de a világ is sokat változott körülöttünk, változatosabbá, színesebbé vált, sokféle korábbi elköteleződés és stabil viszonyulás relativizálódott, feltehetően ennek le-

nyomata tükröződik a következetesség értékének drasztikus leértékelődésében. Ezzel párhuzamosan a *bátorság* rangsorbeli felértékelődése a legszembetűnőbb, 2002-ben még csak a 14., 2010-ben a 10., 2018-ban pedig már a 4. legfontosabb érték. Magyarázat lehet erre, hogy a rendszerváltást követően kiépült piacgazdaság kompetitív versenyszelleme el is várja a fiataloktól az innovatív, bátor, önálló kezdeményezőkézséget, mely az érvényesülés fontos záloga. A *függetlenség* mint individualista érték is erősödött, szinkronban mozog a fentebb ismertetett bátorság értékével, amely felfogható egyfajta lázadásként a feudalisztikus, hierarchikus egészségügyi rendszer kötöttségeivel szemben (6. táblázat).

6. táblázat. Rokeach-féle eszközértékek rangsora a három kiemelt indikátorévben

	2002 (n=42)		2010 (n=60)		2018 (n=123)	
1.	Intelligencia	13,40	Intelligencia	13,09	Intelligencia	12,56
2.	Segítőkészség	11,81	Lelki derű	12,59	Segítőkészség	11,78
3.	Felelősségtudat	11,59	Segítőkészség	12,45	Bölcsesség	11,57
4.	Lelki derű	11,41	Nyílt szívűség	12,15	Bátorság	11,24
5.	Bölcsesség	10,50	Bölcsesség	10,87	Felelősségtudat	11,16
6.	Következetesség	10,48	Felelősségtudat	10,79	Nyílt szívűség	10,91
7.	Tisztaság (higiénia)	10,39	Tisztaság (higiénia)	10,57	Lelki derű	10,42
8.	Nyílt szívűség	10,38	Odaadás	10,01	Udvariasság	10,41
9.	Önuralom	9,66	Udvariasság	9,43	Odaadás	9,28
10.	Hatékonyaság	9,42	Bátorság	9,05	Függetlenség	9,23
11.	Széles látókör	9,39	Hatékonyaság	8,81	Hatékonyaság	9,02
12.	Függetlenség	9,15	Függetlenség	8,49	Tisztaság (higiénia)	8,84
13.	Fegyelmezetttség	8,47	Önuralom	8,46	Gazdag képzelet	8,55
14.	Bátorság	8,43	Következetesség	8,03	Széles látókör	8,55
15.	Gazdag képzelet	7,66	Széles látókör	8,00	Fegyelmezetttség	8,44
16.	Odaadás	7,60	Fegyelmezetttség	7,51	Önuralom	8,16
17.	Udvariasság	7,23	Gazdag képzelet	6,75	Következetes	7,19
18.	Becsűség	3,22	Becsűség	4,13	Becsűség	4,45

A *Super-féle munkaértékrend* csak megerősíti a Miskolcon végzett egészségügyi szakemberek fent felvázolt tendenciáit (kollektív kontra individuális). A három indikátorév viszonylatában a *társas kapcsolatok* helyett 2018-ra az *önérvényesítés* kúszott az első helyre. A fő szakmaspecifikus *altruizmus* még látványosabb leértékelődést mutat, mint a Rokeach-féle „segítőkészség”, hiszen a 2002-es



második helyről 2018-ra a 6. helyre esett vissza. Az altruisztikus munkaértékekkel szemben a munkavégzés objektív feltételeit rejtő értékek – *fizikai környezet, anyagiak, hierarchia* – szinte mindegyike erősödött az elmúlt két évtizedben. A magyar egészségügyben mára kialakult tragikus körülményekkel szembeni kritikaként érezzük megjelenni a *fizikai környezet* értékének rendkívüli mértékű megerősödését, 2002-ben a kilencedik, 2010-ben az ötödik, 2018-ra pedig a harmadik legfontosabb érték a munkával kapcsolatos elvárások sorában. Ugyan ezen viszonyulást mutatja az *anyagiak* értékének felerősödése, mely bizonyára az egészségügyi dolgozók anyagi megbecsültségével szembeni elégedetlenséget jelzi. A klasszikus egészségügyi munkaviszonyokat jellemző *hierarchia* kezdetben még elutasított érték volt, mára az 5. helyet szerezte meg a rangsorban. Ez az eredmény azt is tükrözi, hogy időközben a minta kibővült azon szakokkal, ahol már a vezető szerep felvállalása reálisabban elérhető (egészségturizmus-szervező, radiográfus, gyógytornász). A *munkabiztonság* értéke viszont a 2010-ről 2018-ra szám szerint hat ranghelybeli csökkenést mutat, mely érzékeltetheti az egészségügyi ellátórendszerben növekvő munkaerőhiány évről évre történő súlyosbodását, minek következtében egészségügyi diplomával már nem kell aggodni az elhelyezkedés miatt, sőt (7. táblázat).

7. táblázat. Super-féle munkaértékek rangsora a három kiemelt indikátorévben

	2002		2010		2018	
1.	Társas kapcsolatok	13,51	Társas kapcsolatok	12,61	Önérvényesítés	12,77
2.	Altruizmus	13,29	Önérvényesítés	12,53	Társas kapcsolatok	12,70
3.	Önérvényesítés	13,15	Altruizmus	12,10	Fizikai környezet	12,66
4.	Változatosság	12,83	Munkabiztonság	11,96	Anyagiak	12,44
5.	Anyagiak	12,59	Fizikai környezet	11,87	Hierarchia	12,22
6.	Munkabiztonság	12,58	Változatosság	11,63	Altruizmus	12,20
7.	Presztízs	12,53	Presztízs	11,53	Függetlenség	12,12
8.	Függetlenség	12,18	Anyagiak	11,44	Presztízs	12,02
9.	Fizikai környezet	11,95	Kreativitás	11,34	Munkabiztonság	11,65
10.	Kreativitás	11,78	Függetlenség	11,25	Változatosság	11,62
11.	Munkateljesítmény	11,75	Hierarchia	11,24	Kreativitás	11,43
12.	Hierarchia	11,52	Munkateljesítmény	10,87	Szellemi ösztönzés	11,09
13.	Szellemi ösztönzés	10,13	Esztétikum	10,18	Munkateljesítmény	11,04
14.	Esztétikum	10,08	Szellemi ösztönzés	9,83	Esztétikum	9,90
15.	Irányítás	9,20	Irányítás	9,31	Irányítás	9,88

*Statisztikailag is összehasonlítottuk* az előző húsz évet felölelő vizsgálatunk három indikátorévében (2002, 2010, 2018) végzett hallgatók értékrangsorait. Az értékrangsorok effektív összehasonlítására rangkorrelációs együtthatót (ró, jelölése:  $\rho$ ) számoltunk. A  $\rho$  értéke minél kisebb az 1-nél, annál lazább a kapcsolat, tehát annál nagyobb a különbség két rangsor között. A Rokeach-féle eszközértékrangsorok vonatkozásában jóval nagyobb a különbség a 2002-es hagyományos és a 2010-es BSc képzésben végzett hallgatók értékrangsorai között ( $\rho=0,70$ ), mint a 2010 és a 2018 év viszonylatában ( $\rho=0,85$ ). A Rokeach-féle értékrangsorokhoz képest a Super-féle munkaérték-rangsorok statisztikai egymásra vetítése azonban éppen ellentétes képet mutat, ahol a 2010-es és 2018-as hallgatóinak értékstruktúrája közti különbség a jelentősebb ( $\rho=0,77$ ), a hagyományos és BSc képzésben végzettek munkaérték-rangsora viszont alig különbözik ( $\rho=0,92$ ) (8. táblázat).

**8. táblázat.** A Rokeach-féle eszközértékek és a Super-féle 2002, 2010 és 2018. évi eredményeinek statisztikai összevetése a rangkorrelációs együttható ( $\rho$ ) kiszámításával

Indikátorévek	Rokeach ( $\rho$ )	Super ( $\rho$ )
2002–2010	0,70	0,92
2010–2018	0,85	0,77
2002–2018	0,51	0,71

A legnagyobb mértékű statisztikai különbség a kutatás kezdete és vége viszonylatában mutatkozott meg, a rokeach-i értéksorok közötti kapcsolat a 2002 és 2018 viszonylatában csak mérsékelt ( $\rho =0,51$ ), a super-i rangsoránál pedig közepes ( $\rho =0,71$ ). Ezek az eredmények arra is engednek következtetni, hogy a számos változó és kontextus hatása mellett valószínűsíthetően a képzési struktúra változása, valamint a társadalmi környezet változásai is hatottak a miskolci képzésből kilépő pályakezdők értékrendjére.

### Konklúziók, következtetések

A felsőoktatás pályára nevelő funkciójának disszonanciája, illetve hiányosságainak felismerése indított minket a Miskolci Egyetemen az elmúlt két évtizedben végzett egészségügyi hallgatók pályaszocializációs értékalakulásának nyomon követésére. Célkitűzésünknek megfelelően képet alkottunk az egészségügyi képzésekből a munka világába kilépő hallgatók szakmával kapcsolatos értékrendjéről, illetve elvárásairól – ugyanazon képzőintézmény végzőseinek vonatkozásában.

Eredeti feltételezésünknek megfelelően jelentős különbséget találtunk a korábbi, hagyományos, és az új BSc képzés között a hallgatók pályaidentitását meghatározó értékválasztási preferenciákban. A hagyományos képzésben résztvevők értékstruktúrájából egy sokkal inkább az egészségügyi szakmaspecifikus értékeket valló, fegyelmezett, a higiénikus munka iránt felelősségtudattal viselkedő szakemberkép tűnik ki, míg a BSc képzésből kilépő pályakezdők a világra nyitott, bátor, szabad, az intellektuális értékeket elsődlegesnek tekintő, az altruisztikus egészségügyi szakmaspecifikus értékek iránt kevésbé elkötelezett fiatalok képét mutatják.

Ezen karakterisztikus változások mögött másik feltételezésünk realitását is felfedezni véltük, mégpedig hogy a hallgatók értékrendjében a körülöttünk lévő „világrend”-beli szemléletváltozás lenyomatai is megjelennek. Ide értendő az individuális értékek előtérbe kerülése, a kompetíció felértékelődése, a határok nélküliségből adódó felszabadultság, a világra való nyitottság, az abból eredő önkitaljesítés igénye és ezzel párhuzamosan a munkaerő-piaci kereslet drasztikus erősödése következtében a magabiztos pályamódosítási és karrierépítési ambíciók, illetve az egészségügyi pálya kötöttségei elleni lázadás megjelenése is kitapintható. Ez lehet, hogy a regionális sajátosságok miatt még kifejezettebben jelenik meg. Mindemellett a nyers kapitalizmus valóságában mára megerősödött az anyagias szemlélet és napjainkra az értelmiségi léttel szembeni elvárások már elmosódnak a szakmaspecifikus értékek elsőségét. Karcosabban fogalmazva tehát a közösségi értékek háttérbe szorulása önzőbb érvényesülési vágyat táplál. Az általunk végzett vizsgálatok eredményeiből arra következtetünk, hogy talán már a fiatalok kevesebb munkával, több pénzért, lehetőleg másokért való áldozathozatal nélkül szeretnének boldogulni. Ez a szemlélet az egészségügyben elvárt önzetlen hivatástudattal azonban nem egészen kompatibilis.

E kicsit sötét kép kialakulásában a mai magyar egészségügy katasztrofális helyzete is szerepet játszik, mind a megbecsültség (anyagi, erkölcsi), mind a tárgyi körülmények hiánya következtében. Ezt mutatja például, hogy napjainkra az észak-magyarországi régió egészségügyis hallgatói munkaértékeinek sorában a megfelelő *fizikai környezet* a harmadik legelvártabb munkaérték lett. Nem véletlen, hogy országos viszonylatban is a végzett hallgatók több mint fele nem is helyezkedik el az egészségügyben (a bent lévők pedig menekülnek), óriási mértéket öltött az elvándorlás, a kivándorlás (exodus). Ez a súlyos helyzet égetően sürgőssé teszi az egészségügy gyökeres megreformálását, a felsőoktatás és az egészségügy összehangolását, együttes fejlesztését a munkaerő utánpótlása, itthon tartása érdekében. Optimizmusra ad okot azonban a kormányzat most elindított fejlesztési stratégiai terve, beleértve Nemzeti Ápolásfejlesztési Stratégiát, melynek középpontjában a diplomás egészségügyi szakemberek számának

növelése és kompetenciáiknak bővítése (non-doktor képzés) áll. Kutatási eredményeink, tapasztalataink és meggyőződésünk alapján szükségesnek tartjuk a képzési struktúra átalakítását, „sallangmentesítését” a szakmai tárgyak előtérbe helyezését, hangsúlyának erősítését. A stratégia kiegészítő javaslatként fogalmazzuk még meg a duális (gyakorlatorientált) képzés egészségtudományi képzési területen történő bevezetésének megfontolását. Szükség van minderre, mert az egészségtudományi képzések összehangolása a társadalmi elvárásokkal hosszú távon áttételesen a – bár ki nem mondott és „ki nem vizsgált”, de mégis – legpreferáltabb emberi értéknek, az *egészségnek* a megőrzését szolgálja.

## Irodalom

- ÁROKSZÁLLÁSI A. (2016) *Rekrutáció és pályaszocializáció regionális összehasonlításban – Mentőtiszt szakirányon tanuló hallgatók érték-és pályaaorientációja* Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar-
- BÁBOSIK I. & MEZEI GY. (1994) *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó.
- BÁBOSIK I. (1997) *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.
- BÁBOSIK I. (2004) *Neveléselmélet*. Osiris kiadó [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/011\\_0001\\_520\\_neveleselmelet/ch03s02.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/011_0001_520_neveleselmelet/ch03s02.html) [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- CSEPELI GY. & SOMLAI P. (1977) Két értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében. In: SIPOS I. (ed) *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei*. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- FARAGÓ M. (1979) *Az egyetemi, főiskolai hallgatók beilleszkedése a felsőoktatásba*. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont
- FÓNAI M, ZOLNAI E. & KISS J. (2005) *A hallgatók munkaérték preferenciái*. Debreceni Egyetem <https://docplayer.hu/44279590-Fonai-mihaly-zolnai-erika-kiss-janos-a-hallgatok-munkaertek-preferenciai.html> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- KISS TÓTH E. (2004) *Pályaszocializáció és értékekre nevelés az egészségügyi felsőoktatásban*. Doktori disszertáció, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
- KSH *Történelmi csúcson a munkaerőhiány* <https://infostart.hu/gazdasag/2018/06/08/tortenelmi-csucson-a-munkaerohiany> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- OROSS D. (2012) Magyar ifjúság 2012. In: SZÉKELY L. (ed) *Társadalmi közérzet, politikához való viszony*. Budapest, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. pp. 283–316.
- ROKEACH, M (1973) *The nature of human values*. New York, Free Press.
- SIPOS I. (1978) *A felsőoktatási nevelőmunka feladatai a hallgatói vélemények tükrében. Tanulmányok a felsőoktatás köréből*. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- SUPER, D. E. (1963) *Toward making self-concept theory operation*. New York.

- SZILÁGYI K. (1982) *Az orvosválasztás folyamatának pszichológiai elemzése különös tekintettel a pályaalakulások szempontjaira*. Kandidátusi értekezés.
- SZILÁGYI K. & VÖLGYESY P. (1985) *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- SZILÁGYI K. (1987) *Érték és munka*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- SZILÁGYI K. (1991) *Értékválasztás, érték közvetítés a pedagóguspályán*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- SZILÁGYI K. (2000) *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, Kollégium Kft.
- SZILÁGYI K. (2001) *A hivatástudat alakulása az óvónői pályán*. Kecskemét, Óvodapedagógusok Konferenciája, a kiadást végző kar: KFTFK.
- VÖLGYESY P. (1987) Előszó. in: SZILÁGYI K. (szerk.): *Érték és munka*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

# A PROBLÉMAMEGOLDÁS KAPCSOLATA AZ ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGGEL ÉS AZ ISKOLAI JÓLLÉTTTEL – KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA\*

---

Gál Zita<sup>a,b,^^</sup> – Kasik László<sup>b,c,^</sup> – Jámbori Szilvia<sup>a,b,^^</sup>  
– Fejes József Balázs<sup>b,c,^^</sup> – Nagy Krisztina<sup>d,^^^</sup>

<sup>^</sup>egyetemi docens, <sup>^^</sup>egyetemi adjunktus, <sup>^^^</sup>doktorjelölt

<sup>a</sup>SZTE Pszichológiai Intézet

<sup>b</sup>SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

<sup>c</sup>SZTE Neveléstudományi Intézet

<sup>d</sup>SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

Longitudinális kutatásunk célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét kapcsolatának feltárása volt 9–10. évfolyamosok, valamint 1–2. éves egyetemisták körében. A problémamegoldás jellemzőinek mérésére az SPSI–R-t (*Social Problem-Solving Inventory–Revised*, D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2010) és a NEGORI-t (*Negatív Orientáció Kérdőív*, Kasik et al. 2018) alkalmaztuk; illetve az *Élettel való elégedettség* (Martos et al. 2014) és az *Iskolai jóllét* kérdőívet (Hascher 2004; Nagy 2017) töltötték ki a résztvevők. A szociálisprobléma-megoldás és a negatív problémaorientáció hasonló a középiskolai és az egyetemi évek kezdetén (például nő a problémákhoz való negatív viszonyulás), és az eredmények összességében jól tükrözik a korábbi hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatait: a negatív viszonyulás jelentős hatást gyakorol az étellel, ezen belül az iskolai léttel való elégedettségre.

**Kulcsszavak:** szociálisprobléma-megoldás; étellel való elégedettség, iskolai jóllét; longitudinális vizsgálat; serdülők; egyetemisták

## THE LINK BETWEEN SOCIAL PROBLEM-SOLVING, LIFE SATISFACTION AND WELL-BEING IN SCHOOL – A LONGITUDINAL STUDY OF HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS\*

### ABSTRACT

The aim of our longitudinal research was to study the relationship between social problem solving, life satisfaction and school well-being among 9<sup>th</sup>–10<sup>th</sup>-grade high school students and 1<sup>st</sup>–2<sup>nd</sup>-year university students. We administered the SPSI–R (*So-*

\* A kutatás részben az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt, részben az NKFIH (OTKA) K119591 számú kutatási program keretében valósult meg.

*cial Problem-Solving Inventory-Revised, D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2010*) and the NEGORI (*Negative problem orientation, Kasik et al. 2018*) questionnaires; the *Hungarian version of Satisfaction with Life Scale (SWLS, Martos et al. 2014)* and the *School Well-being Questionnaire (Hascher 2004; Nagy 2017)*. Social problem solving and negative orientation show similar patterns among high-school and university students (e.g., negative problem orientation increases with age). According to the results, negative orientation towards social problems has a significant impact on life satisfaction and school well-being.

**Keywords:** social problem solving; life satisfaction; school well-being; longitudinal study; adolescence; young adulthood

## Bevezetés

Képzelve el, hogy egy tréningen vesz részt. A tréning témája a személyközi problémák mindennapokra gyakorolt hatásai, illetve kezelésük módjai. Az egyik feladat az, hogy jelölje filccel egy papírból kivágott tízfokú létrán azt, mennyire elégedett az életével most (az 1-es azt jelenti, hogy abszolút nem elégedett, a 10-es azt, hogy teljes mértékben). Melyik létrafokot jelölné meg? Miért?

Akár felnőttek, akár diákok körében végezzük el ezt a gyakorlatot, az alacsonyabb létrafokok megjelölésének okaként a résztvevők nagyon gyakran említenek valamilyen társas problémát, összetűzést, vitát, rövid vagy hosszú távú konfliktust valakivel vagy valakikkel. Diákok ekkor sokszor számolnak be iskolai, kortársakkal, osztálytársakkal kapcsolatos problémáikról, amelyek alapvetően meghatározzák iskolai jóllétüket, pontosabban: ezek miatt sokszor nem érzik jól magukat iskolájukban, osztálytársaik között (*Gál & Kasik 2017*).

Kutatásunkban e három terület – a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét – jellemzőit és kapcsolatát elemeztük 9–10. évfolyamos diákok, valamint 1–2. éves egyetemisták körében 2017-ben és 2018-ban felvett adatok alapján. A hároméves longitudinális vizsgálat (2017–2019) első két évének eredményei tükrözik a korábbi hazai és nemzetközi mérések eredményeit (például *D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2018*), valamint megerősítik a tréningeken tapasztaltakat, miszerint a problémák jelentős hatást gyakorolnak az étellel, ezen belül az iskolai léttel való elégedettségre (*Gál & Kasik 2018*).

## Társas problémák megoldása, élettel való elégedettség és iskolai jóllét – elméleti keretek, korábbi kutatási eredmények

Számos nemzetközi vizsgálat tárta már fel azt a kapcsolatrendszert, amelyre a bevezetőben utaltunk: az életünkkel, aktuális helyzetünkkel való elégedetlenséget gyakran indokoljuk társas problémáinkkal, melyek kellemetlen érzéseket és gondolatokat, rövidebb vagy hosszabb ideig tartó fejtörést okoznak számunkra (Kasik 2015). Az ilyen jellegű kapcsolatok már gyermek- és serdülőkorban is jól azonosíthatók, és úgy tűnik, az iskolai jóllétet befolyásoló, elsősorban kortársakkal kapcsolatos problémák nem múlnak el nyomtalanul, hatással vannak a későbbiekben is a társas kapcsolatok alakulására, valamint az iskolai-szakmai teljesítményre is (például Bandura 1994; D’Zurilla et al. 2004).

A társas (személyközi, szociális) probléma bármilyen – általában negatív, negatívnak ítélt – élethelyzet, viszony vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik (Jacobson & Margolin 1979). Ez eredhet az egyéntől (saját gondolatát, cselekedetét, helyzetét tekinti problémának) vagy környezetéből (mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátossága jelenti az egyén számára a problémát). Chang és munkatársai (2004) szerint a társas probléma nem tekinthető kizárólag negatív jelenségnek, és lehet minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében, ám dönthet úgy is valaki, hogy nem foglalkozik a problémával (Kasik & Gál 2017).

A problémák olyan komplex – kognitív-emocionális-viselkedéses – és többnyire tudatos folyamatot indukálnak, amelynek célja a személyközi probléma megoldása, illetve az általa okozott kellemetlen, negatív érzések és gondolatok csökkentése, megszüntetése (D’Zurilla et al. 2002). E folyamat a szociálisprobléma-megoldás, aminek általában két – egy orientációs és egy megoldói – részfolyamatát különítik el. Az orientációs részfolyamat a probléma iránti érzékenységet, a megoldás iránti elköteleződést, valamint az énhatékonyságot foglalja magában, ami lehet pozitív (adaptív) vagy negatív (maladaptív). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) a negatív orientáció három, a pozitív orientáció öt dimenzióját különítették el. A negatív énhatékonyság mellett a negatív problémaorientáció további dimenziója a problémamegoldás pesszimista megközelítése és az alacsony frusztrációs tolerancia. A pozitív problémaorientáció dimenziója a probléma kihívásként való értelmezése; a pozitív végkimenetelben való bizakodás; a pozitív énhatékonyság; a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával



kapcsolatos pozitív gondolatok; valamint az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, azt nem lehet elkerülni.

A megoldói részfolyamat során definiáljuk a problémát, alternatív megoldási módokat keresünk, értékeljük ezeket a lehetséges következmények mentén, majd döntünk, melyiket valósítjuk meg, végül ezt követi a kivitelezés (megoldás). Az, hogy miként orientálódunk, illetve hogyan bánunk az információkkal és az érzéseinkkel, meghatározza megoldói stílusunkat. D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő) határoztak meg, amelyek egy problémahelyzetben is kombinálódhatnak az adott helyzet, a probléma és a helyzet szereplőinek jellemzői alapján. A racionális problémamegoldó a tényekre koncentrálna, több megoldási lehetőséget gondol át, valamint számol a következményekkel. Az impulzív problémamegoldót főként negatív érzelmei határozzák meg, gyorsan dönt, kevés alternatívát gondol át, és nem vagy alig gondolja át a lehetséges következményeket. Az elkerülő vagy nem kezd el foglalkozni a problémával, vagy amennyiben igen, hamar feladja, és kis-mértékű felelősségérzet jellemzi.

Hazai vizsgálatok (például *Kasik 2015; Kasik & Gál 2017; Kasik & Guti 2015; Kasik et al. 2016*) alapján 10-11 éves kortól egyre jellemzőbb a társas problémával és a megoldásával kapcsolatos negatív orientáció, és csökken a pozitív viszonyulás gyakorisága. A negatív viszonyulás 10–18 éves kor között leginkább a 13–15 évesekre és a lányokra jellemző, illetve az elkerüléssel való kapcsolata 13–14 éves kortól fokozatosan erősödik. Főként fiúknál tapasztaltuk azt a ritka mintázatot, amelyben a negatív orientáció magas racionalitással párosul, illetve ehhez harmadikként az elkerülés kapcsolódik. E kapcsolatlánc (negatív orientáció–racionalitás–elkerülés) alapján feltételezhető, hogy a negatív viszonyulásnak vannak olyan, az egyén számára pozitív jellemzői, amelyek következtében nem ér véget a folyamat (azonnali elkerülés erős impulzivitással), illetve a negatív viszonyulást követően nem azonnal történik elkerülés (az elkerülés egy tudatos, átgondolt döntés eredménye). Mindezek alapján feltehető, hogy a negatív problémaorientáció nem minden esetben diszfunkcionális, hiszen bizonyos helyzetekben ez a kapcsolódási rendszer, ennek viselkedésben való megnyilvánulása pozitív következményekkel is jár (vagy ezt reméli az egyén), ami jelentős énvédő funkcióval bírhat (*Kasik & Gál 2017*). Frauenknecht és Black (2010) szerint problémamegoldó stílusunk az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikus, illetve idővel egyre többször meghatározzák múltbéli tapasztalataink (szokások, minták, gyakran alkalmazott technikák formájában), amelyek nem tudatos folyamatokként az orientációs és a megoldói szakaszt egyaránt alakítják (*Kasik 2015*).

Mind a hazai (Kasik et al. 2018), mind a nemzetközi vizsgálatok (D’Zurilla & Nezu 2007; D’Zurilla et al. 2004) alapján az orientációs részfolyamat központi eleme az énhatékonyság, „az egyén azon képességébe vetett hite, hogy eléri a teljesítmény egy bizonyos szintjét, és ez befolyásol olyan történéseket, amelyek hatással vannak életére” (Bandura 1994: 71), vagyis az abban való hit, hogy problémahelyzetben elérhetjük tetteinkkel a kívánt hatást, befolyásolhatjuk döntéseinket, a megoldásra irányuló törekvéseinket, valamint az adott cselekvésekkel kapcsolatos erőfeszítések szintjét és mértékét. Az énhatékonysággal szoros összefüggést mutat a szubjektív jóllét, az emberek saját életükkel kapcsolatos kognitív és érzelmi értékelése, amelynek számos komponensét különítik el, például a boldogságot és az étellel való elégedettséget (például Diener 2000). Diener (1984) szerint az étellel való elégedettséget nagymértékben befolyásolja az önbecsülés, ami erős kapcsolatban áll az énhatékonysággal, és ezek együtt protektív tényezőként hatnak – a problémák által is kialakult – szorongás ellen (például D’Zurilla et al. 2004; Pikó & Dobos 2016). Több kutatási eredmény is arra utal, hogy amennyiben a serdülők társas élete megfelelő (megfelelőnek érzik), úgy boldogabbak és elégedettebbek aktuális életükkel. A megfelelő társas élet egyik – a szubjektív jólléttel kapcsolatban álló – meghatározója az énhatékonyság társas dimenziója, vagyis az, hogy mennyire hatékonyan képes valaki kapcsolatokat kialakítani, ápolni és lezárni. Ennek egyik nagyon fontos mintát nyújtó közege a család, majd serdülőkortól fokozatosan egyre inkább a kortársak, és egyetemisták körében kifejezetten a csoporttársak, a mély baráti és szerelmi kapcsolatok (Vecchio et al. 2007).

Gyerekek és serdülők körében végzett felmérések eredményei azt mutatják, hogy – amennyiben az étellel való elégedettségben belül elkülönítik a családi, az iskolai és a baráti-kortársi közeget – az iskolai jóllétről való gondolkodást markánsan meghatározzák az iskolai problémás helyzetek, események, diákokkal és tanárokkal kapcsolatos konfliktusok (D’Zurilla & Nezu 2007; Konu et al. 2002). Konu és munkatársainak (2002) vizsgálata alapján a diákok iskolai általános jóllétét leginkább az önmegvalósítást lehetővé tevő, az iskola által nyújtott lehetőségek (például értékelés, bátorítás), valamint az iskolában kialakuló társas kapcsolatok (például diákok közötti érzelmi kapcsolatok és konfliktusok, tanár-diák viszony) befolyásolják. Vedder és munkatársai (2005) szerint az észlelt iskolai jóllét az elérhető tanári támogatástól és a tanulással kapcsolatos problémáktól is nagymértékben függ (Hamvai & Pikó 2009).

## Az empirikus vizsgálat

### Célok és hipotézisek

A kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét jellemzőinek és kapcsolatrendszerük feltárása volt 9–10. évfolyamos diákok és 1–2. éves egyetemisták körében. A társas problémák megoldásáról bőséges hazai adatok állnak rendelkezésünkre. A problémamegoldás életkori változásával kapcsolatban az elméleti háttérben ismertetett mintázatokat feltételeztük. A bemutatott külföldi vizsgálatok adatai és a konstruktumjellemzők alapján azt vártuk, hogy a problémaorientációval áll szoros kapcsolatban az énhatékonyság és az iskolai jóllét, a problémamegoldás módjai pedig nagyobb mértékű összefüggést mutatnak az iskolai jóllétet mérő kérdőív társas viselkedést kifejező faktoraival.

### Minta

A kutatásban több megye középiskolájából és a Szegedi Tudományegyetem több karáról vettek részt diákok és hallgatók. Az első méréskor (2017) 267 középiskolás ( $M_{\text{életkor}}$ : 14,79 év, SD: 0,9 év; 150 fő lány, 117 fő fiú) és 334 egyetemista ( $M_{\text{életkor}}$ : 19,6 év, SD: 1,2 év; 228 fő nő, 106 fő férfi) töltötte ki a kérdőíveket, a második mérés (2018) során 257 középiskolás ( $M_{\text{életkor}}$ : 15,9 év, SD: 0,8 év; 144 fő lány, 113 fő fiú) és 323 egyetemista ( $M_{\text{életkor}}$ : 21,1 év, SD: 1,3 év; 220 fő nő, 103 fő férfi). Mivel a két mérés adatainak összehasonlítása volt a célunk, így csak azon diákok és hallgatók válaszait elemeztük, akik mindkét alkalommal kitöltötték a kérdőíveket. A második mérés során olyanok is részt vettek a felmérésben, akik az első mérés során nem voltak jelen (például az osztály vagy évfolyam új taggal bővült, az előző évi kitöltéskor betegek voltak). Mindezek alapján 255 középiskolás és 320 egyetemista adatait elemeztük.

### Mérőeszközök

A háttérkérdőíven (például életkor, nem, családi állapot, lakhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi teljesítmény, létrás feladat az étellel való elégedettség mérésének kiegészítésére) kívül a középiskolások négy, az egyetemisták három kérdőívet töltöttek ki: *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R; D’Zurilla et al. 2004; magyar változat: Kasik et al. 2010)*, *Negatív problémaorien-*

táció (NEGORI; Kasik et al. 2018); *Élettel való elégedettség* (Martos et al. 2014); *Iskolai jóllét* (Hascher 2004; magyar változat: Nagy 2017). Tartalma miatt (például iskolai, osztálytársi kontextus, tanár-diák viszony, felelés mint stresszforrás) az Iskolai jóllét kérdőívet csak a középiskolásokkal vettük fel.

Az SPSI-R 25 kijelentést tartalmaz, és öt faktor mentén méri a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit: pozitív problémaorientáció, negatív problémaorientáció, racionális, impulzív, elkerülő problémamegoldási stílus. A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (0=egyáltalán nem jellemző rám – 4=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív reliabilitása – a korábbi mérésekhez hasonlóan – megfelelő volt mindegyik életkorban (Cronbach- $\alpha$ =0,73–0,92). A NEGORI 21 kijelentést tartalmaz, a tételek hat faktorba csoportosulnak: negatív énhatékonyság, negatív és pozitív következmény, problémahárítás, szokás/minta, várakozás. A kijelentések megítélése ugyanazon ötfokú skála mentén történik, mint az SPSI-R-nél. A kérdőív megbízhatósága minden életkori csoportban igen jó (Cronbach- $\alpha$ =0,89–0,94).

Az élettel való elégedettség kérdőív egy faktort (5 tétel) tartalmaz, melynek megbízhatósága ugyancsak megfelelő (Cronbach- $\alpha$ =0,88–0,91). A kijelentéseket hétfokú skálán kell értékelni (1=teljes mértékben egyetértek – 7=egyáltalán nem értek egyet). Az iskolai jóllét mérésére használt kérdőív 33 itemből áll, melyek hat faktort alkotnak: pozitív attitűd, iskolai teljesítmény, iskolai énkép, társas problémák/konfliktusok, testi/fizikai panasz, aggodalom. A kijelentéseket hatfokú skálán kell megítélni (1=soha – 6=nagyon gyakran). A kérdőív megbízhatósága megfelelő (Cronbach- $\alpha$ =0,75–0,83).

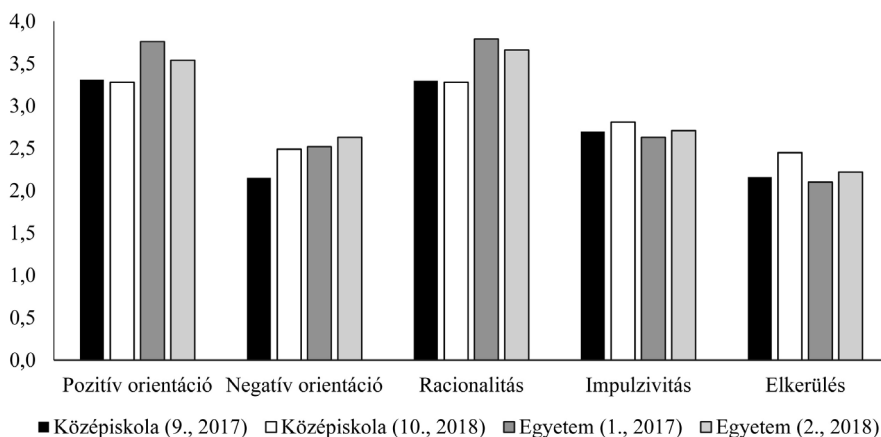
### *Adatfelvétel és statisztikai eljárások*

A középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt egyaránt kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vettek részt a kutatásban, egy előadás keretében töltötték ki a kérdőíveket. Az adatelemzés során t-próbát és regresszióelemzést alkalmaztunk.

## Eredmények

### *A szociálisprobléma-megoldás és a negatív problémaorientáció életkori jellemzői*

Az 1. ábra az SPSI-R adatait tartalmazza életkori bontásban. A középiskolások adatai a korábbi keresztmetszeti és longitudinális kutatások (például *Kasik 2015*) eredményeit tükrözik. Az egymintás t-próba alapján a negatív orientáció (9. évfolyam:  $M=2,15$   $SD=0,80$ ; 10. évfolyam:  $M=2,49$   $SD=0,76$   $t=55,5$   $p=0,03$ ) és az elkerülés (9. évfolyam:  $M=2,16$   $SD=0,84$ ; 10. évfolyam:  $M=2,45$   $SD=0,83$   $t=30,82$   $p=0,04$ ) szignifikánsan nagyobb mértékű a 10. évfolyamon, mint egy évvel korábban, vagyis nőtt a társas problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás, ami számtalan formában (például nem tartja magát képesnek, nem bízik a pozitív változásban) nyilvánulhat meg. E viszonyulásnak gyakori következménye az elkerülés, összekapcsolódásuk az egyik legtipikusabb mintázat serdülőkorban (*Kasik 2015*).

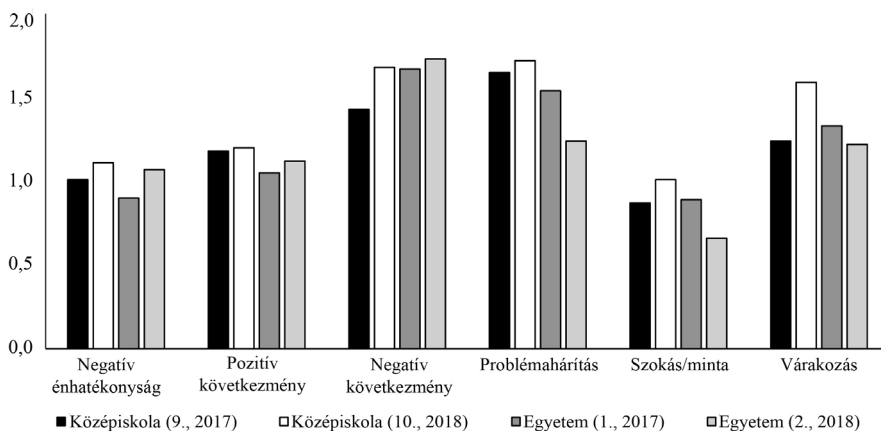


1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői faktoronként és életkori bontásban

A további három faktor (pozitív orientáció, racionalitás, impulzivitás) esetében nem azonosítottunk jelentős változást. Magas értéket értek el mindkét évben a racionalitás (9. évfolyam:  $M=3,33$   $SD=0,89$ ; 10. évfolyam:  $M=3,28$   $SD=0,81$ ) és az impulzivitás faktoron (9. évfolyam:  $M=2,72$   $SD=0,91$ ; 10. évfolyam:  $M=2,81$   $SD=0,71$ ) is, ami az erős érzelmi bevonódás, a negatív érzelmek megélése, valamint a tények mentén történő problémamegoldás együttes megjelenését mutat-

ja. Mindemellett egyetlen faktor esetében sincs jelentős különbség az egyetemisták körében az 1. és 2. évfolyamon adott válaszok között (1. ábra).

A 2. ábra a negatív problémaorientáció jellemzőit szemlélteti a hat faktor és az életkori csoportok mentén. Az átlagok a középiskolások körében kizárólag két faktor esetében különböznek szignifikánsan: a negatív következmény (9. évfolyam:  $M=1,43$   $SD=1,05$ ; 10. évfolyam:  $M=1,68$   $SD=0,94$   $t=16,4$   $p=0,02$ ) és a várákozás (9. évfolyam:  $M=1,24$   $SD=1,07$ ; 10. évfolyam:  $M=1,59$   $SD=0,99$   $t=14,7$   $p=0,02$ ) nőtt a 10. évfolyamra, azaz a megoldás esetleges negatív következményei (például nem sikerül, csalódnak magukban, illetve bennük mások) jobban visszatartják a problémamegoldástól a diákokat, valamint bíznak abban, hogy a probléma megoldódik magától.



2. ábra. A negatív problémaorientáció jellemzői faktoronként és életkori bontásban

Az egyetemisták adatai (2. ábra) alapján három faktornál jelentős a változás, mindhárom érték csökkent egy év alatt: problémahárítás (1. évfolyam:  $M=1,54$   $SD=1,05$ ; 2. évfolyam:  $M=1,24$   $SD=0,78$   $t=-21,1$   $p=0,01$ ), szokás/minta (1. évfolyam:  $M=0,89$   $SD=0,99$ ; 2. évfolyam:  $M=0,69$   $SD=0,88$   $t=-14,6$   $p=0,02$ ), várákozás (1. évfolyam:  $M=1,33$   $SD=1,04$ ; 2. évfolyam:  $M=1,21$   $SD=0,95$   $t=-16,7$   $p=0,01$ ). Kisebbségi mértékű a problémahárítás, ami nagyobb felelősségvállalásra utal. Ezt megerősíti az, hogy a 'majd megoldódik magától' gondolatot kifejező várákozás faktor értéke is csökkent, és az eredmények alapján szintén gyengébb a negatív orientációt meghatározó szokások, illetve családi, baráti minták befolyásoló ereje.

### *Az iskolai jóllét és az étellel való elégedettség jellemzői*

Tartalma miatt az iskolai jólléttel kapcsolatos kérdőívet csak a középiskolások töltötték ki. A faktorok közül kettő esetében szignifikáns a különbség a 9. és a 10. osztályos adatok között: a problémák/konfliktusok (9. évfolyam:  $M=2,15$   $SD=1,27$ ; 10. évfolyam:  $M=3,01$   $SD=1,12$   $t=44,7$   $p=0,001$ ) és az aggodalom (9. évfolyam:  $M=2,93$   $SD=1,22$ ; 10. évfolyam:  $M=3,12$   $SD=1,17$   $t=56,1$   $p=0,001$ ) értéke nagyobb a 10. évfolyamon, illetve a szórásértékek kisebbek. Az iskolával kapcsolatos pozitív attitűd, az iskolai teljesítmény, az iskolai énkép és a testi/fizikai panasz átlaga nem különbözik jelentősen, ám ezen faktorok szórásértékei jelentős egyéni eltérésekre utalnak.

Mindegyik életkori mintán hasonlóak – a hétfokú skálán 5 körüliek – az étellel való elégedettség értékei (9. évfolyam:  $M=4,86$   $SD=1,22$ ; 10. évfolyam:  $M=4,69$   $SD=1,34$ ; 1. évfolyam:  $M=4,91$   $SD=1,16$ ; 2. évfolyam:  $M=4,85$   $SD=1,23$ ). Bár nincsen az átlagok között számottevő különbség, az mindenképpen figyelemre méltó, hogy a 10. és a 2. évfolyamon is nagyobbak a szórásértékek, mint a megelőző évben, ami nagyobb egyéni különbségekre utal.

### *Összefüggések a mért változók között*

A korábbi összefüggés-vizsgálatok jelentős hányada az étellel való elégedettséget mint központi tényezőt kezelte (például Vecchio et al. 2007), így azok mintájára először percentiliseket állapítottunk meg (25, 50, 75), majd ezen csoportok esetében külön-külön vizsgáltuk a problémamegoldás (SPSI-R) és a negatív problémaorientáció (NEGORI) faktorainak étellel való elégedettségre mint függő változóra gyakorolt hatását. Mivel nem volt számottevő különbség a két középiskolai és a két hallgatói mérés között, ezt az elemzést csak a 10. osztályosok és a 2. évfolyamosok adataival végeztük el.

Az első percentilisbe a középiskolások ( $M=3,8$ ) 26,5 százaléka, az egyetemisták ( $M=4,2$ ) 28,9 százaléka tartozik, ők a legkevésbé elégedettek az életükkel. A második percentilisbe (egyaránt  $M=5$ ) a diákok 28,4 százaléka, a hallgatók 21,9 százaléka tartozik, és a legnagyobb arányú a harmadik percentilisbe (egyaránt  $M=5,8$ ) tartozók csoportja, a középiskolásoknál 45,1 százaléka, az egyetemistáknál 49,2 százaléka, ők azok, akik a mérés idején a leginkább elégedettek voltak az életükkel.

Az 1. táblázat a percentilisek mentén elvégzett regresszióelemzés adatait szemlélteti. A táblázatban csak azokat az SPSI-R-faktorokat és NEGORI-fakto-

rokat tüntettük fel, amelyek szignifikánsan magyarázzák az étellel való elégedettséget mint függő változót.

Mindegyik csoportban (1. táblázat) meghatározó a negatív énhatékonyság, és legnagyobb mértékben – mind a középiskolások, mind az egyetemisták esetében – annál a csoportnál, amelyikbe az életükkel kevésbé elégedett középiskolások vagy egyetemi hallgatók tartoznak. A középiskolásoknál a második percentilisben lévőknel az impulzivitás (12,9%) befolyásolja az étellel való elégedettséget, a harmadik percentilisbe tartozóknál a pozitív orientáció (31,8%) és a racionalitás (34,2%) igen nagy mértékben, utóbbi a harmadik percentilisbe tartozó egyetemisták esetében is (36,3%).

**1. táblázat.** Az étellel való elégedettséget (függő változó) meghatározó SPSI-R- és NEGORI-faktorok (független változók) percentilisek mentén a 10. és a 2. évfolyamon

	Faktor	r	ß	t (p)	R <sup>2</sup> (%)
<i>Középiskola (10. évfolyam)</i>					
1. percentilis	negatív énhatékonyság	0,37	0,51	1,63 (0,02)	18,7
2. percentilis	negatív énhatékonyság	-0,40	-0,82	-2,23 (0,03)	31,7
	impulzivitás	-0,28	-0,47	-2,07 (0,05)	12,9
3. percentilis	negatív énhatékonyság	-0,32	-0,49	-2,42 (0,01)	14,2
	pozitív orientáció	-0,52	-0,63	-2,19 (0,04)	31,8
	racionalitás	0,57	0,70	2,6 (0,02)	34,2
<i>Egyetem (2. évfolyam)</i>					
1. percentilis	negatív énhatékonyság	0,50	0,36	1,66 (0,05)	18,1
2. percentilis	negatív énhatékonyság	0,23	0,45	2,72 (0,001)	10,3
3. percentilis	negatív énhatékonyság	0,16	0,31	1,34 (0,04)	6,5
	racionalitás	0,49	0,74	2,4 (0,04)	36,3

Ezt az elemzést az étellel való elégedettséget mérő kérdőív adataival végeztük. A háttérkérdőívben szerepelt egy, a bevezetőben leírt létrás feladat (mennyire vagy elégedett jelenleg az ételleddel), amelynek eredménye nemcsak elgondolkodtató, hanem rávilágít a mit, mivel és hogyan mérünk problematikájára is. 2017 őszén, 9. évfolyamosként a tízfokú létrán a diákok 38,2 százaléka jelölte meg a 4-es vagy az annál kisebb fokot, 35 százalékuk a 6-os vagy az annál nagyobbat. Ez az arány – sorrendben – 2018-ban 42,4 százalék és 31,3 százalék volt. Az egyetemisták 29 százaléka volt legkevésbé elégedett az életével 2017-ben, majd egy év múlva ez az arány 36 százalék, és ezzel együtt csökkent az elégedettek aránya: 2017-ben 43 százalék, 2018-ban 34 százalék. Elvégeztük ezen csoportok mentén is a regresszioelemzést. A negatív énhatékonyság továbbra is döntő



szerepet játszik, ám mellette a 10. évfolyamosoknál az elkerülés 15,3 százalékot, a 2. éveknél 12 százalékot magyaráz szignifikánsan, illetve a pozitív orientáció és a racionalitás aránya a kérdőívvel kapott adatokkal végzett elemzéshez képest kisebb (24% és 26%).

### Összegzés és következtetések

Kutatásunk célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt 9–10. évfolyamos diákok és 1–2. éves egyetemisták körében. A kutatás adatai nagymértékben alátámasztották a korábbi vizsgálatok eredményeit, így az azok mentén felállított hipotéziseket is.

Az SPSI–R-rel és a NEGORI-val kapott adatok alapján igen érdekes tendencia rajzolódik ki, ha összevetjük a 15 és a 18–19 évesek eredményeit: akárcsak a középiskolai évek elején, a pozitív problémaorientáció csökken az egyetemi évek kezdetén, ezzel szemben növekvő tendenciát mutat a negatív problémaorientáció és az elkerülés. Magas racionalitás jellemzi az első évben a középiskolásokat és az egyetemistákat is, és ez az érték tartósnak bizonyul, akárcsak az impulzivitásé. Úgy tűnik, a középiskolai és az egyetemi évek hasonló kezdettel bírnak ezen jellemzők esetében, amiben szerepet játszhatnak az új intézmény környezeti tényezői, az új kortársi interakciók. Bár számos nemzetközi vizsgálat (például *D’Zurilla et al. 2004*) megerősíti ezt a tendenciát, érdemes lesz a jövőben ezt a kezdeti hasonlóságot az alapján is elemezni, hogy milyen középiskolátípusból érkeznek a diákok, hiszen az egyetemisták valamivel nagyobb hányada jön gimnáziumi osztályokból, mint szakközépiskolai (jelenleg szakközépiskolai) vagy szakiskolai (jelenleg szakközépiskola) osztályokból, és tudjuk, hogy ezen iskolák diákjainak társas viselkedését és kognitív teljesítményét egyaránt befolyásoló szociális háttere eltérő (például *Csapó 2002; KSH 2018*). A kezdeti hasonlóság pontosabb megértése érdekében szükséges figyelembe venni azt is, hogy mind a 15, mind a 18-19 évesek egy új társas közegben kezdték meg tanulmányaikat, így az első mérés (2017 ősze) során jóval kevesebb tapasztalattal rendelkeztek adott kortársaikkal, kortársi helyzetekkel, társas problémákkal kapcsolatban, mint egy évvel később, 2018 őszén.

Akárcsak az SPSI–R és a NEGORI, az étellel való elégedettség mérésére használt eszköz megbízhatónak bizonyult, és az elégedettségre mint függő változóra számolt regressziós mutatók jól értelmezhető eredményt adnak: az étellel való elégedettség megítélésében fontos tényező az, miként tekintenek egy-egy problémahelyzetben saját énképességükre. Ugyanakkor jól látható az ezen

adatok létrás feladattal kapott értékelésekkel való összevetéséből, hogy egy igen képlékeny, a 'most' erős hatása alatt álló tényezőről van szó, hiszen az átlag alatti (kevésbé), átlagos és átlag feletti elégedettséget mutatók aránya – főként az elégedetleneké – eltérő a két mérési eljárás alapján. Felvetődik egy, az iskolai jóllétet részletesen mérő kérdőívhez hasonló, területspecifikus étellel való elégedettséget feltáró eszköz alkalmazásának szükségessége, ami alapján pontosabban meghatározható lenne az elégedettség és a társas problémák viszonyrendszere, amely mentén mind a középiskolások, mind az egyetemisták körében pontosabb intervenciós célok fogalmazhatók meg. Ám ezzel teljes mértékben nem küszöbölhető ki, csak pontosítható a 'most' okozta értelmezési korlát.

### Irodalom

- BANDURA, A. (1994) Self-efficacy. In. RAMACHAUDRAN, V. S. (ed) *Encyclopedia of human behavior*. New York, Academic Press. pp. 71–81.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA T. J. & SANNA, L. J. (2004) *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC, American Psychological Association.
- CSAPÓ B. (2002) Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In. CSAPÓ B. (ed) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 37–64.
- D'ZURILLA, T. J. & NEZU, A. M. (2007) *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention*. New York, Spring Publishing Company.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2002) *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. North Tonawanda, New York, Multi-Health Systems.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. M. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2004) Social Problem Solving: Theory and Assessment. In. CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J. & SANNA, L. J. (eds) *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC, American Psychological Association. pp. 5–28.
- DIENER, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, Vol. 95. No. 3. pp. 542–575.
- DIENER, E. (2000) Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 1. pp. 34–43.
- FRAUENKNECHT, M. & BLACK, D. R. (2010) Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, Vol. 4. No. 2. pp. 112–123.
- GÁL Z. & KASIK L. (2017) Egy serdülők körében végzett szociálisprobléma-megoldást fejlesztő tréning és tanulságai. In. D. MOLNÁR É. & VÍGH T. (eds) *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola. p. 140.

- HAMVAI CS. & PIKÓ B. (2009) Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 15. No. 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/serdulok-szubjektiv-jolletet-meghatarozo-tarsas-tenyezok-a-csaladban-es-az> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HASCHER, T. (2004) Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal Psychology*, Vol. 4. No. 4. pp. 331–349.
- JACOBSON, N. S. & MARGOLIN, G. (1979) *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. New York, Brunner/Mazel.
- KASIK L. (2015) *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KASIK L. & GÁL, Z. (2017) „Nem szeretném megoldani” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció jellemzői serdülők körében. In: D. MOLNÁR É. & VÍGH T. (eds) *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. p. 138.
- KASIK L., GÁL Z. & TÓTH E. (2018) A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 18. No. 2. 131–151.
- KASIK L. & GUTI K. (2015) A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 70. No. 1. pp. 179–195.
- KASIK L., GÁSPÁR CS., GUTI K. & ZSOLNAI A. (2016) Relationship between Social Problem Solving, Anxiety and Empathy among Adolescents in Hungarian Context. In: NEWTON, K. (ed) *Problem-Solving: Strategies, Challenges and Outcomes*. New York, NOVA Science Publishers, Inc. pp. 177–196.
- KASIK L., NAGY Á. & FÜZY A. (2010) Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. *Kézirat*. Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- KONU, A., ALANEN, E., LINTONEN, T. & RIMPELÄ, M. (2002) Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, Vol. 17. No. 6. pp. 732–742.
- KSH (2018) *Statisztikai Tükör 2018*. Központi Statisztikai Hivatal <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- MARTOS T., SALLAY V., DESFALVI J., SZABÓ T. & ITTZÉS A. (2014) Az Élettel való Elégedettség skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, Vol. 15. No. 3. pp. 289–303.
- MAYDEU-OLIVARES, A. & D'ZURILLA, T. J. (1996) A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 20. No. 2. pp. 115–133.
- NAGY K. (2017) Az iskolai jóllét meghatározása a hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével. In: KERÜLŐ J., JENEI T. & GYARMATI I. (eds) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Program- és absztraktkötet*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem. p. 205.
- PIKÓ B. & DOBOS B. (2016) A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai – A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 10. pp. 73–80.

- VECCHIO, G. M., GERBINO, M., PASTORELLI, C., DEL BOVE, G. & CAPRARA, G. V. (2007) Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, Vol. 43. No. 7. pp. 1807–1818.
- VEDDER, P., BOEKAERTS, M. & SEEGERS, G. (2005) Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34. No. 3. pp. 269–278.

# Gyógypedagógia



# A SZÓKINCS NAGYSÁGA AZ OLVASÁSI, SZÖVEGÉRTÉSI ÉS TANULÁSI KÉPESSÉGEK TÜKRÉBEN

---

Juhász Valéria<sup>a,^</sup> – Radics Márta<sup>b,^^</sup>

<sup>^</sup>tanszékvezető főiskolai docens, <sup>^^</sup>gyakorlati oktatást segítő munkatárs

<sup>a</sup>SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

<sup>b</sup>SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet

## ABSZTRAKT

Jelen tanulmány célja, hogy összevesse az egyén szókincsét az iskolában elvárt és használt „iskolai” szókészlet terjedelmével. Tanulmányunk első részében olyan, életkorhoz kötött szókincsbecsléseket mutatunk be, amelyeket összevetünk egy tankönyvi szókészletvizsgálattal. A hazai és a nemzetközi szakirodalom segítségével szintetizáltuk a szókincsvizsgáló eljárások módszereit, hogy ezek módszertanát a pedagógusok a mindennapi tanítási gyakorlatukba is adaptálhassák. Végül bemutatjuk a LAPP-tesztel végzett szókincsvizsgálatunkat, amelynek eredménye szerint már óvodáskorban azonosítható a diszlexiás és a tipikus fejlődésű gyermekek szókincse közötti különbség, továbbá, hogy a diszlexiás gyermekek többféle hibát vétének a megnevezéses feladatban.

**Kulcsszavak:** szókincs, olvasás, tankönyv, szókészlet, LAPP-teszt, diszlexiások

## THE SIZE OF VOCABULARY REFLECTED IN THE READING, TEXT COMPREHENSION AND LEARNING ABILITIES

### ABSTRACT

The objective of this study is to compare the volume of the individual's vocabulary with the lexicon expected and used at school. In the first part, we present age-related vocabulary estimations which we compare with a textbook vocabulary examination. Based on the Hungarian and the international literature we have synthesized the methods of vocabulary examination procedures so that these methods can be adapted by teachers in their everyday teaching practices. We present a shortlist of vocabulary examination procedures used in Hungary. In the end, we present our vocabulary examination done by using LAPP test, whose result is that the difference between the vocabulary of a dyslexic and a typical child can be identified at pre-school age and that the dyslexic children make mistakes of different kinds.

**Keywords:** vocabulary, reading, schoolbooks, lexicon, LAPP test, dyslexic children

## Bevezetés

A szókinckutatás egy olyan interdiszciplináris terület, amely a legtöbb tudományágban jelen van. A szókinccsel tudományos értelemben elsősorban nyelvészek, néprajzkutatók, pszichológusok, gyógypedagógusok, nyelvtanárok, történészek, politológusok, szociológusok, vallástudósok, illetve oktatáskutatók foglalkoznak. A szókinccs (az egyéné) és a szókészlet (a nyelv része, a szövegek szóállománya) feltárására irányuló kutatások lehetnek azok terjedelmére (kvantitatív), illetve mélységére, jelentéstartalmi telítettségére, szintaktikai jellemzőire, esetleg a szó rétegzettségére, pragmatikai, szociolingvisztikai sajátosságaira vonatkozóak (kvalitatív).

Jelen tanulmány azon oktatáspedagógiai kutatások közé tartozik, amely összeveti az egyén szókinccsét az iskolában használt szókészlet terjedelmével. A szókinccsvizsgálattal pedagógiai célból az ezredforduló tájáig főleg a második nyelv elsajátítása kapcsán foglalkoztak, azonban az olvasáskutatások egy új iránya – a *National Reading Panel (2000)* eredményeinek köszönhetően is – rávilágított a tantárgyi tartalomba ágyazott szövegértés-fejlesztés kapcsán a különböző szakterületek szó- és fogalomkészletének tanításának szükségességére (*Vidákovich & Cs. Czachesz 2006*). Az eredményes tanulás egyik jellemzője, hogy az adott tanuló milyen mértékben birtokolja az adott műveltségterület szókinccsét (*Cooter & Sutton 1996*). Azonban ahhoz, hogy új tudást integráljon egy tanuló, a tanárnak tisztában kell lennie a diák meglévő tudásával, hiszen csak egy már meglévő ismerethez tudja kapcsolni az új tudáselemet. Ehhez pedig az eddiginél sokkal rendszerszerűbben kell bevezetni a különböző tantárgyak egyes témaköreinek tanítását megelőző diagnosztikus méréseket.

Tanulmányunk első részében szókinccsel kapcsolatos kutatási adatokat közlünk, amelyek iránymutatásul szolgálhatnak az életkor függvényében a tipikus és az atipikus fejlődésű gyerekek átlagos szókinccsére vonatkozóan, s ezt összevetjük egy tankönyvi szókészletvizsgálattal. A hazai és a nemzetközi szakirodalom segítségével szintetizáltuk a szókinccsvizsgáló eljárások módszereit. Végül ismertetjük saját kutatásunkat. A tanítás során az egyik legtöbb figyelmet igénylő tanulócsoporthoz a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok köre. E tanulók egy részénél igazolható a nyelvi késés, ami a legtöbb esetben szókinccsbeli elmaradással jár. Olyan tanulók adatait vizsgáltuk meg, akiket már óvodáskorukban felmérték a LAPP aktív szókinccs-vizsgálat tesztjével, és akik később diszlexiás besorolást kaptak. Azt feltételeztük, hogy az óvodáskorukban elvégzett vizsgálat előrejelzi további elmaradásaikat, ráadásul feltárul, hogy a LAPP képmegnevezési tesztjében a nem pontosan megnevezett képek helyett milyen stratégiákat alkalmaznak a feladat megoldására. Ezen stratégiák ismerete információval



szolgál számunkra nemcsak a gondolkodási sémáikkal, hanem a fejlesztési irányokkal kapcsolatban is.

### Szókincsvizsgálatok, szókincskorpuszok

Az egyén szókincsének nagyságát (terjedelmét), mélységét (jelentéstelítettségét, vagyis azt, hogy például a gyermek a szónak hány jelentését, jelentésárnyalatát, konnotációját vagy mely szintaktikai jellemzőit, más szavakkal való kapcsolódási lehetőségeit ismeri, illetve ismeri-e a szó szociolingvisztikai, pragmatikai vonatkozásait) a maga teljességében megismerni, annak természetből fakadó sajátosságai miatt nem lehet. Nation (1990) a szótudással kapcsolatban 8 dimenziót különböztet meg: a szó (1) elhangzó alakja, (2) leírt alakja, (3) nyelvtani viselkedése, (4) más szavakkal való előfordulása, (5) gyakorisága, (6) stilisztikai értéke, (7) jelentése és (8) más szavakkal való asszociációi (Vidákovich et al. 2013). Tehát egy szó tudásának több dimenziója, és azon belül is több szintje van: ezek lehetnek felszínes vagy mély, illetve részleges vagy pontos ismeretek is Henriksen (1999). Nation (2001) szerint a szókincs összes dimenziójára nem lehetséges mérést végezni, ezért a mérések többnyire egy-egy részterületre korlátozódnak, bár már léteznek integrált törekvések is (idézi Vigh et al. 2015 például Laufer et al. 2004, illetve Ishii & Schmitt 2009 kutatásait). A szókincsünk egy részét gyakran használjuk (aktív/ produktív szókincs), más részét ritkábban, esetleg épp csak a felismerés szintjén (passzív/receptív szókincs) van jelen a mentális lexikonunkban.

A szókincsre vonatkozó kutatások – a szókincs folyamatos változása és a szavak hasznátságának viszonylagossága, illetve a nyelvi kreativitás (morfológiai, szintaktikai/állandósult szószerkezetek, metaforikus szókapcsolatok) határtalan volta miatt tehát – a kezdeti életévek után nagyrészt becslésekre kénytelenek szorítkozni. Az egyes emberek szókincsére vonatkozó becslések általában írott anyagok szókészletét veszik alapul, de időnként beszélt nyelvi korpuszokat is belevesznek (Crystal et al. 1998: 115). Hayes (1988) írásbeli és szóbeli anyagok szókészletének gyakorisági vizsgálata során azt állapította meg, hogy az írott szövegek jóval több ritkább szót tartalmaznak, mint a szóbeliek (Cs. Czachesz 2014). Írott anyagok alapján állítják össze például az írói szótárakat: a Petőfi-szótár 22 719 szótári szót tartalmaz – Aranyét ennek ötszörösére becsülik (Balázs 2017) –, míg a Mikes-szótár a Törökországi levelek alapján 1,5 millió szövegszót tartalmaz, de ebbe a korpuszba a különféle képzett, összetett, időnként ragos alakok, szentenciaszerű mondatok, de akár a korban használatos latin és török szavak is belekerültek (Kiss 2012). A korpusz-összeállítási részleteket a kutatási

beszámolók nem minden esetben – vagy nem kellőképpen részletesen – tartalmazzák, pedig a fenti példából is jól látható a különbség azon szótárak között, amelyek csak a szótári alak szerint címszavazzák a jegyzéket, vagy amelyek önálló címszóként jegyzik az adott szó különféle képzett, ragos vagy összetételi előfordulását.

A nemzetközi kutatásokban valamivel korábban, hazánkban pedig a 20. század első felében jelentek meg az oktatáshoz kapcsolható szókinccsalapú korpusz-összeállítások, gyakorisági szótárak. Ilyen például Éltés (1903), Viktor (1917), Bakonyi (1918), Kenyeres (1928), illetve Dobos (1936–37) munkája. Cser (1939) gyakorisági és korszótárának elsődleges célja, hogy azt az oktatáspedagógiában hasznosítsák. Cser (1935, 1939) 10–14 éves gyermekek szótárát állította össze a szabad „kapcsolás” (asszociáció) módszerével. Kováts Albert (1937–38) külföldi és magyar gyermekek szókinccsét vetette egybe – Cser munkája alapján. Cser (1939: 7) művének célkitűzése még ma is korszerűnek tekinthető:

*„A tanítás csak úgy lehet eredményes, ha a gyermek megérti a tanító kifejezéseit, s később tudja is helyesen alkalmazni. (...) A gyermek szókinccsének ismeretére elsősorban a nevelőnek van szüksége. Bár ennek a fontosságával sokan tisztában voltak, mindazonáltal ez a pedagógiai követelmény nálunk eddig csak jelszó maradt. A valóságban ugyanis nem rendelkezünk olyan adatokkal, amelyek felvilágosítottak volna bennünket egy-egy kor biztosan ismert szókinccséről. (...) Nagy jelentőségű kérdés a tankönyvek nyelvezete és szókinccse is. (...) A korszótárak (...) hasznos szolgálatot tehetnek a tanítás élő nyelvének, a tankönyvírásnak, idegen nyelvek, siketnémák s nagyothallók, helyesírás, gyorsírás, fogalmazás tanításának, valamint a szó- és fogalom-magyarázatoknak, meghatározásoknak stb.”*

Az életkori vonatkozásokat tartalmazó gyakorisági szótárak közvetlen használhatósága lehet az oktatáspedagógiai anyagok (tankönyvek, munkafüzetek, elektronikus tananyagok, videófilmek, internetes háttéranyagok stb.) készítése és vizsgálata. Egy szöveg olvashatóságának vagy tanulhatóságának az egyik jellemzője, hogy arányait tekintve mennyi benne a ritkán használt szó, milyen hosszú szavak, mondatok vannak benne, mekkora az alárendelő mondatok, az elvont jelentésű főnevek aránya, vagy hogy mennyire egyértelműek a mondatok, valamint milyen hatása van a tipográfiának az olvashatóságra (Cs. Czachesz & Csirik 2002, Kojanitz 2004). Ezek alapján lehet készíteni egy olvashatósági képletet (readability formula), amely alapján eldönthetjük, a szöveg komplikáltsága összhangban áll-e a tanulók életkorával, képességeivel, vagy sem (Kojanitz 2004). A következőkben két, életkori vonatkozásokat is tartalmazó gyakorisági szótárat emelünk ki, amelyek ilyen irányú hasznosításra is alkalmasak lehetnek.

Cser (1939) 4 483 gyermekkel végeztette el a szabad asszociációs szógyűjtést. A kísérletben részt vevő 10–14 éves (budapesti) gyermekek 15 percig írhattak szavakat: bármit, ami eszükbe jutott, a tulajdonneveket kivéve, de kerülniük kellett a szavak ragos alakjait is. E vizsgálattal a szerző a gyermekek aktív szókincsét kívánta felmérni. A tanulók összesen 400 501 szót gyűjtöttek össze, de gyakorisági szószámlálást csak 1000 (500 lány és 500 fiú, 5 korcsoportban: 10, 11, 12, 13, 14 évesek) gyermek anyagán hajtottak végre – közel 90 000 szón. 377 olyan, 50-nél többször előforduló szót találtak, melynek összes előfordulása közel 60 000 volt. A leggyakoribb szavakat tematizálták nemek szerint is. Minden szó mellé odaírták, hány éves tanulónál jelent meg először az adott szó. A kettőnél többször előforduló szavakat már az adott korosztály által ismertnek tekintették, azok belekerültek a korpuszba. A szótár – gyakorisági mutatókkal – közel 4000 szót tartalmaz. Cser könyvében bemutatja a szótár gyakorlati hasznosíthatóságát is: összehasonlítja a Himnusz énekelt szakaszának a szavait a gyakorisági szótárban meglévő szavakkal, összeveti azokat a szavak életkori megjelenésével, és kiemeli, hogy például a 'balsors', a 'megbűnhődni' vagy akár a 'jövedő' szavak megértése nehézséget okozhat a tanulóknak, mert azok egyáltalán nem fordulnak elő a Cser és munkatársai által összeállított szótárban. Ez nem azt jelenti, hogy biztosan nem ismerik őket, de valószínűleg nem az aktív szókincsük részét képezik, tehát a tanítás során megmagyarázásuk, értelmezésük indokolt lehet.

Cs. Czachesz és Csirik 2002-ben megjelent könyvükben közzéteszik a 10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótárát. 4., 6., 8. és 10. osztályos tanulók fogalmazásai alapján állították össze az adatbázist. A szövegminták 4–8. évfolyamon a településtípusok, a 10. évfolyamon pedig az iskolatípusok szerint voltak reprezentatívak. Minden tanuló két műfajban és témában írt fogalmazást. Az egyik egy elbeszélő fogalmazás, Egy érdekes napom címmel, a másik egy érvelés volt. Itt két címből lehetett választani: *Miért (nem) szeretek iskolába járni?*, illetve *Milyen felnőtt szeretnék lenni?* Összesen 8670 fogalmazást elemeztek tartalom, szerkezet, stílus, helyesírás, külalak és összbenyomás szerint. Eből 2170-et rögzítettek számítógépen. A szövegszavakat számítógépes program segítségével szótári szavakká alakították, így a 600 ezres szövegszóból körülbelül 200 ezres nagyságrendű anyag lett része a korpusznak. A teljes szóanyag után bemutatják a leggyakoribb 1000 szót, majd szófajonkénti listákat közölnek, az első 600 leggyakoribbat, majd a szótár második felében életkoronként (4., 6., 8., 10. osztály) közlik az első 500–500 szót. A szótár állományát, illetve a gyakoriságát nemcsak az életkor határozza meg, hanem a témák is. Így a feladatból fakadóan az iskolával és a felnőttéssel kapcsolatos szavak erőteljesebben jelennek meg, mint ha témafüggetlen fogalmazásokat írtak volna a gyerekek.

## A szókincs életkorral összefüggő fejlődése

Ahhoz, hogy a szókincs átlagos növekedését megismerhessük az életkor előrehaladtával, olyan longitudinális vizsgálatokat kell végezni, amelyek széles területen mérik az azonos életkori csoportok szókincsét, illetve ennek korábban felsorolt vetületeit. Az *1. táblázatban* összegyűjtöttünk néhány adatot a szókincs életkorral párhuzamos növekedésével és becsült nagyságával kapcsolatban.

**1. táblázat.** A szókincs becsült nagyságának alakulása az életkor előrehaladtával<sup>1</sup>

szerző	életkor	becsült szókincs
Bakonyi (1918)	1 év	0–10 aktív szó
Benedict (1979)	1;1 év	50 megértett szó
Nelson (1973)	1;3 év	10 aktív szó
Crystal (1998)	1;6 év	aktív 50 szó, megért ötször ennyit
Ingram (2001)	1;6 év	22 aktív szó
Benedict (1979)	1;7 év	50aktív szó
Nelson (1973)	1;8 év	50 aktív szó
Nelson (1973)	2 év	186 aktív szó
Bakonyi (1918)	2 év	30–400 aktív szó
Erdei (1987)		742 aktív szó
Meixner (1976)	2;6–3;6 év	260–1468 aktív szó
Gósy (1984)		1256 aktív szó
Crystal (1998), Gósy (1999)	3 év	1000–1200 aktív szó
Bakonyi (1918)		150– 2500 aktív szó (Gósy 1999: 189)
		150–1000
Crystal (1998)	4 év	1500 aktív szó
Bakonyi (1918)		250–1200 aktív szó
Crystal (1998)	5 év	2000 aktív szó
Bakonyi (1918)		300–1400 aktív szó
Crystal (1998)		2500 aktív szó
Büky (1984)		2–3000 aktív szó
Gósy–Kovács (2001)	6 év	8–24000-es becslésről is közöl adatokat
Bakonyi (1918)		500–1700 aktív szó
Sénéchal–Cornell, (1993)		8000 szó
Crystal (1998)	7 év	3000 aktív szó
Meixner (1976)	8 év	260–1468 aktív szó
Crystal (1998)	9 év	4000 aktív szó

<sup>1</sup> A táblázat egyes adataihoz felhasználtuk Neuberger (2017) és Cs. Czachesz (2014) kutatásait is.

szerző	életkor	becsült szókincs
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	10 év	7534 írásbeli aktív
Pléh (2006)	10+	30–40 000 az olvasottaké
Nagy (2004)	negyedike-	>4000 olvasással felismert szavak száma
Crystal (1998)	sek	5000 aktív szó
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	11 év	8798 írásbeli aktív
Büky (1984)	12 év	8–10 000 passzív
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	14–15 év	10530 írásbeli aktív
Nagy (2004)	14 év	4200–4500 olvasással felismert szavak
Cs. Czachesz–Csirik (2002)	tizedikesek	12179 írásbeli aktív
Nagy és Herman (1985)	16 év	40 000 szó
	középkola vége	
Nádasdy (2007)	felnőttek	3–5000 aktív szó (átlag munkásember) 8–10 000 (szerényebb szókincs passzíval együtt) 50–60000 (művelt ember teljes szókincese)
Lukács (2014)	felnőtt	50–100 000 szókincs
Gleason–Ratner (1998)	felnőtt	75–150 000 szókincs (idézi: Gósy–Kovács 2001)

A fenti táblázatból kitűnik, hogy az aktív/produktív és a passzív/receptív szókincs becsült mennyisége között több tízezer szó eltérés is lehet. A napi szóel-sajátítással kapcsolatban is többféle beclés létezik. Meg kell jegyeznünk, hogy a munkamemória-teljesítmény szoros kapcsolatban áll a szókincs fejlődésével, a korai életkorban megfigyelhető verbális munkamemória-különbségek pedig jól megjósolják a későbbi szókincsgyarapodást (*Racsomány 2007*). Kezdetben 1–3 szó havonta, majd ez 18 hónapos korban egyes beclések szerint naponta 5 szóval gyarapszik (idézi *Cs. Czachesz 2004; Nagy & Scott 2004* kutatását), mások szerint ebben az életkorban a gyermekek 10–20 szót sajátítanak el hetente (idézi *Neuberger 2017 Ganger & Brent 2004* munkáját). Benedict (1979) kutatása alapján az egyévesek 5 hónap alatt átlagosan heti tíz szóval „gazdagodnak”, míg a megértett szavak száma minden hónapban huszonkét elemmel gyarapszik. Carey (1978) szerint másfél éves kortól hatéves korig hetente 35 szót sajátít el a gyermek (*Neuberger 2017*). Más szerzők (*Gósy & Kovács 2001*) 3–15, illetőleg 1–15 év között napi 2–3 szó (vö. *Pléh 2006*) elsajátításáról írnak, Macher (2016) viszont napi 9 szót ír – hatéves korig. Cs. Czachesz (2014) szókincsbecslő kutatásokra alapozva úgy gondolja, hogy a közoktatási időszak alatt a gyerekek átlagosan napi 7 szót tanulnak meg, ugyanakkor írásbeli vizsgálataik az aktívan használt szavakra vonatkozóan azt mutatták, hogy a 10–16 éves korosztály két-évente 1200–1700 új szót használ, ami ebben az életkorban napi két új szó aktív használatát jelenti (*Cs. Czachesz & Csirik 2002*). A szavak jelentése eleinte termé-

szetesen még kevésbé differenciált, később finomodik az új jelentésárnyalatokkal, illetve a szójelentés gazdagodása együtt jár más szavakkal való kapcsolatok kialakulásával is (idézi *Vidákovich, Cs. Czachesz Brewer & Stone 1975; Glucksburg, Hay & Danks 1976* és *Nelson 1977* ez irányú eredményeit).

Anderson és Nagy (1992) kutatása alapján, ha a gyermek csak egyszer találkozik a szövegben új szavakkal, akkor 20 új szóból körülbelül egyet tanul meg. Ha 20-ból egyet tanul meg, akkor egy átlagos ötödikes évente 1000 szót is megtanulhat, véli Cs. Czachesz (2014).

Saját pilotkutatásunk egy kicsit más megvilágításba helyezi az előző fejtegetéseket. Az egyik inkluzív oktatással foglalkozó tanár-továbbképzésünkön jelen lévő 28 általános iskolai tanárt (akik között mindenféle szakos volt) arra kértük, hogy egy ötödikes történelemkönyvben lévő kétoldalas tananyagban húzzák alá az összes olyan szót, amelyet – véleményük szerint – nem ismernek a gyerekek, s meg kellene nekik magyarázniuk. A legkevesebb 9, a legtöbb 24 szó volt, amelyet bejelöltek. Egy másik, játékos szókinszfejlesztést tartalmazó képzésünk alkalmával (itt több gyógypedagógus is jelen volt) egy második tankönyvből vettünk górcső alá egy – az energiefelhasználásról szóló – oldalt. A pedagógusoknak ugyanazt a feladatot adtuk most is. Itt a legkevesebb 8, a legtöbb 22 szó volt olyan, amely – a tanári vélemények szerint – nehézséget okozhatna a tanulóknak.

### A tankönyvek szókészlete

Nationék (1997) hivatkozzák Francis és Kucera (1982) kutatását; utóbbiak a COBUILD-szótárban található szavak gyakorisága alapján azt állapították meg, hogy a leggyakoribb 1000 szó a szövegek 72 százalékát, a leggyakoribb 2000 a 78 százalékát, 3000 a 84 százalékát, 4000 a 87 százalékát, 6000 a 90 százalékát, és kb. a 16 000 leggyakoribb szó teszi ki a szövegek 98 százalékát. 2000 szó a beszélt hétköznapi szövegek 96 százalékát teszik ki (*Schonell 1956*). Laufer (1989) kutatásai alapján egy szöveg szavainak 95 százalékát kell ismerni ahhoz, hogy az jól érthető legyen. Hirschék (1992) vizsgálata szerint a leggyakoribb 3000 szócsalád (nagyjából 5000 szó) ismerete lefedi a szövegek 95 százalékát, ez pedig már elegendő ahhoz, hogy az olvasott szöveg megértése lehetővé váljon (*Laufer 1989; Nagy 2004*). Nation (2006) megvizsgálta, hogy hány szócsalád ismerete szükséges ahhoz, hogy bizonyos típusú szövegek szavai 98 százalékban ismertek legyenek, vagyis a szövegek teljesen megérthetőek legyenek. Eredménye szerint a regények olvasásához 9 000, az újságokéhoz 8000, a hétköznapi szövegekhez pedig 7000 szócsalád ismeretére van szükség ahhoz, hogy probléma nélkül megértsük őket.

Varga Kornél (*é. n.*) beszámolója a Magyar Pedagógiai Társaság Szókincháló Szakosztályának eredményeiről a tankönyvek szókészletéről más megvilágításba helyezi a képet. 99 általános iskolai tankönyv teljes szóanyagát vizsgálták meg Vargáék a 2008-as tankönyvlistán található három kiadó kiadványaiból a fő tantárgyakból 3–8. osztályig. Az általuk vizsgált tankönyvekben 65 000 (!) alapszót (csak az igék, főnevek – tulajdonnevek nélkül – melléknevek együttese 60 000 szó), találtak. Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva átlagosan 40 000 szót azonosítottak ezekben a könyvsorozatokban.

Kutatási eredményeik szerint egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amiből kb. 8000 az új szó. A tanulók sok ezer új szóval ismerkednek meg az egyes évfolyamokon, miközben sok ezer olyan szóval nem találkoznak, amit a korábbi évben már tanultak.

Ha a Varga Kornél-féle adatokat összehasonlítjuk a Nagy (2004) által is leírt kritikus szókinccsel, akkor látható, hogy az 5000-es kritikus (minimum) szókincs igencsak kevéske ahhoz, hogy a gyerekek megértsék a tankönyvi szövegeket.

### A szókincsvizsgálatok módszertani repertoárja

A pedagógusok számára – a tanítási eredményességük szempontjából – kulcsfontosságú annak feltérképezése, hogy diákjaik szókincese körülbelül mekkora, mert az meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek (*Baker et al. 1998; Stahl & Fairbanks 1986*), s ezen keresztül a tanulási képességnek és a teljesítménynek is. A szókincs önmagában ugyan még nem garantálja egy szöveg megértését, annak hiányossága viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét (*Biemiller 2005: 223*). Az alábbiakban összegezzük a hazai és a nemzetközi szókincsvizsgálatok módszertani megoldásait (a teljesség igénye nélkül), mert ezek segítségével a pedagógusok is a céljukhoz igazítottan tudnak saját szókincsvizsgáló eljárásokat tervezni mind diagnosztikai, mind teljesítményértékelési célból.

A vizsgálatok lehetnek papír- vagy újabban számítógép-alapúak is. A vizsgálatok történhetnek időnyomás alatt vagy anélkül. Számítógépes vizsgálatnál egyszerűbb és pontosabb lehet az időmérés, melynek eredménye szintén fontos az értékelésnél. A szókinccstesztetek lehetnek kontextusba ágyazottak, illetve kontextusfüggetlenek. Sokan érvelnek amellett, hogy a szóismeret mérésének szövegbe ágyazottan kell történnie (*Vidákovich et al. 2013*). Schmitt (1999) vizsgálata alapján arra jutott, hogy a tanulók a szöveggörnyezetben előforduló szavak jelentését tudták, viszont ugyanazokat szövegtől függetlenül nem ismerték fel. Ugyanakkor így nem teljesen ugyanazt mérjük, mert lehet, hogy a szótudás helyett a kikövetkeztetés képességét teszteljük, ha kontextusba ágyazottan mér-

jük a szókincset (Vidákovich et al. 2014). A vizsgálatok irányulhatnak az aktív/produktív vagy inkább a passzív/receptív szókincsre.

Az *aktív szókincsre* irányuló vizsgálatok mindig valamilyen verbális (írásbeli vagy szóbeli) produktum felidézését, előhívását célozzák. Ez lehet valaminek a megnevezése, körülírása, kategorizálása, vagy például a szóhoz tartozó asszociációk előhívása. A teszteljárás során alkalmazhatunk vizuális vagy verbális stimulust is.

Vizuális stimulus lehet egy tárgyelem, egy kép (virtuális/digitális is), illetve csoportos tesztelésnél akár vetített kép is. Kérhetjük egy kép (szóbeli vagy írásbeli) megnevezését: például a képen van egy kosárlabda, tehát le kell írni vagy kimondani: kosárlabda (a *labda* általában nem elég). Kérhetjük a definícióját is: ez egy olyan játék, amelyik gurul, általában csapatban játszanak vele, és egy magasra elhelyezett gyűrűbe kell bedobni. Kérhetjük a szóhoz tartozó asszociációk, konnotációk megnevezését: játék, sport, csapat stb. (például Leitner 2017).

További aktív szókincs-vizsgálatos feladat lehet, amikor azt kérjük a tanulótól, találja meg két kép közös fogalmi jelentését. Például, ha lát a tesztalany egy teknőst és egy lovat, a válasz lehet a *páncél* szó.

Verbális stimulus esetén gyakoriak a verbális fluenciát vizsgáló, illetve egy egyszerű asszociációt (például szinonimát, antonimát) kérő feladatok. Ezt véghezvethetjük írásban vagy szóban. De azt is kérhetjük, hogy a tesztalany olyan szót mondjon, ami nem illik az elhangzott vagy leírt szóhoz. Ilyenkor egyben a végrehajtó funkciók működését is vizsgáljuk. Lehet cél a közös kategória megnevezése, például tollas, baba: *játék*, vagy a közös elem megnevezése: kanál, kilincs: *fém*. Vizsgálhatjuk, hogy egy adott szónak milyen az egyén szókincsében a jelentéstelítettsége, azaz mennyi szót tud hozzá kapcsolni, hány jelentését ismeri.

A verbálisfluencia-feladat célja az egyedi, meg nem ismételt válaszok produkálása, vagyis a válaszmaksimalizálás. A verbálisfluencia-feladatok legelterjedtebb formái a szemantikus, vagyis a jelentéskategóriák szerinti szóelőhívás (például Mondj sportokat!) és a fonemikusfluencia-feladatok (például Mondj szavakat m kezdőhanggal!), amelyekben megadott kezdőhangok, hangcsoportok alapján kell szavakat előhívni.

Az aktív szókincs-vizsgálatok körébe tartozik a szabad asszociációs módszer is, amelyet 1927-ben Dolch végzett először több mint 16 000 gyerek bevonásával. Cser (1939) is e módszerrel mérte fel a 10–14 éves gyerekek szókincsét. A feladat során megadott idő alatt szabadon lehet szavakat írniuk a tesztalanyoknak (ami eszükbe jut), úgy, hogy még kezdőszót sem exponálunk.

Az aktivizálható szókincs nagysága és gyorsasága megjósol(hat)ja a beszédprodukción és beszédmegértési képességet is (Gósy 1993; Laczkó 2017).



Az aktív szókincs vizsgálatát alkalmazta Laczkó (2017) olyan középiskolásokkal, akiknek a GMP-diagnosztika (Gósy 1996, 2006) egyik feladatát (GMP 11) kellett írásban megoldaniuk. A *ma*-, majd a *ke*- szótagkezdettel kellett a diákoknak szavakat írniuk, erre 5–5 perc idejük volt. Ahogy várható, az ilyen típusú tesztelések főleg főnévi szófajú szavakat produkálnak, ezért az igék előhívására ma már inkább akciófluencia-feladatot terveznek.

Verbális stimulus alapú aktív szókincs-vizsgálat egy adott szó írásbeli vagy – ritkábban – szóbeli meghatározása, definiálása is lehet, ilyen Bóna és Imre (2017) kutatása.

Az egyén szókincsének változatosságát is lehet mérni: például a fogalmazásokban előforduló szavak változatosságának arányával (Lukács *et al.* 2014).

A *passzív szókincsre* irányuló feladatok a felismerésen, azonosításon keresztül mérnek (például feleletválasztós feladatok, igen-nem válaszok). Ezek is lehetnek vizuális vagy verbális alapúak, esetleg kinesztikusak is (hajtson végre egy adott mozgássort utasítás alapján – ilyenkor a megértést tesztelik), mint például a Lórik-féle olvasásvizsgálatban (LOV), (Lórik 2015a).

Vizuális alapú passzív szókincs-vizsgálat lehet egy képhez tartozó fogalom elfogadása vagy elvetése. Például *Ez baba? Igen.* A tesztalany írásban, ha egyezik a kép a megnevezett fogalommal, aláhúzhatja, kipipálhatja stb. Lehet képeket kategóriák szerint vagy megadott kategóriákhoz rendezni (a gyerek például az egyik csoportba a csak színeket jelölő kártyákat rendezi, a másikba a zászlókat). Ha jól végezte a feladatot, látható, hogy a közös fogalmi jegy megvan. Egy másik típus például, amikor képekhez kell definíciót kapcsolnia írásban egy feladatlapra, vagy csak a hozzá tartozó szavakat, úgy, mint Nagy (2004) szóolvasó tesztjében, vagy például Vighék (2015) idegen nyelv szókincsismeretére vonatkozó kutatásában a képen van egy asztal, két szék, az asztalon virág, a mellé írt szavakról kell eldönteni, kapcsolódik-e a képhez: szék, asztal, virág, színház (Vidákovich *et al.* 2014, Vigh *et al.* 2015). Esetleg más tesztben éppen azokat kell kiválasztaniuk a tanulóknak, amelyek nem tartoznak a képhez. Egyes tesztekben pedig hívószóhoz kell képet keresni.

A verbalitás alapú passzív szókincs-vizsgálat esetén kérhetnek lexikális döntést arról, hogy valami szó-e vagy nem szó. Például a *ceb* szerinted szó vagy nem szó? Erre épül például Lórik (2015b) Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata is.

Vizsgálhatják a szófelismerő rendszer gyorsaságát és pontosságát előfeszítő (formai, szemantikai) hatásvizsgálatokban, kapuzási technikával (a tesztalany egyre nagyobb szórészt hall a szóból mindaddig, amíg fel nem ismeri), maszkolással (szó kitalálása kontextusból úgy, hogy a szó egésze vagy része nem hallható, például).

A Vocabulary Level Testben a tanulók hat szót látnak, melyek mellé három rövid meghatározást adnak meg, ezekhez kell párosítani a jelentésben hozzá il-  
lőt (*Nation 1990, Vígh et al. 2015*).

A saját szókincsvizsgáló tesztek összeállításához ajánljuk a Vígh (2013) által összeállított szakanyagot a tesztkészítés módszertanáról, a mérés folyamatairól, eszközeiről. A továbbiakban konkrét tesztet mutatunk be röviden, amelyek szintén segíthetnek a további tájékozódásban, a szókincsvizsgáló módszer meghatározásában és kivitelezésében. A hazai szókincsvizsgáló eljárásokról részletesebben olvashatunk Juhász és Radics (2019a, 2019b) anyagaiban.

### A LAPP aktívshókincsvizsgálat

Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek szókincsének vizsgálatára alkotta meg Lőrík József, Ajtony Péter, Pléh Csaba és Palotás Gábor (2015) az eljárást, mivel a szókincsvizsgáló méretének ismerete fontos diagnosztikus értékkel bírhat – többek között – a nyelvfejlődési zavarok, a diszlexia és diszgráfia, avagy az iskolaérettség megállapításánál. A standardizált teszt 5;0–7;11 éves gyermekek vizsgálatára szolgál. Az eljárás képsorozatot, jegyzőkönyvként szolgáló űrlapokat és egy tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutatót tartalmaz. A képsorozat egy 37 darab A/5 méretű vonalrajzot tartalmazó spirálozott füzet. A 37 rajzból 23 főnevet, 6 pedig igét ábrázoló kép, valamint további 4–4 darab próbakép. Az útmutatóból tájékozódhatunk a vizsgálat előkészítésének lépéseiről, a vizsgálat menetéről, továbbá útmutatót kapunk az eredmények értékeléséhez és elemzéséhez. A teszt felvétele során a vizsgált személytől azt várjuk, hogy nevezze meg a füzetben ábrázolt tárgyat vagy cselekvést.

Az űrlapon pontosan lejegyezzük a vizsgált személy válaszait. Az eljárás értékelési útmutatójában található válaszlista tartalmazza az elfogadható és a hibás válaszok gyűjteményét, mely támpontot ad az objektív minősítéshez. Minden helyes válasz 1 pontot ér. Az összesített nyerspontokat meghatározott életkori övezetenként (5;0–5;5 év, 5;6–5;11 év, 6;0–6;5 év, 6;6–6;11 év, 7;0–7;5 év és 7;6–7;11 év) az életkornak megfelelő T-értékekkel alakítjuk. Az összesített helyes válaszsám alapján hat kategóriába sorolva határozzuk meg a gyermekek teljesítményét: magas, átlag fölötti, átlagos, átlag alatti, közepes elmaradású vagy súlyos elmaradású eredmény állapítható meg.

2. táblázat. A LAPP-tesztben elért teljesítmények leíró kategóriái és értelmezésük  
(Lórik et al. 2015: 17 alapján)

Övezet	Értelmezés
magas	A standardizálásba bevont mintából mindössze 1–2% nyújtott ilyen magas teljesítményt.
átlag fölötti	A standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen magas teljesítményt.
átlagos	A standardizálásba bevont minta túlnyomó része hasonló eredményt adott.
átlag alatti	A standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.
közepes elmaradás	A standardizálásba bevont mintából mindössze 1–2% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.
súlyos elmaradás	A standardizálásba bevont mintából mindössze 0,5% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt.

A vizsgálat során mérjük az időt is, melyet rávezetünk az űrlap megfelelő részére, melyet értékelünk. A vizsgálat átlagosan 1 és 5 perc közötti időt vesz igénybe, a nyolc percnél hosszabb idő részletesebb vizsgálatot igényel, valamilyen problémára utal.

A minőségi elemzés során talált hibás válaszok különböző hibatípusokba sorolhatóak, például: „megnevezés helyett a funkció meghatározása történik (labda helyett pattogó), körülírás, parafrázis (például autó helyett „ebben utaznak”), specifikus kategória helyett főfogalom használata (például szőlő helyett gyümölcs), azonos fogalmi körön belüli tévesztés (például szőlő helyett málna), egész helyett részlet megadása (például dobókocka helyett pötty) stb.” (Lórik et al. 2015: 19).

A teszt útmutatója nem határozza meg, hogy az eljárást kik alkalmazhatják, de pedagógusok számára nem javasolt, mivel a teszt diagnosztikus célú felhasználásra született, így elsősorban a szakértői bizottságok szakemberei alkalmazzák a vizsgálatok során. A szókincsvizsgálatot az útmutató szerint végeztük el.

### Diszlexiás gyerekek szókincsvizsgálata a LAPP-teszttel

A szakirodalom áttekintése alapján kérdésként fogalmazódott meg bennünk, hogy napjainkban vajon milyen mértékű különbséget lehet azonosítani a diszlexiás és a tipikus fejlődésű diákok szókincsé között. Azért a diszlexiás tanulók

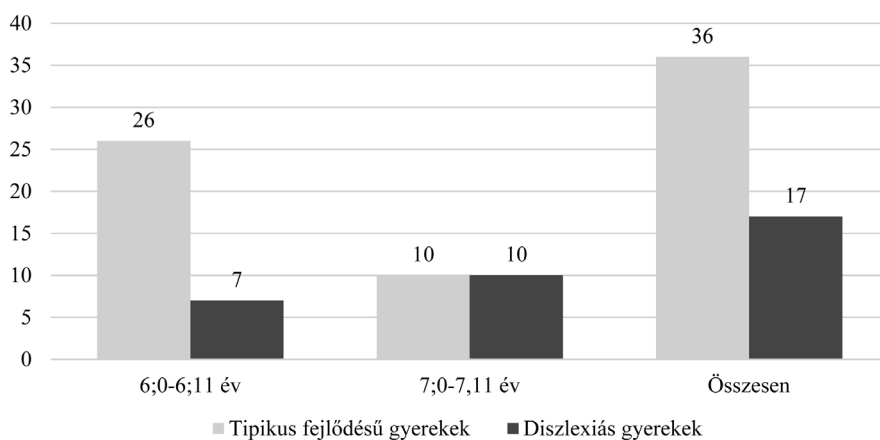
csoportját állítottuk kutatásunk középpontjába, mert a diszlexia egyik tünete a gyér szókinccs.

A szociális, gazdasági, kulturális háttérét a tanulóknak nem vizsgáltuk, ahogyan az olvasás iránti elköteleződést sem, arra nézvést irányadónak gondoljuk a PISA 2009-es jelentését a szövegértési teljesítményekkel kapcsolatban. Magyarországon a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepe erős (Balázsi *et al.* 2010: 56–57).

Vizsgálatunkhoz az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

- A diszlexiás gyermekek szókinccse már óvodáskorban elmarad a tipikus fejlődésű gyermekek szókinccsének méretétől.
- A diszlexiás gyermekek szókinccshibáiban több hibatípus jelenik meg.
- A diszlexiás gyermekek leggyakoribb hibája a képmegnevezések során, hogy a specifikus kategória helyett főfogalmat használnak, illetve az azonos fogalmi körön belüli tévesztés jelenik meg.

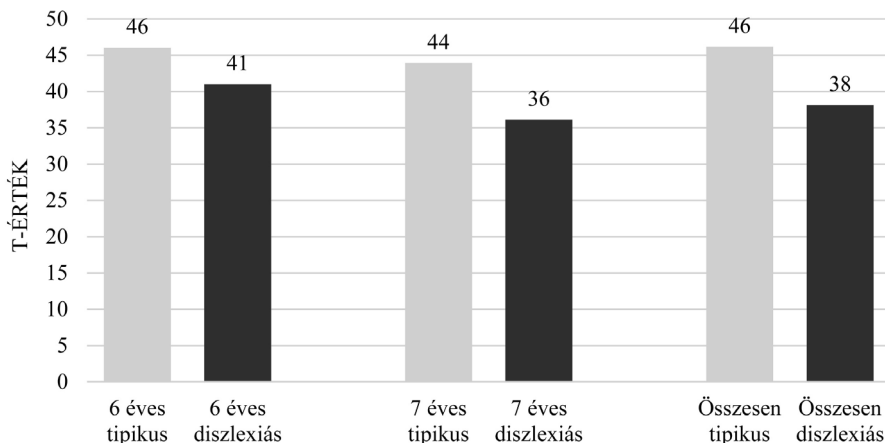
A kutatásban 36 tipikus fejlődésű és 17 később diszlexiásnak diagnosztizált gyermek korábbi LAPP-tesztjét hasonlítottuk össze (1. ábra).



1. ábra. A LAPP-tesztrel vizsgált személyek életkori eloszlása

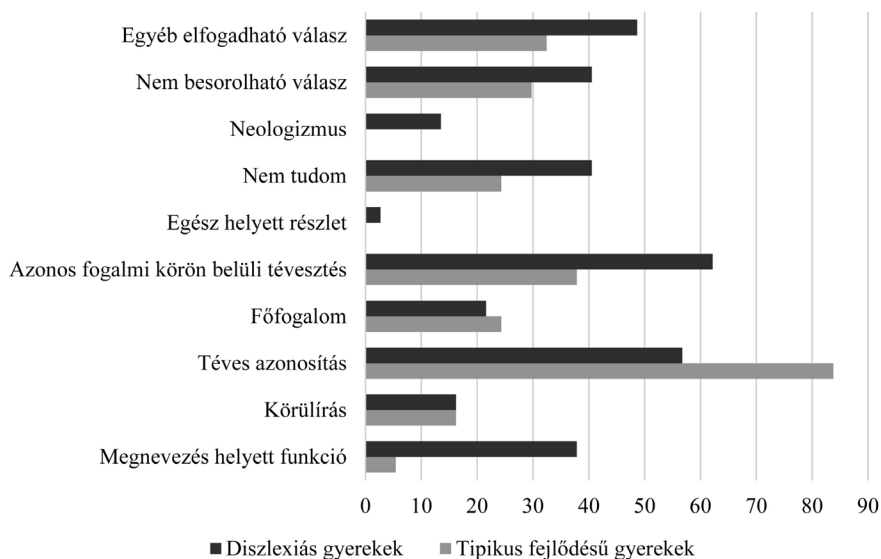
Az első hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek szókinccse már óvodáskorban elmarad a tipikus fejlődésű gyermekek szókinccsének méretétől, igazolódott. Szignifikáns különbséget találtunk a ( $p < 0,05$ ) a diszlexiások és a nem diszlexiás tanulók kép alapú szómegnevezési képességében összességében és az igékre nézve ( $p < 0,05$ ) külön is. Tehát a diszlexiásoknak nehézségei vannak a kép alapú szólelvásban, különös tekintettel az igékre vonatkozóan. A tipikus fejlődésű gyermekek T-értékének átlaga 46, mely átlagos övezetet jelöl, azaz a stan-

dardizálásba bevont minta túlnyomó része hasonló eredményt adott. A diszlexiás gyerekek T-értékének az átlaga 38, mely átlag alatti övezetbe sorolható, azaz a standardizálásba bevont mintából mindössze 15% nyújtott ilyen alacsony teljesítményt. A T-értékek átlaga a hatévesek körében nem mutat ilyen nagy mértékű különbséget, mindkét csoport átlag T-értéke átlagos övezeti (2. ábra).



2. ábra. A T-értékek összehasonlítása életkoronként

A második hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek szókincshibáiban több hibatípus jelenik meg, csak részben igazolódott: a hétéveseknél. A 7;0–7;11 éves diszlexiás gyerekek válaszaiban – a főnévi megnevezések tekintetében – két olyan hibatípus jelent meg, ami a tipikus fejlődésükében nem: az egész helyett egy részlet megadása (például dobókocka helyett pötty) és a neologizmus (például tartófogas). A 7;0–7;11 évesek igei megnevezéseinél csak a neologizmus (például koncertjátsszik, fahúz, hószánkózik) jelent meg olyan hibatípusként, ami csak a diszlexiás gyerekekre volt jellemző (3. ábra).



3. ábra. A hétévesek hibatípusainak aránya (%)

A harmadik hipotézisünk, amely szerint a diszlexiás gyermekek a képmegnevezések során ejtett leggyakoribb hibái közé a specifikus kategória helyett a főfogalom használata és az azonos fogalmi körön belüli tévesztés jelenik meg, nem igazolódott.

### Összegzés

Az olvasóvá válásban, a szövegértésben nagy szerepet játszik az egyének szókinccse. A vonatkozó szakirodalom alapján áttekintettük a szókinccs becsült fejlődését az életkorral összefüggésben, és kiemeltük annak a szövegértésben és tanulásban betöltött szerepét. Áttekintettük a szókinccs vizsgálatának módszertani sokszínűségét, majd a LAPP aktív szókinccs-vizsgálatot részletesebben is bemutattuk. Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy óvodáskorban azonosítható-e a tipikus fejlődésű és a későbbiekben diszlexiadiagnózist kapott gyermekek szókinccse közötti különbség, illetve található-e valamilyen sajátosság a hibatípusok között. A kutatásunk során igazolódott az a feltételezésünk, hogy már óvodáskorban azonosítható a diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek szókinccse közötti különbség, továbbá hogy a diszlexiás gyermekeknél többféle hibatípus is megjelenik. Eredményünk összhangban van Szabó (2017) vizsgálá-

tával (óvodások, elsősök és másodikosok hangtani, nyelvi és szókincsvizsgálatát LAPP-pal végezte el), aki arra a következtetésre jutott, hogy a beszédfigyathé-  
kosság befolyásolja a szókinccs fejlettségét, a hangtani tudatosságot és a nyelvi  
faktort, és rámutatott arra, hogy a korai szűrés után végzett nyelvi fejlesztés szig-  
nifikáns javulást hoz ezeken a területeken.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a szókinccsfejlesztés során  
specifikusan kell figyelni az óvodai anyanyelvi nevelésben a gyakori hibatípu-  
sok alapján tudatosan összeállított feladatok beépítésére. Ezzel jelentősen be-  
folyásolható a későbbi szövegértés szintje, ami a hatékony, önálló tanulás egyik  
kulcsa.

## Irodalom

- ANDERSON, R. C.–NAGY, W. E. (1992) The vocabulary conundrum. *The American Educator*.  
No. 1. pp. 14–18.
- BAKER, S., SIMMONS, D. & KAME'ENUI, E. (1998) *Vocabulary acquisition: Synthesis of the re-  
search*. Washington DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research  
and Improvement, Educational Resources.
- BAKONYI H. (1918) A gyermeknyelvi szókinccs fejlődése. *A Gyermekek*, Vol. 12. No. 7–10.
- BALÁZS G. (2017) *Arany János szókinccse, költői szótára*. [http://e-nyelvmagazin.hu/  
2017/02/28/arany-janos-szokincse-koltoi-szotara/](http://e-nyelvmagazin.hu/2017/02/28/arany-janos-szokincse-koltoi-szotara/) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ CS. (2010): *PISA 2009. Szövegér-  
tés tíz év távlatában Összefoglaló jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal. [https://www.ok-  
tatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa\\_2009\\_osszfogl\\_  
jel\\_110111.pdf](https://www.ok-<br/>tatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_<br/>jel_110111.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- BENEDICT, H. (1979) Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of  
Child Language*, No. 6. pp. 183–200.
- BIEMILLER, A. (2001) Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *The American Edu-  
cator*, Vol. 25. No. 1. pp. 24–28.
- BIEMILLER, A. (2005) Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for  
Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In: Hiebert, E. & Kamil, M.  
(eds) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Mahwah, Erlba-  
um, NJ, 223–242.
- BÓNA J. & IMRE A. (2017) Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. In: Gósy M.  
(ed.) *Beszédkutató*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszéd-  
kutató Laboratórium. pp. 185–203.
- Brewer, W. & Stone, B. (1975) Acquisition of spatial antonyms pairs. *Journal of Experimental  
Child Psychology*, Vol. 19. No. 1. pp. 199–307.

- BÜKY B. (1984) Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In: Büky B., Egyed A. & Pléh Cs. (eds) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 68–83.
- CAREY, S. (1978) The child as word learner. In: HALLE, M., BRESNAN, J. & MILLER, G. A. (eds) *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge MA, The MIT Press. pp. 264–293.
- COOTER, R. B. & SUTTON, E. F. (1996) *Teaching reading in the content areas*. NJ. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- CRYSTAL, D. (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CS. CZACHESZ E. (2014) A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, No. 2. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-szokincs-es-az-olvasas-kapcsolata-az-iskolaskor-elott> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- CS. CZACHESZ E. & CSIRIK J. (2002) *10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Budapest. Books in Print.
- CSER J. (1935) Szabad kapcsolat próbája a 10–14 éves korban. *A Gyermek és az Ifjúság*, pp. 181–191.
- CSER J. (1939) *A magyar gyermek szókincese. Gyakorisági és korszótár*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.
- DOBOS L. (1936–37) Adatok a fővárosi tanulók szókincséhez. *Budapesti Polgári Iskola*, Vol. 1. No. 1–4. pp. 9–19.
- DOLCH, E. W. (1927) Grade vocabularies. *Journal of Educational Research*. Vol. 16. No. 1. pp. 16–26.
- ÉLTES M. (1903) Adatok a gyenge tehetségű gyermek képzet- és szókincsének megismeréséhez. Dolgozat a Gyógypedagógiai Intézetekhez kapcsolt államilag segélyezett pszichológiai laboratóriumból. Budapest. 16.
- ERDEI I. (1987) A gyermeknyelvi szókincsvizsgálatok elméleti és gyakorlati kérdései. *Tanárképzés és Tudomány*, No. 2. pp. 145–168.
- FRANCIS, N. & KUČERA, H. (1982) *Frequency Analysis of English Usage: Lexicon and Grammar*. Boston, Houghton Mifflin.
- GANGER, J. & BRENT, M. R. (2004) Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, Vol. 40. No. 4. pp. 621–632.
- GLEASON, B. & RATNER, B. (eds) 1998. *Psycholinguistics*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers.
- Glucksburg, S. Hay, A. & DANKS, J. (1976) Word in utterance contexts: Young children do not confuse the meaning of 'same' and 'different'. *Child Development*, Vol. 47. No. 7. pp. 737–741.
- GÓSY M. (1984) *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- GÓSY M. (1996/2006/2014) *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest, Nikol Kkt.



- GÓSY M. 1993. A lexikális hozzáférés. In: GÓSY M. & SIPTÁR P. (eds) *Beszéd kutatás '92*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. pp. 14–33.
- GÓSY M. (1998) A szó felismerése: folyamatok és stratégiák. In: GÓSY M. (ed.) *Beszéd kutatás '97. Szófonetikai vizsgálatok*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. pp. 63–117.
- GÓSY M. (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina Kiadó.
- GÓSY M. & KOVÁCS, M. (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, No. 3. pp. 330–354. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HAYES, D. P. (1988) Speaking and writing: Distinct patterns of word choice. *Journal of Memory and Language*, Vol. 27. pp. 572–585.
- HENRIKSEN, B. (1999) Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 21. No. 2 pp. 303–317. [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/757C3EE5BBA3DDD5110C77259E4E6E40/S0272263199002089a.pdf/three\\_dimensions\\_of\\_vocabulary\\_development.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/757C3EE5BBA3DDD5110C77259E4E6E40/S0272263199002089a.pdf/three_dimensions_of_vocabulary_development.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HIRSCH, D. & NATION, P. (1992) What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, Vol. 8. No. 2. pp. 689–696.
- ISHII, T. & SCHMITT, N. (2009) Developing an integrated diagnostic test of vocabulary size and depth. *Regional Language Centre Journal*, Vol. 40. No. 5. pp. 5–22.
- INGRAM, D. (2001) Toward a theory of phonological development. In: KREIDLER, C. W. (ed.) *Phonology*. London, Routledge. pp. 60–79.
- JUHÁSZ V., RADICS M. (2019a) Hazánkban használt szókincsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia*, Vol. 12. No. 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- JUHÁSZ V., RADICS M. (2019b) Hazánkban használt szókincsmérő eljárások II. *Anyanyelv-pedagógia*, Vol. 12. No. 2. (megjelenés alatt)
- KENYERES E. (1928) *A gyermek beszédének fejlődése*. Szülők Könyvtára. No. 6–8. Budapest, Studium Kiadó.
- KISS M. (2012) A digitális Mikes-szótár. *Magyar Tudomány* No. 3. pp. 279–284. <http://mikesz-szotar.iti.mta.hu/eloszo.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- KOJANITZ L. (2004) A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – A szavak szintje. *Magyar Pedagógia*. Vol. 104. No. 4. pp. 429–442. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kojanitz\\_MP1044.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kojanitz_MP1044.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- KOVÁTS A. (1937–38) Külföldi és magyar gyermekek szókincsének összehasonlítása. *Pedagógiai Szeminárium*, No. 8.
- LACZKÓ M. (2017) Középiszólások beszédprodukciója az aktivizálható szókincs tükrében. <https://barankovics.hu/cikk/jovoido/kozepiskolasok-beszedprodukcioja-az-aktivizalhato-szokincs-tukreben> [Letöltve: 2019. 07. 31.]

- LAUFER, B. (1989) What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In. LAUREN, C. & NORDMAN, M. (ed) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon, Multilingual Matters.
- LAUFER, B., ELDER, C., HILL, K. & CONGDON, P. (2004) Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, Vol. 21. No. 2. 202–226. [https://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course82182/published/1528455051903/resource-Id/41089423/content/UploadedResources/Language%20Testing-2004-Laufer-202-26.pdf](https://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course82182/published/1528455051903/resource-Id/41089423/content/UploadedResources/Language%20Testing-2004-Laufer-202-26.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- LEITNER L. (2017) Szóasszociációs vizsgálatok általános és középiskolai tanulók körében a játékelmélethez kapcsolódó tanulói tudás értékelésében. In. KÁROLY K. & HOMONNAY Z. (eds) *A tanulás és tanítás és tanítás értékelése. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. pp. 250–261. [http://www.eltereader.hu/media/2017/07/Diszciplina\\_4\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/07/Diszciplina_4_READER.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- LŐRIK J. (2015a) *A 2. osztályos gyermekek olvasástechnikájának és mondatmegértésének vizsgálata. Lőrök-féle olvasásvizsgálat (LOV)*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- LŐRIK J. (2015b) *Szó? Nem szó? 2–4. osztályos gyermekek szóolvasás-megértésének vizsgálata*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- LŐRIK J., AJTONY P., PALOTÁS G. & PLÉH CS. (2015) *Aktív szókincs-vizsgálat (LAPP)*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- LUKÁCS Á. (2014) Szótanulás. In. PLÉH CS. & LUKÁCS Á. (eds) *Pszicholingvisztika 1*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MACHER M. (2016) Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 257–269. [http://epa.oszk.hu/03000/03047/00073/pdf/EPA03047\\_gyogyped\\_szemle\\_2016\\_04\\_257-269.pdf](http://epa.oszk.hu/03000/03047/00073/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2016_04_257-269.pdf). [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- MEIXNER I. (1976) Hároméves gyermekek szókinccse. In. MOLNÁR J. & WACHA I. (eds) *A beszéd-szimpozium magyar előadásai*. Szeged, 1971. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság. pp. 55–59.
- NÁDASDY Á. (2007) Egy átlag angol munkás. *Magyar Narancs*. 08. 02. [http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern\\_talking/107.html](http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/107.html) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NAGY J. (2004) A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, Vol. 104. No. 2. pp. 123–142.
- NAGY, W. E. & HERMAN, P. A. (1985) Incidental vs. instructional approaches to increasing reading vocabulary. *Educational Perspectives*, Vol. 23. No. 1. pp. 16–21.
- NAGY, W. E. & SCOTT, J. A. (2004) Vocabulary processes. In. RUDDELL, R. B. & UNRAU, N. J. (eds) *Theoretical models and processes of reading*. Delaware, International Reading Association, Newark. pp. 574–593.
- NATION, P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston. Heinle and Heinle.

- NATION, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NATION, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, Vol. 63. No. 1. pp. 59–82.
- NATION, P. & WARING, R. (1997) *Vocabulary size, text coverage and wordlist*. <http://www.robwaring.org/papers/CUP/cup.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NATIONAL READING PANEL (2000) <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- NELSON, K. (1977) Cognitive development and the acquisition of concepts. In: Anderson, R., Spiro, R. & Montague, W. (eds) *Schooling and the acquisition of knowledge*. NJ. Hillsdale. Erlbaum. pp. 324–341.
- NEUBERGER T. (2017) A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: BÓNA J. (ed) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest, Eötvös Kiadó. pp. 121–140.
- NELSON K. (1973) *Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 38. No. 149.
- PLÉH Cs. 2006. A gyermeknyelv. In: KIEFER F. (ed) *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- RACSMÁNY M. (2007) Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: CSÉPE V., GYÖRI M. & RAGÓ A. (eds) *Általános pszichológia 2. Tanulás-émlékezés-tudás*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 177–207.
- SCHMITT, N. (1999) The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word class knowledge. *Language Testing*, Vol. 16. No. 2. pp. 189–216.
- SCHONELL, F. (1956) *A study of the oral vocabulary of adults: an investigation into the spoken vocabulary of the Australian worker*. Brisbane, University of Queensland Press.
- SÉNÉCHAL, M. & CORNELL, E. H. (1993) Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, No. 4. pp. 361–374.
- STAHL, S. A. & FAIRBANKS, M. M. (1986) The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 56. No. 1. pp. 72–110.
- SZABÓ Á. (2017) *Óvodások és kisiskolások szókincsének és nyelvi tudatosságának a vizsgálata és fejlesztési lehetőségei*. Az előadás elhangzott 2017. november 14-én a „Nézd–halld–érezd–mond!” – az észlelés fejlesztése a hatékony tanulásért című konferencián. <https://docplayer.hu/105050012-N-e-z-d-h-a-l-l-d-erezd-m-o-n-d-d-a-z-e-s-z-l-e-l-e-s-n-o-v-e-m-b-e-r-1-4.html> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- VARGA K. (é. n.) *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. [http://www.szokincshalo.hu/video\\_oszszefoglalo.php](http://www.szokincshalo.hu/video_oszszefoglalo.php) [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- VIDÁKOVICH T., CS. CZACHESZ E. (2006) Középiskolás tanulók szókincse, a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás*. Vol. 12. No. 2. pp. 16–29. <http://epa>

oszk.hu/03100/03139/00001/pdf/EPA03139\_modern\_nyelvoktatas\_2006\_2\_016-029.pdf [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VIDÁKOVICH T., VÍGH T., SOMINÉ HREBIK O. & THÉKES I. (2013) Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, No. 11. pp. 117–130. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00179/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_11.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00179/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_11.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VÍGH T. (2013) *A pedagógiai mérés fogalma, folyamata, eszközei*. [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/8\\_a\\_pedagogiai\\_mrs\\_fogalma\\_folyamata\\_eszkzei.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/8_a_pedagogiai_mrs_fogalma_folyamata_eszkzei.html) [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VÍGH T., SOMINÉ HREBIK O., THÉKES I. & VIDÁKOVICH T. (2015) Fialat nyelvtanulók német és angol alapszókinccsének online diagnosztikus vizsgálata. In: CSAPÓ B. & ZSOLNAI A. (eds) *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 13–34. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5989/1/2015\\_OnlineDiagnosztikus.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5989/1/2015_OnlineDiagnosztikus.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 31.]

VIKTOR G. (1917) *A gyermek nyelve. A gyermeknyelv irodalmának ismertetése főként nyelvészeti szempontból*. Nagyvárad, Béres és Held Könyvnyomdája.

# IDIÓMAÉRTÉS VIZSGÁLATA ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS GYERMEKEK KÖRÉBEN

---

Höfflerné Péntes Éva<sup>a,^^^</sup> – Horváth Endre<sup>b,^^^^</sup>  
– Szenczy-Velkey Beáta<sup>b,^^</sup> – Marton Klára<sup>b,^</sup>

<sup>a</sup>tudományos főmunkatárs, <sup>^^</sup>adjunktus, <sup>^^^</sup>gyógypedagógus, <sup>^^^^</sup>kutatási asszisztens  
<sup>^</sup>Zimándy Ignác Általános Iskola  
<sup>b</sup>ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

## ABSZTRAKT

Kutatásunk során célunk volt (1) az általunk kidolgozott *Idióma feladatsor* reliabilitásának és validitásának vizsgálata, (2) a vizsgálatba bevont, enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiómaértésének feltérképezése, továbbá (3) az integráltan és szegregáltan tanuló diákok teljesítményének összehasonlítása. Összesen 243 enyhén értelmi fogyatékos tanuló vett részt a felmérésben, akik 6., 8. és 10. osztályosok voltak. Közülük 104 fő integráló, 139 fő pedig eltérő tantervű általános iskola tanulója volt. Összességében megállapítható, hogy az *Idióma feladatsor* alkalmas enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idiómaértésének vizsgálatára. A kutatás során szerzett tapasztalatok új irányvonalakat jelöltek ki számunkra a feladatsor megújítására vonatkozóan.

**Kulcsszavak:** figuratív nyelvhasználat, idiómaértés, enyhe értelmi fogyatékoság

## IDIOM COMPREHENSION IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY ABSTRACT

The aim of this study is (1) to investigate the reliability and validity of our *Idiom Comprehension Questionnaire (ICQ)*; (2) to examine idiom comprehension in children with mild intellectual disability; (3) to compare performance of integrated students (IS) and children who are studying in special schools (SpS). A total of 243 students with mild intellectual disability (104 IS and 139 SpS children) participated in the study; students in 6<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades from both types of schools. Based on the outcomes, we conclude that the *Idiom Comprehension Questionnaire* is appropriate for testing the idiom comprehension ability of children with mild intellectual disabilities. Our results point to the specific difficulties of idiom comprehension in children with mild intellectual disability; therefore these findings guide us to revise our *Idiom Questionnaire*.

**Keywords:** figurative language, idiom comprehension, mild intellectual disability

## Figuratív nyelvhasználat

A nyelv díszítő elemeiként ismert hasonlatok, metaforák, metonímiák, szólások és közmondások mindennapi beszélgetéseink részét képezik. Ezek a figuratív, vagyis egy-egy gondolatot, érzelmet képszerűen leíró kifejezések azonban nem csak mondanivalónk cizellálását szolgálják, sokkal inkább részei a humánspecifikus gondolkodásnak, amely átível a legkülönbélebb kultúrákon, nyelveken és gondolkodási szinteken (*Kövecses & Benczes 2010*). A figuratív nyelvhasználat összhangban áll az emberi kreativitás és az elvont érvelés kognitív szintjével, valamint a nyelvi képességekkel (*Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal 2017*). Magában foglal minden olyan kifejezést, amely mögöttes tartalommal bír, hiszen mondanivalója nem írható le csupán az azt alkotó szavak jelentése alapján.

### *Elméleti megközelítések a figuratív nyelvhasználatra vonatkozóan*

Az elvont, képi kifejezések tanulmányozásának gyökerei az ókorig nyúlnak vissza, amikor Arisztotelész stilisztikai kérdésként írt a metaforákról, amelyeket – véleménye szerint –hasonlatokká egyszerűsítve értelmezzünk (*Szamarasz 2014*). Ez a szemlélet nem sokat változott a múlt század fordulójáig, a kognitív nyelvészet első szárnypróbálgatásáig. Richards (*1936*) vezette be azt a terminológiát, amelyet a mai napig használunk, és amelyben a nem szó szerint értelmezendő szó vagy szókapcsolat a hordozó (*vehicle*), a dolog, amire vonatkozik, a tárgy (*topic*), a figuratív jelentés pedig az alap (*ground*). Grice (*1975*) *szeriális modelljében* lépésről lépésre írja le a feldolgozás menetét, tehát feltételezi, hogy elsőként a szó szerinti jelentés aktiválódik; majd ezután következik a szó szerinti jelentés ütköztetése a kontextussal, illetve az inkongruens jelentés elutasítása; végül pedig a metaforikus jelentés aktiválása. Grice megközelítéséhez köthető Sperber és Wilson (*1986*) *relevanciaelmélete*, amelynek alappillére a metaforák megértéséhez szükséges kialakult tudatelméleti képesség, amely révén képesek vagyunk szándékot tulajdonítani másoknak. Lakoff és Johnson (*1980*) *fogalmimetafora-elmélete* szerint a metafora elengedhetetlen a humán megismerés során. Teljes fogalmi rendszerünk alapját egy kis elemszámú, testi tapasztalatokon alapuló fogalom-bázis adja. Ezek segítségével képesek vagyunk elvont fogalmakat is értelmezni. Vagyis „egy konkrétabb fogalmi tartomány (forrástartomány) struktúrájának leképezésével szerkezetet kölcsönzünk ezeknek az absztrakt fogalmi tartományoknak (célstartomány), ezáltal lehetővé téve azt, hogy olyan megfoghatatlan dolgokról beszéljünk és gondolkodjunk, mint pl. a barátság, az idő vagy az igazságosság.” (*Szamarasz 2014: 783*).

Gentner (1983) a Lakoff és Johnson-féle megközelítés kapcsán felmerülő kérdések mentén fogalmazta meg *strukturális leképezés-elméletét* (structure mapping theory), amelyben megkülönbözteti a relációs analógiákon alapuló metaforákat az észlelhető hasonlóságok mentén létrejövő metaforáktól; és megfogalmazza, hogy a metaforák csak azokat a tartományokat strukturálják relációk segítségével, amelyek nem egyértelműek számunkra korábbi tapasztalataink alapján. A *globális feldolgozási modell* (Global Elaboration Modell; *Lavorato & Cacciari 1995*) azt feltételezi, hogy a figuratív kifejezések értelmezéséhez olyan kognitív és nyelvi képességekre van szükségünk, amelyek hosszú időn át fejlődnek. Ezen elmélet szerint, az idiomatikus kifejezések értelmezése könnyebb, ha informatív kontextusba ágyazottak; továbbá fontos, hogy az értelmezéshez szükséges információkat egy egységes értelmezési keretbe rendezzük. Ehhez mindenképpen szükséges a mondat szintű olvasási képesség, a megfelelő jelentés kiválasztásának képessége a lehetséges jelentések közül, a kontextuálisan nem megfelelő jelentések gátlása, és az önellenőrzési képesség. Giora és Fein (1999) *fontossági sorrend hipotézise* szerint (graded salience) a jelentés típusától függetlenül (metaforikus vagy szó szerinti) az a jelentés aktiválódik hamarabb, amelyik „erősebb” szemantikus kapcsolatokkal bír, vagyis amit a személy jobban ismer, gyakrabban használ. Végül pedig essék szó a Glucksberg (2008) nevéhez köthető *párhuzamos modellről*, amely szerint a szó szerinti és a metaforikus jelentés egyszerre aktiválódik. A „rendszer” tehát nem zárja ki a szó szerinti jelentést sem, azonban a feldolgozás során gátolja azt.

Mashal (2013) kutatási tapasztalatai alapján azt fogalmazza meg, hogy az ismeretlen metaforák feldolgozása kognitív erőfeszítést igénylő folyamat, amelyhez szükség van a cél- és a forrástartomány közötti kapcsolatok feltérképezésére és a nem odaillő jelentések kizárására. Leírja, hogy a munkamemória kapacitásának szerepe van az ismeretlen metaforikus interpretációk kialakításában, és Baddeley (2005) modelljét alapul véve ez főleg az irreleváns információk kizárásában valósul meg a központi végrehajtón keresztül. Az ismert metaforák feldolgozása során többnyire a fonológiai hurokban tárolt fonológiai kódokra és a hosszú távú memóriához köthető szemantikus feldolgozásra támaszkodunk.

Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab és Mashal (2017) tanulmányukban arról írnak, hogy a figuratív nyelvi kifejezések megértésének képessége kritikus kognitív és kommunikációs képesség, amely összefügg az absztrakt gondolkodás, a kreativitás és a verbális képességek, továbbá a végrehajtó funkciók (azokon belül is elsősorban a rugalmas és analógiás gondolkodás, az emlékezet, a munkamemória és a gátlás) működésével. Korábbi elméleti megközelítések egyfajta szintéziseként mutatják be az ún. *metafora-karriert*. Eszerint a köznapi metaforák, állandósult szókapcsolatok értelmezése egyfajta kategorizációs folyamat,

amelyben “*X egyenlő Y-nal*” módon gondolkodunk. Ezeket a jelentéseket a mentális lexikonunkban tároljuk, és amikor kell, viszonylag könnyen előhívjuk. A feldolgozásuk a bal agyféltekéhez és a kikristályosodott intelligenciához köthető. Ezzel szemben az újszerű, költői metaforák értelmezése egy összehasonlítási folyamat révén jön létre (*X olyan, mint Y*). Ezek a jelentések korábban nem léteztek az egyén számára, így nem is találhatóak meg a mentális lexikonban. A feldolgozás ezért a jobb agyféltekéhez és a fluid intelligenciához köthető. Ha azonban egy korábban újszerű metaforával újra és újra találkozunk, akkor az értelmező számára ismerőssé válik, jelentése bekerül a mentális lexikonba, tehát köznapi-vá válhat. Ez a metafora karrier lényege.

A figuratív kifejezések megértését és produkcióját több további tényező is befolyásolhatja, úgy mint az életkor, a nyelvi tapasztalat, a nem, a szakma, a kultúra, a politikai háttér és meggyőződés, a kognitív különbségek, a testi tapasztalatok, a földrajzi származás, a személyiség és a szociális háttér (*Gibbs & Colston 2012: 203–204*). Egy nyelv nem anyanyelvi beszélői például azokat a metaforákat értelmezik könnyen, amelyeket saját anyanyelvükből már ismernek. Másrészt viszont ezek a már jól ismert (anyanyelvi) metaforák interferálhatnak az idegen nyelven elsajátítani szánt metaforákkal, különösen, ha a két nyelvben az adott metaforák értelmezése nem teljesen azonos (*Golden 2010*). Holtgraves (*1999*) szerint a nőkre inkább az jellemző, hogy könnyebben értelmezik a beszélő indirekt szándékát a mondanivalójában, a férfiak azonban gyakrabban használnak bizonyos metaforikus kifejezéseket, mint a nők. Hasonlót állapít meg Ivanko, Pexman és Olinek (*2004*) amikor arról írnak, hogy a férfiak sokkal gyakrabban használnak szarkasztikus kifejezéseket, mint a nők, mert az utóbbiak arra törekkenek, hogy elkerüljék a félreértéseket a beszélgetés során. Természetesen az elsajátított szakma is nagy mértékben befolyásolja a figuratív nyelvhasználatot. Tanárok és papok több metaforikus kifejezést használnak (*Pexman & Olinek 2002*), mint például rendőrök vagy szakmunkások, akikre inkább az ironikus kifejezések használata jellemző (*Katz & Pexman 1997*). Azt a hipotézist, amely szerint az egyszerűbb, széles körben használt metaforák kevésbé kultúrafüggőek, mint a komplex metaforák, több tanulmány is alátámasztja (*Kövecses 2005; Yu 2003*).

#### *A figuratív kifejezések értelmezését és feldolgozását vizsgáló eljárési lehetőségek*

Számos metaforát vizsgáló eljárás használatos a szakirodalomban. Ezek több szempontból is eltérnek egymástól, amely szempontok közül kiemelendő, hogy az eljárások különféle kognitív és nyelvi funkció működésére támaszkodnak és



eltérő válaszadási módokat alkalmaznak. A *metaforikus triád teszt* (Kogan et al 1980 idézi Bishara & Kaplan 2016 és Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal 2017) egy húsz képpárból álló sorozat, amelyben a képek között metaforikus kapcsolat áll fenn (például csukott szem és redőny). Ezt kell felismernie és saját szavaival megfogalmaznia a vizsgálatba bevont személynek. Hasonló feladattípus, amikor egy metaforához négy kép kapcsolódik, és ezek közül kell a valódi jelentéssel bírót kiválasztani. (Winner & Gardner idézi Daarisma 2002; Huber-Okrainec & Dennis 2003) A *verbális metafora tesztben* (Mashal & Kasirer 2011) a vizsgálati személy tíz hétköznapi és tíz költői/újszerű metaforával találkozik. Mindegyik metaforához négy értelmezési lehetőség áll rendelkezésre: a valódi jelentés, egy szó szerinti disztraktor, egy független kifejezés, és negyedik válaszvariációként az „Ennek nincs értelme.” mondat olvasható. A résztvevőnek ezek közül kell választania. A *verbális idióma teszt* (Mashal & Kasirer 2011) esetében az idiomatikus kifejezéshez ismét négy választípus kapcsolódik: a valódi jelentés, egy szó szerinti interpretáció, egy szó szerinti disztraktor és egy független jelentésű mondat. A *metafora/idióma a történetben* típusú feladathelyzetben a kutatásban részt vevő személy egy történetet olvas/hall, amelyben szerepel egy figuratív kifejezés. A történethez kapcsolódó kérdésre válaszolva kell megfogalmaznia, hogy mit is jelent valójában az adott figuratív kifejezés (Abrahamson & Bruke-Williams 2004; Power, Taylor & Nippold 2001). A fentiekben hivatkozott szakirodalmak alapján megállapítható, hogy jellegzetesen három feladattípussal vizsgálják az idiómák feldolgozását, amelyek a következők: feleletválasztós feladat, képek társítása az idiomatikus kifejezésekhez, és idiómák értelmezése rövid szöveg alapján.

*Tipikus és atipikus fejlődésű személyek  
figuratív nyelvhasználatának jellemzői*

Gibbs és Colston (2012) tanulmányukban tipikusan fejlődő (továbbiakban TF) és tanulási zavart mutató (TZ) gyermekek metaforaértéséről ír. Megfogalmazzák, hogy a hétköznapi metaforák és idiómák jelentését a mentális lexikonban tároljuk, ezért értelmezésükhöz szükségünk van a korábban létrehozott interpretációkra is. Ugyanakkor ezen értelmezések előhívása könnyebb, mint egy teljesen új és helyes értelmezés megalkotása. A hétköznapi metaforák és idiómák értelmezésében szignifikánsan rosszabbul teljesítenek a TZ gyerekek, mint a TF gyerekek, mert a hétköznapi (vagyis jól ismert, gyakran hallott) figuratív kifejezések esetében a TF gyerekek a mentális lexikonban tárolt információkra támaszkodnak, annak segítségével tudják jobban és gyorsabban értelmezni ezeket a kifejezéseket, mint a TZ gyermekek. Az irodalmi (ritkán használt, kevésbé is-

mert) és vizuális (például humoros grafika stb.) metaforák értelmezésében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ennek az az oka, hogy az irodalmi metaforák értelmezése korábban nem történt meg, ezért nincsenek a mentális lexikonban kódolva, vagyis interpretációjuk nem függ a korábban megszerzett tudástól. Így a TF gyerekeknek is (közel) ugyanannyi erőfeszítésükbe kerül az értelmezésük, mint a TZ gyerekeknek. Ebben az esetben a TF gyerekek nem tudnak profitálni gazdagabb szókincsükből vagy korábbi szemantikus tudásukból. Bishara és Kaplan (2016) tanulási zavarral küzdő és tipikusan fejlődő, 12–13 éves tanulók végrehajtó működését és idiómaértését hasonlította össze tanulmányában. Kutatásukban a vizsgált TZ gyermekek a többjelentésű szavakhoz, a szemantikus és fonetikus fluenciához (mint végrehajtó funkciókhoz) köthető feladatokban; illetve az idiómák, a verbális és a képi metaforák értelmezésében is rosszabbul teljesítettek, mint a TF diákok.

Abrahamsen és Bruke-Williams (2004) is tanulási zavarral küzdő és tipikusan fejlődő gyermekek teljesítményét hasonlította össze, azonban eredményeik nem mutattak olyan éles különbséget a vizsgálati csoportok között, mint a fentebb ismertetett tanulmányok. Kutatásukban 3. és 5. osztályos TZ és TF gyermekek vettek részt, amelyben történet alapján kellett idiómákat értelmezniük. A szerzők megfogalmazzák, hogy a helyes válaszok számát illetően nem találtak szignifikáns különbséget sem a diagnosztikus csoportokat, sem pedig az életkort illetően. Szignifikáns eltérés csak a történet értelmezésében volt kimutatható a vizsgált csoportok között. Mashal és Kasirer (2012) leír egy ún. „képfőlény-hatást”, amely szerint, ha egy verbális felidézést kívánó feladathelyzetben verbális és képi információt is kap a vizsgált személy, akkor a képi információt könnyebben tudja értelmezni/felhasználni. Kutatásuk azt látszik bizonyítani, hogy ez inkább csak TZ populációkra igaz. A TF gyerekek esetében viszont a képi információ nem jelentett előnyt.

Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab és Mashal (2017) egyrészt Down-szindrómás, másrészt pedig (nem specifikus) enyhe, ill. középsúlyos fokú értelmi fogyatékosággal élő személyekkel folytattak vizsgálatokat. A cikk szerzői azt feltételezték, hogy a vizsgálati csoportok jobban teljesítenek a képi metaforák értelmezése során. Ez a feltételezés azonban nem igazolódott, mert mindkét csoport szignifikánsan rosszabbul teljesített a vizuális információt tartalmazó feladatok során, mint a verbális metaforaértelmezésben. Ennek hátterében két okot feltételeznek. Egyrészt azt, hogy a kutatásban használt verbális metaforák jobban illeszkedtek a részt vevő személyek mentális korához; másrészt pedig azt, hogy a képfőlény-hatás az életkor előre haladtával válik egyre erősebbé.

Quallsa és munkatársai (2004) megállapítása szerint ugyan a nyelvi zavarral küzdő (NYZ) fiatalok (13-14 évesek) nagy általánosságban rosszabbul teljesítet-

tek a metaforaértés tekintetében, mint a TF tanulók, azonban a teljesítménybeli különbség elsősorban a kevésbé ismert/gyakori metaforák esetében volt megragadható. Megállapították továbbá, hogy a NYZ-t mutató gyermekek szignifikánsan jobban teljesítettek abban a feladattípusban, amelyben igaz-hamis állítások között kellett döntenie a gyermekeknek a metaforák jelentését illetően, mint azokban, amelyekben egy történet elolvasására és értelmezésére is szükség volt a metafora jelentésének kinyeréséhez. Megfogalmazták továbbá, hogy az olvasási képesség csak a kevésbé ismert metaforák történeten keresztüli értelmezésénél volt befolyásoló szerepű.

Saban-Bezalel és Mashal (2015) kutatásukban neurotipikus (tipikus fejlődésű, továbbiakban TP) és pervazív fejlődési zavarral diagnosztizált (továbbiakban PFZ) felnőttek idiómaértését vizsgálták. Arra jutottak, hogy a TP személyek esetében jobb agyféltekei aktivizáció figyelhető meg az idiómák nem szó szerinti jelentésének feldolgozása során, míg a PFZ felnőttek esetében jobb és bal agyféltekei aktivizáció egyaránt megfigyelhető volt, vagyis a PFZ személyek agyi lateralizációja atipikusnak nevezhető ebben a tekintetben.

Levorato, Nesi és Cacciari (2004) megfogalmazza, hogy a szövegértési képesség összefügg az idiómaértési képességgel, ill. előrejelzi a megértés minőségét. Ez azért lehetséges, mert a kontextus hatása rendkívül erős, ezt a jól olvasók eredményesen használják. Az olvasási nehézséggel küzdő személyek viszont nehezen zárják ki a szó szerinti jelentéseket, mert (1) nem tudják hasznosítani a kontextus adta előnyöket; (2) és nehezen kapcsolják össze az idióma valós jelentését a jelentést megfogalmazó mondattal. A szerzők leírják, hogy a szövegértési képesség javulása magával hozza az idiómák értelmezési képességének javulását.

### Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idiómaértésének vizsgálata

Kutatásunk során célunk volt (1) az általunk kidolgozott *Idióma feladatsor* reliabilitásának és validitásának vizsgálata, (2) a vizsgálatba bevont, enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiómaértésének feltérképezése, továbbá (3) az integráltan és szegregáltan tanuló diákok teljesítményének összehasonlítása.

#### Résztevők

A mintaválasztáshoz a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) adatait használtuk fel, amelyből kiszűrjük azokat intézményeket, amelyek enyhén értelmi fogyatékos (F70-es BNO kóddal rendelkező) gyermekek ellátásával (is) foglal-

koznak. Így létrejött egy tanulói lista, amelyet az érintett intézményekkel való kapcsolatfelvétel és adatbekérés után javítottunk és pontosítottunk. Azokat a tanulókat, akiknek az esetében nem egyezett a KIR-ben szereplő és a szakértői véleményükben megjelenő BNO kód, vagy az F70-es kódon kívül más diagnózissal is rendelkeztek, kihagytuk a mintából. A 6., 8. és 10. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók közül településtípus szerint véletlenszerű reprezentatív mintát hoztunk létre.

Kutatásunkban 243 fő, enyhén értelmi fogyatékos (BNO F70, IQ 50-69) gyermek vett részt, akik integráló (INT) és szegregáltan működő, eltérő tantervű (EÁI) iskolák 6., 8. és 10. osztályos tanulói voltak a vizsgálat időpontjában. Segítségünkre voltak továbbá a közreműködő (gyógy)pedagógusok, akik kitöltötték a résztvevő gyermekekre vonatkozó háttéradatlapot. Az Idióma feladatsorok és a háttéradatlapok anonim módon kerültek kitöltésre, a gyermekeket a vizsgálat során kód alapján azonosítottuk (1. táblázat).

1. táblázat. A résztvevők száma iskolatípus és osztályfok szerint (fő)

Évfolyam	Integráló	Eltérő tantervű
6.	34	38
8.	47	60
10.	23	41
<i>Összesen</i>	<i>104</i>	<i>139</i>

A 2. táblázatban olvashatók az életkori megoszlások. Ez alapján megállapítható, hogy a tizedik osztályos tanulók alkotják a legheterogénebb csoportot az életkor tekintetében, hiszen ebben a csoportban találjuk a legtágabb életkori sávot. Ugyanakkor ez a csoport rendelkezik a legalacsonyabb létszámmal is.

2. táblázat. A résztvevők életkori megoszlása iskolatípus és évfolyam szerint

Osztályfok	N (fő)	Min. (év)	Max. (év)	Átlag (év)	Szórás
INT 6. évf.	31	12,50	15,50	13,81	0,78
EÁI 6. évf.	35	12,17	16,50	14,00	1,04
INT 8. évf.	45	13,83	19,25	15,65	1,09
EÁI 8. évf.	60	13,33	18,42	15,47	0,87
INT 10. évf.	21	16,42	22,67	18,29	1,90
EÁI 10. évf.	38	15,83	22,08	17,57	1,13

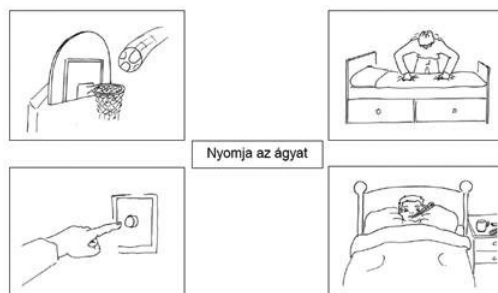
A nemi arányokat tekintve a minta 59,2 százaléka fiú, 40,8 százaléka pedig lány. További elemzési szempontunk volt még a résztvevő gyermekek lakóhelyének lélekszáma. Ennek alapján a tanulók többsége vagy nagyvárosban (33,5%; 50.000–299.999 fős város), vagy pedig községekben él (27%; 1.000–4.999 fős község). A szülők iskolai végzettsége kapcsán megállapítható, hogy többségüknek a legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola (az édesanyák 51 százaléka, az édesapák 40 százaléka).

### A kutatásban használt eszköz

Az Idióma feladatsor kialakítása során figyelembe vettük a korábban említett forrásokat, azonban konkrét kiindulópontként Schnell (2005) tanulmánya szolgált a feleletválasztós (*továbbiakban: FV*) és a történet értelmezését igénylő feladatot (*továbbiakban: T*) illetően. A képes feladat (*továbbiakban K*) összeállításánál a Verseghi és Zelei-féle (1990) idióma vizsgálatot vettük alapul (idézi Pollák 2015: 230) Az idiómák kiválasztása során figyelembe vettük azok gyakoriságát, ill. áttekintettük az enyhén értelmi fogyatékos diákok számára íródott tankönyveket, hiszen a célunk az volt, hogy számukra ismerős szólások kerüljenek a feladatok közé. Sajátos nevelési igényű gyermekekről, fiatalokról lévén szó, hozzájuk közelebb álló illusztrációk kerültek bele a képes feladatsorba. Papír-ceruza alapú kérdéssorunkba részfeladatsoronként 10–10–10 item került be, mert így még nem túl megterhelő a kitöltés a résztvevők számára, azonban az egyes részfeladatsorok itemszámai elegendőek a szükséges elemzések elvégzéséhez. A feladattípusokra az 1., 2. és 3. ábrán láthatók példák.

<p>1. Földbe gyökerezett a lába</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. megdöbbsent</li> <li>b. gyökerek nőttek a lábából</li> <li>c. könyvet olvasott</li> </ul>	<p>2. Ég a keze alatt a munka</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. fagyit vesz</li> <li>b. megégeti a kezét</li> <li>c. sokat dolgozik</li> </ul>
<p>3. Megtalálja a zsák a foltját</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. összetöri magát</li> <li>b. foltot varrnak a zsákra</li> <li>c. összeillenek</li> </ul>	<p>4. Lóg az eső lába</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. nem sokára esni fog</li> <li>b. lába nőtt a felhőnek</li> <li>c. süteményt süt</li> </ul>

1. ábra. Az Idióma feladatsor feleletválasztós kérdéstípusa



2. ábra. Az Idioma feladatsor képes feladattípusa

1. Peti és Zsolti testvérek. Nagyon szeretik egymást, de sokszor előfordul, hogy **hajba kapnak** azon, ki játsszon a kék mozdonyal. Végül mindig kibékülnek, mert jó testvérek.

*Kérdés: Mi történik, amikor Peti és Zsolti hajba kapnak?*

*Válasz:*

2. Szilvi negyedik osztályos tanuló. Szeret iskolába járni. Irodalomból és környezetismeretből csupa ötöse van, de a matematika nehezen megy neki. Ha meg akarja oldani a leckét, sokat kell **törnnie a fejét**, hogy ki tudja számolni az eredményeket

*Kérdés: Mi történik, amikor Szilvi törli a fejét?*

*Válasz:*

3. ábra. Az Idioma feladatsor történetbe ágyazott idioma feladattípusa

A feleletválasztós kérdéstípus esetében a válaszlehetőségek között megtalálható az idioma valódi jelentése, egy szó szerinti értelmezést tükröző disztraktor és egy, a jelentéstől független válasz. Ez a három elem a képes feladatban is felfedezhető, azonban ott egy kulcsszóhoz kapcsolódó válaszlehetőség is látható. A történet értelmezésekor a tanuló a szöveg elolvasása után válaszol az idioma jelentését firtató kérdésre. A válasz egyetlen szóval megadható. A feleletválasztós és a képes részfeladatsor esetében is ismeret szintjén megvalósuló gondolkodási folyamatról beszélhetünk (*Bloom 1956*), a feladatmegoldáshoz felismerésre és a lexikonból történő aktív előhívásra van szükség. A különbség a megcélzott kognitív és nyelvi funkciókon túl még két dimenzióban ragadható meg. Egyrészt különbözik a feladatok kontextusa (szöveges és képi), másrészt pedig a válaszadás módja (megadott válaszlehetőségekből kell választani vagy aktívan létre kell hozni a választ).

## 3. táblázat. Az Idióma feladatsor itemei

Feleletválasztós itemek	Képes itemek	Történetbe ágyazott itemek
Földbe gyökerezett a lába	Elnyeri a kezét	Hajba kapnak
Ég a keze alatt a munka	Az életére tör	Töri a fejét
Megtalálja zsák a foltját	Nyomja az ágyat	Csapja a szelet
Lóg az eső lába	Lefüleli a tettest	Húzza a lóbórt
Vaj van a füle mögött	A sarkában van	Itatja az egereket
Megette a kenyere javát	Szerelembe esik	Ujjat húz vele
A fél fogára sem elég	Egy hajóban evezünk	Legelteti a szemét
Egyik kutya, másik eb	Lelket önt belé	Felrobban a dühtől
Borsószik a háta tőle	Feldobta a talpát	Eltörött a mécses
Nagy lábon él	Szélnek ereszt	Torkig van vele

*A kutatás eredményei*

A mérőeszköz *validitását* feltáró faktoranalízissel ellenőriztük. Azért választottuk ezt a módszert az Idióma feladatsor érvényességének ellenőrzésére, mert lehetőséget ad arra, hogy felülvizsgáljuk, valóban elkülönülnek-e az elméletileg elkülönített egységek. A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser-Meyer-Olkin index jelzi. A 0,6 alatti KMO értékkel rendelkező minták nem alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére. Esetünkben a teljes feladatsorra vonatkozó KMO érték 0,86; az integrált alminta KMO indexe 0,79; a szegregált almintáé pedig 0,80, amely értékek révén reális a feltételezés, hogy a változórendszer háttérében faktorok vannak. A teljes minta és a két alminta esetében is azt tapasztaltuk, hogy a változórendszer 9 egynél nagyobb saját értékű faktorba rendeződött. Az általánosan elfogadott eljárás alapján a 0,4 vagy annál nagyobb faktorsúly esetében tekintettünk egy itemet az adott faktorba tartozónak.

A faktoranalízis elemzése során arra jutottunk, hogy az idiómák faktorokba sorolódását elsősorban az befolyásolta, hogy az adott item mennyire volt könnyen (KÉ), vagy nehezen értelmezhető (NÉ) a résztvevő tanulók számára. (Ezt a 4. és 5. táblázatokban foglaltuk össze.) A teljes mintában az *FV részfeladatsorban* az EGYIK KUTYA, MÁSIK EB idióma külön faktort képez, mert ebben az esetben volt a legmagasabb a független válaszok aránya. Az EÁI almintában a magas független válasz aránnyal rendelkező itemek csoportjába sorolódott a BORSÓSZIK A HÁTA TŐLE és az EGYIK KUTYA, MÁSIK EB szólás, amelyek így

külön faktorba kerültek. Az integrált almintában külön faktort képez az ÉG A KEZE ALATT A MUNKA idióma, a legmagasabb, 78 százalékos jóválasz-aránnyal. Megállapítható továbbá, hogy a LÓG AZ ESŐ LÁBA és A FÉL FOGÁRA SEM ELÉG itemek mindhárom mintában a könnyen értelmezhető, a MEGETTE A KENYERE JAVÁT és a NAGY LÁBON ÉL idiómák pedig a nehezen értelmezhető kategóriába kerültek.

4. táblázat. Az FV részfeladatsorra vonatkozó KÉ és NÉ faktorok

	Könnyen értelmezhető idiómák	Nehezen értelmezhető idiómák
<b>Teljes minta</b>	Földbe gyökerezett a lába, Ég a keze alatt a munka, <i>Lóg az eső lába,</i> <i>A fél fogára sem elég</i>	Vaj van a füle mögött, <i>Megette a kenyere javát,</i> Borsószik a háta tőle, <i>Nagy lábon él,</i> Megtalálja a zsák a foltját
<b>EÁI minta</b>	Ég a keze alatt a munka, <i>Lóg az eső lába,</i> <i>A fél fogára sem elég</i>	Földbe gyökerezett a lába, Vaj van a füle mögött, <i>Megette a kenyere javát,</i> Borsószik a lába tőle, <i>Nagy lábon él</i> Megtalálja a zsák a foltját
<b>INT minta</b>	Földbe gyökerezett a lába, <i>Lóg az eső lába,</i> <i>A fél fogára sem elég,</i> Vaj van a füle mögött, Borsószik a háta tőle	<i>Megette a kenyere javát,</i> <i>Nagy lábon él,</i> Megtalálja zsák a foltját, Egyik kutya, másik eb

A *K részfeladatsor* esetében mind a teljes, mind pedig az integrált almintára igaz, hogy az EGY HAJÓBAN EVEZNEK item külön faktor képez a nagyon magas szó szerinti válaszarány miatt (65% és 68%). Ehhez a részfeladatsorhoz kapcsolódóan az integrált almintára vonatkozóan kialakult egy különálló faktor, amelybe a „közepesen nehezen értelmezhető” idiómák sorolódtak. Ezek a következők: NYOMJA AZ ÁGYAT, A SARKÁBAN VAN, FELDOBTA A TALPÁT. Az EÁI almintára vonatkozóan azt találtuk, hogy külön faktorba került AZ ÉLETÉRE TÖR item, illetve egy továbbiba a LEFÜLELIK A TETTEST és a FELDOBTA A TALPÁT idióma, amelyek esetében magas volt a kulcsszóhoz kapcsolódó és/vagy a jelentéstől független válaszok aránya.



5. táblázat. Az K részfeladatsorra vonatkozó KÉ és NÉ faktorok

	Könnyen értelmezhető idiómák	Nehezen értelmezhető idiómák
<b>Teljes minta</b>	<i>Elnyeri a kezét</i> <i>A sarkában van</i> Szerелеmbe esik <i>Lelket önt belé</i>	Az életére tör Nyomja az ágyat Lefüledi a tettest Feldobta a talpát <i>Szélnek ereszti őket</i>
<b>EÁI minta</b>	<i>Elnyeri a kezét</i> <i>A sarkában van</i> Szerелеmbe esik <i>Lelket önt belé</i>	Nyomja az ágyat <i>Szélnek ereszti őket</i> Egy hajóban eveznek
<b>INT minta</b>	<i>Elnyeri a kezét</i> <i>Szerелеmbe esik</i> <i>Lelket önt belé</i>	Az életére tör Lefüledi a tettest <i>Szélnek ereszti őket</i>

A történetbe ágyazott idiómaértés esetében a teljes és az integrált almintafaktoranalízise ugyanazt a képet mutatta: a *T részfeladatsor* kilenc iteme egy faktorba sorolódott, a fennmaradó egy idióma (UJJAT HÚZ VELE) pedig mindkét mintában külön faktort képezett, mint a legalacsonyabb helyes válasz aránnyal rendelkező idióma (3,7% és 2,9%). A szegregált almintafaktorban két idióma került önálló faktorba: az UJJAT HÚZ VELE item 4,3 százalékos és a TORKIG VAN VELE 18 százalékos helyesválasz-aránnyal.

A hibatípusok elemzése során arra jutottunk, hogy az FV és K részfeladatsor esetében a leggyakoribb hiba a szó szerinti értelmezés volt. K részfeladatsor esetében magas arányban talákoztunk a kulcsszóhoz kapcsolódó válaszokkal, illetve gyakori volt az egynél több kép megjelölése is. A T részfeladatsor esetében a leggyakoribb hiba a hiányzó válasz volt.

Az Idióma feladatsor *reliabilitásának* vizsgálatához a Cronbach- $\alpha$  tesztet választottuk, amely az adott teszt belső konzisztenciájáról ad visszajelzést. A Cronbach- $\alpha$  értékek 0,70 felett elfogadhatóak. Esetünkben a teljes mintára, a két almintára és az egyes részfeladatsorokra vonatkoztatott értékek is megfelelőek. Továbbá kiemelendő, hogy a Cronbach- $\alpha$  értékek az integrált almintában a legmagasabbak. Az FV és a K részfeladatsorok értékei mindhárom mintában hasonlóak, míg a T részfeladatsor értékei a legmagasabbak mindhárom csoportban (6. táblázat).

6. táblázat. Az Idióma feladatsor Cronbach- $\alpha$  értékei a különböző mintákban

Feladatsor	Itemek száma	Cronbach- $\alpha$ teljes minta	Cronbach- $\alpha$ INT minta	Cronbach- $\alpha$ SpS EÁI minta
FV	10	0,78	0,82	0,75
K	10	0,79	0,82	0,77
T	10	0,81	0,85	0,78
Teljes feladatsor	30	0,88	0,89	0,86

Az FV és K részfeladatsorok mindegyik mintában erős pozitív korrelációt mutatnak ( $r_{\text{teljes}}=0,52$ ;  $r_{\text{INT}}=0,46$ ;  $r_{\text{EÁI}}=0,58$ ), amíg FV és T feladatsorok között ez a korreláció közepesen erős a szegregált almintában ( $r_{\text{EÁI}}=0,36$ ), és erős az integrált almintában és a teljes mintában ( $r_{\text{INT}}=0,47$ ;  $r_{\text{teljes}}=0,4$ ). A K és T részfeladatsorok közötti pozitív korreláció közepes erősségű a teljes és az integrált almintában ( $r_{\text{teljes}}=0,39$ ;  $r_{\text{INT}}=0,38$ ); és erős a szegregált almintában ( $r_{\text{EÁI}}=0,41$ ). A teljes feladatsorra vonatkozó teljesítmény mindhárom részfeladatsorral erős pozitív korrelációt mutat mindhárom mintában. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a részfeladatsorok koherens egységet alkotnak (7., 8. és 9 táblázatok).

7. táblázat. Korrelációk a teljes mintára vonatkozóan

	FV	K	T	Teljes feladatsor
FV				
K	0,524			
T	0,400	0,387		
Teljes feladatsor	0,811	0,805	0,756	

8. táblázat. Korrelációk az integrált mintára vonatkozóan

	FV	K	T	Teljes feladatsor
FV				
K	0,460			
T	0,474	0,378		
Teljes feladatsor	0,814	0,772	0,785	

9. táblázat. Korrelációk a szegregált mintára vonatkozóan

	FV	K	T	Teljes feladatsor
FV				
K	0,578			
T	0,356	0,407		
Teljes feladatsor	0,812	0,834	0,738	

A teljes minta esetében az FV részfeladatsorban a hatodik és a tizedik osztályos tanulók teljesítménye között ( $d=0,67$ ) figyelhetünk meg szignifikáns különbséget ( $F(2,240)=7,29, p=0,001$ ); míg a K részfeladatsorban hatodik és tizedik ( $d=0,67$ ), valamint a nyolcadik és tizedik osztályosok ( $d=0,45$ ) teljesítménye is szignifikánsan különbözik ( $F(2,240)=8,10, p<0,001$ ). Így igaz ez a teljes feladatsorra vonatkozóan is ( $F(2,240)=5,95, p=0,003$ ). A T részfeladatsorban azonban nincs szignifikáns eltérés az évfolyamok teljesítménye között (10., 11. 12. és 13. táblázatok).

Az adatokat elemezve megállapítható, hogy az eredmények a szegregált almintában ugyanazokat a tendenciákat mutatják, amelyeket a teljes minta esetében tapasztaltunk. Tehát a teljes feladatsor, valamint az FV és K részfeladatsorok esetében van szignifikáns különbség az alacsonyabb és a magasabb osztályfokok teljesítménye között, T részfeladatsor esetében azonban nincs.

10. táblázat. A teljes minta teljesítménye az osztályfokok tükrében (%p), ANOVA;  $p<0,05$ 

	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam	F	p
FV	50,1 (24,8)	59,2 (27,9)	67,8 (27,9)	7,29	0,001
K	43,9 (27,2)	50,0 (26,6)	62,2 (26,9)	8,10	0,000
T	38,5 (23,2)	36,7 (29,7)	40,3 (29,9)	0,33	0,710
Teljes feladatsor	44,16 (19,3)	48,7 (22,4)	56,8 (22,3)	5,95	0,003

**11. táblázat.** Hatásnagyságok Cohen-féle  $d$  értékei az évfolyamok és a részfeladatsorok tükrében a teljes mintára vonatkozóan

	6–8 évfolyam	6–10 évfolyam	8–10 évfolyam
FV	0,35	0,67	0,31
K	0,23	0,67	0,45
T	0,07	0,07	0,12
Teljes feladatsor	0,22	0,60	0,36

**12. táblázat.** A szegregált almintá teljesítménye az osztályfokok tükrében (%p), ANOVA;  $p < 0,05$

	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam	F	p
FV	50,3 (23,3)	56,3 (27,3)	63,9 (27,5)	2,67	0,073
K	43,68 (27,4)	47,5 (24,4)	61,5 (26,9)	5,36	0,006
T	46,1 (18,2)	35,6 (28,9)	43,2 (28,3)	2,07	0,13
Teljes feladatsor	46,7 (16,9)	46,5 (22,1)	56,2 (22,2)	3,07	0,049

**13. táblázat.** Hatásnagyságok Cohen-féle  $d$  értékei az évfolyamok és a részfeladatsorok tükrében a szegregált almintára vonatkozóan

	6–8 évfolyam	6–10 évfolyam	8–10 évfolyam
FV	0,24	0,54	0,27
K	0,15	0,66	0,54
T	0,43	0,12	0,26
Teljes feladatsor	0,22	0,60	0,36

Az *integráltan tanuló* enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítménye kapcsán azt tapasztaltuk, hogy a 6. és a 10. évfolyam teljesítménye tér el szignifikánsan a FV részfeladatsor ( $F(2,101)=5,62, p=0,005$ ), a K részfeladatsor ( $F(2,240)=3,23, p=0,044$ ) és a teljes feladatsor esetében is ( $F(2,240)=3,99, p=0,021$ ). Ebben a mintában is látható, hogy a T részfeladatsor esetében nincs szignifikáns különbség az évfolyamok teljesítménye között (14. és 15. táblázatok).

**14. táblázat.** Az integráltan tanuló gyermekek teljesítménye az osztályfokok tükrében (%p), ANOVA;  $p < 0,05$

	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam	F	p
FV	50,0 (26,7)	62,9 (28,4)	74,8 (27,8)	5,62	0,005
K	44,1 (27,5)	53,2 (29,1)	63,5 (27,5)	3,23	0,044
T	30,0 (25,5)	38,1 (30,9)	35,2 (32,8)	0,73	0,480
Teljes feladatsor	41,4 (21,5)	51,4 (22,7)	57,8 (23,1)	3,99	0,021

**15. táblázat.** Hatásnagyságok Cohen-féle  $d$  értékei az évfolyamok és a részfeladatsorok tükrében az integrált almintára vonatkozóan

	6–8 évfolyam	6–10 évfolyam	8–10 évfolyam
FV	0,47	0,90	0,42
K	0,32	0,70	0,39
T	0,28	0,18	0,09
Teljes feladatsor	0,45	0,74	0,28

## Megbeszélés

Eredményeink alapján olybá tűnik, hogy az idiómaértés az életkor előrehaladtával egyre érettebbé, jobbá válik. Azonban említésre méltó két eltérés, amelyeket az eltérő tantervű általános iskolában és az integráltan tanuló gyerekek csoportját összehasonlítva tapasztaltunk. Az eltérő tantervű általános iskolában oktatott enyhén értelmi fogyatékos tanulók a T részfeladatsorban ugyanis a hatodik évfolyamon mutatták a legjobb teljesítményt ( $M=46,05$ ,  $SD=18,24$ ), jobbat mint a nyolcadik ( $M=35,67$ ,  $SD=28,89$ ) és a tizedik osztályosok ( $M=44,17$ ,  $SD=28,32$ ). Az integráltan oktatott diákok esetében pedig visszaesés tapasztalható a tizedikes tanulók esetében ( $M=35,22$ ,  $SD=32,73$ ) a nyolcadikos gyermekek teljesítményéhez képest ( $M=35,22$ ,  $SD=32,73$ ). Ennek az ellentmondásos tendenciának a hátterében állhat az a tény, hogy az integráltan tanuló, tizedik osztályos tanulók csoportja volt a legalacsonyabb létszámú (23 fő) a kutatás során, amely alacsony létszám nehezítheti az adatok elemzését. Az is egyértelművé vált számunkra, hogy a T részfeladatsor megoldása volt a legnagyobb kihívás a részt vevő diákok számára. A legjobb eredmények az FV részfeladatsorban születtek.

A részfeladatsorok közötti korrelációkon kívül vizsgáltuk továbbá (1) a teljesítmény és az évfolyam, illetve (2) a teljesítmény és az életkor közötti összefüggést. A *teljes mintán* az Idióma feladatsor ( $r=0,219$ ), illetve az FV ( $r=0,239$ ) és a K ( $r=0,245$ ) részfeladatsorok esetében gyenge pozitív korreláció figyelhető meg az évfolyam és a teljesítmény között, a T részfeladatsor esetében nincs ilyen korreláció. Az életkor és a teljesítmény összefüggését tekintve csak az FV részfeladatsor esetében mutatható ki gyenge pozitív korreláció ( $r=0,211$ ) a teljes mintán.

### A kutatás korlátai és következtetések

Papír-ceruza alapú feladatsorunk kitöltése során gyakran találkoztunk hiányos válaszadással (T részfeladatsor) és több válaszlehetőség kiválasztásával (K részfeladatsor). Ez a tény is indokolta azt, hogy létrehozzuk az Idióma feladatsor online változatát, amellyel (1) kizárhatóak a fent leírt hibatípusok, (2) lehetőségünk nyílik a válaszügy mérésére, (3) a gyors adatgyűjtésre és (4) a véletlenszerű itemkiosztás használatára. Ez utóbbit azért tartjuk szükségesnek, mert a feladatsor első verziójában a T részfeladatsor volt az utolsó és egyben legnehezebb feladat, amely komoly kihívást jelentett a tanulók számára. Terveink között szerepel az online feladatsor kipróbálása tipikusan fejlődő és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében.

Összességében megállapítható, hogy az Idióma feladatsor alkalmas enyhén értelmi fogyatékos gyermekek vizsgálatára. A vizsgált populációban nem találtunk szignifikáns különbséget az integráltan és a szegregáltan oktatott diákok összteljesítménye között, eredményeink azonban rávilágítanak az idiómaértelmezés nehézségeire.

Mivel a figuratív nyelvi kifejezésekkel rendkívül gyakran találkozhatunk hétköznapi szituációkban, célunk, hogy a kutatásunk által megszerzett tudást felhasználva segítsük a gyakorlatban dolgozó (gyógy)pedagógusok munkáját az érintett gyermekek képességfejlesztését illetően. Fontos, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket is hozzásegítsük ahhoz, hogy értelmezni tudják a leggyakrabban használt metaforikus köznyelvi fordulatokat, a sokszor idézett szólásokat és közmondásokat, hogy ezáltal aktív részesei lehessenek egy hétköznapi beszélgetésnek, továbbá jobban megismerjék és értelmezzék azt a kommunikációs bázist, amelyet tipikusan fejlődő társaik is használnak. Ezen kívül lényeges eleme lehet a figuratív nyelvhasználat fejlesztésének a humor és az ironikus kifejezések értelmezése is, amelyek szintén elengedhetetlen részét képezik a társas kommunikációnak. (Gyógy)pedagógusként azt szeretnénk elérni, ha tanítványaink önbizalmuk, önállóságuk birtokában és a kihívásokra fel-

készülten hagynák el a köznevelés intézményeit, amelyhez ezekkel az újonnan megszerezett ismeretekkel is szeretnénk hozzájárulni.

## Irodalom

- ABRAHAMSEN, E. P. & BRUKE-WILLIAMS, D. (2004) Comprehension of Idioms by Children with Learning Disabilities: Metaphoric Transparency and Syntactic Frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 33. No. 3. pp. 203–215.
- BADDELEY, A. (2005) *Az emberi emlékezet*. Budapest, Osiris Kiadó, pp. 646.
- BALÁZS P., KEMÉNY F. & IVASKÓ L. (2015) A konvencionális és az újszerű metaforák megértési folyamata a serdülő és fiatal felnőtt korosztály esetében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 70. No. 2/3. pp. 327–347.
- BISHARA, S. & KAPLAN, S. (2016) Executive Functioning and Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. *World Journal of Education*, Vol. 6. No. 2. pp. 20–32.
- BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, David McKay Company.
- CARRIEDO, N., CORRAL, A., MONTORO, P.R., HERRERO, L., BALLESTRINO, P. & SEBASTIÁN, I. (2016) The Development of Metaphor Comprehension and Its Relationship with Relational Verbal Reasoning and Executive Function. *PLoS ONE*, Vol. 11. No. 3.
- DRAAISMA, D. (2002) *Metaforamasina*. Budapest, Typotex Kiadó, p. 22.
- GENTNER, D. (1983) Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, Vol. 7. No. 2. pp. 155–170.
- GIBBS, R. W. & COLSTON, H. L. (2012) *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press, pp. 286–296.
- GIORA, R. & FEIN, O. (1999) Irony comprehension: The graded salience hypothesis, *Humor*, Vol. 12. No. 4. pp. 425–436.
- GLUCKSBERG, S. (2008) How Metaphors Create Categories Quickly. In: R. W. GIBBS (ed): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University, pp. 67–73.
- GOLDEN, A. (2010) Grasping the point: A study of 15-year-old students' comprehension of metaphorical expressions in schoolbooks. In: G. LOW, Z. TOFF, A. DEIGNAN & L. CAMERON (eds): *Researching and applying metaphor in the real world*, Amsterdam, Benjamins. pp. 35–62.
- GRICE, H. P. (1957) Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J.L. (ed) *Syntax and semantics*, Vol.3. pp. 41–58.
- HOLTGRAVES, T. (1999) Comprehending indirect replies. When and how are they conveyed meanings activated? *Journal of Memory and Language*, Vol. 41. No. 4. pp. 519–540.

- HUBER-OKRAINEC, J. & DENNIS, M. (2003) Idiom comprehension in childhood: An assessment tool and age norms. *Brain and Language*, Vol. 87. No. 1. pp. 188–191.
- IVANKO, S., PEXMAN, P. & OLINEK, K. (2004) How sarcastic you are? Individual differences and verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 23. No. 3. pp. 244–271.
- KATZ, A. & PEXMAN, P. (1997) Interpreting figurative statements: Speaker occupation can change metaphor to irony. *Metaphor and Symbol*, Vol. 12. No. 1. pp. 19–41.
- KÖVECSES Z. (2005) *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex Kiadó.
- KÖVECSES, Z. & BENCZES, R. (2010) *Kognitív nyelvészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LEVORATO, M.C. & CACCIARI C. (1995) The effects of different tasks on comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 60. No. 2. pp. 261–83.
- LEVORATO, M. C., NESI, B. & CACCIARI, C. (2004) Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language* Vol. 91. No. 3. pp. 303–314.
- MASHAL, N. & KASIRER, A. (2012) The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disability. *Research in Developmental Disabilities* Vol. 33. No. 6. pp. 1741–1748.
- MASHAL, N. (2013) The role of working memory in the comprehension of unfamiliar and familiar metaphors. *Language and Cognition*, Vol. 5. No. 4. pp. 409–436.
- PEXMAN, P. & OLINEK, K. (2002) Understanding irony: How do stereotypes cue speaker intent? *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 21. No. 3. pp. 245–274.
- POLLÁK, I. (2015) „Hogy csináljam?”, szerzett agysérülés következtében fellépő frontális zavarok. In: Koronczai-Fekete V. & Ecsedi K. (eds) *Szerzett agysérülés következtében létrejövő látássérülések és ehhez kapcsolódó kognitív funkciózavarok*. Budapest, Vakok Állami Intézete, pp. 220–231.
- POWER, R., TAYLOR, C. L. & NIPPOLD, M. A. (2001) Comprehending literally-true versus literally-false proverbs. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 17. No. 1. pp. 1–18.
- QUALS, C.D., LANTZ, J.M., PIETRZYK, R.M., BLOOD, G.W. & SCHEFFNER-HAMMER, C. (2004) Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 37. No.4. pp. 295–311.
- RICHARDS, I. A. (1936) *The philosophy of rhetoric*. New York, Oxford University Press.
- SABAN-BEZAEL, R. – MASHAL, N. (2015) Hemispheric Processing of Idioms and Irony in Adults With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Journal Autism and Developmental Disorders*, Vol. 45. No. 11. pp. 3496–3508.



- SCHNELL Zs. (2005) Tudatelmélet és pragmatika. (Idiomatikus nyelvelsajátítás) In. GERVAIN J., KOVÁCS K., LUKÁCS Á. & RACSMÁNY M. (eds): *Az Ezerarcú Elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 102-115.
- SHNITZER-MEIROVICH, S., LIFSHITZ-VAHAB, H. & MASHAL, N. (2017) Comprehension of Verbal and Visual Metaphors among Individuals with Intellectual Disability with and without Down Syndrome. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, Vol. 52. No. 3. pp. 252-267.
- SPERBER, D. - WILSON, D. (1986) *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell, Cambridge MA & Oxford.
- SZAMARASZ V. Z. (2014) Metafora. In. Pléh Cs. & Lukács Á. (eds.): *Pszicholingvisztika 1-2*. Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 777-812.
- YU, N. (2003) Chinese metaphors of thinking. *Cognitive Linguistic*, Vol. 14. No. 2-3. pp. 141-165.



# Oktatásszociológia



# HALLGATÓK KIVÁNDORLÁSI TERVEI A MUNKAÉRTÉKEK TÜKRÉBEN\*

Bocsi Veronika<sup>a,^</sup> – Dusa Ágnes Réka<sup>b,^^</sup> – Szigeti Fruzsina<sup>b,^^^</sup>

<sup>^</sup>egyetemi docens, <sup>^^</sup>kutató, <sup>^^^</sup>doktorjelölt

<sup>a</sup>Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

<sup>b</sup>Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Az elemzés célja, hogy egyrészt felmérje a hallgatók migrációs potenciálját, másrészt pedig megpróbálja beazonosítani azoknak a társadalmi háttérváltozóknak a rendszerét, amelyek az erre irányuló döntéseket valószínűsítik. A háttérváltozók közé a munkaértékeket is bevontuk. Az elemzés adatbázisát egy 2017-es, országos lekérdezés adja (N=1 502). A logisztikus regressziós modell alkalmazásával be tudtuk azonosítani azokat a háttérváltozókat, amelyek a migrációs terveket negatív vagy pozitív irányban alakították a hallgatói mintában. A munkaértékek hatása a háttérváltozók mellett is kimutatható volt: az önkiteljesítő-teljesítményközpontú beállítottság negatív, míg a flexibilis családközpontú faktor pozitív irányba alakította a külföldi tanulással vagy munkavállalással kapcsolatos terveket.

**Kulcsszavak:** migráció, hallgatók, felsőoktatás, munkaértékek

## THE STUDENTS' WILLINGNESS OF MIGRATION IN THE MIRROR OF WORK VALUES ABSTRACT

The aim of our study is to evaluate the migration potential of students and to identify the system of those background variables, which leads to the presumption of such decisions. We included the work values amongst the background variables. In our empirical research, we used the database of a national query (N=1 502). By using the logistic regression model, we identified those background variables, which had a positive or negative effect on students' migration plans. Besides the effect of the work values can be demonstrated the self-fulfilling, family-centered attitude negative effect and the flexible family-centered attitude positive effect on the plans of studying and working abroad.

**Keywords:** migration, students, higher education, work values

## Bevezető

A KSH demográfiai évkönyve szerint 2016-ban 29 400 magyar állampolgár ment legalább egy évre külföldre. A kivándorlók majdnem fele (45%) 30 év alatti (*KSH 2017*).

Bizonyos migrációs döntésekre hajlamos ifjúsági csoportokat korábbi kutatások már beazonosítottak, jellemzően olyan vizsgálati szempontok mentén, mint a szocioökonómiai háttér, a nemek, az egyetemi szak tudományterületi besorolása, a munkaerő-piaci lehetőségek, valamint a korábbi külföldi tanulmányi és munkatapasztalatok.

Tanulmányunk egyik célja, hogy egy országos hallgatói mintában megvizsgálja a migrációs tervek jellemzőit, illetve a megszokott független változók közé beemelje a munkaértékek fogalmát. Joggal feltételezhetjük, hogy a két jelenség között valamilyen mértékű összefüggés húzódhat meg, hiszen a munkaértékek mintázatai alakítják a szakmai döntéseket is, s ezekbe a szakmai döntésekbe a külföldi munkavállalás is beletartozik. Tanulmányunk elején néhány korábbi kutatás eredményét foglaljuk össze, majd a munkaértékek fogalmi kereteinek tisztázása után rátérünk az empirikus vizsgálatunk bemutatására.

### A magyar fiatalok munkavállalási mobilitása

A magyar egyetemisták mobilitási terveire vonatkozóan rendelkezésre álló korábbi kutatási eredmények közül ezúttal a külföldi munkavállalási tervekre vonatkozó részekre koncentrálnak, a tanulási célú mobilitással csak érintőlegesen, a munkavállalási tervekre való hatásukkal kapcsolatban foglalkozunk. Fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgálatok többsége terveket, szándékokat mért, melyekből csak egy bizonyos százalék valósult meg, míg más esetekben nem tervezett mobilitás is történhetett.

A Frissdiplomások 2015-ös felmérésének válaszadói a 2010-ben, 2012-ben és 2014-ben abszolutóriumot szerettek közül kerültek ki, s a munkavégzést tekintve a válaszadók 6,3 százaléka dolgozott külföldön a lekérdezést megelőzően, további 6,5 százalék pedig a lekérdezés ideje alatt. A végzettséget tekintve a művészeti, bölcsészettudományi, informatikai és műszaki képzések egykori hallgatói dolgoztak/dolgoznak a legnagyobb arányban külföldön. Harmaduk nem a végzettségéhez kapcsolódóan talált munkát, míg 67 százalékuk legalább részben a végzett szakjával helyezkedett el. Utóbbi csoportba nagyobb arányban az egészségügyi, műszaki és informatikai területen diplomát szerettek tartoztak. Az összes válaszadó 43 százaléka nem tervezett külföldi munkát öt éven belül (*Veroszta 2016*).

A hazai fiatalok mobilitása különböző arányban, de mindig fontos része volt a nagymintás, országos Magyar Ifjúság kutatássorozatnak. Hajdu és Pelok (2016) azt állapították meg a 2000-es, 2004-es, 2008-as és 2012-es adatbázist vizsgálva, hogy míg a tanulással kapcsolatos külföldi tervek 2004 és 2012 között csökkentek (17 százalékról 11 százalékra), addig a munkavállalási tervek 2000 és 2012 között növekedtek (16 százalékról 63 százalékra). Ugyanezen adatbázisok Fazekas és Nagy (2016) számára arra adtak lehetőséget, hogy a migrációs terveket egy ún. generációs problématerképbe bevonva összehasonlítsák az említett négy év adatfelvételeit. Eredményük szerint a 15–29 éves korosztályban elsősorban nem az anyagi jellegű egzisztenciális problémák (anyagi nehézségek, munkanélküliség, lakásproblémák), hanem inkább az érzelmi-lelki egzisztenciális nehézségek (kilátástalanság, céltalanság) az, ami erősíti a kivándorlási terveket.

A legfrissebb, 2016-os Magyar Ifjúság felmérés alapján külföldi munkavállalást a válaszadók 31 százaléka tervez. Az ország elhagyását munkavállalási céllal fontolgatók motivációja esetében inkább a szakmával rendelkezők azok, akik megélhetési okok miatt, a diplomások pedig azok, akik életminőségük növelése, tapasztalatszerzés, karrierlehetőség és a kihívások miatt vállalnának külföldön munkát. A válaszadó fiatalok 56 százaléka nem tartja valószínűnek, hogy 2–3 éven belül külföldre költözne (Bauer et al. 2017). Mindez kapcsolható az extrinzik és az intrinzik motiváció gondolatköréhez is, és annak szociokulturális beágyazottságára utalhat.

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudomány Karának alapszakos hallgatói körében végzett felmérésükben a külföldi munkavállalási terveket elemezte Kiss, Kun és Pusztai (2017). Eredményeik szerint a majdani munkájuk szakmai tartalmát, illetve az elhelyezkedés szakmai (szakirányhoz való) illeszkedését preferáló hallgatók kevésbé valószínűsítik a külföldi munkavállalást.

Függ és munkatársai (2015) online felmérésükben 1 097 fő életvitelszerűen külföldön élő fiatalot vizsgáltak meg, s bár felmérésük nem reprezentatív mintavételre alapult, mégis érdekes néhány megállapítást kiemelni a kutatásból, mely egybecseng Fazekas és Nagy (2016) megállapításával is. Függ és munkatársai is arra mutatnak rá, hogy a magasabb iskolai végzettségű, külföldön dolgozó magyar fiatalok kevésbé a kereseti lehetőségek s a munkanélküliség elkerülése miatt mentek külföldre. Az általuk jelzett megélhetési gondok elsősorban az önálló élet megkezdésének nehézségeit jelentették, elsősorban a lakásvásárlást, s a szülőktől való függetlenedést. A válaszadók egy része leginkább befektetésként tekint a külföldi munkavállalásra, s foglalkoznak a hazatérés lehetőségével. Kicsivel több, mint a válaszadók egytizede alapvetően rövid távon tervezte a külföldi munkavállalást, s 8,2 százalékkuk egyértelműen otthon szeretne majd dolgozni a későbbiekben (Függ et al. 2015).

Siskáné és munkatársai (2017) kutatásukban a hazai fiatalok kivándorlási szándékait és a már kivándoroltak jövőterveit egyaránt felmérte. A kivándorlási szándékokat tekintve a legfontosabb megállapításaik szerint a nők és a férfiak azonos arányban jelentek meg a határozott mobilitási szándékú, a bizonytalan és a kivándorlást nem tervező csoportokban, ám a nőkre inkább jellemző az, hogy nem egyedül, hanem családdal, párjukkal utaznak külföldre, és nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy a célországban legyen valamilyen kiépített kapcsolati háló. Másik fontos megállapításuk, hogy a fiatalabb korcsoportokban magasabb a határozott kivándorlási szándékkal rendelkezők aránya, és a legmagasabb arányban mobilitást fontolgatók Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megyében élnek.

### A munkaértékek fogalmi keretei

A munkaértékek a munkával kapcsolatos preferenciákat jelölik ki, s az értékpreferenciák egészére jellemző módon formálják a döntéseinket és a választásainkat. Ezen döntések a választott szakmákra, a munkavégzés környezetére, szociális viszonyaira és annak helyszínére is vonatkozhatnak. Fontos jellemzőjük ezen kívül, hogy útmutatást adjanak a munka eredményeinek és kimenetelének megítéléséhez (*Ester, Braun & Vinken 2006*).

A szocializáció folyamata egyben értékátadási folyamatot is jelöl. Valamennyi szocializációs ágens biztosít lehetőségeket a munkaértékek átadására is, de különösen erős az elsődleges szocializációs színtérnek, tehát a családnak a hatása. A szülők munkavégzésének a jellegzetességei, a kereső munka mintázatai formálják már a gyermekkori attitűdöket is. A munkaértékeket kifformáló tényezők azonban a későbbi életszakaszokban is hatnak. Éppen ezért a munkaerőpiacra még be nem lépett fiatalok preferenciáit nem tekinthetjük teljesen kiforrottnak.

A munkaértékek szegmensei nem „minőségi” különbségeket adnak (ahogyan az értékpreferenciák esetében sem releváns például az a kérdés, hogy a kollektívista vagy az individualista értékek magasabb rendűek-e), s a szakirodalomban is említett „pólusok” is minőségi jelzők nélkül kezelendők. Az értékpreferenciák súlypontjait több szerző is megpróbálja meghatározni (*Schwartz 2003; Inglehart 1997; Hofstede & Hofstede 2008*), s azok feltérképezésére eltérő módszertani metodikát használnak.

A munkaértékek esetében is meghatározhatunk különböző pólusokat, ilyenek például az extrinzik vagy az intrinzik munkaértékek (*Ester, Braun & Vinken 2006*), vagy a Super-féle dimenziók (*Super 1995*). Az extrinzik kategória többek



között a biztos megélhetést, az anyagi ellenszolgáltatást, a kellemes munkakörülményeket jelenti, míg az intrinzik esetében a munkában való kiteljesedésen, szakmai kihívásokon van a hangsúly.

Korábbi elemzések során már megvizsgálták egyrészt országos minta segítségével fiatalok (*Bocsi & Csokai 2015*), másrészt regionális minták segítségével az egyetemista populáció munkaértékeit (*Bocsi 2015*), míg más nemzetközi vizsgálatokból a magyar társadalom munkaértékei vázolhatók fel (*Ester, Braun & Vinken 2006*). A munkaértékek rajzolatai kulturálisan meghatározottak, de a munkaerő-piaci lehetőségek is formálják azokat. Ismerjük azoknak a háttérváltozóknak a rendszerét, amelyek a fiatalok munkaértékeit alakítják – fontos és kimutatható hatása van például a nemi hovatartozásnak vagy a településtípusnak. Korábbi hallgatói vizsgálatok (*Bocsi 2015*) az extrinzik és az intrinzik munkaértékek keveredését mutatták – a legmagasabb elfogadottsággal azonban minden esetben extrinzik értékek bírtak. Fontos, a magyar társadalom egészére is jellemző sajátosság a teljesítményelv és a karrierépítés relatíve alacsony fontossága – ezeket a jellemzőket a hallgatói mintában is ki tudtuk mutatni. A hallgatói populáció munkaérték preferenciái az értelmiségre és középosztályra jellemző mintázatokat is felmutatják (például egyes intrinzik jegyek relatíve erősebb jelenléte).

### Elemzésünk módszertana

A CSAK kutatás mintája országos, de nem reprezentatív és nem valószínűségi. A minta kialakításánál a rétegzés során földrajzi és tudományterületi szempontokat érvényesítettek – az intézmények kiválasztása szakértői mintavétellel történt.<sup>1</sup> Az 1 502 főnyi nappali tagozatos hallgató 11 intézményt képviselt (ELTE, SOTE, DE, Óbudai Egyetem, NYE, SZTE, PTE, EKE, SZIE, DRHE és a Kaposvári Egyetem).<sup>2</sup> A mintába a mesterszakosok, illetve az osztatlan képzések negyed- és ötödévesei 10 százalékos arányban kerültek be. A férfiak aránya 44 százalék volt,

<sup>1</sup> A mintavételről és a mintáról lásd bővebben: Engler (2018).

<sup>2</sup> A tudományterületek közül legnagyobb arányban a műszaki tudományok, a bölcsészettudományok, illetve az orvostudományok képviseltették magukat (minimum 266 fős almintákkal). Legalacsonyabb arányban a hittudományi és az agrártudományi képzéseken résztvevőket sikerült elérni (55 és 26 fővel). Az informatika a műszaki tudományok közé sorolódott, a gazdasági és menedzsment-, illetve a jogi képzések pedig a társadalomtudományok közé. A pedagógusképzések esetében a tanítandó tárgy szakja határozta meg a tudományterületet. A művészeti terület magába foglalta a zenei képzéseket és a képzőművészeti stb. képzéseket. Így például a rajz-vizuális kultúra szakpárral bíró hallgató a művészeti területre került, az óvodapedagógia vagy az angol-magyar szakpáron tanuló diák pedig a bölcsészettudományra.

a nőké pedig 56 százalék. Az elemzés során átlagokat, az átlagok pozícióinak összevetését, keresztátlás elemzést, ANOVA-tesztet, faktoranalízist és bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk.

## Eredmények

### *Migrációs tervek és a háttérváltozók hatásai*

A Család és Karrier Kutatásban (CSAK) a válaszadó fiatalok külföldi terveire egy kérdés vonatkozott, mely felmérte a tervezett munkavállalási cél hosszát (rövidtáv, középtáv vagy hosszútáv) is, azonban az elemzés megkönnyítése miatt ezúttal az igen válaszokat összevontuk. Az igen magas számú válaszmegegyezőket (205 fő) a későbbi vizsgálatokból kizártuk. Így három kategóriát hoztunk létre, a külföldi munkavállalást tervezőket (657 fő, a válaszadók 50,7 százaléka), a bizonytalanokat (416 fő, 32,1 százalék) és a nem tervezőket (224 fő, 17,3 százalék). Keresztátlás-elemzést használva azt állapíthatjuk meg, hogy a végzett szak tudományterületi besorolása szerint az agrár, az orvostudományi és műszaki területek hallgatói gondolkoznak leginkább külföldi munkavállalásban, a külföldi munkát legkevésbé tervezők a természettudományi terület válaszadói körében voltak legtöbben ( $p=0,000$ ). A válaszadó apjának legmagasabb iskolai végzettsége esetében a középfokú végzettségű apák gyermekei szignifikánsan magasabb arányban terveznek külföldi munkavállalást, mint az alacsony vagy a felsőfokú végzettségű apák gyermekei ( $p=0,01$ ). Külföldi munkavállalási tervet szignifikánsan magasabb arányban terveznek olyan fiatalok, akik korábban dolgoztak már külföldön ( $p=0,006$ ), akik több felsőfokú nyelvvizsgálattal rendelkeznek ( $p=0,000$ ) és több idegen nyelven beszélnek ( $p=0,000$ ) (nyelvvizsgától függetlenül). A szubjektív anyagi helyzet esetében pedig a családjuk anyagi helyzetét rosszabbnak megélők gondolkoznak nagyobb arányban külföldi munkavállalásban (*1. táblázat*). A nem, a településtípus, a középfokú nyelvvizsga, a korábbi külföldi tanulási tapasztalat és a külföldi munkavállalási terv között nem volt szignifikáns összefüggés.

**1. táblázat.** A szubjektív anyagi helyzet és a külföldi munkavállalási terv közötti összefüggés (%)\*

	Tervez	Nem tervez	Bizonytalan	Összesen
Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik.	43,8	19,8	36,3	100,0
Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg.	54,9	15,9	29,2	100,0
Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat sem tudjuk fedezni.	63,4	4,9	31,7	100,0
Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségleteinkre.	50,0	12,5	37,5	100,0
Összesen ( fő)	623	209	394	1226

*Forrás:* CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

*Megjegyzés:* \* $p=0,004$

### *A munkaértékek és társadalmi beágyazottságuk*

A munkaértékeket egy 19 itemből álló kérdéssor mérte fel, amely kijelentéseket a hallgatóknak egytől négyig kellett skáláznuk (a négyes érték jelentette a legnagyobb fontosságot). A munkaértékek kapcsán azok átlagait és pozícióit vizsgáltuk meg. A munkaértékekből később faktorokat generáltunk, amely a munkaértékek összerendeződését mutatta meg. Mind az egyes munkaértékek, mind pedig a faktorok esetében a mobilitási tervek hatását elemeztük. A mobilitási tervek hatásait ANOVA-teszttel vizsgáltuk meg. Előzetesen azt feltételeztük, hogy a mobilitást tervező csoportban nem találunk olyan elemeket, amelyek a karrierépítés és a magas kereset preferenciáinak irányába mutatnak – a külföldi munkavállalási és tanulási tervek tehát nem egy meredekebb karrierépítési tervvel lesznek kapcsolatba hozhatók. A munkaértékek vizsgálatakor első lépésben az egyes itemek átlagait vizsgáltuk meg. Ahogy azt korábban említettük, az egyes kijelentéseket négyfokozatú Likert-skálával mértük fel. A 2. táblázat mutatja be a munkaértékek rajzolatait.

**2. táblázat.** A munkaértékek rajzolatai a hallgatói mintában (négyfokozatú skála átlagértékei)  
(N=1 297)

A munka mellett a családra is jusson idő	3,66
Egy állás biztos legyen	3,56
A munka sikerélményt nyújtson	3,56
A munkahely jó hangulatú legyen	3,56
Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	3,46
A munka érdekes legyen	3,44
Magas legyen az elérhető kereset	3,44
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	3,42
A munka mozgalmas és változatos legyen	3,33
Emberekkel lehessen találkozni	3,19
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	3,16
Hasznos legyen a kisebb közösségeknek, társadalomnak	3,13
Egy csapat tagjaként dolgozhass	3,13
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	3,11
A munka felelősséggel járjon	3,03
A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	2,98
Az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	2,83
A munka teljesítményközpontú legyen	2,76
A munka ne legyen megerőltető	2,75

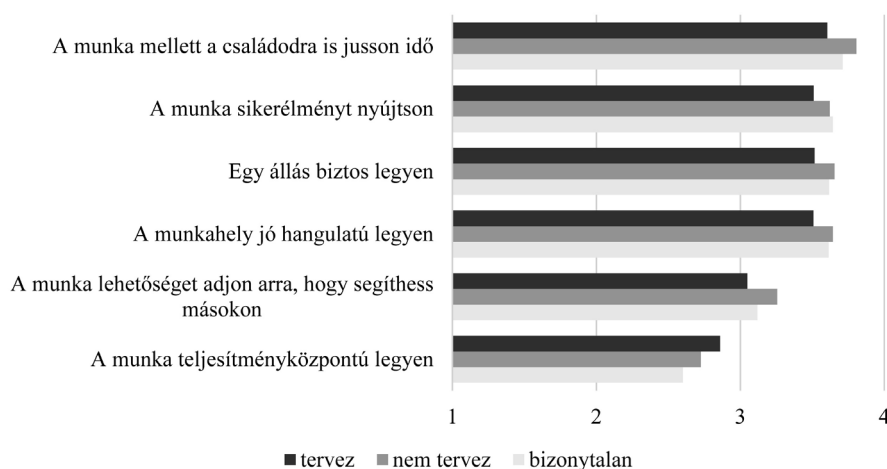
*Forrás:* CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

A legmagasabb értéket a „munka mellett a családra is jusson idő” kijelentés kapta, amelyet egy szintén extrinzik item, az „egy állás biztos legyen” kijelentés követ. A lista első felében kevesebb intrinzik item szerepel, mint extrinzik (például a sikerélmény vagy mozgalmas és változatos munka magasabban pozícionált intrinzik itemek). A magas kereset és a munkahelyi előrejutás az értékek rangsorának közepén helyezkednek el. A segítő szándék elemei a lista második felébe kerülnek, éppen úgy, ahogy a flexibilitáshoz vagy az önállósághoz kapcsolódó értékek. Figyelemre méltó a teljesítményközpontú munka utolsó előtti pozíciója. Összességében azt mondhatjuk, hogy a hallgatók munkaértékeinek súlypontja, akárcsak Fónai és Szigeti (2016) kutatásában, az extrinzik értékek, a kiszámíthatóság és a családbarát jelleg irányába mutatnak.

Ha a mobilitási tervek és az egyes munkaértékek kapcsolatát ANOVA-teszttel megvizsgáljuk (sig.: <0,05), akkor hat szignifikáns kapcsolatot tudunk kimutatni. A karrierépítéshez legszorosabban kapcsolódó kijelentések mentén nem volt eltérés az egyes alminták között. A második ábráról leolvasható, hogy bizonyos

kijelentések egyértelműen egyik vagy másik almintá elképzeléseibe illeszkednek bele. A másokon való segítség a mobilitást nem tervezőkre lesz jellemzőbb, éppen úgy, ahogy a családbarát munkabeosztás vagy az állás kiszámíthatósága és biztonsága is. Ezek az értékek egy lehetséges szociális és extrinzik pólushoz kapcsolják az országhatáron belül maradókat. A mobilitást tervezők esetében egyetlen egy kijelentés kapott magasabb értéket („a munka teljesítményközpontú legyen”). Korábbi kutatások alapján tudjuk, hogy a magyar munkaérték-rajzolatokban a teljesítményelv perifériális helyzetben van. A kérdés az, hogy vajon a mobilitást tervezők a hazai munkaerő-piaci viszonyok között nem vélik megtalálni az ezen beállítottságuknak megfelelő állásokat, vagy a külföldi tervek ettől függetlenül mozognak együtt ezekkel a preferenciákkal (1. ábra).

1. ábra. Az egyes munkaértékek eltérései a mobilitási tervek szerint  
(négyfokozatú skála átlagértékei) (N=1 130)



Forrás: CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

Ha a munkaértékek pozícióit vizsgáljuk meg, akkor ettől részben eltérő mintázatot kapunk, bár közös elemek is kitalinthatók (3. táblázat). Olyan kijelentések esetében találhatunk két pozíciónyi, vagy attól nagyobb eltérést, amely az ANOVA-teszt esetében nem mutatott különbséget. Láthatjuk, hogy a külföldi mobilitást tervezők esetében a magas kereset a negyedik legfontosabb munkaérték, míg az érdekes munka átlaga alacsonyabb pozícióban szerepel. A szociális-közösségi elemek esetében az összefüggés árnyaltabb: a mobilitást tervezők esetében a segítő attitűd kevésbé jellemző, míg más elemek dominánsabbak („emberekkel lehessen találkozni”).

3. táblázat. A munkaértékek pozíciói a mobilitási tervek szerint (N=1 297)

Tervez		Nem tervez		Bizonytalan	
3,60	A munka mellett a családdra is jusson idő	3,81	A munka mellett a családdra is jusson idő	3,71	A munka mellett a családdra is jusson idő
3,52	Egy állás biztos legyen	3,65	Egy állás biztos legyen	3,64	A munka sikerélményt nyújtson
3,51	A munka sikerélményt nyújtson	3,64	A munkahely jó hangulatú legyen	3,62	Egy állás biztos legyen
3,51	A munkahely jó hangulatú legyen	3,62	A munka sikerélményt nyújtson	3,61	A munkahely jó hangulatú legyen
3,46	<b>Magas legyen az elérhető kereset</b>	3,54	Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	3,50	Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák
3,43	Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	3,45	<b>A munka érdekes legyen</b>	3,50	<b>A munka érdekes legyen</b>
3,43	Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	3,40	Magas legyen az elérhető kereset	3,45	Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra
3,41	<i>A munka érdekes legyen</i>	3,37	Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	3,45	<i>Magas legyen az elérhető kereset</i>
3,34	A munka mozgalmas és változatos legyen	3,32	A munka mozgalmas és változatos legyen	3,32	A munka mozgalmas és változatos legyen
3,18	<b>Emberekkel lehessen találkozni</b>	3,26	<b>A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon</b>	3,21	<b>Emberekkel lehessen találkozni</b>
3,14	A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	3,23	A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	3,15	<b>Egy csapat tagjaként dolgozhass</b>
3,13	Egy csapat tagjaként dolgozhass	3,22	<i>Emberekkel lehessen találkozni</i>	3,15	A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez
3,09	A munka hasznos legyen a kisebb közösségednek, társadalomnak	3,21	A munka hasznos legyen a kisebb közösségednek, társadalomnak	3,14	A munka hasznos legyen a kisebb közösségednek, társadalomnak
3,05	<i>A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon</i>	3,05	<i>Egy csapat tagjaként dolgozhass</i>	3,12	<i>A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon</i>
3,05	A munka felelősséggel járjon	3,01	A munka felelősséggel járjon	3,01	A munka felelősséggel járjon
3,01	A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	2,91	A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	2,97	A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember
2,88	Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	2,74	Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	2,79	Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik
2,86	A munka teljesítményközpontú legyen	2,72	A munka teljesítményközpontú legyen	2,73	A munka ne legyen megéröltető
2,80	A munka ne legyen megéröltető	2,63	A munka ne legyen megéröltető	2,60	A munka teljesítményközpontú legyen

Forrás: CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

Megjegyzés: Vastag betűvel kiemelve a kettő vagy attól nagyobb eltérést mutató kijelentések, vastag betűvel és dőlttel jelöltük a legmagasabb pozíciót, szimplán dőlttel pedig a legalacsonyabbat.

### *A munkaértékek faktorai*

Az értékpreferenciák összerendezésének kutatása során a leggyakrabban használt eszköz a faktoranalízis. Elemzésünkben maximum likelihood eljárást és varimax rotálást alkalmaztunk, a megőrzött információmennyiség értéke pedig 34% volt. A faktorok kialakítása során 16 kijelentést tartottunk meg. A munkaértékeknek három „pólusa” rajzolódott ki. Az első faktor kevert elemeket mutatott, mind intrinzik (például érdekes munka), mind pedig extrinzik kijelentéseket magába foglalt (például jó hangulatú munka). Ez a pólus az önkitaljesítő-családközpontú nevet kapta. A második faktor jórészt szociális-közösségi elemeket tartalmazott, amelyet a felelősségteljes munka iteme egészített ki (szociális faktor). A harmadik faktor a karrierépítés, a teljesítményelv, a flexibilitás és a könnyedebb munkavégzés jegyeit viselte magán (flexibilis-teljesítményközpontú faktor). A faktorok a korábbi kutatási eredményeinkhez hasonló mintázatot mutattak. Nem különültek el egymástól egyértelműen az extrinzik és az intrinzik értékek, míg a szociális-közösségi jegyek összekapcsolódása sokkal inkább értelmezhető. A teljesítményközpontú-karrierépítő jegyeket tartalmazó faktor esetében pedig látható, hogy az sajátos, a kényelemmel kapcsolatos elemekkel egészül ki, amelyek mind a munkavégzés során, mind pedig azon túl megjelennek (a munkahely közel legyen a lakóhelyhez) (4. táblázat). Fontos kiemelni azt is, hogy a teljesítményelv és a kényelmes munka itemei sem egymást kizáró, egymással ellentétes kijelentések.

Ha a faktorokat a mobilitás alapján elkülönített alminták segítségével vizsgáljuk meg (ANOVA-teszt,  $p < 0,05$ ), akkor két esetben kapunk szignifikáns eltérést. Ezek a különbségek az önkitaljesítő-családközpontú, illetve a flexibilis-teljesítményközpontú faktor esetében ragadatók meg (sig.: 0,009 és 0,003). A 2. ábráról olvashatók le a kapott összefüggések. Láthatjuk, hogy a mobilitást tervezők sajátos jegyeket mutatnak fel, hiszen jellemző lesz rájuk a flexibilis-teljesítményközpontú faktor, míg az önkitaljesítő-családközpontú preferenciák a mobilitást nem tervezőkhöz és a bizonytalanokhoz kapcsolhatók.

4. táblázat. A munkaértékek faktorai (N=1 502)

	Önkiteljesítő- családközpontú	Szociális	Flexibilis-teljesít- mény-központú
Magas legyen az elérhető kereset	0,174	-0,139	<b>0,330</b>
Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	0,089	0,000	<b>0,452</b>
A munka érdekes legyen	<b>0,652</b>	0,136	0,009
A munkahely jó hangulatú legyen	<b>0,767</b>	0,159	0,067
A munka sikerélményt nyújtson	<b>0,687</b>	0,288	-0,008
Emberekkel lehessen találkozni	0,259	<b>0,639</b>	0,043
A munka hasznos legyen a kisebb közösségeknek, társadalomnak	0,131	<b>0,723</b>	0,029
A munka felelősséggel járjon	0,110	<b>0,432</b>	0,190
A munka ne legyen megerőltető	-0,064	0,203	<b>0,550</b>
A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	0,062	0,180	<b>0,444</b>
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	0,133	<b>0,690</b>	0,088
A munka teljesítményközpontú legyen	-0,088	0,043	<b>0,396</b>
A munka mellett a családra is jusson idő	<b>0,440</b>	0,077	0,048
A munka mozgalmas és változatos legyen	<b>0,445</b>	0,283	0,186
Egy csapat tagjaként dolgozhass	0,216	<b>0,424</b>	0,145
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	0,106	0,138	<b>0,356</b>

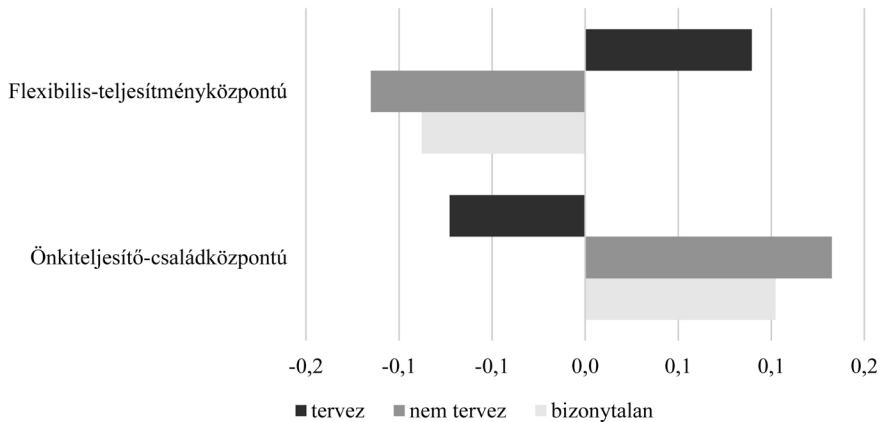
*Forrás:* CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

#### *A háttértényezők komplex vizsgálata – a logisztikus regresszió eredményei*

A továbbiakban megvizsgáltuk a bináris logisztikus regresszióval, hogy a CSAK Kutatásban részt vevő hallgatók külföldi munkavégzésre irányuló szándékát mely tényezők milyen mértékben befolyásolják. Külföldi munkát tervezőknek tekintettük azokat a hallgatókat, akik úgy vélik, hogy a felsőfokú tanulmányok befejezését követően külföldön fognak munkát vállalni, míg a bizonytalanokat és az egyértelműen külföldi munkát nem mérlegelőket a külföldi munkát nem tervezők közé soroltuk. A magyarázó változók bevonása lépcsőzetesen történt. Első lépésben a hallgatók nemét, a lakóhely településtípusát, a szülők iskolai végzettségét és családi állapotát (első modell), második lépésben a nemet (férfi/nő), a lakóhely településtípusát, a szülők iskolai végzettségét és családi állapotát,



2. ábra. Az önkiteljesítő-családközpontú, illetve a flexibilis-teljesítményközpontú faktorok és a mobilitási alminták kapcsolata (N=1 297)



Forrás: CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

Megjegyzés: ANOVA-teszt,  $p < 0,05$ .

valamint az objektív<sup>3</sup> és szubjektív anyagi helyzetet vontuk be a vizsgálatba (második modell). A harmadik és negyedik modellben mindezeket túl szerepelnek a tudományterületek, illetve a nyelvtudást felmérő változók. Az utolsó, ötödik modellben a munkaértékek faktorai kerültek bevonásra (5. táblázat).

Az 1. modellben nincs olyan, a vizsgálatba bevont szociodemográfiai/független változó, ami befolyásolja a vizsgált hallgatók mobilitási szándékát. A 2. modell eredményei szerint a CSAK-hallgatók mobilitási terveit az objektív és a szubjektív anyagi helyzet alakítja. Mindkét változó szignifikánsan csökkenti a külföldi munkavállalás bekövetkezésének esélyét. Az objektív anyagi helyzet javulása ceteris paribus 0,86-szorosára változtatja azt, vagyis 14%-kal csökkenti, a szubjektíve javuló anyagi helyzet 0,59-szeresére változtatja, 59%-ra redukálja a mobilitás bekövetkezésének esélyét. Erősebb negatív hatással a szubjektív anyagi helyzet változó ( $\text{Exp}(B)=0,59$ ,  $p < 0,001$ ) bír.

A vizsgált felsőfokú tanulmányokat folytatók külföldre irányuló munkavállalási tervét – a 3. modell értelmében – az objektív és a szubjektív anyagi helyzet,

<sup>3</sup> Az objektív anyagi helyzetet folytonos változóként vontuk be a vizsgálatba. Az index minimum értéke 0, maximuma 10. Maximum értéket az a hallgató ért el, aki saját lakással vagy családi házzal, nyaralóval vagy hobbitelekkel, plazma TV-vel vagy LCD TV-vel, asztali számítógéppel vagy laptoppal, táblagéppel vagy e-book olvasóval, mobil internettel, mosógéppel, klímával, okostelefonnal és személygépkocsival is rendelkezik.

valamint a felsőfokú nyelvvizsga befolyásolja jelentősen, az előbbieket negatív, az utóbbi pozitív irányban. Míg az objektív anyagi helyzet erősödése 15%-kal, a pozitívabb saját megítélés 41%-kal csökkenti a külföldi munkavállalás bekövetkezésének valószínűségét, addig a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezés 2,69-szorosára növeli azt. Eredményünk nem erősíti meg az ifjúságkutatásokból származó eredményeket (Székely & Pitó 2010; Ruff 2013). A vizsgált hallgatókra nem igaz az az összefüggés, hogy ha kedvezőbb szubjektív anyagi helyzetben, illetve társadalmi státuszban vannak, akkor valószínűbb, hogy a közeljövőben külföldön (is) szerencsét fognak próbálni. Magyarázat egyrészt a hallgatói populáció eleve szelektált jellege lehet, másrészt pedig maga az egyetem, ami a meglévő társadalmi különbségeket az intézményen belül valamelyest ki tudja egyenlíteni. Érdekes továbbá, hogy a felsőfokú komplexnyelvvizsga-bizonyítvánnyal való rendelkezés szignifikánsan növeli a mobilitás valószínűségét, ugyanakkor a (nyelvvizsga nélküli) idegen nyelvi kommunikáció (beszéd, megértés, megértetés) nem befolyásolja azt.

A 4. modellben megfigyelhető, hogy a kedvezőbb anyagi helyzet megítélésére továbbra is csökkenti, a felsőfokú nyelvvizsgával való rendelkezés továbbra is növeli a külföldi munkavállalás valószínűségét. Tudományterületek szerint a külföldi munkavállalást valószínűnek tartják az agrár területen tanulók a nem agrárosokhoz, a bölcsészek a nem bölcsészekhez, a társadalomtudósok a nem társadalomtudósokhoz, a leendő művészek a nem művészeti ágban tanulókhöz, a műszakosok a nem műszakosokhoz valamint az orvostudományok hallgatói a nem orvostudományosokhoz képest. A külföldi letelepedés bekövetkezésének esélyére a legerősebb pozitív hatással az agrár tudományterület ( $\text{Exp}(B)=19,53$ ,  $p<0,001$ ), a leggyengébb pozitív hatással a műszaki tudományterület ( $\text{Exp}(B)=3,33$ ,  $p<0,001$ ) van.

Az utolsó, 5. modellben a szociodemográfiai, a szociokulturális háttér, a tudományterületi besorolás mellett a munkaérték faktorok is megjelentek. A családközpontú, illetve a flexibilis-teljesítményközpontú munkaérték mutat szignifikáns összefüggést a külföldi jövőtervekkel. Nemek tekintetében – a hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel összhangban – a férfiak inkább fontolgatják a külföldi munkavállalást, mint a nők. A családstruktúrát is figyelembe véve elmondható, hogy a teljes családban, azaz az édesanyjával és édesapjával együtt élőkre kevésbé jellemző a külföldi munkavállalási terv, mint az egyszülős vagy a mozaik családban élő, s felnövekvő hallgatókra. Az idegen nyelven történő kommunikáció és a nyelvvizsgák közül a középfokú nyelvvizsga nem mutat szignifikáns összefüggést a külföldi munkavégzés-tervezéssel, a felsőfokú nyelvvizsgával való rendelkezés viszont igen. Tudományterületek szerint a legerősebb mobilitási szándékkal az agrárosok rendelkeznek a nem agrárosokhoz

5. táblázat. A migrációs tervek bináris regressziós modellje (N=1 297)

Magyarázó változók	1. modell		2. modell		3. modell		4. modell		5. modell	
	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.
Nem (0: férfi, 1: nő)	0,84	0,12	0,84	0,15	0,82	0,15	0,73	0,17	0,65*	0,20
Településtípus (0: nem város, 1: város)	1,15	0,14	1,07	0,17	1,01	0,17	0,95	0,18	0,85	0,21
Apa iskolai végzettsége (0: nem diplomás, 1: diplomás)	0,79	0,15	0,74	0,18	0,72	0,18	0,70	0,19	0,78	0,22
Anya iskolai végzettsége (0: nem diplomás, 1: diplomás)	0,84	0,14	1,02	0,17	0,93	0,18	1,05	0,19	1,10	0,22
Szülők családi állapota (0: nem él párkapcsolatban, 1: párkapcsolatban él)	1,01	0,13	0,95	0,15	0,89	0,16	0,83	0,17	0,68*	0,19
Objektív anyagi helyzet (folytonos változó)	-	-	0,86**	0,05	0,85**	0,05	0,86**	0,05	0,89	0,06
Szubjektív anyagi helyzet (0: mindenünk megvan, de jelentősebb kiadásra (pl: nyaralásra) nem telik, 1: mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik)	-	-	0,59**	0,16	0,59**	0,16	0,62**	0,17	0,71	0,20
Középfokú nyelvvizsga (0: nincs, 1: van)	-	-	-	-	0,97	0,16	0,97	0,17	0,93	0,19
Felsőfokú nyelvvizsga (0: nincs, 1: van)	-	-	-	-	2,69***	0,21	2,54**	0,22	2,54***	0,25
Idegen nyelvi kommunikáció (0: nincs, 1: van)	-	-	-	-	1,16	0,41	1,36	0,44	1,08	0,57
Agrártudomány (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	19,53***	0,78	12,56**	0,84
Bölcsészettudomány (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	3,66**	0,47	3,19*	0,53
Társadalomtudomány (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	3,03*	0,47	2,00	0,54
Természettudomány (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	1,78	0,51	1,62	0,57
Műszaki terület (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	3,33**	0,46	2,53	0,52
Orvostudomány (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	7,25***	0,48	5,16**	0,54
Művészet (0: nem, 1: igen)	-	-	-	-	-	-	5,29**	0,53	5,57**	0,61
Önkitaljesítő-családközpontú munkaérték (folytonos változó)	-	-	-	-	-	-	-	-	0,8*	0,11
Szociális munkaérték (folytonos változó)	-	-	-	-	-	-	-	-	1,03	0,11
Flexibilis-teljesítményközpontú munkaérték (folytonos változó)	-	-	-	-	-	-	-	-	1,33*	0,12
Konstans	1,19	0,18	2,35	0,28	2,14	0,50	0,54	0,67	0,97	0,80
RL <sup>2</sup>	0,65		2,14		4,39		12,63		9,47	

*Forrás:* CSAK Kutatás, saját szerkesztés.

*Megjegyzés:* A \*\*\* jelöli a 0,001 alatti, a \*\* jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a \* jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat.

képest, a leggyengébbel a bölcsészek a nem bölcsészekhez viszonyítva. A mobilitást tervezőkre jellemző a flexibilis-teljesítményközpontú munkaérték faktor. Azok a hallgatók, akik karrierépítésre törekednek, teljesítményorientáltak, flexibilisek és szeretik a könnyedebb munkavégzést, valószínűbb, hogy külföldön fognak munkát vállalni, mintsem hogy hazánkban maradjanak. Velük ellentétben a családközpontú munkaértékkel bírók esetében a migrációs potenciál gyengébbnek mutatkozik.

### Összegzés

Elemzésünk célja az volt, hogy a CSAK-adatbázist felhasználva megvizsgáljuk, hogy a válaszadó magyar egyetemisták hazai vagy külföldi munkavállalási tervét milyen háttértényezők befolyásolhatják. Elemzésünk újdonsága, hogy egy, a munkaértékeket mérő itemsort is beemeltünk a vizsgálati szempontok közé. Elemzésünk összegzéseként azt mondhatjuk el, hogy a mobilitási tervek és a munkaértékek összefonódnak. Előzetesen azt feltételeztük, hogy nem a magas kereset és az előrejutás lehetőségei mozdítják a fiatalokat a külföldi tervek irányába. Ez a feltételezésünk ugyanakkor egyértelműen nem valószínűsíthető, hiszen láthattuk, hogy mind a pozíciók vizsgálatakor, mind pedig a faktorok esetében a magas kereset iteme mentén eltérések voltak megragadhatók. Fontos ugyanakkor, hogy az előrejutás és karrierépítés nem állt kapcsolatban a mobilitási tervekkel, illetve a mobilitást tervező almintá esetében a kényelmes, a teljesítményközpontú, illetve a flexibilis munka elemei is egyaránt megjelentek. A logisztikus regressziós modell alapján nagyobb eséllyel tervez külföldi munkavállalást az a fiatal, aki férfi, akinek a szülei nem élnek együtt, akinek felsőfokú nyelvvizsgálója van, és flexibilis-teljesítményközpontú munkaértékek jellemzik. Elemzésünk célja az volt, hogy rávilágítson arra, hogy a hagyományos „kemény” háttérváltozókon kívül az értékek és az attitűdök, illetve a személyiségkomponensek bevonása is megfontolandó a migrációs tervek vizsgálatakor. Jól ismert tény, hogy mindezek a háttérváltozókkal is összefonódnak – elég csupán az értékpreferenciák társadalmi beágyazottságára gondolni – ugyanakkor, ahogyan vizsgálatunk is tanúsítja, önálló magyarázó erővel is bírnak. Ahhoz azonban, hogy a magyar egyetemisták hazai és külföldi karrierterveit, mobilitási terveit jobban megértsük, további kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok szükségesek, amelyeknek a segítségével a longitudinális folyamatok is alaposabban felvázolhatók, másrészt pedig az egyéni életutak és a döntési mechanizmusok is megragadhatókká válnak.

## Irodalom

- BAUER B., PILLÓK P., RUFF T., SZABÓ A., SZANYI F. E. & SZÉKELY L. (2017) *Magyar Ifjúságkutatás 2016. Az Ifjúságkutatás első eredményei*. Budapest, Új Nemzedék Központ.
- BOCSI V. & CSOKAI A. (2015) Roma fiatalok munkaértékei. *Metszetek – Társadalomtudományi folyóirat*, Vol. 4. No. 4. pp. 3–18.
- BOCSI V. (2015) *A felsőoktatás értékmentszetei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- ENGLER Á. (ed) (2018) *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debrecen, CHERD.
- ESTER, P., BRAUN, L. & VINKEN, H. (2006) Eroding Work Values? In: ESTER, P., BRAUN, L. & MOHLER, P. (eds) *Globalization, Value Change and Generations*. Leiden, Brill. pp. 89–114.
- FAZEKAS A. & NAGY Á. (2016) Generációs problématerkép. In: NAGY Á. & SZÉKELY L. (eds) *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. pp. 339–370.
- FÓNAI M. & SZIGETI F. (2016) A Nyíregyházán tanuló fiatalok képzettsége és oktatással kapcsolatos tervei. *Acta Medicinæ et Sociologica*, Vol. 21. No. 7. pp. 29–47.
- FÜGG Zs. M., FÜGG Zs. P., NAGY T., PÁSZTOR P. & SZILÁGYI T. (2015) *Az életvitelszerűen külföldön tartózkodó magyar fiatalok munkavállalási és migrációs stratégiái*. Szeged, Euro-tender Egyesület.
- HAJDU M. & PELOK Z. (2016) Fiatalok, akik elvándorolnának – migrációs profilok alakulása a rendszerváltás óta. In: NAGY Á. & SZÉKELY L. (eds) *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. pp. 371–399.
- HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE, G. J. (2008) *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. Pécs, McGraw-Hill – VHE Kft.
- INGLEHART, R. F. (1997) *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Changes in 43 Countries*. Princeton, Princeton University Press.
- KISS Zs., KUN A. I. & PUSZTAI L. (2017) A külföldi munkavállalás hallgatók által észlelt valószínűsége. Egy a debreceni egyetem üzleti alapszakos hallgatói körében végzett felmérés eredményei. In: MRÁZIK J. (ed) *HERA évkönyvek 2016. A tanulás új útjai*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. pp. 361–372.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL. (2017) *Magyarország, 2016*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
- RUFF T. (2013) Ifjúsági mobilitás: hajlandóság, lehetőségek és tervek. In: SZÉKELY L. (ed) *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Budapest, Kutatópont. pp. 152–178.
- SCHWARTZ, SH. H. (2003) Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában: Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In: VÁRINÉ SZ. I. (ed) *Az értékek az életben és a retorikában*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 105–154.

- SISKÁNÉ SZILASI B., HALÁSZ L. & GÁL-SZABÓ L. (2017) A magyar fiatalok erősödő kivándorlási szándékának kiváltó okai és jellemzői. *Tér és Társadalom*, Vol. 31. No. 4. pp. 131–147. doi:10.17649/TET.31.4.2885
- SUPER, D. E. (1995) Values: Their Nature, Assessment and Practical Use. In: SUPER, D. E. & SVERKO, B. (eds.) *Life Roles, Values, and Careers: International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. pp. 54–61.
- SZÉKELY L. & PITÓ K. (2010) Nélkülük megy a vonat tovább? *Új Ifjúsági Szemle*, Vol. 8. No. 2. pp. 38–62.
- VEROSZTA ZS. (2016) *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány. Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás*. Budapest, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

# MILYEN AZ ISKOLA? FIATALOK ISKOLÁVAL KAPCSOLATOS NÉZETEINEK ÉS ATTITŰDJEINEK VIZSGÁLATA

---

Czető Krisztina

egyetemi adjunktus  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Intézet

## ABSZTRAKT

A tanulmány egy, a 15–17 éves fiatalok körében végzett iskolaiattitűd-vizsgálat eredményeit összegzi. A leíró, feltáró természetű, kevert kutatási stratégiát alkalmazó vizsgálat számos törekvéssel a gyermekkor-tanulmányokban az 1960-as évektől kezdődően megjelenő új szociológiai törekvésekhez kapcsolódott, és célja a fiatalok hangjának megjelenítése volt. A kvantitatív kutatási szakasz az iskolai attitűd különböző dimenziói (iskolai jól-lét, az iskola funkcióihoz kapcsolódó kognitív nézetek) mentén tárta fel a résztvevők érzelmi és kognitív viszonyulásait, illetve vizsgálta az iskolai attitűd dimenzióinak összefüggéseit. A kvalitatív kutatási szakaszban a fókuszcsoportos beszélgetések, árnyalva a kvantitatív adatokat, mélyfúrásszerűen vizsgálták a tanulók iskolához, annak működéséhez társított értelmezéseit.

**Kulcsszavak:** iskolai attitűd, új szociológia, nézetkutatás, kevert kutatási stratégia

## WHAT DO STUDENTS THINK ABOUT SCHOOL? RESEARCH ON SCHOOL ATTITUDES ABSTRACT

This study presents the results of a school attitude research conducted among 15-17-year old students. The descriptive-exploratory research employed mixed-methods and was strongly influenced by the new sociological approach that emerged in childhood studies in the 1960s. Therefore, one of the most important aims of the research was to explore the students' voice. The quantitative research phase studied the different dimensions of the construct of school attitude (i.e. well-being in school, cognitive views on school functions), and revealed the correlation between school attitude dimensions. In the qualitative phase, focus group interviews deepened the quantitative results and explore students' narratives about schooling.

**Keywords:** school attitude, new sociology, beliefs, mixed-methods

## Bevezetés

Tanulmányomban egy, 15–17 éves fiatalok körében végzett empirikus vizsgálat eredményeinek egy-egy szeletét mutatom be, melynek legfontosabb célkitűzése a fiatalok „hangjának” megjelenítése, a gyermekkorról és az iskola világáról alkotott értelmezéseiknek vizsgálata volt. A kevert kutatási stratégiát alkalmazó vizsgálat három tematikus elágazás mentén tárta fel a résztvevők gyermekkor-narratíváit, a fiatalok iskolai attitűdjeit, valamint a tanulók iskoláról alkotott jövőképét. Jelen írás keretei között az eredmények áttekintését azonban az iskolai attitűdhez kapcsolódó eredmények bemutatására szűkítém<sup>1</sup>.

### Változó gyermekkor, változó iskola

Az 1960-as évektől kezdődően felerősödő társadalmi, gazdasági és politikai változások átalakították a modernitás társadalmi rendszerét, és a fejlett társadalmakra jellemző demográfiai hanyatlás, a késő modern (posztmodern) kulturális, illetve a posztindusztriális újkapitalizmus gazdasági átalakulásai kihívások elé állítják a modernitás által létrehozott iskolarendszereket is (*Czető 2018b*).

A létrejött tudásalapú társadalmakra jellemzően (a tudás árucikké válásával), a fiatalabb generáció előrébb jutási lehetőségeit a tudásjavakhoz való hozzáférés és azok megszerzése határozza majd meg (*Gazsó & Laki 2004; Csapó 2002a, 2002b*). A tudástőke felértékelődésével párhuzamosan, a tanulási és megismerési folyamatokra vonatkozó kutatások, továbbá az iskolai tudás természetének, elsajátításának és minőségének mélyebb megismerése az iskola által közvetített tudáskép egyre inkább feszítő ellentmondásaira hívja fel a figyelmet (*Báthory, 2002; Csapó 2002a, 2002b; Pléh 2017, Czető 2018b*). A tanulás – az iskola falai közül is kilépve – változatos formákban jelenik meg és különböző forrásokból származik (*Nahalka 2003; Csapó 2002a, 2002b*), mely hatással van az iskola társadalmi pozíciójára is.

A késő modern változásai ugyanakkor a gyermekkor természetét is megváltoztatták, és a gyermekkor új formáit, valamint értelmezéseit is elhozták (*Hendrick 1997, 2009; Lee 2001, 2005; Prout 2003; Woodhead 2009a, 2009b; Somlai 2013, Czető 2018a*). A gyermekkor új szociológiai megközelítése annak történeti,

<sup>1</sup> *A tanulmányban bemutatott kutatási eredmények doktori (PhD.) disszertációim kutatásán alapulnak.* Jelen tanulmányban annak néhány kiemelt eredménye kerül átdolgozott, rövidített formában bemutatásra. A kutatás teljes formájában elérhető: Czető Krisztina (2018) Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. PhD. disszertáció. [http://ppk.elte.hu/file/Czet\\_Krisztina\\_disszertacio.pdf](http://ppk.elte.hu/file/Czet_Krisztina_disszertacio.pdf)



társadalmi és kulturális meghatározottságára irányította a figyelmet, hangsúlyozva ezzel a gyermekek aktív, értelmező és jelentésteremtő társadalmi részvételét (vö. *Jenks 1996, 2009; James & Prout 1997; Jensen & McKee 2003; Golnhofner & Szabolcs 2005; James & James 2004; Prout 2011*), mely egyben a gyermekek és fiatalok hangját is felerősíthette (*Bluebond-Langer & Korbin 2007; James 2007; LeVine 2007*).

Az új szociológia megközelítései a gyermekkor értelmezésének összetettségét, az iskola gyermek-felnőtt kontinuumot létrehozó, a gyermekeket más társadalmi terektől elszeparáló, a társadalmi struktúrát újtermelő hatalmi vonatkozásait is feltárták (vö. *James 2013; Corsaro 2015*). A nyugati társadalmakban a 20. század hatvanas éveiben (Magyarországon a nyolcvanas években) lezajló ifjúsági korszakváltás a társadalmak generációs struktúráját, illetve az ifjúsághoz társított értékeket is alakította (*Zinnecker 2001; Golnhofner & Szabolcs 2005*), és a tudásbeli javak felértékelése a tanulókat a gazdasági versenyképesség szempontjából is értékessé tette (*Czető 2018b*). Ennek megragadására vezette be Zinnecker (2001) a kulturális moratórium fogalmát. A kulturális moratórium fogalmával a társadalmi tevékenységek szegmentációjának arra a folyamatára utal, mely eredményeként kialakult egy olyan gyermekkor, majd ifjúkor, ami „legitim távolmaradást” tesz lehetővé bizonyos társadalmi normáktól és kötelezettségektől (*Zinnecker 2001; Golnhofner & Szabolcs 2005; Szabolcs 2011*). A társadalomban kialakult életkor alapú előírások és szegmentációk eredményeként, az a gazdaságilag produktív, termelő és független, illetve a nem termelő és függő rétegekre különült el, és a modernitás során a gyermekek és ifjak esetén két területtől való távolmaradás is megfigyelhetővé vált: a társadalmi termelés-től (munkától) való elzárás, illetve a biológiai reprodukciótól való távolmaradás. Emellett, a kulturális moratórium egy másik aspektusát az oktatás tömegessé válása jelenti. A gyermekkor és az ifjúkor a személyiségfejlődés, a tanulás periódusa is lett, amely a jövőre, a felnőtt létre készülést szimbolizálja (*Zinnecker 2001*). Így tehát a gyermekkor mint a kulturális javak megszerzésének időszaka, felértékelődött. A gyermekkor mint moratórium a felnőtt világ egy alternatívájává vált, ami a saját jogán értékes és nem csak előremutató természete van, hanem a kulturális aktivitás, fogyasztás periódusa is (*Zinnecker 2001*).

Mindezek alapján, Zinnecker (2001) értelmezésében a gyermekek fogyasztók az iskolák világában is, és alakítják a tanulási folyamatot is. Ehhez is köthetően az önálló jelentésteremtést Corsaro (2015) az interpretatív reprodukció fogalmával írja le: a gyermekek nem kizárólagosan a szocializációs folyamatok passzív résztvevői, hanem önálló értelmezésekkel, jelentéssel látják el az őket érintő folyamatokat, így az iskola világát is, melyek megértése közelebb vihet a gyermekkor megértéséhez is (vö. *Czető 2018b*).

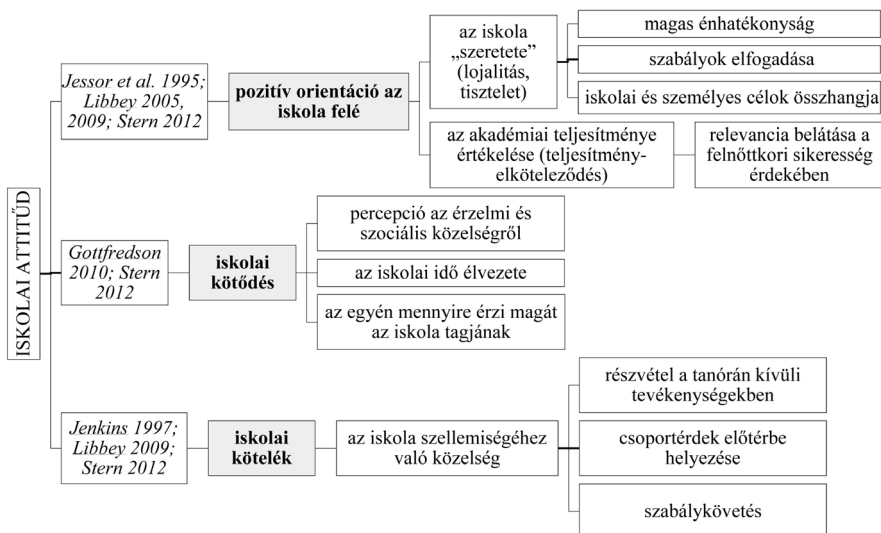
## A tanulók hangja: az iskoláról alkotott nézetek és az iskolaiattitűd-kutatások

A fentiekben érintőlegesen vázolt megközelítésekhez szorosan kapcsolódva kutatásom alapvetése volt, hogy a gyermekkor természetének és az iskola belső világának megértése során különös jelentőséggel bír az iskola szerepének és funkciójának értelmezése a gyermekek és fiatalok hangjának megismerése által. Az iskolához kapcsolódó nézetek, illetve érzelmi viszonyulások feltárása ugyanakkor a gyermekkor természetének megértése mellett, az iskola feladatainak és funkcióinak újrakonstruálásában is meghatározó jelentőségű lehet (vö. *Czető 2018b*).

Az iskolaiattitűd- és nézetkutatások nagyon szerteágazó, az iskolai élet különböző aspektusait megragadó természetűek (vö. *Stern 2012*). Az iskolai attitűd mérését és kutatását nehezíti továbbá, hogy egy komplex, az iskolához való viszonyulás és az iskolai élet számos aspektusát felölelő fogalomról beszélhetünk (vö. *Libbey 2009*), mely nehezen elválasztható más, számos, az iskolai tevékenységekhez direkt vagy indirekt módon kapcsolódó faktoroktól. Az iskolai attitűd leírására különböző elméleti konstrukciókkal találkozhatunk.

Általánosan közelítve az iskolai attitűd fogalma felé, az attitűdök közvetlenül nem megfigyelhető pszichológiai konstruktumok, melyek kognitív vélekedésekben, érzelmekben és viselkedési komponensekben öltenek testet. Az attitűdök bejósolhatják az egyén viselkedését (*Fishben & Ajzen 1975; Fiske 2006; Csepeli 2014; Smith, Mackie & Claypool 2017*). Mindezek alapján az iskolai attitűd definiálásában kiindulópont lehet Stern (*2012*) megközelítése, mely szerint az iskolai attitűd a tanulók pozitív vagy negatív érzelmi asszociációi. Az iskolai attitűd lehetséges elágazásait Libbey (*2009*) és Stern (*2012*) felosztásában (a teljesség igénye nélkül) az *1. ábra* foglalja össze.

Az iskolai attitűd felé közelíthetünk úgy, mint egyfajta *pozitív orientáció az iskola felé*. Ebben az esetben a pozitív orientáció a tanulói attitűd és motiváció kedvező sajátosságait jelzi (*Libbey 2009*). A pozitív orientáció két dimenziója az iskola szeretete és az akadémiai teljesítmények értékelése (*Stern 2012*). Jessor és munkatársai (*1995*) kutatásukban az iskolai attitűdöt olyan pszichológiai konstruktumként írták le, melynek két összetevője az iskola iránti tisztelet és hűség, illetve az akadémiai célkitűzések iránti elköteleződés (*Jessor et al. 1995, Libbey 2009 2005; Stern 2012*). Jessor és munkatársai (*1995*) kutatása rávilágított, hogy kedvező (pozitív) iskola iránti orientáció esetén megfigyelhető, hogy a tanulókat magasfokú énhatékonyság jellemzi. Ezek a diákok jellemzően tisztelik az iskola szabályait, melyek összhangban vannak saját céljaikkal, illetve a tanulók osztják azt a nézetet, hogy az akadémiai teljesítmény és a tanulás releváns az életükben, mely hozzájárul a felnőttkori sikerességükhöz.



1. ábra. Az iskolai attitűd lehetséges konstrukció

Forrás: Libbey (2009) és Stern (2012) alapján saját szerkesztés

Az iskolai attitűdöt megragadó lehetséges további konstruktum az *iskolai kötődés*. Stern (2012) az iskolai kötődés fogalmát három dimenzió köré építi. Egyrészt, az iskolai kötődés az egyén percepciója arról, hogy mennyire érzi magát közel a társaihoz érzelmi és szociális szempontok mentén; másrészt mennyire élvezetes az egyén számára az iskolában töltött idő; továbbá ide sorolható az egyén személyes beszámolója arról, hogy mennyire érzi magát az iskola tagjának. Az iskolai kötődés alakulásában Gottfredson (2010) feltárta, hogy alakulásában döntő és közvetítő szerepet játszik a tanár-diák interakció (Gottfredson 2010; Stern 2012). Kutatásának eredményei igazolták, hogy a tanulók képesek pontosan leírni, hogy a tanárok milyen mértékben tisztelik és értékelik erőfeszítéseiket, illetve hogyan vélekednek a bennük lévő potenciálokról, majd elkezdenek ezeknek az elvárásoknak megfelelni.

Az 1. ábrán az iskolai attitűdöt leíró harmadik fogalom Libbey (2009) és Stern (2012) rendszerezésében az *iskolai kötelék*, melyet leginkább az iskola szellemiségéhez való közelség érzéseként értelmezhetünk. A kapcsolódó kutatások megerősítették, hogy az iskola szellemiségével való azonosulás a serdülők esetén különösen fontos, mely leginkább annak megélése, hogy „az iskola adekvát reflexiója annak, kik ők valójában” (Stern 2012:22, saját fordítás). Az iskolai kötelék előrejelzői olyan mutatók lehetnek, mint részvétel a tanórán kívüli tevékenységekben, az iskolai csoport érdekében tett cselekvések, vagy az iskolai szabályok betartása és értékelése (Jenkins 1997; Libbey 2009; Stern 2012).

Az iskolaiattitűd-kutatásokban az iskolai attitűd feltárásának jelentősége összekapcsolódik az iskolai teljesítmény, az iskolai viselkedési problémák, az iskolaelhagyás vagy iskolakerülés problémáival is (vö. *Jessor et al. 2012, Libbey 2009; Gottfredson 2010; Stern 2012*).

A hazai kutatásokban az iskolai attitűdhez kapcsolódó konstruktumok az iskolai kötődés-vizsgálatokban (*Szabó & Virányi 2011; Szabó, Zsadányi & Szabó-Hangya 2015*) és a tantárgyi attitűdöket feltáró vizsgálatokban jelennek meg (*Csapó 2000*). A hazai iskolai kötődés-vizsgálatok az iskolai kötődés emocionális természetét hangsúlyozzák, és az iskolai kötődés fogalmát három összetevő mentén írják le, melyek a szociális kapcsolatok, az iskolai tevékenységhez való viszony és a fizikai környezet kiváltotta komfortérzet (*Szabó & Virányi 2011*). A tantárgyi attitűdre vonatkozó kutatások Csapó (2000) nyomán feltárták, hogy egy tantárgy tanulási ideje befolyásolja a tantárgyi attitűd alakulását, hogy a tanulók érdeklődése differenciálódik a középiskola utolsó éveire, illetve, hogy a középiskola legelső éveiben írható le a legerősebb összefüggés a tantárgyak és az osztályzatok között.

Az iskolaiattitűd-kutatások mellett, az iskoláról alkotott „naiv” nézeteket vizsgáló kutatások, valamint a gyermekkor-tanulmányokhoz is kapcsolható vizsgálatok megmutatták, hogy a gyermekek egy innovatív és kreatív társadalmi részvétel során nem kizárólag elsajátítják a társadalmi és kulturális rendszert, hanem aktívan részt vesznek annak megváltoztatásában is (*James 2013; Corsaro 2015*). A modernitástól kezdődően a gyermeki tevékenység nagy részét az iskoláztatás teszi ki, és az így kialakult tanuló szerep elmoshatja az egyéb személyiségbeli tényezőket (vö. *Mayall 2000, 2008; Golnhofer & Szabolcs 2005*). Fontos látnunk, hogy a gyermek- és ifjúkor része a jövőorientált gondolkodás, amely elvárásként (tudástőke biztosítása) az iskolával szemben is dominánsan megjelenik, azonban az iskola a tanulók értelmezésében sok esetben kötelező kényszer (vö. *Golnhofer & Szabolcs 2005*), mely kedvezőtlen érzelmi viszonyulásokat válthat ki (*Rapos 2003, Réthy 2009; Csíkszentmihályi et al. 2011*).

## Az empirikus kutatás eredményei

### *A kutatás természete és a kutatási kérdések*

Jelen kutatás számos törekvésével a *gyermekkor új szociológiai megközelítéséhez kívánt kapcsolódni* azáltal, hogy a gyermekek és fiatalok az iskola világához kapcsolódó nézeteit és attitűdjeit vizsgálja, továbbá a gyermekkorhoz és az iskolához kapcsolódó tudományos diskurzusokban kiemelten fontosnak tartja a

benne élők hangjának megismerését. A kutatás célja a fiatalok gyermekkorról alkotott értelmezéseinek, valamint az iskolához fűződő attitűdjeinek és az iskoláztatás jövőjéről alkotott nézeteinek feltárása volt. Jelen tanulmány keretében azonban a kutatási eredmények bemutatását az iskolai attitűdhez kapcsolódó részeredmények bemutatására szűkítjük. Az iskolaértelmezésekhez és az iskolai attitűdökhöz kapcsolódó kutatási csomópont kutatási kérdései az alábbiak voltak:

- Hogyan értelmezik a 15–17 éves fiatalok az iskola feladatát a társadalomban és személyes életükben? Feltárható-e elutasított vagy támogatott iskolafunkció nézeteikben?
- Hogyan írható le a 15–17 évesek iskola iránti attitűdje?
- Milyen összefüggés írható le az iskolai attitűd különböző dimenziói között?

A kutatás leíró, feltáró természetű vizsgálat volt, mely kevert kutatási stratégiát alkalmazott, és felépítése a magyarázó-szekvenciális kutatási felépítést követte (vö. *Creswell & Plano Clark 2011*). A kutatás kvantitatív szakaszában kérdőíves adatfelvétel történt, ezt követően a kvalitatív szakaszban mélyfúrászerűen fókuszcsoportos interjúk készültek. A fókuszcsoportos beszélgetések tartalmi szempontból az etnometodológiai és a tematikus kvalitatív (félig-strukturált) interjú vonásait vegyítették (vö. *Szokolszky 2004*).

### *A kutatás résztvevői*

A kutatásban részt vevő alapsokaság a közoktatási rendszerben a nappali rendszerű képzési tagozaton, 10. évfolyamon tanuló fiatalok köre volt. A kutatás a hozzáférhetőségi és erőforrásbeli szempontok érvényesítésével Budapestre szűkült, illetve további szűkítő feltételek alapján fenntartói szempontok mentén az állami, illetve egyházi fenntartású iskolák, a képzési típus kategória mentén pedig a gimnáziumi, valamint szakgimnáziumi képzést folytató iskolák kerültek be az alapsokaságba (N=77 106 fő; *forrás: EDUMAP 2016, saját lekérdezés*). A kutatásban részt vevő iskolák véletlen, arányos rétegzett mintavételi eljárással kerültek kiválasztásra. A kutatásba bevont intézmények a 10. évfolyamok két osztályában vállalták a kérdőív kitöltését (N=860 tanuló). Az adattisztítási folyamatot követően a kvantitatív kutatásban 816 fő vett részt, nemek szerinti megoszlásban 433 fiú és 383 lány, a résztvevők átlagos életkora 16,21 év volt. A tanulói arányok képzési típus és fenntartó szerinti eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A kutatásban részt vett tanulók megoszlása képzési típus és fenntartó szerint

		Képzési típus		
		4 évfolyamos gimnázium	6 vagy 8 évfolyamos gimnázium	szakgimnázium
Tanuló neme	Fiú	70	139	224
	Lány	178	125	80
	Σ	248	264	304
		Intézmény fenntartója		
		állam	egyház	
Tanuló neme	Fiú	339	94	
	Lány	299	84	
	Σ	638	178	

### A társadalmi rétegződés és az iskola összekapcsolódása

A gyermekkor és az iskoláztatás összekapcsolódásában, a gyermekkor intézményesülésében, valamint a gyermekek társadalmi és a generációs struktúrabeli státuszának kialakításában a kötelező iskolarendszerek létrejöttének döntő szerepe volt (vö. Gillis 2009; Szabolcs 2011, Czető 2018b). A modernitástól kezdődően az iskola a társadalmi rendszer része lett, meghatározó szerepre tett szert a társadalmi struktúra kialakításában és a társadalmi rétegződés újratermelésében. A gyermekek társadalmi státuszának mélyebb megértése érdekében kutatásom az iskola és a társadalmi rétegződés lehetséges összefonódásait is vizsgálta.

Az iskola társadalmi meghatározottságát, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében betöltött szerepét és a szociokulturális háttér iskolai pályafutásra gyakorolt hatását számos oktatásszociológiai vizsgálat is megerősítette (Ferge 1972; Gázsó 1982, Nahalka 2003; Fejes 2006; Ballantine & Hammack 2009), melyet jelen kutatás eredményei is igazoltak.

A képzési típus és szülői iskolai végzettség jól kirajzolja a kulturális tőke meghatározó erejét (vö. Ferge 1972; Gázsó 1982, Nahalka 2003; Fejes 2006). A szelekciós mechanizmusok tekintetében a szociokulturális háttér hatását illetően kutatásom az apa végzettsége és a tanuló teljesítménye között közepesen erős (pozitív) összefüggést igazolt ( $p < 0,001$ ;  $\chi^2 = 133,281$ ;  $df = 6$ ;  $N = 770$ ;  $\gamma = 0,555$ ), és hasonló erősségű és természetű kapcsolat rajzolódott az anya végzettsége és a tanuló teljesítménye között ( $p < 0,001$ ;  $\chi^2 = 148,797$ ;  $df = 6$ ;  $N = 788$ ;  $\gamma = 0,581$ ;  $N = 788$ ).

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődési folyamatának további értelmezéséhez a kérdőív a tanulók által tervezett iskolai végzettségére is rákérdezett.

A Kruskal-Wallis H próba<sup>2</sup> feltárta, hogy van különbség a tanulók tervezett iskolai végzettsége között az anya végzettsége (alapfokú, középfokú vagy felsőfokú végzettség) alapján ( $H=144,925$ ;  $df=2$ ;  $p<0,01$ ). A hatásnagyság ( $\eta^2$ ) meghatározására Cohen (2008) és Fritz, Moris és Richler (2012) értelmezését alkalmaztam, mely ebben az esetben  $\eta^2=0,179$  jelentős összefüggést jelzett (vö: Cohen 2008). Az apa végzettsége alapján is különbség rajzolódott ( $H=182,547$ ;  $df=2$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,23$ ), mely erős hatást jelzett. A kiugró csoportok felfedése érdekében a nem parametrikus eljárások alkalmazásával a Mann-Whitney U teszt is megerősítette, hogy jelentős különbség van a tanulók jövőbeni tervei között az alapján, hogy az anya ( $p<0,01$ ; Mann Whitney  $U=48338,5$ ;  $Z=10,850$ ;  $N=788$ ), illetve az apa rendelkezik-e felsőfokú végzettséggel ( $p<0,01$ ; Mann Whitney  $U=41617,5$ ;  $Z=12,4$ ;  $N=770$ ). A hatásnagyság értelmezését ebben az esetben Fritz, Moris és Richler (2012) alapján követtem, azaz  $r(\text{anya})=0,38$  (közepes);  $r(\text{apa})=0,44$  (nagy) összefüggést igazolt. Tehát a szülők magasabb iskolai végzettsége esetén a tanulók is magasabb iskolai végzettséget jelöltek meg jövőbeni célként.

A feltárható szelekciós mechanizmusokat az eltérő iskolatípusok és a tanulók által tervezett iskolai végzettségek kapcsolódásai is megerősítik. A kutatásban résztvevők 55,3%-a felsőfokú végzettséget szeretne, és jelentős (17,1%) azok aránya is, akik tudományos fokozatot tűznek ki célul. A tanulók 17,8 százaléka érettségit és valamilyen szakmai végzettséget, 4,2 százalékuk pedig az érettségit szeretné elérni, míg 5,6 százalékuk érettségi nélküli szakmai végzettséget jelölt.

A teljes résztvevőkre vetítve jól látszik, hogy a továbbtanulási célok tekintetében a résztvevők jelentős része (55,3%) felsőfokú végzettséget szeretne, ugyanakkor az is kirajzolódik, hogy ezt közülük leginkább a négy évfolyamos (21,6%) és a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok (21%) tanulói jelölték. A tudományos fokozat elérése, mint jövőbeni cél leginkább a hat és nyolc évfolyamos gimnazisták körében jelenik meg (2. táblázat).

<sup>2</sup> Nem normál eloszlású ordinális mérési szintű változók.

2. táblázat. A tanulók tervezett iskolai végzettségének képzési típus szerinti megoszlása  
(%, N=815)

Tervezett iskolai végzettség	Képzési típus			Együtt
	4 évfolyamos gimnázium	6-, 8 évfolyamos gimnázium	szakközépis-kola/szakgimnázium	
szakma (érettségi nélkül)	0,0	0,0	5,6	5,6
érettségi	0,1	0,2	3,8	4,2
érettségi utáni szakképzés/ szakma	2,7	0,9	14,2	17,8
egyetem	21,6	21,0	12,8	55,3
tudományos fokozat	5,9	10,3	0,9	17,1
Σ	30,3	32,4	37,3	

*Az iskola a fiatalok szemével:  
az iskolai jól-lét és az iskola funkcióinak megítélése*

A kvantitatív kutatás során alkalmazott kérdőív egyik legfontosabb célja a tanulói nézetek és attitűdök vizsgálata volt. Így a kérdőív tartalmazott az iskolai jól-lét feltárását célzó elemeket, és vizsgálta a résztvevők az iskola egyes funkcióihoz, illetve az iskola belső világához való viszonyulásait is.

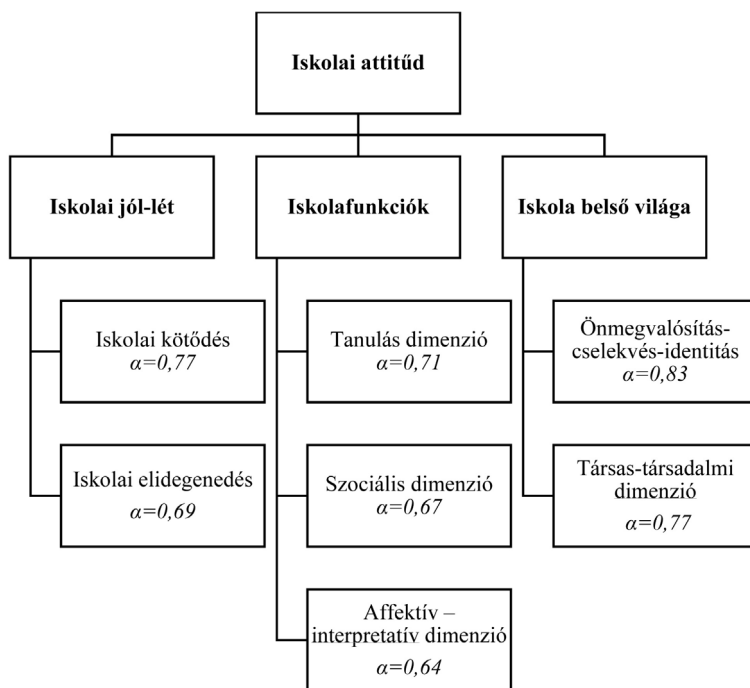
A tanulmány keretei között az iskolai jól-lét és az iskolafunkciók dimenziók legfontosabb eredményeit mutatom be, és bemutatott részeredményeket az alábbi három hipotézis köré is strukturálom:

1. A kutatást megelőzően feltételeztem, hogy *van összefüggés a fiatalok tanulmányi eredménye és az iskolához való kötődés érzése között, azaz a jobb tanulmányi teljesítményről beszámoló tanulók iskolai attitűdje is kedvezőben alakul majd.*
2. Az iskolafunkciók megítélését illetően feltételeztem, hogy *a 10. évfolyamos tanulók kedvezően értékeli az iskola társadalmi funkcióinak megítélésakor az iskola tanuláshoz kapcsolódó funkcióit.*
3. Végezetül a kutatás további előfeltevése volt, hogy *leírható összefüggés az iskolai attitűd különböző dimenzióit megjelenítő itemek között.*

A kutatás során a kérdőív vonatkozó elemei alapján olyan mutatókat képeztem, melyek az átfogó értelmezést segítik, így az iskolai attitűd feltárására egy háromelemű modell (2. ábra) került kialakításra (vö. Czető 2018b). A három mutató az alábbiak szerint alakult:



1. *Iskolai jól-lét* dimenzió: az egyén iskolai közérzetének mérését tette lehetővé.
2. *Az Iskolafunkciók* összetevő az iskola társadalmi funkcióihoz való viszonyulást vizsgálta, és végül az
3. *Iskola belső világa* dimenzió az iskola belső működésének megítélésére vonatkozott.



2. ábra. A kutatás során kialakított iskolaiattitűd-dimenziók és megbízhatósági értékük

A kvantitatív szakaszban alkalmazott tanulói kérdőívben az iskolai jól-létre hét állítás kérdezett rá. Az egyes itemek az iskolai közérzet szubjektív megítélésére és az iskola személyes, észlelt hasznára irányultak. A kérdéssor részben a 2012-es és a 2015-ös PISA-vizsgálatok iskolai attitűd mérésére kidolgozott elemein, valamint saját konstrukción alapultak. Az iskolai jól-lét értelmezésére az egyes mutatók faktorelemzéssel<sup>3</sup> kerültek kialakításra, melyek az alábbi elnevezéseket kapták:

<sup>3</sup> A faktoranalízis megvalósíthatóságát a Bartlett teszt, illetve a Kaiser-Meyer-Olkin (0,78) kritérium is igazolta, és az adatok alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzés elvégzésére (Bartlett próba  $p < 0,05$ ,  $df = 21$ ;  $\chi^2 = 1518,773$ ). A faktorszámok meghatározásánál a Kaiser-

1. *Iskolai kötődés mutató*: ehhez a faktorhoz tartoztak azok az elemek, melyek az iskolai jó közérzet, illetve az iskola személyes támogatásának percepciójához kapcsolódtak. (Az idetartozó elemek: *Megtaláltam a helyem ebben az iskolában, alapvetően jól érzem magam. / Úgy érzem, ehhez az iskolához tartozom. / Az iskolám keveset tesz azért, hogy a felnőtt létre készítsen fel. / Az iskolám segít abban, hogy magabiztos legyek*).
2. másrészről az *iskolai elidegenedés mutató*, mely elemek az iskolai rossz társas közérzet, a magány, a 'kívülállónak lenni' érzés kifejezését szolgálták. (Az ide tartozó elemek: *Magányosnak érzem magam az iskolámban. / Gyakran érzem kívülállónak magam az iskolámban.*)

A kialakított két mutató megbízhatósága viszonylag kedvező használhatóságot jelzett (lásd 2. ábra). A továbbiakban a létrehozott mutatókat az összesített skála módszerének alkalmazásával használtam fel (vö. *Sajtos & Mitev 2007*).

Az *iskolai kötődés* átlagértékei alapján a tanulók kedvező iskolai attitűdről számoltak be. A fiúk esetén az iskolai kötődés átlagértéke 3,58 (SD=0,92, N=433), a lányok esetén ez 3,7 (SD=0,86; N=383), míg az iskolai elidegenedés nem jellemző a részt vett tanulókra (M=1,88; SD=0,99; N=816). A kutatásban résztvevők 70%-a nem ért azzal egyet, hogy kívülálló lenne az iskolában, és 80,7%-uk elutasítja, hogy magányosnak érezné magát.

Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy az iskola újraválasztása már megosztóbb kérdés a tanulók körében, 45,1%-a a tanulóknak nem kezdené újra tanulmányait az adott iskolában, 26,7%-uk pedig bizonytalan a döntésben. Az eredmények azért is elgondolkodtatók, mert a tanulók többsége kedvező attitűdöket írt le az iskolához kapcsolódóan, többségük mégsem választaná újra az intézményt.

Az attitűdkülönbségeket illetően sem az iskola fenntartója, sem a nemek alapján nem voltak azonosíthatók szignifikáns eltérések az iskolai jól-lét megítélésében<sup>4</sup>. Ugyanakkor a tanulók iskolai kötődést leíró attitűdjében már találunk különbségeket az alapján, hogy a tanulók milyen képzést folytató iskolák tanulói (Kruskal-Wallis H=59,833; df=2; p<0,001;  $\eta^2=0,07$ ). Azonosítható különbség a szakgimnáziumi és gimnáziumi tanulók iskolai attitűdjei között (p<0,01; Mann Whitney U=53392; Z=7,536; N=816); mely közepes erősségű hatást igazol (r=0,26). A szakgimnáziumi tanulók kedvezőtlenebb attitűdről számoltak be:

- a 'megtaláltam a helyem az iskolában' elem mentén (p<0,01; Mann Whitney U=53426; Z=7,251; N=816; r=0,25), mint a gimnáziumok tanulói. (Átla-

kritérium, illetve a könyökszabály (scree-plot) értelmezését vettem alapul. Az itemek száma alapján két faktor kialakítása esetén a magyarázott varianciarányad 58,84 százalék.

<sup>4</sup> (Mann-Whitney U próba esetén fenntartó szerinti csoportosítás során p>0,05, nem szerinti csoportosítás esetén p>0,05).

gos értékelésük ( $M=3,69$ ;  $SD=0,95$ ) azonban így is kedvezőnek mondható.); illetve

- az 'úgy érzem ehhez az iskolához tartozom' ( $M=3,53$ ) elem mentén ( $p<0,01$ ; Mann Whitney  $U=55295$ ;  $Z=7,251$ ;  $N=816$ ;  $r=0,25$ ).

A kutatást megelőzően azt is feltételeztem, *hogy van összefüggés a tanuló tanulmányi eredménye és az iskolához való kötődés érzése között*, vagyis a jobb tanulmányi teljesítményről beszámoló tanulók iskolai kötődés mutatója is kedvezőbben alakul majd. A kialakított iskolai kötődés mutató megerősítette, hogy van különbség a tanulmányi átlag alapján a tanulók iskolai kötődés attitűdje között ( $p<0,05$ ;  $\chi^2=77,194$ ;  $df=6$ ;  $N=795$ ;  $\gamma=0,422$ ), és közepesen erős összefüggés rajzolható meg.

Hasonlóan az iskolai jól-lét mutatók kialakításához, az *iskolafunkciókhoz kapcsolódó attitűdelemek* esetén szintén faktorelemzést<sup>5</sup> végeztem (vö. *Czető 2018b*). A faktorsúlyok esetén a 0,3 alatti értékeket elvettem, és az alábbi dimenziók váltak kialakíthatóvá:

1. *Szociális dimenzió*: az iskola azon feladatait leíró elemek, mely a társadalmi együttélés, a mobilitás elősegítése és az iskolai közösség iránti kedvező attitűdök kialakítását jelölték.
2. *Tanulás dimenzió*: az iskola funkciói közül a tanulási képességek és az élethosszig tartó tanulás kialakítását, a kritikus gondolkodás fejlesztését átfogó elemek voltak.
3. *Affektív-interpretatív dimenzió*: azok a funkciók, melyek az intraperszonális-érzelmi területek, a szociális kompetencia fejlesztését, a világról és másokról alkotott értelmezések közötti eligazodás támogatását jelentik.

<sup>5</sup> A faktoranalízis megvalósíthatóságát a Bartlett teszt, illetve a Kaiser-Meyer-Olkin (0,792) kritérium is alátámasztotta (Bartlett próba  $p<0,05$ ,  $df=45$ ;  $\chi^2=1257$ ). A faktorszámok kialakításánál a Kaiser-kritérium, illetve a könyökszabály (scree-plot) alapján három faktoros modell bizonyult értelmezhetőnek, és a három faktor kialakítása esetén a magyarázott varianciarányad 53,15 százalék.

3. táblázat. Az iskola funkcióit leíró elemek faktorsúlymátrixa (csak a 0,3 feletti faktorsúlyok) és a kialakított mutatók

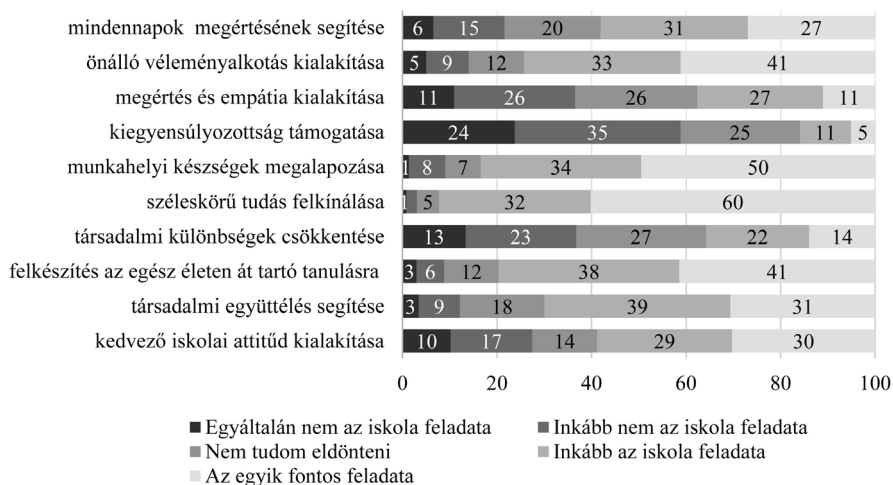
Az iskola feladata	faktorok			
	1	2	3	
hogya elérje, hogy a tanulók szeressenek iskolába járni.			0,793	Szociális dimenzió
hogya segítsen abban, hogy elsajátítsam a társadalmi együttélés szabályait.			0,502	
hogya csökkentse az emberek közötti társadalmi különbségeket.			0,346	
hogya felkészítsen arra, hogyan tanulhatok az életem során folyamatosan.		0,406	0,578	Tanulás dimenzió
hogya széles körű tudást kínáljon.		0,676		
hogya segítsen abban, hogy később hogyan állhatom meg a helyem a különböző munkahelyeken.		0,692		
hogya kialakítsa bennem az önálló véleményalkotás és érvelés képességét.	0,448	0,626		Affektív-interpretatív dimenzió
hogya segítsen abban, hogy érzelmileg kiegyensúlyozott legyek.	0,757			
hogya segítsen megérteni és elfogadni, hogy az emberek máshogyan élnek meg helyzeteket, máshogyan éreznek és gondolkodnak.	0,773			
hogya segítsen megérteni napjaink történéseit.	0,559	0,448		

Forrás: Czető 2018b alapján.

Mind a fiúk, mind a lányok az egyes iskolafunkciók közül leginkább az iskola tanulás dimenzióhoz kapcsolódó feladatait erősítették meg mint fontos funkciók. A nemi különbségeket illetően lányok ( $M=4,29$ ;  $SD=0,62$ ;  $N=383$ ) erősebb egyetértést fejeztek ki, mint a fiúk ( $M=4,09$ ;  $SD=0,66$ ;  $N=433$ ). A tanulók az iskola viszonylag fontos feladatának tekintették a szociális funkciókat is ( $M=3,45$ ;  $SD=0,83$ ;  $N=816$ ), azonban arról, hogy az iskolának feladata-e az érzelmi kiegyensúlyozottság, mások és a világ megértésének támogatása eltérően vélekedtek, bizonytalan az iskola affektív-interpretatív funkcióinak értékelése ( $M=2,98$ ;  $SD=0,89$ ;  $N=816$ ) (4. táblázat). Az egyes iskolafunkciók megítélését a 3. ábra mutatja.

4. táblázat. Az iskolafunkciók fontosságának értékelése a tanulók körében

Tanuló neme		Szociális funkciók	Tanuláshoz kapcsolódó funkciók	Affektív-interpretatív funkciók
Fiú	Átlag	3,3718	4,0993	2,9007
	N	433	433	433
	Szórás	0,83768	0,66707	0,88433
Lány	Átlag	3,5466	4,2970	3,0888
	N	383	383	383
	Szórás	0,81369	0,62696	0,89677
Összesen	Átlag	3,4538	4,1921	2,9890
	N	816	816	816
	Szórás	0,83060	0,65563	0,89459



3. ábra. Az egyes iskolafunkciók fontosságának értékelése a kutatásban résztvevők körében (százalékos megoszlás)

Az iskolafunkciók értelmezéséhez kapcsolódó attitűdek értékelését összehasonlítva a következő különbségek voltak azonosíthatók. A fiúk és lányok esetén a lányok kismértékben, de fontosabbnak ítélik az iskola szociális funkcióit ( $p < 0,01$ ; Mann Whitney  $U=67494$ ;  $Z=4,63$ ;  $N=816$ ;  $r=0,16$ ), és a tanuláshoz kapcsolható funkciókat leíró elemek közül fontosabbnak ítélik, hogy az iskola széles körű tudást kínáljon ( $p < 0,01$ ; Mann Whitney  $U=70240$ ;  $Z=4,36$ ;  $N=816$ ;  $r=0,15$ ). A szakgimnáziumok és a gimnáziumok tanulói esetén az iskola funk-

cióinak értékelésében szintén kismértékű különbségeket találhatunk. A gimnáziumok tanulói fontosabbnak ítélik az iskola tanulás funkcióit ( $p < 0,01$ ; Mann Whitney  $U=5679,5$ ;  $Z=6,515$ ;  $N=816$ ;  $r=0,22$ ), illetve azt, hogy az iskola felkészítsen az egész életen át tartó tanulásra ( $p < 0,01$ ; Mann Whitney  $U=61035$ ;  $Z=5,225$ ;  $N=816$ ;  $r=0,19$ ) és, hogy kialakítsa az önálló véleményalkotás képességét ( $p < 0,01$ ; Mann Whitney  $U=60357,5$ ;  $Z=5,683$ ;  $N=816$ ;  $r=0,19$ ).

Az iskolafunkciókat illetően a kutatást megelőzően azt feltételeztem, hogy *10. évfolyamos tanulók kedvezően értékelik az iskola társadalmi funkcióinak megítélésekor az iskola tanuláshoz kapcsolódó feladatait*, mely hipotézis beigazolódott. Az iskola funkciói közül a tanulás dimenzió átlagos értékelése valóban igen magas ( $M=4,19$ ;  $SD=0,65$ ), mely jelzi, hogy a tanulók fontosnak vélik az iskola oktatási szerepét. Fontos látnunk azt is, hogy a tanulás dimenzió elemei a tanulás konstruktivista felfogásához állnak közel.

Az egyes iskolaiattitűd-mutatók kialakítását követően azt is vizsgáltam, hogy az egyes attitűddimenziók mutatnak-e összefüggéseket<sup>6</sup>. Az iskolai jól-lét, az iskolafunkciók értelmezése és az iskola belső világa közötti korreláció feltárta, hogy a faktorelemzés során kialakított alábbi változók között összefüggés van:

- közepes erősségű összefüggés van az iskolai kötődés és az iskolafunkciók tanulás dimenziója között, vagyis azok a tanulók, akik kedvező iskolai kötődésről számoltak be fontosabbnak tartják az iskola feladatai között a tanuláshoz kapcsolódó elemeket ( $p < 0,01$ ; Spearman's  $r=0,327$ ).
- Ugyanakkor az iskolai kötődés és a társas ( $p < 0,01$ ; Spearman's  $r=0,13$ ), valamint az érzelmi-értelmező funkciók ( $p < 0,01$ ; Spearman's  $r=0,139$ ) között csak gyenge korrelációt találunk.

Az előzőekben felvázolt iskolaiattitűd-dimenziók összefüggéseinek jelentősége abban is rejlik, hogy az iskolai kötődés érzését részben a tanuló tanulmányi teljesítménye befolyásolja, az iskolai kötődés pedig a tanulói iskolaképek számos dimenziójának értelmezését alakítja.

A kutatás kvalitatív szakaszában a kvantitatív adatok mélyebb megértése érdekében mélyfűrásszerűen fókuszcsoportos beszélgetésekre is sor került (vö. *Creswell 2009; Creswell & Plano Clark 2011*). A beszélgetések résztvevőinek kiválasztásakor a kutatásban részt vett iskolák közül két eltérő képzési profilú és eltérő pedagógiai kontextusú iskolát választottam a feltárt szelekciós folyamatok, az iskola és a társadalmi struktúra összekapcsolódásának vizsgálata érdekében, így négy fókuszcsoportos interjú valósult meg, három szakgimnáziumi csoport-

<sup>6</sup> A faktorelemzés során kialakított dimenziókat ordinális változóknak tekintettem. Az egyes változók összefüggéseit normál eloszlás hiányában (*Kolmogorov-Smirnov próba*  $p < 0,05$ ; *Shapiro-Wilk próba*  $p < 0,05$ ) korrelációs vizsgálattal (Spearman's rho) elemeztem (vö. *Conolly 2007*).

tal (N=20 fő) és egy gimnáziumi csoporttal (N=7 fő). Az interjúk feldolgozása és elemzése során az interjúk kódolását és címkézését követően a tematikus tartalmak elemzését végeztem (vö. *Szokolszky 2004*). A fókuszcsoportos beszélgetések, hasonlóan a kvantitatív kutatási szakaszban alkalmazott kérdőív felépítéséhez, a fiatalok gyermekkor értelmzését, iskolai attitűdjét és a jövő iskoláiról alkotott nézeteit vizsgálta. A következőkben az iskolai attitűdhez kapcsolódó eredményeket tekintjük át.

Az interjú során a résztvevőket a kedvelt és kevésbé kedvelt iskolai tevékenységekről, az iskola feladatiról és az iskolai mindennapok kiváltotta érzésekről kérdeztem. A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók a vonzó iskolai tevékenységek megítélésében összhangban voltak, és az iskola kortárs kapcsolatok biztosításában betöltött szerepét emelték ki. Az iskola funkcióját leíró szociológiai megközelítések közül Ballantine és Hammack (2009) felosztásában a funkcionalista megközelítések a kortárs csoportok fenntartását a latens funkciók közé sorolták, míg a szimbolikus interakcionista megközelítések az osztálytermi interakciók jelentőségére hívták fel a figyelmet. Ehhez kötődve az iskola szocializációban betöltött szerepét a tanulók is megerősítették:

*„...a barátaim itt vannak, akikkel tudok beszélgetni ... közösség, kitartunk egymás mellett, sosem mondjuk el, ha valaki csinált valamit, megvédjük egymást.”* (szakgimnáziumi tanuló, 16);

*„... meg lehet ismerni új embereket, megnézni, hogy viselkedik, tapasztalatokat gyűjteni tőlük.”* (szakgimnáziumi tanuló, 17).

*„...társaság, a közösség, az, ami baromi jó.”* (gimnazista, 16).

Arra a kérdésre, hogy hogy mit nem szeretnek az iskolában mind a gimnazisták, mind a szakgimnáziumi tanulók részletesebben számoltak be. A rejtett tanterv és a címkézés folyamatát számos kutatás feltárta (*Rosenthal & Jacobson 1968; Booher-Jennings 2008*). A tanári elvárások hatással vannak a tanulói teljesítményekre (*Rosenthal & Jacobson 1968*) és a rejtett tanterv egyik megnyilvánulása is az iskolai teljesítményhez kapcsolódik. A tanulók iskoláról és annak jövőbeni hasznáról alkotott vélekedéseit sok esetben az iskola által sugallt meritokratikus szemlélet határozza meg, azaz, hogy a siker az ambíció és képességbeli különbségeknek tulajdonítható, a társadalmi státusz pedig a tanulói befektetés eredménye. Ez befolyásolja a tanulók iskoláról alkotott percepcióját, az iskola és a társak értékelését és rejtett címkéssel látja el a diákokat (*Booher-Jennings 2008*). A tanulók képességéről alkotott tanári előfeltevésekről és a címkézés folyamatáról a szakgimnáziumi tanulók is beszámoltak:

*„... van egy tanár, aki bejár hozzánk [...] és akkor azt mondja, 'tudtok csöndbe maradni?'; hármasokat kapunk a semmire, és akkor örülj neki, hármast kapunk, de ha leadná az anyagot, négyest kapnék ... nem adják meg az esélyt, hogy jobb legyek belőle.”*  
(szakgimnáziumi tanuló, 17);

*„Semmit nem tanítanak, nem vagyok jó tanuló, de tényleg semmit nem tanítanak.”*  
(szakgimnáziumi tanuló, 16).

Ezzel szemben a gimnazista tanulók alapvetően a tanulási környezet elmaradottságát emelték ki:

*„Az oktatási rendszer ... nagyon nem korszerű, [...] ... ebben az évben megint volt informatikánk folyton ingyenes programokat használunk mert az iskolának nincs pénze programokra.”* (gimnazista, 16).

Az iskola által közvetített tudás érvényességét értelmezve a tanulói elidegenedés (vö. *Csapó 2002a, 2002b*) a szakgimnáziumi csoportok narratívájában jelent meg. A szakmára készülő fiatalok valójában nem látják az iskola által közvetített tudás hétköznapi alkalmazhatóságát, és a közismereti tárgyak iránt kedvezőtlen, vegyes attitűdről számoltak be:

*„Kényszerítenek, hogy tanuljunk. Nem szeretünk, nincs hozzá kedvünk, de kényszerítenek. Hát ülni nem szeretünk, a tanulással nincs probléma, hanem azzal, hogy írás és olvasás. Jó pár óra csak elveszi az időmet ... történelem ... valamit kell tudni, de nem ezer évre visszamenőleg. Milyen közismereti órák vannak még? Szövegértés óra ...”*  
(szakgimnáziumi tanuló, 17)

### Összegzés, következtetések

Az előzőekben egy, a tanulók iskolához kapcsolódó nézeteit és attitűdjeit fel-táró kutatás eredményeinek részterületeit tekintettük át. A kvantitatív kutatási szakaszban kialakításra került három, az iskolai attitűd különböző szintjeit megaragadó, faktorelemzésen alapuló attitűd-mutató. Az iskolai jól-lét dimenzió mentén alapvetően kedvező attitűdről számoltak be a résztvevők, és a jól-létet leíró elemek megítélésében valójában csak a képzési típus mentén váltak azonosíthatóvá különbségek, és a szakgimnáziumi tanulók számoltak be kedvezőtlenebb iskolai attitűdről. Az eredmények szintén megerősítették, hogy van összefüggés a tanuló tanulmányi teljesítménye és az iskolai jól-lét megítélése között, a jobb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók az iskolai kötődés ked-



vezőbb megítélését mutatták. Ezek az eredmények igazolják a korábbi iskola-attitűd-kutatások eredményeit, és jól jelzik, hogy az iskolai attitűd és az iskolai teljesítmény egymás előrejelzői lehetnek (vö. *Jessor et al. 2012; Libbey 2004; Gottfredson 2010; Stern 2012*). Jelen kutatás eredményei ugyanakkor azt is mutatták, hogy az iskola erőfeszítéseit a felnőtt létre való felkészítésben a jobb tanulmányi teljesítménnyel rendelkezők kritikusanabban ítélik meg.

A korábbi kapcsolódó kutatások a tanulószerep értelmezéséhez köthetően megerősítették, hogy a tanuló lét a tanulók identitásának fontos része, és az iskolai évek alatti értékelés beépül a tanulók énképébe (*Rapos 2003; Golnhofér & Szabolcs 2005; Réthy 2009*). Míg a szociológiai megközelítések a tudástőke megszerzésének felértékelődésével párhuzamosan az ifjúsághoz kapcsolódó attribútumok felértékelését mutatták. Az iskoláztatás észlelt jelentőségét a kvantitatív és kvalitatív kutatásom eredményei is megerősítették. A kutatásban a résztvevők az iskola funkcióinak értékelésekor a létrehozott három dimenzió mentén (tanulás-, társas-, affektív-interpretatív funkciók) kimagaslóan az iskola tanulóhoz kapcsolódó szerepét hangsúlyozták, és annak legfontosabb feladatai között az egész életen át tartó tanulásra való felkészítést, az önálló véleményalkotás képességének kialakítását, a jövőbeni munkavállalói szerepre való felkészítést jelölték meg. Ez az eredmény ismét szorosan köthető a korábbi kutatásokhoz (*Mayall 2000, 2008; Golnhofér & Szabolcs 2005*) is, azaz, hogy a gyermek- és ifjúkor része a jövőorientált gondolkodás, amely elvárásként (tudástőke biztosítása) az iskolával szemben is megjelenik. Szintén jelentős eredménynek tekinthető, hogy az iskolai jól-létet, az iskolafunkciók értelmezését és az iskola belső világát leíró elemek között van összefüggés. Az iskolai kötődés befolyásolja az iskolafunkciók megítélését.

A fókuszcsoportos interjúk során a tanulói iskolaértelmezések az iskola funkciói közül annak a kortárs környezet biztosításában betöltött szerepét emelték ki, az iskola vonzó tulajdonságai között a közösség, barátok jelentőségét tükrözték vissza. A tanulók iskola iránti attitűdje kettős volt. A szakgimnáziumi tanulók a tanári címkézés motivációra és teljesítményre gyakorolt befolyását hangsúlyozták, a gimnáziumi tanulók a tanulási környezet elmaradásaira tértek ki. A tanulók egységesen problémaként a tanulói túlterheltséget erősítették meg.

## Irodalom

- BALLANTINE, J. H. & HAMMACK, F. M. (2009) *The Sociology of Education*. Prentice Hall.
- BÁTHORY Z. (2002) Tudásértelmezések a magyar középiskolában. *Iskolakultúra*, Vol. 12. No. 3. pp. 69–75.
- BLUEBOND-LANGNER, M. & KORBIN, JILL E. (2007) Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to „Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*. Vol. 109. No. 2. pp. 241–246.
- BOOHER-JENNINGS, J. (2008) Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 29. No. 2. 149–160.
- COHEN, B. (2008) *Explaining psychological statistics*. New York, John Wiley & Sons.
- CORSARO, W. A. (2015) *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications. Indiana University, Bloomington.
- CRESWELL, J. W. & PLANO CLARK, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London, Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2009) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London & New Delhi, Sage Publications.
- CZETÓ K. (2018a) A gyermekkor értelmzési lehetőségei a fejlődésközpontú- és az új szociológiai paradigmák mentén. *Neveléstudomány*, Vol. 6. No. 3. pp. 19–33.
- CZETÓ K. (2018b) *Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata*. PhD. Disszertáció. [http://ppk.elte.hu/file/Czet\\_Krisztina\\_disszertacio.pdf](http://ppk.elte.hu/file/Czet_Krisztina_disszertacio.pdf) [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- CSAPÓ B. (2000) A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, Vol. 100. No. 3. pp. 343–366.
- CSAPÓ B. (2002a) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ B. (2002b) A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 52. No. 2. pp. 38–45.
- CSEPELI GY. (2014) *Szociálpszichológia mindenkiben*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. & LARSON, R. (2012) *Kamasznak lenni*. Budapest, Libri Kiadó.
- FEJES J. B. (2006) Miért nem fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. No. 7–8.
- FERGE ZS. (1996/1972) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Csilla (ed) *Iskola és társadalom*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet.
- FISHBEIN, M., & AJZEN, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Addison-Wesley. <http://people.umass.edu/ajzen/fesa1975.html>. [Letöltve: 2019. 07. 25.]
- FISKE, S. T. (2006) *Társas alapmotívumok*. Budapest, Osiris Kiadó.

- FRITZ, C. O., MORRIS, P. E., & RICHLER, J. J. (2012) Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 141. No.1. pp. 2–18.
- GAZSÓ F. & LAKI L. (2004) *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- GAZSÓ F. (1996/1982) Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: Meleg Csilla (ed) *Iskola és társadalom*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet.
- GILLIS, J. (2009) Transitions to modernity. In: QVORTRUP, J., CORSARO, W. A. & HONIG, M. S. (ed) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York, Palgrave Macmillan. pp. 114–127.
- GOLNHOFER E. & SZABOLCS É. (2005) *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- GOTTFREDSON, D. C., MARCINIAK, E. M., BIRDSEYE, A. T. & GOTTFREDSON, G. D. (2010) Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, Vol. 88. No. 3. pp. 155–163.
- HENDRICK, H. (1997) Construction and reconstructions of British childhood: an interpretive survey, 1800 to the present. In: JAMES, A. & PROUT, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, Taylor & Francis Group. pp. 33–61.
- HENDRICK, H. (2009) The evolution of childhood in Western Europe c. 1400-c.1750. In: QVORTRUP, J., CORSARO, W. A. & HONIG, M. S. (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York, Palgrave Macmillan. pp. 99–114.
- JAMES, A. & JAMES, A. L. (2004) *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York, Palgrave Macmillan.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1997, eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, Taylor & Francis Group.
- JAMES, A. (2007) Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*. Vol. 109. No. 2. pp. 261–270.
- JAMES, A. (2013) *Socialising Children*. London, Palgrave Macmillan.
- JENKINS, P. H. (1997) School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 34. No. 3. pp. 334–367.
- JENKS, C. (1996) *Childhood*. New York, Routledge.
- JENKS, C. (2009) Constructing childhood sociologically. In: KEHILY, M. J. (ed) *An Introduction to Childhood Studies*. New York, Open University Press. pp. 93–112.
- JENSEN, A. M. & MCKEE, L. (2003) *Children and the Changing Family. Bewteen transformation and Negotiation*. London, Routledge Falmer.
- JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., VANDERRYN, J., COSTA, M. F., & TURBIN, S. M. (1995) Protective Factors in Adolescent Behavior: Moderator Effects and Developmental Change. *Developmental Psychology*, Vol. 31. No. 6. pp. 923–933.
- LEE, N. (2001) *Childhood and Society*. Growing up in the age of uncertainty. Maidenhead, Open University Press.

- LEE, N. (2005) *Childhood and Human Value*. Maidenhead, Open University Press.
- LEVINE, R. A. (2007) Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, Vol. 109. No. 2. pp. 247–260.
- LIBBEY, H. P. (2009) Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, Vol. 74. No. 7. pp. 274–283.
- MAYALL, B. (2000) The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 8. No. 3. pp. 243–259.
- MAYALL, B. (2008) Conversations with Children: Working with Generational Issues. In: CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (ed) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Taylor & Francis E-library. pp. 109–123.
- NAHALKA I. (2003) Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: FALUS I. (ed) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PLÉH CSABA (2017) Tudásfajták a kognitív kutatásban, az iskolában és a köznapokban. *Magyar Tudomány*, Vol. 178. No. 11. pp. 1387–1399.
- PROUT, A. (2003) Participation, policy and the changing conditions of childhood. In: PROUT, A. & HALLETT, C. (ed) *Hearing the Voices of Children. New policy for a new century*. London–New York, Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- PROUT, A. (2011) Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*, Vol. 1. No. 1. pp. 4–14.
- RAPOS N. (2003) Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*. Vol. 13. No. 5. pp. 107–112.
- RÉTHY E-NÉ (2009) Tanulói vélekedések az iskoláról. Az iskola mint örömforrás?. In: SZABOLCS É. (ed) *Ifjúkorok, gyermekvilágok*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. pp. 11–45.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968) Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, Vol. 3. No. 16. pp. 16–20.
- SAJTOS LÁSZLÓ & MITEV ARIEL (2007) *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest, Alinea Kiadó.
- SMITH E. R., MACKIE D. M. & CLAYPOOL H. M. (2017) Attitűdök és attitűdváltozás. In: SMITH E. R., MACKIE D. M. & CLAYPOOL H. M. (ed) *Szociálpszichológia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- SOMLAI P. (2013) *Család. 2.0*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- STERN, M. (2012) *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. Springer-Briefs in School Psychology.
- SZABÓ É. & VIRÁNYI B. (2015) Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 2. pp. 111–125.
- SZABÓ, É., ZSADÁNYI, ZS. & SZABÓ H. L. (2015) Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 5–20.
- SZABOLCS É. (2011) *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868-1906*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- SZOKOLSZKY Á. (2004) *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó.
- WOODHEAD, M. (2009a) Childhood studies. In. KEHILY, M. J. (ed) *An Introduction to Childhood Studies*. New York, Open University Press. pp. 17–35.
- WOODHEAD, M. (2009b) Child development and the development of childhood. In. QVORTRUP, J., CORSARO, W. A. & HONIG, M. S. (ed) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York. Palgrave Macmillan. pp. 46–62.
- ZINNECKER, J. (2001) Children in Young and Aging Societies. The order of generations and models of childhood in comparative perspectives. In. HOFFERTH, S. & OWENS, T. J. (eds) *Children at the Millenium: Where we have come from, where are we going?* Netherlands, Elsevier Sience Ltd.

# LEMORZSOLÓDÓ ÉS PERZISZTENS FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK CIVIL AKTIVITÁSA\*

---

Pusztai Gabriella<sup>a,^</sup> – Kovács Klára<sup>a,^^</sup> – Markos Valéria<sup>b,^^^</sup>

<sup>^</sup>egyetemi tanár, <sup>^^</sup>egyetemi adjunktus, <sup>^^^</sup>doktorjelölt

<sup>a</sup>Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

<sup>b</sup>Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

## ABSZTRAKT

A lemorzsolódási kutatások ritkán vetik össze a perzisztens és a lemorzsolódott hallgatók adatait. Tanulmányunkban nemcsak a perzisztens és a lemorzsolódott hallgatók, hanem a lemorzsolódási rizikóval küzdő csoport adatait is elemezzük. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a kapcsolathálózati beágyazódás különböző formái, nevezetesen az önkéntes szervezeti tagság hogyan befolyásolja a hallgatói tanulmányi utak alakulását. Elemzéseinkhez két korábbi kutatás (IESA 2015, N=2 017; DEPART 2018, N=591) adatait használtuk fel. Az elemzés során két- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Hipotézisünk szerint a hallgatókat nem elsősorban társadalmi, demográfiai jellemzőik, hanem a tanulmányaik során átélt permanens mérlegelési helyzetben szerzett mindennapi tapasztalataik, s az ezeket velük együtt értelmező közösségek nézetei kormányozzák a bennmaradás-lemorzsolódás választójain. Az eredmények az intézményi és a kapcsolathálózati tényezők individuális mutatóknál erősebb befolyását tükrözték. Lényeges különbséget találtunk az intra- és extrakampusz hatások között.

**Kulcsszavak:** civil aktivitás, perzisztencia, lemorzsolódás

## THE CHANGE OF THE CAREER SOCIALIZATION VALUES OF THE GRADUATE STUDENTS IN HEALTH SCIENCE EDUCATION ABSTRACT

In our study, we analyze not only the persistent and dropped students, but also the data of the group at risk of dropping out. Our question is how different forms of volun-

\* A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány megírását a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. Továbbá Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3-III-DE-240. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

tary membership, effect on student study paths. Two databases (IESA 2015, N=2 017; DEPART 2018, N=591) were analyzed using two- and multivariate statistical procedures. According to our hypothesis, the success of students is not primarily influenced by their social and demographic characteristics. They are even more affected by the views of the communities that interpret their learning experiences with them. The results suggest that the influence of institutional factors and that of the social network are more powerful than the individual characteristics. We found considerable differences between the intra- and extra campus influences.

**Keywords:** civic activity, persistent, drop out

## Bevezető

Elemzésünk kulcsfogalma a felsőoktatási perzisztencia, ami nem más, mint a tanulmányok melletti kitartás, a diplomaszerezés melletti elköteleződés. Pascarella és Terenzini (1980) intézményi, illetve Tinto (1993) hallgatói integrációs elmélete szerint minél inkább bevonódik egy hallgató az egyetem életébe (minél több csoportnak, szerveződésnek tagja a kampuszon belül, minél több interakciót folytat a hallgatótársakkal, oktatókkal, az egyetem munkatársaival), annál inkább beágyazódik, s lesz védettebb a lemorzsolódással szemben. Ugyanakkor az intézményen kívüli tagságok, kapcsolatok, kifelé vonzó erőként hatnak a hallgatókra, ami akár ronthatja tanulmányi eredményességüket, s végső soron lemorzsolódáshoz is vezethet. Mindezekből kiindulva fontosnak tartottuk megvizsgálni az egyetemen belüli, illetve kívüli, nem tanulmányi vagy munkavállalási szervezetekhez való, önkéntes döntésen alapuló tartozás hatását a perzisztensebbé válásra. A vallási, a sport- és a civil közösségekbe való beágyazódás a korábbi vizsgálatok alapján stabilan kiemelkedő arányban jellemzi a vizsgált felsőoktatási térség hallgatóit (Pusztai 2011; Kovács et al. 2018; Bocsi, Fényes & Markos 2017).

Legfontosabb kutatási kérdésünk, hogy a civil önkéntes csoporthoz, illetve kiemelten vallási szervezethez és sportkörhöz való tartozás vajon hozzájárul-e a perzisztenssé váláshoz. Ennek megfelelően tanulmányunk fő célja, hogy feltárja az önkéntes közösségi tagság és a tanulmányi eredményesség egy speciális mutatója, a perzisztencia közötti összefüggést. A perzisztencia elemzésének alapját az Észak-Alföldi régió, illetve felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi felsőoktatási intézmények hallgatói körében végzett kérdőíves kutatás adatbázisa adja (IESA 2015, N=2 017). A perzisztencia méréséhez a Perzisztencia/Önkéntes Lemorzsolódás Skála (*Persistence/Voluntary Dropout Decision Scale; Pascarella & Terenzini 1980*) alskáláiból a végzettség megszerzése iránti elkötele-

zódésre vonatkozó állításokat használtuk fel. A kilenc itemből álló kérdéssor azt vizsgálja, hogy mennyire elkötelezettek a hallgatók tanulmányaik befejezését illetően és mennyire tartják hasznosnak tanulmányaikat, illetve milyen erőfeszítéseket hajlandók tenni az órai követelmények, vizsgák sikeres teljesítésének érdekében (*Cabrera et al. 1992*). Ily módon az alacsony perzisztenciát a lemorzsolódás rizikófaktorának tekintjük. A hallgatók felsőoktatási intézménybe való társas és tanulmányi integráltsága csökkenti a lemorzsolódási rizikót (*Astin 1993, Tinto 1993*), ezért feltételeztük, hogy a kortársakhoz fűződő önkéntes közösségi tagság erősíti a perzisztenciát.

További cél annak feltárása, hogy a lemorzsolódott hallgatókra vajon mennyire jellemzők ezek a tagságok, s milyen arányban voltak egyetemen belül, illetve kívül csoporttagok tanulmányaik alatt. E kérdés megválaszolásához egy 2018-as lemorzsolódott hallgatók körében végzett kérdőíves adatfelvétel adatbázisát elemeztük (DEPART 2018, N=591).

### Civil aktivitás és perzisztencia

Az önkéntes közösségi tagságot Coleman (1988) alapműve óta tekintjük a társadalmi tőke olyan formájának, ami hazai kutatások szerint is hozzájárul a tanulmányi eredményesség növeléséhez, illetve a tanulmányi kudarc elkerüléséhez (*Pusztai 2009, 2011*). Ekman és Amna (2012) tipológiájában a civil részvétel látens és manifeszt politikai részvételből áll. A látens politikai részvétel egyik ága a közéleti és társadalmi kérdésekben való aktivitás úgymint a lokális, értékalapú közösségi tagság és az önkéntes munkához kötődő csoporttagság (*Pusztai 2017*). Ebben az értelemben tehát a civil részvételen jelen tanulmányunkban a civil- és önkéntes szervezetekben való csoporttagságot értjük. A Magyar Ifjúság 2016-os vizsgálatban a civil tagságra vonatkozólag csak a minta negyedétől vettek fel adatokat. A felsőoktatásban tanulók egyértelműen aktívabbnak bizonyultak a többiekénél, majd egyharmaduk hallgatói szervezet tagja, tizedük környezetvédelmi, 9–9 százalékuk jótékonyági és kulturális egyesület tagja. Braxton (2006) felsőoktatási vizsgálatai szerint a tanulmányi siker elérését befolyásoló nyolc fő terület közül az egyik az állampolgári részvétel. Nem csak a sikert, de a tanulmányok melletti elköteleződést is segíti a különböző közösségi alapú megmozdulásokban való részvétel. Ha az egyén közvetlenül nem tagja civil szervezetnek, a felsőoktatási intézmény által nyújtott közösségi szolgálatra épülő kurzusok által együttműködhet civil szervezetekkel (*Kuhn 2008*). A nemzetközi kutatások rávilágítottak arra, hogy pozitív összefüggés mutatkozik a tanulmányi eredményesség és a közösségi szolgálat (*service-learning*) jellegű tevékenységekben való



részvétel között (*Astin & Sax 1998; Hesser 1995; Eylar, Giles & Braxton 1997*). Puszta (2017) tanulmányában kimutatta, hogy az aktív civil közösségi tagság növeli a diákok tanulmányi eredményességét, erősebben, mint a szociodemográfiai változók. A kapcsolati tőkének (a szülőkkel, oktatókkal való jó kapcsolat) szintén pozitív hatását igazolta. A tanulmányi eredményességi mutatók kapcsán a tanulmányok befejezése melletti elkötelezettség is olyan tényező volt, mely hatással volt az eredményességre.

### A vallási közösségi tagság és perzisztencia

A hazai ifjúságkutatások adataiból kiderült, hogy a civil szférából leginkább az egyházak, vallási szervezetek vonzzák a fiatalokat (*Szabó & Bauer 2002; Csákok 2004*). A Magyar Ifjúság kutatás szerint 2016-ban a hallgatók fele mondta magát egyházhoz tartozónak, negyedük kapott vallásos nevelést otthon, egyötödük egyházi szervezetekben sajátította el vallási ismereteit. A hallgatók körében végzett nemzetközi felsőoktatási térségben végzett vizsgálatunk adatai szerint általában a hallgatók egyötöde tartozik valamilyen vallásosság mentén szerveződő ifjúsági közösséghez (*Pusztai 2011, 2013*).

A korábbi kutatások a vallásos szervezetekhez, kapcsolathálókhöz tartozás jótékony hatásait tárták fel a felsőoktatási hallgatók körében (*Astin, Astin & Lindholm 2011; Pusztai 2013*). A kutatók jelentős része szerint tetten érhető az egyéni és közösségi vallásgyakorlat hatása a tanulmányi eredményességre (*Coleman 1988; Darnell & Sherkat 1997; Lehrer 1999; Loury 2004*). A vallásosság egyrészt közvetlen, attitűdöket, értékpreferenciákat átformáló módon lehet hatással a tanulmányokra, másrészt indirekt módon, a kapcsolatháló közvetítésével (*Iannaccone 1998; Lehrer 2006*). A vallásgyakorlat közösségi rítusaiban való jártasság megkönnyíti az oktatási intézményrendszerben működő időbeosztáshoz, az iskolai linearitás és ciklikusság váltakozásához, az intézményi szerepstruktúrához való alkalmazkodást, a kisközösségi vallásgyakorlatban fejlődik az önkifejezés és a kreativitás, a többi emberhez való viszony sajátos mellérendelő szemlélete és gyakorlata a kooperációra való képességet javítja, s az interiorizált normák következtében kevesebb külső kontrollra van szükség (*Iannaccone 1998; Pusztai 2009: 70*). A vallási társadalmi tőke a vertikális társadalmi réteghatáron átívelő kapcsolathálóból kitermelődő bizalmat, információt és normákat eredményez. Kutatási eredményeink megerősítették, hogy amennyiben közösségi vallásgyakorlattal rendelkezik a tanuló, olyan erősen képes a társadalmi tőke hasznából meríteni, amilyen szorosan kötődik a vallási közösséghez, és amilyen gyakran találkozik velük. Ilyen haszon a deviáns viselkedés, a rizikómagatartás

mérséklése a közösség morális felháborodása révén, a magas teljesítmény és az elvárásoknak való megfelelés jutalmazása, a szolidaritás (*Pusztai 2009*).

### Sportoló közösségek és perzisztencia

A Magyar Ifjúság kutatás szerint 2016-ban a hallgatók majd egynegyede tartozik sportklubhoz, sportegyesülethez, így a vallási/felekezeti szervezetek mellett a sportklubok vonzzák leginkább a fiatalokat. A sportolók (elsősorban a versenyzők) a hallgatók speciális csoportját képezik, ezért tanulmányi eredményességük vizsgálata nemcsak kevésbé kutatott, hanem releváns kérdés. A sportolóknak egyszerre két helyen kell helytállniuk, a tanulmányiakban és a sportpályafutásukban, ami számtalan nehézséggel jár együtt: a versenysport sok időt és energiát igényel a mindennapi edzések, versenyek révén (*Lenténé Puskás & Perényi 2015*). A sportolók folyamatos nyomásnak és elvárásoknak vannak kitéve, hogy maximális teljesítményt nyújtsanak a sportpályán és az osztályban egyaránt. Mivel kevesebb időt tudnak tölteni az intézményi közegben, ezért könnyebben elszeparálódhatnak a társaktól, oktatóktól, s ez a magányosság, izoláció érzését válthatja ki, a lemorzsolódás kockázatát rejti (*Ting 2009; Watt & Moore 2001*). Pascarella és Smart (*1991*) integrációs elméletből kiinduló longitudinális vizsgálata arra az eredményre jutott, hogy a sportolók nagyobb valószínűséggel szereztek diplomát, mint a nem sportolók, melynek háttérében direkt és indirekt hatások játszottak szerepet. Elsőéves hallgatók körében a sporttevékenységekben való részvevők összességében nagyobb valószínűséggel folytatták tanulmányaikat a saját intézményükben, illetve a férfiak más intézményben, míg a nem sporthoz kapcsolódó tevékenységet végzők nagyobb arányban morzsolódtak le (*Leppel 2005*). Ugyanakkor, mint azt fentebb láthattuk, vannak olyan kutatási eredmények, melyek a sportolók izolációjára hívják fel a figyelmet hallgatótársaiktól, oktatóktól, ami pedig növeli a lemorzsolódás esélyét. A sport és perzisztencia összefüggéseinek vizsgálatakor figyelembe kell venni a sporttevékenység szintjét (versenysportoló-e), a sportágat (csapatsportoló-e), s egyetemen belül vagy kívül sportol-e a hallgató.

### Adatok és módszerek

Az elemzésekhez a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Intézet (CHERD-H) öt ország (Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia) felsőoktatási intézményeinek hallgatóit vizsgáló kérdőíves felméréséből származó adatbázisát használtuk fel (IESA 2015, N=2 017). A vizsgált intézmények: Babes-Bolyai Tu-

dományegyetem (és kihelyezett karai/tagozatai), Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Nagyváradi Egyetem. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adat-szolgáltatása alapján történt. A karok és intézmények hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot, ebből kifolyólag természetesen sokkal több magyarországi hallgató van, mint határon túli. Az alap- és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A diákokat csoportosan, kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította (Pusztai & Ceglédi 2015). A perzisztencia mérésére Pusztai (2011, 2014) munkáiban hazai viszonyokra adaptált Perzisztencia/Önkéntes Lemorzsolódás Skála (*Persistence/Voluntary Dropout Decision Scale*) alapján egy kilenc itemből álló kérdéssort alkalmaztunk (Cronbach  $\alpha=0,883$ ). Főkomponens-elemzéssel hoztuk létre a perzisztencia-főkomponenst (KMO=0,899, megmagyarázott variancia értéke 51,85%,  $M=70,54$ ,  $SD=20,44$ ). A főkomponens-súlyokat 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol 0 a perzisztencia legkisebb, 100 pedig a legmagasabb értéke, majd pedig dichotomizáltuk a változót (0=átlag alatti és 1=átlag feletti perzisztenciát jelöli). A dichotomizált változó létrehozásának oka az volt, hogy a hallgatók két csoportja között szeretnénk különbséget tenni.

Tinto (1975), Pascarella és Terenzini (1980) elméletéhez kapcsolódóan az intézményi integráció/beágyazottság mérésére megvizsgáltuk az önkéntes közösségekbe való tartozást: megkérdeztük, hogy tagja-e egy hallgató valamilyen intézményen belüli vagy kívüli csoportnak, klubnak, szervezetnek, köztük a sportklubot, -kört, vallási és civil aktivitást végző szervezetet is (igen, egyetemen belül; igen, egyetemen kívül; igen; mindkettőben; nem, de szeretne tag lenni; nem és nem is szeretne). Sajnos a kérdőív nem kérdezett rá a sportolás szintjére, ezért létrehoztunk egy kvázi versenysport változót a meglévő adatokból: kvázi versenysportolóknak tekintettük azokat a hallgatókat, akik valamilyen sportkör-tagsággal bírnak, s fontos számukra a versenyzés, emiatt (is) sportolnak. A sportolás gyakoriságát egy hatértékű kérdéssel mértük, melynek értékeit 0-100 fokú skálává alakítottuk át (0 soha, 100 heti háromszor vagy többször).

A magyarázó változók közé beemeltük a legfontosabb társadalmi-demográfiai változókat: ország, nem, szülők iskolai végzettsége, lakóhely településtípusa, szubjektív, relatív és objektív anyagi helyzet. A relatív anyagi helyzet értékeléséhez a válaszadónak a megfelelő kategóriába kellett besorolnia magát attól függően, hogy vannak-e és milyen mértékben anyagi gondjai, vagy pedig

mindenük megvan-e. A szubjektív anyagi helyzet esetében egy 1-től 10-ig tartó skálán kellett bejelölnie családjá anyagi helyzetét csoporttársaihoz viszonyítva. Az objektív anyagi helyzet vizsgálatához megkérdeztük a válaszadókat, hogy a felsorolt javak közül mivel rendelkezik a családjuk. A relatív és objektív anyagi helyzetet mérő skálákat 0-tól 100-ig terjedő skálává kódoltuk át, ahol 0 jelentette a legrosszabb, 100 a legjobb helyzetet, ez utóbbit és a szubjektív skálát dummy változóvá kódoltuk át (0=átlag alatt, 1=átlag felett).

A perzisztens és a lemorzsolódási rizikónak kitett csoportokat a lemorzsolódottakkal hasonlítottuk össze (DEPART 2018, N=591). A lemorzsolódottak körében végzett adatfelvétel hólabda mintával történt azok körében, akik 10 év-nél nem régebben kezdték el a felsőfokú tanulmányaikat, de félbehagyták azt. A lemorzsolódottak között magyarországi és határon túli intézmények szinte minden képzési területe reprezentálódott.

### Perzisztencia a háttérváltozók tükrében

A vizsgált változócsoporthoz az individuumszintű hallgatói attribútumok kevesebb közvetlen összefüggést mutatnak a perzisztenciával. A tanulmányi cél melletti kitarítás nem áll szignifikáns összefüggésben olyan komoly eredményességi determinánsokkal, mint a szülői iskolázottság szintje, az objektív, relatív és szubjektív anyagi helyzet, a szakképzésben szerzett érettségi és az egykori középiskola fenntartója. A perzisztensek és az átlagnál kevésbé perzisztens, de a felsőoktatásból nem kihullott hallgatók között az intézményi háttérük terén találtunk nagyobb különbséget, azonban a perzisztencia háttérül szolgáló intézményi vonások nem egyféle intézménytípus előnyét rajzolták ki. Az adatok szerint a nagyobb hallgatólétszám és magasabb tudományos teljesítmény, valamint az egyházi fenntartás is erősíti a tanulmányok befejezése melletti kitarítást. Ez arra vall, hogy a magas presztízsű, széles körű vonzerővel bíró karok mellett a kulturális alapon szerveződő intézményi környezetek élveznek előnyt a perzisztens hallgatók aránya tekintetében. Az erős szelektivitás viszont nem támogatja a perzisztenssé válást. E kettősség alapján az intézményi jellemzők mögött további, például hallgatói kapcsolati beágyazottsági tényezők közvetett hatására gyanakodhatunk. Ezt a feltevésünket megerősíti, hogy a perzisztenciára ható individuális tényezők között két olyat is találunk (nagyvárosi lakóhely, illetve kollégiumi tanévközi elhelyezés), mely a hallgatónak az intézményi környezethez való térbeli, kapcsolati közelségére utalhat. A nőhallgatók körében, akárcsak határozottabb eredményességük esetén, a perzisztencia tekintetében is nagyobb stabilitást tapasztaltunk (1. táblázat).

1. táblázat. A hallgatói perzisztenciát leginkább erősítő attribútumok (N=2 017)

Intézményi	
Méret**	nagyobb hallgatólétszám
Fenntartó**	egyházi
Erős szeletivitás	n.s.
Oktatói kiválóság***	magas tudományos teljesítmény
Kisebbségi-többségi felsőoktatás***	többségi intézmény
Hallgatói	
Nem***	nő
Apa iskolázottsága	n.s.
Anya iskolázottsága	n.s.
Anyagi (objektív, relatív, szubjektív)	n.s.
Településtípus*	nagyváros
Tanévközi lakhely*	kollégista
Szakképzésben tanult	n.s.
Középiskola fenntartója	n.s.

*Forrás:* IESA 2015

*Megjegyzés:* n.s. = nem szignifikáns. A két csoport (átlagnál perzisztensebb vs. átlagnál kevésbé perzisztens) közötti különbségek feltárására kategoriális változók esetén Khí-négyzet próbát, magas mérési szintű változóknál ANOVA-t alkalmaztunk. A Khí-négyzet próba alapján történő összefüggés-vizsgálatoknál az adjusztált reziduálisok kiemelkedő értékeit is figyelembe vettük: \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

Amennyiben a perzisztensebb, a kevésbé perzisztens és a lemorzsolódott hallgatókat vetjük össze, látható, hogy ahogy gyengül a felsőoktatási tanulmányok befejezésének valószínűsége, úgy növekszik a férfiak aránya, s a lemorzsolódottak között már majd minden második férfi. A család vertikális társadalmi struktúrában való elhelyezkedését jól tükröző szülői iskolázottság ebben az esetben sem védő-, sem rizikótényezőként nem jellemezhető. A család gazdasági státusza azonban figyelemre méltó tényezőnek tűnik, hiszen kétszer akkora arányban vannak az anyagi nehézségekkel küzdők a lemorzsolódottak körében, mint a másik két csoportban. A lakóhely településtípusa szerint is jelentősek a különbségek, hiszen a lemorzsolódottak között a legkevesebb a nagyvárosi: a perzisztensek majd fele, viszont a lemorzsolódottak egyharmada élt ilyen környezetben. Ami az eddigi iskolai pályafutást illeti, a középfokú szakképzésben tanultak nagyobb arányban képviseltetik magukat a lemorzsolódottak között, majdnem kétszer akkora arányban vannak a lemorzsolódottak körében a szakképzésből érkező hallgatók, mint a perzisztensek körében (2. táblázat).

**2. táblázat.** A perzisztensebb, a kevésbé perzisztens és a lemorzsolódott hallgatók összehasonlítása a legfőbb szociodemográfiai mutatók szerint (%)

	Perzisztensebb az átlagnál	Az átlagnál kevésbé perzisztens	Lemorzsolódottak (Forrás: DEPART 2018)
	(Forrás: IESA 2015)		
Nem: férfi***	22,6	34,6	46,6
Apa diplomás	23,0	17,6	24,3
Anya iskolázottsága	30,0	27,0	33,0
Anyagi nehézségekkel küzd	10,5	9,6	20,9
Településtípus: nagyváros**	49,0	39,6	34,7
Tanévközi lakhely: kollégista	31,9	31,4	26,0
Szakképzésben tanult	21,5	22,5	38,4
Középiskola fenntartója: állami	82,8	79,5	81,2
N ( fő)	1225	792	605

*Megjegyzés:* A két csoport (átlagnál perzisztensebb vs. átlagnál kevésbé perzisztens) közötti különbségek feltárására Khí-négyzet próbát alkalmaztunk. A dőlten közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (adjusztált reziduálisok alapján): \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### *Civil tagság és perzisztencia*

Feltételezzük, hogy azok a fiatalok, akik akár egyetemen belüli, akár egyetemen kívüli önkéntes tevékenységet folytató közösség tagjai, elkötelezettebbek a tanulmányaik iránt és körükben nagyobb a felsőoktatásban való bennmaradás esélye, mint azok a társaik, akik nem tagjai civil szervezeteknek. Az általunk megkérdezett felsőoktatási hallgatók 22,8 százaléka számolt be arról, hogy tagja valamilyen civil szervezetnek: 20 százaléuk kulturális egyesületnek, 15 százaléuk kutatócsoportnak, 14 százaléuk karitatív szervezetnek, 13,8 százaléuk munkaközvetítő szervezetnek, 12 százaléuk diákszervezetnek, 7 százaléuk pedig politikai szervezetnek. Összességében a hallgatók 44 százaléka legalább egynek tagja, ebből 20,3 százalék az egyetemen belül legalább egy szervezet, egyesület, közösség önkéntes tagja, 25,5 százalék az egyetemen kívül tagja legalább egy ilyen közösségnek. Az adatok azt mutatják, hogy az önkéntes közösségi tagság országonként eltérő gyakoriságot mutat; míg Ukrajnában, Romániában és Szerbiában a magyar hallgatók több mint fele számolt be arról, hogy tagja legalább egy önkéntes közösségnek, addig Szlovákiában és Magyarországon a

hallgatók bő egyharmada számolt be ilyen tagságról. Az eltérő civil aktivitást számos tényező befolyásolhatja, úgy mint az országok eltérő gazdasági-politikai berendezkedése, az országonként eltérő civil szektor fejlettsége és azok társadalomban betöltött szerepe, ugyanakkor az előrehaladott individualizálódás nem támogatja azt (Pusztai & Márkus 2019). A civil szervezeti tagság és a perzisztencia összefüggéseinek vizsgálata kapcsán azt láthatjuk, hogy az önkéntes tagság és a felsőoktatás iránti elköteleződés között szignifikáns összefüggés áll fenn. Abban a tekintetben, hogy a hallgató az egyetemen belül, vagy kívül kapcsolódik ezekhez a közösségekhez, nem látszik különbség (3. táblázat).

3. táblázat. A civil szervezeti tagság és a perzisztencia összefüggései (%)

		Perzisztensebb az átlagnál	Az átlagnál kevésbé perzisztens	Lemorzsolódottak (Forrás: DEPART 2018)
		(Forrás: IESA 2015)		
Közösségi, szervezeti tagság**	Legalább egy közösségnek, szervezetnek tagja	46,6	42,0	22,1
	Nem tagja	53,4	58,0	72,9
Egyetemen belül tagja legalább egynek		20,7	19,7	–
Egyetemen kívül tagja legalább egynek		26,7	23,7	–
N (fő)		1225	792	591

*Megjegyzés:* A két csoport (átlagnál perzisztensebb vs. átlagnál kevésbé perzisztens) közötti különbségek feltárására Khí-négyzet próbát alkalmaztunk. A dőlten közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (adjusztált reziduálisok alapján): \*\*p<0,01.

Az önkéntes tagság egyes típusai (civil, politikai, karitatív, hallgatói szervezeti részvétel) önmagában nem függ össze tanulmányok befejezése melletti elkötelezettséggel, tehát nem segíti, ugyanakkor a kulturális, hagyományörző csoporttagság erősebben támogatja a perzisztenciát. A civil szervezeti tagság nem von el a tanulástól, így a lemorzsolódást sem növeli. Magyarországon 2012-ben vezették be a középiskolákban a közösségi szolgálatot. A jövőben érdemes lesz tovább tesztelni hipotézisünket, miszerint azokra a diákokra, akik végeztek service-learning tevékenységet, jellemzőbb-e a civil szervezeti tagság és elkötelezettebbek-e tanulmányaik iránt.

### *Vallási közösségi tagság és perzisztencia*

Vizsgálatunk során arra koncentráltunk, hogy az egyes önként vállalt tagságok és tevékenységek milyen mértékben járulnak hozzá a hallgató diplomaszerezési céltartásához, perzisztenciájához. Úgy véltük, hogy a vallásosság mentén szerveződő tagság külső szervezetek felé vonzza a hallgatót, mert nincs a keresletnek megfelelő kampuszon belüli kínálat erre, így az ilyen típusú önkéntes kötődések inkább kockázatot fognak jelenteni a perzisztenciára nézve. Adataink szerint a vallási események látogatását és hitéleti tevékenységet háromszor annyi hallgató végzi külső kapcsolathálóval, mint egyetemen belülivel. Ezért megvizsgáltuk az egyetemen belüli és kívüli egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifjúsági körök tagjainak arányát és ezek tagságának a felsőfokú tanulmányokhoz való hozzáállását. A vizsgált hallgatók egyharmada (34,2%) mondja magát ilyen közösségek tagjának, de a régiók között nagy eltérések vannak: Kelet-Magyarországon 23,7 százalékuk, a romániai területeken 53,9 százalékuk, az ukrainai részen 71,5 százalékuk, a szerbiai intézményekben 17,5 százalékuk és a szlovákiaiak 25,9 százaléka tartozik vallásosság mentén szerveződő közösséghez, s a felsőoktatási intézményeken kívül (23,9%) majdnem ötször annyian kapcsolódnak szervezetekhez, mint a felsőoktatási intézményen belül (4,7%). A tagság mind belül, mind intézményen kívül kiemelkedő az ukrainai intézményekben, s átlagot meghaladó a romániai intézményekben.

A várakozással szemben azonban az intézményen belüli egyházi, felekezeti szervezetek, vallásos kisközösségek, ifjúsági egyesületek tagjai kevésbé perzisztensek, mint az intézményen kívüli szervezetekhez kötődők, s ez az összefüggés a magyarországi, romániai, szlovákiai és az ukrainai hallgatóknál is fennáll (4. táblázat).

Miközben tehát a vallásosság további dimenziói, a személyes vallásgyakorlat (imádkozás) és a népegyházi vallásgyakorlat (rendszeres templomba járás) sem nem támogatja, sem nem hátráltatja szignifikánsan egy hallgató perzisztensebbé válását, a felsőoktatási intézményen kívüli egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifjúsági kör tagság előmozdítani látszik ezt. Adataink arra is felhívják a figyelmet, hogy a perzisztens csoport vallási közösségi aktivitása kiemelkedő, a kevésbé perzisztensek elmaradnak ettől, s a lemorzsolódottak (15%) vallási közösségi aktivitása csekély.



4. táblázat. A vallásosság mentén szerveződő tagság és a perzisztencia összefüggései (%)

		Perzisztensebb az átlagnál	Az átlagnál kevésbé perzisztens	Lemorzsolódottak (Forrás: DEPART 2018)
		(Forrás: IESA 2015)		
Vallásosság mentén szerveződő közösségi, szervezeti tagság***	Igen	36,0	31,6	22,1
	Nem	64,0	68,7	72,9
Egyetemen belül tagja		4,1	5,6	–
Egyetemen kívül tagja***		26,6	19,8	–
N (fő)		1225	792	591

*Megjegyzés:* A két csoport (átlagnál perzisztensebb vs. átlagnál kevésbé perzisztens) közötti különbségek feltárására Khí-négyzet próbát alkalmaztunk. A dőltben közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (adjusztált reziduálisok alapján): \*\*\* $p < 0,001$ .

### Sport és perzisztencia

A sportolás és perzisztencia kapcsolatát vizsgálva a versenysporttal, a sportkörtagsággal, azon belül az egyetemen belüli sportkörtagsággal és a sport típusával (egyéni vagy csapatsport-e) találtunk szignifikáns összefüggéseket. A versenysporttal járó erőteljes elköteleződés a sportpályafutás iránt, a sportolás előtérbe helyezése a tanulással szemben indokolhatja azt, hogy a versenyszerűen sportolók körében felülreprezentáltak az átlag alatt perzisztensek. Különösen érvényes ez a sportkörtagok, főként az egyetemen belüli sportklubok tagjai körében, ezek a hallgatók ugyanis szintén nagyobb arányban vannak a kevésbé perzisztensek között. Szintén rizikótényező lehet a csapatsport (esetünkben főként a futball, kosárlabda, röplabda, mivel legnagyobb arányban ezek teszik ki a csapatsportokat a válaszok között), míg az egyéni sportolók körében felülreprezentáltak az átlagon felüli perzisztensek. A 2018-as lemorzsolódott hallgatók körében végzett kutatásunk szerint 35,4 százalék a nem, és 36,7 százalék a rendszeres sportoló lemorzsolódottak aránya. Noha ebben a vizsgálatban nem vizsgáltuk meg, a sportkörtagok vajon egyetemen belül vagy kívül végzik-e sporttevékenységüket, de árulkodó eredmény, hogy minden 10 hallgató valamilyen juttatást kapott egyesületétől, tehát ők a sportolói és hallgatói „kettős karrier” tipikus esetei (*Lenténé Puskás & Perényi 2015*), így minden bizonnyal versenyzők (5. táblázat).

5. táblázat. A sportolás különböző formái, valamint a sportkörtagság és a perzisztencia összefüggései (%)

		Perzisztensebb az átlagnál (n=1225)	Az átlagnál kevésbé perzisztens (n=792)	Σ	Lemorzsolódottak (Forrás: DEPART 2018)	
		(Forrás: IESA 2015)				
Sportolás gyakorisága	nem sportol	65,4	34,6	100,0	35,4	n=570
	ritkán	64,5	35,5	100,0	27,9	
	rendszeresen	60,4	39,6	100,0	36,7	
Versenysportoló-e*	igen	56,7	43,3	100,0	–	
	nem	65,0	35,0	100,0	–	
Sportkör, sportklub tagság*	igen	58,2	42,8	100,0	13,3	n=591
	nem	65,3	34,7	100,0	86,7	
Egyetemen belül tagja**		42,9	57,1	100,0	–	
Egyetemen kívül tagja		65,8	34,2	100,0	–	
Egyéni vagy csapatsportoló**	egyéni	66,0	34,0	100,0	–	
	csapat	55,9	44,1	100,0	–	

*Megjegyzés:* A két csoport (átlagnál perzisztensebb vs. átlagnál kevésbé perzisztens) közötti különbségek feltárására Khí-négyzet próbát alkalmaztunk. A dőlten közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (adjusztált reziduálisok alapján): \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

### A közösségekhez tartozás hatásainak többváltozós elemzése

Többlépcsős logisztikus regressziós modell segítségével tártuk fel, hogy az általunk vizsgált önkéntes csoporttagságok különböző intézményi formái miként befolyásolják az átlagnál perzisztensebb hallgatók közé kerülést a legfontosabb szociokulturális és demográfiai változók kontrollálásával. Az első modellben a legfontosabb magyarázó változók hatását néztük meg, a másodikban beemeltük az ország és nem változókat, míg a harmadik modellbe a szülők iskolai végzettségének, a 14 éves kori lakóhely településtípusának és az anyagi helyzet három különböző módon mért változóinak befolyásoló erejét vizsgáltuk meg.

Eredményeink egyértelműen igazolják az egyetemen belüli sportkörtagság negatív, valamint az intézményen kívüli felekezeti, vallási közösségekhez való

tartozás pozitív hatását az átlagon felüli perzisztenciára, függetlenül a társadalmi háttértől és a hallgató intézményének országától. Mindhárom modellben e két változó esetében hasonló esélyhányadosokat láthatunk, ami azt jelenti, hogy a többi bevont változó nem befolyásolja érdemlegesen ezek hatását. Az egyetemi sportklubok tagjainak mintegy 53 százalékkal kisebb, míg az egyetemen kívüli vallási közösségek tagjainak 1,35-ször nagyobb az esélye, hogy az átlagnál perzisztensebb hallgatók közé kerüljenek. Ezek az eredmények megerősítik a vallási közösségi tagság integráló, orientáló funkciójának társadalmi státuszemelkedésre gyakorolt kedvező hatására vonatkozó megállapításokat (*Iannaccone 1998*), valamint a tanulmányi eredményességre gyakorolt pozitív hatásával kapcsolatos korábbi eredményeinket (*Pusztai 2009, 2011*). Továbbá azokkal a kutatási eredményekkel állnak összhangban, melyek egyrészt felhívják a figyelmet a csapatsport veszélyeire a lemorzsolódás viszonylatában (*Pascarella et al. 1999; Watt & Moore 2001*), másrészt arra, hogy a rendszeres, versenyszerű sportolás olyan erőfeszítéseket igényel és annyi időt von el a sportoló hallgatóktól, hogy ennek hatására egyre inkább háttérbe szorulnak a tanulmányi kötelezettségek, s helyébe folyamatosan a sportteljesítményre való erőteljesebb koncentráció léphet. Különösen igaz ez a sportklubok tagjaira, akik számára a sportoló közösség, ennek csoportnormái és elvárásai válhatnak elsődlegesen fontossá más egyetemi közösségek, vagy éppen oktatóik, hallgatótársaik elvárásaival szemben (*Bowen & Levin 2003; Kovács 2018*). Ezt a negatív hatást erősíti, hogy Tinto (*1975*), Pascarella és Terenzini (*1980*) intézményi integrációs elméletével ellentétben – mely szerint a campustársadalomba való erős beágyazódás magasabb teljesítménnyel jár együtt – jelen esetben ez a beágyazódás negatív hatással van a perzisztensebbé válás esélyére. Az egyetemi (sport)életbe intenzíven bekapcsolódók szignifikánsan kevésbé perzisztensek, viszont az egyetemen kívüli vallási, egyházi, felekezeti közösségek tagjainak nagyobb esélyük van átlagon felül perzisztenssé válni. A sportkörök esetén egy szűkebb, szeparálódott csoport tagjaivá válnak a hallgatók, ahol a csoportnormák a tanulást háttérbe szorítják. A vallásos közösség-szerveződés egyetemi formái nem elég elterjedtek és/vagy nem elég vonzóak, miközben sokkal több hallgató veszi igénybe ezeket a közösségi tevékenységeket az egyetemen kívül, mint az egyetemen belül, ahol réteghatárokon és korcsoportokon átívelő, kiterjedt kapcsolathálózat tagjai lehetnek.

A szociokulturális és demográfiai változók közül az országnak van hatása a kárpátaljaiak és felvidékiek vonatkozásában, valamint a nemnek és az apa iskolai végzettségének. Az ukrainai és szlovákiai intézmények diákjainak 60,7 és 71,8 százalékkal kisebb az esélyük átlagnál perzisztensebbé válni a vajdasági társaikhoz képest, a férfiaknak pedig 43,6 százalékkal a női hallgatókhoz viszonyítva. A diplomás apák gyerekeinek másfélszer nagyobb esélyük van átlagon

felüli tanulmányok melletti kitartással jellemezhető hallgatók közé kerülni. Az esélyhányadosokat a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. Az átlagnál perzisztensebb hallgatók közé kerülés esélyhányadosai (ExpB együtthatók) (N=1 651)

	1. modell $\beta$	2. modell $\beta$	3. modell $\beta$
Civil, önkéntes csoporttag egyetemen belül	1,066	1,060	1,054
Civil, önkéntes csoporttag egyetemen kívül	1,068	1,066	1,057
Egyházi, felekezeti, vallásos közösségi tag egyetemen belül	1,024	1,233	1,244
Egyházi, felekezeti, vallásos közösségi tag egyetemen kívül	1,295*	1,375*	1,347*
Sportklub tag egyetemen belül	0,433**	0,475**	0,469**
Sportklub tag egyetemen kívül	1,029	1,090	1,069
Ország: Magyarország	–	0,768	0,767
Ország: Románia	–	0,615	0,613
Ország: Ukrajna	–	0,422**	0,393**
Ország: Szlovákia	–	0,281***	0,282***
Nem	–	0,580***	0,564***
Apa iskolai végzettsége	–	–	1,509**
Anyai iskolai végzettsége	–	–	1,019
Objektív anyagi helyzet	–	–	0,857
Szubjektív anyagi helyzet	–	–	1,156
Relatív anyagi helyzet	–	–	0,947
Lakóhely településtípusa 14 éves korban	–	–	0,872
Nagelkerke R <sup>2</sup>	0,013	0,061	0,070

*Forrás:* IESA 2015

*Megjegyzés:* Referenciaértékek: Csoporttagságok: nem tagok; Ország: Szerbia; Nem: nő; Szülői iskolai végzettsége: nem diplomás; Objektív és relatív anyagi helyzet: átlag alatt; szubjektív anyagi helyzet: rosszabb anyagi helyzet; Lakóhely településtípusa: vidék. \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

## Összegzés

A nemzetközi kutatótársadalom az eredményesség kutatása közben sokszor negatív irányból közelít a kérdéshez, és a hallgatói sikertelenség, a lemorzsolódás, a bukás, a tanulmányi célokból vagy a saját intézményből való kiábrándulás magyarázatát keresik. Így vált kutatásunk fő kérdésévé, hogy egyrészt,

milyen intézményi és azon kívüli tényezők (önkéntes szervezeti tagságok), illetve társadalmi tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy egy hallgató az átlagnál kitartóbb legyen tanulmányai befejezése és eredményessége mellett, másrészt a hallgatók milyen hátráltató tényezők miatt nem fejezik be elkezdett tanulmányaikat, valamint, hogy milyen döntések és folyamatok eredményeképpen nem jutottak diplomához.

A lemorzsolódott hallgatók kérdőíves adatait az átlagnál perzisztensebb és az átlagnál kevésbé perzisztens hallgatók társadalmi és demográfiai jellemzőivel, iskolai pályafutásával, felsőoktatási intézményi és önkéntes közösségi (civil, sport- és vallási csoporthoz kötődő) beágyazottságával is igyekeztünk összevetni. Hipotéziseinket a Coleman-i koncepcióra alapoztuk, mely szerint az önkéntes, civil szervezeti tagság és a vallásos baráti körökhöz való tartozás olyan közösségi támogató erőt, társadalmi tőkét teremt, ami növeli az eredményesebbé válás esélyét. A lemorzsolódók körében több a férfi, az anyagi nehézségekkel küzdő, az alacsonyabb státuszú településen élő és a szakképzésből érkező, míg a nők és a magas iskolázottságú apák gyermekei perzisztensebbnek bizonyultak.

A civil szervezeti tagság és a perzisztencia összefüggéseinek vizsgálata esetében megállapítottuk, hogy az önkéntes tagság és a felsőoktatási tanulmányok iránti elköteleződés között szignifikáns összefüggés áll fenn. Továbbá, a vallási közösségi tagság és a perzisztencia összefüggéseinek vizsgálata esetében elmondhatjuk, hogy a hallgatókat leginkább az egyetemen kívüli vallási közösségek vonzzák, melyet többnyire a belső szervezetek hiányával magyarázhatunk, s ily módon egyetemen kívüli vallási közösségekhez való tartozás hozzájárul a perzisztensebbé váláshoz. Végül, de nem utolsó sorban, a sport és perzisztencia kapcsolatában a versenysporttal és a sportkörtagsággal találtunk szignifikáns összefüggést, s az egyetemi sportklubokhoz való tartozás egyértelműen hozzájárul az alacsonyabb perzisztenciához, így körükben magasabb a lemorzsolódás kockázata, mint azt korábban is igazolni tudtuk (*Kovács 2018*).

Az eredményesség és az eredménytelenség a tömeges felsőoktatás világában is kevésbé tisztázott fogalom (*Pusztai 2017*), kutatásunk e fogalmak tisztázására, valamint a témában felmerülő kérdések megválaszolására irányul. Eredményeink egyértelműen igazolják az egyetemen belüli sportkörtagság negatív, valamint az intézményen kívüli felekezeti, vallási közösségekhez való tartozás pozitív hatását az átlagnál nagyobb perzisztenciára, mely független a társadalmi háttértől és a hallgatói intézmények országától.

Az eredményeink általánosíthatóságának korlátját jelenti, hogy alapvetően két különböző időpontban és módszerrel felvett adatbázis adatait vetjük össze, tehát szignifikáns különbséget nem állapíthatunk meg a valóban lemorzsolódottak és a benmaradók között, csak a perzisztensek és a kevésbé perzisten-

sek között. Azonban a többszemponútú elemzés rávilágít a lemorzsolódottak, lemorzsolódási kockázattal küzdők és a perzisztens csoport jellemzőinek egyértelmű különbségeire a vizsgált dimenziókban.

## Irodalom

- ASTIN, A. W. & SAX, L. J. (1998) How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, Vol. 39. No. 3. pp. 251–263.
- BOCSI, V., FÉNYES, H. & MARKOS, V. (2017) Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*, Vol. 16. No. 2. pp. 117–131.
- BOWEN, W. G. & LEWIN, S. A. (2003) *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton – Oxford, Princeton University Press.
- BRAXTON, J. M. (2006) *Faculty professional choices in teaching that foster student success*. Washington, DC. National Postsecondary Education Cooperative.
- CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., NORA, A. & HENGSTLER, D. (1992) The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, Vol. 63. No. 2. pp. 143–164.
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of the Human Capital *American Journal of Sociology*, No. 94. pp. 95–120.
- DARNELL A. & DARREN E. S. (1997) The Impact of Conservative Protestant Fundamentalism on Educational Attainment. *American Sociological Review*, Vol. 62. No. 2. pp. 306–315.
- EKMAN, J. & AMNA, E. (2012) Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, Vol. 22. No. 3. pp. 283–300.
- EYLER, J., GILES, J., DWIGHT E., & BRAXTON, J. (1997) The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 4. No. 1. pp. 5–15.
- HESSER, G. (1995) Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes about Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 2. No. 1. pp. 33–42.
- IANNACONE, L. R. (1998) Introduction to the Economics of Religion. *Journal of Economic Literature*, Vol. 36 No. 3. pp. 1465–1496.
- KOVÁCS K. (2018) A sportolás és a perzisztencia összefüggésének vizsgálata öt ország hallgatóinak körében. *Magyar Pedagógia*, (megjelenés alatt)
- KOVACS, K., LENTENE PUSKAS, MORAVECZ, M., RABAI, D. & BACSNE BABA, E. (2018) Institutional Environment of Students' Sports Activities in Central Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 8 No. 2. pp. 50–68. DOI:10.14413/HERJ/8/2/5
- KUHN, G. D. (2008) Diagnosing why some students don't succeed. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 55. No. 16. pp. A72.

- LEHRER, E. L. (1999) Religion as a Determinant of Educational Attainment: An Economic Perspective. *Social Science Research*, Vol. 28 No. 4. pp. 358–379.
- LEHRER, E. L. (2006) Religion and high-school graduation: a comparative analysis of patterns for white and black young women. *Review of Economics of the Household*, Vol. 4. No. 3. pp. 277–293.
- LENTÉNÉ PUSKÁS A. & PERÉNYI SZ. (2015) Medals and Degrees: Factors Influencing Dual Career of Elite Student Athletes at the University of Debrecen. *APSTRACT*, Vol. 9. No. 1–2. pp. 93–98.
- LEPPEL, K. (2005) The impact of sport and non-sport activities on college persistence of freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 7. No. 3. pp. 165–188.
- LOURY, L. D. (2004) Does Church Attendance Really Increase Schooling? *Journal for Scientific Studies of Religion*, Vol. 43. No.1. 119–127.
- PASCARELLA, E. T. & SMART, J. C. (1991) Impact of intercollegiate athletic participation for African American and Caucasian men: Some further evidence. *Journal of College Student Development*, Vol. 32. No. 2. pp. 123–130.
- PASCARELLA, E. T. & TEREZINI, P. T. (1980) Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, Vol. 51. No. 1. pp. 60–75.
- PASCARELLA, E. T., TRUCKENMILLER, R., NORA, A., TEREZINI, P. T., EDISON, M. & HAGEDORN, L. S. (1999) Cognitive impacts of intercollegiate athletic participation: Some further evidence. *The Journal of Higher Education*, Vol. 70. No. 1. pp. 1–26.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI G. (2014) „Nem biztos, csak a kétes a szememnek...”: Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy, P T & Veroszta, Zs (eds) *A felsőoktatás kutatása*. Budapest, Gondolat pp. 146–165.
- PUSZTAI, G. & CEGLÉDI, T. (2015) Teacher Education Students in Central and Eastern Europe. In: Pusztai, G. & Ceglédi, T. (eds) *Professional calling in higher education. Challenges of teacher education in the Carpathian Basin*. Oradea – Debrecen, Partium Press. Personal Problems Solution. Új Mandátum. pp. 7–11
- PUSZTAI G. (2017) Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. *Kultúra és közösség*, Vol. 21. No. 3. pp. 95–108.
- PUSZTAI, G. & MÁRKUS ZS. (2019) Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, DOI: 10.1080/15595692.2019.1623193
- TING, S. M. R. (2009) Impact of noncognitive factors on first-year academic performance and persistence of NCAA Division I student athletes. *The Journal of Humanistic Counseling*, Vol. 48. No. 2. pp. 215–228.

- TINTO, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125.
- WATT, S. K. & MOORE, J. L. (2001) Who are student athletes? *New directions for student services*, No. 93. pp. 7–18.



# TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ VISZONYRENDSZERÉBEN

---

Imre Nóra

tudományos munkatárs  
Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

## ABSZTRAKT

A tehetséggondozási folyamat hatékonysága nagymértékben függ a tehetséges tanulót körülvevő társadalmi környezet jellegétől. A gyermek egyéni motivációin, képességein túl meghatározó szerepet játszik az iskola tehetségfejlesztő munkája, a szülők és a kortársközösség hozzáállása. A tehetséges tanulók képességeinek kibontakoztatása érdekében az iskola – különböző területeken, eltérő intenzitással – együttműködik a szülőkkel. Kérdőíves vizsgálatunk eredményei szerint az intézményvezetők fontosnak tartják a szülők bevonását, de ezt többnyire a hagyományos formákon keresztül biztosítják. A tehetségfejlesztő programok előtérbe kerülésével a tehetségspecifikus területeken erősödhet az együttműködés a szülőkkel.

**Kulcsszavak:** tehetségfogalmak, tehetségfejlesztés, szülői részvétel

## GIFTEDNESS IN THE SCHOOL-PARENT RELATIONSHIP ABSTRACT

The effectiveness of the talent development process largely depends on the characteristics of the social environment of the gifted student. Beyond the individual motivations and abilities of the child, the attitudes of the parents and the peer groups and the talent development program of the school play a crucial role. In order to develop the abilities of highly talented students, the school cooperates with parents in different fields, with varying degrees of intensity. According to the results of our survey, the principals consider the involvement of parents important. Promotion of talent development programs, collaboration with parents in talent-specific areas can be enhanced.

**Keywords:** definitions of giftedness, talent development, parental involvement

## Bevezetés

A tehetséggondozási folyamat kimenetele, annak sikeressége nemcsak a gyermek képességeitől, készségeitől függ, hanem az őt körülvevő társadalmi környezet jellegzetességeitől. A gyermek egyéni képességein, motivációin és kreativitásán túl jelentős szerepet játszanak azok a környezeti tényezők (iskola, család, társak), melyek lehetőségként, vagy éppen akadályként befolyásolják az egyéni képességek kibontakozását (*Renzulli 2002, 2000; Heller et al. 2000*). Számos elemzés foglalkozik a tehetséges tanulók képességének fejlesztési lehetőségeivel, az ebben vállalt szülői feladatokkal, továbbá vizsgálja azokat az attitűdöket, elvárásokat, melyeket a szülők támasztanak az intézményekkel szemben (*Garn et al. 2010; Grantham 2005; Karnes & Karnes 1982*). Az elmúlt évtizedekben hazánkban is több szakmai tanulmány született a tehetséggondozás témakörében, de ezek közül csak néhány érinti részletesebben a szülő mint partner szerepét ebben a folyamatban (*Balogh et al. 2014*), vagy a családi nevelés viszonylatában (*Gyarmathy 2012*).

Ebben a tanulmányban áttekintjük a „Kutatások és jó gyakorlatok azonosítása a tehetséggondozásban” című program keretében készült kutatás egyik szegmensét, mely alapvetően a szülő és az iskola kapcsolatrendszerére fókuszált. Kutatásunkban<sup>1</sup> megvizsgáltuk, hogy a tehetséggondozásban érintett különböző köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai mit gondolnak a szülők szerepéről, saját intézményi elvárásaikról, milyen (téma)területeken vonják be a családokat a tehetséggondozásba, s milyen nehézségeket tapasztalnak a megvalósítás során. Emellett igyekeztünk feltárni mind az igazgatók, mind a pedagógusok és szülők nézeteit a tehetség fogalmáról, a tehetséggondozásban résztvevők szerepéről, és azokról a kapcsolódási pontokról, amelyek feltárása hozzájárulhat egy hatékonyabb tehetséggondozási rendszer megvalósításához.

### A szülő és az iskola kapcsolatrendszere a tehetséggondozásban

A nemzetközi és a hazai szakirodalom szerint ma a „tehetség” kifejezés mögött egy folytonosan változó fogalomrendszer áll, melynek lehetnek és vannak statikus elemei, de a tehetségmodellek alakulásából, fejlődéséből is látható, hogy állandóan új elemekkel gazdagodnak (*Gallagher et al. 2004*). A korábbi, ma már konzervatívnak nevezett szemléletet, mely leszűkült a IQ-tesztek és a kognitív

<sup>1</sup> Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1-15-2016-00001 pályázat keretében megvalósuló „Kutatások és jó gyakorlatok azonosítása a tehetséggondozásban” című project keretében készült.

képességek kizárólagosságára, felváltotta egy többféle tényezőre támaszkodó, dinamikus tehetségfogalom (*Bracken & Brown 2006*). Eszerint a tehetség ma már nem egy veleszületett, állandósult, univerzális jellemzője az egyénnek, mely kiemelkedő teljesítményre predesztinál a jövőben, hanem egy folyton változó komplex viselkedésegység, mely kiemelkedő teljesítményekben mutatkozik meg (*Reis et al. 2004; Gyarmathy 2012*). Az utóbbi évtizedekben a tehetségfogalom értelmezése ebbe az irányba mozdult el, mely így egyre szélesebb réteget szólít meg. A tehetségazonosítási eljárások, mérőeszközök gazdagodása és elterjedtsége, a többfaktorú értékelési folyamatok, a tanári és a szülői vélemények figyelembevétele mind-mind ebbe az irányba mutatnak (*Bracken & Brown 2006*).

Egyes kritikai hangok szerint a tehetségfogalom mögött nem egy természetes kiválasztódás áll, hanem egy olyan konstrukció húzódik meg, mely szoros kapcsolatban áll az aktuális társadalmi értékekkel és szakpolitikával. Az, hogy a tehetséget hogyan definiáljuk, nem független a társadalmi, kulturális, társadalompolitikai tényezőktől. Ennek értelmében a „tehetség” fogalom kizárólagossági kategóriákat képez, mégpedig úgy, hogy vannak a „tehetséges gyerekek” és van a „maradék”, akiket nem fogad be ez a fogalomrendszer. Így az oktatáspolitiká – ezen a konstrukción és az ehhez kapcsolódó narratívákon keresztül – közvetett módon, de jelentős hatást gyakorol a tanulók fejlődésére (*Borland 1997, 2005*).

A fenti értelmezések is azt mutatják, hogy a „tehetség” nem tekinthető statikus fogalomnak, hanem egy folyton alakuló – a társadalmi és szakpolitikai változásokat leképező – jelenség. A nemzetközi és a hazai szakmai körökben általánosan elfogadott tehetségmodellek, mint a Mönks-Renzulli (*2000*), Czeizel-féle (*1981, 1996*) modellek többkomponensűek, amivel egy komplex, többelemű jelenséget próbálnak leírni. A hármas tagolású „triád-modell” egyik – külső – elemét alkotja a család. A gyermek egyéni képességein, motivációin és kreativitásán túl jelentős szerepet játszanak azok a környezeti tényezők (iskola, család, társak), melyek elősegítik, vagy hátráltatják az egyéni képességek kibontakozását (*Heller et al. 2000*). A tehetség fejleszthető, de ehhez megfelelő, fogékony időszakra van szükség, s a fejlesztés csak bizonyos környezeti feltételek mellett érvényesülhet (*Renzulli 2000*). A család szerepe ebben a koncepcionális keretben elsősorban nem önmagában, hanem a viszonyrendszer egyik elemeként válik meghatározóvá. Ebben az értelmezésben a szülők – a tanuló személyén keresztül – kapcsolatban állnak az iskolával és a gyermek kortárs csoportjával. A szülők elkötelezettségük függvényében elősegíthetik gyermekük tehetségének kibontakozását, de egyúttal akadályozhatják is, ha nem ismerik fel, vagy nem veszik figyelembe azt.

Bár a tehetséggondozással kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban nem központi téma az intézmény és a szülő kapcsolatrendszere, mégis – az angol-szász hagyományokból eredően is – nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szülői szerepnek az intézményes nevelés-oktatás rendszerében. Nemzetközi felmérések bizonyítják, hogy a szülő elkötelezettsége és részvétele gyermeke iskoláztatásában – szocioökonómiai státusztól függetlenül – összefüggést mutat a magasabb tanulmányi teljesítményekkel (*Borgonovi & Montt 2012*). Egy angol összegző tanulmány szerint a tanuló tanulmányi eredményeire mindenekelőtt a szülők aspirációi, iskolával kapcsolatos attitűdjei és otthoni támogatása van hatással. Emellett az iskolai részvétel is lényeges, mert az hosszú távon – a tanárokkal való kapcsolaton és az információk megszerzésén keresztül – befolyást gyakorol a tanuló teljesítményére és beilleszkedésére (*Desforges & Abouchaar 2003b*).

A tehetség mint társadalmi konstrukció hatást gyakorol azoknak a szülőknek a bevonódására, támogató magatartásformáira, akiknek a gyermeke a „tehetséges” kategóriába esik. A tehetségesség kiváltja a szülőben azt a gondoskodó attitűdöt, gyermeknevelési gyakorlatot, mely további teljesítményt generál (*Mudrak 2011*). A szülői elvárások azonban bizonyos esetekben kontraproduktívak is lehetnek, ha a szülő saját nárcisztikus személyiségét építi gyermeke sikeireiből, vagy a túlzott elvárások ellenállást váltanak ki az iskolás gyermekből (*Cigman 2006*). A szülők és a tanárok többnyire úgy gondolják, hogy a kiemelkedő képességek teljes kibontakoztatása érdekében a támogató környezet biztosítása mellett a gyerekeknek erőfeszítéseket kell tenniük (*Caropreso & White 1994: 271; Gyarmathy 2013*).

A tehetség kibontakozása hosszú folyamat különböző állomásokkal, váltakozó stádiumokkal (*Callahan 1997; Plucker & Callahan 2014*). Ebben a folyamatban a tanulóé a főszerep, de a fiatalabb korosztálynál még jelentős befolyással bír a családi érték- és normarendszer, a szülők szerepértelmezése és énhatékonysága. Ha a szülő negatív attitűddel fordul az iskolai környezet, az intézményes nevelés felé, akkor az aláássa a gyermek motivációit, erőfeszítéseit (*Campbell et al. 2007*). Az iskolai és az otthoni környezet között felépített együttműködő partnerkapcsolat nagy valószínűséggel csökkenti a tanár-szülő közötti konfliktusokat és maximalizálja a tanulási motivációt (*Garn et al. 2010*).

## A kutatásról

A „Tehetséggondozás a köznevelési intézményekben”<sup>2</sup> című kutatásra a 2017/18-as tanévben került sor. A hazai köznevelési intézmények körében lebonyolított személyes (papíralapú) és online kérdőívek lekérdezésének a fő célja az volt, hogy a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szereplőiről, folyamatairól, eszközrendszeréről átfogó képet kapjunk. Ennek a kutatásnak egyik szegmensét alkotja szűkebb vizsgálatunk, melynek keretében arra törekedtünk, hogy feltárjuk az intézményvezetők, a pedagógusok és a szülők nézeteit a tehetségről, a szülő és az iskola közötti együttműködés jelentőségéről, szerepéről, a kapcsolattartás különböző formáiról. Emellett célul tűztük ki, hogy a kvalitatív vizsgálat adatainak segítségével beazonosítsuk a szülő és az iskola viszonyrendszerében előforduló tehetségspecifikus területeket.

A kutatás céljaival összhangban az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg, melyek elsődlegesen az iskola és a szülő viszonyrendszerére, másodlagosan a szülői szerepekre vonatkoznak a tehetséggondozás témakörében.

- A tehetséggondozás folyamatában milyen szerepe van az iskola és a szülő közötti együttműködésnek?
- Milyen területeken működik együtt az iskola a szülővel a tehetséges tanuló képességeinek fejlesztése érdekében?
- Milyen nehézségeket fogalmaznak meg az iskolavezetők az együttműködés kapcsán?

### *A kutatás mintája és módszerei*

A kutatás elsődlegesen támaszkodott egy – intézményvezetői, pedagógusi és szülői célcsoportra kiterjedő – kérdőíves adatfelvételre, másodlagosan pedig egy 15 főt érintő kvalitatív vizsgálatra. A köznevelési intézmények körében a 2017/2018-as tanév során sor került egy *intézményvezetői kérdőíves adatfelvételre* (intézményi minta, N=479), másrészt a kiválasztott köznevelési intézmények *pedagógusait érintő online lekérdezésre* (pedagógusi minta, N=1 427).

Az *intézményi minta* összetett rétegzett, véletlen valószínűségi mintavétel alapján állt elő.<sup>3</sup> A mintavétel során a köznevelési intézmények egyes típusai (általános iskola, alapfokú művészeti iskola, gimnázium, szakgimnázium, szak-

<sup>2</sup> A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az EFOP 3.2.1 Tehetségek Magyarországa című projekt keretében valósult meg az Új Nemzedék Központban, 2017-ben.

<sup>3</sup> A mintavétel a „KIR-Hivatalos Intézménytörzs, STAT2016, OKM” elnevezésű, 2017. augusztus 11-i keltezésű hivatalos adatszolgáltatás adatforrásából származott.

középiskola, szakiskola, kollégium) almintaként kerültek számításba, melynek során figyelembe kerültek az alábbi rétegezési szempontok: településtípus, regionalitás, illetve az általános iskolai alminta fenntartó szerinti bontást is lehetővé tett. A *pedagógusi minta* többlépcsős véletlen valószínűségi mintavételi technikával került kiválasztásra. A mintaválasztás első lépcsőjét az intézményi minta kiválasztása, a második lépcsőt pedig az online kérdőívet kitöltő pedagógusok kiválasztása jelentette. Az elemzésnek összesen 1427 érvényes és megbízható kitöltött kérdőív adata jelenti az alapját.

A kutatási téma egészét érintő kvantitatív empirikus felmérés mellett kvalitatív vizsgálatra is sor került, mely egyrészt átfogóbb, komplexebb képet nyújtott az iskola és a szülő viszonyrendszeréről, másrészt mélyrehatóbb információkat, adatokat nyerhettünk egy-egy vizsgált témakörben. A kvalitatív minta kiválasztásának alapját a 6–18 éves korosztályhoz tartozó tehetséges<sup>4</sup> tanulók szülei jelentették. Azok a tanulók tartoznak ebbe a kategóriába, akik az emelt szintű, tantervi oktatáson túl tehetséggondozási programban vesznek részt, valamint intézményvezetői és/vagy tanári véleményezés eredményeként<sup>5</sup> tehetséges tanulóknak nevezhetők. Egyéni, félig-strukturált interjúkat készítettünk olyan tehetségesnek tartott tanulók szüleivel, akiknek a gyermeke Tehetségpontos iskolába jár (10 fő), illetve olyanokkal, ahol nincs jelen Tehetségpont (10 fő). Kérdéseink többféle tématerületre fókuszáltak; többek között a tehetségfogalom értelmezésére, a tehetséggondozásban való részvétel iskolai és otthoni formáira, a tehetséggondozási folyamat során felmerülő akadályokra, nehézségekre. A Tehetségpontként működő iskoláknál a szülőkön kívül megkérdeztük a Tehetségpont munkatársát (pedagógus, tehetséggondozó szakember) az iskola és a szülő közötti kapcsolattartás egyes elemeiről, az együttműködés formáiról, fejlesztési lehetőségekről (5 fő).

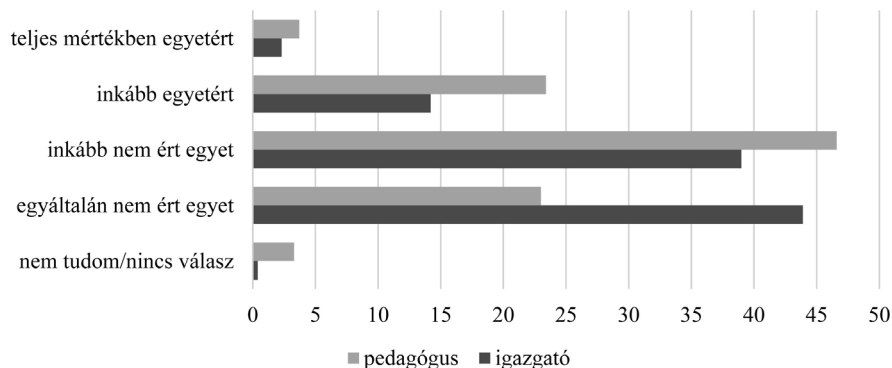
<sup>4</sup> A 2011. évi CXCV. Köznevelési tv. 4.§ (14).bek. értelmezése szerint - kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkeltethető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.

<sup>5</sup> A mai tehetségfogalom alapján nem az egyént tekintjük általában véve tehetségesnek, hanem a kiemelkedő képességek – nyilván egy-egy személyben, mégis különböző teljesítményeken keresztül (például tanulmányi versenyek, tehetségkutató versenyek, kutatási, diák-köri tevékenység), szakterületek szerint nyilvánulnak meg (*Gyarmathy 2012*).

## Kutatási eredmények

### *Az intézményi szereplők tehetségfogalmai*

A kérdőíves adatfelvétel eredményei szerint a tehetséggondozásban érintett köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai, ha nem is nagymértékben, de némileg máshogyan gondolkodnak a tehetségről. Az igazgatók és a tanárok többsége elutasítja azt az állítást, miszerint a „A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal”. De míg az előbbieket egyértelműen amellel foglalkoztat állást, hogy ez a kijelentés nem igaz (82,9%), addig a tanárok ennél kisebb arányban (69,6%) gondolkodnak így. Az 1. ábra jelzi a különböző oktatási intézmények szereplői szerinti nézetek megoszlását. Eszerint a válaszolók többsége nem ért egyet azzal, hogy a tehetség mint képességegyüttes statikus jellegű, nem változik és nem változtatható. A különbség annyi, hogy az igazgatók jóval nagyobb arányban értelmezik a tehetséget úgy, mint ami fejleszhető, időben és tapasztalattal változó komponens, és egyúttal markánsabban is, mert közel 45 százalékuk egyáltalán nem ért egyet ezzel a kijelentéssel. Megvizsgáltuk ezt a kérdést iskolatípusok szerinti bontásban, melynek eredményeként nem találtunk szignifikáns különbséget az igazgatói válaszokban.



1. ábra. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal: A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal (a pedagógusi és az intézményvezetői válaszok %-ában).

A pedagógusoktól megkérdeztük azt is, hogy mit gondolnak, minden gyermek tehetséges-e valamiben. A válaszadók döntő többsége (78,6%) ezzel egyetértett, de azt nem tudtuk feltárni, hogy valóban hisz-e abban, hogy a tehetség egy univerzális komponense az emberi létünknek, vagy inkább aszerint vélekedik, ahogyan a mai szakmai diskurzus szerint gondolkodnia kell. Eszerint minden-

ki potenciális tehetségnek (*giftedness*), vagy tehetségigéretnek tekinthető, ami idővel – a környezeti tényezők szerencsés együttállása során – átalakulhat tehetséggé (*talent*) (Czeizel 1997). Ugyanakkor a tanárok többsége (67,6%) nem osztja azt a véleményt, hogy a gyermekekben szunnyadó tehetség akkor is utat tör magának, ha nem fejlesztik. Ez magyarázható a pedagógus hivatáshoz kötött önértelmezéssel, illetve azzal a szereppel, amit a tanár betölt a gyermek életében, mely szerint csak fejlesztés során bontakozhat ki a tehetség. A tanárok 28,2 százaléka mindenesetre úgy véli, hogy az igazán tehetséges gyerekek akkor is kitörnek, ha nem támogató környezet veszi őket körül.

### *Az iskola és a szülő kapcsolatrendszerének szerepe a tehetséggondozásban*

A nemzetközi szakirodalomból ismert tézis, hogy az iskola és a család közötti kapcsolatrendszer jellege, a szülői támogatás jelentős hatást gyakorol minden egyes tanuló előmenetelére (Desforges & Abouchaar 2003a; Borgonovi & Montt 2012). Ez a tehetséggondozás folyamán is nyomon követhető, ahol az iskola és a szülő közötti együttműködés kulcsfontosságú a gyermek továbbfejlődése szempontjából. Ez azonban nem egy statikus változó, hanem egy folyton alakuló, erősödő vagy éppen gyengülő kapcsolat. Ez függ a tehetséges tanuló egyéni képességeitől, az adott tehetségterülettől (például tantárgyi struktúrához kötött képességterületek), a gyermek életkorától, motivációjától vagy a szülő elkötelezettségétől, elvárásaitól egyaránt. Az intézmény, illetve a család által biztosított különböző erőforrások ideális esetben összeadódnak, egymást kiegészítve hozzájárulnak a tanuló tehetségének kibontakozásához. Ugyanakkor nagy eltérések tapasztalhatók abban, hogy egyéni szinten<sup>6</sup> a hangsúlyok merre tolnak el. Kérdésként merülhet fel, hogy milyen mértékű szakmai erőforrást tud biztosítani az iskola, és mennyire kell bevonódnia a szülőnek – az érzelmi támogatáson túl – az adott tehetségterület fejlesztésébe.

Az iskola és a szülő kapcsolatrendszerének alapelveit<sup>7</sup>, és egyes elemeit szabályozza a köznevelési törvény, mégis ennek a viszonyrendszernek a jellegét az intézmények helyi szinten alakítják ki. Ez függ az intézmény struktúrájától, pro-

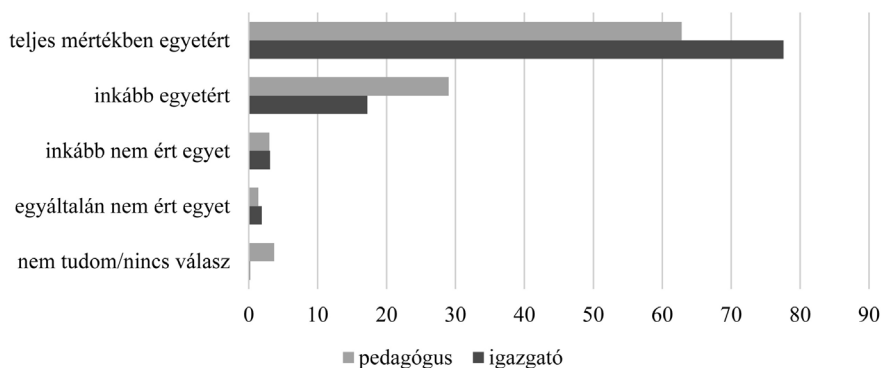
<sup>6</sup> A tehetséggondozás egyénre irányuló tevékenység, ezért a témára vonatkozó szakirodalom elsősorban pszichológiai eredetű. Ebből eredően nehéz egy általános, minden tehetséges tanulóra érvényes sémát felvázolni az iskola és a szülő együttműködésének vonatkozásában.

<sup>7</sup> 3. § (1) A köznevelés középpontjában a gyermek, a tanuló, a pedagógus és a szülő áll, akiknek kötelességei és jogai egységet alkotnak. (2) A köznevelésben a nevelés és oktatás feladatát a gyermek szülei, törvényes képviselői megosztják a köznevelési intézményekkel és a pedagógusokkal. E közös tevékenység alapja a bizalom, az intézmény és a pedagógusok szakmai hitele.



filjától<sup>8</sup>, hogy 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumi képzésről van szó, vagy alapfokú művészeti iskoláról<sup>9</sup>. Ezekben az intézménytípusokban a tehetséggondozás az egyik kiemelt terület, mely összefügg azzal, hogy a felvételi szelekció következtében ezekbe az iskolákba már alapvetően a jó tanulmányi eredményeket felmutató tanulók kerülnek, többnyire kedvező szocioökonómiai háttérrel. A magasabb társadalmi és kulturális erőforrásokkal rendelkező családoknál jellemzően magasabb a továbbtanulási aspiráció, mely meghatározó erővel bír a gyermekek iskolai előrehaladására. Ez a tehetséggondozás terén is megmutatkozik és befolyást gyakorol a tanulók képességeinek fejlődésére.

A kutatás során többek között kíváncsiak voltunk arra, hogy a tehetséggondozásban érintett vezetők és pedagógusok szerint az iskola és a szülő felelőssége hol helyezhető el tehetséggondozás folyamatában. A 2. ábra azt jelzi, hogy a megkérdezett igazgatók közel 95 százaléka szerint a tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata. Ez az arány a pedagógusoknál is igen magas (91,8%), annyi különbséggel, hogy az intézményvezetők nagyobb arányban jelezték, hogy teljes mértékben egyetértenek ezzel az állítással.



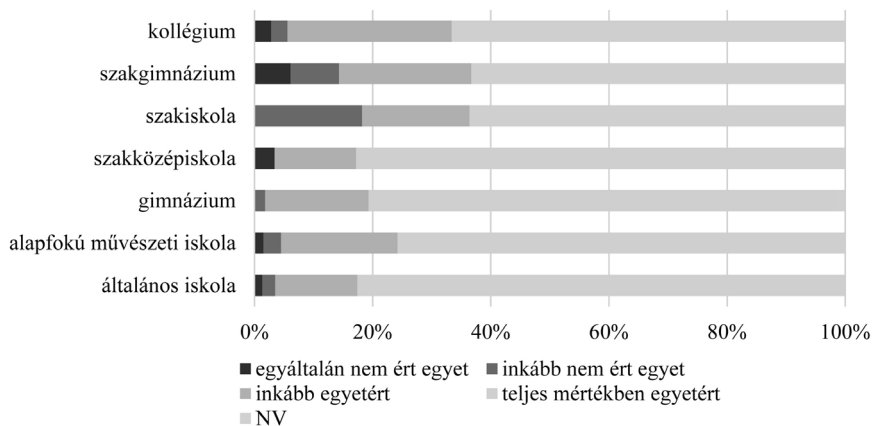
2. ábra. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal: A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata (a pedagógusi és az intézményvezetői válaszok %-ában).

Ezt a kérdést megvizsgáltuk iskolatípusok szerinti bontásban, mivel kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző alap- és középfokú intézmények vezetőinek véleménye milyen különbségeket mutat ebben a témakörben. Az adatok azt mu-

<sup>8</sup> 11.§ (2) A gimnázium a tehetséggondozás speciális feladatának ellátására akkor működhet hat vagy nyolc évfolyammal, ha az ott folyó oktatás külön jogszabályban meghatározott emelt szintű követelményeknek megfelel.

<sup>9</sup> 16. § (1) Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra.

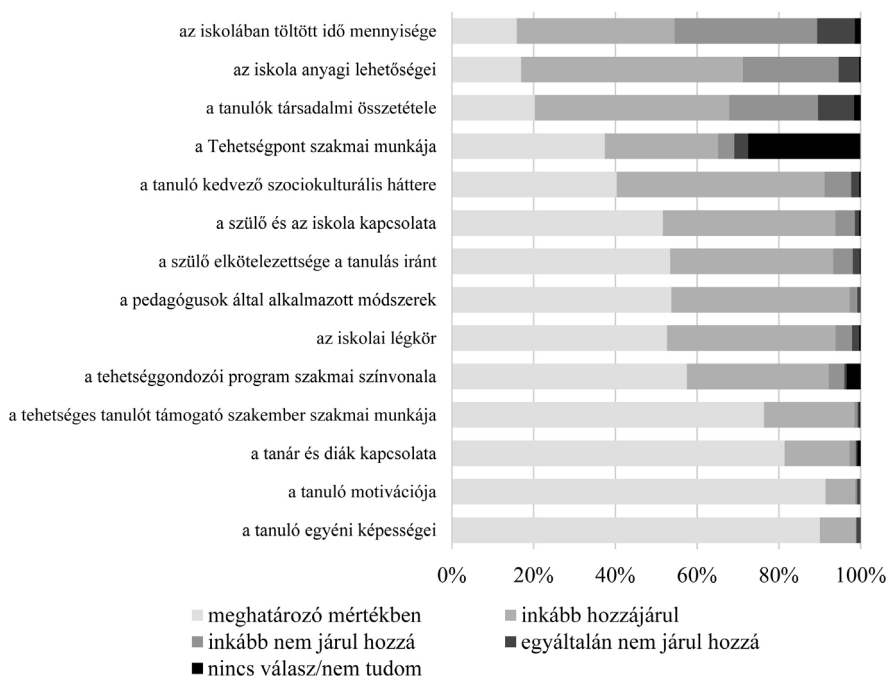
tatják, hogy mindenekelőtt az alapfokú oktatásban dolgozó igazgatók, és a gimnáziumok, szakközépiskolák vezetői értenek teljes mértékben egyet azzal, hogy a tehetséggondozás az iskola és a szülő közös felelőssége. Ez magyarázható a szakirodalomból is ismert tendenciákkal, mely szerint minél alacsonyabb évfolyamon tanul a gyermek, annál szorosabb az iskola és az otthon közötti kapcsolat. Így nem meglepő, hogy az általános iskolák igazgatói nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a tehetséggondozás közös feladat. A középfokú oktatási intézmények közül a szakiskolák, szakgimnáziumok, a kollégiumok vezetői kisebb arányban értenek egyet ezzel az állítással. Ennek több oka lehetséges, ezek közül az egyik, hogy a középfokú oktatásban a szülők szerepe csökkenő tendenciát mutat, míg ezalatt a pedagógusok szakmai támogatása erősebbé válik. A másik, hogy az említett iskolatípusokban jellemzően kedvezőtlenebb társadalmi-, gazdasági helyzetű családokkal találkozunk, ahol a szülői aktivitás, bevonódás alacsonyabb szintű, és a pedagógus nem igazán támaszkodhat a szülői erőforrásokra. A kapcsolattartás is ritkább, mely a kollégiumoknál még érzékelhetőbb, ahol a diák nem veheti igénybe nap mint nap a szülői támogatás különböző formáit (3. ábra).



3. ábra. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal: A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata (az intézményvezetői válaszok %-ában,  $p=0,052$ )

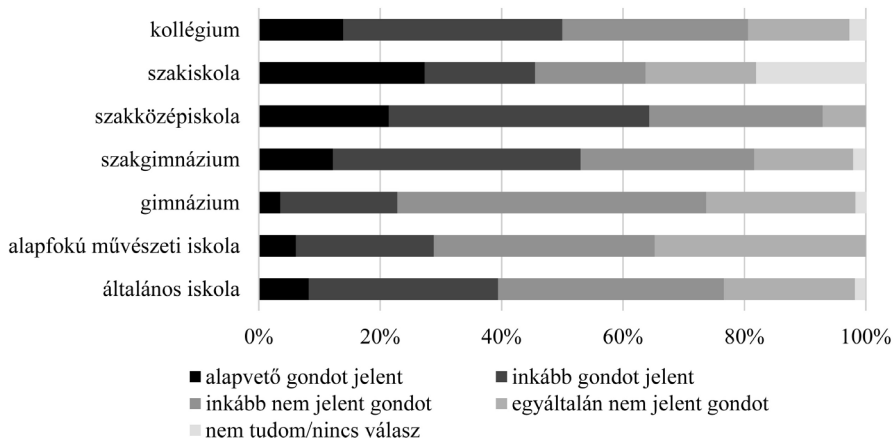
A kérdőíves felmérés során érdeklődtünk arról, hogy a család, a szülői részvétel milyen mértékben járul hozzá a tehetséges tanuló képességeinek kibontakoztatásához a tehetséggondozás folyamatában. Az intézményvezetői válaszokból az látszik, hogy fontosnak tartják az iskola és a szülő kapcsolatát, annak minőségét, mégis ennél nagyobb szerepet játszanak a tanulók egyéni képességei, motivációi, a pedagógusok szakmai munkája és az általuk alkalmazott mód-

szerek. Az alábbi táblázat adatai jól jelzik azt, hogy az igazgatók szerint mely tényezőknek van kiemelt szerepük a tanulók fejlődésében. *Az egyéni képességeken, motivációkon és a szakmai munka minőségén túl meghatározó mértékben (igazgatói válaszok 81,4%-a) járul hozzá a sikeres előmenetelhez a tanár és a diák közti kapcsolat és az iskola légkör (52,6%), melyek általában egyfajta érzelmi támogatást, elkötelezettséget jeleznek az iskola, a tanárok felé. A tehetséggondozásban a szülői konstans szintén meghatározó erővel bír, de – a várakozásokkal ellentétben – ez elsősorban nem a család szociokulturális hátterét, és a tanulók társadalmi összetételét jelenti, hanem a szülők elkötelezettségét a tanulás iránt és a szülő-iskola kapcsolatrendszerének jellegét. A megkérdezett igazgatók nagyobb aránya gondolja úgy, hogy a szülő hozzáállása a tanuláshoz (53,4%) és az iskola és a szülő közötti viszony (51,6%) minősége meghatározó mértékben járul hozzá a kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához, és alig 5–6 százalék azok aránya, akik nem osztják ezt a véleményt (4. ábra).*



4. ábra. Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? (az intézményvezetői válaszok %-ában)

Ha a tehetséggondozási folyamatot kizárólag intézményi nézőpontból vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy ennek hatékony megszervezése, megvalósítása számos nehézségbe ütközik. Az intézményvezetők legtöbbször a pénzügyi erőforrások hiányára hivatkoznak, melyek megnehezítik az eredményes szakmai munkát. A kérdőíves adatfelvétel során rákérdeztünk arra, hogy egyes tényezők milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát. *A szülői elkötelezettség és bevonódás hiánya az intézmények többségénél (58,4%) nem jelent gondot.* Megvizsgáltuk azt a kérdést, hogy mennyire látják problémának a szülői érdeklődés, bevonódás hiányát a különböző iskolatípusokban dolgozó intézményvezetők. Az elemzés eredményei azt mutatják, hogy a minőségi tehetségfejlesztő munkát elsősorban a szakközépiskoláknál, a szakgimnáziumoknál és a kollégiumok esetében akadályozza a szülői odafigyelés, motiváció és bevonódás hiánya. Az alapfokú oktatási intézményeknél és a gimnáziumoknál ez nem jelent akkora problémát. Az általános iskolák igazgatóinak közel kétharmada (58,8%), az alapfokú művészeti iskolák vezetőinek 71,2 százaléka és a gimnáziumok vezetőinek 75,5 százaléka úgy gondolja, hogy a tehetséggondozásban nem jelent gondot a szülői odafigyelés, aktivitás hiánya ( $p < 0,001$ ) (5. ábra).



**5. ábra.** Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők: szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya (az intézményvezetői válaszok %-ában,  $p < 0,001$ )

A középfokú intézmények vezetőinek (gimnáziumok kivételével) jelentős része azonban úgy gondolja, hogy a szülői érdeklődés és részvétel hiánya hátráltat-

ja a minőségi tehetségfejlesztő munkát.<sup>10</sup> Úgy vélik, ha erősebb lenne a szülői motiváció, akkor az támogatná az iskolában folyó tehetséggondozói munkát. A magasabb szintű szülői elvárások ösztönöznék a tehetséges tanulókat a további fejlődésre. Ezek az adatok azonban nem mutatják meg, hogy az érintett intézményvezetők gondolkodnak-e egyáltalán abban, hogy ezekben az intézménytípusokban a szülői bevonódás alacsony intenzitását valamilyen módon növeljék; vagy ez egyfajta felelősségáthárítás, amit az iskola a rendelkezésre álló eszközeivel nem tud megoldani. Ennek a kérdésnek a tisztázása további kutatásokat igényelne, amelyre jelenleg nem tudunk válaszolni, mivel vizsgálatunk nem erre az intézményi körre, szülői csoportra fókuszált.

### *A szülő és az iskola közötti együttműködés formái és tehetségspecifikus területei*

A szülő és az intézmény kapcsolatrendszerének alakításában az iskola jelentős szerepet játszik, ami az angolszász szakirodalom szerint az intézmény proaktivitását jelenti: konkrét kezdeményezéseket a szülők bevonására. A hazai kutatási eredmények és tapasztalatok ugyanakkor arra mutatnak rá, hogy a köznevelési intézmények a szülői aktivitást többnyire nem a tanulói eredményesség nézőpontjából értelmezik. Jellemzően a hagyományos kapcsolattartási formák (például szülői értekezlet, fogadóóra) működnek a családok és az intézmények között, s inkább ad hoc jellegű, és személyekhez kötött az az együttműködési mód, mely a tanuló sikeres előrehaladása érdekében szorosabbra fűzi a szülőkkel való kapcsolatot (*Imre 2016*). Ebből is látható, hogy a hazai iskolarendszerben a pedagógus szerepe felértékelődik, elsősorban ő az, aki alakítja a szülőkkel való viszonyrendszert. Ebbe beletartozik a kapcsolattartás gyakorisága, intenzitása, annak minősége (például kommunikáció jellege, színvonala), valamint azok a (rész)területek, ahol érintkeznek a felek.

A szülő otthoni támogatásán és ösztönző szerepén felül az iskola és a szülő közötti együttműködés – a tehetséggondozás során – kiterjed olyan területekre, melyeken a közös munka kizárólag a tehetséges tanulók képességének kibontakoztatása érdekében történik. Ezek olyan tehetségspecifikus területek (például tehetség felismerése, információátadás, egyéni fejlesztési terv kidolgozása, nyomon követés stb.), melyek akkor működnek hatékonyan, ha a szülő és az iskola között konstruktív, bizalmi viszony áll fenn.

<sup>10</sup> Emögött az az összefüggés is valószínűsíthető, hogy az említett intézménytípusokba járó diákok családi hátterére az alacsonyabb szocioökonómiai státusz jellemző, mely együtt jár egy kisebb intenzitású szülői bevonódással.

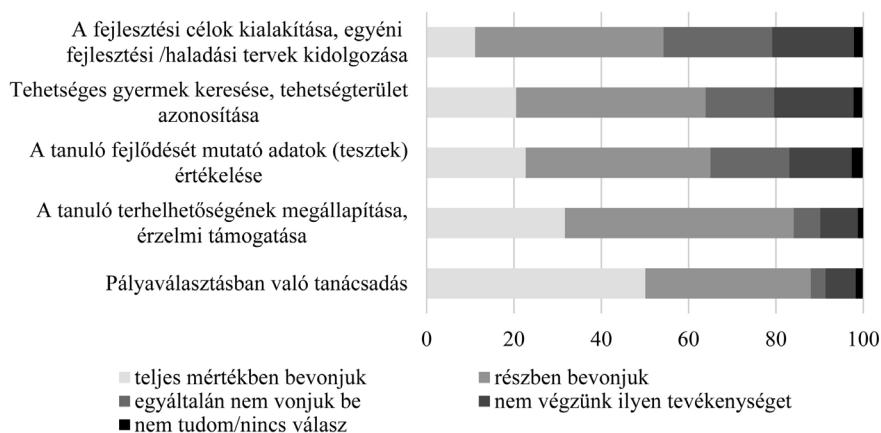
A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján meghatároztuk azokat a tématerületeket, ahol az általános bevonódáson felül a tehetséges tanuló családja és az intézmény kapcsolatba lép:

- tehetséges tanulók felismerése, kiválasztása;
- tehetséggondozással kapcsolatos iskolai programokon való részvétel;
- a tanuló érzelmi támogatása, terhelhetőség megállapítása;
- szakmai egyeztetés a pedagógussal (például szakmai elvárások, teljesíthetőség);
- a tanuló fejlődését mutató adatok (például tesztek) közös értékelése;
- egyéni fejlesztési célok, tervek kidolgozása;
- pályaválasztásban való tanácsadás;
- technikai és anyagi jellegű támogatás (például utaztatás, táborozás);
- adminisztratív jellegű feladatok (például engedélyeztetési eljárások, szülői hozzájárulások).

A kérdőíves adatfelvétel adatai azt mutatják, hogy a megkérdezett intézményvezetők többsége szerint a szülőket többé-kevésbé bevonják a már említett tevékenységi körökbe. A 6. ábra azt jelzi, hogy még mindig a pályaválasztásban való tanácsadás a leginkább ismert és elfogadott területe az együttműködésnek. Hasonlóan nagy arányban (84,1%) gondolják úgy az igazgatók, hogy a szülőikkel megbeszéli a gyermek terhelhetőségi szintjét, és szükség esetén érzelmi támogatást nyújtanak. A szűkebb értelemben vett tehetségfejlesztői munka egyes elemei ennél kisebb arányú bevonódási szintet mutatnak. Így a tehetségazonosítás, és a tehetséges tanuló fejlődését mutató tesztek értékelése a vizsgált intézmények körülbelül 63 százalékban történik meg, melyből megközelítőleg 20–22 százalék vonja be teljes mértékben a szülőket. *Az egyéni fejlesztési tervek kialakítása az a terület, mely a legkisebb arányban vált közös gyakorlattá a tehetséggondozással foglalkozó köznevelési intézményekben.* A vizsgált iskolák közel 25 százalékban egyáltalán nem vonják be a szülőket ebbe a folyamatba, és 18,7 százalékban nem is végeznek ilyen tevékenységet. A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy elsősorban az alapfokú művészeti iskolákban és a szakközépiskolákban tekintik közös feladatnak az egyéni fejlesztési tervek kialakítását. Mindkét iskolatípusban az intézmények közel 20 százaléka teljes mértékben bevonja ebbe a munkafolyamatba a szülőket ( $p < 0,001$ ).

Korábbi kutatások azt állapították meg, hogy „nincs érdemi közös munka a fejlesztő szakemberek és a szülők között a tehetségígéretek kibontakoztatásában.” (Balogh et al. 2014: 8). Mivel nincsenek longitudinális adataink csak valószínűsíthetjük, hogy a korábbi állapothoz képest némi elmozdulás érzékelhető a szülő-iskola közötti együttműködés irányába. Kérdőíves felmérésünk eredményei azt mutatják, hogy a pályaválasztási tanácsadáson túl a tehetséggondozás-

ban érintett köznevelési intézmények közel 20 százaléka tudatosan dönt úgy, hogy a tehetségek kibontakoztatása érdekében bevonja a szülőket, akár a tehetségazonosításba, akár a képességvizsgáló tesztek értékelésébe.<sup>11</sup>



6. ábra. Milyen mértékben vonják be a szülőket a tehetséggondozási programokba? (az intézményvezetői válaszok %-ában)

A kvalitatív vizsgálatunk eredményei is azt támasztják alá, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a szülőkkel való együttműködést, és törekednek arra, hogy harmonikus viszonyt alakítsanak ki a családokkal. A tehetséggondozás keretében ez a kapcsolatrendszer igényli a szorosabb együttműködést a gyermek képességeinek minél teljesebb kibontakoztatása érdekében. Ennek intenzitása jelentős mértékben függ a pedagógus elkötelezettségétől, tájékozottságától. Mint ahogy az is, hogy ismeri-e azokat a lehetőségeket, amelyen keresztül a szülőket hatékonyabban vonhatná be a tehetséggondozás folyamatába. Az alapfokú művészetoktatási intézményekben és általános iskolákban – a gyermek életkorából adódóan – szorosabb az együttműködés, mely kiterjed a tehetségazonosításra, a szakmai munka támogatására az iskolán kívül (például utaztatás versenyekre), vagy az otthon keretei között (például ellenőrzés, gyakoroltatás). A középfokú köznevelési intézményekben már kevésbé szoros ez az együttműködés és a kapcsolattartás már más területekre terjed ki, más formákat ölt. Előtérbe kerülnek a formálisabb kapcsolattartási fórumok (például szülői estek, fogadóóra), és a pályaválasztásban való tanácsadás.

<sup>11</sup> Az alapfokú köznevelési intézményeknél (általános iskola, alapfokú művészeti iskola) ez az arány eléri a 30 százalékot ( $p < 0,001$ ).

## Összegzés

A tehetséggondozás folyamatában a szülő és az iskola viszonyrendszerét feltáró kutatásunk előzetes eredményei alátámasztják azokat a nemzetközi szakirodalomban is ismert megállapításokat, miszerint a szülői bevonódás intenzitása, jellege szerepet játszik a tehetséges tanuló kiemelkedő képességeinek kibontakoztatásában. Míg az angolszász országokban nagy hagyománya van a szülői részvételnek, addig a kontinentális rendszerhez tartozó államok iskolarendszereiben nagyobb a távolság az iskola és a család között. A hazai intézményrendszer ez utóbbihoz sorolható, de ez a sajátosság alapvetően nem az iskola és a szülő közötti kapcsolattartás gyakoriságát, intenzitását érinti. A fő különbség abban fejezhető ki, hogy a hazai oktatási rendszerben szűkebb az a terület, ami-be bevonódnak a szülők. Jellemzően kevésbé vagy egyáltalán nem aktiválódnak olyan (rész)funkcióterületek, mint például tantervek véleményezése, vagy egyéni fejlesztési tervek közös kidolgozása a tehetségfejlesztés témakörében.

A kérdőíves felmérés adataiból az látható, hogy az intézményvezetők fontosnak tartják az iskola és a szülő kapcsolatát, annak minőségét a tehetséggondozás folyamatában, ennél azonban nagyobb szerepet játszanak a tanulók egyéni képességei, motivációi, a pedagógusok szakmai munkájának minősége és az általuk alkalmazott módszerek. Az igazgatók többsége úgy látja, hogy a szülői elkötelezettség, odafigyelés, valamint az iskola és a szülő közötti viszony jellege meghatározó mértékben járulhat hozzá a kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a szülői bevonódás hiánya csak egyes iskolatípusoknál – szakközépiskola, szakgimnázium, kollégium – jelent problémát, mely akadályozhatja a minőségi tehetségfejlesztő munkát. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai is megerősítik, hogy elsősorban a hagyományos kapcsolattartási formákon és témakörök mentén érintkeznek a szülők és a pedagógusok, s ez is többnyire az alapfokú oktatásban jellemző. A tehetségfejlesztés témakörének előtérbe kerülésével azonban, melyet az adatok is részben igazolnak, érzékelhetők azok a területek (például tanuló fejlődését mutató adatok értékelése), melyek intézményi szinten elindítanak egy közös gondolkodást, aktívabb együttműködést iskola és szülő között.



## Irodalom

- BALOGH, L., BOLLÓ, CS., DÁVID I., TÓTH L. & TÓTH T. (2014) *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest, M. Tehetségszolgáltató Szerv. Szövetség (Géniuszt könyvek).
- BORGONOV, F. & MONTT, G. (2012) *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. Paris, OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- BORLAND, J. H. (1997) The Construct of Giftedness. *Peabody Journal of Education*, Vol. 72. No. 3–4. pp. 6–20.
- BORLAND, J. H. (2005) Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, pp. 1–19.
- BRACKEN, B. A., BROWN, E. F. (2006) Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, Vol. 24. No. 2. pp. 112–122.
- CALLAHAN, C. M. (1997) The Construct of Talent. *Peabody Journal of Education*, Vol. 72. No. 3–4. pp. 21–35.
- CAMPBELL, R. J., MUIJS, R. D., NEELANDS, J. G. A., ROBINSON, W., EYRE, D. & HEWSTON, R. (2007) The Social Origins of Students Identified as Gifted and Talented in England: A Geo-Demographic Analysis. *Oxford Review of Education*, Vol. 33. No. 1. pp. 103–120.
- CAROPRESO, E. J., WHITE, C. S. (1994) Analogical reasoning and giftedness. A comparison between identified gifted and nonidentified children. *The Journal of Educational Research*, Vol. 87. No. 5. pp. 271–278.
- CIGMAN, R. (2006) The Gifted Child: A Conceptual Enquiry. *Oxford Review of Education*, Vol. 32. No. 2. pp. 197–212.
- CZEIZEL E. (1981) A képesség és tehetség biológiai értelmezése, a tehetséggondozás társadalmi szükségessége. In: *Képességfejlesztés, tehetséggondozás, 1981*. pp. 17–61.
- CZEIZEL E. (1996) A tehetség nevelése és az iskola. In: *Diákok, tanárok, iskolák, 1996: változó világ – változó iskola: [összeállítás a TIT szegedi XXXII. és XXXIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból]*. pp. 25–37
- CZEIZEL E. (1997) *Sors és tehetség*. Tanácsadó és Képző Társaság Fitt Image Kiválasztó. Budapest, Fitt Image; Minerva.
- DESFORGES, C. & ABOUCHAAR, A. (2003a) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A literature review: DfES publications Nottingham (433)*.
- DESFORGES, C. & ABOUCHAAR, A. (2003b) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar*. Nottingham: Department for Education and Skills (Research brief, no. 433).
- GALLAGHER, J. J., CALLAHAN, C., M., TREFFINGER, D., J., ZIMMERMAN, E., MOON, S. M. & BAUM, S. M. (2004) *Essential readings in gifted education*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

- GARN, A. C., MATTHEWS, M. S. & JOLLY, J. L. (2010) Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students. A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 54. No. 4. pp. 263–272.
- GRANTHAM, T. C. (2005) Parent advocacy for culturally diverse gifted students. *Theory into practice*, Vol. 44. No. 2. pp. 138–147.
- GYARMATHY É. (2012) *A tehetség. Háttére és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- GYARMATHY É. (2013) Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, Vol. 1. No. 2. pp. 90–106.
- HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., SUBOTNIK, R. & STERNBERG, R. J. (2000) *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- IMRE N. (2016) Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In: Szemerszki M. (ed) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 143–160.
- KARNES, F. A. & KARNES, M. R. (1982) Parents and schools. Educating gifted and talented children. *The Elementary School Journal*, Vol. 82. No. 3. pp. 236–248.
- MUDRAK, J. (2011) He was born that way? Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*, Vol. 22. No. 2. pp. 199–217.
- PLUCKER, J. A. & CALLAHAN, C. M. (2014) Research on giftedness and gifted education. Status of the field and considerations for the future. *Exceptional children*, Vol. 80. No. 4. pp. 390–406.
- REIS, S. M., GALLAGHER, J. J., CALLAHAN, C. M., TREFFINGER, D. J.; ZIMMERMAN, E. & MOON, S. M. (2004) *Essential readings in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.
- RENZULLI, J. S. (2000) The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 9. No. 2. pp. 95–114.
- RENZULLI, J. S. (2002) Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 84. No. 1. pp. 33–58.

# Oktatási egyenlőtlenségek



# A SZEGREGÁCIÓS JÉGHEGY CSÚCSA: ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS SZELEKCIÓ A KISGIMNÁZIUMI FELVÉTELI FOLYAMATBAN

---

Berényi Eszter

tudományos munkatárs

Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar

## ABSZTRAKT

Tanulmányomban a kisgimnáziumi felvételi folyamatot vizsgálom egyrészt az általános iskolák, másrészt a felvételizők és szülei szempontjából. Eredményeim szerint előnytelen összetételű általános iskolákba járó tanulóknak szinte esélyük sincs még csak arra sem, hogy egyáltalán megpróbálkozzanak azzal, hogy kisgimnáziumba felvételizzenek – az ő világukból ezek az iskolák mintha nem is látszanának. A kisgimnáziumok létének köszönhetően a középiskolai felvételi rendszer egyfajta lépcsőzetesen szelektáló rendszernek tekinthető, s ez a lépcsőzetesség, kombinálódva azzal a nagyfokú családi támogatással, amit megkíván a folyamatban való részvétel, tovább növeli az egyenlőtlenítő hatásokat.

**Kulcsszavak:** kisgimnázium, lépcsőzetes középiskolai szelekció, társadalmi egyenlőtlenség, családi támogatás

## TIP OF THE ICEBERG OF THE SEGREGATION: SCHOOL CHOICE AND SELECTION IN THE SIX- AND EIGHT-YEAR GRAMMAR SCHOOLS' ENTRY PROCESS ABSTRACT

My paper scrutinizes the entry process to the early academic tracks of the selective academic grammar schools in Hungary. The paper emphasizes the gradual nature of the secondary school selection process due to this optional school choice for 4 and 6 graders. The results show that elementary schools with pupils from disadvantaged social backgrounds do not offer any chance to their pupils to participate in this competition. Those who wish to take the exams need a very solid family background. Families need to invest all sorts of capital: financial, social and cultural alike, in order to stay in the competition. The necessity of this highly supportive family background combined with the non-compulsory, – thus not visible to just anybody – nature of this selection process makes it a scene where social inequalities are reproduced to a remarkable extent.

**Keywords:** early tracks of the selective grammar schools, gradual secondary school selection, social inequalities, family background

## Bevezetés

Iskolai szelekció és társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolata már több évtizede kiemelt témája a hazai oktatáskutatásnak – lásd például: Csanádi és Ladányi (1982); Andor és Liskó (2000) vagy éppen Kertesi és Kézdi (2014). A PISA-vizsgálatok eredményei pedig immár a szélesebb közönség figyelmét is elérték azzal kapcsolatban, hogy az oktatási eredmények milyen szorosan összefüggenek az iskolákba járók társadalmi összetételével, s hogy a magyar társadalom iskolái, különös tekintettel a középiskolákra – hiszen ezekbe jár a PISA által mért 15 évesek zöme – társadalmi összetételüket tekintve meglehetősen homogének.

A középiskoláknak speciális alosztálya a hagyományos 4 éves helyett 6, illetve 8 éves képzést nyújtó gimnáziumok. Ez ugyan nem kizárólagos magyar jelenség, de az oktatási rendszerek zöme nem kínál ilyen típusú tanulási utakat.

A rendszerváltás időszakában az első nyolc évfolyamos gimnáziumokat eleinte kísérleti jelleggel hozták létre. Az 1990-es évek egyik meghatározó oktatási jelensége volt az ilyen „szerkezetváltó” gimnáziumok terjedése. Az átalakuló gimnáziumok jelentős része eleve a legmagasabb presztízsű intézmények köréből verbuválódott, de egyre inkább megjelentek azok az intézmények is, amelyek éppen azért kezdtek bele a szerkezetváltásba, mert ettől várták presztízsük emelkedését (Fehérvári & Liskó 1996). Az iskolák (és az akkor még fenntartó önkormányzatok) stratégiája sikeres volt, a „kisgimnáziumi” tagozattal rendelkező iskolák népszerűsége töretlen. Ezen iskolák standardizált teszteken (leginkább: az Országos kompetenciamérésen) mért eredményei sokszor kimagaslóak, és társadalmi háttér szerint is jóval előnyösebb összetételűek, mint az egyéb középiskolák. Mindez nem is meglepő, hiszen ezen iskolák zöme igen erős, képességek szerinti szelekciót alkalmaz, márpedig, mint ahogy arra Horn (2010) is felhívja a figyelmet, ez korai életkorban igen erőteljesen korrelál a családi háttérrel. Ez a hatás összefonódik a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok társadalomföldrajzi értelemben vett egyenlőtlen eloszlásával is az országon belül, ami tovább fokozza a kisgimnáziumok társadalmi értelemben vett homogén összetételét.

Tanulmányomban a kisgimnáziumi jelentkezéseket vizsgálva egyrészt azt próbálom meg bemutatni, hogy milyen mechanizmusokon keresztül választódnak ki azok, akik megpróbálkoznak a kisgimnáziumba való bejutással; s arra a kérdésre is keresem a választ, hogy mivel kecsegteti a kisgimnáziumi képzés a jelentkezőket, mi az, amit remélnek a családok ettől a képzési formától; mindez pedig közvetetten arra nézve is tanulságokkal szolgál, hogy milyen szerepet tölt be a kisgimnázium a jelenlegi magyar közoktatási rendszerben, mire használják az érintettek a kisgimnáziumokat, és hogyan alakítja ezen iskolák jelenléte a közoktatás egyéb aktorainak – elsősorban az általános iskoláknak – a pozícióját.

A tanulmány első részében bemutatok néhány olyan adatot, amelyek a kisgimnáziumok és az általános iskolák közötti kapcsolatok bizonyos dimenzióiról segítenek tudást szerezni. A tanulmány második felében pedig iskolaválasztó szülőkkel és a választási folyamatban érintett iskolák pedagógusaival készített interjúk alapján a családok motivációit és a felvételi folyamat során véghez vitt cselekvéseit elemzem.

### Általános iskola és kisgimnáziumi felvételizési kedv

Az itt következő elemzésben az Országos kompetenciamérés (OKM) adataiból a nyolcadikosokra vonatkozó adatsorokat elemezve a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok legfontosabb jellegzetességeit igyekszem bemutatni. Azért a nyolcadikos adatsorra esett a választásom, mert ez az az évfolyam, ahol még a lakosság szinte teljes populációja iskolába jár; össze lehet hasonlítani a hagyományos általános iskola és a kisgimnáziumok összetételét; ugyanakkor ezen a ponton még nem érezteti hatását a „hagyományos” középiskolai szelekció, amely eltérő tanulási utakat és eltérő kimeneteket kínál a résztvevőknek. Elemzésemben a 2016-os adatokra támaszkodom.

#### *Hova járnak a 8.-os tanulók*

Mielőtt belekezdenénk az adatok elemzésébe, vessünk egy pillantást arra, hogy milyen iskolákba jártak 2016-ban a 8. osztályos tanulók. Az *1. táblázat* a jelentős fenntartó- és településtípusok szerint ábrázolja az iskolatípusokba járók eloszlását.

A 8. osztályosok zöme – több mint háromnegyede – az állami intézményfenntartó központ által fenntartott hagyományos általános iskolába jár. Ugyanakkor településtípusonként nagy eltérések tapasztalhatók: a községi iskolában tanulóknak majdnem kilenctizede jár ilyen iskolába, miközben ez az arány a többi településtípus esetében „csak” 70 százalék körül van. Az elmúlt évek több nagymintás vagy statisztikai adatokon alapuló elemzéséből (például: *Hermann & Varga 2016*) tudjuk, hogy az egyházi fenntartók túlréprezentáltak a gimnáziumi, és azon belül is, a 6. de még inkább a 8. osztályos gimnáziumi szintéren. A fenti táblázatban azok a részletek is látszanak, hogy a különböző iskolatípusok és fenntartók hogyan „kombinálódnak” településtípus szerint: a városokban található hat és nyolc évfolyamos gimnáziumoknak például majdnem a fele egyházi fenntartású iskola.

**1. táblázat.** Nyolcadik osztályos tanulók megoszlása fenntartó, iskolatípus és településtípus szerint (%)

Iskolatípus	Község	Város	Megyeszékhely	Budapest	Az összes 8-ason belüli arányszám
Általános iskola, állami fenntartó központ	89,8	73,9	70,1	71,6	76,8
Általános iskolai, egyházi fenntartó	9,4	16,0	10,3	6,9	11,8
Általános iskola, állami felsőoktatási intézmény	–	–	4,6	0,5	1,0
Általános iskola, alapítványi fenntartás	0,6	0,5	0,4	2,3	0,8
8 évfolyamos gimnázium, állami fenntartó központ	0,2	2,2	2,1	4,1	2,0
8 évfolyamos gimnázium, egyházi fenntartó	–	2,4	2,9	1,5	1,7
8 évfolyamos gimnázium, állami felsőoktatási intézmény	–	–	0,9	0,7	0,3
8 évfolyamos gimnázium, alapítványi fenntartás	–	–	–	0,1	0,0
6 évfolyamos gimnázium, állami fenntartó központ	–	3,1	5,4	7,1	3,4
6 évfolyamos gimnázium, egyházi fenntartás	–	2,0	2,8	2,7	1,7
6 évfolyamos gimnázium, állami felsőoktatási intézmény	–	–	0,5	1,5	0,3
6 évfolyamos gimnázium, alapítványi fenntartás	–	–	–	1,1	0,2

*Forrás:* OKM 2016 (8. évfolyam).

Ha az iskolákba járók társadalmi összetételét nézzük, akkor érdemes kiemelnünk, hogy bár a Klebersberg Központoz tartozó állami iskolákba járók társadalmi összetétele általában kedvezőtlenebb, mint az egyéb fenntartók által fenntartott iskolákba járóké, de ez a különbség halványodik, sőt el is tűnik, ha csak a kisgimnáziumi nyolcadik osztályosokat figyeljük meg. Azaz, úgy tűnik, hogy a központosított állami fenntartás is lehet vonzó alternatíva a magas családi státuszú családok számára, amennyiben privilegizált – kisgimnáziumi – helyzetet jelent. Ezt érzékelteti a 2. táblázat.



2. táblázat. Nyolcadik osztályos tanulók családi háttérindex-átlagainak megoszlása  
fenttartók és iskola típusa szerint

Iskola típusa szerin <sup>t*</sup>	A fenntartó típusa	Standardizált családi háttérindex átlag
Általános iskola	Állami intézményfenntartó központ	-0,16069
	Egyházi jogi személy	0,00725
	Állami felsőoktatási intézmény	0,72908
	Alapítvány	0,14566
	<i>Átlagosan</i>	<i>-0,12729</i>
8 évfolyamos gimnázium	Állami intézményfenntartó központ	0,83491
	Egyházi jogi személy	0,90027
	Állami felsőoktatási intézmény	1,08123
	Alapítvány	1,86758 <sup>***</sup>
	<i>Átlagosan</i>	<i>0,88155</i>
6 évfolyamos gimnázium	Állami intézményfenntartó központ	0,81856
	Egyházi jogi személy	0,80788
	Állami felsőoktatási intézmény	1,32086
	Alapítvány	1,43582
	<i>Átlagosan</i>	<i>0,86110</i>
Fenntartó típusa <sup>**</sup>	Állami intézményfenntartó központ	-0,09259
	Egyházi jogi személy	0,20422
	Állami felsőoktatási intézmény	0,92591
	Alapítvány	0,44035
	<i>Átlagosan</i>	<i>-0,02666</i>

Forrás: OKM 2016 (8. évfolyam).

Megjegyzés: \* F: 3133, 406; sign:0,000, eta-négyzet: 0,089; \*\* F: 599,743; sign:0,000, eta-négyzet: 0,028; \*\*\* A nagyon alacsony esetszám miatt statisztikailag nem vehető figyelembe.

### Kibocsátó iskolák

A kisgimnáziumi felvételin maga a részvétel nem kötelező, ezért feltételezhetően az egyes általános iskolák más és más arányokban „küldenek” felvételiző tanulókat a kisgimnáziumokba. A továbbiakban az általános iskolákat elemzem abból a szempontból, hogy milyen jellegzetességekkel függ össze az, hogy milyen arányban találunk felvételizőket az adott iskola tanulói között.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Az összehasonlíthatóság és egyértelműség érdekében azokkal az intézményekkel foglalkozom, amelyeknek csak egy általános iskolai telephelyük van, azaz maga az intézmény az egyetlen általános iskolai telephely is egyben. Ez azt jelenti, hogy a 2016-os évre vonatkozó

Az iskoláknak több mint kétötödében (40,8%) nem volt egy olyan negyedikes és egy olyan hatodikos tanuló sem a vizsgált évben, aki egyáltalán jelentkezett volna kisgimnáziumba.

Nem meglepő, hogy ezek a jelentkezési arányok milyen erősen összefüggenek a településtípussal: míg a községi iskoláknak majdnem kétharmadából senki sem jelentkezett egyik kisgimnázium-típusba sem, addig a budapesti iskoláknak ez pusztán 13,8 százalékról mondható el (3. táblázat).

3. táblázat. Kisgimnáziumi jelentkezési arányok általános iskolákból, % (N=1 795)

Hányan jelentkeztek hat és nyolcosztályos gimnáziumba az általános iskolából?	Község	Város	Megyeszékhely	Budapest	Átlagosan
senki	60,7	30,8	27,6	13,8	41,6
alig	8,3	17,1	9,9	4,6	10,4
közepesen	2,6	10,5	14,1	17,7	8,4
kevesen 8 osztályosba, sokan 6 osztályosba	13,7	14,3	22,9	13,5	14,8
sokan 8 osztályosba, kevesen 6 osztályosba	9,6	15,3	5,7	4,2	10
sokan	5,1	12,1	19,8	46,2	14,8

Forrás: OKM–KIFIR 2016.

Megvizsgáltam azt is, hogy hatással van-e a jelentkezésekre az, hogy található-e a közelben (járásban) hat- vagy nyolcosztályos gimnázium. A községek esetében nincs ilyen hatás, a városi általános iskolákba járók körében viszont mind a hat- mind a nyolcosztályos gimnáziumi jelentkezések esetén a jelentkezési kedvet megnöveli ilyen típusú gimnázium közeli jelenléte. A városi gimnáziumoknál a megyeszékhelyi és a budapesti iskolákhoz képest egyértelműen túlréprezentáltak azok, ahonnan sokan jelentkeznek nyolc-, de kevesen hatosztályos gimnáziumba. A megyeszékhelyeken pedig egyértelműen túlréprezentáltak azok az iskolák, ahonnan pont fordítva: kevesen jelentkeznek nyolc-, sokan hatosztályos gimnáziumba.

adatok közül 1819 telephelyet tudok figyelembe venni, miközben az OKM 2016-os adatbázisai 2 688 telephelyet tartalmaztak. Összesen 263 olyan OM-kódú intézményből volt az általam vizsgált 2016-os évben 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi jelentkezés, ahol kettő, vagy több telephely is van, melyeket ki kell hagynom az elemzésből. Azt az adatbázist, amit a tanulmányban bemutatott elemzéshez használtam, a KIFIR 2016-os középiskolai jelentkezésekre vonatkozó adatainak az OKM 2016-os, intézményi adatbázisával való összekapcsolása révén hoztam létre.

*Iskolák eltérő helyzetben; iskolások eltérő perspektívákkal*

A sok, illetve kevés jelentkezést „produkáló” iskolák között egy sor fontos dimenzióban meghatározó különbségeket találunk. Ezek a különbségek többségükben arra mutatnak rá, hogy a tanulókat már sokszor az is elvágja attól a lehetőségtől, hogy kisgimnáziumba jelentkezzenek, hogy milyen összetételű általános iskolába kerülnek első osztályban. Hogy ez mennyire nem pusztán a településtípusok közötti egyenlőtlenségekkel együtt járó „adottság”, azt egyrészt az is szemlélteti, hogy a más iskola körzetéből érkező tanulók aránya arányosan nő az iskolából kisgimnáziumba jelentkezők gyakoriságával; másrészt az is ugyanezt illusztrálja, hogy ha megnézzük az amúgy átlagosan a legtöbb jelentkezést produkáló Budapestet, akkor, bár az összefüggések ereje csökkenni látszik, egyes szempontok alapján a budapesti iskolák között is igen jelentős eltéréseket találunk: például, a cigány/roma tanulók aránya azokban az iskolákban, ahonnan senki sem jelentkezik, 28 százalék, míg azokban, ahonnan sokan, pusztán 3,5 százalék.

A tanulók társadalmi összetételének alakulását jól szemlélteti az iskolában található romák, illetve a diplomás szülős tanulók aránya, és az ezen mutatóknál összetettebb családi háttérindex-átlagok. A hatodikban és nyolcadikban mért családi háttérindex-átlagok és a felvételizési kedv közötti összefüggés arról is árulkodik, hogy bár a „kibocsátó” általános iskolákkal kapcsolatos közvélekedés szerint az általános iskolák a vesztesei a kisgimnáziumi szelekciónak, valójában még a jelentkezések után kettő és négy évvel is a sok kisgimnazistát „elengedő” általános iskolákba járók társadalmi összetétele sokkal kedvezőbb, mint azoké az iskoláké, ahonnan senki, vagy csak nagyon kevesen mennek el menet közben (4. táblázat).

Ráadásul az adatok mind a hat-, mind a nyolcosztályos gimnáziumi felvételi esetében arról árulkodnak, hogy a sikeres jelentkezések és a jelentkezési kedv mértéke között nincs összefüggés: mind az alacsony, mind a magas jelentkezéseket produkáló iskolákból hasonló mértékűek a sikeres próbálkozások.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Mivel a jelentkezési adatokat nem lehet összekapcsolni a kompetenciamérési egyéni mérési azonosítókkal, nem tudjuk, hogy pontosan mi van emögött: lehetséges, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákból a kevés jelentkező társadalmi összetétele hasonló, mint a kedvezőbb háttérű iskolák sok jelentkezőjének társadalmi háttere; de az is lehet, hogy a kedvezőtlenebb összetételű iskolákba járók hajlamosabbak az előzetes önszelekcióra, s ha ez nem így lenne, hanem ezekből az iskolákból is többen jelentkeznének, akkor többeket is vennének fel.

**4. táblázat.** Kibocsátó általános iskolák társadalmi összetétele és kompetenciamérési eredményei

Hányan jelentkeztek az általános iskolából nyolc és hatosztályos gimnáziumba 2016-ban	Cigány/roma származású tanulók aránya (%)	Diplomás szülők aránya (%)	Családi háttér-index átlaga az iskolában hatodikban	Családi háttér-index átlaga az iskolában 8. évfolyam	Matematika átlag az iskolai telephelyen, 6.évfolyam	Szövegértés átlag az iskolai telephelyen, 6. évfolyam	Az iskolába más iskolai körzetből érkező tanulók aránya (%)
senki	30,29	11,00	-0,552	-0,557	1429	1417	14,11
alig	16,43	16,12	-0,232	-0,253	1461	1458	16,74
közepesen	8,29	22,68	0,178	0,101	1502	1522	25,82
kevesen 8 osztályosba, sokan 6 osztályosba	11,18	24,94	0,033	-0,069	1496	1504	24,35
sokan 8 osztályosba, kevesen 6 osztályosba	14,07	18,81	-0,179	-0,137	1464	1470	22,60
sokan	4,15	35,10	0,495	0,385	1531	1555	32,11
<i>átlagosan</i>	<i>18,67</i>	<i>18,86</i>	<i>-0,159</i>	<i>-0,214</i>	<i>1468</i>	<i>1470</i>	<i>20,42</i>
F	61,737	82,525	97,481	72,547	44,819	90,496	22,666
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Eta-négyzet	0,151	0,195	0,294	0,256	0,111	0,202	0,061

*Forrás:* OKM 2016 (8. évfolyam).

A „kibocsátó” iskolák társadalmi összetételének jellemzése rámutat arra, hogy előnytelen összetételű általános iskolákba járó tanulóknak szinte esélyük sincs még csak arra sem, hogy egyáltalán megpróbálkozzanak azzal, hogy kisgimnáziumba felvételizzenek – az ő világukból ezek az iskolák mintha nem is látszának.

## Felvételizők

A korábban írottak arra utalnak, hogy *már eleve csak privilegizált helyzetből lehet eljutni a felvételi folyamatban való részvétel esélyéig*. Kérdés azonban, hogy mi történik ezután, hogyan készülnek a felvételire azok, akik ilyen privilegizált, „felvételizésre hajlamosító” helyzetben vannak. A kérdés megválaszolása érdekében kutatásom során olyan szülőket kerestem meg, akik a 2018/2019-es tanév elején (szeptemberben-októberben) fontolgatták, hogy negyedikes vagy hatodikos gyermekük felvételizni fog.<sup>3</sup>

Mivel kutatásom fontos kérdése az is, hogy az általános iskolákra gyakorolt hatásokat is érzékeltessem, ezért az interjúalanyok egy részének felkutatásakor a mintavétel első rétege az iskola volt. Olyan iskolákat kerestem, ahonnan az általam kialakított adatbázis adatai alapján az átlagosnál több felvételi jelentkezés volt tapasztalható hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba. Az így kialakított iskolák listájából végül is két olyan iskola lett, ahol legalább két pedagógussal és legalább négy szülővel tudtam beszélni.

Az interjúalanyok másik részét egyrészt az első interjúalanyoktól „hólabdás” mintavétellel, másrészt különböző, felvétellel foglalkozó internetes fórumokon keresztül szereztem. A továbbiakban a 20 szülővel – 18 anyukával és 2 apukával – készült interjúkat elemzem. 14 budapesti, 3 pest megyei, és 3 megyeszékhelyi szülővel készültek az interjúk. (A bemutatott szülői interjúalanyok néhány alapjellemzőjét az *1. melléklet* tartalmazza.) Emellett összesen 6 általános iskolai pedagógussal is készítettem interjút, 3 különböző iskolából.

Már a (szülői) interjúalanyok néhány demográfiai jellegzetessége is arra figyelmeztet, hogy különleges társadalmi csoporttal állunk szemben: a várákosnak megfelelően egy család sem akad a meginterjúvoltak közül, ahol ne lenne mindkét szülőnek diplomája. Az már talán váratlanabb, hogy a húsz meginterjúvolt családból egyetlen olyan család volt, ahol az egyik szülő egyedül neveli a gyermekét; ez, még a nyilvánvalóan alacsony esetszám ellenére is kiemelendő jellegzetesség, és előrevetíti azt a kérdést, hogy vajon felmerülhet-e egyáltalán egy nem kétszülős háztartásban az, hogy a család belevágjon a felvételiztetésbe.

Az interjúalanyok közül egyikük azt mesélte, hogy ő már másodikban kitalálta, hogy kislánya majd nyolcosztályos gimnáziumba fog felvételizni. A többiek nyíre korán nem gondolkodtak erről a dologról, az viszont nem ritka, hogy már a

<sup>3</sup> Húsz szülővel készítettem interjúkat, interjúalanyaim közül tizennégyen budapestiek, hárman pest megyei, hárman pedig megyeszékhelyen élő szülők. Emellett hat általános iskolai pedagógussal is készítettem interjút, akik három olyan iskolában tanítanak felső tagozaton, ahonnan több interjúalanyom is érkezett.

megelőző tanév második félévében a szülő elhatározza, hogy nekivágnak a felvételi folyamatnak, többen ekkor kezdték az informálódást. A húsz interjúalanyból összesen kettő számolt be arról, hogy gyermeke már a felvételt megelőző tanév második félévében járt valamilyen előkészítő tanfolyamra, vagy oldott meg felvételi feladatokat.

Interjúalanyaim közül nyolc gyermeke negyedikes, tizenkettő pedig hatodikos. A hatodikosok közül egy valaki volt csak, aki már negyedikesben is megírta a felvételt. A mintába bekerülő családok közül tehát, úgy tűnik, különválnak a negyedikes és a hatodikos jelentkezés, vagy, legalábbis, a hatodikos jelentkezést nem feltétlenül előzi meg egy kudarcos korábbi próbálkozás (az az egy tanuló, aki már negyedikesben is megírta a felvételt, már akkor is jó eredményt ért el édesanyja szerint, csak még „éretlennek” tartották).

### *Mik a fő motívumok?*

Mind a negyedikes, mind a hatodikos felvételizésnél fontos motívum, hogy „valami jobbat” keresnek a szülők gyerekeknek.

Mint már a bevezetőben említettem, a szerkezetváltó iskolák/kisgimnáziumok megjelenését eleve egyféle kettősség jellemezte: egyrészt, jelentős részük már a kilencvenes években is egyértelmű elitképzésre törekedett, másik részük azonban inkább pusztán a hagyományos általános iskolákhoz, illetve a hagyományos négy évfolyamos középiskolai képzéshez képesti relatív előnyökre törekedett. Ez a kettősség visszaköszön a szülői aspirációkban és elképzelésekben is.

### **Tehetség**

Néhány esetben egyértelműen a gyerek kiemelkedőnek tételezett képességeit jelölik meg elsődleges szempontnak. Sok esetben a versenyszellem, sőt a pozitív versenytapasztalatok is megjelennek. Itt fontos megjegyezni, hogy ez a szempont (versenytapasztalat) csak az egyik negyedikes gyereknél merült fel, a többiek, akiknél ilyesmi előkerült, mind hatodikosok.

*„A lányomnak az agya, mint a szivacs, még sosem láttam ülni az asztalnál és tanulni, logikai készsége kimagasló. Minden versenyen indul, amin lehet, de a matek az első [...]” (4)*

*„Tudtuk, hogy a mi gyerekünknél sokkal többre képes, és nem motiválja, ha nincsenek elvárások.” (2)*

*„Ő nagyon jó matekból, már tavaly mondta, hogy szeretne menni. Azt gondoljuk, hogy lehet, hogy neki jobb, ha elmegy, mert olyan szinten nem kihívás neki az iskola” (13)*

### Elégedetlenség - alsó tagozat jó, felső tagozat rossz

Bár mindegyik szülő az átlagosnál jobb képességűnek értékeli a gyermekét, a ki-magasló tehetségnél gyakrabban jelenik meg elsődleges szempontként az általános iskolával való elégedetlenség. Ez esetenként az egész oktatási rendszerrel való elégedetlenségben nyilvánul meg:

*„6 évvel ezelőtt borzasztó szimpatikus volt ez a szemlélet, és ez működött is, jó volt az alsó tagozat. Közben megfordult a világ körülöttük. Beálltak a sorba. rendszerszintű dolgok hatnak a sulira. [...] annyi jel mutat itt arra, hogy nem lesz jobb, csak egyre rosszabb, teljesen elbizonytalanít, amit tapasztalok. Hatodikra aki tényleg tudatosabb, meg többet akar, annak beérik ez a dolog.” (7)*

*„Látszik, hogy senkit nem érdekel, hogy a gyerekek megértették-e az anyagot, hanem, hogy mittudomén, holnap már a síkidomoknál kell tartani, teljesen mindegy, mi van. Ez a rendszer hibája, és én ebből a rendszerből szeretném elvinni.” (8)*

Visszatérő motívum a felső tagozattal való elégedetlenség. Ez a hatosztályos felvételizők többségére jellemző, és sokszor együtt jár az alsó és a felső tagozat szembeállításával:

*„Az iskolában a 4. osztály után van egy törés. 4-ben hallottam tőle először, hogy el akar jönni.” (4)*

*„Első 4 osztály nagyon jó volt mindkét gyereknek, 5.-től nem vagyok elégedett. Nagyon jó ez az osztály, de a tanároknál szép lassan jönnek ki a kompetenciahiányok, 5.-ben, 6.-ban.” (9)*

*„Az alsó tagozat nagyon jó ebben az iskolában, jó alapokat kapnak a gyerekek. Viszont a felső tagozat: nagyon nagy a követelmény, de nem a gondolkodásra tanítják meg őket, hanem sok lexikális tudás” (17)*

*„Itt a városban egyik felső tagozatnak sincs jó híre.” (5)*

Az „alsó tagozat jó, felső tagozat rossz” nagyon erős és szinte mindig megjelenő narratívának tűnik. Mindez felveti azt az interpretációs lehetőséget, hogy sokak esetében a kiegészítő iskola keresése nem feltétlenül valamilyen adott oktatási forma keresése, hanem inkább menekülés valami – a létező általános iskola, illetve a felső tagozat – elől. Erről tanúskodik a következő idézet is:

*„Nem arra vágyok, hogy hatosztályosba vagy nyolcosztályosba járjanak, hanem keresem (és még nem találok) az ő személyiségüknek megfelelő oktatást, úgy, hogy ne fogjjon el közben a motivációjuk...” (3)*

Fontos adalék, hogy a húsz interjúalanyból hárman is arról beszéltek, hogy a rossznak tartott iskolai nyelvtanítás is számukra komoly érv az iskolaváltás mellett.

Az ország keleti részén fekvő városokban és megyeszékhelyeken az iskolaválasztás okaként explicit módon megjelenik, hogy az iskolaválasztás, és elsősorban az egyházi fenntartású kisgimnázium felé való orientáció oka, hogy az ilyen intézményben a (középosztálybeli) szülők biztosítottan érzik a problémásnak tartott cigány/roma tanulók kizárását.

*„Az iskolaválasztásnál az is tereli a szülőket az egyház felé, hogy azért erre felé elég sok a kisebbség, és azért az egyházi iskolák megszűrik. Elég keveset engednek be; ezek a favorit iskolák nem is, egyáltalán. Hát eléggé fontos szempont. Olyan iskolába véletlenül sem szerettem volna tenni, ahol 5-6 gyerek van egy osztályban.” (14)*

### Mi a stratégia?

*„Innen mindenképpen el”*

Az itt bemutatott interjúk készítésének időpontjában<sup>4</sup> még az írásbeli vizsgák előtt voltak a résztvevők, tehát nem tudhatták, hogyan fog sikerülni a felvételi. Ebben az időszakban még nem kell feltétlenül azon gondolkodni a családoknak, hogy *konkrétan* melyik iskolá(k)ba kívánkoznak. A többség esetében a felkészülési folyamattal párhuzamosan zajlik az iskolák feltérképezése. A húsz interjúalanyból öten egyértelműen állították, hogy mindenképpen elviszik gyermeküket az iskolából, s mindezt anélkül, hogy lett volna vágyott középiskolájuk, vagy akár iskolatípusuk. A leggyakoribb stratégia, hogy a szülők azt tervezik, hogy több iskolát is beírnak majd a jelentkezési lapra, és ezek között lesz „biztos befutó”. Olyan is akad, aki inkább arra hajlik, hogy ha nem sikerül jól az írásbeli és a felvételi, akkor másik általános iskolát keresnek, sőt, van, akinél felmerült a tanulócsoporthoz, azaz, a magántanulóvá válás is, „végsősükség esetén”.

<sup>4</sup> Az interjúkat lehetőség szerint követi/követte egy második, esetenként harmadik beszélgetés is, ezeket egy későbbi tanulmányban fogom bemutatni.



Van ugyanakkor, amikor nehezen összeegyeztethetővé válik az általános iskolával való elégedetlenség és az abbéli bizonytalanság, hogy vajon felveszik-e a gyereket a kevés szóba jöhető gimnázium egyikébe, s mindez szorongást szül:

*„És azt nagyon nehezen tudom elképzelni, azt a helyzetet, hogy mi lesz, ha nem veszik fel és marad.” (7)*

*„Nem dől össze a világ, ha nem sikerül”*

Az interjúalanyok zöme, bár fontosnak tartja a felvételizési folyamatot és optimista, de nem gondolkodik abban, hogy mindenképpen elviszi gyermekét jelenlegi iskolájából.

Többek számára kifejezetten egy későbbi, „még igazibbként” felfogott megmérettetésre való felkészülési lehetőségét jelenti a felvételi. A hatodikos felvételi esetében többször felmerül szempontként, hogy azért is érdemes megpróbálni, „hogy ne 14 évesen szembesüljön a felvétellel”; több negyedikes szülő kifejezetten a későbbi felvételre való felkészülés nyitányaként tekint a negyedik osztályos próbálkozásra.

Vannak szülők, akik úgy értékelik a kisgimnáziumi felvételi lehetőségét, mint ami egyfajta win-win helyzetet teremt a számukra: nagyszerű lehetőség siker esetén, ugyanakkor nem érzik nagyon súlyosnak a tétet: részben talán azért is, mert rájuk kevésbé jellemző, hogy elégedetlenek lennének saját általános iskolájukkal, ezért nem félnek az esetleges felvételi kudarctól.

*„Beírunk erősebbet és lesz tuti befutó...ha esetleg nem veszik fel, akkor szerintem nem fordul meg vele a világ.” (4)*

A korábbi versenytapasztalatok magabiztossá tesznek:

*„-Mi a stratégia? - Az a stratégia, hogy ide bekerül. - (nevetve) -... nem tudom elképzelni, hogy ne sikerülne jól, ennyi országos verseny után... Ha nem veszik fel, akkor marad a felsőben.” (5)*

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról megfogalmazódó narratívákban gyakran előkerül, hogy ezek az elit iskolái, „versenyistállók”. Valójában azonban viszonylag ritkán fogalmazódik meg olyan a szülők részéről, hogy csak és kizárólag a legjobbnak tartott iskolák valamelyike iránt érdeklődnének. Itt érdemes megjegyezni, hogy ezek a szülők sokszor használják az iskolákat valamilyen

módon összemérő rangsorokat, például a HVG ezirányú kiadványait, de többen elsőik között említették, hogy már az általános iskola választásakor szempont volt, hogy megnézték az Országos kompetenciamérés eredményeit. A húsz interjúalanyból összesen négyen voltak, akinek a horizontján bevallottan csak elitiskolák voltak. Nekik sokszor van „favorit” iskolájuk, de horizontjukon sokszor ott található még 1–2 hasonló profilú iskola is. Ilyen „luxus” helyzetben ugyanakkor, legalábbis az interjúalanyaim közül, csak a budapestiek vannak, hiszen az ország más területein élők számára voltaképpen csak a viszonylag helyben elérhető egyházi és a nem egyházi iskola közötti választás lehetősége adott.

### *Elit, alapítványi, egyházi?*

Bár elvileg nem kizárólagos kategóriák, mégis, a legtöbb esetben elkülönülő stratégiák, elkülönülő elvárások és motivációk vezetnek a különböző fenntartókhoz tartozó és különböző profilú iskolákhoz.

Az is szembetűnő, hogy az alternatív iskolák az elitgimnáziumok hasonló ellenpárjaiként jelennek meg Budapesten, mint a vidéki városokban az egyházi iskolák. Olyan értelemben legalábbis, hogy azok, akik szeretnének valami „más” keresni gyermeküknek – sokszor a nem jónak tartott felső tagozat helyett –, és nem akarnak nagyon „tanulós”, nagyon sokat követelő iskolát választani, vagy erre nem tartják alkalmasnak gyerekeiket, ezeket az iskolákat tudják alternatívaként választani.

Nem meglepő módon leginkább a „mindenképpen el innen” stratégiával jellemezhető körében találni olyanokat, akiknél többféle fenntartó is szóba kerül. Egy olyan eset akadt, ahol ez igen sokszínű elképzeléseket takar: az állami fenntartású hatosztályos gimnáziumtól a közeli katolikus iskolán át több alapítványi iskola is reális lehetőségként merült fel. Budapesti, alternatív iskolát célzó interjúalanyaim esetében szintén többek esetében merült fel állami és alapítványi, alternatív iskola egymás mellett (de volt olyan, alternatív iskolát célzó szülő, aki kifejezetten hangsúlyozta, hogy csak alternatív iskola jöhet szóba).

### *Három és fél óra és ötezer forint*

Az alcímben jelzett számok heti felkészüléssel töltött óraszámot és heti pénzbeli ráfordítást jelentenek. Az általam meginterjúvolt tizenkettő, 6. osztályos szülő arról számolt be, hogy átlagosan heti három és fél órát töltött gyermekük felkészüléssel, és mindez átlagosan ötezer forintba került a családnak, szintén

hetente. A felkészülés többféle módon történik: a legtöbb gyerek jár hivatalos (külön cég vagy az egyik megcélzott gimnázium által szervezett) előkészítőre, és sokak esetében ez külön magántanárral is párosul. Ugyanakkor szinte nincs is olyan család, ahol a szülők ne vonódnának be valamilyen mértékben: jellemző módon a hétvégén az egyik délelőtti több-kevesebb rendszerességgel a közös készüléssel töltik: a gyerek tesztet tölt ki (ehhez a többség versenyhelyzetet teremt, a felvételit szimulálva másfél órát adnak a teszt kitöltésére), a szülők pedig ellenőrzik a munkát; néha pedig a tesztet együtt töltik ki. Egy olyan szülő volt, aki személyesen egyáltalán nem vonódott be – náluk ez azért volt lehetséges, mert a gyerekének a matematika tehetsége olyan egyértelműen megnyilvánult, hogy nyilvánvaló volt, hogy a matematikaszakör mellett nincs szüksége segítségre.

A családok arról is beszámoltak, hogy a közös felkészülés korántsem zökkenőmentes, és sok helyen, bár eleinte a szülő aktívan részt vett a felkészülésben, az ősz második felére már magántanár vette át ezt a feladatot:

*„Mi is tudnánk, a férjem is meg én is, de nem működik, olyan konfliktusokat szül ez, nem éri meg...” (11)*

*„...feladatlapokat letöltöttük, töltögetjük, tanárral is, velem is, de azért már szeretnék kimaradni, azért nehéz... össze szoktunk szólalkozni közben... inkább fizetek, a családi béke többet ér...” (7)*

Nemcsak az jellemző ezekre a családokra, hogy a szülők képesek foglalkozni a felvételi feladatokkal, és idejük is van erre, de a granovetteri értelemben vett gyenge kötések szerepe is nagyon jelentősnek tűnik, hiszen az is sokszor előfordul, hogy a felkészítő magántanár a szülők ismeretségi köréből kerül ki. Sőt barterre is akadt példa az interjúalanyaim körében, ahol a matematikához értő tanár foglalkozott a saját gyerekén kívül mással is, akinek magyartanár édesanyja szintén mindkét gyerekkel foglalkozott.

A negyedik felvételizők és családjaik egyértelműen kevesebb időt és pénzt fektettek a felvételizésbe. Ketten közülük nem is áldoztak rendszeresen időt erre, a többiek átlagosan körülbelül hetente két órát – ami persze jóval kevesebb a hatodikosok három és fél órájánál. A nyolc negyedik közül „csak” négyen költöttek pénzt, volt, aki tanfolyamra, volt, aki magántanárhoz járt, heti 2–4 ezer forintért.

## Esélyegyenlőtlenség alsóközépfokon

A fentiekből jól számszerűsíthetően kirajzolódik az a tény, hogy részt venni a felvételi folyamatban: a szó szoros és átvitt értelmében is igen jelentős befektetést kíván. Ráadásul, a szülők nemcsak heti rendszerességgel áldoznak pénzt és időt a felvételre való készülésre, de az őszi félév során több-kevesebb rendszerességgel nyílt napokra és nyílt órákra járnak. Egy interjúalanyom nem járt ilyenén, de csak azért nem, mert versenyeken győztes gyermeke ugyanabba az egyérműen elitiskolába készült, ahova már a nagyobb testvére is járt. A többiek mind jártak legalább egy, de inkább 2–3 iskolában.

Az nyilvánvaló, hogy mind a hat-, mind a nyolcosztályos gimnáziumokba bekerülők családi összetétele jelentősen kedvezőbb, mint a hagyományos általános iskolába járóké. Azt is láttuk, hogy milyen nagymértékben előrejelzi az általános iskola társadalmi összetétele, hogy egyáltalán akadnak-e olyanok, akik jelentkeznek (azaz, megírják az írásbelit) egy adott iskolából.

Az interjúk tapasztalata alapján pedig az is kiderül, hogy olyan erőforrásokat kíván meg a felvételi folyamatban való részvétel, ami a társadalom többsége számára elképzelhetetlen. Úgy tűnik, főleg a hatodikos felvételi esetén nem lehetséges előkészítő nélküli felvételizés, és főleg nem lehetséges erős és kompetens, szabadidejéből áldozni képes támogató családi háttér nélkül felvételizés. Ehhez még érdemes hozzávenni, hogy maga a felvételi adminisztrációs folyamata is bonyolult és összetett, és még ezeket a középosztálybeli/értelmiségi szülőket is meg tudja riasztani:

*„Most tanuljuk mi is ezt a felvételi borzalom rendszert...nagyon komoly felvételik vannak...már olyanon el lehet bukni, hogy a szülő rosszul tölti ki a felvételi lapot. Ez nagyon komplex, szívesebben töltök ki egy adóbevallást, mint ezt...” (14)*

A folyamat nemcsak bonyolult, de még ezeknek a privilegizált családoknak is, sokszor igen megterhelő. Amikor saját, illetve gyermekeik érzelmeiről, hozzáállásáról gondolkodtak az interjúalanyok, nagyon intenzívnek érezték azt, ahogyan a felvételizési folyamat rányomja bélyegét a család életére, s olyan fogalmakhoz fordultak gyerekeik és családjuk hangulatának lefestéséhez, mint például: „szenvadás”; „versenyszellem”; „kétségbeesés”; nagy felfordulás a családnak”; „nagyon fáradt”; „céltudatos”; „motivált”, „kamaszkor”; „konfliktusok”; „nagy lehetőség”.

## Az általános iskola és a kisgimnázium

A hat- és nyolcosztályos felvételizési folyamat egyik legsokatmondóbb jellemzője, hogy abban az általános iskolák nem vesznek részt. A kisgimnáziumba való jelentkezés nem kötelező, s az adott évfolyamnak csak egy kisebb – bár nem elhanyagolható – részét érinti: nyolcadikra minden 10. tanuló ilyen iskolában tanul, s vannak olyan általános iskolai osztályok, amelyek eddigre „elveszítik” tanulóiknak akár 20–30 százalékát is.

Szülői szempontból sokszor egyértelműnek tűnik, hogy az iskolák ellenérdekelték a folyamatban, s ekképp is viselkednek. A legerősebb kritikák legtöbbször nem közvetlen élményként, inkább egyfajta „városi legendaként”, de több interjúalanytól elhangzottak. Ilyen többször előkerülő motívum az, amely szerint is az iskolákban sokszor hatodik osztályban a tanárok „felcserélik” a tananyagot, azaz, a második féléves tananyagot tanítják előbb, és az első félévest, amire szükség lenne a felvételi során, később, ezzel is nehezítve a felvételizők dolgát. Az ilyen városi legendák jól mutatják a felvételi folyamatot övező feszültséget, s azt, hogy az iskolák és a felvételizők kapcsolata sokszor valóban, korántsem feszültségmentes.

Az alapmotívum, amiről a legtöbb szülő beszámol, s amivel nem pusztán legendaként, hanem ténylegesen is találkozunk, az a *titkolózás*. A felvételi szándékot, éppen azért, mert félnek az iskola rosszindulatától, sokszor a szülők nem verik nagydobra. Valójában leginkább nyílt titokként, extrém esetekben már már tabutémaként jelenik meg a felvételi folyamat, amellyel kapcsolatban félig vicces, félig komoly megjegyzések hangoznak el a tanárok és a szülők találkozássai során.

*„Szülőin jól meg is kaptuk a magunkét, hogy miért akarjuk elvinni őket... de most már elfogadják.” (5)*

*„És amikor kiderült, hogy felvételizni fognak, akkor volt ott mindenféle terror... hogy „úgysem fogunk ide visszavenni”; nem fogják megállni a helyüket...” (15)*

*„...sok a dolog körül a titkolózás, szemöldökfelhúzás.” (18)*

A titkolózás ugyanakkor sokszor a szülők egymás közötti kommunikációjára, információcseréjére (illetve annak hiányára) is jellemző, a felvételizés körül megjelenő feszült helyzet, a hivatalos, egyfajta „közjóságként” hozzáférhető információk hiánya fokozza a „szükségesség” érzetét a résztvevőkben.

Ennek ellenére nagyfokú túlzás lenne azt állítani, hogy az általános iskolák és a szülők ellenségekké válnának erre a majdnem az egész tanévet behálózó időszakra. Inkább valamiféle konszenzuális, hallgatólagos megállapodás érző-

dik a legtöbb esetben, hogy ez – a kisgimnáziumi felvételi ügye – nem az általános iskolára tartozik, nem oda való, ehhez a tanároknak nincs közük. Az, hogy éppen egy oktatási, továbbtanulási ügygel kapcsolatban pont az általános iskola nem számít kompetens, a folyamatba esetlegesen bekapcsolható aktornak, nem tűnik paradox jelenségnek sem a tanárok, sem a szülők számára. Előfordul néha, hogy a szülők kikérik az osztályfőnök véleményét, de nem ez a jellemző.

Az iskolák sokszor ambivalensen állnak a kérdéshez. Egyértelműnek tűnik, hogy a 4.-es felvételi kevesebb konfliktust szül, a felsős osztályfőnökök sokszor nem is tudják, hogy az általuk ötödikben „megkapott” osztályból menet közben hányan hova távoztak. A hatodikos felvételizés már jóval zavaróbb a felső tagozatok számára, ezt sokszor a szülők is elismerik, és a tanárok sem tagadják.

*„Úgyhogy a nagy választóvonal, az a 4. vége, mert akkor a szülők elviszik a legjobbakat a 8 osztályosba, aztán a 6. után meg a 6 osztályos gimnáziumba. És akkor nemcsak, hogy kevesebb lesz a gyerek 7.-től, de sajnos éppen a legjobbak mennek el” (igazgató, Budapest, 2018)*

*„Az egyik szemem sír a másik meg nevet... inkább sír, mert nagyon sajnálom őket, mert leföli a társaságot... utána hetedik-nyolcadikban már a kerületi kémiaaversenyre például már nagyon nehezen tudok igazán jó tudású tanulót nevezni.” (6. osztályos osztályfőnök, Budapest, 2018)*

*„Tavaly a 27 fős osztályból hetet vittek el. Szülők félre vannak tájékoztatva, a gyerekek sosem fogják megérni, hogy ők lennének valahol a legnagyobbak. De nem tragédia, mindenki ott tanuljon, ahol jól érzi magát.” (elit általános iskola igazgatója, megyeszékhely, 2018)*

A tanárokkal készített interjúk során leginkább olyan elképzelések jelennek meg, amelyek szerint egyrészt, a kisgimnáziumok az igazán tehetséges gyerekek számára jöttek létre, s az ilyen gyerekeket az iskolák sokszor tulajdonképpen, legalábbis a szavak szintjén, támogatják az elmenetelben. Ami sokszor rosszalást szül, hogy a tanárok szerint jóval többen próbálják meg a felvételit, mint „akinek ez való lenne”, és „sokan fognak csalódni”.

Egyik megkérdezett pedagógus sem tartja feladatának, hogy a gyerekekkel külön készüljön a felvételire, felvételi feladatokat oldjon meg velük. Általában a pedagógusok és az iskolaigazgatók is eszköztelennek érzik magukat ebben a harcban, amelyből, úgy érzik, hogy ők nem jöhetnek ki jól.

Akad azonban olyan iskola, amelyik valahogyan reagálni igyekszik a kisgimnáziumok jelenlétére, de ez is ritka. Az egyik iskola pedagógusai igyekeznek 7.-től olyan fakultációkat kínálni, amitől kifejezetten azt remélik, hogy vonzóvá teszi a felső tagozat utolsó két évét, és nem sarkallja majd a gyerekeket az elmenésre.

Igen ritkán, de olyan iskola is akad, ahol, bár itt sem tartanak az itteni tanárok külön foglalkozásokat/fakultációkat az érdeklődő diákoknak, de az egyik elit(esedő) (állami fenntartású) gimnáziummal több évre visszamenő kapcsolat alakult ki, és a tehetségesnek ítélt gyerekek az általános iskolából a gimnáziumba járnak matematika szakkörre (ezek a gyerekek ebbe a gimnáziumba is terveznek jelentkezni).

### Mire épül a siker?

A biztos családi háttér behozhatatlannak tűnő előnyhöz juttatja a felvételiző a tanulókat. Szüleik havonta nemcsak jelentős mennyiségű pénzt hajlandóak és képesen is áldozni a cél érdekében, hanem mindehhez legtöbbször saját tudástökéjüket, idejüket és kapcsolati tőkéjükét (ráadásul, nem vagy egyiket, vagy másikat, hanem nagyon úgy tűnik, minden típusú tőkére egyszerre van szükség ebben a folyamatban) is hozzá tudják tenni. A családi háttér mindent elsőprő hatását felerősíti az általános iskolák legjobb esetben is passzív pozíciója ebben a folyamatban.

Az általános iskola tehát passzív, de mégis döntő jelentőségű abból a szempontból, hogy egyáltalán megjelenik-e a kisgimnázium a tanulók családjának horizontján. Bár ennek vannak egyértelmű településföldrajzi okai is, nagyobb településeken jól látszik, hogy már az általános iskolai bekerülést megelőző szabad iskolaválasztásnak is milyen kiemelt szerepe van a későbbi kisgimnáziumba kerüléssel kapcsolatban. Az általam meginterjúvolt, felvételi folyamatban részt vevő családok döntő többsége már tudatos iskolaválasztó volt a gyerek hatéves korában is: a húsz interjúalanyból pusztán négyen járnak körzetes iskolába, tizenhatan nem. *A kisgimnáziumi standardizált, átlátható, látszólag meritokratikus szelekciós folyamat arra a korai szegregáción alapuló iskolastruktúrára épül, amit az általános iskolai iskolaválasztás hoz létre.* Bár azokban az iskolákban, amelyekből sok tanulót „elhalásznak” a kisgimnáziumok, megjelenhet feszültség, szervezési nehézség (például a hetedikes osztályok kényszerű összevonásának képében; de az általános tanárhiánnyal párosulva kérdés, hogy ez mennyiben okoz tényleges problémát az iskolának), voltaképpen láttuk, hogy a kisgimnáziumi jelentkezésekben leginkább érintett általános iskolákra az a jellemző, hogy jóval előnyösebb pozícióban vannak tanulói összetételüket tekintve, mint a kevésbé érintett iskolák.

Az általános iskola lehetne az a terep, ahol az is hozzájuthatna segítséghez, akinek a családja amúgy nem értesül a felvételi folyamatról, és/vagy nem tudja megfizetni a piacról a szolgáltatásokat. A gyakorlatban ugyanakkor, bár rengeteg szereplője van a felvételi előkészítő-iparnak – magáncégek, magántaná-

rok, gimnáziumok – az általános iskolák kifejezetten nem tartoznak ezek közé. Ezzel tovább erősödik a család szerepe a felvételi folyamatban. A középiskolai szelekciós rendszer „hagyományos” rendje, a 8. utáni szelekció is hatalmasra nyitja az egyenlőtlenségi ollót a különböző háttérű diákok között. A kisgimnáziumok létének köszönhetően a középiskolai felvételi rendszer egyfajta *lépcsőzetesen szelektáló* rendszernek tekinthető, ahol a kisgimnáziumi belépési pontok opcionálisak. A nem-kötelezőség sokszor nem-követhetőséget is jelent egyben, amennyiben is nem jár vele együtt mindenre kiterjedő tájékoztatás, nehezen átlátható és nincs intézményesített segítség a nehezen tájékozódó szülők számára. Mindez együtt még inkább növeli az egyenlőtlenítő hatásokat, s ezek eredményeképpen a rendszer szinte hermetikusan kizárja a nem kifejezetten előnyös társadalmi háttérből érkezőket. A tulajdonképpeni verseny az előnyös háttérűek között zajlik, s ennek a versenynek az egyik tétje éppen az, hogy ki az, aki kimarad, aki „mégis” kénytelen lesz a társadalom többi csoportjával együtt tovább járni a sokszor rossznak tartott felső tagozatra, s ki az, aki bekerülhet a „biztonságot nyújtó” kisgimnáziumba.

A társadalmi egyenlőtlenségeket felerősítő hatással maguk a felvételiző családok is tisztában vannak. Mint láttuk, vannak olyan települések és régiók, ahol kifejezetten a szegregálás, azaz, a problémásnak látott, sokszor cigány/roma tanulók elől való menekülés az egyik célja az iskolaválasztásnak, főleg, ahol egyházi iskolai irányban gondolkodnak.

A cigány/roma tanulóktól való elkülönülés a legtöbb interjúban ugyan nem jelenik meg explicit módon, de sokszor csak azért nem, mert a felvételizésben részt vevő családok mindezeket a lépéseket már „lejátszották” korábban, az általánosiskola-választási folyamatkor.

*„Mindenki elmondta az oviscsoportból, hogy oda, a körzetibe biztos nem viszi a gyereket, mert ott csupa cigány van. És ez csupa jól szituált, középosztálybeli szülő. Arról mi akkor tök sokat beszéltünk, hogy mi a szegregáció ellen vagyunk; de a saját gyerekünket azért mi sem fogjuk a szegregált iskolába vinni. És ez egy nagy dilemma. Szóval, hiába beszélek én arról, hogy a nem szegregált iskola lenne jó, ha úgy élek, úgy járatom a gyerekeket.” (1)*

A szülők egy része hajlamos naturalizálni saját társadalmi előnyeiket, s „jó képességként” tekinteni ezekre. Ugyanakkor több esetben reflektálnak a kisgimnáziumi szelekcióra, mint a társadalmi szelekciós folyamat részére, s megfogalmazódnak azok a dilemmák, amelyekben a szülők azzal küzdenek, hogy egyrészt, a legjobbat akarják saját gyereküknek, ugyanakkor viszont ezáltal maguk is hozzájárulnak az iskolai szegregálás újratermeléséhez, sőt, felerősítéséhez.



*„van egy katolikus iskola, megnéztük, mert mi is katolikusok vagyunk. És hát ők is szegregálnak, és pont azért jók ezek az iskolák, mert szegregálnak... de nekem fontos volt, hogy sima általánosba menjen, találkozzon mindenféle gyerekkel, és érzékenyüljön, és nem tudunk úgy a roma kérdésről beszélni, hogy még nem látott romát. Na, jól belecaptunk a lecsóba” (3)*

*„Azt nem tartom igazságosnak, hogy minden réteg minden szülőjétől elvárják ezt, mert itt jön ki a különbözőség... ha én elviszem a lányomat hatosztályosba, akkor én nem vagyok naiv, én elvárom, hogy az egy válogatott osztály legyen... mert ott pusztán az eredmény fog számítani... ez egy válogatás. És nincs egyenlő esélye a különböző rétegből érkezőknek [...] én ezt nagyon rossznak tartom, hogy származástól független tehetséges gyerekek nem adunk esélyt... ez mindenkinek rossz, rossz az elkallódó tehetséges gyerekek, rossz az országnak...” (4)*

*„az a baj, hogy már annyira rossz ez az egész, hogy már rosszul sem érzem magam attól, hogy én szülőként olyan stratégiát választok, ami teljesen szembe megy azzal, amit igazából gondolok, vagy helyes lenne.” (7)*

A középosztálybeli szülők feszültséget élnek meg vallott értékeik, az ezekből implicit módon következő, a jó iskolarendszerről való elképzeléseik és saját személyes választásaik között. Az, hogy ilyen, kollektív cselekvési paradoxon jellegű helyzetbe és morális dilemmába kerülnek a családok az iskolaválasztási folyamat során, nem magyar sajátosság: angolszász iskolaválasztási helyzetekben is megjelenik (például: *Oria et al. 2007; Roda & Wells 2013*) hasonló. A magyar helyzet sajátossága, hogy a kisgimnáziumi szelekció szegregációs hatását sokszorosan elfedi, hogy a szegregálás tulajdonképpen már korábban, az általános iskolába kerüléskor megkezdődött. Az elfedést s a látszat-meritokratikuságot erősíti a központilag megírandó, az eredményeket erősen szóró írásbeli felvételi teszt is; de láttuk, hogy a felvételi folyamatba való bekapcsolódáshoz elsősorban kifejezetten jelentős mennyiségű és sokféle módon beruházható családi tőke szükséges. A kisgimnáziumok a magyar oktatási rendszerben létrejövő szegregációs jéghegy csúcsaként is értelmezhetőek. Létük, elismertségük s a mód, ahogyan a diákok végül is bejuthatnak ezekbe az intézményekbe, arra figyelmeztet, hogy Magyarországon a rendszer alakulására hatással bíró különböző aktorok – érdekérvényesítő szülők; általános és középiskolák; fenntartók; a mindenkori központi oktatáspolitikai – a közoktatásra leginkább mint az egyéni esélyek megragadására szolgáló, s nem mint a társadalmi integráció terepeként hasznosítható rendszerre tekintenek.

## Irodalom

- ANDOR M. & LISKÓ I. (1999) Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest, Iskolakultúra.
- CSANÁDI G. & LADÁNYI J. (1983) *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, Magvető kiadó.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi T. & Tóth I. Gy. (eds) *Társadalmi riport 2016*. Budapest, Társi. pp. 311–333.
- LISKÓ I. & FEHÉRVÁRI A. (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- HORN D. (2010) A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In: Kolosi T. & Tóth I. Gy. (eds): *Társadalmi riport 2010*. Budapest, Társi. pp. 408–429.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2014) *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem.
- ORÍA, A., CARDINI, A., BALL, ST., STAMOU, E., KOLOKITHA, M., VERTIGAN, S. & FLORES-MORENO, C. (2007) Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy*, Vol. 22. No. 1. pp. 91–105.
- RODA, A. & WELLS, A. (2013) School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, Vol. 119, No. 2. pp. 261–293.

## Melléklet

**1. sz. melléklet.** A bemutatott szülői interjúalanyok néhány alapjellemzője

Sorszám	Lakhely	Évfolyam	Általános iskola
1	Budapest	4.	nem körzetes
2	Budapest	6.	nem körzetes
3	Budapest	4.	nem körzetes
4	Pest megye	6.	nem körzetes
5	Pest megye	4.	körzetes
6	Budapest	6.	nem körzetes
7	Budapest	6.	körzetes
8	Budapest	6.	nem körzetes
9	Budapest	6.	nem körzetes
10	Budapest	4.	nem körzetes
11	Budapest	6.	körzetes
12	Pest megye	6.	nem körzetes
13	Budapest	6.	körzetes
14	megyeszékhely 1	4.	nem körzetes
15	megyeszékhely 1	4.	nem körzetes
16	megyeszékhely 2	4.	nem körzetes
17	Budapest	6.	nem körzetes
18	Budapest	4.	körzetes
19	Budapest	6.	körzetes
20	Budapest	6.	nem körzetes

# CSÖKKENTHETŐ-E AZ ELŐÍTÉLET?

---

Jenei Teréz<sup>^</sup> – Kerülő Judit<sup>^</sup>

<sup>^</sup>főiskolai tanár  
Nyíregyházi Egyetem

## ABSZTRAKT

Írásunkban egy kora gyermekkori szocializációt segítő nemzetközi program keretében megvalósuló, a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéleteit csökkentő program kapcsán azt mutatjuk be, milyen változásokat figyelhattunk meg az ebben részt vevő hallgatók attitűdjében. Kutatásunk két részből állt. A program megvalósulásának időszakában tartalomelemzéssel vizsgáltuk a hallgatók írásos feljegyzéseit és ezek elemzésével az attitűdváltozásokat. Kutatásunk második része egy utánkövetéses vizsgálat volt, amelyet survey-módszerrel végeztünk. Olyan, volt hallgatókat kérdeztünk meg, akik legalább egy évig részt vettek a programban. Kíváncsiak voltunk arra, hogy idézett-e elő attitűdváltozást a projektben végzett munka.

**Kulcsszavak:** előítélet, pedagógusképzés, attitűdváltozás

## IS IT POSSIBLE TO DIMINISH PRECONCEPTIONS?

### ABSTRACT

In our essay we present the changes we could observe in the attitudes of students participating in an international programme helping early childhood socialisation, aiming to diminish preconceptions of students taking part in educationist training. Our research consisted of two parts: during the actual course of the programme we have investigated the written records of participants with the tool of content analysis, and by analysing these we examined the attitude changes. Second part of our research was a follow-up examination done by survey method. We questioned students who participated in the programme for at least one year. We wanted to know whether working in the project has caused any attitude change.

**Keywords:** diminish preconceptions, educationist training, attitude change

## Bevezetés

„A roma tanulók oktatása, iskolai integrációja, valamint az iskolarendszerben való továbbjutásuk biztosítása osztársadalmi felelősség, megoldása az egyik legnagyobb kihívást jelenti a harmadik évezred Magyarországára számára” – írja Lázár Péter (*Lázár 2001: 56*). Az erre való felkészülés egyaránt tudatos útkereséseket, fejlesztési megoldásokat kíván az oktatási kormányzattól, valamint a közoktatás és a felsőoktatás egyes szereplőitől. Különösen nagy a felelőssége a pedagógusképzést folytató intézményeknek, hiszen a jövő pedagógusain is múlik, hogyan tud megfelelni ennek a kihívásnak a magyar társadalom.

Közismert, hogy a cigány/roma népesség Magyarországon belüli területi megoszlása meglehetősen egyenlőtlen. A szociológiai felmérések és a népszámlálási adatok alapján Délnyugat- és Északkelet-Magyarországon él a cigány/roma népesség mintegy kétharmada, az utóbbiban nagyjából a fele. A vizsgálatok egyértelműen igazolják azt is, hogy a cigányság arányának számottevő növekedése is erre a régióra jellemző (*Pásztor & Péntes 2012*). Hallgatóink jelentős részben ezekről a területekről érkeznek, főként Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyében élnek.

Kutatások sora igazolja, hogy a tanulási-tanítási környezet minősége és eredményessége, valamint a szegregációval, hátránykompenzációval, tanulókkal kapcsolatos pedagógusi attitűdök között szoros összefüggés van (*Gyökös 2014; Széll 2014, 2015; Fehérvári & Széll 2014*). A romákhoz kapcsolódó negatív sztereotípiák, amelyek az esetek többségében nem személyes élettapasztalatokon nyugszanak, a tanítók, tanárok nézeteit is erősen befolyásolják, és explicit előítéletek formájában jelentkeznek.

A negatív attitűd kialakulásának megelőzése, csökkentése a pedagógusképzés egyik kiemelt feladata. A felsőoktatási intézményeket gyakran éri az a vád, hogy nem készítik fel hallgatóikat az alacsony iskolai végzettségű családokból érkező gyerekekkel, szülőkkel való jó kapcsolat kialakítására. Nem tudnak, vagy nem akarnak olyan programokat, gyakorlatokat szervezni, ahol a hallgatók közvetlen tapasztalatot szerezhetnek a cigány/roma gyerekekről, családokról.

A tanulmány első részében a hazai pedagógusképzésben részt vevő hallgatók felkészítésének gyakorlatát ismertetjük. Ezt követően részletesen bemutatunk és elemzünk egy olyan programot, amely azon túl, hogy a cigány/roma gyerekek korai iskolai kudarcának csökkentését tűzi ki célul, jelentősen hozzájárulhat a leendő pedagógusok, tanítók romákkal szembeni előítéletének csökkentéséhez is. Tanulmányunk végén annak az utánkövetéses vizsgálatnak az eredményeit mutatjuk be, amelyet a programban részt vett hallgatókkal 4 év múltán készítettünk.

## A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók felkészítésének hazai gyakorlata

A cigány/roma gyerekek nevelését-oktatását illetően a magyar iskolarendszer mind a mai napig nem tud számottevő eredményeket felmutatni. A rendszerváltást követő időszakban minden erőfeszítés ellenére nemhogy csökkent volna, sőt még inkább növekedett a cigány gyerekek és a többségi gyerekek életesélyei közötti szakadék. A kutatások is azt jelzik, hogy a cigány/roma fiatalok alapkészségeiket tekintve nagymértékben le vannak maradva a többségi társadalom fiataljaihoz képest. Közismert, az alapkészségeknek döntő szerepük van a továbbtanulásban, és abban, hogy a fiatalok milyen eséllyel lépnek ki a munkaerőpiacra. A cigány/roma fiatalok alapkészségeiben mutatkozó hiányosság előrevetíti a felnőttkori munkaerőpiaci kudarcokat és megélhetési nehézségeket (*Kertesi & Kézdi 2012*).

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okairól számos tanulmány született (*Havas & Kemény & Liskó 2001; Forray & Hegedűs 2003; Forray 2009*). Az írások két csoportra oszthatók az alapján, hogy szerzőik miben látják a sikertelenség okát. A tanulmányírók egy része a sikertelenség elsődleges okozójaként a családi szocializáció hiányosságait, valamint a cigány gyerekek nem megfelelő iskolaérettségét nevezi meg. Eszerint a cigány családokban halmozódó problémák: szegénység, munkanélküliség, az iskolai normák elvetése, az alacsony tanulási motiváció akadályozzák a sikeres iskolai szocializációt. A kutatók másik csoportja a sikertelenség elsődleges okát nem a cigány családokban, hanem sokkal inkább az iskolában látja, mivel az iskola nincs felkészülve a cigány gyerekek fogadására és oktatására: „az iskola nem képes biztosítani azt a sikert, ami a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakulásának legfontosabb feltétele” (*Harsányi & Radó 1997: 4*).

A pedagógiai gyakorlatot jelentősen befolyásolja a pedagógusok mássághoz való viszonyulása is. Ennek egyik változata az ún. kulturalista beszédmód. A kulturalista beszédmód a különbségekre helyezi a hangsúlyt, a másságot felmagasztalja és misztifikálja, de nem vesz tudomást a valós társadalmi, politikai és gazdasági kontextusról. A másság megjelenítésének alkalmi és kontrollált formáját támogatja. Magasztalja, ugyanakkor biztonságos távolságban kívánja azt látni. A másik jellegzetes viszonyulás az univerzalista beszédmód: a másság kiiktatása, a kulturális különbséggel szembeni vakság, a konfliktusok tartalmának univerzalizálása. Ez a szemlélet nem a kulturális, civilizációs különbségekre helyezi a hangsúlyt, hanem az általános emberi sajátosságokra. A konfliktusokat az etnikai, kulturális aspektusaiktól lecsupaszítva, életkori sajátosságokra, a gyerekek természetére hivatkozva értelmezi (*Szilassy & Árendás 2006: 178–182*).

A magyarországi pedagógiai gyakorlat tehát nehezen birkózik meg a cigány gyerekek iskolai szocializációjával, s ehhez természetesen hozzájárul az iskola és a család közötti együttműködés, kommunikáció hiánya is. Sajnos a pedagógusok nagy része – ha bevallottan nem is – rejtetten előítéletes a cigányokkal szemben: számukat túlértékelik, sokuk megfogalmazásában a „roma” szó a „problémás” jelző kimondatlan hordozója (*Fellegi & Ligeti 2007*). A pedagógusok rendszerint jellemzően egyetértenek és támogatják a deszegregációs oktatáspolitikai törekvéseket, de ha ezt a saját iskolájukban kell megvalósítani, abban az esetben a hozzá nem értésükre és a kompetenciahiányukra hivatkozva inkább rábíznák azt a hátrányos helyzetű gyerekeket egyébként is magas számban oktató iskolákra, lassan kialakítva vagy megerősítve ezzel a szegregáció gyakorlatát (*Kerülő 2011: 134-135*).

A kisebbségi ombudsman által 2000-ben elrendelt a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok felsőoktatásban való érvényesülésére irányuló vizsgálat eredményeinek következményeként a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények tanterveiben ma már mindenhol megjelennek olyan tantárgyak, amelyeknek célja a multi- vagy interkulturális nevelésre való felkészítés. A meghirdetett kurzusok tartalma azonban többnyire elméleti; vagy olyan gyakorlati jellegű ismeretek feldolgozását tartalmazza, amelyek nem valódi, megélt szituációkhoz kapcsolódnak. Ennek oka, hogy a képzés során a hallgatók a gyakorlatok többségét a felsőoktatási intézmények által fenntartott gyakorlóiskolákban teljesítik, amelyek köztudottan városi elitiskolák. Ezek az intézmények kimagasló eredményeket érnek el, vezetnek az általános iskolák rangsorait, infrastruktúrális felszereltségük és az ott dolgozó tanárok felkészültsége szintén kiváló. Egyetlen területen maradnak csak el a többi intézménytől, ez pedig a hátrányos helyzetű gyerekek aránya. Ne felejtjük el, ezekben az iskolákban komoly érdekérvényesítő képességekkel rendelkező szülők gyerekei járnak. Tény, hogy a pedagógusjelöltek magasan kvalifikált szakvezetőktől sajátíthatják el a szakma fortélyait, ugyanakkor pályaszocializációjuk mégis hiányos, mivel nincs módjuk olyan technikák, szerepek, viszonyulási módok megtapasztalására és gyakorlására, amelyek a más etnikai kultúrából/szubkultúrából érkező tanulók integrációjához/inklúziójához szükségesek (*Jenei & Kerülő 2014*).

A tudatos, tervszerű „különbözősége nevelésnek”<sup>1</sup> egyik legfontosabb dimenziója az oktatási intézmény kultúrájának és szervezetének az átalakítása, amely magában foglalja a fizikai környezet átalakítását, az intézményvezetés,

<sup>1</sup> A multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmáját a „különbözősége való nevelés” koncepciójának kellene felváltania. „Ez ugyanis elismeri a kulturális és szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekinti, míg a különbözőséget »normális« állapotnak fogadja el.” (*Forray 1998: 14*).

az alkalmazottak, a diákok formálását is. Az egyén szintjén az átalakulás abban mutatkozik meg, hogy az adott személy (tanuló, tanár, az iskola technikai és adminisztratív személyzete) mennyire képes megbirkózni saját előítéleteivel, mennyire képes elfogadni a társadalom különböző kisebbségi csoportjainak másságát. Kulcsfontosságú a pedagógus szerepe, akinek tudatos önneveléssel képessé kell tennie magát kapcsolatainak, viszonyulásainak alakítására, kritikusan kell reflektálnia saját viselkedésére, a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákokkal és szüleikkel kapcsolatos érzéseire, attitűdjére. Deák Zsuzsa és Nagy Mária azt hangsúlyozza, hogy „a pedagógus társadalom nem készült fel arra, hogy heterogén tanulói csoportok számára megfelelő oktatást nyújtson, hogy képes legyen az iskolában a különböző szociális hátrányokkal érkező tanulóit megfelelő módon kezelni” (Deák & Nagy 1995: 305). K. Nagy Emese szerint a köznevelési rendszer színvonalának egyik legfontosabb feltétele a pedagógus és a pedagógus munkájának a minősége. Véleménye szerint ennek egyik fontos mutatója, hogy mennyire ért a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport neveléséhez, oktatásához (K. Nagy 2015). A pedagógusnak rendelkeznie kell az adott kisebbségre vonatkozó történeti, társadalmi és kulturális ismeretanyaggal is, ez a másság elfogadásának első lépcsőfoka. Meg kell felelnie annak a kihívásnak, hogy a kulturális különbségből adódó értékeket elfogadja, megértse, és meg kell ismertetnie a gyerekekkel a különböző csoportokhoz tartozók érték- és szokásrendjét, meg kell tanítania a gyerekeket arra, hogy tiszteljék egymás hagyományait. Azaz: a szegregációmentes, inkluzív iskolai környezet kialakításához szemléletformálásra és más pedagógiai-módszertani kultúra elsajátítására van szükség (Jenei 2014). Az elfogadó tanári-tanulói attitűd kialakítását a cigányok/romák interszekcionális helyzete is megnehezíti, mivel esetükben a szociális hátrány és a cigány/roma közösségbe való tartozás gyakorta összefonódik (Varga 2017).

Az előzőekben kifejtett gondolatokat tartottuk szem előtt, amikor a nyíregyházi tanító szak tantervébe beépítettünk olyan tantárgyakat, amelyek hozzásegítik hallgatóinkat az interkulturális szemlélet elsajátításához, s majdani pedagógusi munkájukban a cigány/roma gyerekek iskolai szocializációjának sikeressé tételéhez. Hogy miért indokolt kiemelt feladatnak kezelni az interkulturális nevelésre való felkészítést a nyíregyházi tanítóképzésben? A Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Területi Roma Nemzetiségi Önkormányzat becslése szerint megyénkben a cigány/roma népesség aránya meghaladja a 10–12 százalékot, ami a kisebb településeken ettől jelentősen nagyobb. A természetes szaporodás hatására a cigány/roma lakosság korszerkezete más jellemzőkkel bír, mint a teljes magyar népességé. A magas születési arányok miatt magas az iskola-köteles gyerekkorúak és fiatal felnőttek száma, annak ellenére, hogy Kemény



István vizsgálatainak eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a születések számának csökkenése a romák körében is megfigyelhető (*Kemény 2004, Janky 2007*). A területi önkormányzat becslése alapján általános iskolában a cigány/roma tanulók aránya átlagosan 20 százalék körül van, ami kétszer több, mint a lakónépességen belüli arányuk. A nagymértékű lemorzsolódás különösen az első osztályban és tagozatváltáskor számottevő. Mivel végzett hallgatóink többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében vagy a régióban helyezkedik el, a fentiekben ismertetett adatok alapján fontos, hogy megismertessük velük a cigány/roma kultúra alapjait és a multikulturális/interkulturális nevelés módszereit. Az elméleti ismeretek nyújtása mellett arra is törekszünk, hogy a hallgatók előítéleteit csökkentsük.

A szakirodalom szerint az előítéletesség kialakulásának és fennmaradásának folyamatát több oldalról kell megközelíteni. Az emberi szükségletekkel összefüggően, a kognitív pszichológiai, szociálpszichológiai, személyiséglelektani és szociológiai tényezőket is fontos megvizsgálni (*Kerülő & Margitics 2011: 130*). A szociálpszichológiai kutatások az előítéletek kialakulásának okaként a társadalmi egyenlőtlenségeket említik. A társadalmi egyenlőtlenségek elsősorban a többségnél, az előnyös helyzetben lévőknel erősíthetik fel az előítéletek kialakulását. Ennek hátterében a fennálló viszonyok igazolásának pszichológiai szükséglete áll. A többség a hátrányos helyzetben lévő csoportok tagjait olyan negatív tulajdonsággal ruházza fel, ami igazolja a hátrányos helyzetüket (például lusták, piszkosak, nem igyekeznek eléggé). A kutatások kimutatták, hogy a különböző társadalmakban különböző csoportok helyezkednek el a társadalmi hierarchia alján, azonban a róluk kialakított előítéletek tartalma nagyon hasonló és ugyanazt a funkciót látják el: az őket diszkrimináló társadalmi rendszer igazolását. Ezek az érdekellentétek és társadalmi egyenlőtlenségből származó öngazolások vezethetnek az előítéletek kialakulásához (*Kerülő & Margitics 2011: 141*).

Az előítételek csökkentésére irányuló megoldások közül az egyik legrégebbi, ugyanakkor az egyik legvitatottabb Allport kontaktushipotézise, amely azon a megfigyelésen alapul, hogy a különböző etnikai csoportok közötti érintkezés csökkenti a csoportok közötti feszültséget, s ennek következtében előítélet-csökkentő hatással is rendelkezik. Az előítélet-csökkenés az alábbi feltételek teljesülése esetén érvényesül: egyenlő státusz, közös célok, csoportok közötti együttműködés, a hatóságok, törvény vagy a szokás által kapott támogatás (*Allport 1977*). Allport hipotézise sok vitát váltott ki, és vált ki napjainkban is. A bírálatok nagy része azt hiányolja, hogy Allportnak nincs érvényes mondanivalója az attitűdváltozás folyamatáról. Az újabb kutatások szerint négy folyamat közvetíti az attitűdváltozást: tanulás a külső csoporttól, magatartásváltozás, érzelmi kötelé-

kek kialakítása, a saját csoport átértékelése (*Síklaki 2010*). A klasszikus kontak-tushipotézis továbbfejlesztése és újrafogalmazása Pettigrew nevéhez fűződik. Az új modell lényeges felismerése, hogy a kontaktus akkor igazán hatékony, ha hosszú távú, és lehetővé teszi a baráti kapcsolatok kialakulását. Az eredeti, All-port-féle négy feltételt tehát a következővel egészíti ki: a helyzet tegye lehetővé a résztvevők számára barátságok kialakulását (*Pettigrew & Tropp 2006: 751–753*). Az előítéletek megváltoztatása hosszú és nagyon bonyolult folyamat, mérséklésére Csepeli György „a társadalmi viszonyok demokratizálását, az egyenlőtlenségek csökkentését, a nemzetközi látásmódot és multikulturalizmust magába foglaló nevelést és a tapasztalatszerzés esélyeinek növelését” ajánlja (*Csepeli 1997: 505–506*). A fentiek közül egy oktatási intézmény számára a multikulturalizmus alapelvein működő oktatás, és a személyes tapasztalatok, valós találkozások megszervezése marad. Ennek érdekében folyamatosan keressük azokat a lehetőségeket, amelyek révén hallgatóink olyan intézményekbe juthatnak el, ahol a gyerekek jelentős része hátrányos helyzetű és cigány/roma származású.

### **A hallgatók előítéletének csökkentését hivatott program, az „A GOOD START” projekt**

Az „A GOOD START” (AGS – Jó kezdet) elnevezés eredetileg arra utal, hogy a program a roma gyerekek életesélyeit kívánja javítani. Az Európai Bizottság regionális politikával foglalkozó főigazgatósága 2010-ben a Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund) pályázatán keresztül 2 millió euró összegben támogatta ezt a kisgyerekek oktatását és fejlesztését célzó programot. A projektet négy ország – Magyarország, Macedónia, Románia és Szlovákia – összesen tizenhat településén valósították meg, közel négyezer gyermek bevonásával. Magyarországon a projekt megvalósításában a „Romano Trajo” Roma Kulturális és Oktatási Egyesület, az „Egység a Különféleségben Alapítvány”, a „Lépésről-lépésre Egyesület” hazai partnere a „Partners Alapítvány” és a Nyíregyházi Főiskola vett részt. 2013–2014 között a program (AGS II-III.) tovább folytatódott, amelynek helyi koordinátora az „Add a kezed” Alapítvány lett. A 2010 és 2014 között létrejött szakmai együttműködés eredményeképpen hazánkban 483 óvodás és 203 iskolás gyermeket ért el a program.

A cél elérését három (később négy) olyan programelem segítette, amelybe a Nyíregyházi Főiskola hallgatói be tudtak kapcsolódni és aktívan közreműködtek.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Az AGS II-III-ban részben változtak a programelemek. A MesÉd helyett Olvasókörök működtek, új programelemként lépett be a Play Time, amelyen egyszerűbb fejlesztő játékok

1. Családlátogatások, amelynek során pontos képet kaptak a kisgyermeket nevelő családok életéről, gondjairól, problémáiról. Lehetőség nyílt arra is, hogy beszélgetésekből megismerjék a szülők óvodával, iskolával kapcsolatos attitűdjét, eddigi tapasztalatait, véleményét. A program készítői fontosnak tartották, hogy ezek a látogatások rendszeresek, előre tervezhetőek legyenek, egyrészt a családok is tudják, hogy mikor várják őket, másrészt a folyamatos kapcsolattartással próbálták a gyerekek óvodába, iskolába járását is követni, az ott felmerülő gondokat, esetleges konfliktusokat minél hamarabb megismerni és orvosolni.
2. A program másik lényeges eleme az ún. HSCL (*Home – School – Community – Liaison*), „Otthon, iskola, közösség kapcsolatépítés”, Írországból adaptált jó gyakorlat, amelynek célja a szülők óvodával kapcsolatos kedvező attitűdjének a kialakítása volt. Ennek meghatározó részét egyrészt az óvónők felkészítése, másrészt a szülők óvodai életbe való bevonása jelentette. A programban részt vevő főiskolai hallgatók, leendő tanítók pontos képet kaptak arról, mi történik az óvodában, milyen ismeretekkel rendelkeznek az óvodába járó gyerekek, milyen gondokkal és problémákkal találkoznak az óvónők.
3. A harmadik projektelemet a másik kettőtől eltérően csak Magyarországon alkalmazták. A programot Furugh és Raymond Switzer dolgozta ki és „MesÉd” névre keresztelte, ami a „mesélő édesanyák” rövidítése. Ennek a programnak is több célja volt. Egyrészt a mesélésen keresztül a roma édesanyák olvasási, írási és kommunikációs készségének javítása, de legalább ennyire lényegesnek tartották meggyőzni őket a mesék gyermeki fejlődésben játszott szerepéről. Az is fontos volt, hogy olyan jól működő közösségeket hozzanak létre, ahol lehetőség van a napi problémák megvitatására, ahol az anyák jól érezhetik magukat, és nyugodtan beszélhetnek érzéseikről, sérelmeikről, vágyaikról. A MesÉd célja a program kidolgozója szerint, hogy „szelíd eszközökkel, mesék olvasásán keresztül megtörje a tanulás hiányának ördögi körét. Hatására az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonya megváltozik, amely természetesen a gyermekekre is pozitívan hat”<sup>3</sup>.

Az „A GOOD START” programban részt vevő országok igyekeztek a helyi sajátosságokat is figyelembe venni akkor, amikor a kítűzött cél elérését szolgáló tevékenységüket megtervezték. A Roma Oktatási Alap már a kidolgozáskor úgy gondolkodott, hogy a leghátrányosabb területen próbálják a programot meg-

---

készítése zajlott, szintén főiskolai hallgatók részvételével. Ezen kívül elindult a játékkölcsönzők működtetése, valamint a HSCL iskolákra való kiterjesztése is.

<sup>3</sup> [www.bahai.hu](http://www.bahai.hu) Letöltés dátuma 2019. július 31.

valósítani. Ennek megfelelően Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hat településén, Nyíregyháza két roma telepén, Nagydoboson, Hodászon, Nyírkátán, Nagyecsedden és Kántorjánosiban<sup>4</sup> dolgoztak. Valamennyi helyszínen magas a hátrányos helyzetű romák aránya, és gondot jelent a gyermekek rendszeres iskolába járása.

A projektnek sajátosan magyar jellemzője és specifikuma volt a tanító szakos hallgatók bevonása és részvétele. A hallgatóknak a programba való bevonását minden félévben alapos előkészítés előzte meg. Az egyes programelemek vezetői (mentorok, facilitátorok, óvodapedagógusok) workshop keretében mutatkoztak be, és mutatták be a hallgatóknak a projektet. Ezzel párhuzamosan a hallgatók kiscsoportos érzékenyítő tréningeken vettek részt, amelynek célja a hátrányos helyzetű cigány/roma emberekkel való találkozásra, kommunikációra való felkészítés volt. Egy-egy félév során minden hallgató legalább háromszor vett részt a különböző programelemeken. A látogatásokat úgy terveztük, hogy mindenki jusson el minden helyszínre és minden programelemre. A szerzett tapasztalatokat szemináriumi keretekben dolgoztuk fel. A tanító szakos hallgatók esetében több tantárgy is lehetőséget adott erre, mint például a Romológiai ismeretek, Multikulturális nevelés, Egyéni pedagógiai és pszichológiai gyakorlat. Hallgatóink minden látogatásról naplót írtak. Megfigyelési szempontot nem adtunk, hanem arra kértük őket, hogy ne csak a tapasztalataikat írják le, hanem vessék papírra érzéseiket, érzelmeiket, számoljanak be a látottakról és hallottakról. Kezdetben ezek a beszámolók rövidek, inkább tényyszerűek voltak, egy-két hónap eltelte után azonban terjedelmesebbé és szubjektívebbé váltak. A hallgatók nem passzív megfigyelők voltak, hanem bekapcsolódtak a különböző tevékenységekbe, foglalkoztak azokkal a gyerekekkel, akiket a cigány/roma édesanyák magukkal hoztak, és egyre gyakrabban kötetlenül beszélgettek a résztvevőkkel.

Valamennyi hallgató a MesÉd foglalkozásokon érezte magát a legjobban, nem csak az anyák, de ők is felszabadultak, hasznosnak, érdekesnek tartották az együttléteket. Úgy tapasztalták, hogy a meseolvasás felkészíti az édesanyákat a saját gyermekükkel való foglalkozásra, fejleszti olvasási készségüket, felébreszti bennük az olvasási, tanulási kedvet. A hallgatók az olvasás mellett fontosnak tartották az önismereti és az egymás megismerését célzó játékokat, valamint a facilitátorok által kezdeményezett, a mesék témájához kapcsolódó beszélgetéseket, amelyekbe maguk is szívesen bekapcsolódtak. A feljegyzéseikben gyakran leírták, hogy az anyák többnyire nyitottak, közlékenyek, barátságosak voltak velük, érdeklődve hallgatták a véleményüket, kérdezték őket tanulmányaikról. Meglepte őket az anyák őszintesége is. Néhányan megjegyezték, hogy szokatla-

<sup>4</sup> Az AGS II-III-ban Nagyecsed már nem vett részt, helyette Szamosszeg és Szamoskér lépett be a programba.

nul hangosan beszélnek, sokat gesztikulálnak. A MesÉd programokat szervező és irányító, döntően cigány/roma származású facilitátorokkal nagyon jó, mondhatni baráti kapcsolatot építettek ki.

A családlátogatásokra a hallgatók a település életét és az ott lakókat jól ismerő cigány/roma mentorokkal érkeztek. Közösén elemezték a nehézségeket és megpróbálták kezelni, megoldani azokat. A látogatások során igyekeztek megismerni a családokat, információt szerezni az óvodás- és tanköteleskorú gyerekek életéről, mindennapjairól. Annak ellenére, hogy hallgatóink többségében kistelepülésekről érkeztek, a társadalmi periférián élő cigány/roma családokkal kapcsolatosan nem rendelkeztek megélt saját élménnyel. Jellemzően félelemmel indultak a terepekre. A félév végére ezek a félelmek megszűntek. Nagy segítséget jelentettek számukra a mentorok, akik saját példájukon keresztül és eddigi szakmai tapasztalataik felhasználásával növelték hallgatóink önbizalmát, és jelentős szerepet vállaltak abban, hogy a résztvevők sikeresnek ítélték meg a projektet.

*„Nekem a legnagyobb tanulság az volt, hogy a romák számára mennyire fontos a bizalom. Amikor megérkeztünk Kántorjánosiba, a mentorunk már várt minket és körülvették roma férfiak és nők. Tőle akarták hallani, hogy elmenjenek-e az óvodai szülő értekezletre vagy nincs értelme. Amikor a mentor elmondta, hogy a gyerekeikről fog-nak beszélgetni és már hogyan mennének el, akkor azt mondták, így már akkor ott a helyünk. Nagy tanulság volt számomra, hisz én is biztos csak megüzentem volna, hogy mikor lesz a szülői értekezlet. Hát ezt is megtanultam, bízom abban, ha olyan munkakörbe kerülök, akkor jól fogom tudni hasznosítani az itt tanultakat. Sokat tanultam a mentortól, nagyon sok új dolgot mondott és így egy csomó mindent már jobban megértetek” – összegezte tapasztalatait egy hallgató.*

A program nagy figyelmet szentelt az óvodai munka szülőkkal való megismertetésének (HSCL) is. Ez a programelem a leendő tanítók számára azért volt hasznos, mert ismeretet szereztek az óvodában folyó tevékenységekről, megtapasztalhatták, hogy milyen előzményekkel kezdik meg a gyerekek az általános iskola első osztályát. Az óvodai és a MesÉd programokat úgy kapcsolták össze, hogy kezdetben a MesÉd foglalkozásokon rendszeresen részt vevő szülőket kérték meg arra, hogy az óvodában egy-egy foglalkozást tartsanak meg a gyerekeknek. Miután ezek az anyák a meseolvasást követő beszélgetések segítségével kellő önbizalomra tettek szert, örömmel vállalták el a felkéréseket.

*„A nyírkátai óvodához érkeztünk, ahol már vártak bennünket. Mikor bementünk, egy kis teremben voltak az óvónők, a gyerekek és voltak cigány felnőttek, akik táncot tanítottak az apróságoknak. Minket is bemutattak és bevontak a foglalkozásba. Előbb a*

*felnőttek mutatták meg cigány zenére, hogy milyen módon lehet erre táncolni, majd 2 óvodás gyerek is táncolt. Nagyon ügyesek voltak és mindenki élvezte az előadásukat. Majd a legjobb része jött ennek a foglalkozásnak, amikor bevontak mindenkit a táncba, beleértve minket is. Az óvodások nagyon lelkesek voltak. Közben videózták és fényképezték az eseményeket. Beszélgettünk is velük, és úgy éreztük, szimpatikusnak tartanak bennünket, ezért mi is könnyebben fel tudtunk oldódni. Többször visszatapsolták a zenét és minket, és sokáig táncolgattunk még. Ezt követően a vezetőség, a cigány szülők (akik a táncot tanították) és mi, beültünk egy irodába, ahol megbeszéljük a délelőtti foglalkozást és az ehhez kapcsolódó kérdéseket. Sok minden kiderült számunkra. A szülők lelkesek, szívesen foglalkoznak a gyerekekkel, de ők is szeretnék érezni, hogy értékelik a munkájukat”.*

Hallgatóink a program legfontosabb pozitívumaként azt fogalmazták meg, hogy számtalan olyan gyakorlatias, praktikus tudásra tettek szert, ami véleményük szerint előnyt jelent majd a munkavállalásnál.

*„A programtól nagyon sokat kaptam és bizton állítom, hogy meghatározó része az életemnek... És azt hiszem, mi is sokat tanultunk, főként olyan dolgokat, amit itt a főiskolán nem tanulhattunk volna meg. Teljesen más emberként fogom kezdeni a pályámat és abban bízom, hogy ez a gyakorlat is segített nekem abban, hogy jó tanító legyek”* – értékelte a programot egy hallgató.

A hallgatók beszámolóí meggyőzően igazolják azt az attitűdváltozási folyamatot, amelynek során a kezdeti szorongásokat magatartásváltozás követi, majd az érzelmi kötődések barátságok kialakulásához vezetnek.

*„Kíváncsi voltam, hogy a hátrányos helyzetű és cigány anyák miként élik napjaikat. Félttem, mert bennem is fel-feltörtek a negatív előítéletek. Nem értettem, miért szükséges mesekönyv egy meséhez egy anyának. Úgy gondoltam, ahhoz elég a fantázia, és az anyai szeretet.”*

*„Amikor megérkeztünk Hodászra, várnunk kellett egy kicsit Zsuzsára. Addig Fannival bementünk a helyi kisboltba, majd leültünk a parkba. Körülöttünk cigány munkásnők és férfiak sepregettek, összeszedték a csikkeket, beszélgettek. Fél évvel ezelőtt biztos bátortalanabban mentem volna be a parkba, vagy választottam volna más helyet a reggelim elfogyasztásához, nehogy megzavarjam őket, hiszen előítélet volt bennem és félttem volna, hogy belém kötnek, vérmesen azt mondják, rossz helyen vagyok. Inkább elkerültem volna őket. A kulcsszó az előítélet, amit, ha lehetne, kidobnék egy kukába, és megkérnék másokat, cselekedjenek ugyanígy, mint én. Már nem félttem a cigányoktól. Rájuk mosolyogtam, szívemben az előző két hospitálás emlékeivel. Visszamosolyogtak.”*

A programban részt vevő oktatók is azt emelték ki, hogy a hallgatók képzéséhez szorosan kapcsolódott a projekt tartalma, felkészítette őket az alacsony iskolai végzettségűekkel való kapcsolat kialakítására, megismertette velük a hatékony kommunikáció módozatait, a problémafeltárás és megfogalmazás folyamatát, a segítség alternatíváit. Jelentős szerepet játszott a romákkal kapcsolatos attitűdváltozásban és a korábbi előítéletek oldásában. A hallgatók képzésének gyakorlati jellege erősödött. Az oktató kollégák azt tapasztalták, hogy a hallgatók közül egyre többen érdeklődtek a hátrányos helyzetben lévő családok problémái iránt, amit az ebben a témában írt szakdolgozatok száma is igazolt. Nem várt eredmény, hogy a hallgatói munkát segítő, jellemzően roma mentorok és facilitátorok közül többen jelentkeztek, nyertek felvételt és azóta már diplomát is szereztek intézményünkben. Fontos ez nemcsak a mentorok karrierje, egyéni boldogulása miatt, hanem azért is, mert saját példájukon keresztül bizonyítják a tanulás mobilizáló hatását.

### Utánkövetés

Az előbbiekből egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók többsége a programban való aktív közreműködéskor pozitív tapasztalatokról számolt be, a cigány/roma emberekkel (felnőttekkel és gyerekekkel) való rendszeres kontaktus pozitív irányú attitűdváltozást idézett elő esetükben. Kutatásunk további célja annak vizsgálata volt, hogy a programokon való részvétel, a hátrányos helyzetű cigány/roma emberekkel való rendszeres kapcsolat befolyásolta-e a hallgatók munkába állását, hasznosítják-e az ott szerzett tapasztalataikat a mindennapok során. Arra is kerestük a választ, hogy az a pozitív attitűdváltozás, amelyről a programban való részvételkor feljegyzéseikben beszámoltak, mennyiben tekinthető tartósnak. Kutatási kérdéseinkre 4 évvel a program befejezése után kérdőíves módszerrel kerestük a válaszokat. Egy önkitöltős kérdőívet állítottunk össze, amelyet részben elektronikusan, részben pedig nyomtatott formában juttattunk el olyan végzett hallgatóknak, akik legalább 2 éven keresztül dolgoztak a projektben. A kérdőívet 63 tanító szakos hallgatónak küldtük ki, a hallgatók 71 százaléka küldte vissza, így 45 kérdőív eredményeit dolgozhattuk fel.<sup>5</sup> A válaszadók valamennyien az Észak-Magyarország, Észak-Alföld régió romák által sűrűn lakott megyéiben, Borsod-Abaúj-Zemplénben (8 fő) és Szabolcs-Szatmár-Beregben (37 fő) élnek. Többségük vagy lakóhelyük vagy munkájuk (vagy mindkettő) miatt napi kapcsolatban van cigány/roma emberekkel. Válaszaikból az derül ki, hogy

<sup>5</sup> A programban összesen 81 fő vett részt, de nem sikerült minden hallgatót elérni lakcím vagy e-mail cím hiányában.

nem utasítják el a romákkal való együttműködést a munkában és a szomszédságban sem, de figyelemre méltó, hogy mindössze öten jelölték meg magukra nézve igaznak azt az állítást, hogy szívesen dolgoznának olyan munkahelyeken, ahol romákkal lennének napi kapcsolatban. Vagyis válaszadóink inkább elfogadják, de nem keresik a cigány/roma emberekkel való kapcsolatot.

A válaszadó végzett tanító szakos hallgatók 1 fő kivételével mindannyian képzettségüknek megfelelően pedagógus-munkakörben dolgoznak, 4 fő kivételével jellemzően falusi általános iskolákban. Arra kérdésre, segített-e az elhelyezkedés során a projektben szerzett gyakorlat, a pedagógus-munkakörben dolgozók fele – mindnyájan kis településeken dolgoznak tanítóként – azt válaszolták, hogy nagyon sokat segített, a többiek pedig azt, hogy segített. Ugyanezt az eredményt mutatja a munkára és a mindennapokra vonatkozó kérdés is.

A válaszadó hallgatók mindegyike a MesÉd foglalkozásokat tartotta a leghasznosabbnak, de 30 fő a MesÉd mellett az óvodai programokat is megjelölte. A válaszadó hallgatóknak egy ötfokozatú skálán kellett értékelniük a projektet: 20 fő kiváló, 20 fő jó, 5 fő pedig közepes minősítést adott. Leghasznosabbnak a cigány/roma gyerekekkel és felnőttekkel való találkozást, a cigány/roma emberek életének megismerését és a cigány/roma felnőttekkel való együtt tevékenykedést tartották. A válaszok alapján a program legfontosabb hozadékának leginkább a cigányokkal/romákkal kapcsolatos félelmeik leküzdését, a cigányokról/romákról korábban kialakult véleményeik megváltozását gondolják a hallgatók. Többen (10 fő) arról is beszámoltak, hogy csökkentek az előítéleteik, és javult a romákkal való kommunikációjuk.

Arra is kértük a válaszadókat, hogy fejezzék be a következő négy megkezdett mondatot:

- Az „A GOOD START” programban az volt számomra a legjobb, hogy ...
- Az „A GOOD START” programban az volt számomra a legnagyobb meglepetés, hogy ...
- Az „A GOOD START” programban az volt számomra a legrosszabb, hogy ...
- Az „A GOOD START” program legfontosabb tanulsága számomra, hogy ...

A program igen jelentős eredményének tartjuk, hogy a válaszadó hallgatók mindegyike meg tudott nevezni valamit, amit jónak ítélt: *„megismerhettem a cigány emberek életét”; „megismerkedhettem roma asszonyok életével, gondjaival”; „kapcsolatba kerültem cigány emberekkel”.*

Többen megjelölték a legjobbak között a tapasztalatszerzést is: *„pozitív tapasztalatokat szerezhettem a romákról”; „megtapasztalhattunk sok dolgot, nemcsak a könyvekből tanultuk, hanem láttuk is”; „megismerhettem jó embereket a romák között, így a nézeteim pozitív irányba fordultak”; „bepillanthattam kultúrájukba, szokásaikba”.*



A megkérdezettek legnagyobb meglepetésnek saját ún. „pozitív csalódásukat” tartják. A válaszok alapján azt feltételezzük, hogy a program kezdetekor a romákkal kapcsolatban előítéletekkel rendelkeztek, mert a következő válaszok születtek: „*pozitív csalódás volt a romák viselkedése*”; „*sok cigány asszony nagyon értelmes volt*”; „*a romák nem olyan erőszakosak, mint ahogy korábban hallottam*”; „*a szegénységük ellenére igyekeznek mindent megtenni a gyermekeikért*”. Mindössze két esetben maradt befejezetlenül a megkezdett mondat, s egyetlen esetben találoztunk negatív tapasztalattal: „*Sok roma ember nem él a lehetőségeivel, és ha esélyük van rá, se feltétlenül fejlesztik magukat*”.

A válaszadók több mint fele (25 fő) semmit sem tartott rossznak a programban. Többen azt fogalmazták meg, hogy gyakrabban szerettek volna részt venni az egyes programelemeken.<sup>6</sup> „*Hogy csak félévente háromszor mehettünk*”; „*hasznos lett volna, ha mindenki megy minden héten*”.

Néhányan a cigány/roma emberek életkörülményeivel való szembesülést tartották a legrosszabbnak: „*Megláthattam a mélyszegénységet*”; „*megtapasztalhattam, milyen szegényes körülmények között élnek a vidéki cigány emberek*”; „*találkozhattam olyan családokkal, akik nem tudnak megfelelő életkörülményeket teremteni*”.

A megkérdezettek a program tanulságával kapcsolatban szentenciaszerű állításokat fogalmaztak meg: „*Mindenkinek jobban meg kellene ismernie a romákat*”; „*Az emberek azért félnek a cigányoktól, mert nem ismerik őket*”; „*Nem szabad első látásra/hallásra ítélnünk*”; „*Ugyanolyan értékes emberek, mint mi*”; „*Nem szabad a roma embereket kiközösíteni*”. Igen biztónak tartjuk a program eredményességének szempontjából, hogy előítéletes választ egyetlen egy esetben sem kaptunk, és mindössze 3 fő esetében maradt megválaszolatlanul a kérdés.

## Összegzés

Az „A GOOD START” projekt egyik magyarországi sajátossága az volt, hogy felsőoktatási intézmények hallgatóit is bevonta a megvalósítás folyamatába. Korábban nem volt erre példa, nem volt feldolgozható, elemezhető tapasztalat. A hallgatói előítéletekkel a program indításakor mi, a program vezetői is szembesültünk azokon a tréningeken, gyakorlatmegbeszélő foglalkozásokon, amikor a hallgatók egyértelműen megfogalmazták félelmeiket és kétségeiket a „*miért nekünk kell mennünk*” vagy „*miért oda kell mennünk*” vagy „*minek odamennünk*” típusú kérdésekkel.

<sup>6</sup> A hallgatóknak – szervezési, órarendi, valamint utaztatási okok folytán – félévente általában háromszor volt alkalmuk 4–5 fős csoportokban részt venni a vidéki programokon.

A program eredményei kétségkívül jelentősek. Pontos számokat tudunk arról, hogy a résztvevő országok hány gyereket, családot értek el és támogatták őket mindennapjaikban, szerveztek számukra programokat, mentoráltak.<sup>7</sup> Eddig egyetlen elemét nem vizsgálták, nevezetesen azt, hogy mit jelentett, mit adott azoknak a hallgatóknak, akik résztvevői voltak a projektnek. Segített-e, segíthetett-e az itt szerzett tapasztalat a már végzeteknek, elhelyezkedésüknél, munkájukban, mindennapi életükben, a cigány/roma lakossággal kapcsolatos előítéleteik csökkentésében, attitűdjüknek változásában. Ez volt a célunk akkor, amikor kérdőíves megkérdezést terveztünk. Megkérdezettjeink egyértelműen arról számoltak be, hogy hasznos volt számukra a projekt, aminek eredményeit elsősorban az elhelyezkedésnél és munkájukban kamatoztatják. Legtöbbet a cigány/roma gyerekekkel és felnőttekkel való találkozásból profitáltak. A válaszok alapján a program legfontosabb hozadékának leginkább a romákkal kapcsolatos félelmeik leküzdését, a romákról korábban kialakult véleményeik megváltozását gondolták. Minden negyedik válaszadó arról is nyilatkozott, hogy a program hatására csökkentek előítéleteik, és javult a romákkal való kommunikációjuk. Megkérdezettjeink megfogalmazták azt is, hogy ezek a programok értették meg velük a szegénység és a hátrányos helyzet összefüggéseit, igazolták a szegregáció hatását és mechanizmusait.

A felsőoktatást, a pedagógusképzést sokszor bírálják amiatt, hogy túlságosan definícióközpontú, főként elméleti tudást kér számon, nem ad lehetőséget a gyakorlat oldaláról érkező kihívásokkal való találkozásokra, és nem készíti fel a leendő szakembereket a valóságra, a mindennapok konfliktusaira. Vizsgálati eredményeink meggyőzően igazolják, hogy a hallgatók a szakmailag jól felépített és megtervezett kihívásokkal akkor is szívesen szembenéznek, ha ezek olyan társadalmi csoportokkal való találkozásokkal járnak együtt, amelyekkel szemben komoly előítéletekkel rendelkeznek. Ezek a programok alkalmasak arra is, hogy ezeket a negatív sztereotípiákat megváltoztassák.

<sup>7</sup> <https://www.romaeducationfund.org/dissemination-conference-of-a-good-start-project-agenda-and-power-point-presentation/> [Letöltés ideje: 2019. 07. 31.]

## Irodalom

- ALLPORT, G. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ANNUAL REPORT (2010) *Roma Education Fund*. Budapest – Bucharest.
- BORDÁCS M. & LÁZÁR P. (2006) *Kedveskönyv. Módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára*. Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.
- CSEPELI GY. (1997) *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- DEÁK ZS., & NAGY M. (1995) A pedagógus szakma az ezredforduló Magyarországon. In. Bakcsiné Gulyás M. (ed) *A nevelés társadalmi alapjai*. Szeged, JGYTF Kiadó.
- ERŐSS G., & GÁRDOS J. (2008) Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola. A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségek. In. ERŐSS G. & KENDE A. (eds) *Túl a szegregáción*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- FEHÉRVÁRI A. & SZÉLL K. (2014) Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In. SZÉLL K. (ed) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 41–51.
- FELLEGI B. & LIGETI GY. (2004) *Mit tudnak a pedagógusok a romákról?* <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=187> [Letöltés ideje: 2018. 07. 31.]
- FORRAY R. K. (1998) Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, Vol. 18. No. 8. pp. 3–14.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest. Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R. K. (2009) Hátrányos helyzet – A cigányság az iskolában. *Educatio*, Vol. 18. No. 4. pp. 436–446.
- GYÖKÖS E. (2014) *A hozzáadott érték kutatása és alkalmazása az oktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Kézirat.
- HARSÁNYI E. & RADÓ P. (1997) Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*, Vol. 6. No.1. pp. 1–10.
- HAVAS G. & KEMÉNY I. & LISKÓ I. (2001) *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- JANKY B (2007) A korai gyermekvállalást meghatározó tényezők a cigány nők körében. *Demográfia*, Vol. 50. No.1. pp. 55–70.
- JENEI T. (2014) Multikulturális nevelés a nyíregyházi tanítóképzésben. In. STARK G, BARANYAI T., SZABÓ-THALMEINER N., & VÉGH BALÁZS B. (eds) *Határon innen és határon túl: A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszzerű kérdései*. Csíkszereda, Státus Kiadó. pp. 134–145.
- JENEI T. & KERÜLŐ J. (2014) Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéleteinek csökkentésére. In. JUHÁSZ E. & KOZMA T. (eds) *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 210–231.

- KEMÉNY I. (2004) A magyarországi cigány népesség demográfiája. *Demográfia*, Vol. 47. No. 3–4. pp. 335–346.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2012) A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 59. No. 7–8. pp. 798–853.
- KERÜLŐ J. (2011) „Befogadás vagy kirekesztés?” A nyíregyházi példa. In: MAYER J. (ed.) *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- KERÜLŐ J. (2012) „GOOD START”, azaz a „Jó kezdet”. Egy hallgatói elhelyezkedést segítő program megvalósulásának tapasztalatai. *Gazdasági és Társadalomtudományi Közlemények*, Vol. 4. No. 2. pp. 271–279.
- KERÜLŐ J. & MARGITICS F. (2011) Az előítéletesség kezelése. In: HÜSE L., PORNÓI I. & SZOBOSZLAY K. (eds) *Módszertani kézikönyv tereptanároknak*. Debreceni Egyetem OEC Egészségügyi Kar, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- K. NAGY E. (2015) *A pedagógusok szakmai felelőssége az esélyegyenlőség biztosításában*. Vitaanyag. Készült a 2015. június 9–10. napján oktatási esélyegyenlőségi témakörben megrendezett konferenciára.
- LÁZÁR P. (2001) Új utak a pedagógusképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 51. No. 2. pp. 56–69.
- PÁSZTOR I. Z., & PÉNZES J. (2012) Foglalkoztatási krízis és jövedelmi periferizálódás Északkelet-Magyarországon a roma népesség arányainak tükrében. *Területi Statisztika*, Vol. 52. No. 4. pp. 353–371.
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. R. (2006) A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90. No. 5. pp. 751–783.
- SIKLAKI I. (2010) *Előítélet és tolerancia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- SZÉLL K. (2014) Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, Vol. 22. No. 3. pp. 336–343.
- SZÉLL K. (2015) Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (ed) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 25–51.
- SZILASI E. & ÁRENDÁS ZS. (2006) „Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a máságot” – menekült gyerekek és az őket tanító pedagógusok diskurzusai. In: FEISCHMIDT M. & NYÍRI P. (eds) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, Sík Kiadó. pp. 173–205.
- Tájékoztató (2001) „A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban” című jelentésről (Részlet a kisebbségi ombudsman 2001-es beszámolójából). <http://www.kisebbségiombudsman.hu/hir-353-nemzeti-es-etnikai-kisebbségi-jogok.html> [Letöltés ideje: 2019. 07. 31.]
- VARGA A. (2017) Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, Vol. 26. No. 3. pp. 418–430.

# „...HA MAJD A JOGNAK ASZTALÁNÁL MIND EGYARÁNT FOGLAL HELYET...”

---

Orsós Anna

habilitált egyetemi docens  
Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet  
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

## ABSZTRAKT

Magyarországon tizenhárom törvényben elismert nemzetiségi közösség él. A szabályozás azonos jogállást biztosít valamennyi nemzetiség esetében lélekszámtól, jellemző társadalmi-szociális helyzetétől, társadalmi beágyazottságtól, földrajzi elhelyezkedéstől és minden más jellemzőtől függetlenül. Az Alaptörvény és 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól a nemzetiségi oktatáshoz való jogot közösségi, egyéni és oktatási jogként is definiálja. A jelenlegi jogszabályi környezet nemzetiségi oktatásra gyakorolt hatásainak megismerése miatt széles körű vizsgálatot végeztünk a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató köznevelési intézmények körében, melyek eredményeiről az alábbiakban számolunk be.

**Kulcsszavak:** nemzetiségi nevelés, oktatás, cigány/roma nyelvoktatás, cigány/roma nemzetiségi népismeret oktatása

“...WHEN ALL MEN HAVE AN EQUAL STATION AT THE TABLE OF JUSTICE...”

## ABSTRACT

Hungary acknowledges thirteen nationalities (Hungarian law uses the term: 'nationality' for its minorities) of the country. These officially accepted nationalities enjoy the same rights and benefits, regardless of their population, socioeconomic status, their location or any other features. The Fundamental Law of Hungary and the Act CLXXIX/2011 on the Rights of Nationalities define the right to nationality education as an individual and communal rights. In order to get to know the effects of the current legislative environment on nationality education, complex research was conducted in Gypsy/Roma nationality public education institutions. This paper aims to present the results of the research.

**Keywords:** nationality education, education, Gypsy/ Roma language education, Gypsy/ Roma nationality (as school subject) education

## Bevezetés

Minden kisebbség hovatartozásának meghatározásában, megőrzésében nagy jelentősége van az anyanyelvnek. A nyelv az etnikai hovatartozás objektív dimenziója, legfőbb ismertetőjegye, a „nemzetiségi mivolt lényege”, amely az etnikai hovatartozás határát kijelölő szimbolikus dimenzióként is megjelenik (*Barth 1969*).

Bár a nyelv önmagában is identitásképző tényező, az identitás és a nyelvhasználat összefüggése is vitathatatlan, mégsem feltétlen jár együtt a kettő mindig. E tekintetben a magyarországi cigányok nagyon változatos nyelvi képet mutatnak. A legnépesebb cigány csoport nagyobb része már túl van a nyelvcsereán, döntően csak magyarul beszél, a közösség tagjai magukat romungróknak, magyarcigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják. A nyelvcserétől legtávolabb álló csoport a magyarul és romani nyelven egyaránt jól beszélő oláh cigányok közössége, ahol a nyelvátadás még a családon belül történik. A nyelvhasználat és az identitás a leginkább e közösség tagjainál mutat egyenes arányosságot. Nyelvcsere szempontjából a legkritikusabb helyzetben a magyarul és a román nyelv archaikus nyelvjárását beszélő beás cigányok állnak, ahol döntően már csak a legidősebb generáció beszéli a nyelvet, a nyelvátadásért felelős szülő leginkább már csak magyarul beszél gyermekével, így a legfiatalabb generáció megjósolhatóan nagobbrészt magyar anyanyelvű.

A magyarországi cigány/roma közösségek körében a nyelvcsere folyamata hosszú évtizedek óta megfigyelhető. A már teljesen nyelvvesztett cigány/roma közösségek esetében, ahol a három generáció (nagyszülő, szülő, gyermek) a hétköznapi kommunikációban már nem használja sem a romani, sem a beás nyelvet, a szülőképes generációtól a legfiatalabbak anyanyelvként a magyar nyelvet tanulják meg. A nyelvvesztés a legtöbb esetben a hagyományos kultúra további elemeinek (szokások, hagyományok) elfeledésével is együtt jár. Több kutatás igazolja, hogy a hagyományok (így a nyelv) elhagyása a kisebbségi közösségek felbomlásával együtt jár, azonban ezt a folyamatot nem feltétlenül követi ilyen intenzíven az identitás gyengülése, sőt gyakran e két folyamat fordítottan aránylik egymáshoz (*Orsós 2012*). Bár nagy a kultúravesztés, a csoporthoz, közösséghez való tartozás érzése – a kulturális elemek ismerete nélkül – több közösségben is egyre erősebb. E tanulmánynak nem célja ezen folyamat okainak feltárása, arra hívja fel csupán a figyelmet, hogy ilyen háttérfolyamatok ismeretében rendkívül fontos szerepet tölthet be a nemzetiségi oktatás azzal, hogy a kultúravesztett közösségeknek esélyt ad identitásuk megerősödéséhez azzal, hogy intézményi keretek között biztosítja és egyben presztízst is ad ahhoz, hogy a köznevelésben tanulók megismerjék annak a közösségnek a kultúráját, amelyikhez a gyökereik

révén tartoznak. A tanulmány célja tehát a hazai nemzetiségi oktatás és nevelés jelenlegi helyzetének – a teljesség igénye nélküli – bemutatása a legnagyobb létszámú cigány/roma nemzetiség oktatási helyzetére fókuszálva.

Bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, az Alaptörvény formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban, a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot. Így még mindig kevés lehetősége nyílik a nem az adott nemzetiséghez tartozóknak megismerni egy másik nép kultúráját (*Fórika* 2015).

### A cigány/roma nemzetiségi oktatás jogszabályi feltételei

Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás két tantárgy keretei között, a nyelvoktatás és a népismeret oktatása során valósul meg. E tantárgyak tanításának célja, hogy hozzájáruljanak a hazai nemzetiségek kultúrájának közvetítéséhez és az identitás tudatosításához.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. E nevelés megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az irányelvben meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére azt kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljeskörűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait. Eszerint:

*„(2) Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben*

*meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.*

*8. § (1) A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:*

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás,*
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.*

*(3) A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani.” (EMMI 2013)*

A cigány/roma nevelést-oktatást illetően az 1–4., 5–8., 9–12. évfolyamos szakaszokra elkészültek a cigány népismeret (heti egy órás), a beás nyelv és irodalom, valamint a romani nyelv és irodalom tantárgyak kerettantervei.

A jogi szabályozásról összességében elmondható, hogy annak célja a köznevelési rendszer megújítása, a nevelés-oktatás színvonalának emelése és hatékonyságának növelése. Fontos lenne, hogy az ehhez szükséges személyi, tárgyi, pénzügyi feltételek a lehető legkiegyensúlyozottabban mindenhol rendelkezésre álljanak, s ugyanilyen fontos elvárás ez a nemzetiségi nevelés-oktatás esetén is, ahol ezek megvalósulása még komoly nehézségekbe ütközik. Az ilyen esetekről A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 99. § (3)–(5) bekezdései értelmében a nyelvoktatásról a következőképpen rendelkezik:

*„(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.*

*(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”*



A népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nemcsak a cigány/roma, de a többi nemzetiségre vonatkozóan sem. A nemzetiségi népismeret a nemzetiségek néprajzát, történelmét, kultúráját, hagyományait, társadalmi önszerveződését, a nemzetiségi önkormányzatokat és az anyaországukról szóló ismereteket felölelő komplex tantárgy, ezen ismeretek tanítására való felkészítés része a nemzetiségi tanárképzésnek. A magyarországi egyetemi alap- és mesterképzésben a cigányok/romák népismeretéről a hazai egyetemek közül azonban mindösszesen csak a Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén oktatnak 2006 óta.

Problémát jelent, hogy a törvény az alkalmazási feltételek között nem jelöli meg ilyen végzettségű pedagógus alkalmazását a cigány/roma nemzetiségi népismeret tanító intézményekben, így, ahogy ez a későbbiekben bemutatásra kerülő kutatásból is kiderül, vannak olyan intézmények, ahol szakirányú képzettség nélkül tanítják e tantárgyakat, miközben a szakképzettséggel rendelkezők elhelyezkedési problémákkal küzdenek.

A nemzetiségi irányelv a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve alapján a korábbi időszaktól eltérően új szabályként határozta meg, hogy a nemzetiségi népismeretet – a cigányok/romák kivételével – anyanyelven kell oktatni, ezáltal biztosítható, hogy a tantárgyat a nemzetiségek nyelvét, kultúráját ismerő pedagógus oktassa. A cigány/roma népismeret oktatása folyhat magyar nyelven is, problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelenti, hisz ez eddig a nemzeti alaptantervnek nem volt része, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

### A kutatás céljai

A kutatás a cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös helyzetét vizsgálta, nevezetesen, hogy az új jogszabályi környezet mennyire változtatta meg, módosította a közoktatási intézmények számát, illetve motivációját a nemzetiségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére. Azok az intézmények, amelyek vállalták a cigány/roma nemzetiségi oktatás bevezetését, milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkeznek, milyen igényeket támasztanak, milyen segítséget várnak napi munkájukhoz (*Orsós 2015*).

A kutatás hipotézise, hogy a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hoz-

záférés. A hiányos feltételek, valamint az a tény, hogy a normatív támogatás helyett feladatfinanszírozás lépett életbe a nemzetiségi oktatás területén, ugyan csökkentette a nemzetiségi oktatást biztosító intézmények számát, még így is aránytalanul sok intézményben folytatnak cigány/roma nemzetiségi oktatást. Ez valószínűleg nagy teher a szakirányú képzettség nélküli pedagógusok számára, ezért felveti annak a kérdését, hogy a szülői igényeken túl mi motiválja az intézményeket e program elindítására?

A kutatás a tanulók iskolai teljesítésének vizsgálatára nem tért ki, így arra a kérdésre, hogy ez a képzési forma vajon nem jelent-e alkalmat néhány köznevelési intézmény számára a cigány/roma nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók elkülönült kezelésére, csak hipotetikus választ tudunk adni.

### A kutatásról

A kutatás kiindulópontját a 2014/15-ös tanévben a köznevelési intézmények körében gyűjtött statisztikai adatok jelentették (KIRSTAT). Ez az adatbázis tartalmazza a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények listáját.

A kutatás során online kérdőívvel kerestük fel az adatbázisban szereplő intézmények vezetőit. Az online kérdőív kiegészítő módszereként a nemzetiségi oktatást folytató intézmények közül néhányban interjút készítettünk, melyek célja a kérdőív és az interjúban adott válaszok összevetésén túl további információ gyűjtése volt az intézményben zajló nemzetiségi nevelésről, oktatásról.

Az adatkérdezés első fázisában a KIRSTAT adatbázisban található 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény 32 százaléka, mindössze 125 intézmény küldte vissza a kitöltött kérdőívet. Egy ismételt emlékeztető kérés még további kérdőívek beérkezését jelentette, így a jelenlegi kutatás adatbázisát 181 intézmény adatai jelentik. Bár a kérdőívek 47 százalékos visszaérkezése viszonylag jó eredménynek számít, a minta nem tekinthető teljesnek, de nagy valószínűséggel jól tükrözi a cigány nemzetiségi oktatást végzők körének helyzetét, és lehetővé teszi az intézmények többségére jellemző tendenciák, összefüggések feltárását.

### Nyelvoktató intézmények

Ilyen helyzetekben különösen fontos, ha akad nyolc olyan szülő, aki szeretné, ha gyermeke legalább az iskolában megtanulhatná azt a nyelvet, ami neki még anyanyelve volt. A nemzetiségi oktatás indítása szempontjából ez a tény azért fontos, mert az intézmények a beiskolázási körzetükbe tartozó családok kérése

szerint választják ki azt a nyelvet, melyet a nemzetiségi nyelvoktatás keretében gyermekeik számára elsajátíthatóvá szeretnének tenni.

A kutatás során megkérdezett intézmények (181 intézmény) 12 százalékában, mindösszesen 22-ben valósul meg cigány nyelvoktatás. A 22 intézmény közül 10-ben csak a beás nyelv, 11-ben a romani, egy intézményben (Gandhi Gimnázium) mindkét nyelv oktatása zajlik.

A romani és a beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, közoktatás, sem a felsőoktatás szintjén nem teremtődtek meg kielégítő módon. A nyelvoktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek csak részlegesen állnak az intézmények rendelkezésére, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges. A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni az új jogszabályi környezethez. (A vizsgált intézményekben a beás vagy romani nyelvet oktató intézmények 31 százaléka felel meg a törvény által előírt – a cigány/roma nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételeknek.)

A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a magyarországi két cigány nyelv beszélői közül a beás családok körében a beás nyelv átörökítése nem folytonos, ám az igény erre – változó erősséggel – minden korosztály esetében megfigyelhető. Ezt a feladatot szinte kivétel nélkül az oktatási intézményekre bízják a nyelvátadást elmulasztók. A jelenlegi körülmények között azonban a köznevelés az előzőekben ismertetett hiányok miatt ezt a feladatot nem tudja maradéktalanul ellátni, hisz a megvalósuláshoz szükséges alapfeltételek sem léteznek. Ha pedig egy nyelvet nem használnak az oktatásban, az súlyosan veszélyezteti a nyelv fennmaradását is.

E hiányok, feladatok megvalósítása csak nagyon körültekintő, ám nagyon aktuális nyelvpolitika segítségével lehetséges. A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány (romani és beás) nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tartja szem előtt, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. Ez azonban rendkívül veszélyes politika egy kisebbség számára, hisz a tétlenség teljes nyelvvesztést okozhat, mely azonban – különösen egy anyaországgal nem rendelkező kisebbség esetében – az alapvető emberi és nyelvi jogok szempontjából sem megengedhető, súlyos „nyelvi és oktatási diszkrimináció”-t jelent (vö. *Kontra* 2003).

A nyelvtanárképzés feltételeinek újragondolása egyre sürgetőbb feladattá vált. Ám nem csupán ennek hiánya akadályozza a széles körű, igényes romani/beás nyelv oktatását. Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek: hiányoznak azok a szakmai és módszertani alapot szolgáló készült, kerettantervhez igazodó tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához. A személyi és tárgyi

feltételek hiányossága mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota is nehezíti az iskolai oktathatóságot (normanyelv, standardizáció hiánya).

Mind a beás, mind a romani nyelvet beszélő cigány közösségek nyelvi állapotáról további tudományos igényű kutatások, felmérések szükségesek egy átgondolt és alapos nyelvtervezési stratégia kialakítása érdekében. Bár van érdeklődés a romani és beás nyelvek iránt, a nyelvtanulási igények kielégítéséhez szükséges feltételek hiányoznak (nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.). Tudományos alapú nyelvtervezés és standardizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedése elkezdődött. A megvalósítandó feladatok köre feltehetően ennél jóval szélesebb, ám e munkálatok megkezdésével sokáig nem késlekedhetünk a nyelvi közösség identitásának és nyelvhasználatának megerősítése érdekében, valamint a nyelvcsere folyamatának intenzitása miatt.

### A cigány/roma népismeretet oktató intézmények

A 2014/15-ös tanévben a magyar nyelven roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma 134 db, ez az adatszolgáltatásban részt vevő 181 intézménynek a 74 százalékát jelenti.

Az alapvető jogok biztosa 2014-es évi a nemzetiségi középiskolai oktatásról szóló jelentésében található adatok alapján látszik, hogy a cigány/roma népismeretet tanulók száma csökkenő tendenciát mutat, még akkor is, ha az általunk végzett vizsgálat nem tekinthető teljesnek (*AJBH 2014*). A csökkenés oka nagy valószínűséggel a kiegészítő normatíva megszűnésével magyarázható, ez ugyanis nagy motiváló erőt jelentett és egyben megoldást nyújtott az iskola egyéb problémáinak orvoslására is. Ez az érv az intézményvezetők által kitöltött kérdőívekben meg is jelenik indokként.

A népismeret oktatása az intézmények mindegyikében magyar nyelven történik. A népismeret oktatása mellett 5 intézményben a romani, 7 intézményben a beás, 1 intézményben pedig mindkét cigány nyelvet is oktatják.

A népismeretet oktató pedagógusok mindössze 23 százaléka rendelkezik szakirányú végzettséggel. A szakirányok között romológus, nemzetiségi tanító, de romapedagógiai mentortanár, valamint tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus végzettség is található. A kutatás alapján látható, hogy a cigány/roma népismeret tantárgyat oktató pedagógusok végzettsége nem megfelelő, a képzési kínálat nem elegendő, a valós igény és a lehetőség az intézményekben nem fedik egymást.

## Összegzés

Jelen kutatás célkitűzése a cigány/roma nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetének áttekintésére irányult az elmúlt néhány év jogszabályi változásainak tükrében. A kutatás során azon intézmények adatai kerültek feldolgozásra, amelyek a 2014/2015-ös tanév során beás és/vagy romani nyelvoktató és/vagy cigány/roma népismeret tantárgyakat tanítottak a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás keretében.

A cigány/roma nemzetiségi képzés vizsgálata során világossá vált, hogy több rendszerszintű probléma nehezíti az intézmények munkáját. Minden probléma eredője, hogy a különböző szintű jogszabályok rendszerszintű harmonizációja hiányzik. Miközben a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról a cigány/roma nemzetiségi népismeret tanításánál eltérő módon rendelkezik és a többi nemzetiséghez képest lehetővé teszi e tantárgy magyar nyelven való tanítását, nem érhető, miért nem rendelkezik eltérő módon az e tárgyat jelenleg képesítés nélkül tanító pedagógusok felvételét szabályozó kormányrendeletben is a bemeneti felvételt illetően. Jelenleg a mesterképzésbe való belépés feltétele beás vagy romani nyelvből tett államilag elismert, középfokú (B2), komplex típusú nyelvvizsga vagy ezzel egyenértékű érettségi bizonyítvány vagy oklevél.<sup>1</sup> E szakképesítés megszerzése a felvételizni vágyók számára teljesíthetetlen feltételnek tűnik, mert a romani és beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, közoktatás, sem a felsőoktatás szintjén nem teremthetnek meg kielégítő módon. Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret tantárgy tanítása során nem teremthetnek meg kielégítő módon az oktatás feltételei a megengedő jellegű rendeletmódosítások ellenére sem (óraszám, alkalmazási feltételek), ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is csak részlegesnek mondható.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni az új jogszabályi környezethez. Az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszámadatok ugyanis azt látszanak igazolni, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdekek hátráltatja meg. A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek-oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tár-

<sup>1</sup> Ld: [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzések/szakteleirások/!Szakteleirások/index.php/szak/211/szakteleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakteleirások/!Szakteleirások/index.php/szak/211/szakteleiras)

gyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének, így az egyébként döntően a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, köztük a főként cigány/roma tanulók, minőségi oktatáshoz való hozzáférése emiatt sem valósul meg.

Kutatásunk során igazolódtott az a kiinduló hipotézis, miszerint a rendszer-szintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségitanár-képzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondassuk: a nemzetiségi oktatás, nevelés tekintetében több nemzetiség estében nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés. A nemzetiségi nyelv tanulásának és a nemzetiségi hagyományok ápolásának is elsődleges terepe az iskola. Nem véletlen, hogy az ombudsman és a nemzetiségi jogterületért felelős helyettese kiemelt figyelmet fordított/fordít arra, hogy a nemzetiségi köznevelési rendszerünk e feladatát hogyan, milyen hatékonysággal látja el (*AJBH 2014*).

Miközben a cigányság töredékrészére jellemző a sajátos „élő kultúra” – a többi nemzetiség kultúrájával azonos rangban – jogilag és társadalmilag is „támogatott másság”, addig a hazai cigányság elsöprő többségét érintő státuszbeli másság (a hátrányok kiegyenlítése révén) nem vagy nem kellően támogatott, amit a társadalmi előítéletesség is súlyosbít. A nemzetiségi oktatás „jogalanyi szabadsága” a cigány származású, s köztük jelentős arányban hátrányos helyzetű tanulók vonatkozásában speciális problémát is felvet. A nemzetiségi oktatás választásának szabadsága lehetővé teszi ugyanis, hogy a nemzetiségi oktatás sajátos szelekciós mechanizmusként is működjön, a cigány tanulóktól „abszolúte jogszerűen” különíthessék el a nem cigány tanulókat. Leválik a cigány és a hátrányos helyzetű tanulókról (a kettő között nagy az átfedés) a nemzetiségi hovatartozású tanuló, de leválhat/elkülönülhet az is, aki a nemzetiségi oktatást csak az idegennyelv-tanulási lehetőség miatt választja.

Kutatási eredményeink igazolják, hogy a kisebbségi nevelést is folytató intézmények fenntartói több esetben nem a szülői igényekhez igazítják a feladatellátás kereteit, hanem fordítva, pénzügyi szempontok alapján határozzák meg, hogy kisebbségi nevelést hány csoportban, milyen gyermeklétszámmal lehet ellátni. Amíg a nemzetiségi oktatáshoz kiegészítő normatíva is társult, a nemzetiségi oktatás beindítása is gyakran az intézmény érdekeihez (megmaradásához) kapcsolódott. A nyelvoktató nemzetiségi nevelés bevezetése során a cigány csoportok nyelveit érintő megengedő jellegű rendeletmódosítások (óraszám, alkalmazási feltételek) e nyelvek presztízsét – más kisebbségi nyelvekkel összehasonlítva – nem emelik. Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret oktatásának a feltételei nem teremtődtek meg kielégítő módon a köznevelés és a felsőoktatás szintjén, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A cigány nyelvoktatás és főleg az anyanyelvű oktatás megvalósítása ugyan hosszabb időt igénybe vevő folyamat, ám évek óta komoly előrelépés nem történt

ez ügyben. Miként kutatásunk empirikus adatai is alátámasztják, a nyelvvesztés, a nyelvi asszimiláció folytatódik, hovatovább visszafordíthatatlanná válik.

## IRODALOM

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200283.KOR> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- Magyarország Alaptörvénye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100425.ATV> [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- AJBH (2014) *Közös jelentés a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről 3894\_ (2012)*. Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése [https://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+3894\\_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f?version=1.0](https://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f?version=1.0) [Letöltve: 2019. 07. 20.]
- BARTH, F. (1996) Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Régió*, Vol. 7. No 1. pp. 2–25.
- FÓRIKA L. (2015) A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. *Romológia*, Vol. 3. No 9. pp. 7–27.
- KONTRA M. (2003) Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*, Vol. 32. No 1. pp. 24–26.
- ORSÓS A. (2012) *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécs, Metszéspontok sorozat. Virágmandula Kft.
- ORSÓS A. (2015) *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. Kutatási beszámoló. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

# TEHETSÉGGONDOZÁS A PÉCSI ROMA SZAKKOLLÉGIUMBAN

---

Trendl Fanni<sup>^^</sup> – Varga Aranka<sup>^</sup> – Vezdén Katalin<sup>^^</sup>

<sup>^</sup>habilitált egyetemi docens, <sup>^^</sup>egyetemi tanársegéd, <sup>^^^</sup>doktorjelölt  
Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

## ABSZTRAKT

A tehetséggondozás témakörének szakirodalma széleskörű Magyarországon. Azonban a hátrányos helyzet és a tehetség szavak kis százalékban kerülnek elő egyidőben a szakirodalmi forrásokban. A tanulmány arra is rá kíván mutatni, hogy a társadalmi hátránnyal küzdők számára milyen előnyökkel jár a tehetség felismerése, gondozása, és mindez milyen pszichológiai, szociálpszichológiai mechanizmusok mentén jut érvényre. Megközelítéseink alátámasztására a pécsi Wlislöcki Henrik Roma Szakkollégiumban működő másfél évtizedes felsőoktatási gyakorlatot mutatjuk be szakmai-pedagógiai dokumentumok áttekintésével és megelőző kutatási eredmények összefoglalásával. **Kulcsszavak:** tehetséggondozás, roma szakkollégium, interszekcionalitás, inklúzió, reziliencia, empowerment

## TALENT DEVELOPMENT IN A ROMA STUDENT COLLEGE OF PÉCS ABSTRACT

The literature on talent development is extensive in Hungary. However, the words disadvantaged, and talent can only be found together in a low percentage in the literature. A typical example of this mechanism is the interpretation of social inequalities as differences in abilities. The purpose of the current study is to present a Roma Student College in Higher Education as a possible area of talent development. The aim of the study is also to highlight the benefits of recognizing and caring for talents in socially disadvantaged groups, and present what psychological and social psychological mechanism is enforced in all these. To support our approach, we present the one and a half decades practice of Higher Education at the Wlislöcki Henrik Roma Student College of Pécs by reviewing professional-pedagogical documents and summarizing previous research findings.

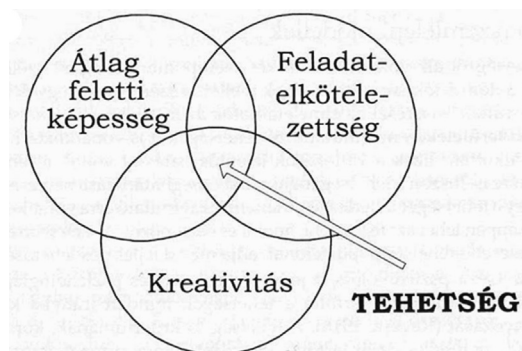
**Keywords:** talent development, Roma Student College, intersectionality, inclusion, resilience, empowerment



## A tehetségről röviden

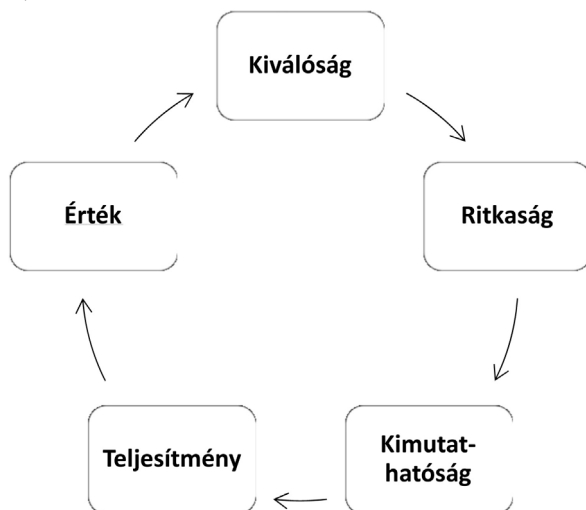
Elsőként rövid áttekintést nyújtunk azokról a tehetségfogalmakról és tehetségmodellekről, melyek leginkább elfogadottabbak jelenleg a magyarországi tehetségdiskurzusban. Nehéz feladatot vállalunk ezzel, hiszen mára már nagyon komplex megközelítésű a tehetség fogalma és nincs egységesen elfogadott terminus (Balogh 2012: 29). Az áttekintés során gyakran találkoztunk Czeizel (1997) által húsz éve leírtakkal, mely szerint „a tehetség egy potenciális lehetőség: ígéret, hogy az egyén valamely – társadalmilag hasznos – emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hoz létre, és ez számára meglepő mértékű sikerméreményt jelent.” A híres genetikus három tehetségfogalmat határoz meg: potenciális tehetség (giftedness), a megvalósult tehetség (talent – talentum), párját ritkító tehetség (genius – génusz) (Czeizel 1997 id. Dávid, Hatvani & Héjja-Nagy 2014). Érzékelhetően Czeizel meghatározása óta sokat gazdagodott a tehetségmegközelítés, egészen odáig, hogy a tehetségkutatások egyik elismert hazai szakembere, Gyarmathy napjainkban már így fogalmaz „mindenkire úgy kell nézni, hogy akár tehetség is lehet”, amely tehetség „a megjelenésre alkalmas környezetben alkotó erővé válhat” (Gyarmathy 2012, 2013). Az utóbbi évek meghatározásaiban közös vonás az a szemlélet, hogy bárki lehet tehetséges, bárkiből válhat „tehetség”.

A modern tehetségfogalmak és -modellek alapja Renzulli (1978) háromkörös tehetségkoncepciója (1. ábra). A modellben feltüntetett három tényező interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez. Renzulli koncepcióját továbbgondolva Balogh 1985-ben már említést tett az oktatás és az iskola fontosságáról (Balogh 2012: 30–31).



1. ábra. Renzulli (1978) háromkörös tehetségkoncepciója

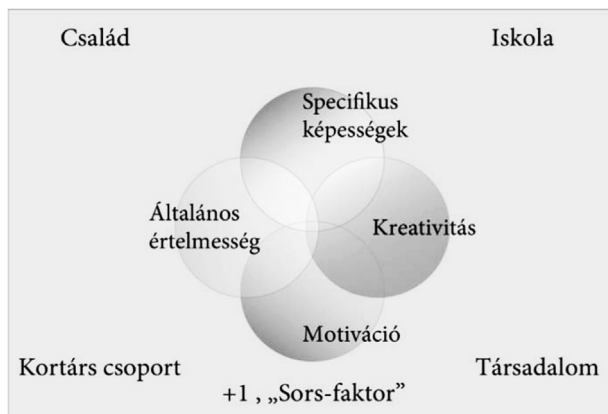
Stenberg 1993-as pentagonális modellje a következő, amelyet érdemes áttekin-  
tenünk (2. ábra).



2. ábra. Stenberg (1993) pentagonális modellje

Stenberg modellje szerint egy tehetséget a következő jellemzők mentén tudunk azonosítani. A kiválóság és a ritkaság arra vonatkozik, hogy az adott egyén olyan területen kiválóbb másoknál, amelyen csak kevesen. A teljesítmény és a kimutatathatóság a tehetség valamiféle számszerűsíthetőségét jelenti, vagyis, hogy a tehetség eredményekben nyilvánul meg és tesztek által is értékelhető. Az érték ebben a modellben azt jelenti, hogy a kimutatható teljesítmény egyben társadalmilag is pozitívnak ítélt (*id. Dávid, Hatvani & Héjja-Nagy 2014*).

A következő modell, melyet Czeizel  $2 \times 4 + 1$  faktoros tálentu-mmodelljeként ismerünk, a Stenbergi modellnél is több tényezőt vesz figyelembe (3. ábra). A Czeizel által alkotott modellben már olyan tényezőkkel is találkozunk, melyek segíthetik és gátolhatják a tehetség kibontakozását. Ezeket a faktorokat a 3. ábrán a négyzet négy pontján láthatjuk. Ilyen a család, iskola, kortárs csoport és a társadalom. Az ábra belső köreiben pedig olyan személyes tulajdonságokat találunk (általános értelmesség, motiváció, kreativitás, specifikus képességek), melyek együttesen képesek a tehetség alapjait megteremteni. Érdekes látni a +1-ként megjelenő „sors-faktort”, mely sokféle (pozitív és negatív) befolyással is bír a tehetség megjelenésére, kibontakozására.



3. ábra. Czeizel 2x4+1 faktoros táltum-modell (id: Dávid, Hatvani & Héjja-Nagy 2014)

A fenti modelleket összefoglalva elmondhatjuk, hogy egyre inkább előtérbe került a társadalmi és iskolai környezet fontossága, amely arra enged következtetni, hogy a belső, egyéni tulajdonságok megléte mellett nagy hangsúlyt érdemes fektetni az egyént körülvevő környezetre. A témával foglalkozó kutatók felismerték, hogy a meglévő belső tulajdonságok, amelyek szerint valaki tehetségesnek számít, az arra alkalmatlan környezetben – például szegénység, alacsony iskolázottságú család, rossz minőségű iskola – nem tud érvényre jutni, és így a tehetség elveszhet.

Az itt bemutatott modellek segítségével kívánunk rámutatni arra, hogy a hazai felsőoktatásban működő pécsi roma szakkollégium – melyet mint a szakkollégiumokat általában jelenleg inkább a hátránykompenzáló intézmények között tartanak számon – milyen módon és jelentőséggel végeznek tehetséggondozási munkát.

### Tehetséggondozás a felsőoktatásban

A tehetséggondozás intézménye nem ismeretlen Magyarországon. Gyarmathy (2013) tanulmányában kiemeli azokat a főbb történelmi csomópontokat, melyek elvezetnek minket a mai, 21. századi tehetséggondozási intézményekhez, formákhoz. Ezzel kapcsolatban a szerző megállapítja, hogy a tehetségesnek gondolt egyének számára külön oktatást és egyéni odafigyelést biztosító szemlélet egyszerre volt jelen a magyarországi törekvésekben.

1895-ben francia mintára szerveződött az Eötvös Kollégium, amely a kiválóak nevelését szolgálta (Forray 2016). Ezt a kollégiumi mintát követte, de már társadalompolitikai célokat is kitűzött a Bolyai, majd később Győrffy Kollégium néven működő szervezet az 1940–42-es években. Társadalompolitikai célok

alatt Forray a „szegényparaszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elit kinevelését” említi. A II. világháború után 1946-tól a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) égisze alatt működik három éven át a felsőoktatási tehetséggondozás, ekkor már országos méretet öltve. A mozgalom megszüntetése után két évtizedig nincs hivatalos szervezete a felsőoktatási tehetséggondozásnak. Az újabb kísérlet, amely már sikeresnek bizonyult, az az 1970-ben megalakult Rajk László Szakkollégium, amely a mai napig működik. A másik emblematisz egyetemi szakkollégium 1983-ban Jogász Szakkollégium néven kezdte meg működését, és 1985-től Bibó István nevét viseli (*Forray 2016: 314*). Mindkét szervezet gyökereit a népi kollégiumokban kereshetjük (*Pataki 2005, id. Forray 2016: 315*). A rendszerváltás után exponenciálisan növekedett a szakkollégiumok és a szakkollégisták száma. Ezzel együtt pedig a szakkollégiumok célrendszere, tehetségképe és tehetséggondozási programjaik is egyre sokszínűbb képet mutatnak (*Demeter 2012*). Erre a sokszínűsége épített az a társadalompolitikai irány, mely a hátrányos helyzetűek társadalmi mobilitását célozza és értelmiségivé válását kívánja elérni. A tehetséggondozás hazai fellendülésének időszakában (ezredforduló) születtek meg a cigány/roma egyetemistákat, főiskolai hallgatókat támogató szervezetek – elsőként a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiuma 1996-ban, majd pedig a gödöllői Roma Szakkollégium (2006) (*Forray & Boros 2009*). Hasonló célokkal indult el a Pécsi Tudományegyetemen a Wislocki Henrik Szakkollégium működése a 2001/2002-es tanévben (*Trendl 2013*). Ez a szervezeti forma már ötvözi a klasszikus felsőoktatási tehetséggondozási célokat az ezzel egyidőben megjelenő hátrányos helyzetű főként cigány/roma származású diákok társadalmi hátrányainak csökkentését szolgáló tevékenységekkel (*Forray & Boros 2009; Demeter 2012*). A néhol felzárkóztatóként (*Demeter 2012*), néhol hátránykompenzáló (*Ceglédi, Bordás & Kardos 2016*) szervezetekként definiált „roma szakkollégiumok” azok, amelyek egyszerre vállalják a hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok értelmiségivé válásának segítését identitáserősítő feladatok ellátásával, és a hátrányok csökkentését különböző fejlesztő, támogató tevékenységekkel.

A roma szakkollégiumok hatékonyságvizsgálatának sorába illeszkednek azok a kutatások, amelyek ezen szervezetek „hozzáadott” értékét helyezik fókuszba. Ezeknek a kutatásoknak a közös kérdése: mennyiben járulnak hozzá ezek a szakkollégiumok a tagok felsőoktatási és munkaerő-piaci sikerességéhez. A Debreceni Egyetemen végzett kutatás tanulsága szerint ezek a szakkollégiumok mint tanuló közösségek olyan stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számára, melyben az oktatási területen sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni (*Ceglédi, Bordás & Kardos 2016*). A Nyíregyházi Egyetemen végzett vizsgálat szerint azon kompetenciák fejlesztésében játszik fontos szerepet a

roma szakkollégium, amelyek ma már általánosan elvártak a munkaerőpiacon és amely segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban (*Jenei & Kerülő 2016*). A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felméréseiben a végzett diákokkal felvett interjúk alapján elmondható, hogy a szakkollégium jelentősen hozzájárult személyes identitásuk erősödéséhez és a megküzdési képességük fejlesztéséhez, melyet visszatekintve jelenlegi élethelyzetükből pozitívnak tekintenek és jelenlegi sikerük egyik zálogának tartanak (*Jancsák 2016*).

### Vizsgálati fókuszaink

Tanulmányunkban a fentiekben felsorolt vizsgálati szempontoktól eltérő módon, de ezekkel összhangban szeretnénk bemutatni a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlislócki Henrik Szakkollégium (továbbiakban WHSz) gyakorlatát. Célunk áttekinteni a pécsi roma szakkollégium működését és a mögötte meghúzódó társadalomtudományi és neveléstudományi kontextust abból a szemszögből, hogy mindezek járuljanak hozzá a hazai tehetséggondozás gyarapításához egy sajátos tématerülettel, a felsőoktatásban tanuló hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok példáján keresztül.

Úgy véljük, hogy a tehetségmodellekben leírt egyes elemek fellelhetők a WHSz diákjaiban és környezetükben is. Elsődleges kutatói kérdésünk tehát, hogy a tehetségmodellek mely elemei jellemzőek a szakkollégistákra. Erre a kérdésre a WHSz diákjait 2015–2018 között vizsgáló kutatások megállapításai alapján próbálunk válaszolni. Elsősorban 2017 őszén felvett 27 életútinterjút használtunk, illetve a WHSz diákjai körében zajlott fókuszcsoporthoz beszélgetésekre, a tőlük kért adatokra, továbbá a szakkollégiumi szolgáltatási háló tartalmi és statisztikai mutatóira építettünk az elemzésünk során. Következő kérdésünk az volt, hogy a ma Magyarországon elfogadott tehetségfejlesztő modellek elemei fellelhetők-e a Szakkollégium Pedagógiai Programjában. Második lépésben tehát a tehetségfejlesztő modellek elemeit igyekszünk bemutatni a Szakkollégium Pedagógiai Programjában fellelhető elemek mentén.

A szakkollégisták belső tulajdonságai felől a külső környezeti feltételek felé haladva keressük a párhuzamot a tehetségmodellek, a tehetségfejlesztő modellek és a WHSz pedagógiai gyakorlata, valamint az eddigi – WHSz-t vizsgáló – kutatások tanulságai között. Elsőként a WHSz-be bekerülő diákok jellemzőit vizsgáltuk meg, melyek alapján tehetségesként definiálhatjuk őket. Ezután bemutatjuk azt a szervezeti környezetet, melynek fontosságát bizonyítják a bevezetőben bemutatott tehetségmodellek. A szervezetben megvalósuló tartalmi elemek számbavétele során folyamatosan reflektálunk egy kiválasztott tehet-

ségfejlesztő modellben (*Balogh 2012*) szereplő tényezőkre – elsősorban a szakkollégium szakmai-pedagógiai dokumentumai felhasználásával –, így bizonyítva a WHSz tehetséggondozás területén végzett munkáját.

### A pécsi Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjainak és szervezetének jellemzői

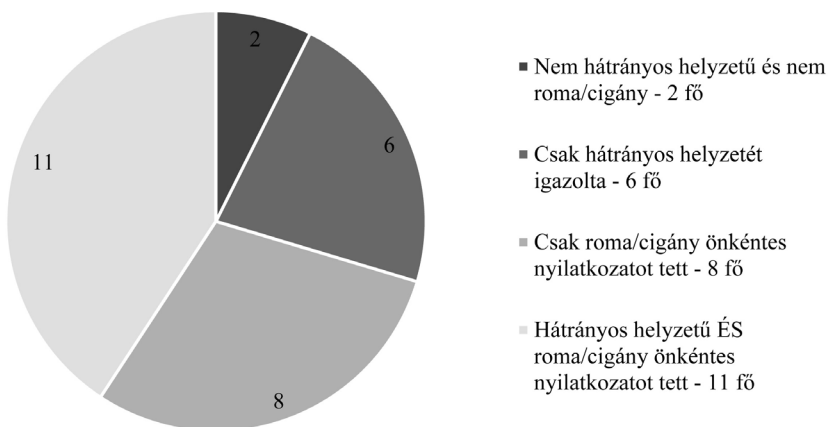
Pécsett az ezredforduló után alakult a Wlislócki Henrik Szakkollégium azzal a céllal, hogy a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék környezetében megjelenő cigány/roma, illetve romológia iránt érdeklődő fiatalokat összefogja. Az induláskori EU Phare forrás elindította a szakkollégiumot, mely az azt követő forrasszükség nyolc évben is aktívan működött. 2013 februárja óta a szervezet – a roma szakkollégiumi hálózathoz csatlakozva, EU-s forrást igénybe véve – komplex programot tud megvalósítani, mintegy 30 hallgató bevonásával. A hallgatók a Pécsi Tudományegyetem legkülönbözőbb helyein tanulnak az orvostudománytól a tanárszakon át a mérnöki karig. A szakkollégisták nem csak egyetemi tanulmányaik elvégzéséhez kaphatnak egyéni és közösségi támogatásokat, de magasabb szintű szakmai és tudományos tevékenységekbe is be tudnak csatlakozni, mely hozzájárul tehetségük kibontakoztatásához (*Varga 2015a*).

A WHSz jelenlegi diákjairól több forrásból is rendelkezünk információkkal. Fontos része a 2017 őszén végzett mélyinterjú vizsgáltunk, ahol szakkollégistákat arra kértük, hogy beszéljenek életútjukról. Az interjúk során az iskolai pályafutásukra, az azt támogató, hátráltató tényezőkre, az identitásukra és jövőképükre kérdeztünk rá részletesebben. A megkérdezett szakkollégisták egy kivétellel hátrányos helyzetűek, sokan kisebbségi csoporthoz tartozónak vallották magukat, és több mint egy harmaduk pedig mindkét előző jellemzővel bír (*Varga 2017*). Utóbbiak esetén interszekcionalitásról beszélhetünk, amikor is két hátrányt okozó tényező összefonódásából egy új társadalmi kategória alakul<sup>1</sup>, olyan egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória, mely során az elnyomás különböző okai nem választhatók szét (*Asumah-Nagel 2014; Sebestyén 2016*). Az interszekcionalitás a roma szakkollégiumok legtöbb hallgatója esetén a szociális helyzettel összefüggő különböző tőkehiányok (anyagi javak,

<sup>1</sup> Magyarországon több kutatás is rámutatott, hogy a szociális hátrányt (szülők alacsony iskolai végzettsége, szegénységmutatói) tovább súlyosbítja a cigány/roma kisebbséghez tartozás társadalmi megítélése (*Forray & Hegedűs 2003; Forray & Pálmáné 2010; Cserti Csapó & Orsós 2013; Neményi 2013*). Ezt a megállapítást igazolják azok az oktatás területén végzett kutatások is, melyek a cigány/roma fiatalok iskolai sikertelenségét vizsgálták (*Havas & Liszkó 2002; Kemény, Béla & Lengyel 2004; Zolnay 2015, Kertesi & Kézdi 2012, id. Varga 2017; Fejes & Szűcs 2018*).

kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkék) és a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában) egymást erősítő hatásainak összessége. Vizsgálati csoportunk esetén szükséges figyelembe vennünk azt a tény is, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekben a hátrányos helyzetű diákok kis százalékban jelennek meg. Különösen igaz ez a Pécsi Tudományegyetemre. Egy 2016-os tanulmány rámutat, hogy a hátrányos helyzetű felvett diákok aránya 2013 és 2014 között csökkent az egyetemeken, és a PTE-n ez az arány 5,9 százalék, illetve 4 százalék a két tanévben (Hegedűs 2016:10). A pécsi adatokat talán a debrecenihez érdemes hasonlítani az intézmények méretének és társadalmi, gazdasági környezetünk hasonlóságai miatt. A Debreceni Egyetemen az összes felvett hallgató 14,7 százaléka, illetve 9,8 százaléka hátrányos helyzetű ugyanebben a két tanévben.

A 4. ábrán látható a WHSz-ben lévő egyetemisták összetétele családi háttérük szerint. A szakkollégisták iskolai pályafutása sikeres volt, hiszen mindannyian a felsőoktatásban tanulnak. Döntő többségük hátrányos szociális helyzete, valamint a nemzetiségi csoportjára irányuló negatív társadalmi megítélés ellenére került be a felsőoktatásba, így reziliensnek tekinthetjük őket. A pszichológiában és mára a neveléstudományban is elterjedt a reziliencia fogalma, mely azt a jelenséget foglalja össze, amikor az egyén képes áttörni nehézségeit és sikeres életutat bejárni (Masten 2001). 2015-ben, az akkori WHSz-eseket vizsgáló kutatás bizonyította, hogy a szakkollégistáknak számos élethelyzetükből fakadó akadályt kellett legyőzniük iskoláztatásuk során, melyek leküzdésében a legtöbb esetben olyan támogató személyek, intézmények segítették őket, melyek átírták a hátráltató tényezők negatív hatásait, pozitív történetekké alakítva (Rayman & Varga 2015).



4. ábra. A WHSz diákjainak megoszlása szociális helyzet és vállalt identitás alapján (n=27)

Forrás: Varga (2008) alapján.

A WHSz-be bekerülő diákok tehát két olyan jellemzővel is bírnak, melyek megkülönböztetik őket azoktól az egyetemistáktól, akik magasabb társadalmi státuszú családi környezetből érkeznek. Ebből fakadóan a reziliencia fenntartása és erre építve a társadalmi felelőséggel (*social responsibility*) felvértezett értelmiségivé válás folyamata fontos területe a WHSz-nek. Ezt a folyamatot az *empowerment* fogalmával írhatjuk le, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (Adams 2003; Lakatos 2010 id. Varga 2017). Az *empowerment* kialakulása során az egyén fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetencia-elemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az *empowerment* tehát egy olyan felvérteződési folyamat (1. táblázat), melynek első lépcsőfoka az individuális szinten zajlik, és az önbecsüléstől a reziliencia kialakításáig, fenntartásáig tart. Erre építve, mintegy folytatásként alakul ki a közösségért érzett felelősség, a tényleges cselekvés és az ebből következő változások (Travis & Bowman 2015). A közösségi felvérteződés visszahat a rezilienciára is, mivel a másokért vállalt felelősség „hozadéka” az ön-erősítő (*self-help*) mechanizmus (Varga 2015a).

1. táblázat. A személyes és közösségi „felvérteződés” (empowerment) keretrendszere  
(Travis & Bowman 2015 alapján)

Személyes felvérteződés			Közösségi felvérteződés	
ÖNBECSÜLÉS „Jobb életérzés” ( <i>Feeling better</i> )	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” ( <i>Doing better</i> )	FEJLŐDÉS „Folyamatos jóllét” ( <i>Being better</i> )	KÖZÖSSÉG „Odatartozás érzése” ( <i>Better sense of belonging</i> )	VÁLTOZÁS „Pozitív közösségi helyzet” ( <i>Better Community Conditions</i> )

A fent leírt folyamatok alapja a saját identitáshoz való pozitív viszony. A 2017-ben felvett életútinterjúk rávilágítottak, hogy a WHSz diákjai ebből a szempontból is nagyon sokszínűek. A 2. táblázatból kiolvasható, hogy csak a diákok alig felére jellemző a családok (például szülők) erős identitása, ritkán emelték ki, hogy lennének tradicionális cigány szokásaik, és elvéve említették az otthoni nyelvhasználatot. Általános iskolás korukban még legtöbb esetben nem jelent meg az identitáskérdés. A közoktatást általánosságban semlegesnek ítélték meg identitásukhoz kapcsolódóan. Középiskolában azonban sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulás kapcsolódik az identitás formálásához a narratív-



vák alapján. Szinte kivétel nélkül tudtak diszkriminatív esetet felsorolni, a felidézett történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. Fontos látni azt is, hogy kétharmada a válaszadóknak kiemelte a szakkollégium egyik erényeként, hogy ebben a közösségben van lehetőség a roma/cigány identitás pozitív megélésére. Arra vonatkozóan, hogy az eredeti közösségüktől való elszakadás milyen hatással van rájuk, nem áll rendelkezésünkre vizsgálat. Azonban érzékelve, hogy néhány szakkollégista számára nehézségekbe ütközik ez a folyamat, pszichológusok és pszichiáterek segítségével valósítja meg a mentálhigiénés támogatást a Szakkollégium (*Pedagógiai Program 2016*). Az empowerment szociálpszichológiai vizsgálatai egyértelműen bizonyították, hogy a csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, mely fontos lépés az empowerment kialakulásához (*Travis & Deepak 2011*).

2. táblázat. Identitáshoz való viszony a WHSz diákjai körében (n=19)

Téma említése az interjúkban	Cigány/roma identitáshoz való viszony						Cigány/roma csoporttal kapcsolatos diszkrimináció		WSZ pozitív identitás formáló szerepe	
	Család		Közoktatás			Egyéni		iskolai		munkaerőpiaci
	erős	gyenge	pozitív	semleges	negatív	pozitív	semleges			
fő	8	8	2	13	1	14	5	10	2	13
%	42	42	11	68	5	74	26	53	11	68

Forrás: Varga (2018).

## Inkluzív szervezeti környezet

Gyarmathy (2006) tanulmányában összegzően mutatja be, hogy az egyes tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel foglalkozó szakértők, kutatók modelljeiben hogyan jelenik meg a környezet, mint a tehetség kibontakoztatásának színtere. Tanulmányában rámutat az eltérő modellek közös tulajdonságára miszerint a környezeti tényező(k) – társadalom, család, kortárs csoport, iskola – ugyanolyan fontos faktorok a tehetség kialakulásában, mint a belső tulajdonságok. Ezt elfogadva jelen tanulmány szerzői egy olyan szervezeti környezet működését mutatják be, amely az esélyegyenlőség és méltányosság társadalomfilozófiai pillérein nyugszik. A tehetséggondozás fogalmaival összekötve az esélyegyenlőség azt jelenti, hogy „mindenkire tekinthetünk úgy, mint potenciális tehetség”. A méltányossági beavatkozások mentén „a tehetség az arra alkal-

mas környezetben alkotó erővé válhat”. Ezek a kiinduló gondolatai a mindenki számára kölcsönösen befogadó – inkluzív – környezetnek.<sup>2</sup>

Az inkluzív környezet kategóriamentes nézőpontja mentjén a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Az inkluzivitás hat szempontja mentén (*Varga 2015a*) elemezve a pécsi szakkollégiumot elsőként a fizikai tér tűnik szembe. A szakkollégisták által berendezett közösségi tér – a campusban elhelyezve – mindennapos használói által került kialakításra. A térben lévő tárgyak a diákok igényeihez, szükségleteihez igazodva alakultak: így van párnákkal kibélelt pihenősarok, tanulóasztal számítógépekkel és konyharész a közös teázásra, étkezésre. A polcokon a diákok kiadványai, illetve számukra fontos könyvek vannak, a szekrényekben portfólióikat érhetik el, és a falakra a közös élmények képei kerültek. Az egyetem nyitvatartási idejében a szakkollégisták bármikor használhatják egyéniileg is ezt a teret, illetve itt szervezik közösségi találkozójukat is. Az inkluzivitás tartalmi elemei közül a teret működtető személyek befogadó attitűdje és felkészültsége kiemelendő. A befogadó attitűd egy olyan szemléleti alap, mely meghatározó a megvalósuló cselekvések sikerességében. Ez az elköteleződés, mint „jó szándék”, minden további cselekvés fundamentuma, és csak akkor „talál célba”, ha a megvalósítók egyben szakmájukban kiváló „mesterek”, akik képesek hatékony eszközökkel reagálni az inkluzív tér diverzitásából adódó sokféle kihívásra. A szakkollégium működésének két évét vizsgáló záró kutatás feltárta, hogy az attitűd és mesterségbeli tudás mellett elengedhetetlen a teret működtetők reflektivitása, mely döntően a saját tudásukra, gyakorlatukra irányul és része a folyamatos megújítási szándék. Továbbá elengedhetetlen az is, hogy a működtetés felelősei a bevont szakkollégistákkal és a teret körülvevő partneri háló szakembereivel kölcsönös együttműködési rendszerbe ágyazódnak (*Varga 2015b*).

Az inkluzivitás további záloga a kooperáció elvrendszerének tudatos működtetése a szakkollégiumban. A sokféle szereplő (tanár, diák) tevékenységei párhuzamosan és interakciókon keresztül valósulnak meg úgy, hogy csak egymásra épülően képesek sikert elérni. Ebben a rendszerben mindenki saját felelősséget kap szerepének megfelelően, melynek több formában biztosított a nyilvánossága, így a számonkérhetősége is. Az egyenlő részvétel és hozzáférés kritériumának további és az inkluzivitás szempontjából is kiemelt biztosítéka az a sokrétű

<sup>2</sup> Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni (*Hurtado et al. 2012*). Ez jellemzi az inkluzív (kölcsönösen befogadó) környezetet, mely a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát az egyenlő bánásmódot és a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni (*Varga 2015a*).

tevékenységrendszer, mely személyre szabott (differenciált) módon igazodik a szakkollégistákhoz. A közösségi terekben és virtuális platformon zajló tevékenységek 3 fő cél szerint tematizálhatók. A bevonódás a szakkollégisták igényei és szükségletei mentén alakul.

1. A szakkollégiumi működés egy olyan közösségbe ágyazódik, melyet az öntevékenység jellemez. A szakkollégisták maguk alakítják kulturális és közösségi programjaikat, melybe érdeklődésük szerint vonódnak be. Ennek része az identitás erősítését célzó programok – a roma/cigány közösség pozitív értéként megélése és az értelmiséggé válás belsővé tétele. A mentori rendszer biztosítja a személyre szabottságot. Transzlétorként az idősebb, tapasztaltabb szakkollégisták mint mentorok a mozgatói a közösségnek, segítve fiatalabb társaik aktivitásának növelését. A mentorok egyúttal önbizalmat, személyes megerősítést (self-help mechanizmus) kapnak a sikeres közösségi működés által.
2. Az egyéni gondoskodás egyik alappillére a tutori rendszer. Felsőoktatásban elismert személyek (egyetemi oktatók) a hallgatók felkérésre személyesen és egyedileg segítik a szakkollégista előrehaladását. Ez a szerep visszahat a tutorok elköteleződésére, az egyetemi közeg befogadóbbá tételére. Az egyéni gondoskodás másrészt azt jelenti, hogy a szakkollégisták egyéni igényeihez és szükségleteihez igazítva kérnek/kapnak szolgáltatásokat külső szakemberektől a tanulmányi segítségtől a személyes problémáik megoldásán keresztül a nyelvtanulásig. Az egyéni gondoskodás hatékonyságát növeli, hogy a szakkollégisták karriertervüket a tutorokkal közösen kialakítva, ehhez igazítva válogatnak a felkínált lehetőségek közül. A támogatásuk interaktivitását növeli, hogy a hallgatók előrehaladásukat portfóliójukban rögzítik és egyben reflektálnak fejlődésükre.
3. A felsőoktatási térben a tudományos előrehaladás ruhazza fel a szakkollégistákat olyan kulturális tőkével, melyet a későbbiekben a munkaerőpiacon is tudnak kamatoztatni. Ehhez felkészítéseket, illetve többféle gyakorlati lehetőséget kapnak. Támogatást nyerhetnek egyéni és kiscsoportos hallgatói kutatásra, bevonódhatnak oktatókkal közös vizsgálatokba, részt vehetnek konferenciákon szervezőként, előadóként, és szakkollégiumi tanulmányutak résztvevői lehetnek. A tudományos élet kínálta lehetőségek széles tárházából minden szakkollégista szakjához, leterheltségéhez, érdeklődéséhez mérten válogathat.

A három tematikus cél három pillér tevékenységeiben ölt testet: a „*Tevékeny közösség*”-ben realizálódik a különböző közösségi programokon keresztül az empowerment folyamata, melynek során a diákok felvérteződhetnek azokkal a készségekkel, melyek a saját maguk és közösségük érdekeinek képviseletéhez

szükségesek. Az „Egyéni gondoskodás” pillérben juthatnak azon szolgáltatásokhoz a szakkollégisták, melyek ahhoz kellene, hogy egyéni szinten sikeresek tudjanak lenni az egyetemen és az életükben. Másképpen fogalmazva: ebben a pillérben tehetnek szert arra a megküzdési stratégiára, mely segíti őket a rezilienssé válásban. A „Személyes tudomány” pillér az a része a projektnek, ahol a szakkollégisták saját igényeikhez mérten bevonódhatnak az egyetemi, akadémiai életbe és kipróbálhatják magukat a tudományos kutatások világában. Ebben a pillérben található az a fajta tehetséggondozás, amely a klasszikus egyetemi szakkollégiumok feladata és célja.

### A tehetséggondozás elemei a WHSz-ben

Balogh (2012) összegezte a komplex tehetséggondozó programok célrendszerét. A szerző a tehetséggondozó programok vizsgálata során négy olyan cél meghatározását tartja elengedhetetlennek, melyek elérésével sikeresen tud egy szervezet tehetségeket kibontakoztatni. Ezek a következők (Balogh 2012: 59):

1. erős oldal támogatása;
2. gyenge oldal fejlesztése;
3. megelőzés, légkörjavítás;
4. olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását.

Második kutatói kérdésünk megválaszolásához tehát szükséges ennek a tehetségfejlesztő modellnek az elemeit összevetnünk a WHSz Pedagógiai Programjának elemeivel. Az erős oldalnak a WHSz szakkollégistái esetében gondolhatjuk a választott szak és az azzal kapcsolatos szakmai és tudományos munkában való elmélyülést, mint egy klasszikus egyetemi szakkollégiumban általában, melynek támogatása a szakkollégium alapító okiratában és a Pedagógiai Programjában is deklarált cél (WHSz SZMSZ, Pedagógiai Program 2016). Gyenge oldalként definiálhatjuk a szakkollégisták társadalmi hátránnyal összegezhető helyzetét. Előfordul a köznevelésből hozott tanulási vagy más kulcskompetenciák fejletlensége a szakkollégisták körében (Jenei & Kerülő 2016), illetve a települési vagy társadalmi hátrányból következő kulturális tőkék hiánya is. Jellemző még, hogy mind a családi szocializációtól egyre távolodó tanulási környezet, mind pedig a kisebbségi (stigmatizált) csoporthoz tartozás érzése jelentősen és sokszor negatívan hat a tanulók önértékelésére és végső soron gátját jelentheti a sikeres előrehaladásuknak. Az erősségek támogatása és a gyenge oldal fejlesztése nehezen választható el, és a vizsgált szakkollégiumban is az „Egyéni gondoskodás” pillér keretén belül összegződik. A tehetséggondozás lényeges pontja ugyanis a személyre sza-

bottság, mely komplex szemléletet feltételez, és amely a WHSZ-ben differenciált méltányossági eszközökkel (pénzbeli juttatások, kiegészítő ösztöndíj) és különböző típusú, mértékű szolgáltatásokkal (kompetenciafejlesztő képzések, tréningek; egyénre szabott tantárgyi fejlesztés) valósul meg. Az „Egyéni gondoskodás” pillér tehát több olyan projektelemet tartalmaz, amely egyszerre fejleszti az erős és gyenge oldalakat. A „Személyre szabott fejlesztések” projektelem keretében a szakkollégisták egyéni vagy kiscsoportos tanórai vagy konzultációs jellegű támogatásra tarthatnak igényt, amely a tanulmányi, szakmai előrehaladásukat biztosítja vagy olyan személyes jellegű mentálhigiénés tanácsadást, amely a személyes identitásuk fejlesztéséhez járul hozzá.

A WHSZ 2016 és 2018 között megvalósított EFOP 3.4.1 pályázati projektje (EFOP 2016) keretében rendelkezünk számszerű adatokkal a „Személyre szabott fejlesztések” köréről. A projekt négy támogatott szemesztere alatt a legnagyobb óraszámban idegennyelvi fejlesztés valósult meg. Mindösszesen 450 órányi nyelvoktatás történt, nagyobb részt angol, kisebb részt német nyelvből. Ennek köszönhetően a vizsgált időszakban 10 szakkollégiumi hallgató tett sikeres nyelvvizsgát, mely az idegennyelvi kompetenciák fejlődése mellett a diploma mielőbbi megszerzéséhez is hozzásegítette a hallgatók e körét. Szintén jelentős óraszámmal fordultak elő a tantárgyi fejlesztések: a négy szemeszter alatt megvalósult 210 kontaktóra keretében főként reál tárgyak oktatása, legnagyobb számban a műszaki képzéshez kapcsolódó matematikai fejlesztés, kisebb arányban a természettudományi képzéshez kapcsolódóan kémia- és biológiaoktatás volt jellemző. A hallgatók a teljes programidőszakot tekintve mindösszesen 136 órában vettek igénybe mentálhigiénés tanácsadást egyéni foglalkozások keretében, szakavatott és tapasztalt pszichológusok közreműködésével (Vezdén 2018).

A Balogh (2012) által 3. pontként megelőzésnek és légkörjavításnak nevezett cél a WHSZ esetében a kölcsönösen befogadó környezet kialakításával azonosítható, melyet már az előzőekben részleteiben bemutattunk.

A 4. célként a tehetség kibontakozását közvetve befolyásoló területeket a szerző olyan programokként definiálja, melyek a feltöltődést és lazítást biztosítják a tehetségek számára. Ezt a célt szolgálják a WHSZ projektjében a közösségi, kulturális tevékenységek és programok szervezése, megvalósítása, illetve azon szakmai utak (bel- és külföldi), melyek egyéni és szervezeti szinten szolgálják a kapcsolatépítést. Ezen tevékenységek a „Tevékeny közösség” pillérben jelennek meg. A programelemek alapvetően a hallgatói kezdeményezésekre építenek és megvalósításuk során az inter- és multikulturális szemléletnek megfelelően a nyitott attitűd kialakítására törekednek (Pedagógiai Program 2016:13).

Az EFOP-3.4.1 projekt (EFOP 2016) kapcsán a „Tevékeny közösség” pillérben működő tevékenységekről is rendelkezünk számszerű adatokkal. A pillérben

helyet kapó „Társadalmi szerepvállalás” projektelem keretében a programban érintett összesen 53 hallgató a két tanév alatt 9 együttműködő fogadószervezetnél (tanodák, iskolák, gyermekvédelmi intézmény, roma kulturális alapítvány) mindösszesen 2225 órányi társadalmi munkát végzett, mely a helyi közösségben való kapcsolatépítést is szolgálta. A tágabb értelemben vett kapcsolatépítésre adott lehetőséget a programban megvalósult 2 nemzetközi szakmai út (Lisszabon, Genova), melyek a nemzetközi partnerekkel való találkozásokat szolgálták. Belföldön egyrészt a középiskolai kapcsolatrendszer építése, másrészt az országos kiterjedésű tudományos kutatásokban való részvétel zajlott. A vizsgált időszakban a szakkollégiumi hallgatók országsszerte összesen 47 közoktatási-köznevelési intézményben tettek látogatást, elsősorban 11. évfolyamos diákok számára valósították meg a továbbtanulást népszerűsítő, pályaaorientációs foglalkozásokat, mellyel több száz diákot értek el. A 47 intézményből 38 intézmény látogatása szoros összefüggésben zajlott az Arany János Program átfogó tudományos vizsgálatával (Vezdén 2018).

A bemutatott résztvevők és szervezeti jellemzők után könnyedén beazonosíthatjuk a tanulmány elején bemutatott Czeizel-féle táltalentum-modell elemeit a WHSz jelenlegi projektjének működésében.

A Czeizel-féle modellben szereplő belső tulajdonságokat a WHSz szakkollégistáinak jellemzőivel tudjuk leírni. „Általános értelmesség” tulajdonság alatt azt értjük, hogy a pécsi szakkollégisták társadalmi hátrányaik ellenére bejutottak a felsőoktatásba és ott tanulmányaikat végzik. Ezt részletesen bemutattuk a reziliencia fogalmával összefüggésben. A bekerüléshez továbbá rendkívül nagy motivációra volt szükségük, hiszen a társadalmi státuszukból fakadó nehézségeket legyőzték és előnyükre fordították. Ez a motivációfaktor elengedhetetlen a reziliencia folyamatához is, melyre konkrét példákat is találtunk megelőző szakkollégiumi kutatásaink során. A 2017-es mélyinterjú vizsgálatból kiderült, hogy a diákok háromnegyede erősen motiváló családi környezetből érkezik, egyharmaduk előtt pedig egy idősebb testvér mintája áll, aki már sikereket ért el az iskoláztatásban. Ez a minta az egyén számára – saját magával való összehasonlításban – motiváló erőként hat, átírva a kisebbségi csoportokra irányuló stigmatizációt, és elérhetővé téve a magasabb társadalmi pozícióhoz szükséges lépéseket (Varga 2017). Ezt a mechanizmust tovább erősíti a szakkollégium közössége, ahol a „nem vagyok egyedül a problémáimmal” érzés erősödik a diákokban. A motiváció horizontális elemként van jelen a szakkollégiumi programban. Kezdődik az önkéntes jelentkezéssel a szakkollégiumba, és folytatódik azokkal a tevékenységekkel, amelyeket érdeklődésükhöz igazítva maguk válogatnak össze a felkínált „repertoárból” a hallgatók (Pedagógiai Program 2016: 18).

A „Specifikus képességek” és a „Kreativitás” szintén megjelennek a WHSz projektjének különböző elemeiben, hiszen más-más képesség fejlesztését, működtetését igénylik az egyes pillérek. A „Specifikus képességek” direkt vagy célirányos fejlesztése a WHSz-projekt harmadik pillérében jelenik meg legerősebben. A „Személyes tudomány” pillér a hallgatók egyetemi, tudományos életbe való bevonódását helyezi fókuszba. Ennek több formája lehetséges, mely formák egyúttal lehetőséget biztosítanak a hallgatói részvétel merteké közötti differenciálásra. Egyrészt a hallgatók saját érdeklődésüknek megfelelő kutatások lefolytatására pályázhatnak, illetve részt vehetnek a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által szervezett kutatásokban. E mellett tudományos írást tanulhatnak, melyeket publikálhatnak a Romológia folyóiratban. E pillér nem csak az egyetemi tanulmányokhoz nyújt szakmai-tudományos megerősítést, hanem a tehetség gondozást szem előtt tartva személyre szabottan készíti fel a hallgatókat az értelmiségi szerepre.” (*Pedagógiai Program 2016: 13*). A pillér keretében több önálló, illetve kiscsoportos hallgatói kutatás zajlott, melyek megvalósítása teljes mértékben a szakkollégisták felelőssége volt. A kutatásokhoz az alapösztöndíjon felüli támogatást kaptak a szakkollégisták, illetve folyamatos konzultáció segítette előrehaladásukat. A Tanszék által szervezett kutatásokban több hallgató is részt vett, többféle módon. Volt, aki a terepmunkában fókuszcsoportos interjúk felvételét végezte, és volt, aki az interjúk és a terepmunkán született anyagok feldolgozásában vett részt. Tudományos eredményeik publikálására egyrészt a Romológia folyóiratban, másrészt a kutatásokhoz köthető kiadványokban nyílt lehetőség.

Szakmai támogatásként az EFOP-3.4.1 projekt (*EFOP 2016*) kapcsán vizsgált 2 tanévben a hallgatók összesen 73 órányi időkeretben vettek részt kutatómódszertani felkészítésben. A vizsgált időszakban két ütemben valósultak meg a hallgatók önálló kutatásai, változatos tematikában, és a 12 hallgatói kutatásban összesen 20 diák vett részt. Egyéb tudományos eredményeket illetően is rendelkezünk számszerű adatokkal a WHSZ-ről: 7 TDK, illetve 8 OTDK szereplés; 10 fő szakmai-tudományos díjat nyert szakkollégista; 81 hallgatói publikáció és 93 konferencia-előadás (*Dobó, Kőszegi & Varga 2018*).

A „Kreativitás” fejlesztése az előbbiekből bemutatottól eltérően inkább impliciten, indirekten jelenik meg. Ha elfogadjuk azt a definíciót, miszerint a kreativitás az új, egyedi, az eddigiektől eltérő gondolkodás, vagy az újragondolás képessége, akkor mondhatjuk azt, hogy a Szakkollégium széles, változatos, sokszínű tevékenységrendszere lehetőséget tud kínálni arra, hogy a diákok komplexen és kritikusan láthassák a világot. A WHSz mind az egyetemen belül, mind az egyetemen kívül (civil szervezeteknél végzett önkéntes munka, terepkutatások, bel- és külföldi szakmai utak) kínál lehetőségeket a szakkollégistáknak különböző tevékenységekbe való bekapcsolódásra. Ez a sokrétűség biztosítja, hogy a

fiatalok minél többféle módon találkozzanak a körülöttük lévő világgal és azt ne csak résztvevőként szemléljék, hanem reflektáljanak rá, értsék meg a működését és adott esetben kínáljanak rá változtatási lehetőséget. Mindez pedig erőteljesen kapcsolódik az előzőekben leírt *empowerment* folyamatához. Erre talán az egyik végzős építészmérnök diákkal készített interjú mutat rá a leginkább:

*„A gyakorlatban, igen, hogy valahogy segítsek ezeken az embereken. Arra gondoltam, hogy valamilyen házfelújításokat, vagy valami ilyesmit kéne csinálni, csak nem tudom még, hogy hogyan. Ezen gondolkodom mostanában. Már mint gondolkodtam azon, hogy ezt kéne csinálni, csak azon még nem gondolkodtam, hogy ezt hogyan lehetne megoldani... De valami ilyesmivel szeretnék... Ez az, amit gondolom, hogy talán, hogy talán szellemileg és lelkileg is kielégítene, mert csak nem tudom anyagilag is. Mert az is fontos, hogy az ember keressen valamennyit, mert azt nem lehet, hogy magát éhezeti, és közben segít másokon, mert az felemészti az embert.”*

Tehát összefoglalóan elmondható, hogy a WHSz tehetséggondozó programjában a kreativitás fejlesztése is megjelenik, illetve ennek pozitív visszacsatolása is fellelhető az egyes diákok esetében.

A modellben leírt környezeti tényezők hasonlóan az egyén belső tulajdonságaihoz, mind-mind azonosíthatóak a WHSz szervezeti, intézményi feltételeiben. A neveléstudományban régen felismerésre került az a tény, hogy sikeres pedagógiai folyamatokat kizárólag a célcsoport vagy az intézmény társadalmi környezetének megismerésével együtt lehet végezni. Ha ezt a szakkollégium napi gyakorlatára akarjuk lefordítani, akkor ez annyit tesz, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a szervezetbe bekerülő fiatalok milyen társadalmi, családi környezetből érkeztek, azzal éppen milyen a viszonyuk, és hogy ez a viszony mennyiben támogató vagy hátráltató tényező az egyetemi tanulmányaik tekintetében. Ennek a viszonyrendszernek a fel- és megismerése a szakkollégium szakmai vezetésének a feladata, és erre érdemi választ is kell tudni adniuk. Ezt a szervezeti feltételt az inkluzív környezet kapcsán a megvalósítók felkészültségé-  
ként definiálhatjuk (Varga 2014). A projektben, a szervezetben részt vevő személyek felkészültségéről egy 2015-ben végzett vizsgálatban kiderült, hogy tisztában vannak a szakkollégisták háttérével és ezt figyelembe is veszik, amikor velük dolgoznak (Trendl 2015). Természetesen a szakkollégisták zöménél a családi háttér morálisan támogató, hiszen eljutottak a felsőoktatásba. Viszont az onnan hozott hátrányok és viszonyrendszerek megismerése, a saját identitás felfedezése, az én elfogadása ebben az életkorban kezd tudatossá válni. Ezzel párhuzamosan a diákok nagy részében az is megfogalmazódik, hogy ők már nem feltétlenül tagjai annak a közösségnek, ahonnan indultak, hiszen legtöbbjük első generációs



diplomás, így a társadalmi mobilitás okozta identitásválsággal is meg kell küzdeniük. Így amennyiben szükséges, egyénre szabott mentálhigiénés tanácsadást is igénybe tudnak venni a szakkollégisták, hogy identitásuk és énképük minél egészségesebb legyen és feltételezett tehetségük alkotóvá tudjon válni.

## Összefoglaló

Tanulmányunk célja az volt, hogy a tehetségfogalom és tehetségfejlesztés Magyarországon is elterjedt modelljeinek elemeit összevessük a pécsi roma szakkollégium pedagógiai tevékenységeivel és a szakkollégisták jellemzőivel. Kutatói kérdéseinkre válaszokat kaptunk, miszerint a szakkollégisták bizonyos jellemzői megfeleltethetők a tehetségmodellek egyes elemivel, továbbá a tehetségfejlesztés egy modellje mentén a WHSz Pedagógiai Programjában megjelenő elemek is beazonosíthatók. A tanulmány feltáró jellege miatt természetesen nem tudunk messzemenő következtetéseket levonni, inkább további vizsgálatok szükségessége fogalmazódik meg: például mitől nevezhetnénk eredményesnek ezt a roma szakkollégiumot mint a tehetséggondozás terepe. Jelenleg a szakirodalomban a roma szakkollégiumok kevésbé tehetséggondozó intézményekként ismertek, inkább hátránykompenzáló szervezetekként vannak jelen a felsőoktatásban. Írásunk egy első lépés abba az irányba, hogy bebizonyítsuk, tehetséges fiatalok mindenhol találhatóak, így egy roma szakkollégiumban is. Ha a szakkollégium befogadó – inkluzív – környezetet alkot, amelyben az egyéni igényekhez igazodóan, közösségi tevékenységekbe ágyazottan lehetséges a társadalmi hátrányok leküzdése, akkor alkalmas teret nyerünk az ide járó hallgatók személyes és közösségi identitásának megerősítésére, továbbá tehetségük gondozására is.

## Irodalom

- ADAMS, R. (2003): *Social work and Empowerment*. London, Palgrave Macmillen.
- ARATÓ F. (2012) Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In. ORSÓS A. & TRENDL F. (eds) *Útjelzők*. Pécs, PTE BTK. pp. 24–32.
- ARATÓ F. (2015) Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*, Vol. 1. No. 1. pp. 45–58.
- ASUMAH, S. N. & NAGEL, M. (2014) *Preface*, In. Asumah, S. N. & Nagel, M. (eds) *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*, New York, USA, State University of New York Press, Albany. pp. 9–13.
- BALOGH L. (2012) *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen, Didakt Kiadó.

- BORDÁS A. & C EGLÉDI T. (2012) A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek szinterei. In: DUSA Á., KOVÁCS K., MÁRKUS ZS., NYÜSTI SZ. & SŐRÉS A. (eds) *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 9–52.
- C EGLÉDI T., BORDÁS A. & KARDOS K. (2016) Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: PUSZTAI G., BOCSI V. & C EGLÉDI T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás–Társadalom 6.* Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 302–316.
- CSERTI CSAPÓ T. & ORSÓS A. (2013) A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: VARGA A. (ed) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon.* Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. pp. 99–120.
- DÁVID M., HATVANI A. & HÉJJA-NAGY K. (2014) *Tehetségazonosítás a pedagógiában.* Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- DEMETER E. (2012) A szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 4. pp. 53–72.
- DOBÓ T., KŐSZEGI K. & VARGA A. (2018) Tudományos közösség a szakkollégiumban. In: SCHÄFFER J. & SZEMENYEI M. (eds) *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése.* Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – WHSz. pp. 123–144.
- EFOP (2016) Szakmai Koncepció, 2016, „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiumában – EFOP-3.4.1- 15-2015-00009 (kézirat).
- FEJES JÓZSEF B. & SZÜCS N. (2018) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká.* Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- FORRAY R. K. & BOROS J. (2009) A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, Vol. 18. No. 2. pp. 192–203.
- FORRAY R. K. & PÁLMAINÉ ORSÓS A. (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, Vol. 19. No. 1. pp. 75–87.
- FORRAY R. K. & MARTON M. (2012) Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 7–8. pp. 35–45.
- FORRAY R. K. (2016) Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. No. 3. pp. 311–317.
- GYARMATHY É. (2006) *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása.* Budapest, ELTE Kiadó.
- GYARMATHY É. (2012) Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In: H. NAGY A. (ed) *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez.* Magyar Génius Program. pp. 6–10.

- GYARMATHY É. (2013) Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, Vol. 1. No. 2. Budapest, ELTE.
- HAVAS G., KEMÉNY I. & LISKÓ I. (2002) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- HEGEDŰS R. (2016) Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, Vol. 10. No. 3. pp. 1–14.
- HURTADO, S., ALVAREZ C. L., GUILLERMO-WANN, CH., CUELLAR, M. & ARELLANO, L. (2012) A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In. SMART, J. C. & PAULSEN, M. B. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science+Business Media B.V. pp. 41–122.
- JANCSÁK CS. (2016) Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In. PUSZTAI G., BOCSI V. & Ceglédi T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom* 6. Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 328–337.
- JENEI T. & KERÜLŐ J. (2016) Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In. PUSZTAI G., BOCSI V. & Ceglédi T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom* 6. Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 317–327.
- KEMÉNY I., JANKY B. & LENGYEL G. (2004) *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest, Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2012) *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Budapest, MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- LAKATOS K. (2010): A képesség tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 43–61.
- LANNERT J. (2003) Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*, Vol. 13. No. 1. pp. 70-73.
- MASTEN, A. S. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, Vol. 56. No. 3. pp. 227–238.
- NEMÉNYI M. (2013) Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, Vol. 24. No. 2. pp. 3–7.
- PÉTER-SZARKA SZ. (2011) Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, Vol. 18. No. 3. pp. 5–7.
- PEDAGÓGIAI PROGRAM (2016) Pedagógiai Program, 2016, PTE WHSz
- RAYMAN J. (2015) Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség*, Vol. 1. No. 2. pp. 33–46.

- RAYMAN J. & VARGA A. (2015) Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, Vol. 3. No. 10. pp. 10–29.
- SEBESTYÉN ZS. (2016) Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, Vol. 5. No. 2. pp. 108–126.
- TRAVIS, R. & BOWMAN, S. W. (2015) Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, Vol. 25. No. 2. pp. 90–108.
- TRAVIS, R. & DEEPAK, A. C. (2011) Empowerment in Context: Lessons from Hip-Hop Culture for Social Work Practice. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, Vol. 20. No. 3. pp. 203–222.
- TRENDL F. (2013) A Phare-ral induló szakkollégium. *Romológia 2013/1*. pp. 52–59.
- TRENDL F. (2015) A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: ARATÓ F. & VARGA A. (eds) *Befogadó egyetem*. Pécs. pp. 131–139.
- VARGA A. (2014) Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség*, Vol. 1. No. 1. pp. 5–18.
- VARGA A. (2015a) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE – WHSz.
- VARGA A. (2015b, ed) *Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécs, PTE – WHSz.
- VARGA A. (2017) Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, Vol. 3. No. 1–4. pp. 31–54.
- VEZDÉN K. (2018) TESZ WHSz program – A számok tükrében. In: SCHÄFFER J. & SZEMENYEI M. (eds) *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – WHSz. pp. 9–46.
- ZOLNAY J. (2015) A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: ORSÓS A. (ed) *A romológia alapjai*. Pécs, PTE – WHSz. pp. 249–270.

Szakképzés



# NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS: INNOVATÍV LEHETŐSÉG A TANULÁS MOTIVÁLÁSÁRA A SZAKKÉPZÉSSEN

---

Feketéné Szakos Éva

habilitált egyetemi docens  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

## ABSZTRAKT

A tanulmány mellett érvel, hogy a mai kor kihívásainak megfelelő, új oktatásmódszertant megvalósító, nyitott tananyagfejlesztés modelljének alkalmazásával a szakképző intézmények minden valószínűség szerint hatékonyabban tudnák kezelni a problémák rangsorait vezető, *tanulói alulmotiváltságot*. A nemzetközi és hazai kutatások eredményeinek elméleti és összehasonlító elemzései a sajátos oktatásmódszertan motivációra ható elemei között egy új lehetőségre, az *intergenerációs, kollaboratív* tanulásban rejlő tanulástámogató potenciál tudatos felhasználására is rámutatnak.

**Kulcsszavak:** intergenerációs tanulás, kollaboratív tanulás, nyitott tananyagfejlesztés, szakképzés, tanulási motiváció

## OPEN CONTENT DEVELOPMENT: AN INNOVATIVE ALTERNATIVE OR MOTIVATING LEARNING IN VOCATIONAL EDUCATION

### ABSTRACT

The paper argues that *undermotivation amongst students* –which is the leading issue in today’s vocational education– would most probably be tackled by applying the Model of Open Content Development, a model that meets contemporary challenges and follows recent teaching methodology. Theoretical and comparative analyses of international as well as domestic research point to a new perspective among different elements affecting motivation in that Model: that is, deliberately making use of the supportive potential toward the learning process that lies in *intergenerational, collaborative learning*.

**Keywords:** intergenerational learning, collaborative learning, open content development, vocational education, learning motivation

## Bevezetés

A hazai szakképzés évtizedek, sőt évszázadok óta küzd a részt vevő tanulók érdektelenségének problémájával. Elég, ha csak irodalmi tanulmányainkból Móra Ferenc „Kalcinált szóda” című elbeszélésére gondolunk, amely az akkori kezdő tanár szemszögéből mutatja be ezt a már akkor is nehezen kezelhető jelenséget. A közelmúltból származó empirikus adatgyűjtések is alátámasztják, hogy a tanulói motiválatlanság a szakképzés hatékonyságának neuralgikus pontja. Sürgető lenne a mai kor kihívásainak megfelelő, ma érvényes megoldások kidolgozása és megalapozott, gyakorlati kipróbálása. A tanulmány egy ilyen megoldásmódnak, a nyitott tananyagfejlesztés módszertani csomagjának/tanulási környezetének a tanulói motivációra kifejtett hatását vizsgálja elméleti és empirikus kutatási eredmények továbbgondolásával és új összefüggések keresésével.

Miben rejlik a nyitott tananyagfejlesztés merőben új gyakorlatának motiváló hatása? Hogyan tudjuk a nyitott tananyagfejlesztés tanulási környezetét tudatosan úgy kialakítani, hogy a potenciálisan benne rejlő pozitív lehetőségek mindegyikét kihasználhassuk? Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre válaszolni tudjunk, célszerű felderíteni a rendelkezésünkre álló kutatási eredmények alapján a tanulási motiváció belső természetét, valamint a motivációt meghatározó lehetséges tényezőket.

A kutatás problémafelvetésének és céljainak, valamint a nyitott tananyagfejlesztési modell lényegének bemutatása után a klasszikus motivációs elméletek kiegészítéseként kísérletet teszünk a digitális kor szociális konstruktivista alapállású motivációs elméletének körvonalazására. Majd a motivációkutatás több más, releváns, friss kutatási eredményéből vonunk le következtetéseket a nyitott tananyagfejlesztés motivációs lehetőségeire. Összefüggést keresünk többek között a nyitott tananyagfejlesztés tanulói motivációi és az internet- és mobiltelefonhasználat céljai között. A felnőttkorúak tanulási motivációját vizsgáló új kutatások releváns eredményeit is integráljuk azért, hogy előkészítsük a kollaboratív és intergenerációs, nyitott tananyagfejlesztés tanulási környezetének elemzését. Végül következtetéseink között kiemelünk néhányat a nyitott tananyagfejlesztés motivációs előnyei közül, és javaslatot teszünk további kutatásokra.

### Problémafelvetés és az elemzések célja

A World Economic Forum (2018) szerint a jövő munkavállalójától elvárt készségek (*skills*) között a még mindig „listavezető” *komplex problémamegoldáson kívül felértékelődik a kreativitás, a kritikus gondolkodás és az érzelmi intelligencia.*



A szakképzéssel szemben jogos társadalmi követelmény a változó körülmények között is jól hasznosuló, korszerű, fenntartható, magas minőségű tudás és gyakorlati kompetenciák elsajátíthatóságát biztosító oktatás, melynek „eredménye” a motivált, jól képzett állampolgár és munkaerő. Az oktatási folyamat célja didaktikai megközelítésben az, hogy „a tanuló tudásában, illetve személyiségében pozitív, tartós, mérhető változás jöjjön létre, és a tanulási-tanítási folyamat eredményeként kialakuljon a diákok motivációs és kognitív önszabályozása és az élethosszig tartó tanulás iránti igénye” (Fűzi 2015. 4.1.1). Ezen ideális célok elérésével szemben számos oktatásszociológiai tanulmány számol be a szakképzés iskolai problémái között egy alulmotivált, sok esetben a lemorzsolódás veszélyének kitett széles tanulói réteg jelenlétéről. Már egy 2008-ban végzett felmérés adatai szerint is másfélszáz szakiskolai igazgató a „tanulók passzivitását és érdeklődésük hiányát” tette átlagosan az első helyre az iskolai problémák rangsorában, valamint a lemorzsolódás első számú okaként is „a tanulók gyenge tanulási motivációját” nevezte meg (Fehérvári 2009: 37, 41). A helyzet azóta sem sokat változott, és e komplex problématerületet megoldásmódjaival együtt azóta is növekvő számú hazai és összehasonlító nemzetközi kutatás tárta és tárja fel egyéni, családi, iskolai és társadalmi szinteken egyaránt (Fehérvári 2012, 2015; Mayer 2016; Cents-Boostrá et al. 2018; Pinya et al. 2018; Orosz 2018). Jelen tanulmány az egyén, illetve az osztály (virtuális tanulóközösség) mikrodidaktikai jelenségvilágára fókuszál. Egy sajátos oktatási módszeregyüttes, a *nyitott tananyagfejlesztés* alkalmazásának lehetséges hatását szándékozik vizsgálni nemcsak az egyes tanulók motivációjára, hanem az érintett tanárok tanulására is. Az intergenerációs nyitott tananyagfejlesztés elemzésével következtetéseket kíván levonni a fenntartható fejlődés megvalósítására (United Nations 2015) a szakképzésben.

### A nyitott tananyagfejlesztés modelljéről

A Budapesti Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén működő MTA-BME Szakmódszertani Kutatócsoport egy új, szakmódszertani tananyagfejlesztési modell kidolgozását és gyakorlati bevezetését tűzte ki célul, amely nyitott rendszerű, aktív tanári/hallgatói aktivitás által formálódó, dinamikus tananyagok létrejöttét és gyakorlati alkalmazását segíti. Az Open Content Development (OCD), azaz nyitott tananyagfejlesztés a mai kor kívánalmainak megfelelő, a vizuális tanulás sajátosságait és előnyeit is kihasználó, elektronikus tananyagok létrehozását és kipróbálását jelenti a szakképzés gépészet-informatika-villamos és közgazdasági szakterületein (Benedek 2016a, 2016b).

A modell a szakképző intézményekben tapasztalható hiányjelenségek közül nemcsak a tanulók motivátlanságára kíván reagálni többek között az e tanulmányban ismertetett rész kutatással, hanem az olyan tananyagok hiányára is, amelyek a diákok tanulási folyamatait a mai igényeknek megfelelően támogatnák. A korszerű tananyagok hiányáról a BME szakmai tanár- és szakoktatóképzéseinek, valamint szakirányú pedagógustovábbképzéseinek oktatási tapasztalatokkal rendelkező hallgatói is rendszeresen beszámolnak. A BME tanárképzésének oktatói hosszú évek óta a tanárjelöltekkel és volt hallgatókkal közösen próbálnak megoldásokat kidolgozni ezen égető problémára.

Az OCD modell (*Benedek, Dobozy & Orosz 2018*) fejlesztésének részét képezte a „Nyitott tananyagfejlesztő, módszertani továbbképzés pedagógusoknak – OCD (*Open Content Development*) képzés” című pedagógus-továbbképzés prototípusának kidolgozása, akkreditáltatása (*Feketéné Szakos & Mészárosné Merbler 2017; Feketéné Szakos 2017*), majd sorozatos gyakorlati kivitelezése is a közreműködő szakképző intézményekben. A képzés realizálandó tanulási eredményei között szerepel többek között a résztvevők képessé válása az OCD elveinek és módszereinek alkalmazására a saját tananyagfejlesztésük során, ezen belül a tananyagelemek kialakítására, azonosítására, rendszerezésére és tanórai alkalmazására. A résztvevők elsajátítják az OCD keretrendszerének fogalmait, valamint az alkalmazásra kerülő eszközök és szoftverek kezelésének digitális kompetenciáját is (*Molnár 2013, 2018; Horváth Cz. 2018; Szűts 2018; Benedek 2019*).

A *blended learning* típusú továbbképzésben részt vevő tanároknak az egyetemi oktatói prezentációk feldolgozásán kívül lehetőségük van gyakorló feladatok közös, majd egyéni megoldására oktatói útmutatás alapján, illetve a megoldások reflexiójára és közös értékelésre is. Módszertani újításként saját, online mobilkommunikációs eszközeik felhasználásával ráhangoló és reflektáló teszteket oldanak meg, valamint kvízzjátékban vesznek részt az első jelenléti szakaszban. Ez a nem szokványos, IKT- és mobileszközökkel támogatott tanulási környezet és az újszerű módszerekkel történő tanulás új kompetenciák elsajátítását teszi lehetővé számukra, hozzájárulva ezzel a folyamatos szakmai fejlődésükhöz (élethosszig tartó tanulásukhoz). A közös, majd egyéni tananyagelem-készítés a kollaboratív tanulás (*Lee 2012*) előnyeinek megtapasztalására is módot ad kollégiális környezetben, az akár egymástól távol álló szakterületek képviselőinek együtt munkálkodása által is. A résztvevői kör életkor szerint is nagy diverzitást mutathat.

A modell következő szintje a pedagógus oktatómunkájában a saját tananyagfejlesztések mellett a tanulók bevonása a tananyagfejlesztő tevékenységbe egy a tanárok által a továbbképzésen megtapasztalhoz nagyon hasonló kollaboratív tanulás keretében. A kétféle didaktikai szituációt érdemes összehasonlítani a

résztevők tanulási motivációjára kifejtett hatása szempontjából, mert hasonló „módszertani csomagot” (OCD) alkalmaznak mindkét tanítási-tanulási helyzetben.

Az OCD modell evolúciójáról összefoglalóan elmondhatjuk tehát, hogy a pedagógusokra évszázadok óta jellemző egyéni tananyagfejlesztő „akciókhoz” képest annyiban hozott újat, hogy egy szisztematikus, többszintű modellt szerint a tanárok első lépésként egy szervezett továbbképzés során elsajátítják a mai igényeknek megfelelő tananyagelemek egyéni és kollaboratív létrehozásához, valamint rendszerben történő kezeléséhez szükséges digitális és aktivizáló pedagógiai módszertani kompetenciákat. A tanultakat először egyéni tananyagfejlesztői munkájukban alkalmazzák, majd a modell következő szintjén a tanulókat is bevonják egyéni tananyagelem-fejlesztői feladatok kijelölésével. Egy további szinten a tanulók (és a tanár) virtuális tanulóközössége kollaboratív tanulás keretében, közösen vesz részt a tananyagelemek létrehozásában és reflektív megvitatásában.

Mivel a modell nem zárt, egyre újabb szintek és részletek kreatív kidolgozására kerülhet sor. Az OCD modell informatikai keretrendszerének (Moodle, felhőalapú, valamint a kutatócsoport által fejlesztett informatikai rendszerező eljárások) támogatásával létrejöhet a szakképző partneriskolák közös használatú tananyagelem-adatbázisa és kreatív tapasztalat-megosztása akár játékos csapatversenyek, vagy projektszerű, intelligens feladatmegoldás formájában.

## Elméleti háttér struktúra és elemzési szempontok

Az elméleti elemzésünk logikai vázaként kínálkozó struktúra a nyitott tananyagfejlesztés (OCD) modelljének struktúrája lehetne, amely egyfajta időbeli fejlődési folyamat szakaszait is jelentené egyben az alábbiak szerint:

- az OCD célja és indoklása;
- pedagógus-továbbképzés az OCD-ről;
- a blended learning típusú továbbképzés sajátosságai;
- tanári OCD az iskolai gyakorlatban;
- kollegiális diszkusszió;
- a tanulók egyéni, majd csoportos bevonása;
- a produktumok értékelése, a folyamat reflexiója;
- a szakképző partneriskolák együttműködése.

Jelen elemzés elsődleges szempontja a *tanulási motiváció* lehetőségeinek feltárása volt a struktúra egyes elemeiben. Mivel azonban előzetes megfontolásaink szerint az egyes struktúraelemekben sokkal több hasonló, mint eltérő kö-

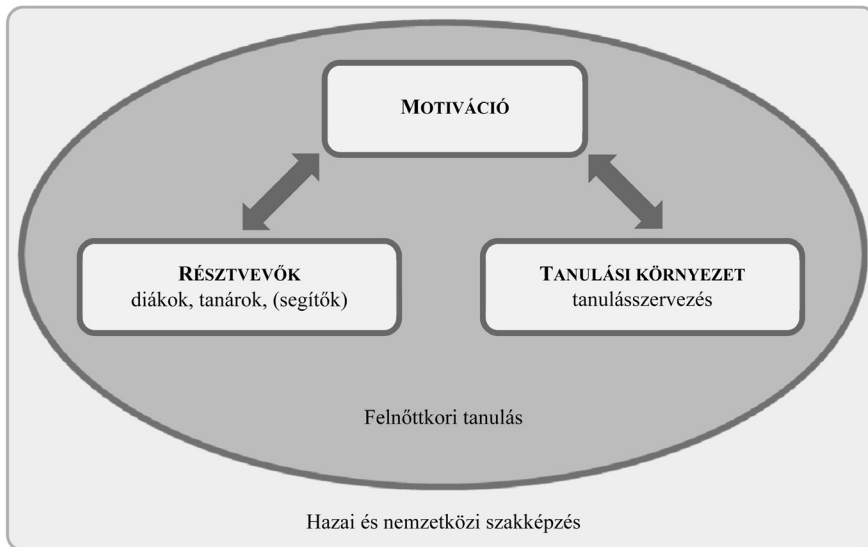
vetkeztetés várható, hiszen mindegyikben a tanulást vizsgáljuk, szükségesnek láttuk a tárgyalásmód logikájának átalakítását.

A tananyagfejlesztői pedagógus-továbbképzés tipikusan *felnőttképzési – felnőtt-tanulási* lehetőség, de az iskolai kollaboratív tananyagfejlesztő szituáció sem értelmezhető a hagyományos vertikális tanár-diák kommunikációs viszonyrendszerben, hanem „kilépve a formális oktatás térben és időben meglehetősen szabályozott, szűk kereteiből” (*Benedek 2016b: 93*), sokkal inkább eltolódik az erős és hatékony horizontális kommunikáció felé. Érdemes tehát megfontolni, hogy ezt az iskolai szituációt is egy, a *felnőtt-tanulási helyzethez közeli* állapotként értelmezzük. Annál is inkább, mivel ez a korosztály – különösen a felsőbb, szakképző évfolyamok diákjai – nem ritkán a felnőtt életállapokra jellemző életmódot is folytatnak (például a párválasztás, szexuális élet, otthonról való elköltözés tekintetében) (*Zrinszky 2008*). Másrészt célszerű a tanárokat is a *felnőttkori, reciprok tanulás* résztvevőiként kezelni, mivel a programban részt vevő tanárok egyöntetűen állítják, hogy a bevonódást intenzív, kihívásokkal teli tanulási folyamatként élik meg, és tanulóiktól tanulnak a legtöbbet (*Orosz 2018*). Ha ehhez hozzászámítjuk még azokat a formális és informális tanulási alkalmakat, amikor a programban részt vevő tanárok egymással is megosztják kérdéseiket és tapasztalataikat, valamint, amikor a diákok a tananyagfejlesztő feladatot kiadó tanárukon kívül más szaktanárokat (például informatika tanárt) is felkeresnek kérdéseikkel, már tulajdonképpen egy új típusú iskolai tanulóközösséggel állunk szemben. Még tovább is tágíthatjuk a kört, mert a tanulók és sokszor a tanárok is informálisan családtagjaikhoz vagy más, külső „tudásforráshoz” (például barátokhoz) is fordulnak a feladatmegoldáshoz szükséges kérdéseikkel. Ezt az egész rendszert egy döntően horizontális kapcsolatokon alapuló, felnőtt, kollaboratív tanulást megvalósító tanulóközösségnek tekinthetjük, amely sok hasonlóságot mutat a munkahelyi tanuló szervezetek tanulásának sajátosságaival (*N. Kollár 2006; Halász 2013; Feketéné Szakos 2014; Gáthy-Stéber 2018*). Az OCD modell alkalmazásával szerzett tanulói (és tanári) tapasztalat tehát bizonyos értelemben felkészítésnek tekinthető a munkahelyi (tanuló szervezetben folyó) élethosszig tartó tanulásra is.

Az elemzések szempontjaiban ezért célszerű volt a következő fókuszpontokat kijelölni (*I. ábra*):

- motiváció;
- résztvevők: diákok, tanárok (segítők);
- az OCD tanulási környezete;
- felnőttkori tanulás.

A tárgyalásmód értelemszerűen a hazai és a nemzetközi szakképzés kontextusába ágyazódik.



1. ábra. A nyitott tananyagfejlesztés elemzésének logikai struktúrája (saját szerkesztés)

### A tanulási motivációról

Sokféle elmélet ismeretes arról, hogy mivel ösztönözhető a tanulás, illetve, hogy milyen sokféle tényező alkotja a motiváció belső természetét és határozza meg erősségét. Legelsősorban maga a tanuló, illetve a környezete. Az egyik legalapvetőbb motivációs elmélet a motiváció kétféle típusát, az intrinzik (belső indíttatású, önjutalmazó) és az extrinzik (külső, eszköz jellegű, célra irányuló) motivációt különbözteti meg egymástól. Az egyre differenciálódó elméleteket Ahl (2006) öt „klasszikus” motivációs elmélet alá sorolja attól függően, hogy milyen emberkép áll a középpontjában, és abból milyen legalapvetőbb ösztönző ágens következik (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. Klasszikus motivációs elméletek Ahl (2006: 387) alapján adaptálva

Emberkép	Mi motivál?
Racionális/gazdasági szemléletű	Jutalmazás és büntetés
Szociális, humanisztikus	Szociális normák, csoportok
Ösztönkielégítő (behaviorista)	Ösztön és/vagy jutalom
Szükségletvezérelt	Belső szükségletek
Kognitív	Kognitív térképek

Ezek a motivációs elméletek nagyrészt a klasszikus tanuláselméleteknek feleltethetők meg. Hiányoljuk azonban a sorból a digitális korunkban már klasszikusnak számító, integrált, *szociális konstruktivista* alapállású megközelítést (Jarvis 2006; Jensen 1999). Utóbbi egy ismeretelmélet, amely szerint a valóságról alkotott tudás szociálisan konstruált, és a kommunikációban jut kifejezésre. Szociális konstruktivista felfogásban a tanár szerepe nem ismeretközlő, hanem a tanulást megkönnyítő facilitátor, amely egyben motivátor szerep is. A „scaffolding” (állványozás) módszerével például a pedagógus a kommunikáció során segít hidat verni a tanuló már meglévő tudásállapota és egy következő, a tanuló számára még ismeretlen tanulási lépés között. A folyamatban nagy jelentősége van az olyan komplex (az OCD esetében digitális) tanulási környezetnek, amelyben mód nyílik a kollektív tudásmegosztásra és megoldáskeresésre is. Jarvis (2006) elméletéből következően a legalapvetőbb tanulásra ösztönző ágensként az *életvilág* (azaz a szubjektíven felfogott valóságélmény) és a *tapasztalat* (szociálisan konstruált epizód) produktív *egymásra hatását, kapcsolatát* tehetnénk motivációs elméletünk középpontjába, mint a tanulás elindító és fenntartó mozgatórugóját. A nyitott tananyagfejlesztéssel kapcsolatban már a leendő tapasztalat elképzelése is elindíthatja a tanulási (konstruáló) folyamatot, ha produktív kapcsolat jön létre a tanuló életvilágával (például úgy, hogy a tanuló látja a leendő tapasztalatban a saját feladatát, örömet, sikerét stb.). Hasonlóan motiváló lehet a másokkal való együttműködés megélésének igénye (elfogadás, mi-tudat stb.). Vagy ha a tanuló tudásdeficitet tapasztal, amelynek saját életvilága szerint látja a megszüntetési módját.

Motivációs elméletünk jól rezonál Pink (2009) Drive-elméletével is, miszerint a 21. században az *autonómia*, az *elsajátítás* (mastery) és a *célok* szintjének emelésére van szükségünk, amelyeket Merriam és Bierema (2014) jól illeszthetőnek vélnék a felnőttkori tanuláshoz. A koncepció emlékeztet Csíkszentmihályi (2001) flow-elméletére is, amely a tanulás közbeni áramlatélmény megtapasztalásához a *célok* elérésére tett erőfeszítés mellett többek között a *kihívás* és a *képességek szintjének* előrevivő, optimális összhangját hangsúlyozza.

Bye, Pushkar és Conway (2007) egy 300 fős mintán 18 és 60 év közötti tanulók intrinzik és extrinzik tanulási motivációját vizsgálták kérdőíves módszerrel, és a nem tradicionális, 25 évesnél idősebb tanulók esetében magas intrinzik motivációt találtak, amely a magasabb fokú *önirányítottsággal* hozható összefüggésbe. Ugyanakkor felhívják a figyelmet az intrinzik és az extrinzik motiváció tanítás közbeni kiegyensúlyozására, a szükségtelen kritizálástól való tartózkodásra és a humor, az elismerés, valamint a szociális támogatás tanulásserkentő hatására. Ugyancsak az önirányítással kapcsolható össze logikailag Józsa (2002) motivációs elmélete is, amely a motívumokat az emberi viselkedés

döntési alapjaiként (például célok, beállítódások, meggyőződések, vélekedések, énkép) közelíti.

Újabb motivációs elméletek (például *Rothes, Lemos & Goncalves 2017*) a motivációt a tanulási teljesítmény szempontjából vizsgálják, és az *öndetermináció* elmélete alapján azt állítják, hogy a motivációnak különböző típusai vannak, amelyek különböző eredményekre vezetnek. Ugyanabban az egyénben különböző motívumok léteznek együtt (például az érdeklődés, a jobb jegyre való vágyakozás, a mások megörvendeztetésének a szándéka stb.), és ezek kombinációja határozza meg a személy úgynevezett *motivációs profilját*. Mivel a motívumokat sokszor nehéz az intrinzik vagy az extrinzik motiváció kategóriájába sorolni, ezek helyett az *autonóm* és a *kontrollált* motiváció fogalmát alkalmazzák, amelyek intrinzik és extrinzik összetevőket egyaránt tartalmaznak. Majd az *autonóm* és a *kontrollált* motiváció kapcsolatait tárják fel statisztikai elemzésekkel más, pszichológiai, személyiségbeli jellemzőkkel (például önirányítás, önhatékonyság, tanulásstratégia-típusok stb.), amelyeket a szakirodalomból ismert kérdőívekkel mérnek. Ez az eljárás alkalmas többek között arra, hogy feltárják a rendes korúak és a felnőttek motivációs profiljának eltéréseit. Figyelemre méltó az az eredményük, mely szerint az alacsony képzettségű felnőttek saját tanulói énképüket alacsony szintűnek ítélték, és kevésbé használtak mélyre hatoló tanulási stratégiákat, ami feltehetőleg korábbi tanulási kudarcokkal van összefüggésben. Valószínűleg hasonlóan jellemezhető felnőttesség vár a hazai szakképzésben is a szakképzésből lemorzsolódó tanulókra. Az ő autonóm motivációjuk viszont a portugál kutatók szerint erősíthető, ha a tanárok segítenek nekik abban, hogy megtalálják tanulásuk értelmét, valamint más céljaikkal és értékeikkel való összefüggését (például választási lehetőségek felkínálásával, akaraterejük megtapasztaltatásával és közös tevékenységekbe való bevonásukkal).

Egy 2018. május 13-án megrendezett megyeszékhelyi szakgimnáziumi tanár-ankéton, amelyen e tanulmány szerzője is részt vett, több tanár beszámolt a nyitott tananyagfejlesztés bevezetésével szerzett tapasztalatairól. Egyikük elmondta, hogy a legnagyobb pozitív meglepetést számára egy olyan diák okozta, aki bukásra állt a szaktárgyából, de kiváló minőségű tananyagelemet fejlesztett, és a tanárnak is készségesen elmagyarázta, „tanította”, hogy milyen módszerekkel és milyen megfontolásból jutott erre a kiváló eredményre. Ez utóbbi mozzanatot az előző bekezdésből következően hozzájárult a tanuló mélyre hatoló tanulási stratégiáinak és önhatékonyságának fejlődéséhez is.

## Az OCD tanulási környezete és a motiváció

Mint ahogyan az eddigi áttekintésből több ponton is kiderült, a tanulás *célok* elérésére is irányul, tehát a tanulási motivációt a *célok* felől is közelíthetjük. A motivációs elméletek másik, jelentős része ennek megfelelően a *célorientációkkal* mint a tanulók motivációs jellemzőivel, illetve a *tanulási környezet* hatását leíró *célstruktúrákkal* foglalkozik (Fejes 2011). A célok belső, kognitív reprezentációk, és – mint a fenti, portugál példában is láthattuk – rendszerük a tanulási környezet alakításával befolyásolható. A tanulási környezet motiváló hatásának megítéléséhez a tanulók szubjektív észleléseit gyűjtjük össze, de ezek jelentős mértékben eltérhetnek egymástól (Fejes 2011). Esetünkben a nyitott tananyagfejlesztés tanulási környezetének tudatos kialakítása is felfogható a tanulási célok befolyásolására irányuló beavatkozásként.

Egy hazai, szociológiai nézőpontú kutatás nemrégiben azt vizsgálta, hogy a szakképzésben a tanulók megítélése szerint milyen mértékű ösztönző hatást fejtenek ki a különféle pedagógiai módszerek (különösen az „újító, konstruktivista tudásátadó eszközök”) a diákok tanulására, és a választások milyen összefüggést mutatnak a tanulók szociális háttérváltozóival. A 2015-ben végzett felmérésben 35 iskola több mint 1200 tanulója vett részt, és a regionális alminták reprezentatívak voltak (Czakó & Győri 2017). Az eredmények azt támasztják alá, hogy a legerősebb motiváló hatása a tanári elismerésnek, dicséretnek és támogatásnak van, amelyet a szerzők a szociális motívumok csoportjába sorolnak, míg legkevésbé a mindennapi kikérdezés motivál. Az „újgenerációs” módszerek, mint például a projektmunka, amelyet az OCD esetében a leggyakrabban alkalmazunk, és amelynek középpontjában a problémamegoldó gondolkodás elsajátíttatása áll, leginkább a lányokat, az idősebb (17–18 éves) korosztályt és a jó tanulmányi eredményű tanulókat ösztönzi a tanulásra. A hátrányos helyzetű tanulók pedig az élménypedagógia módszereit részesítik előnyben. Mindez azt is indokolja, hogy a szakképzésben van létjogosultsága az OCD módszer-csomag alkalmazásának, hiszen ezeket az előnyös módszereket mind magában foglalja, másrészt az eredmények aláhúzzák a tanulás szociális kontextusának jelentőségét. Ezt egyébként kutatócsoportunk empirikus adatgyűjtései is alátámasztják.

Az OCD alkalmazása iránt érdeklődő pedagógusok 147 fős mintájában végzett kérdőíves felmérés (Benedek, Dobozy & Orosz 2018) eredményei szerint a megkérdezettek többsége az IKT-val támogatott tanulási környezetet részesíti előnyben a nyomtatott tananyagok alkalmazásával szemben, mivel utóbbiak 40 százalékát nem tartják korszerűnek. Egy másik, tanulóknak szóló kérdőíves felmérés adatai megerősítik annak az előzőekben kifejtett megfontolásunknak



az indokoltságát, hogy az OCD-ben részt vevő tanulók tanulását is célszerű felnőttkori tanulásként kezelni, mivel a 138 válaszadó 82 százalékának életkora a felnőtté váláshoz közeli 18 és 21 év között mozgott. (Ez persze azt is mutathatja, hogy ők kaptak ilyen feladatot.) A megkérdezett tanulók 84 százaléka használja mobiltelefonját a mindennapi tanulásban, 73 százalékuk rendszeresen keres digitális tananyagtartalmakat az interneten, és 43 százalékuk maga is állít elő ilyen tartalmakat. Egy későbbi vizsgálat szándékozik képet kapni arról, hogy e tartalmak esetleges „publikálásának” lehetősége milyen szerepet játszik a tanulók motivációjában. A diákok túlnyomó többsége nyitott a változatos, a hagyományostól eltérő oktatási módszerek alkalmazására. Mielőtt az OCD kollaboratív tanulási környezetének elemzésére rátérnénk, érdemes kis kitérőt tenni a tanulási környezet IKT-val támogatott jellegének egy másik szempontból történő tárgyalására.

### Az OCD digitális tanulási környezete – az érem másik oldala

A létező digitális egyenlőtlenségek miatt még mindig nem minden fiatal számára érhető el a digitális eszközök bárhol és bármikor (*Fehérvári 2017*), másrészt, akik számára pedig korlátlanul elérhetőek, azok közül sokan nem megfelelő módon használják ezeket az eszközöket. Nem mehetünk el szó nélkül azok mellett az új kutatási eredmények mellett, amelyek a problémás mobiltelefon- és internethasználat kiváltó okait taglalják, hiszen e kutatások szerint abban vannak nagy különbségek a fiatalok egyes csoportjai között, hogy milyen célból és milyen érzelmi attitűddel használják ezeket az eszközöket. Mindez saját kutatásunk szempontjából sem lényegtelen, hiszen nem mindegy, hogy milyen motiváció áll a tanulók önjellemzésében szereplő magas IKT- és mobileszköz preferenciáik mögött.

Egy friss interdiszciplináris megközelítésű kutatás azt vizsgálta, hogy miben áll a fiatalok veszélyeztetettsége a problémás mobiltelefon- és internethasználatra, azaz a függőséghez hasonló tünetegyüttes produkálására (*Kiss & Pikó 2018*). Közel 250 középiskolás és egyetemista tanulót vontak be a vizsgálatba, akik életkorukat tekintve 14 és 28 év közöttiek voltak. Olyan pszichológiai, személyiségbeli jellemzőiket is felmérték (például az élménykeresésre, az unatkozásra való hajlam, valamint az önértékelés, az önkontroll, a flow és a reziliencia szerepét), amelyek a korábbi kutatások szerint befolyással lehetnek a problémás használat kockázatának kialakulására. Eredményként klaszteranalízissel a problémás használatra vonatkozóan négy jellemző csoportot különítettek el.

A csoportokban az információtechnológiai függőség tüneteit mutató használók a jutalomhiányos tünetegyüttessel jellemezhetőek, azaz esetükben a szo-

kásos ingerek nem váltják ki a normális jutalmazási érzést, ezért valójában hangulatszabályozásra használják az internetet. Különösen a serdülőket és a fiatal felnőtteket veszélyezteti a fokozott élménykeresés (amely a flow és az unalomra való hajlam mértékével is összefügg), illetve a túlzott mértékű belefelejtkezés valamilyen online tevékenységbe. Mivel a második leggyakrabban végzett online tevékenység az iskolai feladatokhoz, a tanuláshoz kapcsolódik, a nagyobb lélegzetű feladatok esetében, vagy ha ilyenek torlódnak, mint amilyen a digitális tananyagelemek fejlesztése is lehet – esetleg több tantárgyban is egyszerre –, nem árt felhívni a tanulók (és a tanárok) figyelmét a veszélyekre. Ezek lehetnek például a romló teljesítmény, a koncentráció csökkenése, hátfájdalom, alvászavarok stb. Más kutatások (Kiss & Pikó 2017) a problémás internethasználat arányát 5–8 százalékban határozták meg.

A kockázati tényezőkkel szemben szerencsére védőfaktorok ellensúlyozzák a veszélyeket, mint például az önkontroll vagy a reziliencia (a viselkedés rugalmas ellenállóképessége). A szerzők 2018-as kutatása alapján a „legnépesebb” klaszterbe azok a fiatalok kerültek (közel 40%-ban), akik a problémás használatra „kissé hajlamosak, de védett és tudatos felhasználók”, mivel az internetet nem élménykeresésre használják. A második legnépesebb csoport (26%) az „egyáltalán nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók” csoportja, amelyek ezek szerint az előző mellett a legalkalmasabb partner a nyitott tananyagfejlesztésben való részvételre. A harmadik klaszterbe az „erősen védett, de a problémás használatra hajlamos” élménykeresők (18%) kerültek, a negyedikbe pedig a „kifejezetten problémás, védelem nélküli használók, akik nemcsak a legmagasabb pontszámot érték el a problémás internet- és okostelefon-használatot mérő skálákon, de alacsony az önértékelésük, az önkontrolljuk és a rezilienciájuk is” (15,7%). Ők azok, akik a függőség veszélyében vannak. *Az utóbbi két csoport annak ellenére, hogy az IKT és mobil eszközök használatának tekintetében erős preferenciát mutathat a felmérésekben, problémás partner lehet a nyitott tananyagfejlesztésben, mert nem megfelelően alkalmazza ezeket az eszközöket.* Ugyanakkor azt sem zárhatjuk ki, hogy megfelelő tanári irányítással éppen a tananyagfejlesztői feladat céljának felismerése és integrálása által ezek a problémás tanulók is elmozdulhatnak a „jobb minőségű” klaszter felé.

Kiss és Pikó (2017) kutatásának egy további, figyelemre méltó eredménye az, hogy alátámasztja a fiúk esetében az erősebb extrinzik motivációt az internethasználatra vonatkozóan, míg a lányok eszközhasználatában az érzelmi bevonódás, a szociális kapcsolatok keresése a jellemzőbb. Továbbá, a fiatalabb korosztályok a veszélyeztetettebbek a problémás okostelefon- és internethasználatra, amely sietteti a minél korábbi prevenció programok bevezetését az iskolákban.

## OCD és kollaboratív tanulás

A nyitott tananyagfejlesztés modelljének (OCD) ismertetésekor rámutattunk, hogy a modell túlmegy a tanárok egyéni, digitális tananyagfejlesztő tevékenységén, és a tanulókat is bevonja a munkába. A tanulási környezet alkalmas kialakításával, például digitális, közösségi tudásmegosztó felületek biztosításával és aktív tanári támogatással a tanulóknak nemcsak a hagyományos oktatási módszerek által meghatározott környezetben van lehetőségük bekapcsolódni a *kollaboratív* tanulási folyamatba.

A kollaboráció, illetve a kollaboratív tanulás fogalma (*Lee 2012; Dorner & Konyha 2015; Pásztor-Kovács 2016*) annyiban tér el a kooperatív tanulás fogalmától, hogy a kollaboratív tanulás nemcsak az együttműködés fontosságát hangsúlyozza, hanem lényeges, hogy mindig egy közösen létrehozandó *produktumra* irányul. Ez az OCD esetében a létrehozandó tananyagelem. A közös munkálkodást mint tanulási folyamatot a szociális konstruktivizmus (*Siebert 2007; Feketé né Szakos 2014*) elméleti keretében is értelmezhetjük. A virtuális közösségek szociális hálói lehetőséget adnak az informális tapasztalatcserére és a gyakorlat közösségeinek kialakulására, tudásmegosztásra és tudásalkotásra, amelyben a tudás szociálisan konstruált. Míg a német nyelvű szakirodalom a *hálózatos tanulást* a szociális konstruktivizmusból vezeti le (lásd *Siebert 2007*), addig az amerikai George Siemens (*2005*) új, saját tanuláselméletet (*konnektivizmus*) alkotott, amelyet az IKT szakirodalma teljesen átvett.

A kollaboratív technikákat és eszközöket alkalmazó tanulási környezet motíváló hatása éppen a szociális kontextusban rejlik. A valahová tartozás, a mi-tudat, az együttműködés öröme (csopartos flow), az érzelmek felszabadítása, a mások számára alkotás, az önkifejezés elősegítése, az egymás tudásrendszerének gazdagítása, a pozitív visszajelzések, a mások megörvendeztetése, a másoktól kapott elismerés, az utánpótlás, a viselkedési minták, az élmények, tapasztalatok megosztása, az elfogadás, a bizalom, a szeretet megtapasztalása, egymás segítése, a tevékenység aktivizálódása, játék, csak néhány a sokféle motívum közül, amelyek a kollaborációban rejlő, tanulást ösztönző hatásban közrejátszhatnak.

A szociális motívumok elsődlegességét támasztják alá a már említett oktatásszociológiai kutatás (*Czakó & Győri 2017*) eredményei is, miszerint a hazai szakképzés tanulói a „tanári elismerést, dicséretet és támogatást” tartják a leg-erősebben motíváló hatásúnak, amelyet a szerzők a szociális motívumok csoportjába sorolnak.

A nyitott tananyagfejlesztésben, azaz egy kreatív alkotás (tananyagelem) létrehozásában ezeken kívül feltehetőleg a „nyomot hagyni magunk után mások számára” (*Humboldt 1793*) motívum is szerepet játszhat.

Származhat-e motiváló hatás a *tanulócsoport összetételéből* az OCD esetében?

Az OCD keretében megvalósuló kollaboratív tanulás több szintéren zajlik, mert jelenti egyrészt az OCD fejlesztői tanártovábbképzésben a *tanárok* tanulását, másrészt a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó, de azokon kívüli keretekben is (például online tanulócsoport) a *tanulók és a tanár(ok)* részvételével megvalósuló, reflektív szakaszokat is tartalmazó kollaboratív tanulást. Tágabban értelmezve a *külső segítők* (például családtagok) bevonásával is történhet az iskolán kívüli szintereken is kollaboratív tanulás. Mindezekén túl a tanulási folyamat részét képezi a programban részt vevő *tanárok kollegiális diszkussziója* is a tananyagelem-produktumokról, valamint a tanulási teljesítmények jutalmazása (például kítüntetések adományozásával az osztályon kívüli értékelő fórumokon is). Ezt az egész rendszert a már kifejtett érveink alapján kezelhetjük egy *felőttkori tanulást* megvalósító rendszerként.

Ebben a nagy rendszerben vizsgálhatnánk, illetve feltérképezhetnénk minden egyes tanuló tanulási motivációs profilját, de jellegzetes vizsgálati csoportokat is létrehozhatnánk (például tanárok, tanulók stb.). Minden egyes résztvevő tanulása feltehetőleg tartalmaz reciprok elemeket, azaz elvileg mindenki tanulhat mindenkitől, a felnőtt tanulási szakirodalom alapján azonban mégis érdemes kiemelniük és górcső alá vennünk egy különleges, jellegzetes viszonyrendszert a motiváció szempontjából: ez pedig az *intergenerációs* tanulás.

### Az intergenerációs tanulás motiváló hatása

Az OCD keretében folyó tanulást azért célszerű intergenerációs tanulásként is kezelni, mert viszonylag nagy lehet a résztvevők életkorának a szórása (a tanárok között, illetve tanulók és tanárok, valamint a tanulók és segítők között), másrészt a digitális tananyagok elkészítése digitális kompetenciákat is igényel, amelyek elsajátítási szintjében ugyancsak nagyok lehetnek az egyes generációk közötti különbségek. (Éppen ez az alapja a net-generációk megkülönböztetésének.)

A nyitott tananyagfejlesztés (OCD) egyik nívója lehet, ha tudatosan épít a generációk közötti, a tanulásban szerepet játszó különbségekre, amelyek viszont konstruktívan, produktívan előmozdíthatják a közös célra, a szakképzési tananyag tanulhatóbbá tételére irányuló tanulási folyamatot. A fiatalabb net-generációk számára például preferáltak a vizuális élmények, és ebből következően a tananyag látványossága, míg az idősebb generációk számára az új technológiák alkalmazásában való aktív részvétel a technológiák iránti pozitív attitűd kialakulását vagy erősödését, az önbizalom növekedését, valamint az új technológiák

tanulásának hasznosságába vetett hit erősödését eredményezheti (González, Ramírez & Viadel 2012). Hasonló előnyök származhatnak az egyes szakmai tudásrendszerek átfedéseiből, illetve különbségeiből.

Az intergenerációs tanulásban (Patricio & Osório 2016; Kaplan, Sanchez & Hoffmann 2017) rejlő, további lehetőségek:

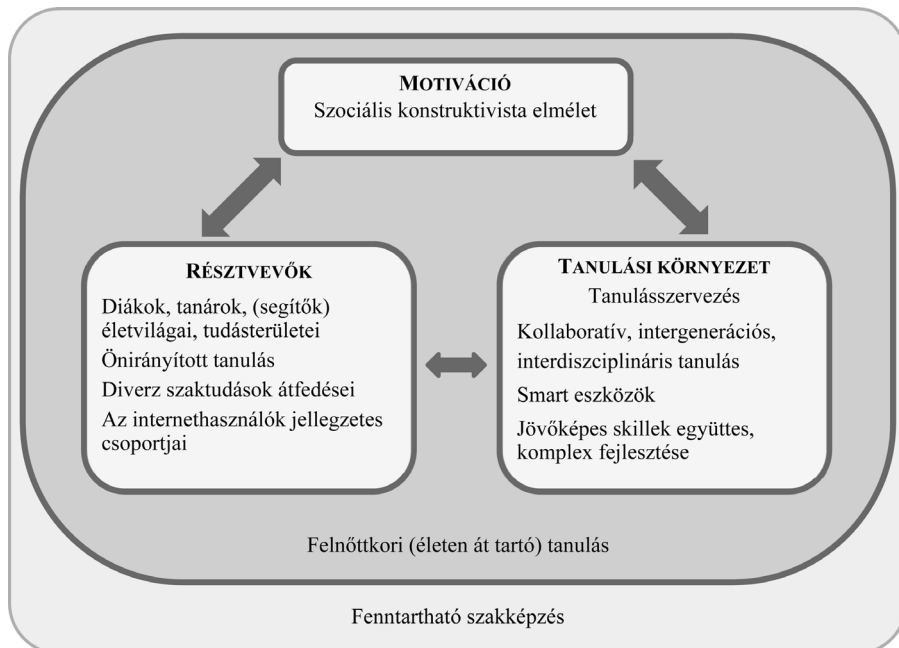
- információk fogyasztása helyett aktív tudásmegosztás és alkotó tanulás;
- a tanárok reciprok tanulása;
- a fiatalok számára a szerepcseré: öröm, siker és büszkeség;
- az idősebbek bölcsesség-, lelkesedés- és élettapasztalat megosztása;
- a generációk közötti bizalom növekedése (antiageizmus: az idősekkel szembeni negatív előítélet lebontása);
- hozzájárulás a fiatalok szociális, viselkedésbeli fejlődéséhez (modellkövetés);
- inspiráló a fiatalok élethosszig tartó tanulásához.

Némi interdiszciplináris megközelítéssel azt is mondhatjuk, hogy a nyitott tananyagfejlesztésben különösen jól kihasználható intergenerációs tanulás egy jótékony „keresztreakció” az egyidőben élő generációk élethosszig tartó tanulása között.

### Konklúziók és javaslatok

A desk research (írásztali kutatás) módszerével végzett kutatás a nyitott tananyagfejlesztés (OCD) komplex motivációs rendszerének feltárására irányult. Kereste az önirányító és a kollaboratív tanulásban rejlő motivációs lehetőségeket a nyitott tananyagfejlesztés kontextusában. Globalizálódó, digitális korunk sajátosságainak megfelelően az IKT- és mobileszközökkel megvalósítható új tanuláskultúra motiváló elemeit és az internethasználók egyes csoportjaira ható esetleges veszélyeit szelektálta a nyitott tananyagfejlesztés merőben új gyakorlatára vonatkoztatva (2. ábra).

A felnőttkori tanulás elméleteiből kiindulva az OCD keretében történő tanulás motivációjának értelmezésére a *szociális konstruktivista* megközelítést tartjuk a legalkalmasabbnak. Eszerint a tanulást az életvilág (szubjektívan felfogott valóságélmény) és egy szociálisan konstruált tapasztalat (epizód) közötti produktív kapcsolat (például ellentmondás, hiányérzet, elakadás stb.) indíthatja el és tarthatja fenn. Ilyet idézhet elő az OCD-re felszólító feladat is, amelyet a tanuló tudásdeficitként élhet meg például a hiányos szakmai, informatikai stb. kompetenciái miatt, és a deficitet önirányított, interdiszciplináris, intergenerációs stb. tanulással szünteti meg. Mint láttuk, a kollaboratív, nyitott tananyagfejlesztés



2. ábra. Az OCD motivációs lehetőségei (következtetések) (saját szerkesztés)

keretében megvalósuló tanulásban szükséges a technológia alkalmazásképes ismerete a fejlesztő által már ismert és ábrázolni kívánt szakmai tananyagelemek látványos, virtuális megjelenítéséhez. A tanulás során nemcsak az egyén különböző szakmai területekhez tartozó, saját tudásterületei hatnak egymásra, hanem a résztvevők eltérő tudásterületeinek sajátos, aktív átfedései, kombinációi jönnek létre. (Beleérthetjük ebbe a tanár és az egyes diákok egymásra ható tudásterületeit, kollegiális együttműködés esetén a sokféle tudásterületet birtokló tanárok tudásterületeinek egymásra hatását, és a közösen munkálkodó diákok /és esetleges külső segítők/ tudásterületeinek egymásra hatását is.) Ezt az önkifejezésnek, kreativitásnak is teret adó, aktivizáló, kombináló folyamatot tovább ösztönözhetik az intergenerációs tanulásszervezés előnyei. A kollaboratív tanulás ad tehát lehetőséget a diverz szaktudások közötti kapcsolatok, és új tudások kialakulására.

Amint kifejtettük a dolgozatban, a nyitott tananyagfejlesztés (OCD) egy okos tanulástámogató eszközöket is felhasználó, intelligens (smart) tanulási feladat, amely nemcsak a résztvevők önhatékonyságát növeli, hanem az interdiszciplináris és intergenerációs tanulás tudatos integrálásával az egyes generációk élethosszig tartó tanulásának produktív egymásra hatását is elősegíti. Az egyes

generációk élethosszig tartó tanulásának időbeli egymásba fűződése hozzájárulhat a szakképzés fenntarthatóvá tételéhez.

Végül, de nem utolsósorban, ha a nyitott tananyagfejlesztést egy sokféle mai kritériumot kielégítő, *komplex problémamegoldásnak* tekintjük, amelyben kiemelt szerepe van a  *kreativitásnak*, a *kritikus gondolkodásnak* (ld. a tananyagelemek reflektív megvitatása) és az *érzelmeknek is*, akkor az OCD keretében történő erősen motivált tanulás az egyik legmegfelelőbb módja lehet e jövőképes készségek komplex, együttes fejlesztésének. Ezek mellett az új perspektíva a szakképzés-kutatásokban a résztvevők *tanulásbiográfiájára* való vonatkoztatás lehet az egyéni motivációs profilok meghatározása céljából. A kutatás elméleti keretül szolgálhat további empirikus kutatásokhoz is.

## Irodalom

- AHL, H. (2006) Motivation in adult education: a problem solver or euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25. No 4. pp. 385–405.
- BENEDEK A. (2016a) Open Content Development Model (OCD). *Opus et Educatio*, Vol. 3. No. 6. pp. 777–789.
- BENEDEK A. (2016b) Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: TÓTH P. & HOLIK I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 87–94.
- BENEDEK A. (2019) Tanterv – tananyagegység – mikro-tartalom online környezetben. *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*. Vol. 7. (2019/1) Budapest, MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport.
- BENEDEK A., DOBOZY G. & OROSZ B. (2018) Open learning resource structures in the activation of VET learners. In: NÄGELE, C. & STALDER, B. E. (eds) *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)*. Berlin, Vocational Education and Training Network (VETNET), pp. 70–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319636> [letöltve: 2019. 07. 31.]
- BYE, D., PUSHKAR, D. & CONWAY, M. (2007) Motivation, Interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, Vol. 57. No. 2. pp. 141–158.
- CENTS-BOONSTRA, M., LICHTWARCK-ASCHOFF, A., DENESSEN, E., HAERENS, L. & AELTERMAN, N. (2018) Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2018.1549092> [letöltve: 2019. 07. 31.]

- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2001) *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CZAKÓ Á. & GYÓRI Á. (2017) Egyes pedagógiai eszközök ösztönzőerejének tanulói megítélése társadalmi háttérváltozók szerint. *Szociológiai Szemle*, Vol. 27. No. 1. pp. 4–29.
- DORNER H. & KONYHA R. (2015) Esettanulmány alapú online kollaboratív tudásépítés vizsgálata – a tudásépítő interakciók kapcsolatrendszere az elégedettséggel és az eredményességgel. *Magyar Pedagógia*, Vol. 115. No 3. pp. 157–181.
- FEHÉRVÁRI A. (2009) Kudarok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, Vol. 25. No. 1 pp. 23–44.
- FEHÉRVÁRI A. (2012) Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 7–8. pp. 3–19.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- FEHÉRVÁRI A. (2017) Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon. *Educatio*, Vol. 26. No 2. pp. 157–168.
- FEJES J. B. (2011) A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 1. pp. 25–51.
- FEKETÉNÉ SZAKOS É. (2014) *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- FEKETÉNÉ SZAKOS É. (2017) Pedagógus-továbbképzés a nyitott tananyagfejlesztésről (OCD Fejlesztői Képzés). In: BENEDEK A. (ed) *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*, Vol. 3. No 3. pp. 37–43.
- FEKETÉNÉ SZAKOS É. & MÉSZÁROSNÉ MERBLER É. (2017) Egy nyitott tananyagfejlesztői pedagógus-továbbképzés konceptuális kerete. In: KERÜLŐ J., JENEI T. & GYARMATI I. (eds) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, p. 28.
- FÜZI B. (2015) *Didaktika és oktatásszervezés*. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_didaktika/tananyag/00-borito-150604a-halvanyysarga-14-Fuzi-Beatrix.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_didaktika/tananyag/00-borito-150604a-halvanyysarga-14-Fuzi-Beatrix.html) [letöltve: 2019. 07. 31.]
- GÁTHY-STÉBER A. (2018) *Az informális és nem formális tanulás lehetőségei a munka világában*. Disszertáció. Budapest, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- GONZÁLEZ A., RAMÍREZ M. P., & VIADEL, V. (2012) Attitudes of the Elderly Toward Information and Communications Technologies. *Educational Gerontology*, Vol. 38. No. 9. pp. 585–594.
- HALÁSZ G. (2013) *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- HORVÁTH CZ. J. (2018) Micro content – content organization in the world of networks. *Opus et Educatio*, Vol. 5. No. 4. pp. 435–447.
- HUMBOLDT, W. VON (1969) [Eredeti töredék: 1793.] Theorie der Bildung des Menschen. In: KNOLL, J. H., SIEBERT, H. & HUMBOLDT, W. VON (eds.) *Politik und Bildung*. Heidelberg, Quelle u. Meyer. 70–74.



- JARVIS, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human Learning: Theory and praxis*. London and New York, Routledge/Falmer Press.
- JÓZSA K. (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 1. pp. 79–104.
- JENSEN, S. (1999) *Erkenntnis - Konstruktivismus - Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Opladen/Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- KAPLAN, M., SANCHEZ, M. & HOFFMAN, J. (2017) *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Heidelberg, Springer.
- KISS H. & PIKÓ B. (2017) A problémás internethasználat összefüggése a magányossággal középiskolás és egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, Vol. 27. No. 1–12. pp. 77–85.
- KISS H. & PIKÓ B. (2018) Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 68. No. 5–6. pp. 22–43.
- LEE, M. (2012) Collaborative Learning. In: ENGLISH, L. M. (ed) *International Encyclopedia of Adult Education*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 117–122.
- MAYER J. (2016, ed) *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- MERRIAM, S. B. & BIEREMA, L. L. (2014) *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MOLNÁR GY. (2013) Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe In. OLLÉ J. (ed) *V. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet*. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 196–201.
- MOLNÁR GY. (2018) Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*, Vol. 4. No. 1. pp. 1–70.
- N. KOLLÁR K. (2006) Az együttműködés haszna és feltételei a munkahelyi környezetben. In. MÉSZÁROS A. (ed) *A munkahely szociálpszichológiai élményvilága*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft, pp. 163–194.
- OROSZ B. (2018) Digitális tanulói tartalomfejlesztés a tananyagfejlesztésben, mint az informális közösségépítés egyik új lehetősége In. FODORNÉ TÓTH K. (ed) *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Debrecen, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, pp. 393–402.
- PATRICIO, M. R. & OSÓRIO, A. (2016) Intergenerational Learning with ICT: a Case Study. *Studia Pedagogica*, Vol. 21. No. 2. pp. 83–99.
- PÁSZTOR-KOVÁCS A. (2016) A kollaboratív problémamegoldó képesség mérésének elméleti és módszertani megfontolásai: egy pilot kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No 1. pp. 51–72.
- PINK, D. H. (2009) *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, Riverhead Books.

- PINYA, C., SALVÁ, F., POMAR, M. I. & CALVO-SASTRE, A. (2018) Preventing School Drop-Outs in Intermediate VET from the Schools' Perspective. In. NÄGELE, C. & STALDER, B. E. (eds) *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)*. Bern, CH: Vocational Education and Training Network (VETNET), pp. 297–305.
- ROTHES, A., LEMOS, M. S. & GONÇALVES, T. (2017) Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, Vol. 67. No. 1. pp. 3–29.
- SIEBERT, H. (2007) *Vernetztes Lernen*. Augsburg, ZIEL.
- SIEMENS, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol 2. No. 1. [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm) [letöltve: 2019. 07. 31.]
- UNITED NATIONS (2015) *About the Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [letöltve: 2019. 07. 31.]
- WORLD ECONOMIC FORUM (2018) *10 skills you'll need to survive the rise of automation*. <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-skills-needed-to-survive-the-robot-invasion-of-the-workplace> [letöltve: 2019. 07. 31.]
- SZÚTS Z. (2018) *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest, Wolters Kluwer.
- ZRINSZKY L. (2008) *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, Okker.

# A KARRIER-ÉNHAITÉKONYSÁG, AZ ÉRDEKLŐDÉS ÉS AZ OKTATÁSI CÉLTUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE A MŰSZAKI EGYETEMI KÉPZÉSEKBE

---

Pogátsnik Monika

mestertanár  
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

## ABSZTRAKT

Az életpálya-építés témakörébe a szociális-kognitív karrierelmélet egyik fő eleméént került bele az énhatékonyság fogalma, mely a tanulószereppel kapcsolatban tapasztalt halogatás, valamint a karrierrel kapcsolatos információszerzési és döntési hatékonyság vonatkozásában jó előrejelző tényezőnek bizonyult. Kutatásunk célja a hazai műszaki felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányaikkal kapcsolatos énhatékonyság érzésének, érdeklődésének és oktatási céltudatosságának vizsgálata volt. A kutatás során alátámasztást nyert az énhatékonyság-érzés kulcsszerepe a pályáérdeklődés és a pályacélok alakulásában. Az iskola kiemelt hatással van az egyén énhatékonyság érzésére, melynek fejlesztési lehetőségei is bemutatásra kerülnek.

**Kulcsszavak:** énhatékonyság, szakmai érdeklődés, oktatási és szakmai céltudatosság, felsőoktatás, műszaki és informatikai képzések

## DEVELOPMENT OF CAREER SELF-EFFICACY, INTEREST AND EDUCATIONAL GOALS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION ABSTRACT

The self-efficacy is an element of the social cognitive career theory, which is proved to be a good predictive factor in terms of procrastination of the studies and the efficiency of career-related information gathering and decision-making. The aim of our research was to examine the self-efficacy beliefs, interest and educational goals of the students in the field of technical higher education in Hungary. During the research, the key role of self-efficacy was confirmed in the development of career interest and career goals. The education has a strong impact on the individual's self-efficacy beliefs, the development possibilities of which are also presented.

**Keywords:** self-efficacy, professional interest, educational and professional awareness, higher education, technical and IT university programs

## Bevezetés

A pályaeérdeklődés, a pályaválasztás, valamint a tanulmányokban elért teljesítmények összefüggéseit vizsgálva olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy „Miként alakul ki a pályaeérdeklődés?”, „Miként születnek az iskolaválasztási és a pályaválasztási döntések?”, „Milyen tényezők hatnak az iskolai és a pályán elért eredményekre, és a választott pálya melletti kitartásra?”.

A szociális-kognitív pályamodellben Lent, Brown és Hackett (2000) progresszív folyamatként mutatja be a pályadöntési tevékenységet. Feltárták a folyamatban szerepet játszó tényezőket, és megvizsgálták ezek kapcsolatát egymással és hatásukat a pályadöntés alakulására. A szociális-kognitív megközelítés egy olyan korszerű értelmezési keret, mely integrálja az életpálya-építéssel kapcsolatos olyan fontos tényezőket, mint a szocializáló környezetből származó tapasztalatok, az érdeklődés, a különféle helyzetekben átélt énhatékonyság élménye. Figyelembe vesz olyan tényezőket is, amelyek az életpálya építésében gátló vagy ösztönző hatást gyakorolhatnak, többek között a munkaerő-piaci trendeket, a foglalkozások presztízsét, a barátoktól és szülőktől nyerhető támogatást.

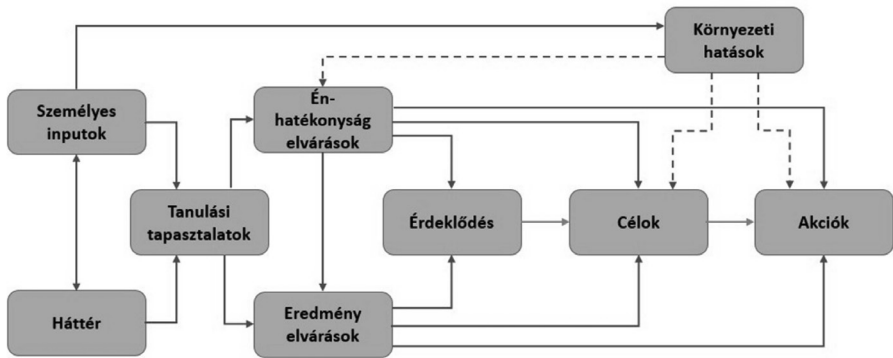
Kutatásunkban ezen szociális-kognitív tényezők szerepét vizsgáltuk a műszaki és az informatikai felsőoktatási hallgatók körében. Javaslatokat fogalmazunk meg ezen tényezők, a karrier-énhatékonyság, az érdeklődés és az oktatási céltudatosság fejlesztésére. Ezen fejlesztések nagyban hozzájárulhatnak az egyetemi lemorzsolódás csökkentéséhez.

### A pályákkal kapcsolatos attitűdöt alakító szociális kognitív tényezők

A szociális-kognitív pályamodell (*SCCT = Social Cognitive Career Theory*) kidolgozása Lent, Brown és Hackett (1994) nevéhez fűződik. Ez az elmélet célul tűzte ki, hogy megmagyarázza a pályaeérdeklődés, a pályaválasztás, valamint a tanulmányokban és a pályán elért teljesítmény összefüggéseit. A modell (1. ábra) által szemléltetett kapcsolódásokban kulcsszerepet töltenek be a szociális-kognitív változók (az énhatékonyság-elvárások, az eredményelvárások és a célok), melyek a személyiségjegyekkel és az érzelmi beállítódással együtt alakítják a választott pályával kapcsolatos elégedettség érzését (Brown & Lent 2013). A modell a 21. század modern szintetizáló pályaelméleti teóriájaként kategorizálható (Budavári-Takács 2011).

Lent és Brown (2013) egy kirakós (puzzle) játékhoz hasonlítja a pályafejlődést, melyben sok elemnek kell illeszkednie. A genetikai adottságok, a környezet támogató és korlátozó elemei, a tanulási tapasztalatok, az érdeklődés, a képességek, az

értékrend, a személyiség, a célok és a választások, az elégedettség, a teljesítmény, a változásokkal való megküzdés (például iskolából kikerülve a munkába állás, gyermekvállalás, munkahely elvesztése, nyugdíjazás) mind-mind egy-egy ilyen eleme a kirakós játéknak, melyeknek egy koherens egészé illesztése nagy kihívással járó feladat. A puzzle-hasonlat azonban nem állja meg a helyét teljesen, ugyanis egy ilyen játék esetén az elemek csak egyféle módon rakhatók ki. A karrierpálya azonban inkább mozgóképhez hasonlít, melyet komplex és dinamikus emberi viselkedésformák és viszonylagosan állandóbb viselkedésformák alakítanak.



1. ábra. A szociális-kognitív pálya modell (SCCT)

Forrás: Lent és Brown (2006) alapján, saját szerkesztés

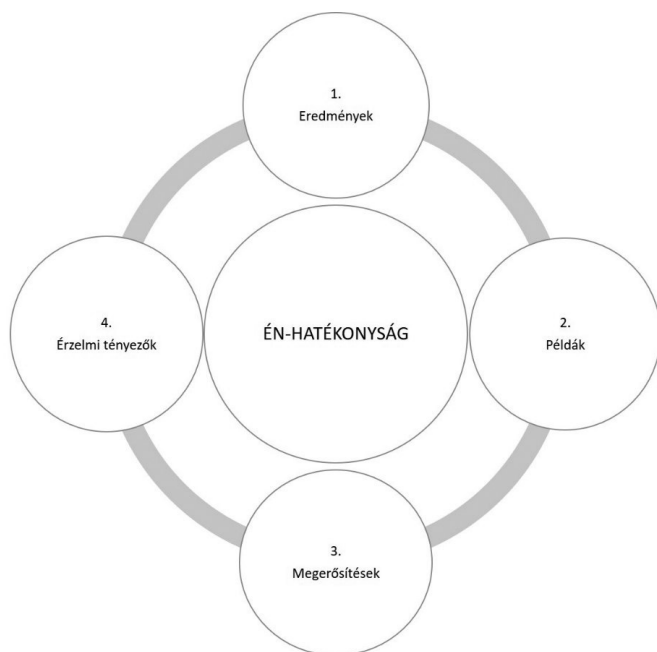
Tanulmányunkban kiemelten a szociális-kognitív tényezők összefüggéseit vizsgáljuk a műszaki és informatikai alapképzések egyetemi hallgatóinak körében, három tényező alakulását helyezve a jelen vizsgálódásunk fókuszába: a karrier-énhatékonyságot, az érdeklődést és az oktatási céltudatosságot.

### *Énhatékonyság, karrier-énhatékonyság*

Bandura (1994) az énhatékonyságot az egyének azon meggyőződéseiként definiálta, hogy mennyire képesek a kívánt teljesítmény elérése érdekében a szükséges lépéseket megtenni. Az énhatékonyság érzése nem tekinthető általános személyiségjellemzőnek, hanem az egyén önmagával kapcsolatos elképzelése konkrét területekkel és tevékenységekkel kapcsolatban (Lent 2005). Az adott személynek például erős meggyőződése lehet, hogy jól teljesít a zongorajátékban (itt tehát kiemelkedő az énhatékonyság érzése), azonban műszaki területen, vagy társas szituációkban kevésbé érezheti magát kompetensnek.

Az egyén által észlelt énhatékonyságot négy fő tényező alakíthatja (*Bandura 1994*) (2. ábra):

1. A könnyű sikerek arra készíthetik az egyént, hogy mindig gyors eredményt várjon el, és ha nem így alakul, akkor könnyen elveszíti a lendületet. Ezzel ellentétben a kitartó és kemény munkával elért sikerek növelik az énhatékonyság érzését.
2. Az olyan személyes példák, amelyek az adott egyénhez közel állóak, és az adott tevékenységben sikeresek, szintén növelhetik az énhatékonyság érzését.
3. Bandura szerint azok az egyének, akiket bátorítanak, sokkal nagyobb erőfeszítéseket tesznek a sikeresség érdekében, tehát a közvetlen verbális és nem verbális meggyőzés a harmadik kulcstényező.
4. A stresszhatások csökkentése, a negatív érzelmi állapotok megfordítása elősegíti az egyén énhatékonyság érzésének növekedését. Nagy jelentőségű a teljesítmény elismerése, a siker- és kudarckezelés fejlesztése. A pozitív érzelmi állapot ugyancsak énhatékonyság-érzést növelő tényező.



2. ábra. Az egyén által észlelt énhatékonyságot alakító tényezők (saját szerkesztés)

A képzési rendszerben való helytállás fontos tényezője a tanulmányokkal kapcsolatban észlelt énhatékonyság (*Bonitz, Larson & Armstrong 2010*). A kognitív készségek fejlesztését elősegítő tanulási környezet megteremtésének feladata nagymértékben a tanárokon múlik, hogy miként motiválják tanulóikat és fokozzák a kognitív fejlődésüket. A tanulószereppel kapcsolatban az énhatékonyság érzése összefügg a saját teljesítmény megítélésével, melyet jelentős mértékben a tanulási stratégiák, a tanuláshoz kötődő készségek és kompetenciák határoznak meg (*Bandura 1994*). A személyes énhatékonyság megléte azt jelenti, hogy a tanuló képes elmélyülni a feladatokban és valódi érdeklődést mutatni irántuk. Ha nehéz feladattal találkozik, akkor azt megoldandó feladatként értékeli. Számos tanulmány támasztja alá, hogy az énhatékonyság érzése korrelál a tanulmányi eredményekkel (*Ferla, Valcke & Cai 2009; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer 2005; Richardson et al. 2012; Nielsen et al. 2017*). A közelmúltban végzett metaanalízisek arra a következtetésre jutottak, hogy az énhatékonyság az elért tanulmányi átlag legerősebb prediktora, megelőzve a személyiségjegyeket, a motivációt és az egyén tanulási stratégiáit (*Bartimote-Aufflick et al. 2015; Richardson et al. 2012*). Azok a tanulók, akiknek a tanulmányokkal kapcsolatban észlelt énhatékonyság érzése magas szinten van, vagyis hatékonyan érzik magukat a tanulásban, az adott feladatok elvégzésében, szorgalmasabban és kitaróbban tanulnak, jobb teljesítményt érnek el (*Schunk & Pajare 2002*).

Az életpálya-építés témakörébe Lent munkássága eredményeként került be az énhatékonyság fogalma (*career self-efficacy*). Az életpálya-építési énhatékonyság-élmény a karriertervezés tudatosságában érhető tetten. Vizsgálati eredményeik szerint a tanulószereppel kapcsolatban tapasztalt halogatás, a karrierrel kapcsolatos információszerzési és döntési hatékonyság vonatkozásában jó prediktív tényezőnek bizonyult (*Lent, Brown & Larkin 1986*). A karrierépítési énhatékonyság élményének fokozása a korábban elérhetetlennek látszó célkitűzések iránti aspirációt is növelheti, és jól kapcsolható a különféle érdeklődési irányokhoz is (*Lent & Brown 2001*).

Kutatásaira támaszkodva Kiss (*2011*) a felsőoktatási diáktanácsadás kiemelt feladataként határozta meg a hallgatók életpálya-építési és életvezetési készség fejlesztésének komplex támogatását. A tanácsadás céljaul a személyes motivációs háttér feltárását, valamint hallgatók énhatékonyság érzésének fejlesztését jelölte meg, mely együttesen segíthetné a megfelelő képzési irányok kiválasztását, a hallgatók törekvését személyes pályacéljaik kitűzésében, és a szükséges életvezetési és életpálya-építési készségek elsajátításában.

A diplomaszerezés előtt álló hallgatókra jellemző, hogy nehézségeik vannak a karrierjük elindításában, gyengék a karriertervezésben, nem fektetnek elég időt és energiát a munkahelykeresésbe, állapították meg Renn és kutatótársai

(2014). Vizsgálatuk során a végzős hallgatók egy csoportját 8 hónapon keresztül különböző cégeknél középvezetői beosztásban dolgozó mentorok segítették. A mentorok nagyobb tapasztalattal rendelkeztek a munkaerőpiac lehetőségeiről, értékes tanácsokat tudtak adni a karriertervezésben, a célok kitűzésében, a karriertervek és -stratégiák kialakításában, valamint az énhatékonyság növelésén keresztül pozitív hatással voltak a karriertervezés folyamatára. A mentorált hallgatók könnyebben találtak állást és magasabb keresetet sikerült elérniük. A növekvő önbizalom hatással volt az álláskeresési folyamat intenzitására, és kevésbé volt jellemző a hallgató magatartásforma, illetve az impulzivitás (az első adódó állásajánlat azonnali elfogadása). Pozitív hatást mutattak ki a szociális kapcsolatépítési készségek fejlődésében is.

### Érdeklődés

Az érdeklődést Csirszka (1966) a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulásaként definiálta, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Az érdeklődés folyamata a felfigyeléssel kezdődik, majd a válogatást és az értékelést követi az érdeklődés tárgya felé való fordulás. A pályá érdeklődés a személyiség egy szakterület felé irányulását jelenti, például mennyire érdeklődik az egyén az informatikai szakma konkrét tevékenységei iránt, mennyire tartja érdekesnek a szoftveres problémák megoldását, új applikációk megismerését (Lent et al. 2008). Az érdeklődést számos eszközzel lehet mérni, attól függően, hogy milyen mélységben szeretnénk vizsgálni ezt a tényezőt. Az érdeklődést vizsgáló eszközök egyrészt keresik az érdeklődés tárgyát, másrészt az érdeklődés intenzitását is mérik (Kenderfi 2011).

A gyermekkor és a serdülőkor folyamán a fiatalok számos tevékenységi formát kipróbálnak, megismernek. Az ismétlődő tevékenységek, az utánzás és a környezet visszaigazolásának hatására kialakul bennük az adott típusú feladatok terén a képességeikről az énhatékonyságukkal és a várható eredményekkel kapcsolatos érzés (Lent, Brow & Hackett 1994). Azon tevékenységek iránt, amelyekben tartósan hatékonynak és eredményesnek érzik magukat, nagyobb valószínűséggel alakul ki érdeklődés. Amely tevékenységekben viszont gyengének és eredménytelennek érzik magukat, nem valószínű, hogy erőteljes érdeklődés alakul ki bennük. A sokféle tevékenység kipróbálása, majd többszöri megismétlése váltakozóan bizonyulhat sikeresnek vagy sikertelennek. Ezek a tapasztalatok visszahatnak az énhatékonyság érzésre és az eredményelvárára az egész élet során. Bár a legintenzívebb változás a serdülőkorra tehető, de a későbbi életkorokban is alakul, leginkább jelentős életesemények és új tapasztalások hatására,



mint például a munkahely elvesztése, egy baleset, gyermekszülés, technológiai változások.

Ginzberg (1951) szerint a 11–18 éves korosztályban, a próbaválasztás periódusában válik dominánssá a saját érdeklődési körök megjelenése. Super (1957) elméletében az érdeklődés fázisa (11–12 éves kor) az az időszak, amikor a gyermeket egyre több dolog kezdi érdekelni. Szerinte kezdetben a gyermekben kialakuló hajlamok, a fokozott kíváncsiság határozzák meg elsősorban a tetteket és a tevékenységeket. Később a felfedezés stádiumában (15–24 év) a puhatolódzás, az átmenet és a kipróbálás fázisaiban nagyon jól látszik az érdeklődés átfogó és alakuló szerepe.

A szakmai érdeklődés felkeltése fontos feladat az oktatásban, melyre egy lehetőség a tanultak és a munka világának közelítése (Holik & Pogátsnik 2016). Jó alternatíva erre például a duális képzés, amelyben való részvétel lehetővé teszi, hogy a tanulók az oktatási intézmények által nyújtott elméleti ismereteiket gyakorlati képzéssel egészítsék ki. Ezáltal olyan tudással és kompetenciákkal kerülnek ki az adott oktatási intézményből, amelyekkel sikeresen felelnek meg a munkaerő-piaci igényeknek, jelentős mértékben megkönnyítve elhelyezkedésüket. A gyakorlati tapasztalatoknak köszönhetően növekedhet a kötődés a tanult szakmához, jobb tanulmányi eredményt érnek el a duális képzésben résztvevők, motiváltabbak és kisebb a lemorzsolódási arányuk (Török 2014; Holik & Pogátsnik 2016).

### Oktatási célok

A célok kitűzése fontos szerepet játszik az önszabályozó mechanizmusok kialakításában (Brief & Hollenbeck 1985). Schunk és Zimmerman (1998) az önszabályozást olyan többfázisú folyamatként értelmezi, amelyben a személyes gondolatokat, érzéseket és lépéseket megtervezi az egyén, és ciklikus formában, a visszacsatolásokon keresztül a célok eléréséhez igazítja.

A célok kijelölésével az egyén meghatározhatja és irányíthatja a viselkedését (Lent, Brown & Hackett 1994). A kitűzött célok segítik abban a törekvésben, hogy a tervezett eredményeket elérje, még akkor is, ha hiányzik a külső megerősítés. A célok önmotiváló hatásúak azáltal, hogy a célok teljesülésekor az egyén önmagával szemben támasztott elvárásainak tud megfelelni (Bandura 1986).

A célok a pályaelméletek alapvető elemei, ugyanis a pályatervek, pályadöntések, ambíciók és választások mind-mind a cél meghatározásának köréhez kapcsolódnak. A pályacélok gyakran foglalkozásokkal kapcsolatos ambícióként, álomhivatásként jelennek meg, tekintet nélkül arra, hogy van-e igény az adott szakmára, hogy milyenek az elhelyezkedési lehetőségek stb. A pályacélok sokkal

konkrétabban jelennek meg akkor, amikor egy adott pályára lépéskor, iskolaválasztáskor elköteleződik az egyén az adott pálya iránt (*Lent, Brown & Hackett 1994*). Az oktatási célok abban nyilvánulnak meg, hogy milyen erős a vizsgált tanuló elkötelezettsége a tanulmányai során.

Az oktatási célok két elsődleges típusa (*Lent & Brown 2006*):

1. a tartalmi célok, azaz a választott terület (például a választott egyetemi szak vagy szakirány),
2. a teljesítmény célok, azaz a teljesítmény minősége (például érdemjegyek), amit az egyén az adott területen el szeretne érni.

## A kutatás bemutatása

### *A kutatás célja és hipotézisei*

Kutatásunk célja a hazai műszaki felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányaikkal kapcsolatos énhatékonyság érzésének, érdeklődésének és oktatási céltudatosságának vizsgálata volt. Alapvető kutatási kérdésünk, hogy milyen módon hat az énhatékonyság érzése a pályatervezésre. Előzetes hipotézisünk szerint a műszaki felsőoktatásban tanuló fiatalok műszaki pályák iránti érdeklődése, valamint a szakmával, illetve a tanulmányaikkal kapcsolatos céltudatossága és a tanulmányokkal kapcsolatos énhatékonyság érzése között pozitív irányú összefüggés áll fenn.

### *A kutatás módszere és a vizsgált minta*

Az empirikus kutatásunk során kérdőíves módszert alkalmaztunk. A vizsgált minta a két Fejér megyei műszaki és informatikai képzéseket folytató egyetem nappali tagozatos hallgatói. A minta az alapsokaságból a jellemzők figyelembevételével került kialakításra, szem előtt tartva a megfelelő reprezentativitást, az egyes tényezők (például nemek, egyetemek, szakok) esetén. A vizsgált minta 337 hallgatót tartalmaz, mely a teljes populáció 45,5 százalékát jelenti.

Az egyetemi hallgatók 5 különböző alapszakon és egy felsőoktatási szakképzési szakon tanulnak (villamosmérnök alapszak: 8,3%, gépészmérnök alapszak: 9,8%, mérnökinformatikus alapszak: 40,4%, mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzés: 15,1%, gazdaságinformatikus alapszak: 3,4%, műszaki menedzser alapszak: 23,2%). A megkérdezett műszaki egyetemisták 80,7 százaléka fiú, 19,3 százaléka lány volt. A villamosmérnök alapszakon, a gépészmérnök alapszakon, a mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzésben 10 százalék alatti a lányok

aránya. A mérnökinformatikus alapszakon a lányok aránya 12,5 százalék. A gazdasági tartalmakat is magába foglaló alapszakok esetén azonban magasabb a lányok aránya, a gazdaságinformatika alapszakon 36,4 százalék, a műszaki menedzser alapszakon 47,4 százalék.

A minta egyetemi hallgatóinak átlagéletkora 21,28 év volt (SD=2,53). Az első évfolyamon 173 fő (51,3%), a második évfolyamon 46 fő (13,6%), a harmadik évfolyamon 51 fő (15,1%), a negyedik évfolyamon 46 fő (13,6%), felsőbb évfolyamon (túlfutó hallgatók) 21 fő (6,2%) tanult.

### A mérőeszköz

Az empirikus kutatásunk során kérdőíves módszert alkalmaztunk (1. táblázat). A mérőeszközt Lent és Brown (2006) fejlesztette ki a szociális-kognitív pályaelmélet egyes tényezőinek vizsgálatához, és maga a szerző, Robert W. Lent bocsátotta a rendelkezésünkre. Lent a kérdőív mellé egy útmutatót is küldött, melyet korábban a mérőeszközének adaptálásához készített munkatársával (Lent & Brown 2006).

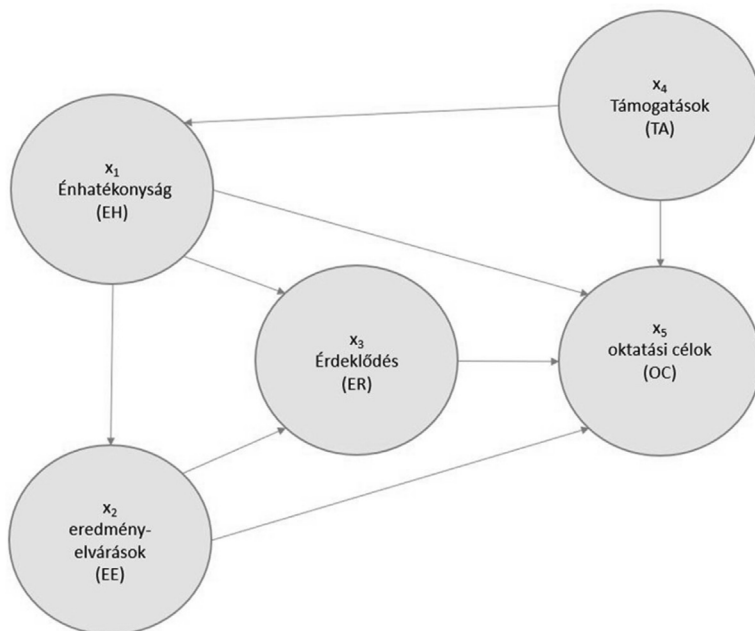
1. táblázat. Lent mérőeszközének jelen kutatásban vizsgált elemei (Lent et al. 2008 alapján)

Vizsgált elem	Mit tesztel?	Milyen eszközzel?	Cronbach-alfa:
1. ÉNTHATÉKONYSÁG	Különböző szakmai tartalmakkal kapcsolatos siker-elvárások	4-elemes énthatékonyaság teszt	0,88
		7-elemes akadály-leküzdési teszt	0,87
2. ÉRDEKLŐDÉS	Mennyire érdeklődik az egyén a szakma tevékenységei iránt	6-elemes érdeklődés teszt	0,80
3. OKTATÁSI CÉLOK	Mekkora az egyén elkötelezettsége a tanulmányai folytatását illetően	4-elemes cél melletti kitartás teszt	0,79

A mérőeszközt a világ számos országában kipróbálták, alkalmazták, a kutatások eredményeit több rangos folyóiratban disszeminálták (Lent et al. 2003, 2005, 2008, 2010, 2011; Inda et al. 2013; Byars-Winston et al. 2010, Rogers, Creed & Glendon 2008; Flores et al. 2010; Blanco 2011; Lee et al. 2015). Ezek ellenére, a munkaerőpiac és az oktatási rendszer, illetve a kulturális háttér eltérő volta miatt a hazai alkalmazást megelőzően szükségesnek tartottuk egy pilotvizsgálat megszervezését, lebonyolítását kettős céllal. Egyrészt meggyőződni a kérdőívek

adaptálásának megfelelőségéről, másrészt pedig megbízhatóságának és érvényességének mértékéről.

A pilotvizsgálatok által véglegesített kérdőívvel a megkérdezés a teljes mintán papíralapon, önkitöltéses módszerrel, statisztikailag könnyen feldolgozható zárt kérdések alkalmazásával történt.



3. ábra. A vizsgált SCCT modell

### A kutatás eredményei

A minták vizsgálata az IBM SPSS Statistics, IBM SPSS Amos és a Microsoft Windows Excel programok alkalmazásával történt. Az adatok feldolgozásában a leíró statisztikai elemzések mellett a matematikai statisztika módszereit alkalmaztuk. A szociálkognitív pályamodellt strukturális egyenlet modellezéssel vizsgáltuk az IBM SPSS Amos program segítségével.

Az elemzés során a szociálkognitív pályamodell (SCCT) felhasználásával megvizsgáltuk az egyes mért tényezők egymásra gyakorolt hatását (2. táblázat). Az énhatékonyság az oktatási célokkal mutatja a legerősebb pozitív korrelációt ( $r_{EH-OC}=0,507$ ;  $p=0,000$ ), de az érdeklődés tekintetében is alátámasztást nyert a szignifikáns pozitív korreláció ( $r_{EH-ER}=0,284$ ;  $p=0,000$ ).

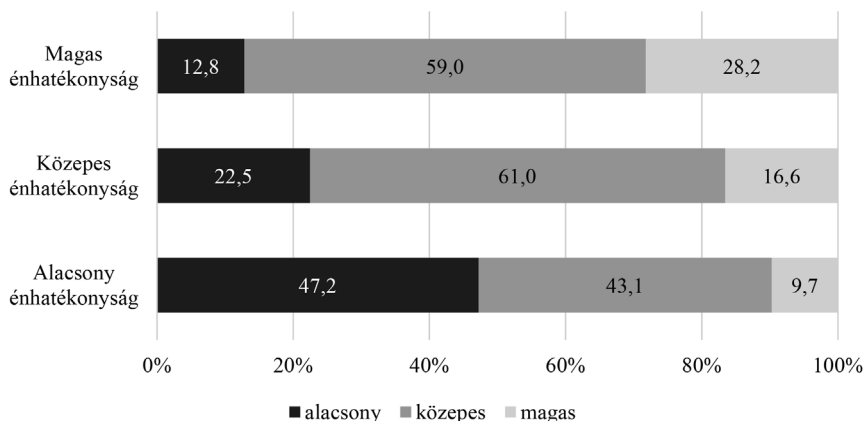
2. táblázat. Pearson korreláció értékek az egyetemista mintában (N=308)

	EH	ER	OC
EH (énhatékonyság)	1	0,284**	<b>0,507**</b>
ER (érdeklődés)	0,284**	1	0,390**
OC (oktatási célok)	<b>0,507**</b>	0,390**	1

Megjegyzés: \*\*A korreláció szignifikáns 0,01 szignifikanciaszinten.

Az SCCT modell megfelelése és a korrelációs értékek megerősítik az előzetesen feltételezett összefüggéseket. Az illeszkedés jósága mutató (goodness of fit index, GFI) 0 és 1 közötti értéket vehet fel, 0,90 és 1 közötti érték esetén jó a modell illeszkedése (Sharma et al. 2005). Modellünkben a GFI=0,909, a modell illeszkedése jónak mondható.

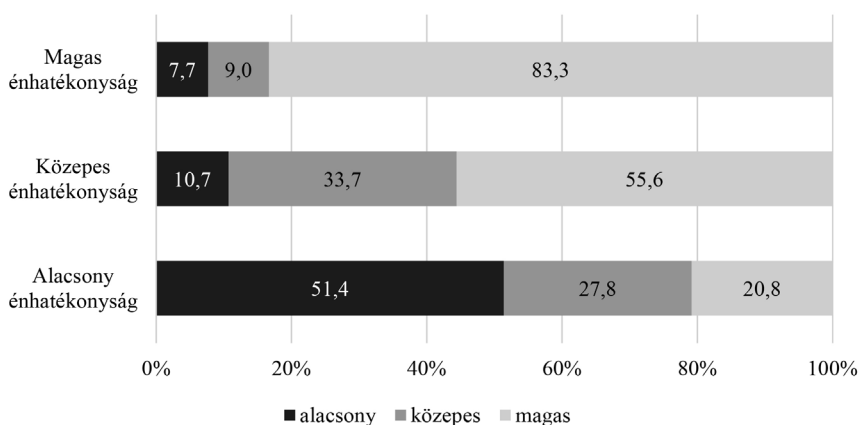
Megvizsgáltuk azokat a válaszadókat, ahol az átlagtól eltérő viselkedést tapasztaltunk (4. ábra). A vizsgált egyetemisták között a lányok aránya csupán 19 százalék, azonban a nem érdeklődő, de magas énhatékonyságú hallgatók fele lány. A lányok bár bíznak a tanulmányaik eredményességében, mégis nagyobb arányban vannak azok, akik kevésbé érdeklődnek a tanult műszaki pálya iránt. A szakját illetően a nagy énhatékonyság érzésű, de kevésbé érdeklődő kategóriába került hallgatók jelentős többsége a műszaki menedzser szakon tanul, mely alátámasztja azt az előzetes feltételezésünket, hogy ezen a „hibrid” szakon (részben gazdasági, részben műszaki képzés) tanuló diákok pályaválasztása kevésbé tudatos, és határozott. Ugyanakkor a lemorzsolódási statisztikák azt mutatják, hogy a műszaki menedzser szak hallgatói nagyobb arányban tudják sikeresen



4. ábra. Az érdeklődés alakulása a különböző énhatékonyság besorolású egyetemisták között (%)

befejezni a tanulmányaikat a többi műszaki szakhoz képest. Ez igazolja azt, hogy bár kevésbé érdeklődők, az énhatékonyság-érzés és ennek köszönhetően az eredményesség a többi szakhoz képest nagyobb arányú.

A magas énhatékonyságú hallgatók jelentős többségének (83%) az oktatási céljait is magas értékek jellemzik (5. ábra). A közepes énhatékonyság érzésű hallgatók többségének is magasak az oktatási cél értékei (56%). Az alacsony énhatékonyság érzésű hallgatók többségének (37 fő; 51%) az oktatási cél értékei is alacsonyak. A 37 fő között, akik mindkét tényező esetén alacsony értékeket határoztak meg 92 százalék a fiúk aránya, ami magasabb arány, mint a teljes vizsgált mintában a fiúk aránya (81%). A szakok és az oktatási intézmény tekintetében nincs kiugró eltérés. A tanulmányok előrehaladtával egyre kevesebb azok száma, akiknek az oktatási céltudatossága és az énhatékonyság érzése is alacsony. A harmadéves vagy felsőbb évesek között csupán 19 százalékban fordulnak elő, míg a teljes mintában ezek az évfolyamok 35 százalékban szerepelnek.



5. ábra. Az oktatási céltudatosság alakulása a különböző énhatékonyság besorolású egyetemisták között (%)

## Összegzés

A vizsgálati eredményeink alapján összességében elmondható, hogy az énhatékonyság érzése a pályatervezéshez kapcsolódó szociális-kognitív tényezők mindegyikével (eredményelvárások, érdeklődés, oktatási célok, támogatások) szignifikáns, közepesen erős pozitív korrelációban van. Az egyes tényezőpárok viszonyát külön-külön megvizsgálva megállapítottuk, hogy az egyetemisták között többségben vannak azok, akiknek az énhatékonyság érzése és a vele

összevetett szociális kognitív tényezők azonos szintűek (alacsony, közepes vagy magas).

Megvizsgáltuk azokat a részmintákat is, ahol az átlagtól eltérő viselkedést tapasztaltunk. A lányok esetén nagyobb arányban fordult elő, hogy magas énhatékonyság-érzés mellett kevésbé érdeklődtek a tanult szakmájuk iránt. A műszaki és informatikai képzésekben tanuló lányok között jellemzőbb, hogy bár bíznak a tanulmányaik sikerességében, kevésbé érdeklődnek a tanult pálya iránt. Az egyetemi szakok esetén a műszaki menedzsereknél jellemző volt, hogy a magas énhatékonyság-érzés alacsonyabb eredményelvárással és érdeklődéssel járt együtt. A gépészeknél gyakrabban fordult elő, hogy az alacsonyabb énhatékonyság-érzés mellett, magasabb támogatottságot tapasztaltak.

A kutatás során alátámasztást nyert az énhatékonyság-érzés kulcsszerepe a pályae érdeklődés és a pályacélok alakulásában. Az iskola kiemelt hatással van az egyén énhatékonyság érzésére, melynek fejlődésére több módon is hatással lehet az oktatás. A hallgatók tudásának, képességeinek megfelelő reális célok kitűzése segít az énhatékonyság érzésének megélésében. A valóságorientáció fejlesztéséhez szükséges a kellő önismeret, az önreflexió és az önmegfigyelés képessége. A hallgatók aktív részvétele a diákéletben olyan lehetőség, mely által rengeteg új tapasztalatot gyűjthetnek, melyek igen értékesek a munka világában. Az így megszerzett tapasztalatok fokozzák az énhatékonyság érzését.

A tanulmányokkal kapcsolatos énhatékonyság-érzés a tanulmányok céljának hangsúlyozásával, és az oktatóktól rendszeresen kapott visszacsatolással növelhető. Amikor a hallgatók úgy érzékelik, hogy a tanultaknak célja és értelme van, és emellett érdekes is, az oktatási környezet pedig támogató, rendszeresen azonnali visszacsatolást kapnak, akkor önmotiváltakká válnak, és készek lesznek az önszabályozott tanulásra. Az önmotiváltság arra ösztönöz, hogy még jobban elmélyedjenek a tanultakban, és akkor is további erőfeszítéseket tegyenek, amikor unalmas vagy nehezebben érthető részhez érnek.

A szakmai gyakorlat szerepe, a külső vállalatoknál eltöltött gyakorlati idő kiemelkedő jelentőségű. A vállalati mentor szerepe meghatározó a szakmai példamutatásban, a szakma megismertetésében. Egy olyan duális képzőhely, amelyben a diák egy támogató mentor segítségével fokozatosan válik a szakmai közösség tagjává, erőteljesen fejleszti az énhatékonyság-érzést, és az érdeklődés felkeltésében és fokozásában is komoly szerepe van.

A továbbiakban célul tűzzük ki, hogy az eltérő viselkedésformák mélyebb okait fókuszcsoport-beszélgetések során tárjuk fel.

## Irodalom

- BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- BANDURA, A. (1994) Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (ed) *Encyclopedia of human behaviour*. New York, Academic Press. pp. 71–81.
- BARTIMOTE-AUFFLICK, K., BRIDGEMAN, A., WALKER, R., SHARMA, M. & SMITH, L. (2015) The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Journal Studies in Higher Education*, Vol. 41. No. 11. pp. 1918–1942.
- BLANCO, A. (2011) Applying social cognitive career theory to predict interest and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 78. No.1. pp. 49–58.
- BONITZ, V. S., LARSON, L. M. & ARMSTRONG, P. I. (2010) Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76. No. 2. pp. 223–233.
- BROWN, S. D. & LENT, R. W. (2013) *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work, 2nd Edition*. New Jersey, John Wiley & Sons, Hoboken.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS I. (2011) *Karriertervezés*. Gödöllő, Szent István Egyetem.
- BYARS-WINSTON, A., ESTRADA, Y., HOWARD, C., DAVIS, D. & ZALAPA, J. (2010) Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of underrepresented students in science and engineering: A multiple-groups analysis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 57. No. 2. pp. 205–218.
- CSIRSZKA J. (1966) *Pályalélektan*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FERLA, J., VALCKE, M. & CAI, Y. (2009) Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, Vol. 19. No. 4. pp. 499–505.
- FLORES, L. Y., ROBITSCHKE, C., CELEBI, E., ANDERSEN, C. & HOANG, U. (2010) Social cognitive influences on Mexican Americans' career choices across Holland's themes. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76. No. 2. pp. 198–210.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S. W., AXELRAD & S. HERMA, J. L. (1951) *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York, Columbia University Press.
- HOLIK I. & POGÁTSNIK M. (2016) A duális képzésben részt vevő mérnök informatikus hallgatók pályaaattitűdjének és motivációjának vizsgálata. In: Tóth P. (ed): *Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban*. Budapest, Typotop. pp. 99–114.
- INDA, M., RODRÍGUEZ, C. & PEÑA J. V. (2013) Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 83. No. 3. pp. 346–355.
- KENDERFI M. (2011) *Pályaaorientáció*. Gödöllő, Szent István Egyetem.
- KISS I. (2011) Felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára nyújtott pályaaorientációs tanácsadás tapasztalatai. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 5. No. 3. pp. 97–107.



- LEE H.-S., FLORES L. Y., NAVARRO R. L. & KANAGUI-MUÑOZ M. (2015) A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 88. pp. 95–103.
- LENT, R. W. (2005) A social cognitive view of career development and counseling. In: S. D. Brown & R. W. Lent (eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York, John Wiley. pp. 101–127.
- LENT, R. W. & BROWN, S. D. (2001) The Role of Contextual Supports and Barriers in the Choice of Math/Science Educational Options: A Test of Social Cognitive Hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 48. No. 4. pp. 474–483.
- LENT, R. W. & BROWN, S. D. (2006): On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide, *Journal of Career Assessment*, Vol. 14. No. 1. pp. 12–35.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 45. No. 1. pp. 79–122.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (2000) Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 47. No. 1. pp. 36–49.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & LARKIN, K. C. (1986) Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 33. No. 3. pp. 265–269.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., NOTA, L. & SORESI, S. (2003) Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 62. No. 1. pp. 101–118.
- LENT, R. W., BROWN, S. D., SHEU, H., SCHMIDT, J., BRENNER, B. R. & GLOSTER, C. S. (2005) Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52. No. 1. pp. 84–92.
- LENT, R. W., LOPEZ, A. M., LOPEZ, F. G. & SHEU, H. B. (2008) Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 73. No. 1. pp. 52–62.
- LENT, R. W., LOPEZ, F. G., SHEU, H. & LOPEZ, A. M. (2011) Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 78. No. 2. pp. 184–192.
- LENT, R. W., PAIXÃO, M. P., SILVA, H. T. & LEITÃO, L. M. (2010) Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76. No. 2. pp. 244–251.

- LUSZCZYNSKA, A., GUTIÉRREZ-DOÑA, B. & SCHWARZER, R. (2005) General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, Vol. 40. No. 2. pp. 80–89.
- NIELSEN, T., MAKRANSKY, G., VANG, M. L. & DAMMEYER, J. (2017) How specific is specific self-efficacy? A construct validity study using Rasch measurement models. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 53. pp. 87–97.
- RENN, R. W., STEINBAUER, R., TAYLOR, R. & DETWILER, D. (2014) School-to-work transition: Mentor career support and student career planning, job search intentions, and self-defeating job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 85. No. 3. pp. 422–432.
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C. & BOND, R. (2012) Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 138. No. 2. pp. 353–387.
- ROGERS, M. E., CREED, P. A. & GLENDON, A. I. (2008) The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 73. No. 1. pp. 132–142.
- SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. (1998) Conclusions and future directions for academic interventions. In: Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (ed): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice*. New York, London, The Guilford Press. pp. 225–235.
- SCHUNK, D. & PAJARES, F. (2002) The development of academic self-efficacy. In: A. Wigfield, J. Eccles (ed), *Development of achievement motivation*. San Diego, Academic Press. pp. 15–31.
- SHARMA, S., MUKHERJEE, S., KUMAR, A. & DILLON, W.R. (2005) A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, Vol. 58. No. 1. pp. 35–43.
- TÖRÖK E. (2014) *Hallgatói visszajelzések a duális képzéssel kapcsolatban*. Kecskemét, Duális Workshop.



L'Harmattan France  
5-7 rue de l'École Polytechnique  
75005 Paris  
T.: 33.1.40.46.79.20  
Email: [diffusion.harmattan@wanadoo.fr](mailto:diffusion.harmattan@wanadoo.fr)

L'Harmattan Italia SRL  
Via Degli Artisti 15  
10124 TORINO  
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198  
Email: [harmattan.italia@agora.it](mailto:harmattan.italia@agora.it)

ISBN 978-963-414-566-0

A kiadásért felel a L'Harmattan Kiadó igazgatója.

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt  
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.  
Tel.: (36) 1-267-5979  
[www.harmattan.hu](http://www.harmattan.hu)  
[webshop.harmattan.hu](http://webshop.harmattan.hu)

Borítóterv: Kára László  
Tördelés: Csernák Krisztina  
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.  
Felelős vezető: Tomcsányi Péter