

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENKETTEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2012

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENKETTEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra: A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata	129
Csejoszki Mihály: Katolikus nevelés a politikai diktatúra oktatási rendszerében – a Pannonhalmi Bencés Gimnázium oktatásszociológiai vizsgálata (1950–1990)	149
Bacsa Éva: Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében	167

A ZAKLATÁS ÉS AZ OSZTÁLYLÉGGKÖR KAPCSOLATA

Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Naponta értesülünk olyan hírekről, amelyekben iskolai erőszakról, zaklatásról számolnak be. A világ több országában és hazánkban is évtizedek óta küzdenek ezzel a problémával, azonban míg nemzetközi szinten az 1970-es évektől, addig Magyarországon csak 2003-tól végeznek vizsgálatokat az iskolai zaklatással kapcsolatban. A hazai kutatások eredményei (Buda, 2009; Figula, 2004) azt mutatják, hogy Magyarországon a gyerekek 14-15%-a válik iskolai bántalmazások elszenvedőjévé, azaz egy 20 fős osztályban körülbelül három gyereknek kell naponta szembenéznie valamilyen atrocitással, bántalmazással. A társaktól elszenvedett zaklatásnak súlyos következményei lehetnek a gyerek személyiségfejlődésére, későbbi életére. Ez a hatás kifejezettebb azoknál a gyerekeknél, akiknél a bántalmazás tartósan fennáll. Az iskolai bántalmazás megfékezése leghatékonyabban a pedagógus és az iskolapszichológus együttműködésével valósítható meg, mivel leginkább a tanár ismeri a tanulókat és a pszichológus rendelkezik olyan eszközökkel és módszerekkel, melyekkel segítheti a bántalmazott tanulók kiszűrését, illetve a negatív következmények csökkentését.

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy milyen gyakori a diák-diák között előforduló iskolai zaklatás 6., 7. és 8. osztályos diákok körében, illetve hogyan alakul az osztályléggkör megítélése a zaklatás különböző szerepeiben lévő diákok értékelései alapján. A tanulmányban bemutatjuk az iskolai zaklatás jelenségét, típusait és az előfordulási gyakoriságát. Az iskolai zaklatás szereplői (áldozat, zaklató, zaklató áldozat és szemlélődő) külön fejezetet érdemelnek. A zaklatás következményein és megoldási lehetőségein túl szó lesz az osztályléggköréről, mely befolyásolhatja a zaklatás szintjét az osztályokban. Végül bemutatjuk empirikus vizsgálatunkat, mely a zaklatás és az osztályléggkör kapcsolatára fókuszál.

Az iskolai zaklatás meghatározása és típusai

Az iskolai zaklatás (*bullying*) sokféle arcot ölthet, nehezen megragadható jelenség. A téma nemzetközi szakértője Olweus (1999. 717. o.) definíciója szerint

„a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák”.

A negatív cselekedet jelenthet verbális agressziót (pl. csúfolás, kiabálás), testi agressziót (pl. verekedés, lökdösődés) vagy szociális bántalmazást (pl. kiközösítés). Bizonyos körülmények között akár egyetlen nagyobb mértékű incidenst is lehet zaklatásnak tekinteni, de a definíció alapján ahhoz, hogy zaklatásnak minősítsünk egy jelenséget, a negatív cselekedetnek ismétlődően és hosszú időn keresztül kell fennállnia. A zaklatás a legtöbb esetben provokáció nélkül indul, ezért proaktív (instrumentális, önindított, célok elérésére irányuló) agresszióként is értelmezhető (Coie, Dodge, Terry és Wright, 1991).

A szakirodalomban leggyakrabban alkalmazott tipizálási szempont a direkt és az indirekt támadások megkülönböztetése (Rivers és Smith, 1994). Direkt zaklatásnak minősül, ha a negatív cselekedet nyíltan az áldozat személyére irányul, indirekt amennyiben hiányzik a zaklató és az áldozat közötti közvetlen interakció. A direkt és az indirekt zaklatás részletesebb felosztását az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Az iskolai zaklatás típusai (Buda, 2010)

Direkt		Indirekt	
Verbális	Nem verbális	Verbális	Nem verbális
– csúfolás	– megütés	– pletykaterjesztés	– kiközösítés
– fenyegetés	– lökdösődés	– a kapcsolat szétrombolásával való fenyegetőzés	– hamis információk, kellemetlen vagy manipulált képek, videók felkerülése az internetre
– zsarolás	– bezárás		– mások által megveretni valakit
	– kinevetés		– levegőnek nézés
	– valamire kényszerítés		
	– köpködés		
	– tulajdon elvétele, megrongálása		

A technikai vívmányok rohamos fejlődése megteremtette a zaklatás egy újabb formáját, az úgynevezett elektronikus zaklatást (*cyberbullying*), mely alatt rosszindulatú hírek, képek terjesztése, felhasználók adatlapjának feltörése, adatainak, fényképeinek meghamisítása. Az efféle zaklatást a közvetett, indirekt típusba soroljuk (1. táblázat), mivel nincs közvetlen kapcsolat az áldozat és a zaklató között, sőt gyakran az sem egyértelmű, hogy ki a zaklató (Buda, 2008). Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy a zaklatás hagyományosabb formáinak tipikus jellemzői (például a hatalmi aszimmetria, ismétlődő negatív cselekedet vagy szándékosság) milyen mértékben vannak jelen az online esetekben. Az erre irányuló kutatásokban azt találták, hogy *cyberbullying* esetén nincs jelentősége a fizikai erőnek, tehát az egyébként gyengébb vagy szociálisan izolált diák is zaklatóvá válhat online környezetben (Atlas és Pepler, 1998; Law, Shapka, Hymel, Olson és Waterhouse, 2012).

Az iskolai zaklatás előfordulási gyakorisága

A zaklatás előfordulásának gyakoriságáról ellentmondóak az eredmények, amit több tényező is okozhat: a kulturális különbségekből adódó értelmezési nehézségek, nem egyezés a zaklatás meghatározása, valamint a vizsgálatokban eltérő eljárásokat alkalmaznak.

Smith (2004) szerint a zaklatás definíciója (*Olweus*, 1978) pontatlan, ezért az ez alapján végzett empirikus kutatások eredményei a szerzők szubjektív értelmezéseinek következtében torzulhatnak. A definícióban az „agresszív viselkedés” megítélése különbözhet egy kívülálló és az áldozat nézőpontjából. Az „ismétlődő cselekedet gyakorisága” nincs pontosan meghatározva, jelenthet egynél-néhánynál több alkalmat, vagy jelölhet időben elhúzódó folyamatos zaklatást is. Az értelmezési bizonytalanságok következtében a szerzők különbözőféleképpen értelmezték a definíciót, ami a zaklatók és az áldozatok csoportjának meghatározásában okozhat eltérést, illetve megnehezíti az eredmények összehasonlíthatását.

A zaklatók aránya a populációkban 5-30%, az áldozatoké 8-46% közötti (*Buda*, 2009). A WHO szervezésében végzett nemzetközi vizsgálatok szerint 2003-ban az iskolai zaklatást tekintve Svédországban a legjobb a helyzet, ahol 6% az áldozatok, és 5% a zaklatók aránya. A legrosszabb helyzetet Litvániában találták (áldozat 40%, zaklató 32%). Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el: 14% az áldozat és 13% a zaklatók aránya (*Buda*, 2008).

A különböző országokban folytatott vizsgálatok eredményeit összefoglalva megfogalmazhatóak általános tendenciák. Az életkort alapján a kortársbántalmazás az általános iskola alsó tagozatában veszi kezdetét, a 6-8. osztályban éri el csúcspontját, s az ebben az életkorban kimutatható gyakorisági mutatók jellemzik a középiskolai korosztályt is (*Rose*, 2010). Ez indokolja vizsgálatunk mintaválasztását (6., 7. és 8. évfolyamos tanulók). Az életkor előrehaladtával a direkt zaklatási formákról az indirekt, burkolt agresszió felé mozdul el a bántalmazás (*bullying*) előfordulási tendenciája. A nemi különbségek esetében a fiúk nagyobb arányban zaklatók, míg az áldozatok között a nemek egyenlősége kiegyenlített (Margitics, Figula és Pauwlik, 2010). A zaklatás direkt, fizikai formája inkább a fiúkra jellemző, a lány bántalmazók a finomabb, indirekt módszereket alkalmazzák, bár ennek a pszichológiai hatása hasonló a fizikai zaklatás hatásaihoz (*Buda, Kőszeghy és Szirmai*, 2008; *Craig*, 1998; *Crick és Bigbee*, 1998).

Az iskolai zaklatás résztvevőinek jellemzése

Az áldozatok

A zaklatók általában külső jegyek alapján találják meg áldozataikat, ilyen lehet például, ha az áldozat kövér, szemüveges, vörös hajú, más a bőrszíne, mint a többieknek. Az valóban előfordul, hogy bizonyos másoktól eltérő alkati jegyek áldozattá tehetnek

egy gyereket, azonban ez nem általánosítható, hiszen az életben ennek ellenkezőjét is tapasztalhatjuk. Az áldozatok általában alacsonyabbak és gyengébbnek tűnnek, mint a többiek (*Stassen Berger, 2007*).

Mihály (2003) összegyűjtötte azokat a tulajdonságokat, amelyeket a szakértők a leggyakrabban megfigyeltek az áldozattá váló személyek esetében. Ilyen jellemző például az alacsony önértékelés, a csoporton belüli alacsony népszerűség, a szociális izoláció, a hiányos szociális képességek vagy a túlzott megfelelni akarás.

Az áldozatok szorongóbbak, elővigyázatosabbak, érzékenyebbek és csendesebbek, mint a többi diák. Jellemző, hogy az iskolában magányosak és nincsenek barátaik. Fizikai erejük kisebb, mint a kortársaké, kerülnek és elítélik az agressziót. *Olweus (1999)* az ilyen típusú áldozatokat meghunyászkodó, passzív áldozatoknak nevezi. *Terrazzo Felipe, de Ossorno García, Babarro és Arias (2011)* alapján az áldozatok introvertáltak és alacsony az önértékelésük.

Ranschburg (2011) szerint az áldozati magatartás hátterében önértékelési és kommunikációs zavarok állhatnak. A kiszolgáltatottság érzése az iskolában már kezdetektől jelen van: vágnak arra, hogy társaik szeressék őket, azonban gyenge szociális kompetenciájuk miatt nem tudják, hogyan közeledjenek feléjük. A kihívás helyzeteiben meghunyászkodó módon viselkednek, képtelenek a másik szemébe nézni, szemüket lesütik, válluk előreesik és hátuk meggörmnyed. Ehhez társul a gyors, ideges mozgás, kéztördelés és további olyan magatartásformák, amelyek az agresszor figyelmét felkeltik. A passzív, félnék mentalitás leginkább azoknál a gyerekeknél fordul elő, akik zárt, izolált légkörben nevelkednek. Az áldozatok gyakran egykék vagy késői gyerekek, és legtöbbször túlóvó szülői háttérben nőnek fel. Megfigyelhető, hogy az áldozatok családja másfajta értékrendet képvisel, mind a környezetükben lévő többi család. A zaklatás romboló következményei hosszan fennmaradhatnak, egyes áldozatok még felnőttként sem tudnak kilépni a bántalmazott szerepből (*Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver és Sarullo, 2006*).

A zaklatók és a zaklató áldozatok

A zaklató egyik fő jellemzője a kortársak ellen irányuló agresszív viselkedés. A zaklatók dominanciaigénye magas, empátiájuk gyenge, kognitív szinten jellemző, hogy pozitív elvárásaik vannak az agresszió alkalmazásával kapcsolatban (*Olweus, 1978*). *Olweus (1993)* későbbi tanulmányában az agresszió és az empátia hiánya mellett a zaklatók sajátosságának tekinti az impulzivitást és személyes kontroll hiányát is.

A zaklató gyerekek impulzívabbak, fizikailag erősebbek, jobban elfogadják az erőszakot, mint a diákok általában, és igen fontos számukra a szociális hatalom. Mivel empátiájuk alacsony, ezért meglegedéssel tölti el őket, ha látják az áldozatuk kiszolgáltatottságát, tehetetlenségét. A bántalmazó gyerekeknek szükségük van a dominanciára, ezért fontos számukra, hogy mások előtt is demonstrálják hatalmukat. Több kutatás szerint a zaklatók népszerűsége átlagos vagy enyhén átlag alatti. Az iskolai zaklatók népszerűsége a felsőbb évfolyamokat vizsgálva csökken, középiskolás korra már jelentősen átlag alatti (*Olweus, 1999*).

A zaklatók nevelői környezetét tekintve azt tapasztalták, hogy a zaklató gyerekek családjában gyakrabban fordul elő a gyermekre való odafigyelés hiánya, a következtelen fegyelmezés, a pozitív minták hiánya, illetve a testi-lelki bántalmazás. Ezeknek köszönhetően a zaklatókban sajátos kép alakul ki a társas kapcsolatok működéséről (Buda, 2008). Conolly és O'Moore (2003) eredményei szerint a zaklatók szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a JEPQ (*Junior Eysenck Personality Questionnaire*) kérdőív pszichoticizmus, extraverzió és neuroticizmus skáláin.

Mihály Ildikó tanulmányában (2003) megemlíti Piel vizsgálatát, melyet a zaklatók nyelvi érettségével kapcsolatban végzett. Piel megfigyelte, hogy az agresszív gyerekek nemcsak társadalmilag, hanem nyelvi szintjük tekintetében is éretlenek. Mivel a nyelvi fejlődés az önkontroll fejlődésének része, akinél az egyik folyamat valamilyen okból elakad, ez a lemaradás a másik területen is érezhető. A nyelvi fejlődés bizonyos különbségei a nemek között is megjelennek. Az alacsony nyelvi szinttel jellemezett gyerekek inkább fizikai agressziót, míg a magasabb nyelvi szinttel rendelkezők a verbális agressziót részesítik előnyben. A lányok általában magasabb nyelvi szinttel rendelkeznek, ami magyarázza, miért gyakoribb körükben a verbális agresszió, és a fizikai agresszió miért jellemzőbb a fiúkra.

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman és Kaukiainen (1996) feltételezték, hogy a zaklatók kognitív és szociális intelligenciája magas, mert képesek az alkalmas áldozatok kiválasztására, valamint a zaklatásban segítő gyerekek csoportjának összefogására és irányítására. Vizsgálatuk eredményei alátámasztották feltételezésüket, mivel különböző mentalizációs feladatokban a zaklatók érték el a legjobb eredményeket. Azonban a jó mentalizációs képesség nem jelent empatikus, a másik érzelmeit átélő kapcsolatot, mivel az elmeolvasási feladatok az empátia kognitív, hideg aspektusát mérik. A feladatokban jól teljesítő gyerekek megértik, hogy mit érez a másik, képesek felvenni nézőpontjukat, ám nem érzik át a másik érzéseit és nem képesek ezekre az érzésekre megfelelően reagálni.

A zaklatók egyik legjellemzőbb motivációja a magasabb szociális státusz elérése a társak között (Salmivalli és Peets, 2008; Pellegrini és Long, 2002), ezért feltételezhető, hogy azokban az életszakaszokban, amikor fontos a szociális státusz alakulása, gyakoribb a zaklatás.

Ilyen életkor a serdülőkor, amikor feltételezhetően nő a zaklatás elterjedése (LaFontana és Cillessen, 2009). E hipotézist Pellegrini és Long (2002), valamint Scheithauer, Hayer, Petermann és Jugert (2006) kutatási adatai is alátámasztották. A zaklatás gyakoriságának növekedése várható az új közösségekbe való belépéskor, például iskola- vagy osztályváltásokkor, mivel ezekben az időszakokban a szociális státusz meghatározása fontosabb (Pellegrini és Long, 2002). Jolliffe és Farrington (2011) eredményei szerint az alacsony affektív empátia és a zaklatás csak a fiúk esetében áll kapcsolatban, lányoknál ez a korreláció nem figyelhető meg.

Az áldozatokon belül egy sajátos csoportot alkotnak az agresszív vagy Olweus (1999) elnevezésével a provokatív áldozatok. Ők azok a diákok, akik időnként áldozat szerepben tűnnek fel, azonban máskor ők maguk zaklatnak másokat. Komoly hiányosságaik vannak a társas készségek, képességek terén, legtöbbször alkalmazkodási problémákkal küzdenek, ezért az egész osztály elutasítóan viszonyul hozzájuk (Figula, 2004).

A zaklató áldozatok gyakran küzdenek teljesítményproblémákkal, hiperaktivitással (Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, Almqvist, Kresanov és Linna, 1998), depresszióval és a magány érzésével (Fekkes, Pijpers és Verloove-Vanhorick, 2004). Társaik körében kevésbé kedveltek, a zaklatókhöz képest agresszívebbek lehetnek (Sekol és Farrington, 2010). Ők azok, akik a leginkább veszélyeztetettek a bántalmazás negatív következményei szempontjából (Buda, 2010). A zaklatókkal kapcsolatos, gyakran ellentmondásos vizsgálati eredményekre (pl. az önértékelés, a komorbid pszichiátriai kórképek jelenléte vagy az alkalmazott agresszió típusa tekintetében) a zaklató áldozatok alcsoportja szolgálhat magyarázatul, ugyanis egyes szerzők nem különítették el őket a vizsgálati mintában a zaklatóktól, ami az eredmények torzulásához vezethetett.

A szemtanúk

A zaklatás korai fogalmi meghatározásai alapján a zaklatást olyan folyamatként definiálták, amely során gyerekek egy csoportja ugyanazt az áldozatot vagy áldozatokat bántalmazza ismétlődően (Lagerspetz, Björkvist, Bert és King, 1982). A zaklatást csoportfolyamatként értelmezték, melyben lényeges szerepet játszik a társas környezet. Később Olweus (1978) kevésbé fókuszált a társas jellegre, úgy vélte, a zaklatás lényege a zaklató és az áldozat közötti interakció, melyre más személyek nincsenek hatással. Talán ennek hatására a kutatók többsége az utóbbi évekig nem foglalkozott a zaklatás társas jellegével. Azonban az iskolai zaklatás szituációiban jelentős szerepet töltenek be a szemtanúk, szemlélődők is (Salmivalli, Lagerspetz, Björqvist, Osterman és Kaukiainen, 1996). Eleinte úgy gondolták, hogy a szemlélődők kívülállóként vannak jelen, de később nyilvánvalóvá vált, hogy csoportjuk nem egységes. A szemtanúk csoportja háromféle módon reagálhat a zaklatásra: a zaklatót támogatja, az áldozattal érez együtt vagy tétlenül szemléli az eseményeket. Ezek alapján a zaklatót támogatók között megkülönböztető a követők/csatlósok csoportja, akik fizikailag is segítik és erősítik a támadó agresszív cselekedetét; a támogató passzív zaklató, aki fizikailag nem, de bátorító hozzászólásaival a zaklató nézetét képviseli; s végül külön csoport a passzív támogatóké, akik megfigyelhetően nem vesznek részt a zaklatásban, de az erőszak iránti attitűdjük ugyanúgy pozitív, mint a bántalmazóé. A passzív támogatók egy része hasonló beállítottságú, mint a zaklató gyerekek, másik része viszont csak azért vállalja az elkövető támogatását, hogy közvetett módon ő is részesüljön annak szociális hatalmában. A szociálpszichológiában is jól ismert ez a jelenség, miszerint azok a személyek, akiknek nincs kiforrott meggyőződésük és stabil önértékelésük, hajlamosabbak konformistának lenni, s kételyek nélkül kiszolgálni a hatalmat (Buda, 2008).

Az áldozat védelmezői aktívan és passzívan is reagálhatnak az eseményekre. Az aktív védelmezők attitűdje pozitív az áldozat iránt, a zaklatás során az áldozat védelmére kelnek. A passzív védelmezők ugyanúgy elutasítják az erőszakot, mint az aktívak, ám fizikailag nem támogatják az áldozatot, mert félnek a zaklatók bosszújától. A tétlen szemlélődők kívülállókként vannak jelen, úgy tesznek, mintha észre sem vennék, mi zajlik körülöttük. Előfordulhat, hogy ezek a tanulók valóban közömbösek a történetek iránt, de az is lehet, hogy csak szeretnének kimaradni az erőszakból és a tétlenséget tartják biztonságos választásnak (Figula, Margitics és Pauwlik, 2010). A szemlélődők közbeavat-

kozásának hiányát pozitív megerősítésként élheti meg a zaklató, amit *Pepler, Craig és Roberts* (1998) játszótereken végzett megfigyelései megerősítették.

A védelmező gyerekek két legkiemelkedőbb jellemzője a magas empátia és az anyához való biztonságos kötődés (*Nickerson, Mele és Princiotta*, 2008). Az anyával való biztonságos kötődés növelte a védelmező magatartás megjelenésének valószínűségét, míg az apához való kötődés minőségének nem volt ilyen hatása. A biztonságos kötődés eredményeképp egy további, a védelmezés szempontjából kívánatos jellemző jelenhet meg, az empátia, mely szintén pozitív összefüggést mutatott a védelmező attitűd kialakulásával kapcsolatban (*Rigby és Johnson*, 2006; *Caravita, DiBlasio és Salmivalli*, 2009; *Warden és MacKinnon*, 2003). Ez az eredmény azt jelzi, hogy a szülőkre fókuszáló programoknak is helyük van az agresszió és a zaklatás megelőzésében (*Nickerson, Mele és Princiotta*, 2008). A védelmezőkre jellemzőnek találták a magas énhatékonyságot (*Pöyhönen és Salmivalli*, 2008), az érzelmi stabilitást (*Tani, Greenman, Schneider és Fregoso*, 2003) és a zaklatásellenes attitűdök jelenlétét is (*Salmivalli és Voeten*, 2004).

A zaklatás következményei, megoldási lehetőségek

A zaklatás áldozatainál a folyamatos stressz és a megaláztatás következtében pszichoszomatikus tünetek alakulhatnak ki, romlik az önbecsülésük, szorongóbbá, visszahúzó-dóbbá válnak, ami megakadályozza társas készségeik megfelelő fejlődését (*Karatas és Ozturk*, 2011). Ezáltal akár felnőttként is problémát jelenthet számukra, hogyan alakítsanak ki megfelelő kapcsolatot egy másik emberrel, hogyan lépjenek ki a múltban rögzült áldozati szerepből (*Chapell és mtsai*, 2006). Különösen nehéz helyzetben a zaklató áldozatok vannak, akik még nagyobb stresszt, magasabb szintű szorongást, depressziót élnek át, mint a nem zaklató áldozatok (*Fekkes, Pijpers és Verloove-Vanhorick*, 2004). Nagyobb eséllyel fordul elő körükben dohányzás, illetve a túlzott alkoholfogyasztás. A zaklató szerepben lévőkre sem kedvezőek a hosszú távú következmények, mivel támadó viselkedésük megakadályozza az adaptív szociális készségek kialakulását. Zaklatókra jellemző, hogy deviáns csoportok felé sodródnak, ezáltal nagyobb valószínűséggel válnak túlzott alkohol- vagy drogfogyasztókká. A zaklatás a közösség többi tagjára, a szemlélőkre nézve is negatív hatással lehet, hiszen akár a zaklatók mellé állnak, akár elzárkóznak a történések elől, akár az áldozatot kezdik el hibáztatni a történetekért, gyengül szociális érzékenységük, empátiájuk, csökken a társas együttlét öröme, ami hathat az iskolához, tanuláshoz való viszonyra is (*Buda*, 2008).

A külföldön alkalmazott prevenciós és intervenciós programokban olyan elemek is megjelennek, melyeknek látszólag nincs semmi közük az erőszakhoz, ilyen jellemző például a támogató iskolai léggör vagy a hatékony tanulási környezet megteremtése, délutáni tevékenységek felkínálása, a szabályok egyértelmű megfogalmazása és világos kommunikációja a diákok felé, folyamatos és állandó felügyelet, valamint a pedagógusi kollektíva egységességének megteremtése (*Hoover és Oliver*, 1996). Ugyanekkor e tényezők közvetett úton a zaklatás gyakoriságának csökkenéséhez vezetnek.

Hatékony lehet a szabadidős tevékenységek szervezése a diákok részére, ilyenek lehetnek a drámajátékok, sportfoglalkozások, a szociális kompetenciát fejlesztő csoportos foglalkozások, valamint a különböző típusú táborok is. Ha a gyerekeket időnként kiemeljük a megszokott környezetből és lehetőséget adunk nekik új feladatok elvégzésére, elterelhetjük figyelmüket a nem kívánt tevékenységektől (Aáry-Tamás és Aronson, 2010).

Néhány évvel ezelőtt budapesti középiskolák bevonásával vizsgálatot végeztek (Mayer, 2008) azzal kapcsolatban, mennyire gyakori az iskolai agresszió a fővárosi középiskolákban. A vizsgálat során a diákokat is megkérdezték, hogy milyen megoldási lehetőséggel él az iskolájuk az erőszak leküzdésére, illetve maguk a tanulók milyen ötleteket adnának a probléma megoldása érdekében. A diákok három stratégiát jelöltek meg az iskola részéről: (1) a konfliktussal összefüggő problémák megbeszélése az osztályfőnöki órákon, mert ez hozzájárul a közösségfejlesztéshez; (2) a pedagógusok személyes tapasztalatszerzése diákjaik családi környezetéről (környezettanulmány), ami sokat segíthet egy-egy problematikus helyzet megítélésében; valamint (3) sporttevékenységek, mint problémamegoldó eszközök. A tanulói válaszok továbbá azt tükrözik, hogy igénylik a szakemberek (iskolapszichológusok, szociálpedagógusok, akár kortárssegítők) jelenlétét az iskolákban, mivel ha jelen vannak, szívesen fordulnak hozzájuk problémáikkal.

A zaklatást kezelő programok a pedagógusokra, a szülőkre és a diákokra irányulhatnak. Newman, Horne és Bartolomucci (2000) az Amerikai Egyesült Államokban dolgoztak ki egy zaklatást megelőző és kezelő programot, a célcsoport a pedagógusok és a szülők voltak. A program elsősorban a tanárok képzésén keresztül próbálta kezelni az iskolai zaklatást. Évekkel később Horne, Bartolomucci és Newman-Carlson (2003) a kidolgozott és azóta működő programok hatékonyságát mérték fel különböző intézményekben. A program bevezetését követően nőtt a tanárok explicit tudása a zaklatásról és gyakrabban használtak preventív és intervenciósstratégiákat. Mindezek ellenére a zaklatások gyakoriságában nem történt jelentős változás. A szerzők szerint a diákok közvetlen bevonása a képzésbe kulcsfontosságú az érzékelhető eredmény elérése érdekében.

Feshbach (1983) vizsgálatában a diákok két tréningtípus valamelyikén vettek részt: problémamegoldó tréningen vagy empátiafejlesztő csoporton képzett trénerek vezetésével. A tréningek hatékonyságát a gyerekek között megjelenő proszociális viselkedések gyakoriságával mérték. Az empátiafejlesztésen részt vett csoportra jellemzőbb volt a különböző proszociális viselkedések megjelenése (pl. nagylelkűség, együttműködés, segítség, védelmező magatartás), mint a problémamegoldó tréning tagjaira.

A bántalmazás hazai kutatásainak eredményei

A bántalmazás (*bullying*) jelenség kutatására hazánkban kevés empirikus munka irányult. Ezt a hiányt pótolta Figula (2004), aki 505 Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei 10-19 éves iskolást vizsgált saját mérőeszkőzzel (*Bullying Kérdőív*). A mintában 65 fő zaklatót, 132 fő áldozatot, 134 fő zaklató áldozatot és 174 fő szemlélődőt azonosított. A fiúk inkább a zaklató vagy a zaklató áldozatok szerepében voltak jelen, míg a lányok az áldoza-

tok és a szemlélők között képviseltek magas arányt. Az életkort figyelembe véve, az áldozatok aránya az életkor előrehaladtával csökken, a zaklatók száma a magasabb korosztályban jelentősebb. A vizsgált mintában a leginkább elterjedt zaklatási mód a verbális zaklatás (csúfolás, bosszantás) volt, az indirekt formák közül a csoportból való kizárás és az elutasítás volt a legjellemzőbb, mely az áldozatok 16-18%-át érintette. A fizikai bántalmazás az áldozatok 18-19%-ának okozott sérelmet, félelmet. Az áldozatok szemszögéből a bántalmazás legfőbb oka, hogy ők védekezésre képtelenek, félénkek, gyengébbek, fiatalabbak, jobb tanulók, mint támadóik. A támadók nem tudtak különösebb magyarázatot adni arra, miért bántalmazzák az adott illetőt. Az esetek 100%-ában állították azt, hogy az áldozatnak már csak a jelenléte is zavarja őket. A zaklatás helyét tekintve az eredmények szerint igen magas az osztályteremben, szünetben elkövetett bántalmazás, ezen kívül nagy arányban jelölték meg az iskola udvarát, folyosóját is, a támadás helyszínéül. Az iskolák földrajzi elhelyezkedését tekintve nem találtak jelentős különbséget a városi és községi iskolák között (Figula, 2004).

Az utóbbi években előtérbe került az iskolai léggör, a klíma, mint az iskolában előforduló erőszak, zaklatás szintjének befolyásoló tényezője. Buda 2009-ben Hajdú-Bihar megyei 5. és 7. osztályosok körében vizsgálta a zaklatást (46 osztály, N=1006). A kérdőívekkel egyrészt a zaklatási események gyakoriságára, másrészt a diákok általános hangulatára és pszichoszomatikus tüneteikre kérdeztek rá, melyek a vizsgálatot végzők szerint egyértelmű jelzői az általános közérzetnek, s közvetve az osztály klímájának is. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolai osztály klímája, az ott tanuló diákok közérzete kapcsolatban áll a zaklatás szintjével az adott osztályban, ami azt a megközelítést támogatja, hogy az iskolai zaklatás nem egyéni, hanem osztályszintű, de akár iskola szintű probléma.

Az osztályléggör

Magyarországon az osztályléggör megismerésével foglalkozó irodalmak száma igen kevés. A kutatások nem egységesek, elsősorban a klíma pontos definíciójával kapcsolatos problémák miatt. A klíma szó a léggörrel, atmoszférával, ethosszal szinonim kifejezés, ezeket a fogalmakat a kutatók legtöbbször saját értelmezésük alapján használják. A klíma valamilyen környezeti tényezőt jelent, ami befolyással van a szervezetben lévő egyedekre, de ez az állítás fordítva is igaz, mivel az egyedek is alakíthatják szervezetük klímáját. Mivel maga a fogalom sem egységes, így érthető, hogy a különböző kutatások klímaértelmezéséhez más-más klímastruktúrák tartoznak, ennek ellenére fel lehet fedezni néhány közös elemet, melyek fontos szerepet kapnak a klíma alakulásában. Ilyen például a pedagógus, osztályfőnök személyisége, elvárásai, szervezeten belüli társas kapcsolatok (Szabó, 2000).

Kozéki (1991) az iskolai léggör (éthosz) vizsgálata során azt tapasztalta, hogy az iskolák szellemisége hatással van a gyerekek iskolával kapcsolatos attitűdjének, eredményességének, magatartásának és személyiségfejlődésének alakulására. Az iskolaethosz az iskola sajátos arculatát, szellemiségét meghatározó jellegzetességeit, nevelési ténye-

zót foglalja magában. Brit-magyar összehasonlító vizsgálatában a fogalmat elsősorban motivációs elméletére alapozva értelmezte, melyben az iskola légköre az iskolai motiváció affektív dimenziójába tartozik, s a gyerek személyes tulajdonságaival kölcsönhatásba lépve fejti ki nevelő hatását (Szabó és Lőrinczi, 1998).

Tímár (2004) egyaránt vizsgálta a tanulók klímapercepcióját és a nevelőtestületi légkört is kétféle, általa szerkesztett kérdőívvel: Pedagógusi Klímapercepció kérdőív (PKP) és Tanuló Klímapercepció kérdőív (TKP). A tanulói klímaéztelés definiálásában két fő irányt jelölt meg: egy instrumentális részt, ami az iskolai normákat, célokat, elvárásokat foglalja magában, és egy szociális részt, amihez a személy diszpozíciói, kapcsolatai tartoznak. *Tímár* (2004) tanulók mérésére alkalmas kérdőíve a törődés, a meghallgatás, a bebeszélés, az önállóság, a pedagógusi rugalmasság, a tanulói rugalmasság, az összetartás, a követelmények és a szabályok alskálát tartalmazzák.

A vizsgálat jellemzői

Célok

A kutatás célja 6., 7. és 8. osztályos diákok körében az iskolai zaklatás különböző szerepkörökben (zaklató, áldozat, szemlélődő, zaklató áldozat) lévő előfordulási arányának, a nemek előfordulási arányának (szerepkörök és zaklatástípusok alapján), valamint az osztálylégkör minőségének megítélésében található különbségek vizsgálata.

Minta

A vizsgálatot egy Debrecen környéki település általános iskolájának 6., 7. és 8. osztályában, illetve egy debreceni általános iskola két 6., két 7. és egy 8. osztályában végeztük (N=117, 60 fiú, 57 lány). A vizsgálatban részt vevő gyerekek szülei beleegyező nyilatkozatot tölthettek ki, az anonimitást kódrendszer használatával biztosítottuk.

A kérdőívek felvételére előzetes egyeztetés után 2012 februárjában és márciusában került sor az osztálytermekben. A vizsgálati eredmények feldolgozása során négy tiszta típusú érintettségi csoportot különítettünk el: az áldozatokat, a támadókat, a támadó áldozatok és a szemlélőket. A 2. táblázat a vizsgálati mintát mutatja be a zaklatási szerepkörök alapján.

2. táblázat. A vizsgálati minta bemutatása a zaklatási szerepkörök alapján (fő)

Szerepkör	Fiú	Lány	Összesen
Zaklatók	9	2	11
Zaklató áldozatok	8	10	19
Áldozatok	9	11	20
Szemlélők	34	34	68
Összesen	60	57	117

Eszközök és adatfeldolgozás

A vizsgálat során a *Bullying Kérdőívet* használtuk (Figula, 2004), mely az iskolai zaklatásban, iskolai bántalmazásban való tanulói érintettséget és szerepvállalást vizsgálja. A kérdőív 23 itemből áll, az 1–8. kérdésre adott válaszok az áldozat típusú viselkedésről nyújtanak információt, a 9–23. kérdés az agresszor, a támadó típusú viselkedés megítélésére szolgálnak. A 17. és 18. kérdéssel a kívülállók, a szemlélők reakciójának tetten érését, a békítő szándék, illetve a tanári beavatkozás tényének feltárását, az erről való vélekedést tárja fel.

A Kovács (2006) által szerkesztett osztályléggört mérő kérdőívvel a diákok öt faktor mentén értékelhetik osztályukat: (1) barátság – magába foglalja a diákok szociális kapcsolatait, a barátságot, az összetartást, a közös programokat, vagyis azokat a pozitív többleteket, amelyek a formális iskolai osztályt az informális csoportokra jellemző tulajdonságokkal ruházza fel (2) békesség – a súrlódások, konfliktusok, nézeteltérések meglétét, illetve hiányát vizsgálja (3) viselkedés – az iskola rendjének, és az osztálytársak egymás iránti tiszteletének megfelelő viselkedésmódokat kell érteni (4) tanulás – az iskola intézményes céljaival való azonosulást, a rendszerbe való beilleszkedést méri (5) az osztály vezetése.

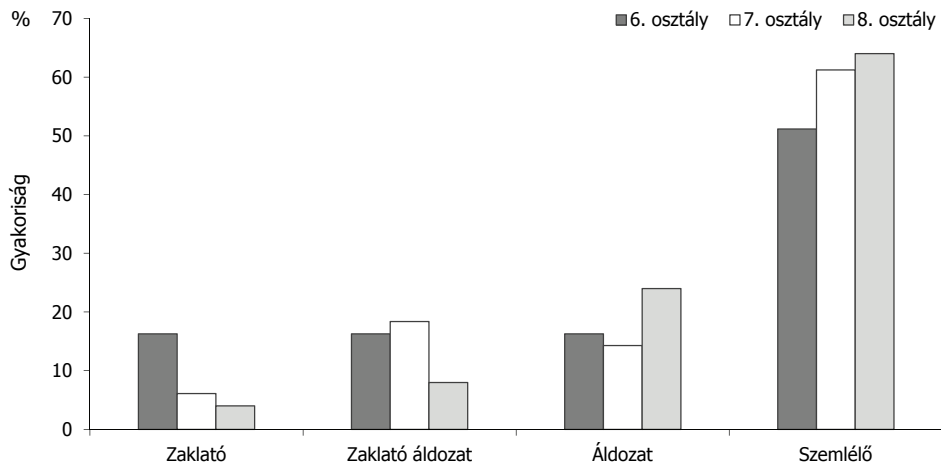
A 21 állításból álló kérdőív nyolc fordított itemet tartalmaz. A gyerekek hétfokú Likert-skála mentén értékelhetik, hogy az adott állítások milyen mértékben jellemzőek a saját osztályukra nézve.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először az iskolai zaklatás különböző szerepköreiben lévők előfordulási arányát ismer-tetjük évfolyamok szerinti bontásban. Az 1. ábra a zaklatás szereplőinek százalékos előfordulási arányát mutatja.

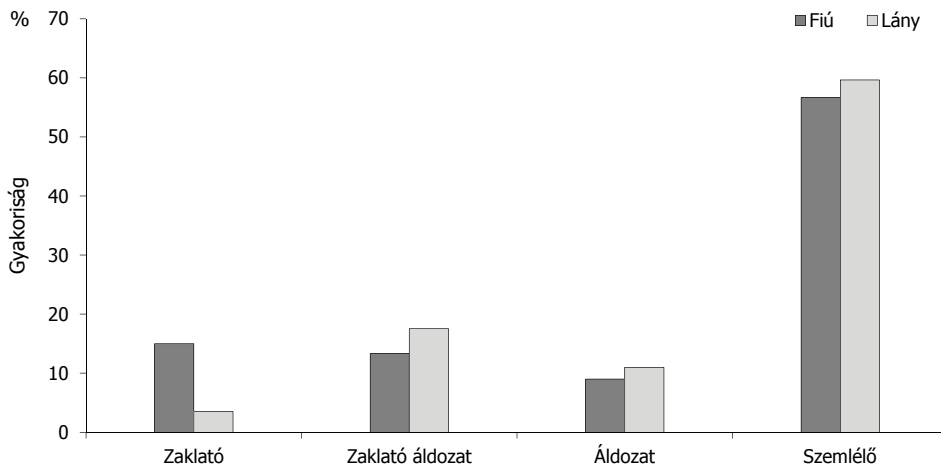
Az eredmények (1. ábra) alapján az áldozatok aránya a 6. és 7. évfolyamon közel azonos (16% és 14%), míg a 8. osztályosoknál megemelkedik (24). Az áldozatok aránya valószínűleg azért nőtt meg, mert a kérdőívben több felsőbb éves áldozat számolt be arról, hogy a nála fiatalabb diákoktól szenved el a zaklatást. Ezt az állítást igazolja a zaklató szerepben lévők megoszlása.

A zaklatók száma a 6. osztályban a legnagyobb, és az életkor előrehaladtával csökken. A zaklató áldozatok aránya hasonló tendenciát mutat: az 5. és 6. évfolyamon a tanulók mintegy hatoda ebben a szerepkörben érintett az iskolai zaklatásban, míg a 8. osztályosok csupán 8%-a található ebben a csoportban. A szemlélők aránya a felsőbb évfolyamok felé haladva egyre inkább nő, tehát az iskolai zaklatásban való közvetlen érintettség inkább az alsóbb évfolyamokon jellemző, az életkor előrehaladtával ez a közvetlen érintettség már csak a diákok megközelítőleg harmadát érinti.



1. ábra
Zaklatásban való érintettség

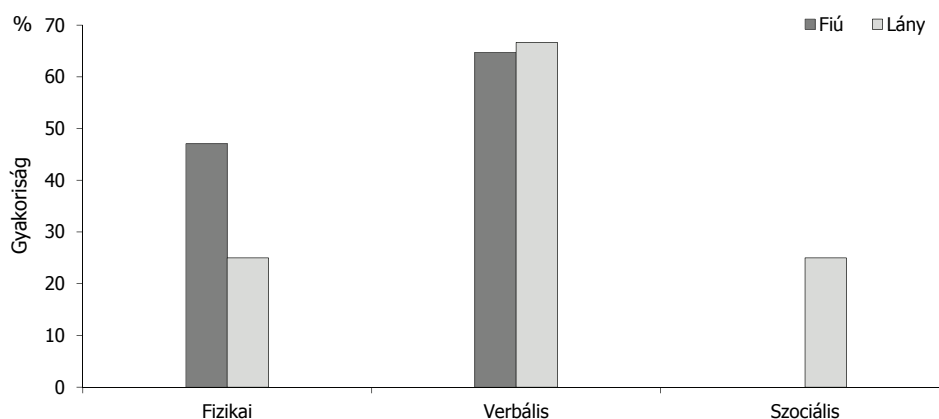
A nemek szerepkörökben való előfordulási arányát szemlélteti a 2. ábra, ami alapján a fiúk nagyobb arányban képviseltetik magukat a tisztán zaklató szerepben (15%), mint a lányok (3,5%). A lányok a másik három szerepben mutatnak nagyobb érintettséget, bár az áldozat és a szemlélő szerepben a nemek aránya kiegyenlítettnek tekinthető. Érdekes eredményt mutat a zaklató áldozatok csoportja, ahol a lányok (17,54%) magasabb arányban képviseltetik magukat, mint a fiúk (13%).



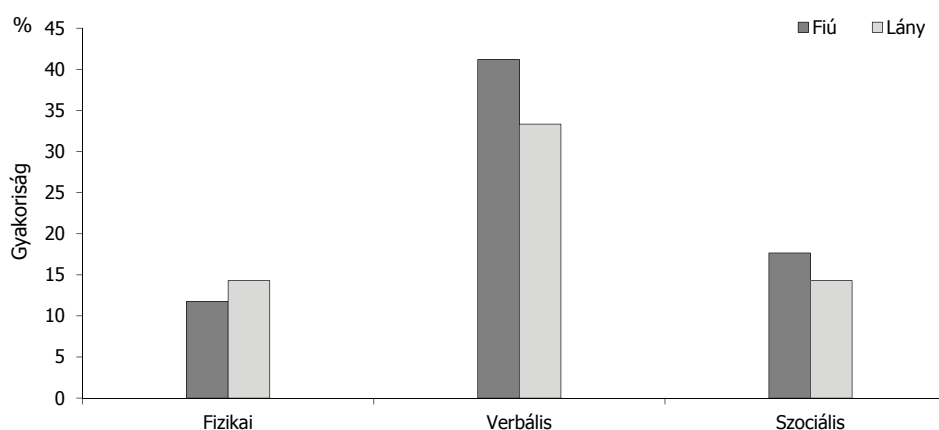
2. ábra
Fiúk és lányok érintettsége a zaklatásban

Elképzelhető, hogy a zaklatás által okozott feszültség levezetésére a lányok gyakrabban használják a zaklatást, vagyis a zaklatott lányok feszültségük levezetésére zaklatnak másokat. Korábbi kutatási eredmény (pl. *Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008*) is azt mutatja, hogy a lányokra inkább a verbális és a szociális zaklatás jellemző (pl. csúfolás, kiközösítés), és mivel ezek a viselkedések kevésbé feltűnőek iskolai közegben, gyakran használhatják őket büntetlenül. Feltehetőleg ez is magyarázza a támadó áldozatok magas arányát a lányok körében.

A nemek előfordulási arányát is vizsgáltuk a zaklatás alkalmazott vagy elszenvedett típusai (fizikai, verbális, szociális) alapján. Az eredményeket a 3. ábra (bántalmazók) és a 4. ábra (bántalmazottak) mutatja.



3. ábra
A bántalmazás típusai lány és fiú bántalmazók esetén



4. ábra
A bántalmazás típusai lány és fiú bántalmazottak esetén

A válaszok alapján az érintett iskolákban a bántalmazás többféle formája, típusa jelen van. A legerjedtebb zaklatási forma a verbális zaklatás (csúfolás, cukkolás, bosszantás, kinevetés), erről a típusról számoltak be legnagyobb arányban a bántalmazók és a bántalmazottak is. A zaklatás egyéb típusait tekintve a fizikai és a szociális zaklatásról számoltak be a résztvevők. A közvetett zaklatási formát (pl. *cyberbullying*) nem említették említésre a diákok.

A zaklató lányok kevésbé használnak fizikai bántalmazást, míg a csoport fiú tagjainak közel fele él az agresszió fizikai módszereivel (verés, rugdosás, durva meglökés, személyes tárgyak elvétele, megrongálása). A verbális agressziót tekintve nem mutatnak jelentős eltérést a fiú és a lány bántalmazók. Csupán a zaklató lányok számoltak be arról, hogy gyakran élnek a kiközösítés, pletykaterjesztés módszerével.

Bár kis mértékben tapasztaltunk különbséget a lány és a fiú áldozatok beszámolóí között, mégis fontosak az eredmények, hiszen az arányok mértéke minden bántalmazási típusnál megfordult. A bántalmazott lányok némileg magasabb arányban (14,29%) számoltak be arról, hogy fizikai bántalmazás elszenvedői, mint a fiúk (11,76%). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a fizikai zaklatás a lányok között is hasonlóan gyakran fordul elő, mint a fiúk között. A további kutatásoknak érdemes arra is koncentrálni, hogy a fizikai zaklatást elszenvedő lányok lány vagy fiú társaikat bántalmazzák-e. A zaklatás verbális formájának aránya magasabb az áldozati szerepben lévő fiúk (41%), mint a lányok (33%) körében, és ugyanez a különbség tapasztalható a szociális zaklatás esetében is (fiúk: 17%, lányok 14%), holott a bántalmazás ezen típusai inkább a lányokra, mintsem a fiúkra jellemző.

A *Bullying Kérdőív* segítségével feltárható, hogy az érintett osztályokban a zaklatás milyen kiváltó ok miatt és az intézmény mely színterén valósul meg leginkább, továbbá az is, hogy a bántalmazást követően milyen érzések kavarognak a zaklató diákokban. Az áldozatok a bántalmazás okaként legnagyobb arányban (28,95%) az osztály többi tagjától való feltételezett másságukat jelölték meg. A fiú áldozatok például gyakran számoltak be arról, hogy ők lányosabbak, mint a korukbeli fiúk általában, őket nem érdeklik a fiús sportok, témák, szívesebben beszélgetnek szünetekben a lányokkal. Ugyanez a helyzet a másik nem tekintetében (fiúsabban viselkedik, öltözködik, mint a lányok általában, és ezért bántják). A tanulók válasza azt is jelzik, hogy a bántalmazás célpontja és áldozata gyakran félénk, védekezésre képtelen és fiatalabb, mint az elkövető. Úgy gondolják, mások látják rajtuk, hogy ők gyengébbek és nem tudják megvédeni magukat, ezért válhatnak a zaklatók áldozataivá. A bántalmazottak megközelítőleg 13%-a kiemelkedő iskolai teljesítményét jelölte meg bántalmazása okaként. Azok az áldozatok, akik inkább a szociális zaklatásban érintettek, gyakran számoltak be arról, hogy őket nem szeretik a többiek és nincsenek barátaik. Néhány kitöltő a kérdőívben megjelölt okokon túl egyéb indokot is közölt, például úgy gondolja, ő komolyabb, mint a többiek, könnyebben ki lehet őt hozni a sodrából, mint általában az embereket. Volt olyan áldozat is, aki úgy véli, a zaklatók csupán unatkoznak, s kiszemelnek maguknak egy diákot, akit bántalmazhatnak.

A kérdőívben a zaklatóknak is lehetőségük van megjelölni, milyen okokkal indokolják bántalmazó viselkedésüket. A válaszadó zaklatók leggyakrabban nem tudták megmagyarázni támadó viselkedésüket, csak azzal, hogy az áldozatnak már a „jelenléte” is

zavarja őket (idegesítik őket: 55%), ami megegyezik a Figula (2004) által kapott eredményekkel. Még két, a kérdőívben felkínált indok kapott a zaklatóktól nagyarányú jelölést: dicsekvőnek és „talpnyalónak” tartják áldozataikat. Ez az eredmény magyarázatot adhat arra, hogy miért bántják a jól tanuló diákokat. A többi indok (pl. „örömöm lelem benne”, „tudom, hogy félnek tőlem”) elenyésző számú jelölést kapott. Egyéb indokként főként a zaklató áldozatok írták azt, hogy azért bántanak másokat, mert őket is bántják.

A kérdőív arra vonatkozólag is tartalmaz kérdéseket, hogy milyen érzések töltik el a zaklatókat bántalmazásuk után. A válaszlehetőségek közül a legnagyobb súllyal a büntudat (34,48%), illetve a következményektől való félelem (27,59%) szerepel. A büntudat a lelkiismereti funkciók működésére utal és a zaklató viselkedés csökkenéséhez vezethet. A bántalmazók legalább harmadánál érdemes tehát a lelkiismereti funkciók működését kihasználva csökkenteni a zaklatás megjelenési valószínűségét. Másrészt abból, hogy a zaklatók 27%-a fél a következményektől, azonban mégis zaklatnak, arra következtethetünk, hogy a vizsgált iskolákban a fegyelmezési rendszer nem elég hatékony ahhoz, hogy gátolja a tiltott cselekedeteket. A bántalmazás utáni büntudat, félelem annak jelzése is lehet, hogy az adott diák azért bántalmaz, mert félreértelmezi az interperszonális szituációkat. A bántalmazók 13,79%-a a bántalmazás után örömet, megkönnyebbülést érez, náluk valószínűleg frusztrációjuk kielégítése jár örömmérettel, feszültség-levezetési mód-szerként használhatják a zaklatást.

A zaklatás lokalizációja tekintetében az áldozatok és a támadók véleménye nagyrészt hasonló. A zaklatások nagyobb része szünetekben történhet az iskola udvarán, az iskola-folyosón vagy az osztálytermekben. Jelentős számú jelölést kaptak az áldozatok kérdőíveiben az iskolán kívüli helyszínek, utcák, parkok stb. Kevésbé választották válaszaikban a tanulók a mellékhelyiséget, ugyanakkor sokan úgy gondolják, hogy a „leszámolások” helyszínéül leginkább az iskolai illemhelyek szolgálnak. Továbbá úgy tűnik, hogy az adott iskolákban a tanórák valószínűleg nyugodt légkörben zajlanak, hiszen csupán a tanulók 3%-a jelölte meg a tanórát a bántalmazás helyszínéül. Egyéb kategóriaként az öltözőket, a tornatermet, és a tornaterem előtti teret jelölték meg a tanulók.

Végül az osztályléggör minőségének megítélésében található különbségeket vizsgáltuk a zaklatás különböző szerepeiben lévő diákok értékelései alapján. Az adatok elemzésekor külön-külön, az osztályléggört mérő kérdőív mind az öt faktorára lebontva megvizsgáltuk, van-e különbség a különböző szerepben lévők értékelésében. A barátság faktor esetében az adatok normál eloszlásúak, így itt egy szempontos varianciaanalízist alkalmazva átlagokkal számoltunk. A többi faktornál az eredmények nem követtek normál eloszlást, így ezekben az esetekben Kruskal-Wallis próbát, amely mediánokkal számol. Az elemzés eredményeit a 3. táblázat tartalmazza.

Az első faktor a *barátság*. A csoportok összehasonlításához varianciaanalízist és post-hoc tesztet használtunk, mivel az adatok normál eloszlást mutattak. Az eredmények szerint ($F=3,13$, $df=3$, $p=0,02$) a szemlélők átlaga szignifikánsan különbözik az áldozatok ($p=0,01$) és a zaklató áldozatok ($p=0,03$) átlagától. Tehát a szemlélők csoportja sokkal inkább barátságosabbnak, összetartóbbnak ítéli meg osztályát, mint azok a diákok, akik áldozat szerepben (is) képviseltetik magukat. A zaklatók ítéletei a szemlélők értékeléséhez hasonlóak. Eredményeink megerősítik azt az elképzelést, hogy az áldozati stá-

tuszban lévő gyerekek az osztály peremére szorulhatnak, napjaikat magányosan, a többiek-től eltávolodva töltik az iskolában.

3. táblázat. A zaklatók típusainak csoportátlaga/mediánja az osztálylégkör faktorainak tekintetében

<i>Érintettség típusa</i>	<i>Barátság (átlag)</i>	<i>Békesség (medián)</i>	<i>Viselkedés (medián)</i>	<i>Tanulás (medián)</i>	<i>Vezetés (medián)</i>
Zaklató	5,33	4,25	4,75	5,00	6,25
Áldozat	4,69	4,00	4,50	5,25	5,75
Szemlélődő	5,34	4,88	4,75	5,25	6,25
Zaklató áldozat	4,76	3,88	3,88	5,38	6,00

A kérdőív második faktora a *békesség*. Mivel az adatok nem követtek normál eloszlást, ezért Kruskal-Wallis próbát végeztünk. Az eredmények ($F=5,24$, $df=3$, $p<0,01$) hasonló képet mutattak, mint a *barátság* dimenzió esetén, a szemlélők csoportjának mediánja szignifikánsan különbözik az áldozatok ($p<0,01$) és a zaklató áldozatok ($p<0,01$) mediánjától. A szemlélők és a zaklatók értékelése ennél a faktornál sem mutat jelentős különbséget, tehát azok a diákok, akik közvetlenül érintettek az iskolai zaklatásban (akiket zaklatnak), negatívabban ítélik meg osztályukat a *békesség* dimenzió mentén. Elképzelhető, hogy az áldozati státuszban lévő gyerekek (áldozatok és zaklató áldozatok) folyamatosan ki vannak téve társaik közvetlen vagy közvetett támadásainak, ezért magasabbnak ítélik a súrlódások, konfliktusok és nézeteltérések számát az osztályon belül.

A kérdőív harmadik faktora, a *viselkedés* faktor azt méri, hogy az adott osztály tanulói mennyire viselkednek az iskola által előírt szabályoknak megfelelően, illetve mennyire tisztelik egymást a diákok az osztályban. Az adatok ebben az esetben sem követtek normál eloszlást, ezért itt is Kruskal-Wallis próbát alkalmaztunk az eredmények elemzéséhez. Az eredmények azt mutatják ($\chi^2=13,47$, $df=3$, $p<0,01$), hogy szignifikáns különbség van az iskolai zaklatás különböző szerepében lévő diákok értékelései között. A post hoc teszt eredményei alapján a zaklató áldozatok értékeinek mediánja szignifikánsan különbözik a szemlélők ($p<0,01$) és a zaklatók ($p<0,01$) értékelésének mediánjától.

A negyedik faktor a Tanulás, mely mentén arról nyilatkozhatnak a tanulók, hogy az osztályukban mekkora értéke van a tanulmányi előmenetelnek, szoktak-e sikereket elérni az iskolai versenyeken, valamint az intézményi rendszerrel való azonosulást is méri ez a faktor. A Kruskal-Wallis próba eredménye ($\chi^2=0,72$, $df=3$, $p=0,86$) nem mutatott különbséget a csoportok mediánjai között, tehát a zaklatás különböző szerepeiben lévő diákok hasonló módon értékelték osztályukat a tanulás dimenzióban, a legalacsonyabb érték a zaklatóké.

A kérdőív ötödik faktora a *vezetés*. Egy osztály légkörére hatással lehet, milyen az osztályfőnök, aki irányítja a tanulókat, a diákok milyen kapcsolatot tartanak fenn vele, hogyan pontozzák vezetői stílusát. Továbbá azt is méri a faktor, hogyan vélekednek a ta-

nulók arról, hogy van-e az osztályukban olyan diák, aki szükség esetén össze tudja tartani a társaságot. A kapott adatok értékeléséhez Kruskal-Wallis próbát használtunk. Az eredmények alapján ($\chi^2=2,10$, $df=3$, $p=0,55$) a csoportok mediánjai nem különböznek szignifikánsan egymástól. A diákok viszonylag magasan értékelték osztályukat a vezetés dimenzióban, azonban a legalacsonyabb értéket itt az áldozatok mutatták. A zaklatás különböző szerepeiben lévő diákok tehát különbséget mutatnak az osztálylégkör megítélésében.

Összegzés

Releváns az iskolai zaklatás és légkör vizsgálatának összekapcsolása. Az eredmények értelmezése sok hasznos információval szolgálhat a kutató, az iskola, illetve az osztályfőnök számára is. Az iskolai zaklatásban való érintettséget igen sok tényező befolyásolhatja: egyéni tulajdonságok, szülők nevelési attitűdje, egyéni élettörténetek, de ezek mind olyan tényezők, melyek megváltoztatására kívülállóként nincs eszközünk. Az osztálylégkör ezzel szemben olyan változó az iskolai zaklatást illetően, melyen bár sok odafigyeléssel és kemény munkával, ám változtatni képes akár az osztályt irányító pedagógus is, főleg akkor, ha iskolapszichológus segítségét is igénybe veszi. A változások érdekében szükséges, hogy elsődlegesen egy pontos, összetett képet kapjunk az osztályban meghúzódó társas kapcsolatokról, a tanulókat irányító csoportnormákról, s a tanár-diák közötti kapcsolatok minőségéről. Miután ismerjük, hogy melyek azok a területek, amelyek beavatkozást, pozitív változást igényelnek, megfelelő módszerekkel hozzá lehet járulni az osztálylégkör minőségének javításához, s az iskolában előforduló agresszív magatartásformák csökkentéséhez, leküzdéséhez.

Az adatok alapján a zaklató áldozat szerepében lévő tanulók a különböző dimenziók mentén gyakran kiugróan magas vagy éppen alacsony átlagokat értek el a többi érintettségi csoporthoz képest. A szakirodalom szerint ugyancsak a zaklató áldozatok csoportja a leginkább veszélyeztetett, hiszen ők azok, akik komolyabb társas, viselkedési és alkalmazkodási problémákkal, illetve teljesítménybeli problémákkal küzdenek, s még magasabb szintű stresszt, szorongást élhetnek át, mint a zaklatás más szereplői. Valóban érdemes tehát felmérni a tanulók zaklatásban való szerepvállalását, s még nagyobb figyelmet fordítani az érintettek lelki egészségének helyreállítására.

Irodalom

- Aáry-Tamás Lajos és Aronson, J. (2010): *Iskolai veszélyek*. CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft, Budapest.
- Atlas, R. S. és Pepler, D. J. (1998): Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, **92**. 86–99.
- Buda Mariann (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, 3. sz. 11–25.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. 3–15.

- Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika (2008): Iskolai zaklatás – Az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3. sz. 373–386.
- Buda Mariann (2010): *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés, Debreceni Egyetem. Kézirat.
- Caravita, S., DiBlasio, P. és Salmivalli, C. (2009): Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18. 140–163.
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W. és Sarullo, P. L. (2006): Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 164. sz. 633–648.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. és Wright, V. (1991): The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys play groups. *Child Development*, 62. 812–826.
- Connolly, I. és O'Moore, M. (2003): Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35. 3. sz. 559–567.
- Craig, W. M. (1998): The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24. 123–130.
- Crick, N. R. és Bigbee, M. A. (1998): Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66. 337–347.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. és Verloove-Vanhorick, S. P. (2004): Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144. 1. sz. 17–22.
- Feshbach, N. D. (1983): Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12. 266–271.
- Figula Erika, Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2010): *Családi szocializáció és iskolai erőszak*. Élmény '94. Bt, Nyíregyháza.
- Figula Erika (2004): *Iskolai zaklatás- iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs- Szatmár- Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Kuratóriuma, Nyíregyháza.
- Hoover, J. H. és Oliver, R. (1996): *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselors*. National Education Service, Bloomington.
- Horne, A. M., Bartolomucci, C. L. és Newman-Carlson, D. (2003): *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims and Bystanders (Grades k-5)*. IL: Research Press, Champaign.
- Jolliffe, D. és Farrington, D. P. (2011): Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34. 1. sz. 59–71.
- Karatas, H. és Ozturk, C. (2011): Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*, 5. 2. sz. 81–87.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovács Krisztina (2006): „Milyen a jó osztály?” *Az osztálytermi légkör mérésére alkalmas kérdőív kidolgozása*. Nem publikált szakdolgozat, Debreceni Egyetem.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. és Tamminen, T. (1998): Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22. 7. sz. 705–717.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. és King, E. (1982): Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23. 45–52.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. és Waterhouse, T. (2012): The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28. 1. sz. 226–232.
- Mayer József (2008): Frontvonalban. Gyorsjelentés az iskolai agresszivitás néhány összetevőjéről. In: Mayer József (szerk.): *Frontvonalban*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest. 9–70.

A zaklatás és az osztályléggör kapcsolata

- Margitics Ferenc, Figula Erika és Pauwlik Zsuzsa (2010): *Temperamentum, karakter és iskolai erőszak*. Élmény '94. Bt, Nyíregyháza.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 75–80.
- LaFontana, K. és Cillessen, A. H. N. (2009): Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19. 130–147.
- Newman, D. A., Horne, A. M. és Bartolomucci, L. (2000): *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Research Press, Champaign.
- Nickerson, A. B., Mele, D. és Princiotta, D. (2008): Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46. 687–703.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere, Washington, D. C.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell, Cambridge, MA.
- Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4. 717–739.
- Pellegrini, A. D. és Long, J. D. (2002): A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20. 259–280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. és Roberts, W. (1998): Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill Palmer Quarterly*, 44. 55–76.
- Pöyhönen, V. és Salmivalli, C. (2008): New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. In: Pepler, D. és Craig, W. (szerk.): *An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet publication series. Volume 1. AuthorHouse, Bloomington. 26–43.
- Ranschburg Jenő (2011): Az áldozat. *Tanítás-tanulás*, 8. 7. sz. 5.
- Rigby, K. és Johnson, B. (2006): Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26. 425–440.
- Rivers, I. és Smith, P. K. (1994): Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20. 359–368.
- Rose, I. (2010): *Az iskolai erőszak*. Oriold és társai, Budapest.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björqvist, K., Osterman, K. és Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22. 1–15.
- Salmivalli, C. és Peets, K. (2008): Bullies, victims, and bully–victim relationships. In: Rubin, K., Bukowski, W. és Laursen, B. (szerk.): *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press, New York. 322–340.
- Salmivalli, C. és Voeten, M. (2004): Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28. 246–258.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. és Jugert, G. (2006): Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32. 261–275.
- Sekol, I. és Farrington, D. P. (2010): The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category? *Children and Youth Services Review*, 32. 12. sz. 1758–1769.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 61–70.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 211–229.
- Smith, P. K. (2004): Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9. 3. sz. 98–103.
- Stassen Berger, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27. 1. sz. 90–126.

- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. és Fregoso, M. (2003): Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, **24**, 131–146.
- Terrazo Felipe, M., de Ossorno García, S., Babarro, J. M. és Arias R. M. (2011): Social characteristics in bullying typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, **29**, 869–878.
- Timár Éva (2004): Tanulói klímaészlelés. Érzelem és minőség. Előadás. Gallup Közvetítői Konferencia, Budapest, 2004. november 4–5.
- Warden, D. és MacKinnon, S. (2003): Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**, 367–385.

ABSTRACT

ILDIKÓ NAGY, ATTILA KÖRMENDI AND NÓRA PATAKY: THE LINK BETWEEN BULLYING AND CLASS CLIMATE

News reports of school violence or bullying are a daily occurrence. As in numerous other countries, Hungary has been struggling with this problem for decades. However, while international research on school harassment has been carried out since the 1970s, surveys have only been conducted in Hungary since 2003. The results of domestic studies (Buda, 2009; Figula, 2004) indicate that approximately 14-15% of children are victims of school bullying in Hungary; i.e. in a class of 20 about 3 children per day must face some sort of attack or insult. The consequences of harassment suffered could be severe; for example, it may affect personality development and life beyond school. For those who experience chronic harassment, this effect is even more noteworthy. School bullying can be restrained most effectively through cooperation between teacher and school psychologist because, while the form master is most familiar with her or his own pupils, it is the psychologist who possesses the tools and techniques that can aid in screening victims of bullying and mitigate the negative consequences.

This study investigates the frequency of school bullying among schoolchildren in Years 6, 7, and 8 and changes in class climate based on ratings by pupils with different participation roles in the bullying situation.

In this paper, we introduce the phenomenon of school bullying, types, roles (victim, bully, bully-victim, bystander), and prevalence. Beyond the possible consequences of bullying and potential solutions, we discuss the class climate which may have an impact on bullying levels in school. Finally, we discuss our research on the link between bullying and school climate.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 3. 129–148. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H-4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

KATOLIKUS NEVELÉS A POLITIKAI DIKTATÚRA OKTATÁSI RENDSZERÉBEN – A PANNONHALMI BENCÉS GIMNÁZIUM OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA (1950–1990)

Csejoszki Mihály

Pannonhalmi Bencés Gimnázium

A magyar társadalom és oktatástörténet-írás az utóbbi időben több olyan jelentős tanulmánnyal bővült, amely elsősorban – különféle iskolai anyakönyveket elemezve és makroszintű társadalomtörténeti megállapításokat leszűrve – az iskolafelhasználók társadalmi háttérét, iskoláztatási stratégiákat vagy az iskolai teljesítményt és az ebből eredő pályafutást vizsgálta (pl. *Karády*, 1997; *Lengvári*, 2001; *Ugrai*, 2011). A politikai diktatúra évtizedei alatt a magyar társadalom szerkezetében jelentős változások történtek, melynek hatásai az oktatás történetében is tetten érhetők, ahogyan ezt *Drahos Péter* (1992), *Nagy Péter Tibor* (2000), valamint *Pusztai Gabriella* (1996) tanulmányai is bizonyítják.

A 20. század második felében a kommunista párt – saját céljainak és érdekeinek megfelelően – tett kísérletet a társadalom mind teljesebb átalakítására és kontrollálására. Ennek részeként kezdetét vette a vallásüldözés is, melynek segítségével az egyházakat is megpróbálták „kikapcsolni” a társadalomból (*Tomka*, 2005a), és az iskolai oktatást a „tudományos materializmus” terjesztésének rendelték alá (*Mészáros*, 1994). A szocialista oktatási rendszer csak a legcsekélyebb mértékben biztosította a vallásos nevelést, s a kevés felekezeti intézmény jelentős hátránnyal indult az iskolák versenyében.

A tanulmány alapját képező kutatás célja az volt, hogy a Pannonhalmi Bencés Gimnázium¹ iskolai anyakönyveinek segítségével feltárja az egyházi iskola a szocialista oktatási és társadalmi rendszerében betöltött szerepét. Olyan kérdésekre keresve válaszokat, mint a különféle társadalmi rétegek milyen arányban és az ország mely részéről iskolázatták be gyermekeiket a bencés gimnáziumba. Milyen motivációk és iskoláztatási stratégiák fedezhetőek fel egy, a diktatúra által üldözött egyház iskolájában a szocializmus időszakában? Tetten érhetőek-e – és ha igen, milyen formában – a Horthy-korszak társadalmi szerkezetének felszámolására, illetve a „két osztály egy réteg” szocialista társadalomkép létrehozására irányuló törekvések? Az adatokra támaszkodva cáfolni kívánom azt a megállapítást, mely szerint még a pártvezetők gyermekei is Pannonhalmára jártak.

¹ Az intézmény neve többször változott, ezért dolgozatomban az iskola legközismertebb nevét használom.

Mementó – a politikai diktatúra katolikus oktatási rendszerének vázlata

A témát érintő közismert kultúr- és politikatörténeti események felvázolása elkerülhetetlen a megválaszolásra váró kérdések értékeléséhez, ezért szükséges az egyház- és oktatáspolitikai, valamint a bencés rend és a pannonhalmi iskola történeti háttérének rövid bemutatása. Így ki kell térnünk arra, hogy a Horthy-korszakbeli oktatási rendszerben a felekezeti iskolák az oktatási struktúra minden szintjén jelentős mértékben képviselték magukat (Nagy, 1999; Mészáros, 1994), és az „oktatási-nevelési gyakorlatát erőteljes vallás-erkölcsi célkitűzések jellemezték” (Balogh, 2008a. 56. o.), ami összeegyeztethetetlennek bizonyult a kommunista ideológiával. Az 1945. évi földreformmal – mely a felekezetek közül a katolikus egyházat érintette a legsúlyosabban – az egyházi iskolák fenntartásához szükséges háttér is megszűnt. 1949-ben vezették be a fakultatív iskolai hitoktatást, majd a későbbiekben ellehetetlenítették az abban való részvételt is.

1948-ban államosították az egyházi iskolákat, amit semmilyen pedagógiai-tanügyi cél nem indokolt, annak szükségességét elsősorban – a diktatúra céljainak alárendelt központosító és uniformizáló törekvéseknek megfelelően – az egységes iskolarendszer kiépítésével, valamint a felekezeti iskolák korszerűtlenségével indokolták (Mészáros, 1994). Ennek eredményeként összesen 6505 felekezeti iskolát államosítottak mindenmű kárpótlás nélkül, aminek több mint a fele katolikus iskola volt, ezen túl 4500 szerzetes tanár vált állás nélkülivé (Balogh, 2008a; Balogh és Knausz, 1988; Mészáros, 1994). A gimnáziumok aránya jól érzékelteti az egyházi oktatási hálózat méretét. Az államosítás évében összesen 173 gimnázium működött, amiből 87, vagyis a fele felekezeti fenntartású intézmény volt. Ezen belül a katolikus gimnáziumok száma 48 volt, ami az összes hazai gimnázium 27%-a. A többi iskolatípusban sem elhanyagolható a katolikus iskolák száma. Az óvodák 15, az általános és népiskolák 41, a polgári iskolák 24, az ipari és kereskedelmi középiskolák 17, a tanító és óvónőképző intézetek 56%-a volt katolikus fenntartású (Mészáros, 1994. 72. o.).

Az iskolák államosítása a politikai diktatúra újabb győzelmeként értékelhető, mely egyszerre eredményezte – paternalista céljainak megfelelően – a társadalom felett gyakorolt kontroll növekedését, valamint az egyházak mind eredményesebb térdre kényszerítését. Másrészt azonban – csak néhány és a felekezeti oktatást érintő szempontot említve – a vallásos iskolafelhasználó szülők felekezeti iskolába történő beiskoláztatási lehetőségét szüntette meg, sértve a vallásszabadsághoz és az oktatáshoz való jogaikat, ezzel is jelentősen gyengítve az egyházi oktatás korábban kitüntetett és a nemzettudat megőrzésében játszott szerepét. Ezen túlmenően a katolikus oktatás műhelyeinek megszüntetésével jelentős szellemi-erkölcsi érték ment veszendőbe (Gárdonyi, 2008; Mészáros, 1994), ami nagymértékben befolyásolta a kulturális tőke áthagyományozásának lehetőségeit.

A politikai játszmák eredményeként, a szerzetesrendek feloszlását követően 1950-ben született „megállapodás” a katolikus egyház és a magyar állam között, mely – egyebek mellett – négy szerzetesrendnek összesen nyolc, négyosztályos katolikus gimnázium

újbolí működését engedélyezte² annak ellenére, hogy azt az egyház nem kérte. A tárgyalásokon végül a bencés, a piarista és a ferences férfi, valamint a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérek Rendjét fogadta el az állam mint a katolikus oktatás megtestesítőit. A gimnáziumok az állam által megszabott „működési elvek” szerint folytathattak oktató-nevelő munkát, és tanáraik azt követően taníthattak – állami tantervet követve és állami tankönyvet használva –, hogy letették az esküt a Magyar Népköztársaságra és az alkotmányára. Az egyezmény alapján a katolikus iskolák azoknak a szülőknek a gyermekeit vehették fel, akik nem nyertek felvételt állami iskolába, vagy akik onnan szabadon léptek át egyházi gimnáziumba. Ez tulajdonképpen a diktatúra által kiépített „második oktatási rendszernek” tekinthető – a 19. század egyházi népoktatásához hasonlóan, ami kiegészítette vagy helyzetesítette az állami népoktatást (Kozma, 2005) –, de már csak a gimnáziumi oktatás szintjén.

Mindegyik iskola két-két párhuzamos 40-40 fős osztályt indíthatott. A kollégiumban lakó diákok száma az összlétszám fele lehetett, kivételt ez alól az esztergomi és a pannonhalmi gimnáziumok képeztek. Osztályonként két tanár taníthatott, és a kollégiumban a diákok létszáma alapján megállapított számú nevelő dolgozhatott. A tanárok a katolikus álláspontot kifejezheték és ugyan használhattak saját jegyzeteket is, de a vallás- és közoktatásügyi minisztériumnak joga volt azokat felülvizsgálnia. A katolikus iskolák osztályonként két tanár után csekély mértékű államsegélyben részesültek (Mészáros, 1994).

Az 1950-es „megállapodás” mérlegeként egyrésztől megállapítható, hogy a „meghagyott” iskolák mindvégig szigorú állami felügyelet mellett működtek, és a felekezeti oktatás létező igényét (Tomka, 2005b) csupán a legcsekélyebb – és a saját szempontjából legszükségesebb – mértékben elégítette ki a diktatúra oktatási rendszere. Ezt a mértéket legjobban a kiállított érettségik száma érzékelteti. A katolikus gimnáziumokban tanuló diákok maximális létszáma 2560 fő lehetett és azokban csupán 640 diák szerzett érettségit tanévenként (Drahos, 1992; Mészáros, 1994). Ez azt jelenti, hogy az 1960-ban kibocsátott 26 000 érettséginek (KSH) csupán 2,5%-át, a Ratkó-korszaknak köszönhető 1974-es demográfiai csúcs évében pedig mindössze 1,3%-át szerezhették meg a diákok katolikus iskolában. A kevés katolikus érettségi bizonyítványt a politikai diktatúra elértéktelenítette az által, hogy a felekezeti iskolákban érettségit szerző diákok számára a felsőoktatásba való bejutás, ha nem is lehetetlen, de mindenképp nehéz volt. Annak ellenére alkalmaztak diszkriminációt a felekezeti iskolák diákjaival szemben az egyetemi és a főiskolai felvételik során, hogy az egyezmény garantálta, hogy „senkit hátrány nem érhet amiatt, hogy egyházi iskolába jár, vagy gyermekét oda járattja” (Kemenes, 1988. 260. o.). Az évek során csökkent ugyan a hátrányos megkülönböztetés az egyetemi felvételik során, de az meg nem szűnt (Mészáros, 1990, 1994). A korszak felekezeti gimnáziumai „mindannak ellenére mintaiskolákká fejlődtek” (Balog, 2008a. 59. o.), hogy működésük feltételei rendkívül hátrányosak voltak az állami iskolákéhoz képest (Balogh, 2008a). Másrészt a politikai diktatúra időszakában jelentősen hozzájárultak a papi és

² A református felekezet 1948-ban négy fiú és két leány, az evangélikusok két, az izraeliták egy gimnáziumot kaptak vissza, melyből 1952 után csupán egy-egy református és izraelita gimnázium működött tovább a diktatúra időszakában.

szerezeti utánpótlás neveléséhez. 1958 és 1982 között 795 katolikus gimnáziumban érettségizett fiú jelentkezett egyházmegyei vagy szerzetesi szemináriumba, valamint 33 lány az iskolanővérek rendjébe (*Kemenes*, 1988). A szemináriumok hallgatóinak száma 1955 és 1985 között 2296 fő volt (*Szalai*, 1988), vagyis a katolikus iskolákból érkező és teológiai képzésben részt vevő hallgatók a diákság körülbelül 35%-át jelentették, azaz valamivel több mint egyharmadát.

1964 szeptemberében részleges „megállapodás” született a Vatikán és a Magyar Állam között, ami azonban a katolikus iskolák helyzetén nem változtatott, mivel az csak a status quot betonozta be, és a diktatúra puhulása ellenére egészen 1990-ig folytatódott a vallásüldözés (*Tomka*, 2005a). Ezért a felekezeti iskolák helyzetében és működésében sem történetelt változás, és továbbra is a „tudományos világnézet” alapján történő oktató-nevelő munka állt a szocialista-kommunista nevelési rendszer középpontjában (*Mészáros*, 1994). Az egyházi iskolák helyzetét az 1950-es években a fenyegetettség, az 1960-as és az 1970-es években a megtűrttség, az 1980-as években a rehabilitáció hangulata jellemezte. (A diktatúra időszakának belső politika- és társadalomtörténeti korszakhatárait részletesen lásd *Romsics* (2005), *Valuch* (2005) és *Tomka* (2005a, 2005b) írásai-ban.) A diktatúra lassú puhulása, a fokozatos társadalmi és a politikai erjedés ellenére sem nyílt mód 1990-ig további felekezeti iskolák indítására (*Mészáros*, 1990), miközben az ország iskoláinak száma jelentősen gyarapodott, és a kiállított érettségik száma is növekedett (*Veres*, 1970; *Nagy*, 2007).

A politikai diktatúra évtizedeinek katolikus oktatási rendszerét tanulmányozva megállapítható, hogy a visszaadott nyolc gimnáziumra a felekezeti oktatás „hírmondóiként” (*Mészáros*, 1994) tekinthetünk, melyek azon túl, hogy a közoktatásnak csak nagyon kis szeletét képezték, a nehéz történelmi körülmények ellenére is helyálltak.

A Pannonhalmi Bencés Gimnázium helyzete a szocializmus oktatási rendszerében

Pannonhalma történelmétől a nevelés elválaszthatatlan, mivel a Szent Márton-hegyén 996-ban alapított bencés apátságban vette kezdetét – a rend hagyományainak megfelelően – a hazai kolostori oktatás, mely a török hódoltságot és a jozefinizmus időszakát nem számítva, folyamatos volt. Azonban klasszikusan értelmezett közoktatásról csak 1921-től beszélhetünk, amikor világi diákok számára is elérhetővé vált a nyilvános főgimnázium (*Mészáros*, 1994). Ezt követően a magyar politika olasz orientációjának következményeként 1939-ben nyílt meg a magyar-olasz két tanítási nyelvű gimnázium, és működött egészen 1948-ig, az egyházi iskolák államosításáig (*Pelles*, 2000).

A pártállam egyházüldöző tevékenysége, valamint az iskolák államosítása is érzékenyen érintette a bencés rendet és oktatási rendszerét, így a pannonhalmi iskolát is. A földreform következtében 30 000 hektár földet vettek el a rendtől, melynek jövedelme korábban fedezte a rend és iskolái személyi és dologi ellátását. 1948-ban a bencés rend nyolc gimnáziumát államosították (*Somorjai*, 1996). A kollektivizálást követően is to-

vább folytatódott az oktatás a gimnáziumban, immár világi tanárokkal és koedukált oktatási formában, az apátság épületétől elfalazva.

A politikai játszmák melléktermékeként indulhatott újra 1950. szeptember 17-én a szerzetesi iskola. Az ezt követő tanévekben a gimnázium diákjainak száma 300 fő körüli volt (*Mészáros, 1990*). Az államosítást követően bevezetett koedukált iskolaszervezési formát azonban az iskola vezetésének a későbbiekben meg kellett szüntetnie³. Az államsegély minimális összege miatt az itt tanuló diákok szüleinek kollégiumi térítési díjat kellett fizetni (*Szalai, 2009*), de a hátrányos helyzetű gyermekek tanulmányainak elvégzését a Magyar Katolikus Püspöki Kar segéllyel támogatta⁴ (*Balogh, 2008b*). Az 1956-os forradalom idején is folyamatos volt az oktatás a gimnáziumban (*Szalai, 2009*). Az 1956-os eseményeket követő megtorlások részeként 1957-ben az iskolában házkutatást tartottak, majd az intézmény igazgatóját koncepciós perben börtönbüntetésre ítélték. 1962-ben az iskolában a rendőrség politikai szervezkedést vélt felfedezni, aminek következményei: az igazgató lemondása, két szerzetestanár Pannonhalmáról való eltávolítása és több diák ellen lefolytatott fegyelmi eljárás volt. Ezen intézkedéseknek köszönhetően a megfélemlítés hatása sokáig érezhető maradt.

Az iskolába jelentős volt a túljelentkezés annak ellenére, hogy a pannonhalmi gimnáziumból 1951 és 1955 között mindössze hét diáknak sikerült első körben egyetemi felvételt nyernie. Ezt követően kismértékben növekedett a sikeres felvételik szám, azonban még a rendszerváltást megelőző években is, 1978 és 1988 között egyetemre és főiskolára jelentkező 749 diákból mindössze 326 nyert felvételt (*Mészáros, 1990. 128. o.*), vagyis a jelentkezők 44%-a. A nagyarányú túljelentkezés 1955-ben – a gimnáziumban bevezetett felvételi elbeszélgetés évében – ötszörös volt (*Mészáros, 1990. 94. o.*), aminek egyik magyarázata lehet, hogy az X-es kategóriába sorolt, B-listás katonatisztek és osztályidegenek gyermekei számára csak így vált elérhetővé a középszintű oktatás az 1950-es években (*Pusztai, 1996*). További magyarázatokat a szülők „erőszakos kommunista átneveléstől való félelme” (*Szalai, 2009. 32. o.*), valamint a felekezeti oktatást igénylő szülők beiskoláztatási stratégiája jelenthetett (*Gereben, é. n.*). Az iskola Szent Márton-hegyi elhelyezkedése és bentlakásos jellege is befolyásolta az intézmény nevelési ars poeticáját, ami zártságot eredményezett, mely a foszladozó diktatúrában is az iskola sajátossága maradt (*Mészáros, 1995*).

A politikai diktatúra iskolafelhasználóinak társadalmi háttere

A kutatás során vizsgált kérdések megválaszolása érdekében szükséges kitérni a szocialista iskolát igénybe vevő szülők társadalmi hátterének feltérképezésére is. A II. világháború előtt a négy elemi osztály elvégzését követően a parasztok és a munkások gyermekei az elemi iskola ötödik és hatodik osztályában folytathatták tanulmányaikat, de a kispolgárok és a segédmunkások gyermekeinek is csak kis része tanult négyosztályos pol-

³ Pannonhalmi Bencés Főapátság Levéltára, Főapáti Hivatal Iktatott Iratai (PBFL) 946/50

⁴ PBFL 246/1951-52; PBFL 268-2/52

gári iskolában. A gimnáziumok a társadalmi elit képzését biztosították, alapot teremtve az egyetemekre vagy főiskolákra való bejutáshoz, de már maga az érettségi is belépést biztosított privilegizált társadalmi rétegek körébe. Ebből fakadóan a gimnáziumokban a munkás és a paraszt származású diákok száma alacsony volt, s ugyancsak lényeges eltérések voltak a fővárosi és a vidéki, valamint a városi és a falusi tanulási lehetőségek között is.

A diktatúra oktatáspolitikájának egyik meghatározó eleme volt az ezen rendszer felszámolására tett kísérlet, melynek részeként a nyolcosztályos általános iskola bevezetésével próbálták megszüntetni az oktatási utak osztályhelyzetből fakadó szétválását. [Alaptalan az a vád, miszerint az egyházi vezetők ellenezték a nyolcosztályos általános iskola szervezését, mivel a katolikus iskolafenntartók 1945 és 1948 között a nagyobb településeken már ki is alakították általános iskoláikat (*Mészáros, 1994*)]. A szétválás nem szűnt meg, csupán a nyolcadik osztály elvégzését követően következett be. Az esélyegyenlőtlenségek mégis csökkentek, mivel a munkás- és parasztyerekek is megszerezték a nyolcosztályos végzettséget, ami korábban általában csak a szellemi foglalkozású rétegek gyermekeire volt jellemző. Ezáltal megnövekedtek a munkás- és parasztszármazású diákok esélyei a magasabb iskolai végzettség megszerzésére, valamint létezett a pozitív diszkrimináció elve, ami azt célozta, hogy minél több munkás- és parasztszármazású diák tanuljon tovább középszinten, szerezzen érettségét, majd diplomát. Adminisztratív úton próbálták megakadályozni, hogy a világháború előtti elit, a nagy- és kistökések és a gazdag parasztek gyermekei bejussanak az egyetemekre. Ezek eredményeként a középfokon továbbtanuló diákok számában növekedés figyelhető meg (*Andorka és Simkus, 1983*). Mindezek ellenére a szellemi, azon belül a vezető és értelmiségi származású szülők gyermekei továbbra is nagyobb számban szereztek felsőfokú végzettséget, mint a munkás- és parasztszármazású diákok. Az 1950-es években 49 és 57% körül mozgott a felsőoktatásban tanuló munkás- és parasztszármazású diákok aránya, ami az 1970-es években mindössze 38 és 42% volt (*Andorka, 1982; Andorka és Simkus, 1983*).

Az iskolai pályafutást leginkább az apa társadalmi helyzete befolyásolta. A magasabb iskolai végzettség megszerzésére nagyobb hatással volt, mint a lakóhely vagy a nem. Egyetemi vagy főiskolai tanulmányok folytatására a betanított és a segédmunkás szülők gyermekeinek voltak legcsekélyebbek az esélyei. A mezőgazdasági fizikai státusú diákok lehetőségei már jobbnak tekinthetők, de a legelőnyösebb helyzetben az iskoláztatás minden szintjén a kedvezőbb társadalmi helyzetű apák – vezetők, felső- és középszintű szellemiek – gyermekei voltak, vagyis az alsóbb fokú képzés kiterjesztése nem eredményezte a felsőbb szintű oktatás társadalmi egyenlőtlenségének megszűnését (*Andorka és Simkus, 1983*).

A különböző társadalmi rétegek gyermekeinek eltérő továbbtanulási aránya érzékelteti, hogy a szocialista oktatás- és társadalompolitika célkitűzései nem eredményezték az alacsonyabb státusú családok intergenerációs mobilitását. A társadalmi csoportok közötti különbségeket az iskola – mint az egyik legfontosabb kultúráközvetítő tényező és a kulturális nivellálás lehetséges gyarapítója – újratermelte (*Ferge, 1969*). Azonban a magas fokú társadalmi mobilitás a társadalom szerkezetének átalakulását eredményezte, ugyanakkor ezek a változások nem tükröződnek az iskolák diákságának összetételében, és a magyar társadalmi szerkezet átalakulása nem mutat jelentős eltérést a fejlett országok

társadalmi hierarchiájának változásától (Andorka, 1992). A „társadalmi igazságot és egyenlőséget ígérő szocializmus rejtett módon újratermelte az igazságtalanságot és az egyenlőtlenséget” (Andor, 2001. 17. o.). Az állampártot vezető réteg az iskolai felvételik során alkalmazott származás szerinti szelektálás segítségével közvetett módon iktatta ki saját gyermekei legesélyesebb versenytársait a közép- és felsőoktatásba való bejutás alkalmával (Andor, 2001).

Az egyén származásának körülményeitől nem független iskolázottságának foka. A magasabb státusú és iskolázottabb szülők gyermekei maguk is nagyobb eséllyel szereznek magasabb képzettséget, ami által a társadalom magasabb szintjeire juthatnak (Blaskó, 2002; Pusztai, 2008). Az iskola a társadalmi tőke áthagyományozásának kiemelten fontos terepe (Coleman, 1988/1998; Orbán és Szántó, 2005). A társadalmi tőke-elméletek nagy jelentőséget tulajdonítanak a vallásosságnak (Pusztai, 2008) és arra a társadalmi tőke növelésének egyik eszközeként tekintenek (Orbán és Szántó, 2005). A diktatúra nagymértékű hatalomkoncentrációja – a társadalom szerkezetváltozásán túl (Valuch, 2005; Andorka, 1992) – a lakosság bizalomsugarát is rendkívüli módon zsugorította, ezáltal a társadalmi hagyományok és tapasztalatok továbbörökítésének lehetőségét csökkentette – vagyis látens módon –, a társadalmi- és kulturális tőke szerkezetének változására is hatást gyakorolt.

A vázolt történelmi háttér alapján látható, hogyan változott a közoktatás rendszere, a diákság összetétele és a katolikus oktatás helyzete a Horthy-korszakbelihez képest a diktatúra időszakában.

A kutatás módszerei, céljai

Annak vizsgálatához, hogy ezen változások milyen képet mutatnak a Pannonhalmi Bencés Gimnázium diákságának összetételében, a Pannonhalmi Bencés Főapátság Levéltárában (PBFL), valamint a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégium irattárában fellelhető anyakönyvekben kerestem válaszokat. A levéltárban található, nehezen olvasható *felvételi naplók* korlátozták az adatgyűjtést, ezért a szükséges információkat a gimnáziumi összesített *törzslapokból* (a továbbiakban *anyakönyvek*) nyertem. A kutatás során a politikai diktatúra teljes időszakát vizsgáltam. A hosszú időszaknak tekinthető periódus ellenére is elkerülhetetlennek tartottam a korszak egészét vizsgálni a feltett kérdések mind teljesebb megválaszolása érdekében. A kutatás során készített adatbázisba a tanulmányaikat a gimnáziumban első éven megkezdő diákok szüleinek foglalkozását, lakhelyét és – amennyiben feltüntették – a nemesi címet vagy a tudományos fokozatot rögzítettem.

A matrikulák segítségével az elsőéves diákok szüleinek foglalkozását Ferge (1969) rétegződésmodelljének munkajelleg-csoportjait alapul véve az alábbi kategóriákba soroltam: vezetők, felső és középszintű szellemiek, irodai, szak-, betanított és segédmunkások, továbbá mezőgazdasági fizikai dolgozók, inaktívak és önállóak. Ferge modellje – hiányosságai ellenére is (Kabai, 2006) – jól alkalmazható az iskolát igénybe vevő szülők kategorizálásához, és annak segítségével a diákok társadalmi háttérének feltérképezésé-

hez. Az anyakönyvekben a szülők foglalkozását viszonylag pontosan jegyezték fel, azokat nem sorolták determinisztikus kategóriákba. A szülők 1945 előtti foglalkozását csak az 1952/53-as és 1956/57-es tanévek közötti időszakban tüntették fel. Ennek magyarázata lehet, hogy az „1956-ot követő konszolidáció után már nem lehetett ugyanolyan durva eszközökkel belenyúlni a szelekcióba, mint korábban” (Andor, 2001. 18. o.). Abba a szelekcióba, amely a különböző társadalmi rétegek beiskoláztatását központilag szabályozta (Andor, 2001; Mészáros, 1994), vagyis ami a megváltozott politikai légkör eredményeként értékelhető. Ezért az iskola anyakönyvei alapján a társadalom mobilitásáról csak ebből az öt évből vonhatunk le következtetéseket. Az adatbázis felvétele során – a vizsgált időszak hosszára való tekintettel – öt évenként rögzítettem az adatokat, tehát az 1950/51-es, 1954/55-ös, 1960/61-es, 1964/65-ös, 1970/71-es, 1974/75-ös, 1980/81-es, 1984/85-ös és az 1989/90-es évfolyamokon tanulmányaikat megkezdő diákokét.

A diákok felekezeti hovatartozását csak néhány esetben jegyezték föl, akkor, ha nem katolikus vallású volt. Ebből arra következtethetünk, hogy az iskolába járó diákok csak kis százaléka nem volt katolikus, ezért a diákság felekezeti hovatartozásának megrajzolása a rendelkezésre álló adatok alapján nem volt lehetséges. Az iskola vonzáskörzetének megállapítását *Bőjtös* (2000) kutatása alapján végeztem, amelyben tízévenként, az 1950/51-es, 1959/60-as, 1969/70-es, 1979/80-as és az 1989/90-es tanévekben rögzítette az iskola elsőéves diákjainak lakhelyét.

A kutatás célja – a felekezeti iskolák szocializmus időszakában betöltött szerepének felvázolásán túl – a Pannonhalmi Bencés Gimnázium oktatásszociológiai hátterének vizsgálata az előzőekben vázolt politika- és társadalomtörténeti légkörben. A tanulmány során arra kerestem válaszokat, hogy:

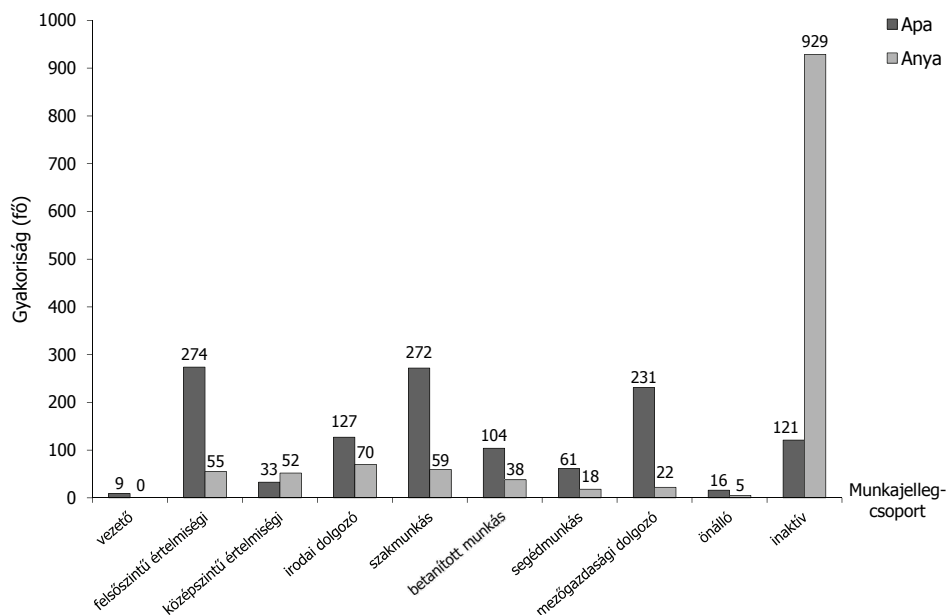
- a különféle társadalmi rétegek milyen arányban iskoláztatták be gyermekeiket a pannonhalmi gimnáziumba,
- milyen motivációk fedezhetőek fel a szülők beiskoláztatási stratégiáiban,
- a szocialista-kommunista társadalomkép megalkotását célzó intézkedések hatásai érzékelhetőek-e a diákság társadalmi összetételének változásaiban,
- milyen vonzáskörzet rajzolható az iskola köré?

Továbbá felvetésem szerint nem tanultak a pártvezetők gyermekei a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumban a vizsgált időszakban.

A gimnázium diákságának vizsgálata

1950 és 1964 között az összes elsőéves diák adatait külön is elemeztem, mivel a katolikus egyház és az állam viszonyát rendező 1964-es „részleges megállapodás” korszakhatárnak is tekinthető (Tomka, 2005a). Az 1960-as évek végéig terjedő időszak a magyar társadalom államosításának korszaka, mely „a korábban létező társadalmi formák és szerkezetek felszámolási kísérleteknek az időszaka” (Valuch, 2005. 17. o.), ezért is szükséges ezeket az éveket külön is vizsgálni, és megfigyelni, hogyan változott a szülők társadalmi összetétele a társadalom államosításának legintenzívebb periódusában.

Katolikus nevelés a politikai diktatúra oktatási rendszerében – a Pannonhalmi Bencés Gimnázium oktatásszociológiai vizsgálata (1950–1990)



1. ábra

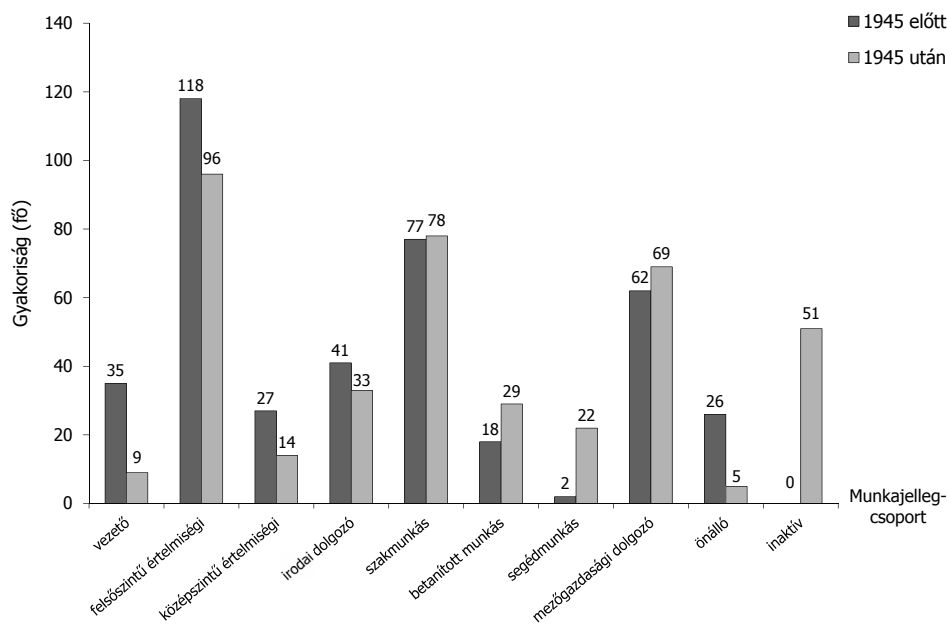
A szülők munkajelleg-csoportok szerinti eloszlása 1950 és 1964 között (N=2496)

A szülők munkajelleg-csoportok szerinti eloszlása alapján 1950 és 1964 között (1. ábra) az apák elsősorban a felsőszintű értelmiségiek, a szakmunkások és a mezőgazdasági fizikai dolgozók csoportjaiból írták be gyermekeiket az iskolába. A felsőszintű értelmiségi réteg magas aránya a Horthy-korszakbeli iskoláztatási hagyományoknak megfelelő, de a társadalomban erjedő változásokat már jelzi a szakmunkás és mezőgazdaságban dolgozó szülők – korábbiakhoz képest – magas száma. A felsőszintű értelmiségi családból származó diákok csoportját elsősorban az orvosok, ügyvédek és mérnökök gyermekei képviselték, de külön kategóriát képez a felekezeti oktatást igénylő görögkatolikus papszülők magas száma is. A többi csoport viszonylag kiegyenlítettnek tekinthető, azonban az inaktívak népes tábora egyrészt a háborús embervesztés reprezentálja, másrészt ide sorolhatók a hadifogságban és az állami börtönökben raboskodók, valamint az eltűntként nyilvántartottak is, ami a történelmi események és a társadalmpolitikai változások reflektív hatásaként értékelhető. Jelentős azon diákok száma is, akiknek egyik szülője sem élt már, amiből arra következtethetünk, hogy a nevelőszülők a kollégiumi nevelést vagy az egyházi oktatást hatékonyabbnak ítélték, mint az államit. Szintén magas a nyugalmazott, de a magasabb társadalmi rétegeket képviselő apák száma is, például az arisztokraták, a katonatisztek, a bírók és korábban az államigazgatásban dolgozó személyek.

A vezetők kis létszámú kategóriája mindössze kilenc fő, melybe az államügyész, a bírók és katonatisztek sorolhatók. *Ferge* (1969) vezető állásúak alatt az államigazgatási

és a gazdasági vezetőket – vagyis a hatalmi hierarchia csúcsát – érti, ezért szükséges az államigazgatás részét képező bíró és katonatiszt foglalkozásokat ebbe a kategóriába sorolni. E csoport a minta mindössze 0,7%-át teszi ki és kijelenthető, hogy a vizsgált időszakban nem tanultak a pártvezetők gyermekei a pannonhalmi gimnáziumban. Megállapítható, hogy a felsőszintű értelmiségiek, a szak- és mezőgazdasági munkások gyermekei biztosították az iskola diákutánpótlását 1950 és 1964 között.

Magas az inaktív anyák száma, ami a nők a vizsgált korszak társadalmában elfoglalt helyzetét tükrözi. A munkát vállaló nők száma az 1950-es évektől fokozatosan emelkedett, ami a tömeges munkába állásukkal magyarázható. Ezt bizonyítja az irodai dolgozó, az értelmiségi, a szak-, a betanított- és a segédmunkás nők száma. Az anyák vagy kényszerből kezdtek el dolgozni, például a férj halála vagy akadályoztatottsága esetén, vagy a magasabb társadalmi státusú gyógyszerész, orvos feleségek és művésznők esetében fordult elő leggyakrabban a munkavállalás. A munkába álló anyák munkajelleg-csoport szerinti eloszlása az apákéhoz képest egyenletesebb képet mutat, de felülreprezentáltak az irodai dolgozók, a felsőszintű értelmiségiek és a szakmunkások.



2. ábra

Az apák 1945 előtti és 1945 utáni munkajelleg-csoportja (1952–1957, N=406)

Mivel az iskolai pályafutást leginkább az apa társadalmi helyzete befolyásolta és a magasabb státusú és iskolázottabb apák gyermekei nagyobb eséllyel szereznek magasabb képzettséget és társadalmi státust, lényeges az apák munkajelleg-csoportjait külön

elemezni. Továbbá megvizsgálni, hogy a II. világháborút követő társadalmi változások (mobilitás, deklasszáció, elitcsere stb.) tetten érhetőek-e.

Az apák társadalmi mobilitásáról vonhatunk le következtetéseket (2. ábra), ha megvizsgáljuk a II. világháború előtti és utáni foglalkozásukat. Az 1952/53-as és az 1956/57-es tanévek közötti időszakban 406 elsőéves diák kezdte meg tanulmányait az iskolában. A szakmunkás és a mezőgazdasági fizikai dolgozó apák száma kismértékben nőtt, a felsőszintű értelmiségi szülők aránya viszont 28%-kal csökkent a világháborút megelőző szinthez képest. A foglalkozásuk jellegét tekintve a fizikai és a mezőgazdasági dolgozók esetében intragenerációs felfelé mobilitás, a szellemi foglalkozásúak esetében jelentős mértékű lefelé mobilitás figyelhető meg. A változás mértéke kategóriánként eltérő, de a legnagyobb csökkenés a vezetők, a felsőszintű értelmiségiek, az irodai dolgozók és az önállóak csoportjaiban mutatható ki. A vezetők 89, az önállóak 85%-a deklasszációra került.

Mindezek alapján a társadalom szerkezetének változásai az új politikai struktúrában már viszonylag korán érzékelhetővé váltak. A változás mértéke elsősorban a magasabb társadalmi státusú szülők esetében jelentős, ami a társadalmi presztízs csökkenését eredményezte.

A diktatúra korszakát vizsgálva (1. táblázat) látható, hogy legtöbbször a felsőszintű értelmiségi és a szakmunkás apák csoportjaiból járták gyermeküket a gimnáziumba. Magas az irodai dolgozó apák száma is, s a többi kategória eloszlása kiegyenlítettebb. A kezdeti, viszonylag alacsony értékről legdinamikusabban a felsőszintű értelmiségiek száma nőtt, a mezőgazdasági fizikai dolgozók száma ezzel fordítottan arányosan csökkent. Legkisebb mértékben a vezetők csoportjából járták gyermekeiket az iskolába, a mintába mindössze egy fő került. A középszintű szellemiek, a betanított és a segéd munkások, valamint az önállóak és az inaktív csoportjaiban viszonylag nagy ingadozás tapasztalható az egyes tanévek között.

Ezek az adatok több ponton is egyezést mutatnak *Blaskó* (2002) megállapításaival, miszerint a II. világháborút követő években Magyarországon a kulturális reprodukciós szerep hiánya volt jellemző, később pedig egyre erősödött a felsőbb osztályok azon képessége, melynek segítségével kulturális előnyeiket iskolai előnyökké konvertálhatták.

Az első években több esetben is előfordult, hogy a szülő kérésére kimaradt a diák az iskolából, leggyakrabban a fizikai dolgozó szülők gyermekei. Ebből arra lehet következtetni, hogy a politika hatásai ezeket a csoportokat gyorsabban és erőteljesebben törték meg, mint a felsőbb társadalmi rétegekhez tartozókat. Megjelent az az iskoláztatási stratégia is, amely a vallásos nevelés igényét és a hátrányok nélküli felsőoktatásba történő bejutást célozta. Ez esetben a szülők harmadik évfolyamig járták gyermekeiket katolikus gimnáziumba, biztosítva a vallásos nevelést – vagy egyáltalán a középiskolába történő bekerülést –, majd a negyedik évre állami iskolába járták gyermeküket, így kiküszöbölve a sikertelen főiskolai vagy egyetemi felvételt (*Mészáros*, 1990). Jelentős azon családok száma is, amelyek több gyermeküket is az iskolába írták. Ez feltételezhetően köszönhető egyrészt a politikai légkörnek, másrészt jelzi a szülők elégedettségét a szerzetesi neveléssel szemben. Az elégedettségre további példát az a nem kis számú – tradícióképző – csoport jelenthet, amelybe azok a diákok tartoznak, akik a későbbiekben gyermekeiket is ebbe az iskolába járták.

1. táblázat. Az apák munkajelleg-csoportok szerinti eloszlása öt évenkénti bontásban (1950–1990, N=753)

Gyakoriság (fő)	1950/51	1954/55	1960/61	1964/65	1970/71	1974/75	1980/81	1984/85	1989/90
Vezető	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Felsőszintű értelmiségi	7	22	16	17	19	20	30	35	36
Középszintű értelmiség	3	1	6	1	1	7	3	8	6
Irodai dolgozó	4	8	13	10	13	9	6	9	12
Szakmunkás	26	11	14	22	21	26	18	14	17
Betanított munkás	8	8	6	6	10	6	4	2	8
Segédmunkás	6	2	4	4	5	2	5	2	2
Mezőgazda- sági fizikai	39	14	12	15	6	5	3	3	1
Önálló	4	3	1	3	1	1	0	3	2
Inaktív	3	11	8	3	3	4	11	6	6
Összesen	101	80	80	81	79	80	80	82	90

Megjegyzés: A kiemelés minden egyes évfolyamon a legmagasabb számú munkajelleg-csoportot mutatja.

A gimnázium társadalmi háttere országos viszonylatban

Ha megvizsgáljuk, hogy a pannonhalmi gimnáziumba a különböző társadalmi státusú szülők milyen arányban írták gyermekeiket (1. táblázat), megállapítható, hogy a felsőszintű értelmiségi réteg – mely az egyik legnagyobb gimnáziumot igénybe vevő csoport – az országos aránnyal (Andorka és Simkus, 1983) közel megegyező szinten reprezentált.

A vezetők csoportján belül el kell különíteni a politikai elitet, mivel a kutatás egyik célja annak cáfolata, hogy a pártvezetők gyermekei is tanultak a pannonhalmi gimnáziumban. Valuch (2005. 121. o.) definíciója alapján elitnek tekinthetők azok, akik „személyes szinten tartós befolyással rendelkeznek a társadalom ügyeinek intézésében; akik a társadalom működtetésében fontos szerepet betöltő komplex szervezetek vezetői közé tartoznak, akik döntéseikkel vagy véleményükkel képesek a társadalmi újratermelés folyamatának befolyásolására”. Azonban e kutatás szempontjából a politikai elit kiszűrése volt a cél, nem a gazdasági vagy a tudáselit feltérképezése. Ezért szerencsésebb, ha most nem konvencionális értelemben használjuk az elit fogalmát, és azon belül megpróbáljuk elkülöníteni a pártvezetőket, akik alatt most a Központi Bizottság tagjait és a korszak jellegadó politikai személyiségeit értjük.

Andorka (1995) a hatalmi elit tagjainak számát 10 000-nél kevesebbre becsüli, ezen kevés számú csoport aránya a mintában (1. táblázat és 1. ábra) mindössze tíz fő. 1964-ig kilenc fő (bírók, katonatisztek és egy államügyész), 1964 után egy bíró. Ugyan ezen foglalkozások a vezetők kategóriájába sorolhatók és tartós befolyással is rendelkeztek a társadalom ügyeinek intézésében, ám semmiképpen nem tekinthetők a pártot vagy annak politikáját befolyásolni képes foglalkozásoknak. Ezek alapján kijelenthető, hogy a pártot vezetők gyermekei nem tanultak a pannonhalmi gimnáziumban a vizsgált időszakban. Annak megállapítása, hogy volt-e olyan szülő, aki lakóhelyén a politikai elithez tartozott megyei pártbizottsági tagként vagy tanácselnökként, az anyakönyvek alapján nem lehetséges. Másrészt, az országos pártvezetők és az alsóbb politikai szereplők között jelentős funkcionális különbségek voltak. A II. világháborút követő nagymértékű elitcsere jól érzékelhető. A marginalizálódást jelzi a korábban földbirtokos vagy arisztokrata származású diákok viszonylag magas száma, ami egyben ezen csoportok iskoláztatási lehetőségeinek beszűkülését is példázza.

A középszintű értelmiségi réteg és az irodai dolgozók csoportja az átlagoshoz képest alulreprezentált. A szak-, a betanított és a segédmunkás gyermekek esetében nem volt általános az érettségi megszerzése, azonban a pannonhalmi gimnáziumban a diákság tekintélyes csoportját képezték az e csoportokból származó gyermekek, ahogyan – a jelentős mértékű visszaesés ellenére is – kimagasló a mezőgazdasági fizikai dolgozó szülők aránya is. Az inaktívak aránya az átlagos értékkel megegyező. A munkajelleg-csoportok érettségizettség arányával (*Ferge*, 1969) megegyező képet csak az utolsó vizsgált, 1990-es tanévben tapasztalhatunk.

A jelentős mértékű mobilitás következményében lezajlott társadalom-szerkezeti változások nyomait (*Andorka*, 1992) az intézmény diákságának esetében vizsgálva (1. táblázat) látható, hogy a vezető és az értelmiségi csoportok számának gyarapodásával azonos képet mutat az iskola diákságának aránya. A szellemi munkát folytató középszintű értelmiségi szülők arányának növekedése is érzékelhető a diákság összetételének változása alapján, azonban a gyarapodás mértéke kisebb, mint a társadalmi mobilitásé. A szak-, a betanított és a segédmunkások számában növekedés nem mutatható ki az iskolát felhasználó szülők körében, ugyanakkor a mezőgazdasági dolgozók számának csökkenése igen.

Az iskola vonzáskörzetének vizsgálata

Az iskola vonzáskörzetének megállapításának módszertani alapja *Bőjtös* (2000) tanulmánya, amelyben a diákok lakhelyét tízévenként rögzítette. Az anyakönyvek alapján nem alkothatunk képet a politikai légkör eredményeként bekövetkezett esetleges kitelepítésekről, vagy önkéntes lakhelyváltásokról, érdemes azonban megvizsgálni, hogy az iskolafelhasználó szülők az ország mely részéről írták be gyermekeiket az iskolába.

2. táblázat. Az iskola vonzáskörzete megyénként (1950–1990, N=426)*

Megye	Fő	Százalék
Bács-Kiskun	17	3,99
Baranya	11	2,58
Békés	2	0,46
Borsod-Abaúj-Zemplén	10	2,34
Csongrád	6	1,40
Fejér	20	4,69
Győr-Moson-Sopron	67	15,72
Hajdú-Bihar	4	0,93
Heves	14	3,28
Jász-Nagykun-Szolnok	3	0,70
Komárom-Esztergom	20	4,69
Nógrád	4	0,93
Pest	31	7,27
Somogy	25	5,86
Szabolcs-Szatmár-Bereg	17	3,99
Tolna	6	1,40
Vas	23	5,39
Veszprém	44	10,32
Zala	31	7,27
Budapest	71	16,66

*Forrás: (Bőjtös, 2000. 23. o.)

Az adatok alapján (2. táblázat) az iskola vonzáskörzete az egész országot lefedte, de leginkább a Dunántúlra és Pest megyére terjed ki. A legtöbb diák nem Győr-Moson-Sopron megyéből – amely átlagosan 15%-át adta az iskola diákjainak –, hanem Budapestről járt a gimnáziumba. A fővárosból átlagosan az iskola közel 17%-a érkezett tanévenként. A Dunántúlról, Veszprém megyéből jártak a legtöbben, a legkevesebben Tolna megyéből, a szomszédos megyék közül Komárom-Esztergom megyéből érkezett a legkevesebb diák. Magas a győri diákok száma is annak ellenére, hogy ott működhetett a másik bencés gimnázium az országban. A gimnázium bentlakásos jellegéből adódóan a bejáró diákok aránya nagyon alacsony, és ez lehet az egyik magyarázata a kiemelkedő számú győri tanulónak is. Valamint annak, hogy még azokból a megyékből is sok diák érkezett Pannonhalmára, ahol működhetett másik katolikus iskola a diktatúra évtizedei alatt. A legtöbb tanulót Siófok, Tata, Balatonfüred, Keszthely, Veszprém, Székesfehérvár, Kaposvár, Szombathely, Miskolc és Nyíregyháza adta. Legkevesebben az ország déli és keleti megyéiből érkeztek, aminek a magyarázata a nagy földrajzi távolság lehet, valamint, hogy ez az ország legprotestánsabb területe.

Kimagasló a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből a gimnáziumba járók száma, melynek egyik oka a görögkatolikus papok gyermekeinek magas száma lehet, akiknek a szü-

lei ebben a térségben teljesítettek szolgálatot (*Bőjtös*, 2000). Viszonylag magas a Szabolcs megyei Pócspetriből⁵ érkezett diákok száma is, aminek egyik magyarázatát a társadalomnak a politikai változásokra adott védekező mechanizmusaként értékelhetjük. A szomszédos országokból – Szlovákiából, Romániából – érkező külföldi diákok száma nem túl magas, ám jelzi az iskola határokon átvélő vonzáskörzetét.

Összegzés és kitekintés

A kutatás célja az volt, hogy az iskola anyakönyvei alapján feltárja a szocializmus időszakában a szülők társadalmi státusát, beiskoláztatási stratégiáikat, az iskola vonzáskörzetét, és megvizsgálja, hogy a gimnázium mely társadalmi csoportok körében volt népszerű. Továbbá meg kívántam cáfolni azt a megállapítást, miszerint még a pártvezetők gyermekei is Pannonhalmára jártak.

A kutatás eredményei alapján a Pannonhalmi Bencés Gimnázium a politikai diktatúra időszakában hiánypótló intézményként működhetett. Ezt a szerepet a szocialista kultúrpolitika szánta az iskolának, és ebben a szerepben a lehetőségekhez mérten helytállt. A történelmi események hatásai és a társadalom szerkezetében történt változások is kitapinthatóvá váltak az anyakönyvek vizsgálata alapján. A különféle társadalmi rétegek gyermekei nagyjából az országos átlagnak megfelelő arányban jártak az intézménybe, azonban a Horthy-korszak elitjére az iskola jelentős felhasználó csoportjaként tekinthetünk, a vallásos nevelést igénylő szülőkkel egyetemben. Ez egyrészt a politika akaratának megfelelően történt, ami a II. világháború előtti elit iskoláztatását és újratermelését jelentős mértékben korlátozva ugyan, de mégis engedélyezte és azt a felekezeti iskolákra bízta. Ebből kifolyólag alakulhatott ki az iskola körül országos vonzáskörzet, már közvetlenül az újraindulást követő években. A szülők iskoláztatási motivációját egyrészt a politika, másrészt a vallásosság határozta meg. Igazolódott azon felvetésem, miszerint nem tanultak a pártvezetők gyermekei a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumban a szocializmus időszakában.

Irodalom

Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, **10**. 1. sz. 15–30.

Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.

⁵ 1948. június 3-án Pócspetriben – a jelentős katolikus zárandokhelytől, Máriapóctól két és fél km-re fekvő településen – a falu lakossága a községháza előtt az iskolák államosítása ellen tiltakozott. A tüntető tömegben támadt zúrzavart a kirendelt rendőrök puskatussal próbálták megfékezni, azonban ez egyikük életébe került. A koncepció per során a gyilkosság vádlottját, a volt segédjegyzőt – aki vallomásaiban a település plébánosát nevezte meg felbujtójaként – halálbüntetésre, a felbujtóként elítélt plébánost életfogytiglani börtönbüntetésre ítélték (*Ember*, 1982; *Kiszely*, 2000). Ez által lett a „Pócspetrihez kötődő terror és koncepció per a falusi terek megszállásának szimbóluma” (*Kovács*, 2009. 41. o.).

- Andorka Rudolf és Albert Simkus (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, **61.** 6. sz. 592–612.
- Andorka Rudolf (1992): Társadalmi változások és társadalmi problémák, 1940-1990. *Statistikai Szemle*, **70.** 4–5. sz. 301–325.
- Andorka Rudolf (1995): A társadalmi mobilitás változásai 1973-tól 1992-ig. *Statistikai Szemle*, **73.** 2. sz. 101–120.
- Balogh Margit és Knausz Imre (1988): Az iskolák államosítása 1948-ban. *Párttörténeti Közlemények*, **34.** 2. sz. 40–83.
- Balogh Margit (2008a): „Isten szabad ege alatt” – az egyházak Magyarországon 1945 és 1948 között. In: Balogh Margit (szerk.): *Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után*. Kossuth Kiadó, Budapest. 49–60.
- Balogh Margit (2008b, szerk.): *A Magyar Katolikus Püspöki Kar tanácskozásai 1949–1965 között*. METEM, Budapest.
- Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, **11.** 2. sz. 3–27.
- Bójtös Zsuzsanna (2000): Egyházi gimnáziumok vonzáskörzet-vizsgálata 1950-től napjainkig. Szakdolgozat. PBFL kéziratára. A Pannonhalmi Gimnázium iratai.
- Coleman, J. S. (1988/1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest. 11–44.
- Drahos Péter (1992): Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, **1.** 1. sz. 46–64.
- Ember Judit (1982): Pócspetri. Dokumentumfilm.
- Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Gárdonyi Máté (2008): Túlélés – együttműködés – ellenállás. A Katolikus egyház stratégiái a „népi demokráciában”. In: Balogh Margit (szerk.): *Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után*. Kossuth Kiadó, Budapest. 149–157.
- Gereben Ferenc (é. n.): Egy diákközösség útja – szociológiai megközelítésben. PBFL kéziratára. A Pannonhalmi Gimnázium iratai. Kézirat.
- Kabai Imre (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon, 1867–1945. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Replika Kör, Budapest.
- Kemenes László (1988): A mai katolikus középiskolák. In: Turányi László (szerk.): *Magyar Katolikus Almanach*. Szent István Társulat, Budapest. 258–275.
- Kiszely Gábor (2000): *ÁVH – Egy terrorszervezet története*. Korona Kiadó, Budapest.
- Kovács József (2009): A kollektivizálási kampány „szocreál” kontextusai Magyarországon (1948–1953). *Aetas*, **24.** 4. sz. 32–47.
- Kozma Tamás (2005): Egyházi iskolák – Interkulturális nevelés. *Educatio*, **14.** 3. sz. 465–474.
- Lengvári István (2001): A Pécsi Ciszterci gimnázium tanulói 1851–1911. *Korall*, **2.** 3–4. sz. 145–155.
- Mészáros István (1990): *Iskola Szent Márton hegyén*. Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Pannonhalma.
- Mészáros István (1994): *...kimaradt tananyag... Diktatúra és az egyház 1945-1956*. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1995): *...kimaradt tananyag... Diktatúra és az egyház 1975-1990*. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Vallásos nevelés 1949 előtt. *Magyar Pedagógia*, **99.** 4. sz. 389–412.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalog és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Katolikus nevelés a politikai diktatúra oktatási rendszerében – a Pannonhalmi Bencés Gimnázium oktatásszociológiai vizsgálata (1950–1990)

- Nagy Péter Tibor (2007): A Nappali és felnőtt középiskolai érettségivel rendelkezők aránya a rövid huszadik században. *Magyar Pedagógia*, **107**. 2. sz. 123–139.
- Orbán Annamária és Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, **3**. 2. sz. 55–70.
- Pelles Tamás (2000): A pannonhalmi olasz gimnázium. *Iskolakultúra*, **10**. 11. sz. 63–70.
- Pusztai Gabriella (1996): Kimaradt generációk. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, **7**. 3–4. sz. 155–165.
- Pusztai Gabriella (2008): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Somorjai Ádám (1996): A magyarországi bencés rend XX. századi történetének rövid vázlata 1983-ig. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, **7**. 1–2. sz. 137–148.
- Szalai Béla (2009): *Mozaikok, Pannonhalma, 1956*. Szerzői kiadás, Budapest.
- Szalai János (1988): A papi utánpótlás. In: Turányi László (szerk.): *Magyar Katolikus Almanach*. Szent István Társulat, Budapest. 147–156.
- Tomka Ferenc (2005a): *Halálra szántak, mégis élünk! Egyházüldözés 1945-1990 és az ügynökkérdés*. Szent István Társulat, Budapest.
- Tomka Miklós (2005b): A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, **14**. 3. sz. 492–501.
- Ugrai János (2011): Vargabetűk az iskolában. A kétszáz évvel ezelőtti kollégiumi tanulmányok szabályszerűségeiről. *Korall*, **12**. 46. sz. 87–113.
- Valuch Tibor (2005): *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Veres Judit (1970): A magyar iskolarendszer fejlődésének vázlata, 1945-1969. *Magyar Pedagógia*, **70**. 2. sz. 143–169.

Csejoszki Mihály

ABSTRACT

MIHÁLY CSEJOSZKI: CATHOLIC SCHOOLING IN THE EDUCATION SYSTEM OF HUNGARY'S
POLITICAL DICTATORSHIP: A SOCIO-EDUCATIONAL STUDY OF THE BENEDICTINE GRAMMAR
SCHOOL AT PANNONHALMA

During the era of political dictatorship in Hungary, significant changes took place within the structure of society, which also affected education, as evidence shows. In the second half of the 20th century, the Hungarian Communist Party attempted to 'nationalize' society according to its own goals and interests. Religious persecution formed a part of this effort, which aimed to disengage the churches from society; moreover, education was subordinated to the dissemination of 'scientific materialism'. Under socialism the education system of the dictatorship barely met the demands of religion and of parents who preferred religious education, and the handful of denominational institutions suffered significant drawbacks in the competition among schools. Nevertheless, these schools managed to cope with this situation effectively. The aim of this study was to observe and identify the role of the Benedictine Grammar School at Pannonhalma within the socialist educational and social system based on school records. It can be stated on the grounds of the analysis that the school's primary intake comprised members of social classes persecuted and oppressed by the dictatorship. This institution clearly drew on the social and political elite of the Horthy era (1920–1944) and on parents demanding religious education while undertaking all of its 'disadvantageous' consequences. Accordingly, the motivations for enrolment at Pannonhalma were determined by the political environment, on the one hand, and by the demand for religious education, on the other. Therefore, the school attracted pupils from the whole country, thus explaining the diverse social background of the parents whose children were enrolled there, which differed from the national average. Furthermore, attempts aimed at eliminating the Horthy-era social model could be detected during the research as well. Moreover, the common perception that 'even the children of party leaders went to Pannonhalma' is refuted.

Magyar Pedagógia, **112**. Number 3. 149–166. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csejoszki Mihály, Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakközépiskola és Kollégium, H-9090 Pannonhalma, Vár 1.

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSSAL KAPCSOLATOS MEGGYŐZŐDÉSEK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK KÖRÉBEN

Bacsa Éva

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

„A félreértés mindig veszélyesebb, mint a meg nem értés. Amit nem értünk, lassacskán fölvilágozhat – de amit félreértettünk (vagy kényelemből félremagyaráztunk), azonnal rögzül, s keserves munka később ezt a hamis tudást a lélekből kivakarni.” (Jókai Anna)

Az utóbbi évtizedekben az idegen nyelv tanulása és tanítása területén végzett kutatások között egyre nagyobb teret kap a tanulás affektív tényezőinek vizsgálata, ami a kutatók szerint közelebb visz az egyéni különbségek megértéséhez és értelmezéséhez (Gardner és MacIntyre, 1993). Felmerült a kérdés, mi okozhatja a jelentős teljesítménybeli különbségeket az azonos háttérrel és körülményekkel rendelkező tanulók között. Ekkor terelődött a hangsúly az egyéni különbségek vizsgálatára. Az egyéni különbségek vizsgálata kezdetben két fő területre, a nyelvtelhetség és nyelvérzék (*foreign language aptitude*; Skehan, 1989; Kiss és Nikolov, 2005), valamint a nyelvtanulási motiváció (Gardner, 1985; Dörnyei, 1998, 2001; Nikolov, 2003a; Heitzmann, 2008, 2009; Bacsa, 2008) vizsgálatára irányult. Később a tanulási stílus (Skehan, 1989; Dörnyei és Skehan, 2003) és a nyelvtanulási stratégiák (Wenden és Rubin, 1987; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nikolov, 2003b; Griffiths, 2003) kutatása is egyre nagyobb hangsúlyt kapott.

Vajon mi állhat az egyéni eltérések mögött akkor, ha a külső-belső körülmények között nincs jelentős különbség? Az egyik elfogadható magyarázatnak az énészlelés kérdése tűnik, ami ráirányította a figyelmet, többek között, olyan változók, mint az idegen nyelv tanulással kapcsolatos attitűd, szorongás, érdeklődés, meggyőződés, elvárás vagy az előzetes tapasztalat vizsgálatára (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Csizér, 2002; Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Hardy, 2004; Altan, 2006; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009). Ugyanis a nyelvoktatók körében ismert az a tény, hogy a nyelvtanulók egy egész sor nyelvi tapasztalattal, elvárással és meggyőződéssel rendelkeznek már a nyelvtanulás vagy a konkrét feladatmegoldás kezdetén (Sakui és Gaies, 1999), s ezekkel együtt érkeznek a nyelvórákra. Továbbá a kognitív pszichológia szemléletváltást hozott a tudás és a tanulás koncepciója terén, miszerint a tudás egy aktív folyamat, egyéni konstrukció eredménye, amit a tanuló egyénileg alkot meg, s nem egy készen kapott, befogadott konstruktum. A nyelvtanítással kapcsolatban is egyre inkább előtérbe került az a nézet, hogy a tanulók aktív részesei a tanulási folyamatnak, vagyis a tanulók mind-

egyike egyéni utat jár be a nyelvtanulásban. Ez a tudásfelfogás felerősítette az érdeklődést a tanulással, tanítással kapcsolatos meggyőződések iránt (Horwitz, 1999; Kagan, 1992).

A tanulmány további részében először röviden bemutatjuk az általános és a középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek mérésére alkalmazható saját mérőeszközünk fejlesztési folyamatát, majd az új kérdőívvel készült mérés eredményeit ismertetjük.

Elméleti háttér

A (nyelv)tanulói meggyőződések fogalma és kialakulása

A meggyőződés központi helyet foglal el minden olyan tudományágban, amely az emberi viselkedéssel és tanulással foglalkozik (Sakui és Gaies, 1999). Victori és Lockhart (1995) definíciója szerint a tanulói meggyőződések (*learners' beliefs*) olyan feltételezések, amelyeket a tanulók magukról mint nyelvtanulókról, a nyelvtanulás természetéről és körülményeiről gondolnak. Hasonlóan vélekedik Csikos és Kelemen (2009), aki szerint a meggyőződések a tanulás természetére, egyéni és általános jellemzőire vonatkozó olyan állítások, amelyeket az egyén igaznak vél, és amelyek érzelmi-affektív töltetük nélkül fogva gyakran impliciten maradnak. Ebben a meghatározásban megjelenik a meggyőződések kettős vetülete, azaz egyrészt kognitív (szerzett tudás), másrészt affektív (érzelmi-akarati) alapokra helyezhető.

Richardson (1996) szerint a meggyőződések a világról kialakított és igaznak tartott értelmezések, feltevések vagy kijelentések, amelyek a valóság értelmezésében erős szűrőként működnek. Rokeach (1968) úgy véli, a meggyőződések a viselkedés predispozíciói, amelyek hatással vannak arra, amit és ahogyan a tanulók tanulnak. Hasonló véleményen van Nespar (1987) is, aki szerint a meggyőződések és az értékek alkotják az emberi viselkedés háttérét, és ezek a legerősebb indikátorai a viselkedésnek. Ajzen (1991) a tervezettselekvés-modellben szintén azzal érvel, hogy a viselkedést meghatározó meggyőződések rámutatnak a cselekedetek valószínű kimenetelére és következményeire, s azok pozitív vagy negatív megítélésére. Horwitz (1987) szerint a nyelvtanulásról kialakult meggyőződések vagy nézetek hatással vannak mind a megismerési folyamatokra, mind a nyelvtanulói viselkedésre.

A szakirodalomban sok esetben nem következetes a tudás és a meggyőződés kifejezések használata. Abelson (1979) nem lát minőségi különbséget a tudás és a meggyőződésrendszerek között. A meggyőződést a személyes tudás egyik fajtájának tekinti, míg egyes tudáskomponensek is válhatnak a meggyőződés részévé. Pajares (1992) már megkülönbözteti a két konstruktumot, de a különbséget inkább mennyiséginek, mint minőséginek látja. Rokeach (1968) szerint a meggyőződéseknek kognitív, affektív és a viselkedéssel kapcsolatos összetevői vannak. A kognitív komponens a tudást képviseli, az affektív az érzelmek kifejezésére alkalmas, s a viselkedéssel kapcsolatos komponensek

akkor aktiválódnak, amikor arra szükség van. Azonban ebből a megközelítésből hiányzik az értékítélet, amit más szerzők (pl. *Ajzen*, 1991; *Wenden*, 1999) fontosnak tartanak.

A tanulói meggyőződés (*learners' beliefs*) fogalmát gyakran felcserélik a metakognitív tudás (*metacognitive knowledge*) fogalmával. A metakognitív tudás egy sajátos része a tanulók elsajátított tudásának, ami azt tartalmazza, hogy mit tudnak a tanulók a tanulásról (*Flavell*, 1979). A szocializáció során elsajátíthatjuk tudatosan (pl. a tanárok, szülők, társak magyarázata vagy tanácsa arról, hogyan kell tanulni), és nem tudatosan, ami általában megfigyelés vagy utánzás eredménye. A kognitív fejlődés előrehaladtával a tanulók képessé válnak a tanulási folyamataikat, technikáikat figyelemmel kísérni, a korábbiakat módosítani és újakat létrehozni, vagyis a *tudást* tudatossá tenni és beszélni róla. Azonban *Wenden* (1999) emellett érvel, hogy a tanulói meggyőződés a metakognitív tudás része, alárendeltje, s abban különbözik, hogy tartósabb és értékítéletet hordoz.

Yang (1999) a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések elméleti keretét vázolja fel, két alapvető dimenziót határoz meg: metakognitív és motivációs dimenziót. A metakognitív dimenzió a tanulók metakognitív meggyőzéseire (vagy metakognitív tudására) utalnak (*Flavell*, 1979; *Wenden*, 1999), melyek a következő komponenseket tartalmazzák: (1) mindazt, amit a tanuló *tud magáról* mint nyelvtanulóról (pl. saját nyelvtudása, tehetsége, nyelvérzéke, tanulási stílusa, személyisége, társadalmi szerepe az idegen nyelvi környezetben stb.); (2) mindazt, amit a tanuló *gondol* az idegen nyelv tanulásáról mint *feladatról* (pl. a nyelvérzék jelentősége, a nyelvtanulás természete és fókusza, a nyelvtanulás nehézsége); (3) mindazt, amit a tanuló *hisz*, amiről a tanuló *meg van győződve*, hogy a sikeres nyelvtanulást szolgálja (pl. a *nyelvtanulási stratégiák* ismerete). Vagyis: mit tudok magamról, mi vár rám és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló?

A *motivációs dimenzió* a nyelvtanulás motivációs meggyőzéseire utal, és az alábbi komponensek alkotják (*Garcia és Pintrich*, 1995, idézi *Yang*, 1999): (1) A tanuló meggyőződése saját nyelvtanulási képességeiről, továbbá elvárása az eredmények, nehézségek, a tanulási feladat kapcsán. (2) A nyelvtanulással kapcsolatos céljai, valamint a nyelvtanulás fontosságára, hasznosságára és érdekességére vonatkozó meggyőződések. (3) A tanuló nyelvtanulással kapcsolatos érzelmi megnyilvánulásai. Másként fogalmazva: Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom?

Pajares (1992) a meggyőződésekre vonatkozó szakirodalom alapján egy tizenhat pontos listát állított fel a meggyőződések természetére vonatkozólag, amely több ponton ma is irányadónak tekinthető. A teljesség igénye nélkül néhány megállapítás:

- Korán kialakulnak, s gyakran ellenállnak az iskolai és tapasztalati hatásoknak.
- Meggyőződés-rendszerekké alakulnak.
- Szűrőként vesznek részt az új jelenségek értelmezésében.
- A szűrőhatás átalakíthatja, torzíthatja ezt a folyamatot.
- Kulcsszerepet játszanak a tudás értelmezésében és a megismerés nyomon követésében.
- A korai meggyőződések, amelyek már meggyőződésrendszerekké szerveződtek, nehezen változtathatók.
- Erőteljesen hatnak a viselkedésre.

A későbbi kutatások egyre többször cáfolják *Pajares*, a meggyőzések állandósult természetére vonatkozó állításait, s bizonyítják bizonyos meggyőzések dinamikus, változásra hajlamos voltát, mely változások jórészt a megváltozott körülmények hatásaként figyelhetők meg (*Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009*).

A nyelvtanulói meggyőzések kutatása

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések vizsgálata a sikeres és a sikertelen tanulók egyéni különbségeinek vizsgálatával indult (*Rubin, 1975*), ahol *Horwitz* (1985) úttörőnek számító kutatásával tette meg az első jelentős lépést. Minthogy a konstruktum definiálása mind a mai napig nehézségekbe ütközik, a kutatásokban sokkal inkább a terület többszemponútú megközelítésével találkozunk.

Bernat és Gvozdenko (2005) a nyelvtanulással kapcsolatos kutatások szintézisét adva arra a kérdésre keresi a választ, hogy mely pszichológiai mechanizmusok formálják és irányítják a meggyőzéseket, amelyek számos külső és belső faktor melléktermékei. Rávilágítanak a meggyőzések komplexitására, azokra a faktorokra – szociális, környezeti, kognitív, affektív és személyes – amelyek együttesen alkotják és formálják őket. Ez alapján a meggyőzések kialakulására hatással van a családi és a kulturális háttér, az iskolai környezet, az előzetes tapasztalatok interpretálása, valamint az egyéni különbségek, például a nem és a személyiségjegyek.

A meggyőzések kutatásában az utóbbi évtizedekben jelentős hangsúlyeltolódás történt, hiszen az 1980-as években indult kutatások elsődleges célja a meggyőzések megismerése: milyen meggyőzésekkel rendelkeznek az adott tanulók és tanárok a nyelvtanulás folyamatáról, s azok milyen hatást gyakorolnak a nyelvtanulással kapcsolatos egyéb faktorokra (pl. teljesítmény). A meggyőzéseket a kognitív pszichológia szemszögéből vizsgálták, s mint stabil és izolált jelenségeknek tekintették. A közelmúltban az érdeklődés a meggyőzések kialakulásának, fejlődésének, változásának vizsgálatára irányult, a központi kérdés a *milyen-ről* áthelyeződött a *hogyan-ra*. A kognitív dimenziót egyre inkább felváltja a kontextuális megközelítés, ami a meggyőzéseket dinamikus, komplex és időnként ellentmondásos jelenségként kezeli (*Barcelos és Kalaja, 2011*).

Kutatások indultak annak vizsgálatára is, hogy a különböző tanulási háttér és körülmény, kulturális meghatározottság, különbözőség miként befolyásolja a tanulói meggyőzések alakulását (*Wenden, 1986; Horwitz, 1988; Benson és Lor, 1999*). Ezek eredményei alapján a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések egy része általános, független például a helytől vagy a nyelvtanulás körülményeitől. Így például az emberek a világ minden részén rendelkeznek valamilyen meggyőzéssel, amely a nyelvtanulás kezdetére, nyelvi képességekre, nyelvérzékre, a „leghatékonyabb” stratégiákra (*context-general*) vonatkoznak. Azonban a meggyőzések jelentős részére hatással van az adott környezet, a kulturális közeg, ezek tehát környezetspecifikus (*context-specific*) meggyőzések (*Nikitina és Furuoka, 2006*).

A kontextuális megközelítés, mely *Vigotszkij* (1978) szociokulturális elméletére épül, a meggyőzések kialakulásának átfogóbb értelmezését teszi lehetővé akkor, amikor a meggyőzések változását a környezettel való interakcióban vizsgálja, s nem csak az ér-

deklí, hogy a tanuló mit gondol a nyelvtanulásról, hanem az is, hogyan cselekszik. E megközelítés szerint a tanulói meggyőződések dinamikusak és egy adott környezetben (*socially-situated*) illetve környezet által (*socially constructed*) formálódnak. A viselkedés ciklikus, egyrészt formálja a meggyőződések, másrészt hozzájárul a meggyőződések változásához, tehát a hangsúly az interakcióra helyeződik (*Navarro és Thornton, 2011*).

Peacock (2001) longitudinális kutatása során három éven keresztül követte a meggyőződések alakulását. Bár három területen talált különbséget a diákok eredeti és a három évvel későbbi meggyőződései között, de ezek nem számottevő különbségek. Ezek a területek a szókincs és a nyelvtan meghatározó jelentőségére, valamint a nyelvérzék fontos szerepére vonatkoznak. Más szerzők (pl. *Amuzie és Winke, 2009; Yang és Kim, 2011*) a külföldön tanulás hatásait vizsgálták a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések alakulására, s megállapították, hogy erőteljes változás tapasztalható a tanulói autonómiával kapcsolatos meggyőződések területén, mely a külföldön eltöltött idővel is arányos. Hasonló eredményt hozott *Riley* (2009) vizsgálata, mely alapján kilenc hónap alatt a meggyőződések negyede szignifikáns különbséget mutatott, s ezek 71%-a tanári meggyőződésekkel azonos irányban mozdult el.

A kontextus szerepét vizsgáló kutatásában *Altan* (2006) különböző nyelveket tanuló, tanár szakos hallgatók meggyőződéseit vizsgálta abból a célból, hogy megállapítsa, vajon a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések miként befolyásolja a célnyelv. A kutatás eredményei szerint az angol, a német, a francia, a japán és az arab szakos hallgatók, függetlenül a célnyelvtől, hasonló meggyőződésekkel rendelkeznek a nyelvtanulásról. Ez megerősítette azt a korábbi véleményt, miszerint a hallgatók már határozott elképzelésekkel, prekoncepciókkal („mitoszokkal”) érkeznek az egyetemek nyelvszakjaira, s ezt az oktatók nem hagyhatják figyelmen kívül. Ezt cáfolni látszik *Rieger* (2009) kutatása, aki hazai mintán, angolul és németül tanuló hallgatók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit vizsgálta, s két területen (a nyelvtanulás nehézsége és a nyelvtanulás természete) talált szignifikáns különbséget. Hasonló különbséget fedezett fel *Diab* (2006) az angolul és a franciául tanuló egyetemisták között, ahol a különbségeknek, megállapítása szerint, politikai és szociokulturális vetülete is lehetséges.

Számtalan kutató foglalkozik a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések nemek szerinti alakulásával is (*Diab, 2006; Csizér, 2007; Bernat és Lloyd, 2007; Rieger, 2009*), s talált jelentős különbséget a két nem nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződései között. Azonban ahhoz, hogy még teljesebb képet kapjunk a tanulói meggyőződésekről, a kutatók szerint érdemes megismerni és számításba venni a tanárok meggyőződéseit is (*Lugossy, 2006; Fives és Buehl, 2008; Riley, 2009*). *Horwitz* (1988) szerint a tanulók mintának, szakértőnek tartják a tanárokat, tehát erőteljes hatást gyakorolnak meggyőződéseik kialakulására. Ezek a hatások érkehetnek explicit (pl. konkrét kijelentés, magyarázat által) vagy implicit (pl. a tanár által alkalmazott módszerek hatására) módon, s nagyban befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (*Johnson, 1992, 1994*).

A meggyőződések szerepe az idegen nyelv tanulásának folyamatában

Számos kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a meggyőződések meghatározó szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításának folyamatában (Horwitz, 1999; Diab, 2006; Rieger, 2009), a tanulás sikerében vagy kudarcában (Cotteral, 1999), vagyis hatással vannak a tanulói teljesítmény kimenetelére. Így tehát a tanulók meggyőződéseinek ismerete közelebb viszi a tanárokat annak megértéséhez, hogy tanítványaik milyen elvárásokkal és elégedettséggel érkeznek a nyelvórákra (Horwitz, 1999), illetve általuk betekintethetnek a teljesítmények mögé is. Azt is bizonyították, hogy a megalapozatlan vagy téves meggyőződések kulcsszerepet játszanak az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos szorongás kialakulásában (Young, 1991), valamint, ha a meggyőződések megegyeznek az adott nyelvtanulási közegben elfogadott jó gyakorlattal, akkor a meggyőződések, feltehetően, pozitív hatással lesznek az eredményességre, ellenkező esetben károsan befolyásolják azt (Riley, 2009). Wenden (1987) kapcsolatot talált a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései és a választott nyelvtanulási stratégiák között: a tanulók nemcsak a meggyőződéseiket fogalmazzák meg körültekintően, hanem az ahhoz releváns stratégiákat is következetesen alkalmazzák. Horwitz (1988) szerint az előzetes meggyőzés körülhatárolja, némely esetben korlátozza a stratégiahasználat választható tartományát.

A nyelvtanulással kapcsolatos kutatások többsége az egyetemista korosztály meggyőződéseit vizsgálja. Igen kevés azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a fiatalabb (pl. általános iskolás) korosztály nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit elemzi, holott a fentiek igazolják, hogy a meggyőződések korán, már a nyelvtanulás kezdetén (sőt előbb, az iskolai és a családi háttér hatására) kialakulnak. Értékes információkhoz juthatunk a meggyőződések kialakulásával, dinamikájával kapcsolatosan, ha a nyelvtanulás kezdetén lévő gyermekek meggyőződéseit is megismerjük.

Összegzésként megállapítható, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések megismerése elengedhetetlen (Horwitz, 1988; Victori és Lochart, 1995) mind a tanárok, mind a tanulók szempontjából. A tanárok útmutatást kaphatnak a tanítási programok, kurzusok, egyáltalán a tanulási környezet körültekintő megszervezéséhez, s a tanulók számára is hasznos saját meggyőződéseik megismerése, hiszen közvetett hatással lehet a viselkedés, az önismeret, s a tanulói autonómia alakulására.

A nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések mérése

A meggyőződések feltárásának módja és eszközszerkezere kezdetektől vitatott pontja a területnek (Cotteral, 1995; Kuntz, 1996; Sakui és Gaies, 1999; Nikitina és Furuoka, 2006). Eltérő vélemény alakult ki a kutatók között a meggyőződések mérhetőségét illetően, sőt mérhetők-e egyáltalán; azonkívül a meggyőződések kezelhetők-e deklaratív metakognitív tudáselemekként.

A nyelvtanulási meggyőződések feltárásához a kutatások többségében a *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI; Horwitz, 1987) mérőeszközt, vagy ennek

bővített, továbbfejlesztett változatát használják (Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999; Fives és Buehl, 2008; Amuzie és Winke, 2009; Heitzmann, 2008; Brózik-Piniel, 2009; Rieger, 2009). A BALLI eredetileg 34 tételt tartalmazó, ötfokozatú Likert-skálás kérdőív, mely öt területet vizsgál: (1) az adott nyelv nehézsége, (2) az idegennyelv-tanulás képessége, (3) a nyelvtanulás természete, (4) tanulási és kommunikációs stratégiák, (5) motiváció és elvárások.

Azonban tanulmányok sora bizonyítja azt, hogy a mérőeszköz reliabilitása és validitása megkérdőjelezhető, s így az eredmények interpretálása is nehézségekbe ütközik (Kuntz, 1996; Nikitina és Furuoka, 2006; Brózik-Piniel, 2009). A legnagyobb problémát az jelenti, hogy nem történt meg a mérőeszköz többfunkciós statisztikai analízise, vagyis a skálák egy előzetes feltételezés termékei és nem a faktoranalízis eredményeként jöttek létre. Az összehasonlítás csak a kérdőívtételek szintjén lehetséges. Továbbá szükségessé válik az eredeti mérőeszköz tartalmi és formai elemzése is. A kérdőívtételek egy része már tartalmilag is fejlesztésre szorul, valamint megfontolást igényel a mérőeszköz (hasonlóan a továbbfejlesztett változatok) nyelvezete is. A tételek változatos nyelvi formát képviselnek, s ez nem tükröz következetes választást, ami kétségbe vonhatja az értékelés biztonságát, a validitást.

A kutatás célja

A kutatás során arra vállalkoztunk, hogy saját, többlépcsős fejlesztési folyamatban készült, az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit feltáró mérőeszközt próbáljunk ki, s ennek segítségével megismerjük az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit, a korosztályokra jellemző különbségeket és összefüggéseket.

Mérőeszköz-fejlesztés

Az új mérőeszköz elkészítésénél alapul szolgáltak a szakirodalomban eddig használatos mérőeszközök (Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999). A mérőeszköz-fejlesztés során három fontos szempontot tartottunk szem előtt: (a) a tartalmi korszerűsítést (alkalmazkodás a nyelvtanulás változó, megújuló körülményeihez), (b) a formai elemzést (a nyelvi formák közötti különbségek megismerése), (c) az életkori relevanciát.

A kérdőívtételek megfogalmazásához Yang (1999) elméleti keretét tekintettük irányadónak, aki a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések leírására *metakognitív* és *motivációs* dimenziókat határoz meg: (1) Mit tudok magamról (személyi változók), mi vár rám (feladat változók) és hogyan lehetek sikeres nyelvtanuló (stratégiai változók)? (2) Képes vagyok-e a nyelvet tanulni? Miért tanulom a nyelvet? Hogyan érzem magam, amikor a nyelvet tanulom?

A kérdőívtételek között megtalálhatók a korábban kifejlesztett mérőeszközök (Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999; Cotteral, 1999) általunk jónak tartott tételei és saját fejlesztésű tételek. A saját fejlesztésű tételekhez gyakorló nyelvtanárok segítségét kértük, akik azt a feladatot kapták, hogy gyűjtsenek össze olyan állításokat, nézeteket, véleményeket (pozitív vagy negatív), amelyek a nyelvtanulással kapcsolatban (személyre, stratégiára,

feladatra vonatkozó) fogalmazódnak (fogalmazódhatnak) meg tanítványaikban. A közel 80 állításból (*item pool*) választottuk ki azokat, amelyek belekerültek a kérdőív első változatába. (Dörnyei, 2007). A mérőeszköz-fejlesztés háromlépcsős eljárásban történt. Az első két lépésben, amit a szakirodalom előmérés (Liez és Keeves, 1997), másol pilot work (Barett, 1995) kifejezéssel illet, a nyelvi elemzésre és a tartalmi bővítésre helyeztük a hangsúlyt.

Első lépésként egy 60 tételes mérőeszköz készült el kettős megfogalmazásban, egyes szám első (énre vonatkozó állítások) és harmadik személyű (általános értelemben vett állítások), melyeket mozaikszerűen osztottunk el a kérdőíveken. A mérést 210 fős mintán (13 és 17 évesek) végeztük. Megállapítottuk, hogy a kétféle nyelvi forma között jelentős átlagkülönbségek vannak. Az egyes szám első és harmadik személyű állítások empirikus különbségei a Demetriou (1998) által feltételezett kettős metakognitív rendszer alátámasztására alkalmasak. Valamint az eredmények alapot szolgáltatnak a kutatás folytatására, hiszen közelebb vittek annak bizonyításához, hogy a mérőeszközök validitását a kérdőív-tételek nyelvezete is befolyásolhatja.

A következő lépésben csökkentettük a tételek számát, s ugyanazon a mérőeszközön belül helyeztünk el 16 pár, tartalmilag azonos, de nyelvileg eltérő megfogalmazású (egyes szám első és harmadik személyű) állításokat, továbbá 18 önálló tételt, ezek egyes szám első személyű alanyt tartalmaztak. A mérést 363 fős mintán (16 évesek) végeztük. Eredményeink hozzájárultak a mérőeszköz-fejlesztés eddig nem hangsúlyozott validitási problémájának bizonyításához: jelentős különbségek vannak az énről vonatkozó meggyőződések és a nyelvtanulással kapcsolatos általános episztemológiai meggyőződések között. Ebből arra következtethetünk, hogy a meggyőződések feltárásakor elengedhetetlen a tételek nyelvi megformálásának körültekintő alkalmazása.

A harmadik lépésben a kérdőív-tételek részletes elemzését követően került sor a végleges mérőeszköz kialakítására. A tételek kiválasztásánál irányadónak tekintettük a korábbi mérőeszközök megbízhatósági mutatóit, az egységes nyelvi formát és a korosztályra jellemző nyelvtanulási körülmények figyelembevételét.

Általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseinek mérése

Elemeztük a korosztályokra és a nemekre jellemző különbségeket, valamint a tanulói meggyőződések közötti összefüggéseket, mindezt az alábbi kutatási kérdések alapján:

- 1) A kérdőív megbízhatósági mutatói megfelelnek-e az általános és a középiskolás nyelvtanulók meggyőződéseinek mérésére?
- 2) Mennyire egységesek a nyelvtanulói meggyőződések a korosztályok tekintetében?
- 3) Van-e különbség a nyelvtanulói meggyőződésekben a nemek között?
- 4) Milyen összefüggések azonosíthatók a tanulói meggyőződések között?

A mérőeszköz jellemzői

Az új mérőeszköz az általános és a középiskolás korosztály számára készült, ezért a nyelvi forma megállapításánál a tételek megbízhatósági mutatói mellett figyelembe vettük az életkorhoz relevánsabb nyelvi kifejezésformát. Az új kérdőív 40 kérdőívtételből áll, mindegyike énrre vonatkozó állítást tartalmaz, az állításokat ötfokozatú Likert-skálán kell megítélni (egyáltalán nem értek egyet; általában nem értek egyet, néha egyetértek, néha nem; többnyire egyetértek; teljesen egyetértek). A negyven tétel közül *tizenhárom* a BALLI (Horwitz, 1987), *háromat Sakui és Gaies* (1999) által összeállított kérdőívekből emeltünk át. Ennek az oka az, hogy az átemelt tételeket tartalmilag elfogadhatónak tartjuk a vizsgálandó populáció meggyőződéseinek mérésére, illetve ezek a tételek biztosítják a mérőeszköz kapcsolatát (kontinuitását) és összehasonlíthatóságát a korábbi kutatásokkal.

Ezek a kérdőívtételek csak tartalmilag egyeznek az eredetiekkel, hiszen a nyelvi formát mindegyik esetben egyes szám első személyre változtattuk (pl. „*A gyerekek könnyebben tanulnak idegen nyelveket, mint a felnőttek.*” BALLI; „*Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.*”). A kérdőív bevezető részében, a mérőeszköz felépítésénél fontos szerepet játszó, ráhangoló itemek között, elhelyeztünk hat háttérváltozót. Ezek a tanulók nemére, a szocio-kulturális helyzetére és nyelvtanulási körülményeire – pl. *Mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége? Milyen jegyet kaptál év végén angolból? Jársz-e magántanárhoz? Van-e otthon számítógépek? Jártál-e már külföldön?* – kérdez rá. A mérést megelőzően négy tanulóval (5. és 6. évfolyam) interjú formában vettük fel a kérdőívet, ez jelentette a mérőeszköz validitásának végső ellenőrzését.

A minta és az adatfelvétel

A mérést egy közepes méretű alföldi város általános és középiskoláiban végeztük hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamon. A településen hat általános iskola és öt középiskola működik. Az általános iskolák között két egyházi (katolikus és református), a többi önkormányzati és állami fenntartású intézmény. A középiskolák között hatosztályos gimnázium, műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági szakközépiskola és szakiskola található. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis vagy közepes méretű intézmények. A mintavételre 2011 februárjában került sor. A mérésbe minden iskola bekapcsolódott, összesen 476 tanuló töltötte ki a kérdőíveket. Az adott évfolyamok közel azonos arányban képviselték a mintát: a hatodik évfolyamon 173 fő (36%), a hetedik évfolyamon 137 fő (29%), a nyolcadik évfolyamosok 166 fő (35%). A lányok a minta 47%-át, a fiúk 53%-át képviselték. A tanulók jegyeinek átlaga angolból 3,35, ami alig különbözik az évfolyamok között. A nyelvtanulás szempontjából sokatmondóak azok a háttér adatok is, amelyek a nyelvtanulás iskolán kívüli körülményeire utalnak. A tanulók 89%-a tud internetezni otthonában, s 67%-a már járt külföldön. Továbbá az iskolában angol nyelvet tanulók közül többen még magántanárhoz is járnak angol vagy más idegen nyelvből. A magánóraóra járók száma csökken az évfolyamok növekedésével, a hatodik osztályosok közül a tanulók 19%-a, a nyolcadikosok 16%-a, a tizedikesek 14%-a jár magánóraóra, aminek a háttérben sokféle indok húzódnak meg (pl. a nyelvtanulási motiváció csökke-

nése, a nyelvtanulási lehetőségek és körülmények javulása, esetleg az önálló/autonóm tanulás erősödése). A minta jellemzését a pedagógiai kutatások által egyik legfontosabb háttértényezőnek tartott adatok, a szülők iskolai végzettségének és a tanulók tervezett iskolai végzettségének bemutatásával és összehasonlításával zárjuk. Ezeket az adatokat az 1. táblázat mutatja. A szülők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, ami, tendenciáját tekintve, megegyezik az országos adatokkal (l. Józsa, 2003), a diákok jelentős többsége már felsőfokú végzettséget tervez magának.

1. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége, és a tanulók tervezett iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Iskolai végzettség	8 osztálynál kevesebb	Általános iskola	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Anya	1	11	27	37	17	7
Apa	1	9	43	25	17	5
Tervezett	0	0	5	22	39	34

A fentiekben a harmadik mérésben részt vevő diákok jellemzőit ismertettük, s megállapítottuk, hogy a tanulók aránya mind évfolyamonként, mind nemenként arányos eloszlású; a külföldi utazás és az otthoni számítógépek tekintetében a tanulók helyzete kedvező. A magánórákra járók száma az évfolyam emelkedésével csökken.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először az általunk kifejlesztett mérőeszköz jóságmutatóit értékeljük, melyhez kétféle feltáró módszert alkalmaztunk: a hagyományos tesztelemzés erre alkalmas módszereit (SPSS statisztikai program segítségével és az adatok megbízhatóságának növelésére, az eredmények többszemponútú megerősítésére a *Rasch-modell* (Molnár, 2013) továbbfejlesztett változatát, a *parciáliskredit-modellt*. Ezt követően a kérdőívvel felvett adatok elemzését közöljük.

A mérőeszköz megbízhatósági mutatói

A 40 kérdőív-tétel megbízhatósági mutatója ($Cronbach-\alpha=0,88$) alapján megállapítható, hogy a tételekre adott értékek konzisztensek, vagyis a tételek lényegében ugyanannak a pszichikus struktúrának a működését mérik, jelen esetben a nyelvtanuláshoz fűződő meggyőződéseket. Az α -érték évfolyamonként alig változik, hatodik és nyolcadik évfolyamon nincs különbség (0,88), tizedik évfolyamon csupán egy századnyi az eltérés (0,89).

A kérdőív belső összefüggés-rendszerének feltárásához, skálák kialakításához faktoranalízist végeztünk. A *KMO-mutató* értéke 0,89, tehát az adatok alkalmasak az analízis

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

elvégzésére. A faktoranalízis, varimax rotációt követően, nyolc faktort hozott létre, melynek megmagyarázott varianciája 53%. Faktorsúly-határként a pedagógiai vizsgálatokban jellemző 0,4 értékkel számoltunk, három tétel (13., 15., 35.) esetén tettünk kivételt, ezek valamivel alacsonyabb értékkel sorolódtak be egy-egy faktorba.

A faktorok/skálák részletes bemutatása a 2–9. táblázatban található, melyekben fel-tüntettük mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelemzés legfontosabb adatait. Az utóbbi adatok részletes értékelése a következő fejezetben történik meg.

2. táblázat. Az első faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,84$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
1.	Szerintem nekem jó nyelvérzékem van.	0,80	3,25	1,12	0,77	-4,1
2.	Fontos, hogy angolul tanuljak.	0,45	4,50	0,86	0,88	-1,3
3.	Fontos, hogy sokat beszéljek az órán angolul	0,44	3,91	1,02	1,00	0,1
5.	Tudom, hogy meg tudok tanulni egy idegen nyelvet.	0,68	4,12	0,98	0,77	-3,6
6.	<i>Jó dolognak tartom a szövegkörnyezetből kitalálni egy-egy ismeretlen szó jelentését.</i>	0,44	3,62	1,15	1,12	1,9
12.	Könnyebben tanulom az idegen nyelvet, mint a felnőttek.	0,61	3,49	1,18	0,96	-0,7
16.	<i>Ha angol nyelvű filmeket nézek, javul a szövegértésem.</i>	0,41	3,61	1,16	0,93	-1,2
19.	Könnyedén beszélek angolul.	0,82	3,06	1,13	0,75	-4,6
21.	Könnyen tanulom az angol nyelvet.	0,85	3,35	1,14	0,77	-4,0
22.	Amíg nem tudok helyesen beszélni angolul, nem szívesen szólok meg.	-0,44	3,10	1,35	2,35	17,2
23.	Fontos, hogy merjek beszélni akkor is, ha nem tökéletes a nyelvtudásom.	0,62	3,93	1,08	0,98	-0,3
24.	A nyelvtanulás szempontjából az angol ... (Válassz az alábbiak közül, és karikázd be a megfelelő számot) nyelvnek tartom. 1 = nagyon nehéz 2 = nehéz 3 = közepes nehézségű 4 = könnyű 5 = nagyon könnyű	0,69	3,14	0,94	0,93	-1,1
28.	A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.	0,61	3,40	1,22	0,85	-2,7

Az első faktor reliabilitásmutatója (2. táblázat) jónak tekinthető. Ebben a faktorban kapott helyet a legtöbb tétel, s azok a változók, amelyek a *nyelvtanulás nehézsége*, az *önhatékonyság*, a nyelvtanulói tudatosság, magabiztosság és siker érzéséhez köthetők (Mit tudok magamról? Képes vagyok-e a nyelvet tanulni?). Két tétel (6. és a 16.) tartalmilag nem illeszkedik a faktorba, hiszen előzetesen a nyelv tanulási stratégiákat lefedő területre terveztük, azonban a faktoranalízis az önhatékonyság tételei közé sorolta.

A *második faktorba* (3. táblázat) került kérdőív-tételek reliabilitása az alacsonyabb tételszám ellenére is jónak mondható. Itt, egy kivételével, azok az állítások kaptak helyet, amelyek a *tanár tanulásszervező, irányító szerepét* hangsúlyozzák a hatékonyan tartott nyelv tanulásban. A faktorban „idegen” 36. tétel esetében a tanárt mint korrekciós szerepet bírót, esetleg mintaként állót is interpretálhatjuk, ez talán nem áll távol az adott korosztály tapasztalati tényezőitől.

3. táblázat. A második faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,72$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
4.	Eredményesebbnek tartom a nyelv tanulást, ha az órán a tanár irányításával mindenki együtt halad.	0,69	4,16	0,97	1,13	1,8
7.	Fontos, hogy a tanár pontosan megmondja, mit kell megtanulnom ahhoz, hogy jó nyelv ismeretre tegyek szert.	0,65	4,23	1,01	0,98	-0,3
29.	Fontos, hogy a tanár mindig kijavítsa a hibáimat.	0,62	4,21	1,01	0,94	-0,8
34.	Jó dolog, ha a tanár megtanítja, hogy hogyan tanuljam az angolt.	0,52	3,94	1,09	0,98	-0,3
36.	Fontos, hogy szép kiejtéssel beszéljem az angolt.	0,48	3,99	1,03	1,06	-0,8

A *harmadik faktor* (4. táblázat) reliabilitása közepesnek tekinthető. A változók tartalmilag a hatékony és sikeres nyelv tanulás megszokott, közismert feltételeire és körülményeire utalnak. Ez a faktor a *hagyományos nyelv tanulási körülmények és feltételek* összességként interpretálható. Ebbe a faktorba kerültek a legalacsonyabb faktorsúllyal rendelkező tételek (13., 15.), viszont ezek egyike (13.) kiugróan magas támogatottsággal bír.

A *negyedik faktor* (5. táblázat) megbízhatósági mutatója is közepes. Nem követünk el nagy hibát, ha ezt a faktort az *alacsony hatékonyságú nyelv tanulási stratégiák* gyűjteményeként értelmezzük.

Az *ötödik faktor* (6. táblázat) közepes α értéke mellett meglehetősen változó, nagyobb különbségeket mutató faktorsúlyokkal rendelkezik. Értelmezése nem jelent gondot, hiszen mindegyik kérdőív-tétel a korszerű nyelv tanulási eszközökhöz és módszerekhez köthető, amelyek használata segítheti az *autonóm nyelv tanulóvá* válás folyamatát. A 18. tétel tartalmilag mintegy összegzi, interpretálja az egész faktort.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

4. táblázat. A harmadik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,60$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
10.	Az angol nyelvet akkor tanulom meg jól, ha magas óraszámot tanítják.	0,58	3,53	1,09	1,01	0,2
13.	Ha jól megtanulok angolul, sok lehetőségem lesz használni a nyelvet.	0,37	4,48	0,81	0,98	-0,2
15.	Mást jelent számomra angolul (vagy egyéb idegen nyelvet) tanulni, mint a többi tantárgyat.	0,37	3,46	1,20	1,12	1,9
37.	Akkor tanulnék meg leggyorsabban angolul, ha magántanárhoz járnék.	0,60	3,26	1,13	1,01	0,2
40.	Legjobban nyelvterületen tanulnék meg angolul (pl. Angliában, az Egyesült Államokban stb.).	0,54	3,95	1,16	0,93	-1,1

5. táblázat. A negyedik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,62$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
17.	Ahhoz, hogy megértem a szöveget (írott, hallott), szükség van arra, hogy minden egyes szó jelentését ismerjem.	0,55	3,50	1,14	0,96	-0,7
26.	Egy ismeretlen szó vagy kifejezés esetén jobban szeretem, ha a tanár megmondja a magyar jelentését, mint ha körülírja vagy elmagyarázza angolul.	0,69	3,61	1,35	1,01	0,2
32.	Az a jó, ha a tanár csak annyit beszél az órán angolul, amennyit megértetek.	0,65	3,18	1,38	1,03	0,5
33.	Ha olvasok egy angol szöveget, csak akkor értem meg, ha magamban lefordítom magyar nyelvre.	0,47	3,51	1,23	1,07	1,1

6. táblázat. Az ötödik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,62$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
8.	A számítógép s az internet sokat segít nekem a nyelvtanulásban.	0,65	3,59	1,28	1,00	-0,0
9.	Jó dolognak tartom, ha az angoltanár az órán használja a korszerű taneszközöket (internet, video, DVD stb.) is.	0,67	4,19	1,07	0,96	-0,5
14.	Sokat tanulok abból, ha zenehallgatás közben figyelem a dalok szövegét.	0,52	3,72	1,24	1,06	0,9
18.	Sok lehetőségem van az önálló nyelvtanulásra.	0,45	3,37	1,11	1,02	0,3
35.	Ha angolul is chatelek, hamar megtanulom a nyelvet.	0,39	3,50	1,26	1,04	0,7

A *hatodik faktor* (7. táblázat) a nyelvtanuló személyes episztemológiai meggyőződéseit, *nyelvtanulói tapasztalatait* vonultatja fel. A faktor közepes megbízhatósággal rendelkezik, a három változó szintén közepes faktorsúlyokkal rendeződött egy tartalmi csoportba.

7. táblázat. A hatodik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,61$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
11.	Az angoltanulásnál az a legfontosabb, hogy sok szót tanuljak meg.	0,55	3,79	1,04	0,93	-1,0
25.	Ahhoz, hogy jól elsajátítsam az angolt, sokat kell önállóan is tanulnom.	0,66	3,86	1,00	0,99	-0,2
39.	Az angoltanulásnál a legfontosabb, hogy jól tudjam a nyelvtant.	0,43	3,81	1,06	0,95	-0,8

A két utolsó faktor (8–9. táblázat) meglehetősen alacsony reliabilitással rendelkezik, ami jórészt a faktorokba bekerült változók alacsony számával magyarázható. A *hetedik faktort* egyértelműen az *idegen nyelvi képesség és tehetség* faktoraként értelmezhetjük.

8. táblázat. A hetedik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,34$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
20.	Ha több nyelvet beszélek, okosnak tartanak.	0,69	3,39	1,22	0,90	-1,7
27.	Könnyebben fogok egy másik nyelvet tanulni, ha már beszélek egy nyelvet.	0,48	3,45	1,19	0,96	-0,7

A *nyolcadik faktort* (9. táblázat) egy viszonylag magas és két közepes erősségű faktorsúllyal bíró tétel alkotja. A kérdőívtételek a *nyelvtanulás kontextusára* utalnak, a faktor a nyelvtanulást segítő körülményeket veszi számba.

9. táblázat. A nyolcadik faktor adatai (Cronbach- $\alpha=0,39$)

Sorszám	Tételek	Faktorsúly	Átlag	Szórás	MNSQ	t
30.	Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.	0,75	2,12	1,11	0,93	-1,2
31.	Ha csoportban dolgozunk, bátrabban beszélek angolul.	0,42	3,18	1,19	0,97	-0,5
38.	Számomra fontos, hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.	0,46	2,89	1,25	1,04	0,7

A fenti skálák közül négy tartalmilag megegyezik a BALLI (Horwitz, 1987) kérdőív által megjelölt területekkel (idegen nyelvi tehetség, a nyelvtanulás nehézsége, a nyelvtanulás természete, nyelvtanulási stratégiák). A faktoranalízis eredményéből azt láthatjuk, hogy a kérdőív-tételek többsége tartalmilag jól körülhatárolható skálákba sorolódott, s az így kialakult skálák jórészt lefedik az elméleti keretben meghatározott tartalmi területeket (Yang, 1999).

A kérdőív-tételek modellilleszkedése

Második lépésként a mérőeszközünk jóságmutatóinak megerősítését végeztük el a valószínűségi tesztelmélet segítségével. A mérőeszköz megbízhatósági mutatóinak vizsgálatakor törekedtünk az adatok többoldalú elemzésére, ezért a klasszikus tesztelmélet mellett segítségül hívtuk a valószínűségi tesztelméletben alkalmazott Rasch-analízis továbbfejlesztett változatát, a parciáliskredit-modellt. E modellt akkor vesszük igénybe, amikor az adataink nem helyezhetők el dichotóm skálán, vagyis szükség van többfokozatú értékelésre (Molnár, 2008). A modell segítségével a kérdőív-tételek illeszkedését vizsgáltuk a teljes mérőeszköz, a faktorok egyenkénti és az évfolyamok viszonylatában.

A kérdőív-tételek illeszkedése a teljes kérdőívhez viszonyítva jónak tekinthető, hiszen a kérdőív-tételek infit paraméterei (l. a fenti táblázatok MNSQ-értékeit) a megengedett 0,70-1,30 [$p < 0,05$] (Molnár, 2006) értékeken belül helyezkednek el, s a hozzájuk tartozó T-érték is az elfogadható értékhatáron belül található (-2 -2). Kivételt ez alól három tétel képez: a 22. (1,38; 6,6), a 26. (1,36; 5,8) és a 32. kérdőív-tétel (1,37; 6,4). A 33. kérdőív-tétel (1,15; 2,4) határesetnek tekinthető, hiszen a megengedettnél magasabb t-értékkel bír. Megjegyzendő, hogy a 22. kérdőív-tétel („Amíg nem tudok helyesen beszélni angolul, nem szívesen szólok meg.”) egyetlen tagadó formátumban megfogalmazott tétel, ami egyedülként negatív faktorsúllyal rendelkezik. A többi problémás tétel érdekessége, hogy egy ugyanazon, vagyis az általunk *alacsony hatékonyságú stratégiák faktorába* sorolódtak, s a faktoron belüli illeszkedésük optimális (l. 4. faktor), amiből arra következtethetünk, hogy a kérdőív-tételek jól működő skálát alkotnak, de a kérdőív egészéhez a tartalmi elemek némiképp idegenek.

A kérdőív-tételek illeszkedését faktorok szerint is megvizsgáltuk. Az első faktorban találtunk négy „túlilleszkedő” tételt (l. 1. faktor). A 22. tétel feltehetően mint negatív mondat szerkezet, itt sem illeszkedik megfelelően. Ennél a tételnél szükségessé válik a kapott értékek inverziója (Dörnyei, 2007). A többi faktor infit paraméterei és t értékei optimálisak, tehát a kérdőív-tételek a faktorokon belül megfelelő helyen vannak. A 11. ábrán a mérőeszköz minta- és itemtérképe látható, képet adva a tanulók meggyőződésszintjének és a hozzájuk rendelt kérdőív-tételek kapcsolódásáról.

A személyitem-térkép megmutatja, hogy a tanulói meggyőződések mérésére kifejlesztett mérőeszköz mennyire illeszkedik a mintához. A 10. ábrán látható térkép egy közös logit skálán jeleníti meg a tanulók meggyőződésszint szerinti eloszlását és a kérdőív-tételek nehézségi index (támogathatóság) szerinti eloszlását. Ez alapján a tanulók átlagos meggyőződésszintje magasabb, mint a hozzájuk rendelt kérdőív-tételek nehézségi indexe, ami azt jelenti, hogy a tesztben kevés az olyan tétel, amely a magas meggyőződésszintű tanulókat jobban differenciálja, azaz a „nehezebb” item. Továbbá azt is jelenti, hogy a

tanulók többsége a kérdőív-tételekben megfogalmazott állításokkal egyetértett, s kevés olyan tétel akadt, ahol az adott állítások elutasítása történt, amit jól mutatnak a küszöb-értékek is. Ha a kérdőív-tételek évfolyamonkénti illeszkedését vizsgáljuk, megállapítható, hogy az egyes évfolyamok modellilleszkedése is megfelelő, s e tekintetben az évfolyamok igen egységesek.

tanuló	item
	X
	X
	X 30
	X
	XX
1	XXX
	XXX
	XXX
	XXXXX
	XXXXX
	XXXXXXXX
	XXXXXXXX
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX 38
	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXX 19
	XXXXXXXXXX 22 31
	XXXXXX 1 32 37
	XXXXXXXXXX 21 24
	XXXXXXXXXX 15 20
	XXXXXX 12 27 28 33 35
	XXXXXX 8 10 17 18 26
0	XXXX 6 14 16
	XXXX
	XXXX
	XX
	XX 39
	X 11 40
	X 3 23 34
	9 25 36
	7
	4 29
	5
	2
-1	13
	X

10. ábra

A mérőeszköz minta- és itemtérképe (minden 'x' 3 tanulót képvisel)

A mérőeszköz jóságmutatóit megvizsgáltuk mind a hagyományos tesztelemzés, mind a valószínűségi tesztelmélet segítségével, ami alapján a kérdőív-tételek többsége megfele-

ló paraméterekkel rendelkezik, mindössze néhány tétel esetében válik szükségessé a részletesebb felülvizsgálat. Azonban felmerül néhány kérdés: E tételek az instabilitásuk miatt kikerüljenek-e a mérőeszköz végleges változatából? Érdemes-e tartalmilag fontos információkat elveszíteni egyes tételek kevésbé optimális illeszkedése miatt akkor, amikor a válaszolók határozott támogatást, vagy elutasítást tanúsítanak az állítás kapcsán? *Lombaerts, De Backer, Engels, van Braak és Athanasou (2009)* szerint a statisztikailag nem illeszkedő tételek kihagyása ugyan javítja a skála jóságmutatóit, de csökkenti a mérőeszköz használhatóságát. Megoldásként javasolható, hogy a mérőeszközt érdemes több, különböző háttértényezővel rendelkező mintán újra bemérni.

A fentiekben bemutatott többfordulós eljárással készült mérőeszközünket, ami jó részt saját fejlesztésű kérdőív-tételekből áll, illetve tartalmaz néhányat a szakirodalomból jól ismert, s a kutatásokban gyakran alkalmazott (*Horwitz, 1987; Sakui és Gaies, 1999*) kérdőívekből is. Az új mérőeszköz olyan kérdőív-tételeket is tartalmaz, amely figyelembe veszi a megváltozott nyelvtanulási környezetet, formailag egységes nyelvezetet képvisel, ami, feltételezéseink szerint, javítja a mérőeszköz validitását.

A kutatás eredményeként egy olyan mérőeszközhöz jutottunk, amelynek megbízhatósági mutatói és jól értelmezhető belső struktúrája alkalmassá teheti a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérésére. Nyelvezete egységes, csak énrre vonatkozó állításokat tartalmaz, ami megfelel az adott korosztály életkori fejlettségéből és tapasztalati tényezőiből adódó elvárásoknak. A statisztikailag instabil tételek és az elvártnál alacsonyabb reliabilitású skálák fejlesztésre szorulnak, amihez további vizsgálatok szükségesek.

A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések feltárása – a harmadik mérés eredményei

Először a kérdőív-tételek leíró statisztikai elemzésének eredményeit ismertetjük. A legalapvetőbb statisztikai adatok leginkább akkor hordoznak értékes információt, ha valamely szélső értékhez közelítenek, így most csak a legmagasabb és a legalacsonyabb átlaggal rendelkező tételeket vesszük sorra (l. 2–9. táblázatok).

A legnagyobb preferenciával azok a tételek rendelkeznek, amelyek a nyelvtanulás szükségességére és a nyelvtudás alkalmazási lehetőségeire utalnak. Meglepő magabiztossággal állítja a tanulók több mint háromnegyede, hogy képes megtanulni egy idegen nyelvet. *Mantle-Bromley (1995)* hetedik évfolyamos tanulók között végzett vizsgálatában szintén arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók némiképpen alulértékelik a nyelvtanulás nehézségét, s a tanulók 51%-a állította, hogy képes jól megtanulni egy idegen nyelvet. *Heitzman (2008)* hasonló eredményre jutott: a vizsgált középiskolás nyelvtanulók 87,5%-a állította, hogy meg tud tanulni jól angolul. A jelen mintában mindössze a tanulók 3%-a nyilatkozik arról, hogy az angolt nem fontos tanulni, s még ennél is kevesebb az aránya azoknak, akik szerint nincs elég lehetőség a nyelvtudás kamatoztatására. Másfelől magas átlagot kaptak azok a tételek is, amelyek a tanár irányító, tanulás-szervező szerepére utalnak.

Középtértnél alacsonyabb átlagot mindössze két tétel kapott („Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.” és a „Számomra fontos,

hogy a tanár csak angolul beszéljen az órán.”). A második esetben az alacsony átlag mellett meglehetősen magas szórás járul, ami azt jelzi, hogy a tanulók igen megosztottak a kérdésben. *Mantle-Bromley* (1995) kutatásában a tanulók 36%-ánál találta, hogy a kulturális ismeretek nem szükségesek a nyelv elsajátításához. *Heitzman* (2008) kutatási eredményei szerint a középiskolás nyelvtanulók mindössze 37,5%-a állította, hogy a célország kultúrájának ismerete szükséges a nyelvtudáshoz. Továbbá meglepő az is, hogy az eredményeink szerint a tanulók alig több mint 10%-a tartja igazán fontosnak az angol nyelvű óravezetést.

A vizsgálatban részt vevő három évfolyam adatait varianciaanalízissel vetettük össze. Megállapítottuk, hogy tizenhat esetben, a tételek 40%-ánál szignifikáns a különbség az évfolyamok között. A hatodik évfolyam különül el leginkább, nyolc tételnél (3., 11., 17., 18., 23., 31., 32., 40.) csak a tizedik, hét tétel esetén (7., 14., 25., 26., 34., 36., 39.) mindkét évfolyamtól jelentős átlagkülönbséggel. Ezek közül is két tétel (14., 30.) kivételével minden esetben a hatodikosoknál magasabbak az értékek. A tizedikesek csak az „*Ahhoz, hogy jól beszéljek angolul, ismernem kell az angolszász népek kultúráját.*” állítást ítélték szignifikánsan alacsonyabb jelentőségűnek a másik két évfolyamhoz képest, egyéb esetekben a nyolcadik évfolyammal kerültek egy csoportba.

A nemek közötti különbségeket páros t-próbával elemeztük. Tizenegy esetben (28%) találtunk statisztikailag jelentős különbséget a fiúk és a lányok válaszai között (4., 10., 12., 14., 18., 19., 21., 24., 27., 33., 37.). A különbségekből az látszik, hogy a fiúk magabiztosabbak, magasabb szintű önhatékonyságról nyilatkoznak, továbbá az angolt a tanulás szempontjából szignifikánsan könnyebbnek ítélik meg, mint a lányok. A lányok a hagyományos nyelvtanulást, a tanár irányításával történő, együtt haladó, frontális osztálymunkát, illetve a magánórákat tartják célravezetőbbnek, de a zenehallgatásnak is nagyobb hasznát látják, mint a fiúk.

Elemzések összevont változókkal

A faktoranalízis elsődleges célja, hogy a nagyszámú változók mögött rejtett változókat keressen, mely egyrészt csökkenti az eredeti változók számát, s ezáltal egyszerűsíti a változók rendszerét, másrészt megerősíti az adott változók összefüggéseit (*Falus*, 2004). A tanulói meggyőződések feltárását összevont változókkal is elvégeztük: a különböző faktorokba sorolódott kérdőív-tételekből különálló változókat hoztunk létre, s azokat vettük alá statisztikai analízisnek. Az így létrejött nyolc új változó elnevezésében követi a faktorok elnevezéseit.

Először az összevont változók értékeit hasonlítottuk össze nemek és évfolyamok szerint varianciaanalízissel. Az eredmények alapján a lányok két, a *tanár szerepére* utaló [$F(1,46)=5,44$; $p=0,02$] és a *nyelvtanulás természetére* [$F(1,46)=6,02$; $p=0,01$], a hagyományos nyelvtanulás körülményeit összegyűjtő faktor esetében adtak szignifikánsan magasabb értéket, mint a fiúk. Az évfolyamok tekintetében hasonló a helyzet, mint az önálló tételeknél, hiszen a hatodik évfolyamos tanulók négy változó esetében szignifikánsan magasabb értékkel bírnak, mint a 10. évfolyamosok, s két változó értékei a 8. évfolyamosoknál is szignifikánsan magasabb. Ez azt jelenti, hogy a *tanár szerepére* [$F(2,46)=15,92$; $p<0,001$] és a *nyelvtanulási tapasztalatok* [$F(2,46)=14,90$; $p<0,001$] vál-

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

tozónál a 8. és a 10. évfolyam, az *alacsony hatékonyságú stratégiák* [F(2,45)=6,75; p<0,001] és a *nyelvtanulási kontextus* [F(2,47) =5,89; p<0,001] faktorainál pedig a 6. és 8. évfolyam tartozik egy hasonlósági csoportba. A továbbiakban a változók közötti összefüggéseket ismertetjük a 11. táblázat korrelációs együtthatói alapján.

11. táblázat. Az összevont változók korrelációs mátrixa

Változók	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)
1) Önhatékonyság	0,31**	0,48**	0,093	0,51**	0,36**	0,41**	0,30**
2) A tanár szerepe		0,35**	0,38**	0,25**	0,53**	0,29**	0,23**
3) A nyelvtanulás természete			0,14**	0,43**	0,40**	0,37**	0,25**
4) Alacsony hatékonyságú stratégiák				0,13**	0,45**	0,14**	0,12*
5) Az autonóm nyelvtanuló					0,37**	0,35**	0,22**
6) Nyelvtanulási tapasztalat						0,31**	0,36**
7) Nyelvi tehetség							0,23**

Megjegyzés: ** p<0,01; * p<0,05

Az összevont változók (11. táblázat) egy kivétellel, különböző szignifikanciaszinten, de statisztikailag jelentős összefüggést mutatnak. Az egyetlen kivétel az *alacsony hatékonyságú stratégiákat* összegyűjtő faktor/változó, mely nem véletlenül ellentétes irányú korrelációt mutat az 1. faktorial, az *önhatékonyság* és sikeresség faktorával. A legmagasabb, de statisztikailag csak közepes korreláció látható az *önhatékonyság* és az *ahagyományos nyelvtanulás*, az *autonóm nyelvtanuló* és a *nyelvi tehetség* között. A *ahagyományos nyelvtanulási* feltételek szintén közepes együttjárást mutatnak a modern technikai lehetőségeket preferáló *autonóm/önirányító tanuló* faktorával is. A *nyelvtanulás iskolai tapasztalatai*, a *tanár szerepére* utaló, a *ahagyományos nyelvtanulás* és az *alacsony hatékonyságú stratégiák* változóival korrelál közepesen. Az *alacsony hatékonyságú stratégiák* változója a *tanár szerepére* utaló változóval szintén valamivel erősebb korrelációt mutat. A többi esetben az együttjárás szignifikáns, de meglehetősen alacsony.

A következő lépésben az új változókat a tanulói teljesítményekkel (angol jegy) összefüggésben vizsgáltuk a nemek és az évfolyamok részmintái szerint. Az adatokat a 12. táblázat tartalmazza.

A tanulói teljesítmény (12. táblázat) legszorosabb összefüggést az *önhatékonyság* faktorával mutat. A tanulók meggyőződései saját képességükről, hatékonyságukról kedvezően befolyásolják a teljesítőképeséget, s ezzel együtt a teljesítményt. Azonban a részminták között igen nagy eltérések láthatók. Itt a nemek tekintetében legerősebb korrelációt a lányok részmintáján láthatunk, míg a fiúknál csak alig közepes az együttjárás értéke. Az évfolyamok közül a tizedikesek és a hatodikosok korrelációs együtthatója között láthatunk nagyobb különbséget. A többi változó meglehetősen alacsony vagy nem szignifikáns együttjárást mutat az érdemjegyekkel a részminták esetében. Az *alacsony hatékonyságú nyelvtanulási stratégiák* változója, egy kivételével, minden részmintán negatívan korrelál, de csak a tizedikesek (p<0,01) és a lányok (p<0,05) részmintája szigni-

fikáns. A teljesítmény és a *nyelvi tehetség*, a képességek nyelvtanulásban játszott szerepe a lányok részmintáján mutat erősebb korrelációt. A tizedikes részmintán az *autonóm nyelvtanuló* és a tanulói teljesítmény, illetve a nyolcadikos részmintán a *hagyományos nyelvtanulás* és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés közepesnél nem erősebben szignifikáns.

12. táblázat. Az összevont változók és az angol jegy részmintánkénti korrelációs mátrixa

	<i>Teljes minta</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>	<i>6. osztály</i>	<i>8. osztály</i>	<i>10. osztály</i>
Önhatékonyság	0,50**	0,44**	0,59**	0,39**	0,51**	0,59**
A tanár szerepe	0,13**	0,13*	0,12	0,24**	0,00	0,10
A nyelvtanulás természete	0,26**	0,19**	0,31**	0,16*	0,38**	0,28**
Alacsony hat. stratégiák	-0,12*	-0,08	-0,18*	0,00	-0,14	-0,29**
Az autonóm nyelvtanuló	0,24**	0,26**	0,23**	0,17*	0,22*	0,34**
Nyelvtanulási tapasztalat	0,12**	0,05	0,20**	0,17*	0,04	0,08
Nyelvi tehetség	0,21**	0,12	0,29**	0,22**	0,21*	0,19*
A nyelvtanulás kontextusa	0,11*	-0,06	0,27**	0,03	0,17	0,11

Megjegyzés: ** p<0,01; *p<0,05

A tanulók szociokulturális háttérének legmeghatározóbb tényezőjét, az anya iskolai végzettségét is megvizsgáltuk a faktorok összefüggésrendszerében. Az adatokat a 13. táblázatban foglaltuk össze.

13. táblázat. Az összevont változók és az anya iskolai végzettségének összefüggései részmintánként

	<i>Teljes minta</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>	<i>6. osztály</i>	<i>8. osztály</i>	<i>10. osztály</i>
Önhatékonyság	0,24**	0,20**	0,28**	0,25**	0,11	0,32**
A tanár szerepe	0,05	-0,02	0,14*	-0,01	-0,04	0,14
A nyelvtanulás természete	0,20**	0,15*	0,29**	0,13	0,33**	0,21**
Stratégiák	0,03	0,03	0,02	0,02	0,08	-0,05
Autonóm nyelvtanuló	0,20**	0,16*	0,22**	0,16*	0,17	0,25**
Nyelvtanulási tapasztalat	0,13**	0,05	0,22**	0,05	0,09	0,21**
Nyelvi tehetség	0,14**	0,09	0,21**	0,13	0,12	0,18*
Nyelvtanulás kontextusa	0,07	0,04	0,10	0,03	0,05	0,12

A 13. táblázat alapján legtöbb, bár igencsak alacsony, szignifikáns korrelációt öt változó esetében láthatunk, s ezek valamelyest erősebbek a lányok és a tizedik osztályosok

részmintáján. Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a sikerélményt jelentő nyelvtanulást és a tanulói teljesítményt mely változók/faktorok magyarázzák legnagyobb mértékben. Ehhez regresszióanalízist végeztünk, ahol „*A nyelvtanulás sok sikerélményt ad számomra.*” állítás szerepelt függőváltozóként, ami által a sikeres nyelvtanulás összetevőiről kaphatunk képet. Az eredmények alapján a sikerélményt jelentő nyelvtanulást az összevont változók 52%-ban magyarázzák, ebből legjelentősebb az *önhatékonyság* (46%) és a *tanár szerepére* (6%) utaló változó. A többi változónak nincs szignifikáns magyarázóereje. A tanulói teljesítmény (angol jegy) vonatkozásában a megmagyarázott variancia alacsonyabb (29%), s ezt egyetlen változó, az *önhatékonyság* magyarázza.

Összegzés és következtetések

A meggyőződések kutatásának kezdetektől legtöbb bizonytalanságot adó, problematikus területe az adott konstruktum mérése (Kuntz, 1996; Sakui és Gaies, 1999; Nikitina és Furuoka, 2006; Riegel, 2009; Brózik-Piniel, 2009). Kutatásunkban egy magyar nyelvű, a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérő kérdőív kifejlesztését tűztük ki célul, ami általános és középiskolás tanulók nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződéseit méri, és formatív értékelési funkciót betöltve alkalmas osztálytermi használatra. Továbbá arra vállalkoztunk, hogy a többlépcsős fejlesztési folyamatban elkészült mérőeszközt kipróbáljuk, s ennek segítségével az általános és középiskolás tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit megismerjük, sorra vegyük a korosztályokra jellemző különbségeket és feltárjuk a meggyőződések közötti összefüggéseket.

A fejlesztő munka eredményeként létrejött egy 40 tételes kérdőív, melynek jóságmutatói megfelelően bizonyultak a mérés elvégzéséhez. A kérdőívtételek nyolc faktorba különültek el, ezek egyenkénti megbízhatósági mutatói jó és közepes értéket mutattak. Azonban két faktornál ezek az értékek meglehetősen alacsonyak, ami arra utal, hogy a kérdőívtételek néhány esetben további fejlesztésre szorulnak. A faktorok többségében tartalmilag jól körülírható skálákat hoztak létre, melyek segítségével feltárhatóvá váltak a meggyőződés-rendszerek közötti összefüggések.

Az adatokat elemezve megállapítható, hogy a tanulók többsége nagyon fontosnak tartja az angol nyelv tanulását, sőt abban is biztos, hogy meg tud tanulni egy idegen nyelvet, s annak használatára majd sok lehetősége lesz. A diákok jelentős része a tanár tanulászervező, irányító szerepét is kiemelten kezeli. Ugyanakkor a nyelvtanulók kevésbé értenek egyet a csak angol nyelvű óravezetéssel, és azzal, hogy a jó nyelvtudáshoz szükséges az angolszász kultúra ismerete is. Végül, az általunk alacsony hatékonyságú stratégiáknak nevezett állítások preferenciája tekintetében oszlanak meg leginkább a tanulói meggyőződések.

Az évfolyamok közötti különbségek tendenciózusak. A legtöbb szignifikáns különbség a hatodik és a tizedikes tanulók értékelése között van, a fiatalabb korosztály, elenyésző kivétellel, magasabb értékeket adott az állítások megítélésekor. A nyolcadikosok, néhány változó kivételével, a tizedikesekkel tartoznak azonos hasonlósági csoportba.

A nemek tekintetében csupán az állítások tizedénél van statisztikailag jelentős különbség. A nyelv nehézségét és a nyelv megtanulásának nehézségét illetően a fiúk magabiztosabbak, mint a lányok, vagyis az angolt könnyebbnek és számukra könnyebben megtanulható nyelvnek ítélték. A lányok a nyelvtanulásban a tanári irányítást tartják fontosabbnak.

A nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések között kiemelkedő szerepet kaptak az önhatékonyságra, a nyelvtanulói tudatosságra, magabiztosságra vonatkozó meggyőződések. Ezek a változók mutatják a legszorosabb összefüggést a nyelvtanulás egyéb tényezőivel, például a teljesítménnyel, a sikerélménnyel, a nyelv nehézségének megítélésével. A nyelvtanulás sikerességét illetően a skálák közül a legnagyobb magyarázóerővel az önhatékonyság (1. faktor) rendelkezik. Bár lényegesen alacsonyabb a tanár irányító, tanulásszervező, korrekciós szerepe (2. faktor), szintén szignifikáns magyarázóerővel bír. A nyelvtanulás eredményessége esetében az önhatékonyság skála az egyetlen szignifikáns változó.

Az általunk alacsony hatékonyságú stratégiáknak nevezett skála (4. faktor) negatív korrelációt mutat a nyelvi teljesítménnyel, a sikeresség érzésével és a nyelv nehézségének megítélésével. Az önálló nyelvtanulást lehetővé tevő, korszerű nyelvtanulást segítő eszközökre és módszerekre utaló állítások, amelyek az autonóm nyelvtanulást elősegítő skálába (5. faktor) tömörültek, átlag közeli értékeket mutatnak, kivéve az a tétel, amely a tanárok korszerű, nyelvtanulást segítő eszközhasználatára vonatkozik. Ezzel az állítással a tanulók háromnegyede egyetért. Továbbá ez a skála is az önhatékonysággal mutat legszorosabb együttjárást.

Megállapítható, hogy az angol nyelvet tanuló diákok igen változatos meggyőződésekkel, meggyőződés-rendszerekkel rendelkeznek. Az adatok azt mutatják, hogy a meggyőződések életkoronként különböznek, s ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a meggyőződések sokkal inkább dinamikus, az adott környezettel interakcióban lévő konstruktumok, mintsem statikus mentális reprezentációk (Amuzie és Winke, 2009; Riley, 2009; Barcelos és Kalaja, 2011; Navarro és Thornton, 2011; Aragao, 2011; Yang és Kim, 2011; Mercer, 2011). Az is látható, hogy a nyelvtanulás kezdetén a diákok a tanár szerepét fontosabbnak, ebből következően a hagyományos nyelvtanulási kontextust, a hagyományos nyelvtanulási stratégiák és módszerek jelentőségét is meghatározóbbnak ítélik meg. Az életkor előrehaladtával ez az álláspont némiképp változik. Annak a kutatási kérdésnek a megválaszolására, hogy a meggyőződések milyen hatások következtében változnak az életkorral, illetve a nyelvtanulási tapasztalatok bővülésével, longitudinális adatfelvétel szükséges.

Kutatásunkban a nyelvtanulói meggyőződések megismerését kiterjesztettük az általános iskolás korosztályra is. Annak, hogy ez a populáció eddig nem kapott elég figyelmet a kutatók részéről, az is oka lehet, hogy kevés az olyan mérőeszköz, amely ennek a korosztálynak a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit megfelelő biztonsággal mérné. Azonban a fiatalabb korosztályok meggyőződéseinek megismerésével értékes információkhoz juthatunk a meggyőződések kialakulásával, dinamikájával kapcsolatban, s ez segítséget adhat a pedagógusok tanulásszervező munkájához. Az új mérőeszköz alapul szolgálhat kvalitatív mérőeszközök (pl. interjúkérdések) készítéséhez, hiszen e mérőeszközök, technikai adottságaik folytán nagymintás mérések eszközeiként képesek

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

tendenciák megfogalmazására, míg a néhány fős interjúval közelebb kerülhetünk az adott konstruktrum mélyebb megismeréséhez. Ez azért is fontos, mert a legújabb meggyőződésekkel kapcsolatos kutatásokban egyre gyakrabban alkalmaznak kvalitatív módszereket (Barcelos és Kalaja, 2011; Navarro és Thornton, 2011; Aragao, 2011; Yang és Kim, 2011; Negeruela-Azarola, 2011; Mercer, 2011; Peng, 2011; Wan, Low és Li, 2011).

A kutatást az OTKA 81538. sz. projektje támogatta.

Irodalom

- Abelson, R. (1979): Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, **3**. 355–66.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, **50**. sz. 179–211.
- Altan, M. Z. (2006): Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, **31**. 2. sz. 44–52.
- Amuzie, G. L. és Winkle, P. (2009): Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, **37**. 366–379.
- Aragao, R. (2011): Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, **39**. 302–313.
- Bacsá Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, **18**. 7–8. sz. 33–49.
- Barcelos, A. M. F. és Kalaja, P. (2011): Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, **39**. 281–289.
- Barrett, M. (1995): Practical and ethical issues in planning research. In: Breakwell, G. M., Hammond, S. és Fife-Schaw, C. (szerk.): *Research methods in psychology*. SAGE Publications, Thousand Oaks, London és New Delhi. 16–35.
- Benson, P. és Lor, W. (1999): Conceptions of language and language learning. *System*, **27**. 459–472.
- Bernat, E. és Gvozdenko, I. (2005): Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, **9**. 1. sz. <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf>. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Bernat, E. és Lloyd, R. (2007): Exploring the role of gender in EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, **7**. 79–91.
- Brózik-Piniel, K. (2009): *The development of foreign language classroom anxiety in secondary school*. PhD dissertation. http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/tzisek.pdf. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Cotterall, S. (1995): Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. *System*, **23**. 195–205.
- Cotterall, S. (1999): Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, **27**. 493–513.
- Csíkos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **3–4**. sz. 14–25.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. *Az oroszról az angolig? Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193–204.

- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 393–408.
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 54–68.
- Demetriou, A. (1998): Nooplasis: 10+1 postulates about the formation of mind. *Learning and Instruction*, **8**. 4. sz. 271–287.
- Diab, R. L. (2006): University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, **34**. 80–96.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, **31**. 117–135.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford University, Oxford.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 4. sz. 421–462.
- Dörnyei, Z. és Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. és Long, M. H. (szerk.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Oxford. 589–630.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fives, H. és Buehl, M. M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, **33**. 134–176.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**. 906–911.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, **26**. 1–11.
- Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use. *System*, **31**. 367–383.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 225–242.
- Heitzmann, J. (2008): *The ups and downs of motivation: A longitudinal study of a group of secondary-school learners of English*. PhD dissertation. <http://www.ujomro.com/gyongyi/heitzmann-abstract.pdf>. Utolsó megtekintés: 2012. április 15.
- Heitzmann, J. (2009): The influence of the classroom Climate on students' motivation. In: Lugossy, R., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 207–224.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1985): Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class. *Foreign Language Annals*, **18**. 4. sz. 333–340.
- Horwitz, E. K. (1987): Surveying students beliefs about language learning. In: Wenden, A. és Rubin, J. (szerk.): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall. London. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, **72**. 3. sz. 283–294.
- Horwitz, E. K. (1999): Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, **27**. 557–576.
- Johnson, K. E. (1992): Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, **26**. 507–535.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében

- Johnson, K. E. (1994): The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, **10**. 4. sz. 439–452.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. OKÉV, Budapest.
- Kagan, D. M. (1992): Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, **27**. 1. sz. 65–90.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 1. sz. 99–150.
- Kuntz, P. S. (1996): *Beliefs about language learning: The Horwitz Model*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649)
- Lietz, P. és Keeves, J. P. (1997): Cross-sectional research methods. In: Keeves, J. P. (szerk.): *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. 2. kiadás. Pergamon, Oxford, New York és Tokyo. 119–126.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J. és Athanasou, J. (2009): Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, **24**. 1. sz. 79–96.
- Lugossy, R. (2006): Shaping teachers' beliefs through narratives. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 329–352.
- Mantle-Bromley, C. (1995): Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, **79**. 372–386.
- Mercer, S. (2011): Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, **39**. 335–346.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, **12**. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2008): A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, **1**. sz. 66–77.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest. Megjelenés alatt.
- Navarro, D. és Thornton, K. (2011): Investigating the relationship between beliefs and action in self-directed language learning. *System*, **39**. 290–301.
- Nespar, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, **19**. 317–328.
- Nikitina, L. és Furuoka, F. (2006): Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, **3**. 2. sz. 209–219.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **8**. 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegértését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.
- O' Malley, J. és Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row, New York.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, **62**. 307–332.
- Peacock, M. (2001): Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, **29**. 177–195.
- Peng, J. (2011): Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, **39**. 314–324.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan, New York. 102–119.

- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: a Questionnaire study. *WoPaLP*, **3**, 97–113.
- Riley, P. A. (2009): Shifts in beliefs about language learning. *RELC Journal*, **40**, 1. sz. 102–124.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Rubin, J. (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, **9**, 1. sz. 41–51.
- Sakui, K. és Gaies, S. J. (1999): Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, **27**, 473–492.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold, London.
- Stevenson, L. (1999): First person epistemology. *Philosophy*, **74**, 290. sz. 475–497.
- Victori, M. és Lochart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed learning. *System*, **23**, 223–234.
- Vygotszkij, L. S. (1978): Internalization of Higher Psychological Functions. In: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. és Souberman, E. (szerk.): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. 52–58.
- Wan, W., Low, G. D. és Li, M. (2011): From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, **39**, 403–415.
- Wenden, A. L. (1986): What Do Second-Language Learners Know About Their Language Learning? *Applied Linguistics*, **7**, 2. sz. 186–205.
- Wenden, A. L. (1987): Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of Second Language Learners. *Language Learning*, **37**, 573–597.
- Wenden, A. és Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hemstead.
- Wenden, A. (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, **27**, 435–441.
- Yang, N. (1999): The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, **27**, 515–535.
- Yang, J. és Kim, T. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, **39**, 325–334.
- Young, D.J. (1991): Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, **75**, 4. 426–439.

ABSTRACT

ÉVA BACSA: BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING

This study uses a questionnaire that has been developed to measure learners' beliefs about language learning that: (1) can be used as a means of formative evaluation in the classroom; (2) is partly based on items from the BALLI (Horwitz, 1987) instruments; (3) contains items that refer to the latest linguistic aids and authentic sources, which have become increasingly available to learners; (4) includes self-referential statements about EFL learning; and (5) investigates beliefs among primary and secondary school learners – in contrast with current research, which has been conducted largely among older language learners. Following a development process conducted in three stages, the instrument (the third version) presented here comprises 40 items and was administered to 476 learners in Years 6, 8 and 11. The reliability of the questionnaire proved to be acceptable (Cronbach $\alpha=0.88$). A factor analysis examined eight factors partly in accordance with the theoretically set subscales of the instrument. The data were analysed with descriptive and comparative statistics. The results suggest that the majority of the learners think that learning English is important, and they reported believing that there are many opportunities to use it. Those who responded consider the teachers' role and guidance essential in their language learning process. A considerable percentage of the respondents do not agree that the teacher should only speak English in the classroom or that British culture is a necessary part of learning English. Our study indicates that learners hold various beliefs about language learning, their aptitude or language learning strategies, and the nature of English. There are significant differences that can be linked to gender and age, thus supporting the concept that beliefs are both dynamic in nature and context-specific.

Magyar Pedagógia, 112. Number 3. 167–193. (2012)

Levelezési cím / Address for correspondence: Bacsa Éva, 6600 Szentes, Móra Ferenc u. 3/3.

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták az E-press Nyomdaipari Kft-ben. Felelős vezető: Engi Gábor.

Megjelent 4,7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásúként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Ildikó Nagy, Attila Körmendi and Nóra Pataky: The Link Between Bullying and Class Climate	129
Mihály Csejoszki: Catholic Schooling in the Education System of Hungary's Political Dictatorship: A Socio-Educational Study of the Benedictine Grammar School at Pannonhalma	149
Éva Bacsa: Beliefs About Language Learning	167