

# Tanulmányi versenyek tanári szemmel

Bacsa Éva\*

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

---

## Absztrakt

A tanulmányi versenyek problémakörét a pedagógiai és pszichológiai kutatások számos területe felől közelíthetjük meg: ilyen például a tehetséggondozás, a versengés vagy a motiváció. Annak ellenére, hogy ezek a kutatási területek igen jelentős hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel, terjedelmes szakirodalmi háttérrel rendelkeznek, az iskolai tanulmányi versenyek kutatása meglehetősen szűk szeletet képvisel. A tanulmányi versenyek tekintélyes helyet foglalnak el a hazai oktatás eszköztárában, egyik legrégebb és legáltalánosabb módja a tehetséggondozásnak, a személyre szabott fejlesztésnek és a differenciálásnak. Ugyanakkor, mint versenyhelyzetet, fontos motiváló tényezőként tartják számon. Jelen kutatás a tanulmányi versenyeket a tanárok szintjén vizsgálja. A kutatás kísérletet tesz arra, hogy feltárja azokat a tényezőket, tanári meggyőződéseket és összefüggéseket, amelyek a tanulmányi versenyek hazai elterjedtsége mögött rejlenek. A mérést az egyik alföldi város általános- és középiskolaiban végeztük. A meggyőződések feltárásához egy negyvenhat ítemes saját készítésű kérdőívet (Cronbach  $\alpha = 0,87$ ) alkalmaztunk, amelyet 206 nevelő töltött ki. Az adatok elemzése során bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a tanárok többsége a tehetséggondozás fontos tényezőjének, tehát szakmailag indokoltnak és szükségesnek tartja a versenyeket. Abban is egyetértés alakult ki, hogy a felkészítés jelentős többletmunkát jelent a tanároknak. A versenyzetési hajlandóság mögött összetett motivációs háttér húzódik meg, ahol a külső elvárások a legjelentősebbek, ezt követi a pozitív attitűd, az elhivatottság (belső motiváció), a szakmai szempontok és az elismerés azonban lényegesen alacsonyabb magyarázó erőt képvisel. A versenyzetetés külső és belső motívumai, a diákok részvétele, szülői és fenntartói elvárások, az iskolák attitűdje tekintetében jelentős különbségek találhatók a különböző iskolatípusok, tagozatok, és azon belül egyes iskolák között.

---

## 1. Elméleti háttér

### *1.1. A tanulmányi versenyek szerepének kutatása*

A tanulmányi versenyek problémakörét a pedagógiai és pszichológiai kutatások számos területe felől közelíthetjük meg: ilyen például a tehetséggondozás, a versengés vagy a motiváció. Annak ellenére, hogy ezek a kutatási területek igen jelentős hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel, terjedelmes szakirodalmi háttérrel rendelkeznek, az iskolai tanulmányi versenyek kutatása meglehetősen szűk szeletet képvisel.

---

\* Email: [evabacsa@freemail.hu](mailto:evabacsa@freemail.hu)

A tanulmányi versenyek tekintélyes helyet foglalnak el a hazai oktatás eszközrendszerében. A versenyeztetés az egyik legrégebb és legáltalánosabb módja a tehetséggondozásnak, a személyre szabott fejlesztésnek és a differenciálásnak.

Jelen kutatás a tanulmányi versenyeket a tanárok szintjén vizsgálja. A kutatás kísérletet tesz arra, hogy feltárja azokat a tényezőket, tanári attitűdöt, meggyőződéseket és összefüggéseket, amelyek a tanulmányi versenyek hazai elterjedtsége mögött rejlenek.

A tanulmányi versenyek jelentős szerepet foglalnak el az iskolai tanév programjai között. Olyan eszközrendszerét képviselik a hazai oktatási gyakorlatnak, amely igen régi hagyományokkal rendelkezik, s viszonylag kevés változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Az iskolai tantervek tehetséggondozás fejezete az eredményes tehetséggondozást, sok esetben, a tanulmányi versenyeken való eredményes szerepléssel azonosítja. A köztudatban is tiszteletet váltanak ki azok a tanulók, iskolák, nevelők, akik tanulmányi versenyeken eredményesen szerepelnek, hiszen manapság a helyi médiumok rendszeresen tudósítanak egy-egy sikeres szereplésről, versenyzőről, felkészítőről. A legeredményesebbeknek pontszámot jelent a középiskolai vagy egyetemi felvételinél.

Tanulmányi versenyeket hirdetnek a minisztériumok<sup>12</sup>, a megye, a városi munkaközösségek, az iskolák egymás között, de gombamód szaporodnak azok az oktatással foglalkozó cégek, magánvállalkozások is, amelyek a tanév elején elhalmozzák az iskolákat a jobbnál jobb ajánlatokkal, biztatva őket, hogy tanítványaikat nevezze be a több fordulós levelezős versenyekbe, amelynek a zárása, jobb esetben, egy országos forduló. Újabban egyre több középiskola szervez tanulmányi versenyt az általános iskolások számára, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy népszerűsítse saját intézményét, s elősegítse a sikeres beiskolázást, de iskolai évfordulókat is ünnepelnek tanulmányi versenyek meghirdetésével.

Az iskolák (a fenntartók) az eredményeik értékelésekor az elsők között említik meg a tanulmányi versenyeken elért eredményeket, kiemelve a legeredményesebb tanulókat és felkészítőiket. A versenyeredmények, egyéb standard mérőeszközök, értékelési módszerek híján, szerepet játszhatnak az intézmények külső megítélésében, s referenciaalapot képezhetnek az iskolaválasztásban.

Ha az oktatásemélet felől közelítünk, azt tapasztalhatjuk, hogy a tanulmányi versenyek régi hagyományai, mind tartalmi mind szervezési szempontból, ma is tetten érhetők az iskolákban, annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedekben sorra jelentek meg a szemléletváltást igénylő módszerek, munkaformák a tanítás-tanulás elméletében és gyakorlatában. Az a tanár, aki több évtizedet eltöltött magyartanárként, matematikatanárként vagy nyelvtanárként, stb. az iskolában, szinte ugyanazokat a versenyeket szervezi, vagy ugyanazokra készíti fel tanítványait, mint húsz vagy harminc évvel ezelőtt (pl. szavalóverseny, Kazinczy szépkiejtés, különböző feladatmegoldó versenyek stb.). A diákok a versenyekre jelentkezhetnek, vagy kiválasztják őket, s jórészt egyénileg mérkőznek meg, bár van példa a „csapatmérkőzésekre” is, és a tudásukról általában feladatlapok kitöltésével, esszék, dolgozatok írásával adnak számot. A felkészülés többnyire a tanár irányításával történik, s leggyakoribb formája a gyakorlás és feladatmegoldás („drill”).

A versenyzés az iskolák életében három szinten jelenik meg: a tanuló, a tanár és az iskola szintjén. A tanuló, aki jelentkezik, vagy kiválasztják az adott versenyen való indulásra, a tanár, aki felkészít, s az iskola, amely a lehetőségei, és a szemléletmódja szerint elvárja, vagy megköveteli az versenyeredményeket.

Jelen kutatás a tanulmányi versenyeket a tanárok szintjén vizsgálja. A kutatás kísérletet tesz arra, hogy feltárja azokat a tényezőket, tanári attitűdöt és meggyőződéseket, amelyek a tanulmányi versenyek hazai elterjedtsége mögött rejlenek.

A fentiekben vázolt sajátos helyzet számos kérdést vet fel:

- Mi lehet az oka annak, hogy a tanulmányi versenyek ilyen jelentőséget kaptak a hazai/helyi oktatási gyakorlatban?
- Hogyan gondolkodnak, milyen attitűddel és meggyőződésekkel rendelkeznek a tanárok a tanulmányi versenyekre vonatkozóan?
- Milyen egyéni különbségek vannak az iskolatípusok, tagozatok és egyes iskolák tanárainak meggyőződései között?

A probléma megközelítését az alábbi hipotézisek segítik:

<sup>1</sup> <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/programok/orszagos-tanulmanyi-100531>

<sup>2</sup> <http://www.fvm.gov.hu/main.php?folderID=874&ctag=articlist&iid=1&articleID=16961>

1. A tanárok a tanulmányi versenyek létjogosultságát szakmailag/pedagógiailag indokoltnak tartják, vagyis pozitív tanári attitűddel rendelkeznek iránta.
2. A tanárok versenyztetési hajlandósága mögött azonos súllyal jelennek meg a szakmai szempontok, a külső elvárások, az elhivatottság (belső tényezők) és a munkájuk elismerése.
3. A diákok és a tanárok azonos versenyzési/versenyztetési attitűddel rendelkeznek .
4. A vizsgált minta egységes az iskolatípus, a tagozatok, a szakmai gyakorlat, a végzettség és az iskolák szintjén.

A következőkben a szakirodalom segítségével a tanulmányi versenyeket elméleti keretbe helyezzük, s rávilágítunk a téma komplexitására. A szakirodalomban a tanulmányi versenyek két területhez kapcsolódnak, a szakmódszertani és a pedagógiai, pszichológiai kutatásokhoz. Jelen tanulmánynak nem célja a tanulmányi versenyek tartalmi vizsgálata, tehát eltekint a szakmódszertani irodalom feltárásától.

Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai gondolkodásban egyre nagyobb teret nyert a differenciált (adaptív) oktatás igénye, s egyre bővült megvalósításának eszközzrendszere. A társadalmi változások hatására az iskolák versenyhelyzetbe kerültek. Ahhoz, hogy egyedivé, sikeressé váljanak, hogy vonzóak legyenek a „vevők és a megrendelők” (tanulók, szülők, fenntartók) számára, tekintettel kell lenni különböző társadalmi igényekre, valamint a gyerekek sajátosságaira, egyéni szükségleteire. A kettő együtt kezelésére csak az adaptív oktatás iskolai szintű megvalósításával nyílik lehetőség (Golnhofer, 1999). Az egyén optimális fejlődésének segítésére az utóbbi évtizedekben sokféle megoldás született, s a súlypontozást (tehetséggondozás, felzárkóztatás, integrálás) nem egyszer az éppen aktuális közgondolkodás (napjainkban a pályázatok) befolyásolják a hazai iskolákban.

### 1.2. Az iskolai tehetséggondozás

A tehetséggondozás a nyolcvanas évektől kapott világszerte nagyobb figyelmet (Balogh, 2004). Az oktatás szerves részeként határozták meg a tehetségesek differenciált nevelését, amelynek megoldására számtalan megoldás született. A kutatások rámutatnak arra, hogy a tehetség-összetevőket nem készen kapjuk születésünkkor, hanem hosszas fejlesztőmunka eredményeként formálódnak (Balogh, 2004). Gagne soktényezős fejlődési/fejlesztési folyamatot mutat be, amelynek eredményeként a szunnyadó tehetségből alkotó tehetség alakul ki. A két pont között katalizátorok (interperszonális és környezeti) működnek, amelyek a tanulás és a gyakorlás során fejtik ki hatásukat (Gagne, 1991; idézi Balogh, 2007). A tehetség felismerésében jelentős szerepet kap az iskola, az adott tanár, akinek nagy felelőssége van a szunnyadó tehetségek, a tehetség-ígéreték azonosításában. A tanárok azonban sok esetben a többé-kevésbé beilleszkedni képes kiváló gyerekeket jelölik tehetségként (Gyarmathy, 2010; Herskovits, 2000). A szakemberek megegyeznek abban, hogy a tehetség felismerése a lehetőségek biztosításával képzelhető el: „A tehetséget nem mérni kell, hanem utat engedni a megjelenésének.” (Gyarmathy, 2010. 223. o.) A szerző fontosnak tartja a korai fejlesztést és az iskolai tanítást a kor kihívásainak irányában elmozdítani, hiszen a vizualizálissá vált világban az információáradat mellé nem mindig kapcsolódnak a gondolkodás fejlődéséhez szükséges természetes feltételek. Megoldást a neurológiai harmonizáció hagyományos eszközei jelentenek: „visszakerülnek a művészetek és a stratégiai játékok a mindennapokba, és a társas kapcsolatokra építő tevékenységek segítik megint a fejlődő idegrendszernek megtalálni az egyensúlyt.” (Gyarmathy, 2010. 230. o.) Végül, hozzáteszi, „ha nem is mindenki tehetséges, de mindenki, [] lehet tehetség, csak szárnyakat (lehetőségeket) és nem mankókat (korrekció, korrepetáció, terápia) kell adni.” (Gyarmathy, 2010. 230. o.)

Herskovits (1998) azt javasolja, hogy a tudás- és teljesítmény-centrikusság helyett a hangsúlyt a gondolkodás- és kreativitásfejlesztésre, a szociális készségek fejlesztésére kellene helyezni, a teljesítmény- és rivalizálási kényszerrel szemben olyan alternatívákat nyújtani, amely a tehetséges gyerekek sokoldalú fejlődését szolgálja. A szerző megjegyzi, hogy a jól bevált formáknak (pl. tanulmányi versenyek) is helye van, de mint *egyik lehetőség* a sokszínűségben.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az iskola akkor tesz legtöbbet a tehetséggondozás érdekében, ha lehetőséget biztosít a szunnyadó tehetség felismerésére és kibontakoztatására, ezt pedig azzal éri el, ha sokszínű, kreatív tevékenységekre ösztönző feladatokkal látja el tanulóit, s nem csak a „jó tanulókat”.

Az iskola egyik fontos feladata a tanulói teljesítmény elősegítése és növelése. A tanulmányi versenyek szerepe is jórészt az, hogy a (tehetséges) tanulók teljesítményéről adjanak tájékoztatást, a társaikkal való összehasonlítás segítségével. A következőkben a kutatási eredmények segítségével feltárjuk azokat a jelenségeket, amelyek hatással vannak az iskolai teljesítményre.

### 1.3. Teljesítménymotiváció és célok

A pedagógia egyik legnagyobb kihívása, kezdetektől napjainkig, annak megismerése, hogy milyen tényezők állhatnak a teljesítmények mögött, s hogy hogyan lehet a tanulói teljesítményt és eredményességet növelni. Elméletek és módszerek tömege látott napvilágot az elmúlt századokban annak kipróbálására, hogy miként lehet a tanulókat a teljesítményük fokozására ösztönözni. A pedagógiai kutatás kétfelől közelíti meg ezt a kérdést: a motiválás (szakmódszertan) és a tanulási motívumok (a személyiség komponensek) felől (Józsa, 2007).

A továbbiakban a tanulmányi versenyek mögött meghúzódó teljesítménymotiváció elméleti hátterét mutatjuk be.

A teljesítménymotiváció-kutatás kezdeti elméleteiben a dichotóm szemlélet uralkodik, amikor is ellentétpárként értelmezték a belső (elsajátítási) és a külső motívumokat (Deci, 1988). Az utóbbi évtizedben azonban már a kutatások a motívumok összetettségére, egymásra épülésére mutatnak rá, s a teljesítmények mögött változatos motívum-rendszereket feltételeznek (Deci, 2006; Hidi és Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2003;). Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy „nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, amely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást.” (Józsa, 2007, 20. o.) A viselkedést tehát különböző motívumok és célok irányíthatják. Józsa (2007, 20. o.) szerint „a célok már kisgyermekkorától kezdve erős tanulási motívumként funkcionálhatnak, még akkor is, ha nem tudatosulnak. A tudatosult, explicit módon megfogalmazott célok a legerősebb tanulási motívumok.”

Elsajátítási céloknak nevezik azokat a célokat, amelyek a kompetencia, a tudás és tanulás növelésére, fejlesztésére irányuló törekvést képviselik, és teljesítménycélok azok, amelyek a teljesítmény elérésére, a teljesítmények és képességek csoportbeli összehasonlítására („jobban teljesítek, mint a mások”) irányulnak. Itt a viszonyítási alapot mások teljesítményével való összehasonlítás adja, vagyis mennyivel teljesít jobban a társához képest (Ames, 1992; Hidi és Harackiewicz, 2000; Niemivirta, 1999; Pintrich, 1999). Eszerint, a tanulmányi versenyek mögött elsősorban teljesítménycélok húzódnak meg, hiszen elsődleges cél a másik teljesítménye fölé emelkedni. Abernathy és Vineyard (2001) azonban úgy vélik, hogy azok a tanulmányi versenyek, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését, kihívást jelentenek számukra, mozgósítják az elsajátítási céljaikat is.

Az újabb kutatási eredmények is arra mutatnak rá, hogy az osztálytermi környezetben a diákokban megvan mindkét orientáció, csak különböző szinten (Elliot és mts., 2002; Pintrich, 2003), továbbá, cáfolják a dichotóm megközelítést, miszerint az elsajátítási célok csak pozitív, a teljesítménycélok csak negatív eredményre vezetnek, ugyanis mindkét cél vezethet pozitív eredményre. Ryan és Deci (2000) Self-Determination Theory (ön-meghatározó) elmélete az intrinzik (autonóm) és extrinzik (kontrollált) motiváció és az intrinzik és extrinzik célok közötti viszonyt vizsgálta. Megállapították, hogy az egyén egyfajta természetes igény szerint a belső célokra helyezi inkább a hangsúlyt, mint a külsőkre, mert azok sokkal közvetlenebb kapcsolatban vannak a belső tudás-, autonómia-, elégedettség- szükséglettel.

Pintrich (2003) szerint, ha a diákok saját céljai, és a tanárok számukra kitűzött céljai közel állnak egymáshoz vagy hasonlóak, akkor a diákok hamarabb elfogadják a „kívülről” felállított célokat, sőt magukénak érzik azokat. Ugyanis a célokat a diákok vagy maguk tűzik ki, vagy számukra fontos személyek pl. szülők vagy tanárok, s e kettős célkitűzés sikere azon múlik, hogy a diákok hogyan tudják mindezt összeegyeztetni a teljesítés érdekében.

A következő fejezetben a tanulmányi versenyek legfőbb mozgatóját, a versengés természetrajzát mutatjuk be, s rávilágítunk a verseny és a versengés fogalmak közötti összefüggésekre.

#### 1.4. A versengés szerepe

Nagy József (2007) modellje szerint a szociális kulcskompetenciák komponensei között találjuk az érdekérvényesítő kulcskompetenciát, amelynek funkciója a saját és mások érdekeinek érvényesítése, amelynek komponensei a versengési késztetés, és az együttműködési illetve a versengési képesség, s az ezeknek megfelelő viselkedés pedig az együttműködés illetve a versengés. A versengés tehát viselkedés és magatartásforma, amely alakítható, s az iskolának kiemelkedő szerepe van ebben: „az iskola feladata a proszociális versengés, az együttműködő versengés képességének fejlődéssegítése a tényleges versengési lehetőségek gyarapításával” (Nagy, 2010. 244. o.). Az iskolai tanulmányi versenyek éppen ezt a lehetőséget, a terepet adják ezeknek a képességeknek a fejlődéséhez, hiszen szabályokat, elvárásokat fogalmazznak meg a résztvevők számára. „A proszociális versengés képességének fejlesztése, gyakorlása azt jelenti, hogy elismerjük és szigorúan megköveteljük a szabályozottság (szabálykövetés) és az esélyesség, valamint a segítség alapszabályainak (fair play) megtartását.” (Nagy, 2010. 245. o.)

Fülöp Márta (2001) szerint a versengés a társas kapcsolatok egyik legalapvetőbb formája, amely már igen korán, óvodáskortól jellemzi az emberi kapcsolatokat. Iskolába lépéssel megnő a szerepe, hiszen a gyerekek egyre többször kerülnek teljesítményhelyzetbe. A versengés lehet „informális”, ha ez az egyén saját szándékából fakad (pl. „harc a megbecsülésért, mások elfogadásáért, vezető szerepért), és „formális vagy strukturált” (pl. tanulmányi verseny), ha a versenyzésnek szervezett formája van (Fülöp, 2001).

A versengés komplex jelenség, önmagában sem negatív, sem pozitív értéke nincs, viszont komplexitásából következően lehet konstruktív (a résztvevő felek és a közösség fejlődését szolgáló) és destruktív (a felek vagy a közösség számára káros).

A versengés intenzitása az iskolai tanulás szempontjából nem lényegtelen, ami nem csak mennyiségi, hanem minőségi kategória. A hiperversengő karakter mindig és mindenkiel verseng. A túl intenzív versengés fáradtságot, kimerültséget okozhat, ha viszont túl kevésbé van jelen egy csoportban, akkor könnyen lehet, hogy egyesek elveszítik motivációjukat és vágyukat arra, hogy fejlődjenek. (Fülöp, 2001)

Hasonlóan fontos kérdés a versengés szempontjából az elnyerhető erőforrások kérdése, vagyis hány nyertes, illetve vesztese lehet egy-egy versenyhelyzetnek. A tanulmányi versenyek eszerint zárt versengések, hiszen az erőforrások szűkösek, a felek csak egymás kárára nyerhetnek. „Ha egy csoportban csak kevesen lehetnek nyertesek, ha nincs elég jutalom, akkor sok a frusztrált vesztes.[] Ilyen esetekben a gyengébb képességű tanulók az „örök vesztes” helyzetébe szorulnak, és gyakran kilépnek érzelmileg vagy fizikailag is az iskola által diktált versengésből.” (Fülöp, 2001. 15. o.) Érdemes tehát az iskolában változatos, többféle készséget és képességet bemutató versenyhelyzeteket is teremteni, ahol bővíthet a nyertesek sora, és akár mindenki nyertes lehet valamiben.

A pszichológiai kutatásokban egészen a kilencvenes évekig Deutsch (1949, 1973; idézi Fülöp, 2008) és Johnson és Johnson (1989; idézi Fülöp, 2008) kutatásai nyomán a viselkedés két szélsőséges ellenpontjaként határozták meg az együttműködést és a versengést. „Az együttműködés minden jó, a versengés minden rossz forrásává vált. Kialakult a „Szépség” és a „Szörnyeteg” paradigmája.” (Fülöp, 2008. 124. o.). A szociobiológiai alapú vizsgálatok a két dimenzió ötvözését szorgalmazták, s egyre több kutatás jutott arra az eredményre, hogy a „kooperáció és a versengés nem különálló motívumok, hanem egy szétválaszthatatlan társas motívumot képviselnek, mert mindkettő célja az, hogy az egyén eredményeit maximalizálja.” (Fülöp, 2008. 127. o.). A kilencvenes években tehát megtörtént a paradigmaváltás, s a dichotóm szemléletet felváltotta egy komplexebb megközelítés, ahol e két dimenziót nem tekintették többé egymással ellentétes folyamatnak (Fülöp, 2004). E paradigmaváltás közel egy időben történt a fentebb már említett motivációs és célorientációs szakirodalomban történt paradigmaváltással.

A hazai kutatások több érdekes jelenségre hívják fel a figyelmet. Fülöp (2002) középiskolás diákok és tanárok körében végzett kutatásai azt mutatják, hogy körükben a versengéssel kapcsolatosan meglehetősen negatív kép alakult ki. Osztálytermi megfigyeléseket tartalmazó vizsgálat adatai szerint pedig ellentmondás alakult ki a Nemzeti Alaptanterv (2003) elvárásai és az osztálytermi gyakorlat között, hiszen a NAT kiemelten kezeli az együttműködést s annak gyakorlását szorgalmazza, a tanárok ezzel szemben többségében versengő helyzeteket teremtenek a tanítási órákon (Fülöp, 2002), s akkor

még nem említettük az tanórán kívüli tevékenységeket, amelyek tekintélyes része szintén versengésről/versenyzésről szól.

Végül, korábban utaltunk rá, hogy mind az együttműködés, mind a versengés olyan alapképesség, amelynek fejlesztése iskolai feladat. *Kasik* (2006) tanulmányában összevetette a NAT és néhány iskolai pedagógiai program elvárásait, s megállapította, hogy a dokumentumokban az együttműködésre nevelés, és annak fejlesztése lényegesen nagyobb hangsúlyt kapott, mint a versengésé. A programok a versengést többnyire a tehetséggondozással kapcsolatos feladatoknál említik, s azonosítják a tanulmányi versenyeken való részvétellel.

### 1.5. Tanulmányi versenyek

A hazai szakirodalomban a tanulmányi versenyek elsősorban a szakmódszertan keretein belül jelennek meg, amelynek feltárása nem célja a jelen dolgozatnak. A külföldi szakirodalomban fellelhető kutatások jórészt az amerikai *Science Fairs* (Tudásvásár) és a *Science Olympiads* (Természettudományos Olimpiák) versenyekhez köthetők. A természettudományos projektek készítése fontos szerepet játszik a tanulmányi munkában. Elsődleges célja, hogy a tanulók a kötelező tananyagot kívül természettudományos kísérleteket, önálló kutatómunkát is végezzenek, amelyet bíráló bizottságok előtt bemutatnak. Ezekkel a projektekkal a tanulók, hasonlóan a hazai több fordulós versenyekhez, különböző szintekig juthatnak el a megmérettetésben. A versenyekkel foglalkozó kutatások egy része a *tudásvásárt*, népszerűségük ellenére, nem tekintik egyértelműen pozitív jelenségnek, utalva a versengő helyzetre és a külső motívumok elsődlegességére (*Czerniak és Lumpe*, 1996; idézi *Abernathy és Vineyard*, 2001). *Fisanick* (2010) középiskolai tanárok körében végzett kutatást annak kiderítésére, hogy milyen attitűddel, motivációval és tanulási stílus preferenciával rendelkeznek azok a tanárok, akik fontosnak tartják, hogy a diákok természettudományos projekteket készítsenek, továbbá irányítják felkészülésüket, és elvárják tőlük, hogy induljanak a tudásvásáron. A kutatás eredményeként öt motiváló tényezőt azonosított:

1. A természettudományos kutatómunka beemelése a tanulási folyamatba.
2. Az iskolavezetés elvárása, hogy a tanulók részt vegyenek ezeken a tanórán kívüli programokon.
3. A tanárok versengő természete (tanulási stílusa).
4. Az ismeretszerzés rendhagyó módja.
5. Külső (standard) értékelési lehetőség.

Az eredmények rámutattak, hogy tanárok többsége (88,4%) pozitív attitűddel rendelkezik a természettudományos projektekkal kapcsolatban, amely jótékony hatással van a kommunikációs készségek fejlődésére, módot ad a természettudományos érdeklődés kiszélesítésére, és elmélyülésre a kutatómunkában, illetve lehetőséget nyújt a standard értékelésre. De sem a külső elvárások, sem a tanulási stílus nem jelentett jelentős motiváló tényezőt. Továbbá, azok a tanárok, akik ugyan elvárják tanítványaiktól, hogy készítsenek projekteket, nem kötelezik őket, hogy a versenyeken is induljanak.

Az előzőekben a tanulmányi versenyeket pedagógiai kontextusba helyeztük, s rámutattunk arra, hogy e téma a pedagógiai kutatások számos területe felől megközelíthető, így a tehetséggondozás, a motiváció- és a versengéskutatás felől, s utaltunk annak komplexitására. A kutatási eredmények, a szakmai, pedagógiai háttér (optimális esetben) hatással van a tanári (tanulmányi versenyekkel kapcsolatos) meggyőződések kialakulására. Ahhoz azonban, hogy a tanulmányi versenyek milyen jelentőséget kapnak az iskolákban, a tanárok milyen mértékben alkalmazzák a pedagógiai munkájuk során, a szakmai szempontokon kívül egyéb tényezők is szerepet játszhatnak.

Kutatásunkhoz *Ajzen* (1991) tervezett cselekvés modelljét hívtuk segítségül, amely a szociálpszichológiából ismert motivációelmélet. Az elmélet szerint háromféle meggyőződés játszik szerepet a cselekvés létrejöttében: a cselekvéssel kapcsolatos meggyőződések és attitűdök (*behavioral beliefs*), a normatív meggyőződések (*normative beliefs*), vagyis a környezet felől érkező nyomás, hogy létrejöjjön az adott viselkedés, és az észlelt tevékenységkontroll (*percieved control beliefs*). Ez utóbbi azt jelenti, hogy az akarati tényezőkön túl a személy saját képességeivel és lehetőségeivel kapcsolatos elképzelései is meghatározzák a tevékenység véghezvitelét. Ha a cselekvés iránti attitűd és a külső környezetből érkező nyomás pozitív, a tevékenységkontroll is pozitív irányba mozdul. A múltbeli tapasztalatok, illetve egyéb irányából érkező információk (*actual control beliefs*) szintén hatnak a

tevékenységkontrollra. A modell segítségével feltárhatjuk azokat a tényezőket, amelyek a tanárok tanulmányi versenyekkel kapcsolatos viselkedését befolyásolják és irányítják. Eszerint, felvázoltunk egy elméleti, szakmai hátteret, amelyek hatással vannak/lehetnek a tanulmányi versenyekkel kapcsolatos meggyőződések és attitűdök kialakulására, továbbá meghatároztuk azokat a külső, a környezet felől érkező lehetséges tényezőket, amelyek szintén részesei lehetnek a tevékenység kialakulásának.

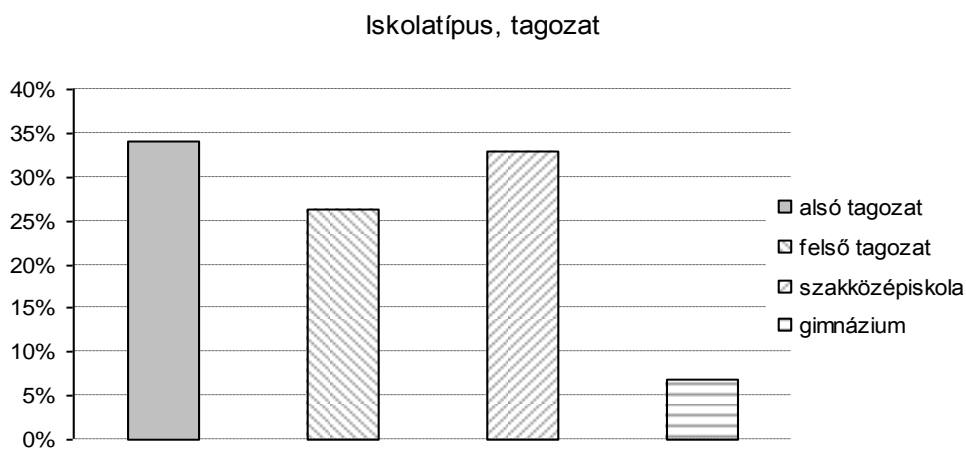
## 2. Módszerek

Ebben a fejezetben bemutatjuk a vizsgálat körülményeit, a mintát s a felhasznált mérőeszközt.

A mérést egy közepes méretű alföldi város általános és középiskoláiban végeztük. A településen hat általános iskola és öt középiskola működik. Az általános iskolák között két egyházi fenntartású (katolikus és református), a többi önkormányzati intézmény, a középiskolák a megyei önkormányzat, illetve a Vidékfejlesztési Minisztérium fenntartásában működnek. A középiskolák között hatosztályos gimnázium, műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági szakközépiskola és szakiskola található. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis vagy közepes méretű intézmények.

### 2.1. A minta

A mérésben a település minden iskolája részt vett, s az intézményekhez kiküldött 25 kérdőívből (275) összesen 206 érkezett vissza (75%). A válaszadók 59%-a általános iskolai, 41%-a középiskolai tanár. A nemek arányát tekintve a válaszadók 82%-a nő, s 18%-a férfi. Az iskolatípus és a tagozatok szerinti eloszlást az 1. ábrán láthatjuk.

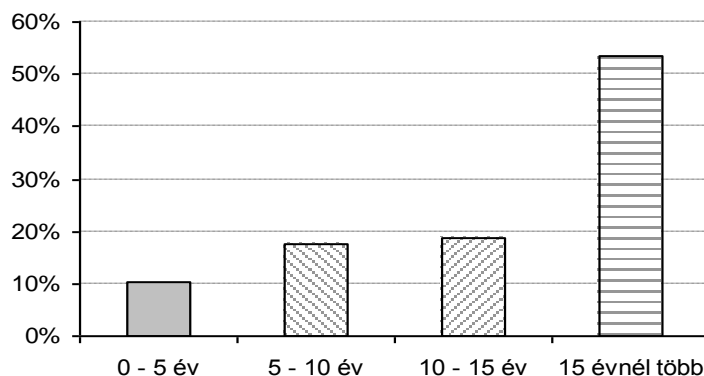


1. ábra

*A mérésben részt vett tanárok aránya iskolatípusonként és tagozatonként*

A megkérdezettek többsége jelentős tanítási gyakorlattal rendelkezik. A minta tanári pályán eltöltött idő szerinti eloszlása a 2. ábrán látható.

## Tanítási gyakorlat

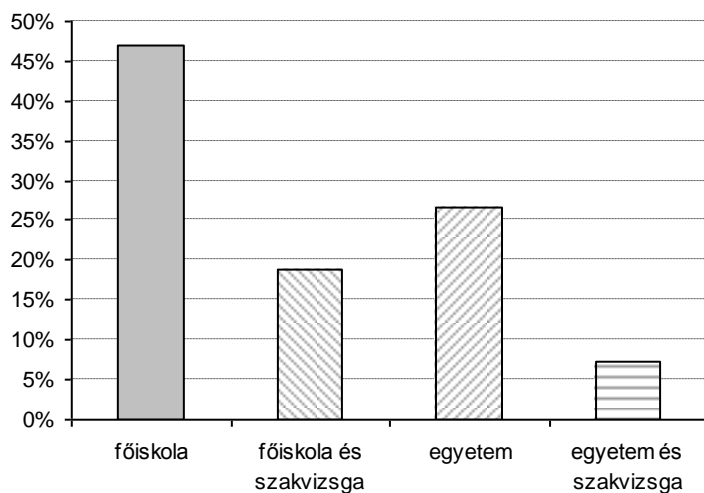


2. ábra

*A mérésben résztvevők tanítási gyakorlat szerinti eloszlása.*

Az iskolai végzettséget illetően a megkérdezettek 66%-a főiskolai, 34%-a egyetemi diplomával rendelkezik. A végzettség szerinti részletes eloszlást a 3. ábrán láthatjuk.

## Végzettség



3. ábra

*A minta végzettség szerinti eloszlása.*

A beosztás szerint a minta 76%-a tanító/tanár, 18%-a munkaközösség-vezető, és kitöltötte a kérdőíveket 4 igazgató és 7 igazgatóhelyettes is.

## 2.2. A mérőeszköz

A tanulmányi versenyekhez kapcsolódó meggyőződések vizsgálatához egy negyvenhat ítemes kérdőívet állítottunk össze, ahol öt ítem háttér információkra kérdez (nem, iskolatípus, iskolai végzettség, beosztás, a pályán eltöltött idő) negyven ítem ötfokozatú Likert skálán elhelyezendő állításokat tartalmaz.



Az állítások két csoportra oszthatók: 28 item a versenyzés általános körülményeire utaló megfogalmazásokat foglal magába (pl. „*A felkészülés sok energiát igényel a tanároktól.*”). További 12 item a tanár személyes körülményeire utal, amelyek között 4 item a válaszadóra (pl. „*Számomra ösztönzést jelent, ha versenyre készíthetek fel diákokat.*”), 8 item pedig a válaszadó iskolájára vonatkozik (pl. „*Az iskola, ahol dolgozom, erkölcsi elismerést nyújt a versenyfelkészítésért.*”). A kérdőív tartalmilag a következő területeket fedi le: a tanulmányi versenyek szakmai indoklottsága, a versenyztetés külső tényezői, a felkészítés körülményei, a versenyek hatása a tanulókra, és a versenyztetéssel kapcsolatos attitűd.

### 3. Eredmények

A következőkben több lépcsős statisztikai elemzés segítségével kívánjuk feltárni a tanulmányi versenyekre vonatkozó, és a versenyztetéssel kapcsolatban kialakult meggyőződéseket és összefüggéseket.

Legelőször faktoranalízist végeztük, annak megállapítására, hogy az előzetesen meghatározott tartalmi területeket ellenőrizzük. (KMO-index = 0,79) Megállapítható, hogy az analízis során keletkezett faktorok jórészt lefedik az előzetesen kialakított területeket.

Az első faktorba (Cronbach- $\alpha$  = 0,83) azok az itemek kerültek, amelyek a versenyztetéssel kapcsolatos külső elvárásokra, külső motivációra vonatkoznak, s ezeket neveztük el *külső tényező*knek. (ld. 1. táblázat).

#### 1. táblázat

*Az első faktor itemei és faktorsúlyai.*

Itemek		Faktorsúlyok
9.	A tanárok szakmai megítélése függ a versenyeken elért eredményektől.	0,644
10.	A versenyeken való részvételt az iskola (vezetés) elvárja a tanároktól.	0,667
14.	Az iskolákat a versenyeredményeik alapján ítélik erős vagy gyenge iskolának.	0,668
20.	A tanulmányi versenyek feszültséget (szakmai féltékenységet) okoznak a tanárok között.	0,612
21.	A szülők azokat az iskolákat választják gyermekeiknek, amelyek élen járnak a versenyeredményeikkel.	0,640
23.	Vannak olyan tanárok, akik a versenyeket a saját elismerésük érdekében szorgalmazzák.	0,603
27.	Az iskolákban aránytalanul sok időt és energiát fordítanak a tanárok a versenyzők felkészítésére a többi diákkal való foglalkozáshoz képest.	0,501
28.	Az iskolafenntartók elvárják, hogy az iskolák jól szerepeljenek a tanulmányi versenyeken.	0,681
32.	Az iskola, ahol dolgozom, a szakmai munkámat a versenyeken elért eredményeim alapján ítéli meg.	0,660
33.	A tanév során sok versenyre készítek fel diákokat.	0,360
38.	Az iskolában, ahol dolgozom, a versenyfelkészítés az elsődleges módja a tehetséggondozásnak.	0,476
39.	Az iskolában, ahol dolgozom, a szülők elvárják, hogy a gyermekeik részt vegyenek tanulmányi versenyeken.	0,667

A második faktorba (Cronbach  $\alpha$  = 0,86) azok az itemek kerültek, amelyek egyrészt a versenyztetést pedagógiaiilag indokolhatják, ezt neveztük *szakmai tényező*knek, másrészt idekerültek azok az itemek is, amelyek a tanárok versenyzéssel kapcsolatos attitűdjére, belső motívumaira utalnak, s ezeket neveztük *belső tényező*knek (ld. 2. táblázat).

## 2. táblázat

A második faktor itemei és faktorsúlyai.

Itemek		Faktorsúlyok
1.	A tanulmányi versenyek a tehetséggondozás fontos tényezői.	0,660
2.	A teljesítmény fokozása érdekében szükséges, hogy a tanulók összemérjék tudásukat.	0,510
3.	A versenyek jelentős hajtóerőt biztosítanak a tanulók számára a tanulásban.	0,717
4.	A versenyek intenzíven fejlesztik a tanulók kreativitását.	0,711
7.	A tanulmányi versenyek segítik a tanulói személyiség egészséges fejlődését.	0,720
13.	A versenyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók megtanuljanak önállóan tanulni.	0,440
24.	A versenyek hosszú távon motiválják a tanulókat a tanulásra.	0,745
30.	A szakmai munkám szempontjából fontosnak tartom a tanulmányi versenyeket.	0,558
34.	Számomra ösztönzést jelent, ha versenyre készíthetek fel diákokat.	0,593
35.	Szívesen foglalkozom a tanítványaimmal szabad időmben is, hogy jól szerepeljenek a versenyeken.	0,569

A harmadik faktorba ( $Cronbach\ \alpha = 0,58$ ) kerültek **a képzés és a felkészülés** körülményeire utaló itemek (ld. 3. táblázat).

## 3. táblázat

A harmadik faktor itemei és faktorsúlyai.

Itemek		Faktorsúlyok
5.	A továbbképzéseken sok segítséget kapnak a tanárok a versenyekre való felkészítéshez.	0,547
15.	A tanárképzésben a leendő tanárok elméleti és gyakorlati ismereteket szerezhetnek a versenyzetetésről.	0,648
17.	A felkészülés a tanórák keretében történik.	0,602

A negyedik faktorba ( $Cronbach\ \alpha = 0,53$ ) pedig az *elismerésre* vonatkozó állítások kerültek (ld. 4. táblázat).

## 4. táblázat

A negyedik faktor itemei és faktorsúlyai.

Itemek		Faktorsúlyok
29.	Az iskola, ahol dolgozom, anyagilag honorálja a többletmunkát, amelyet a versenyfelkészítésre fordítok.	0,509
31.	Az iskola, ahol dolgozom, kiemelten kezeli a tanulók versenyeredményeit.	0,495
36.	Az iskola, ahol dolgozom, erkölcsi elismerést nyújt a versenyfelkészítésért.	0,744

Végül, az ötödik faktor ( $Cronbach\ \alpha = 0,54$ ), mintegy összegyűjtője mindazoknak az állításoknak, amelyek a *diákokkal* kapcsolatosak (ld. 5. táblázat).

## 5. táblázat

Az ötödik faktor itemei és faktorsúlyai.

Itemek		Faktorsúlyok
6.	A tanulmányi versenyekre a tanulók egyedül készülnek fel.	0,531
8.	A versenyek az alulteljesítőket motiválják leginkább.	0,325
16.	A sokat versenyző diákokat tisztelik és szeretik az osztálytársai.	0,348

18.	A tanulók a versenyeken való gyengébb szereplést könnyedén viselik.	0,470
25.	A szülők segítenek gyermekeiknek a versenyekre való felkészülésben.	0,682
37.	Az iskolában, ahol dolgozom, a diákok szívesen jelentkeznek tanulmányi versenyekre.	0,446

A továbbiakban a leíró statisztikai eljárások adatait elemezzük. A legnagyobb támogatottságot a tanárok részéről, vagyis az ötfokozatú Likert skálán a legmagasabb átlagot, azok az állítások kapták, amelyek a tanulmányi versenyek szakmai indokoltságát, pedagógiai létjogosultságát vették számba [pl. „A tanulmányi versenyek a tehetséggondozás fontos tényezői.” (4,40); „A teljesítmény fokozása érdekében szükséges, hogy a tanulók összemérjék tudásukat.”(4,21); „A versenyek jelentős hajtóerőt biztosítanak a tanulók számára a tanulásban.” (3,91); „A versenyek intenzíven fejlesztik a tanulók kreativitását.” (3,78)]. Hasonlóképpen, magas támogatottságot kaptak azok az itemek is, amelyek a versenyekre való felkészülésre utalnak [pl. „A felkészülés tanórák után, a tanár szabad idejében történik.” (4,47); „A felkészülés sok időt és energiát igényel a tanároktól.” (4,55)]. A külső elvárások, a tanárok és az iskolák megítélése szintén jelentős támogatást kapott [pl. „Az iskolákat a versenyeredményeik alapján ítélik erős vagy gyenge iskolának.”(4,07); „A tanárok szakmai megítélése függ a versenyeken elért eredményektől.” (3,72); „A versenyeken való részvételt az iskola (vezetés) elvárja a tanároktól.” (3,76)]. Végül, szintén egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanulmányi versenyeken néhány tehetséges diák indul [pl. „A tanulmányi versenyeken általában ugyanaz a néhány tehetséges diák indul, legyen szó nyelvi, matematika, természettudomány, stb. versenyekről.”(4,18)]. Ezzel szemben, a legkevésbé azokkal az állításokkal értenek egyet a tanárok, amelyek a versenyeztetéshez nyújtott szakmai segítségre vonatkoznak [pl. „A tanárképzésben a leendő tanárok elméleti és gyakorlati ismereteket szerezhetnek a versenyeztetésről.”(2,28); „A továbbképzéseken sok segítséget kapnak a tanárok a versenyekre való felkészítéshez.”(2,01)]. Továbbá, igen alacsony átlagot kaptak azok az itemek, amelyek a versenyeztetéssel kapcsolatos anyagi elismerésre [„Az iskola, ahol dolgozom, anyagilag honorálja a többletmunkát, amelyet a versenyfelkészítésre fordítok.” (1,98)], valamint a tanulók felkészülésére vonatkoztak [„A tanulmányi versenyekre a tanulók egyedül készülnek fel.”(1, 82)].

Azok az állítások, amelyek a tanárok attitűdjére, motivációjára, és a válaszadó iskolájára vonatkoznak, jórészt középértékhez közeli átlagokat kaptak, a szórás viszont magasabb, mint az általános meggyőződésekre vonatkozó itemeknél. Három item azonban kiemelkedik ebből az átlag körüli státuszról (*Friedman test*:  $p < 0,001$ ). [„A szakmai munkám szempontjából fontosnak tartom a tanulmányi versenyeket.”(3,65); „Az iskola, ahol dolgozom, kiemelten kezeli a tanulók versenyeredményeit.” (3,87); „Szívesen foglalkozom a tanítványaimmal szabad időmben is, hogy jól szerepeljenek a versenyeken.”(3,83)]. Ha megnézzük ezeknek a változóknak az eloszlását, azt láthatjuk, hogy a „többnyire igaz”(4), és a „teljesen igaz”(5) a válaszok közel 70%-át teszik ki.

A legmagasabb szórása a – „A tanév során sok versenyre készít fel diákokat.” (1,32) – állításnak van. A válaszadók közel azonos arányban - 19 és 16% - a két pólust jelölte meg, vagyis a megítélése szerint egyáltalán nem sok, illetve nagyon sok versenyre készít fel diákokat, de többség az átlag körüli értékeket jelölte meg. Minthogy meggyőződésekről van szó, itt természetesen nincs viszonyítási alap vagy norma, a tanár saját értékítéletétől függ a „sok” meghatározása.

A következőkben összehasonlítjuk az általános és a középiskolában dolgozó tanárok válaszait. A tanulmányi versenyek pedagógiai/szakmai indokoltsága mindkét iskolatípusban magas és közel azonos átlagot kapott [pl. „A teljesítmény fokozása érdekében szükséges, hogy a tanulók összemérjék tudásukat.” (4,22 – 4,21); „A versenyek jelentős hajtóerőt biztosítanak a tanulók számára a tanulásban.” (3,83 – 3,96); „A versenyek intenzíven fejlesztik a tanulók kreativitását.”(3,76 – 3,79)]. Az itemek 58%-nál azonban szignifikáns különbséget találtunk a két intézménytípus tanárai között, s ennek 90%-ban az általános iskolában tanítók rendelkeznek magasabb rangátlaggal.

Minden olyan állítás, amely a versenyeztetéssel kapcsolatos külső elvárásokra utal, szignifikáns különbséget mutat az általános iskolákban tanítók javára. A külső tényezők összehasonlításának adatai a két iskolatípusban a 6. táblázatban látható.

## 6. táblázat

A Mann-Whitney próba értékei a versenyzetetéssel kapcsolatos külső elvárásokra

	1 Középiskola 2 Általános iskola	Rangátlag	Mann-W. Sig.
A tanárok szakmai megítélése függ a versenyeken elért eredményektől.	1 2	80,53 117,88	p<0,001
A versenyeken való részvételt az iskola (vezetés) elvárja a tanároktól.	1 2	79,02 119,64	p<0,001
Az iskolákat a versenyeredményeik alapján ítélik erős vagy gyenge iskolának.	1 2	82,48 117,97	p<0,001
Az iskolafenntartók elvárják, hogy az iskolák jó szerepeljenek a tanulmányi versenyeken.	1 2	77,35 120,11	p<0,001
Az iskolában, ahol dolgozom, a szülők elvárják, hogy a gyermekeik részt vegyenek tanulmányi versenyeken.	1 2	74,78 122,59	p<0,001

Szignifikáns különbséget találtunk a két iskolatípus között, annak megítélésében is, hogy mennyire szívesen vesznek részt a diákok a versenyeken, illetve mennyire tisztelik azokat a diákokat, akik kiemelkedő versenyeredményeket produkálnak. Itt is az általános iskolában dolgozók ítélték kedvezőbbnek a helyzetet. További jelentős különbség áll fenn a versenyzetetéssel kapcsolatos belső indíttatás között is, ahol az általános iskolában tanítók értek el magasabb átlagot. A belső tényezők összehasonlításának adatai a 7. táblázatban láthatók.

## 7. táblázat

A Mann-Whitney próba értékei a versenyzetetéssel kapcsolatos belső elvárásokra

	1 Középiskola 2 Általános iskola	Rangátlag	Mann-W. Sig.
A szakmai munkám szempontjából fontosnak tartom a tanulmányi versenyeket.	1 2	93,64 109,50	p=0,05
Szívesen foglalkozom a tanítványaimmal szabad időmben is, hogy jól szerepeljenek a versenyeken.	1 2	88,63 111,44	p<0,001

Az általános iskolában tanítók szignifikánsan többen vallották azt is, hogy sok versenyre készítene fel diákokat. Végül, szintén ők azok, akik szignifikánsan magasabb értéket adtak a következő két itemnek: „A tanulmányi versenyek feszültséget (szakmai féltékenységet) okoznak a tanárok között.” ( $p<0,001$ ); és a „Vannak olyan tanárok, akik a versenyeket a saját elismerésük érdekében szorgalmazzák.” ( $p=0,03$ ). Az anyagi elismerést azonban a középiskolai tanárok ítélték meg szignifikánsan kedvezőbbnek.

Az elemzést a tagozatok, az iskolában eltöltött idő és a tanárok végzettsége szerinti vizsgálattal folytatjuk. A minta, tagozatok szerint, négy részmintára oszlik: általános iskolai tanító és tanár, valamint szakközépiskolai és gimnáziumi tanár. A varianciaanalízis legtöbb szignifikáns különbséget a tanítók és a szakközépiskolai tanárok meggyőződése között mutatott, összesen 8 esetben [pl. „A tanárok szakmai megítélése függ a versenyeken elért eredményektől.”; „Az iskolákat a versenyeredményeik alapján ítélik erős vagy gyenge iskolának.”; „A tanév során sok versenyre készítetek fel diákokat.”] Szignifikáns különbséget találtunk a szakközépiskolai és a többi tagozat tanárai között abban a tekintetben is, hogy mennyire szívesen jelentkeznék a diákok a tanulmányi versenyekre. Hasonló a helyzet a „Az iskolában, ahol dolgozom, a versenyfelkészítés az elsődleges módja a tehetséggondozásnak.” illetve a „Az iskolában, ahol dolgozom, a szülők elvárják, hogy a gyermekeik részt vegyenek tanulmányi versenyeken.” itemek esetében is.

A pályán eltöltött idő szerint leggyakrabban, összesen tíz esetben az első kategóriába tartozó tanárok meggyőződése (0-5 év) különbözik szignifikánsan a többi kategóriáétól (5-10 év; 10-15 év

és 15 év felett). „*A tanulmányi versenyek feszültséget (szakmai féltékenységet) okoznak a tanárok között.*” item jelentős különbséget mutat a pályakezdők és a 15 évnél régebb óta pályán lévők között, ahol az utóbbiak adtak magasabb értékeket (2,10-2,88). Hasonló a helyzet a „*Szívesen foglalkozom a tanítványaimmal szabad időmben is, hogy jól szerepeljenek a versenyeken.*” (3,10-4,07) és „*A felkészülés sok időt és energiát igényel a tanároktól.*”(3,90-4,70) itemek esetében is. A végzettség tekintetében nyolc esetben szignifikáns különbséget találtunk a főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok között, ami a két iskolatípus közötti különbségre is utalhat [pl.„*Az iskolákat a versenyeredményeik alapján ítélik erős vagy gyenge iskoláknak.*”(3,65-4,38)].

Az iskolák közti különbségek részletes bemutatása nem volt célja az elemzésnek, ezért csak a tendenciát figyeltük meg. A varianciaanalízis a negyven változó közül huszonhat esetben állapított meg szignifikáns különbséget az intézmények között. Leggyakrabban a versenyeztetéssel kapcsolatos külső tényezők (pl. a tanári munka megítélése, az iskolavezetés/fenntartó/szülők elvárása), és a felkészüléssel/felkészítéssel kapcsolatos körülmények (pl. a diákok felkészülése, anyagi és erkölcsi elismerés, stb.) megítélésében alakultak ki különbségek egyes iskolák között. Néhány esetben találtunk jelentős eltérést az iskolák tanárai között a versenyzéssel kapcsolatos attitűd terén is (szívesen készít fel diákokat, stb.).

Összegzésként megállapítható, hogy a versenyeztetés szakmai indokait tekintve nincs szignifikáns különbség a tanárok meggyőződése között sem a tagozatok, sem a pályán eltöltött idő, sem az iskolai végzettség tekintetében. A külső motívumokat illetően mindhárom esetben találtunk szignifikáns eltérést. Jelentős az eltérés az alsó tagozatos tanítók és a szakközépiskolai tanárok, illetve a felső tagozatos tanárok és a szakközépiskolai tanárok véleménye között. A végzettség tekintetében szintén jelentős a különbség a főiskolai és az egyetemi végzettséggel rendelkezők között, továbbá a pályakezdők és a tizenöt évnél régebben dolgozók között. A belső motívumok, attitűdök csupán a különböző tagozaton tanítók meggyőzésekében térnek el, vagyis jelentős különbséget találtunk a tanítók és a szakközépiskolai tanárok között. Az itt kapott adatok megerősítik azokat az eredményeket, amelyeket az itemek egyenkénti vizsgálatánál is kaptunk.

Majd elvégeztük néhány, általunk fontosnak tartott item összefüggésvizsgálatát is a páros t-próba segítségével: „*Szívesen foglalkozom a tanítványaimmal szabad időmben is, hogy jól szerepeljenek a versenyeken.*” és a „*Az iskolában, ahol dolgozom, a diákok szívesen jelentkeznek tanulmányi versenyekre.*” Az eredmény azt mutatja, hogy a tanárok szignifikánsan magasabbra értékelték saját elköteleződésüket és lelkesedésüket a versenyekkel kapcsolatosan, mint a tanítványaikat ( $t=10,33$ ;  $p<0,001$ ), s a két változó mérsékelt összefüggést mutat ( $r=0,45$ ;  $p<0,001$ ).

A továbbiakban összevont változókat hoztunk létre azokból az itemekből, amelyek a faktoranalízis eredményeként külön faktorba kerültek, s amelyeket a legmeghatározóbb tényezőknek gondolunk, követve Ajzen (1991) tervezett cselekvés elméleti modelljét:

1. *Szakmai tényezők (behavioral beliefs)* 1, 2, 3, 4, 7, 13, 24. itemek (Cronbach  $\alpha=0,82$ )
2. *Külső tényezők (normative beliefs)* 9, 10, 14, 20, 21, 23, 27, 28, 32, 33, 38, 39. itemek (Cronbach  $\alpha=0,83$ )
3. *Belső tényezők (percieved control beliefs)* 30, 34, 35 itemek (Cronbach  $\alpha=0,81$ )
4. *Elismerés (actual control beliefs)* 29, 31, 36 (Cronbach  $\alpha=0,53$ )

Az összevont változókkal összehasonlító vizsgálatot végeztünk annak megállapítására, hogy a külső, belső és szakmai és az elismerés támogatottsága milyen mértékű. A Friedman próba szignifikáns különbséget ( $p<0,001$ ) mutatott a változók között, ezért a páros t-próba segítségével kétoldalú összehasonlítást is végeztünk. Ennek eredményeképpen, a szakmai érvek támogatottsága mind a külső ( $t=9,934$ ;  $p<0,001$ ) mind a belső tényezők ( $t=2,719$ ;  $p=0,007$ ) támogattságánál szignifikánsan magasabb, a külső és belső tényezők összehasonlításakor a belső tényezőket találtuk szignifikánsan magasabbnak ( $t=6,565$ ;  $p<0,001$ ). Az elismerés mindegyik változónál szignifikánsan alacsonyabb támogatottságot kapott ( $p<0,001$ ).

A következő lépésben összefüggésvizsgálatot végeztünk annak megállapítására, hogy mely összevont változók mutatják a legszorosabb együtt járást. Eszerint, a legmagasabb korrelációt ( $r=0,57$ ;  $p<0,001$ ) a szakmai érveket és a tanári attitűdöt, a belső tényezőket felvonultató változók mutatják. Majd kiemeltük azt az itemet, amely a versenyeztetés szempontjából az egyik legmeghatározóbb, s a tanárok konkrét felkészítő munkájára vonatkozik - „*A tanév során sok versenyre készítetek fel diákokat.*” - s ehhez kerestük meg a leginkább korreláló összevont változókat. A korrelációs mátrixot a 8. táblázat mutatja.

## 8. táblázat

Az összevont változók összefüggés-vizsgálata teljes mintán

Rangkorreláció	Szakmai t.	Belső t.	Elismerés	Külső t.
Sok versenyre készítitek fel...	0,300(**)	0,46(**)	0,16	0,54(**)
N	198	200	129	197

\*\* A rangkorrelációs érték szignifikáns  $p < 0,001$  szinten.

A teljes mintán az elismerés kivételével mindegyik változó szignifikáns összefüggést mutat a versenyfelkészítéssel, de legszorosabb az együtt járás a külső tényezőkkel. A részminták közül a felső tagozatos tanárok korrelációértékei a leginkább figyelemreméltók, ahol az elismerés is szignifikáns, és közepes erősségű összefüggést mutat a versenyztetéssel. A korrelációs táblázatot a 12. ábrán láthatjuk.

## 9. táblázat

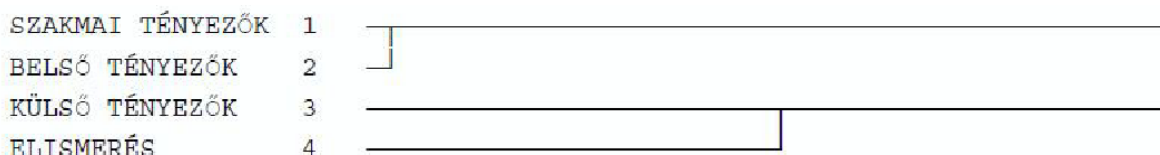
A felső tagozatos tanárok részmintájának korrelációs mátrixa

Rangkorreláció	Szakmai t.	Belső t.	Elismerés	Külső t.
Sok versenyre készítitek fel...	0,52(**)	0,41(**)	0,44 (**)	0,32(*)
N	52	53	35	51

\*\* A rangkorrelációs érték szignifikáns  $p < 0,01$  szinten.

\* A rangkorrelációs érték szignifikáns  $p < 0,05$  szinten.

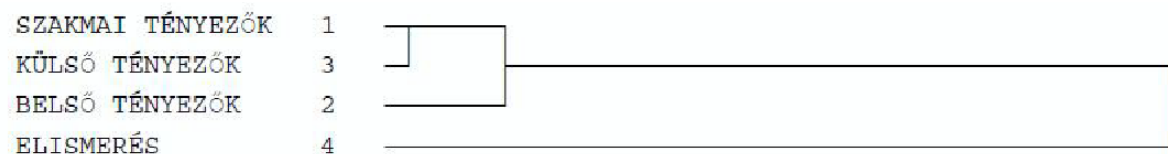
További összefüggéseket kerestünk klaszteranalízis segítségével, amelyek megerősítették a korábbi eredményeket, miszerint első lépésben, vagyis legszorosabban a szakmai érvek és a tanári attitűd kapcsolódik, majd a külső tényezők és az elismerés, s ezek képeznek két önálló klasztert. A teljes minta dendrogramja a 4. ábrán látható.



4. ábra

Az összevont változók dendrogramja

A részmintákon végzett vizsgálatok közül a legnagyobb különbséget az alsó tagozatos tanítók dendrogramja mutatja, ahol első lépésben a szakmai és a külső tényezők kapcsolódnak, s ezt követik második lépésben a belső tényezők. Az elismerés, egyedülként külön klasztert alkot, tehát ez esetben a legkevesebb jelentőséggel bír. A részminta dendrogramja az 5. ábrán látható.



5. ábra

Az alsó tagozatos tanítók részmintáján végzett klaszteranalízis dendrogramja.

Végül, regresszióanalízist végeztünk annak megállapítására, hogy a tanárok versenyeztetési hajlandóságát („*A tanév során sok versenyre készíték fel diákokat.*”), mint függőváltozót, milyen mértékben befolyásolják a szakmai, külső, belső tényezők és az elismerés, mint független változók. Ennek eredményeképpen megállapítható, hogy a magyarázott variancia 35,1%, ahol szignifikáns magyarázó erővel a külső tényezők ( $\beta=0,42$ ;  $p<0,001$ ), és a belső tényezők ( $\beta=0,24$ ;  $p=0,015$ ) rendelkeznek. A szakmai tényezők és az elismerés regressziós együtthatója nem szignifikáns.

#### 4. Következtetések

A fenti elemzés a tanárok tanulmányi versenyekkel kapcsolatos attitűdjét és meggyőződéseit tárgyalja. Megállapítható, hogy a tanárok a versenyek létjogosultságát szakmailag/pedagógiaileg indokoltnak, a diákok fejlődése szempontjából kedvezőnek és követendőnek tartják. Tehát pozitív tanári attitűddel rendelkeznek a versenyekkel kapcsolatban, ami megegyezik a szakirodalomban talált kutatási eredményekkel (Fisanick, 2010; Grote, 1995; Schneider és Lumpe, 1996; idézi Fisanick, 2010). Az is nyilvánvaló, hogy mindez sok, tanórák utáni túlmunkát jelent a számukra. A faktoranalízis megerősítette, és különálló faktorokba helyezte azokat a tényezőket, amelyek az előzetes feltételezések szerint, hatással vannak a tanárok versenyeztetéssel kapcsolatos attitűdjére és meggyőződéseire. Nevezetesen, markánsan elkülöníthetők a külső (*normative beliefs*), a szakmai (*behavioral beliefs*), a belső tényezők (*percieved control beliefs*), valamint az elismerés (*actual control beliefs*), s ez összhangban áll Ajzen (1991) elméleti modelljével, amely a tervezett viselkedés mögött meghúzódó tényezőket veszi számba. Az összevont változókkal végzett többszörös összehasonlító vizsgálat során megállapítható, hogy a szakmai tényezők megelőzik a külső és belső tényezőket, a külső és belső tényezők között a belső tényezők támogatottsága a magasabb. Az elismerés mindegyik vonatkozásban szignifikánsan kisebb jelentőségű, ez szintén megegyezik Fisanick (2010) eredményeivel, ahol a tanárok önkéntesen, anyagi ellenszolgáltatás nélkül irányítják diákjaik felkészülését. A legszorosabb összefüggést pedig a szakmai és belső tényezők között találtuk. Feltűnő az a különbség is, amely a tanárok és a diákok versenyzési hajlandóságára utal, amikor is a tanárok a versenyzéssel kapcsolatos elköteleződésüket és hajlandóságukat szignifikánsan magasabbnak ítélték, mint a diákjaikét.

Az is nyilvánvalóvá vált, hogy azok a tanárok, akik sok versenyre készítenek fel, összetett motivációs háttérrel rendelkeznek, ahol a külső elvárások és a pozitív attitűd, a belső motiváció számít legerőteljesebb tényezőnek. Ezt bizonyítja a regresszióanalízis is, amely szerint az aktív versenyre felkészítés háttérében a külső és belső tényezők magyarázó ereje a legmagasabb, de a külső elvárások megelőzik az elhivatottságot, a szakmai tényezők és az elismerés elenyésző magyarázóerővel bír. Ezt az eredményt cáfolja Fisanick (2010) kutatása, aki a külső elvárásokat nem találta fontos motiváló tényezőnek a versenyeztetésben.

Bár az anyagi és erkölcsi elismerés között szignifikáns különbség van az erkölcsi javára, mégsem meghatározó tényező, csupán a felső tagozatos részminta esetében mutat összefüggést a versenyeztetési hajlandósággal.

Az iskolatípusok közötti összehasonlítás azt mutatja, hogy az általános és a középiskolai tanárok a szakmai szempontokat hasonlóan ítélik meg. Azaz, mindkét iskolatípusban dolgozók a tanulmányi versenyeket a tehetséggondozás fontos részének tartják, továbbá elengedhetetlen motiváló és differenciáló eszköznek, stb. A további változók több, mint felénél azonban szignifikáns különbség van, s eszerint az általános iskolában dolgozók versenyzéssel kapcsolatos elkötelezettsége lényegesen magasabb. Az általános iskolában dolgozók a külső elvárásokat (iskolavezetés, fenntartó, szülők, szakmai megítélés, stb.) sokkal erőteljesebbnek értékelik, de a belső késztetésük is szignifikánsan magasabb.

Ezek a különbségek tovább bonthatók az egyes tagozatok, az életkor és a végzettség tekintetében. Az alsó tagozatos tanítók azok, akik szignifikánsan magasabbnak értékelik a külső tényezők zömét, mintegy külső kényszerként élik meg a versenyeken való részvételt, ezzel szemben a szakközépiskolai tanárok nem érzik ennek a súlyát olyan jelentősnek. Hasonló a helyzet a pályakezdők és a tizenöt évnél régebben a tanítók között, illetve a főiskolát és egyetemet végzettek között.

Ha iskolák szerint elemezzük az adatokat, azt láthatjuk, hogy az iskolák közötti különbségek tendenciózusak. Ahhoz azonban elmélyültebb, jórészt kvalitatív vizsgálatra lenne szükség, hogy a preferenciák mélyebb értelmet kapjanak. Ez pedig már túlnő a jelenlegi kutatás célján. Az nyilvánvalónak tűnik, hogy azok az iskolák (1, 2, 3, 6, 10. számú), amelyek tanárai a tanulmányi versenyeket a tehetséggondozás elsődleges eszközének tekintik, és sok versenyre készítenek fel, azok leginkább a külső, de néhány esetben a belső és a szakmai szempontoknak is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Sőt, a diákok versenyzési hajlandóságát, s a versenyző diákok tiszteletét is magasabbnak ítélik. De a versenyeztetés okozta feszültség, és az egyéni szempontok megítélése is ezekben az intézményekben a legmagasabb. Vagyis az eredmények arra utalnak, hogy az iskolák között vannak erősen (1, 3, 10), és kevésbé (5, 8, 9) „versenyorientált” iskolák.

Összegzésként megállapítható, hogy a tanulmányi versenyeket a pedagógiai és pszichológiai kutatások számos területe felől közelíthetjük meg: ilyen a tehetséggondozás, a versengés, vagy a motiváció. A tanulmányi verseny akkor tölti be igazán a hivatását, ha összetett motivációs háttérrel rendelkezik. Egyrészt, kihívást jelent a tanulók számára, s felkelti az érdeklődésüket (belső/elsajátítási motívum) az adott tudástartalom iránt, másrészt, mint versenyhelyzet (teljesítménymotívum) jelenik meg a teljesítmény fokozásában. De az is fontos, hogy mint versenyhelyzet tág erőforrással rendelkezzen, vagyis a nyertesek köre (az értékelési rendszer által) minél szélesebb legyen. Továbbá akkor, ha csupán *egyik* lehetséges eszközként jelenik meg a sokszínű, kreatív tevékenységeket felvonultató iskolai tehetségfejlesztésben.

Jelen kutatás a tanulmányi versenyeket a tanárok szemszögéből vizsgálta, s megkísérelte feltárni azokat a tényezőket - tanári attitűdöt, meggyőződéseket és összefüggéseket - amelyek a tanulmányi versenyek hazai elterjedtsége mögött rejlenek. Nem volt célja a teljes körű helyzetelemzés, és a mélyebb összefüggések feltárása.

Az adatok elemzése során bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a tanárok a tanulmányi versenyeket szakmailag/pedagógiailag indokoltnak, a tehetséggondozás fontos eszközének, jelentős motiváló tényezőnek, a tanulói teljesítmény fokozására hivatott eszköznek tartják. A tanárok ebben a kérdésben bizonyultak a legegységesebbnek, és a leginkább egyetértőnek.

A versenyeztetési hajlandóság mögött összetett motivációs háttér húzódik meg, ahol a külső elvárások a legjelentősebbek, ezt követi a pozitív attitűd, az elhivatottság (belső motiváció), a szakmai szempontok és az elismerés azonban lényegesen alacsonyabb magyarázó erőt képvisel.

A tanárok és a diákok versenyzési/versenyeztetési hajlandósága között jelentős különbséget találtunk, ami arra utal, hogy a tanárok megítélése szerint, a diákok kevésbé motiváltak, és lelkesek, ha tanulmányi versenyekről van szó.

A versenyeztetés külső és belső motívumai, a diákok részvétele, szülői és fenntartói elvárások, az iskolák attitűdje tekintetében jelentős különbségek találhatóak a különböző iskolatípusok, tagozatok, és azon belül egyes iskolák között.

Ahhoz, hogy a versenyzés a résztvevők számára konstruktív legyen, szükség van a versenyeztető tanárok meggyőződéseinek, külső és belső motívumainak megismerésére, hiszen a téves meggyőzések, és a külső, esetleg kényszerítő motívumok kedvezőtlen folyamatokat indíthatnak el, s a versengés destruktív irányt vehet.

A kutatásunk egy összetett, s több szinten értelmezhető pedagógiai jelenségre kívánja ráirányítani a figyelmet, és hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanárok (iskolák) megtalálják az optimális mértéket a versengő és kevésbé versengő módszerek alkalmazásában.

Végül, ejtsünk néhány szót a kutatás korlátairól, valamint a továbblépés lehetőségeiről. A jelen kutatás korlátai között említjük először is a mintaválasztást. A mintavétel országosan ugyan nem, de a települést tekintve reprezentatívnak tekinthető az elemszámát és a lefedettségét tekintve, de az iskolatípusok közötti elemszámok arányában vannak eltérések, ami leginkább az adott település iskolatípus-eloszlásának köszönhető (három szakközépiskola és egy gimnázium).

További korlátként említem a téma személyességére (meggyőzések, attitűd) jobban tekintettel lévő kvalitatív módszerek (személyes interjúk) hiányát. S ebből máris következnek a kutatási terület kiszélesítésének további lehetőségei. Ahhoz, hogy mélyrehatóbb összefüggéseket is meglássunk, szükséges lenne kvalitatív módszerek alkalmazásával kibővíteni a mérésben érintettek sorát, s választ keresni a következő kérdésekre:

Milyen attitűddel és meggyőzésekkel rendelkeznek a tanulók (versenyző/nem versenyző), az iskolavezetés, a fenntartó képviselői, illetve az adott iskolában tanuló diákok (versenyző/nem



versenyző) szülei? Milyen arányban vesznek részt egy-egy iskola diákjai a tanulmányi versenyeken? Van-e, és milyen alternatívái vannak az iskolákban a tanulmányi versenyeknek? Továbbá, érdemes lenne tartalmi és módszertani szempontokból is vizsgálni a tanulmányi versenyeket. Milyen motiváló erő és kihívás rejlik magukban a versenyfeladatokban?

Ezek a kérdések mindenképpen továbbgondolást, a terület minél részletesebb megismerését, s további hazai kutatásokat igényelnek.

## Irodalom

- Abernathy, T. V. és Vineyard, R. N. (2001): Academic competitions in Science. What are the rewards for students? *The Clearing House*, 74, 269-276.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Debreceni Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Balogh László (2007): Elméleti alapok tehetség gondozó programokhoz. *Tehetség*, 1. sz. 3-5.
- Boekaerts, M., Koning, E. és Vedder, P. (2006): Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 41, 33-51.
- Deci, E. L. (1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 333-360.
- Deci, E. L. (2006): Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Elliot, E. J. és Moller, A. C. (2003): Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Fisanick, L. M. (2010): A descriptive study of middle school teacher behaviour for required student participation in Science Fair Competitions. <http://hdl.handle.net/2069/244>.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 74-86.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3-17.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 170-192.
- Fülöp Márta (2005): A versengés hatása a tanórai motivációra. Előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. Október 6-8, Budapest, 132.
- Fülöp Márta. (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 2. sz. 113-140.
- Fülöp, Márta (2002): A versengés kulturális tükrében. In: Halász László, Marton Magda, Czigler István (szerk.): *Az általánostól a különös*. Books-in-Print. 337-356.
- Golnhof Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI, Szeged.
- Gyarmathy Éva (2010): A tehetség gondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 221-232.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. és Elliot, A. J. (1998): Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. és Thrash, T.M. (2002): Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Herskovits Mária (1998): A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön. In Balogh és Tóth (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I-II*. KLTE, Debrecen.
- Herskovits Mária (1998.): *A tehetségesek tanítása*. KLTE, Debrecen.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdünk a tehetséggel? *Iskolakultúra*, 4. sz. 25-36.
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102, 79-104.

- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3-11.
- Locke, E. és Latham, G. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal-Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Nagy József (1998): Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1. sz. 34–47.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31, 499–513.
- Pintrich, P. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Students' Motivation in Learning and Teaching Context. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rizza, M. G. és Reis, S. M. (2001): Comparing and contrasting: stories of competition. *Gifted Child Quarterly*, 45, 54–62.
- Ryan, R. és Deci, E. (2000): Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Tóth László (1998): *A tehetségek tanítása*. KLTE, Debrecen.