



# Tudásmegosztás és-teremtés tanárok online szakmai közösségében

Koltói Lilla\*

*Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar*

---

## Absztrakt

Az IKT eszközök, ezen belül a Web 2.0 eszközök megjelenése az oktatásban új kihívások elé állította a pedagógusokat. A technológia új tudásátadási módszereket hív életre, a tanárok szerepe sok tekintetben módosul: nem ők az információ, a tudás egyedüli birtokosai, feladatuk egyre inkább az információkeresési, tudásmegosztási stratégiák elsajátításának elősegítése. A tanítás sikerességében ezért fontos tényező a tanárok az IKT, valamint a Web 2.0 eszközökkel kapcsolatos attitűdje. A Web 2.0 eszközök nem csak a tanítási folyamatokban játszanak szerepet, hanem lehetőséget ad a pedagógusoknak formális és informális online szakmai közösségek alakítására. Ezek a szakmai közösségek fórumot teremthetnek a szakmai párbeszédnek, elősegíthetik a tudásmegosztást és új tudás létrehozását. Elsősorban távol-keleti vizsgálatok születtek a pedagógusok virtuális szakmai közösségeiben folyó tudásáramlásról. Egyrészt leírták a tudásmegosztási stratégiákat, a szakmai közösségek működésmódjait, másrészt megvizsgálták, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak az online szakmai munkának. A kutatásokból kiderült, hogy a tudásáramlás egyik legfontosabb faktora a tudásmegosztási motiváció, mely döntően befolyásolja egy adott virtuális szakmai közösség működését. A vizsgálatok eredményei szerint egy adott online szakmai közösségben nagyon kevesen vesznek részt aktívan a tudásáramlásban, a többiek inkább passzív „hasznélvezői” a folyamatban. Többen tartanak attól, hogy a közösség nem tartja megfelelőnek a tudásukat, mások félnek egy esetleges konfliktustól, míg sokan az időhiány miatt nem kapcsolódnak be aktívan a közös munkába. Ugyanakkor a motiváló tényezők között megjelenik a szakmai közösséghez tartozás, illetve egy olyan szakmai fórumra való igény, mely pótolja a lassan teljesen elmaradó kollégák közti szemtől szembe párbeszédet. Ezért fontos körüljárni az online közösségekben való tudásmegosztás és -teremtés elősegítő és gátló tényezőit.

---

## 1. Új korszak az oktatásban

Az információs technológia megjelenése az oktatásban a tudás megszerzésének új formáihoz vezetett, és egyúttal kihívás elé állította az oktatást (Policy Brief, 2009). A Web 2.0 eszközök a tudás megszerzésének és átadásának demokratikusabb, gyorsabb módjait teszik lehetővé. A hangsúly az információátadásról az információkeresésre, új dolgok felfedezésére került, ami új tanítási módszerekhez vezet, és ezekben a módszerekben központi szerepet kap a kreativitás és interakciós készségek fejlesztése. A tanárok már nem az egyedüli információforrások, nem „válaszadók”, hanem

---

\* Email: [koltoi.lilla@tfk.kefo.hu](mailto:koltoi.lilla@tfk.kefo.hu)

inkább olyan szakemberek, akik keresési módszereket tanítanak, melyekkel könnyen megtalálhatók a megfelelő információk. A Web 2.0 segítségével a különféle tartalmak szinte olyan könnyen hozhatók létre és tehetők nyilvánossá, mint maga az elolvasásuk. Az új tanítási módszerekben fontos szerepet kap a tanulási tevékenységek facilitálása, melyhez a tanároknak tudniuk kell keresni, értékelni, szerkeszteni, feldolgozni, hasznosítani az információt. A digitális kultúrában a tanárok egyik legfontosabb feladata a tudásmegosztás, illetve virtuális szakmai vagy tanulói közösségek kiépítése és fenntartása (Kim, 2002). A kutatások főleg a tanulók szemszögéből vizsgálták az új eszközök megjelenésének hatását a tanulásra, és viszonylag kevés figyelem jutott a tanárok attitűdjeire, motivációira. A tanulmány célja a tanárok virtuális szakmai közösségeiben zajló tudásmegosztásról és a tanárok tudásmegosztási motivációjáról készült vizsgálatok áttekintése.

A hazai és külföldi szakirodalom megegyezik abban, hogy a technológia fejlődése az oktatásban is jelentős változásokat hozott, az új IKT eszközök fokozatosan bekerültek a tanításba, pl.: számítógép, interaktív tábla. A tanulás folyamata az információs társadalomban, az oktatás módszertana, a pedagógus és a tanulók új szerepei egyaránt népszerű kutatási témák. Az oktatás egyre nagyobb területe veszi igénybe az internetet: e-learning, moodle, online kurzusok, sőt ahogy Nyíri (2009, 2007) kifejti több írásában, tanulmányában, úton vagyunk a virtuális egyetem felé.

R. Tóth és Molnár (2009) tanulmányában két okra vezeti vissza az internet megjelenését a tanításban. Az információs társadalom elvárásai markánsan megjelennek a munkaerőpiac elvárásaiban: IKT és kommunikációs készségek magas szintje, élethosszig tartó tanulás. A másik ok a felnövekvő/ felnőtt net-generáció attitűdjeiben, elvárásaiban keresendő. A számítógép elterjedésével az új, fiatal generáció előnybe került az idősebbekkel szemben néhány területen, ezzel tágítva a generációs szakadékot. A net-generáció tagjai a mindennapi használatba vonták be az új eszközöket, tevékenységeiknek merőben új közegét hozták létre. Az IKT eszközökkel először általában iskolán kívül találkoztak, olyan új tudásra tettek szert, mely a munkaerőpiac követelményeinek megfelelő lehet, de nem esik egybe a hagyományos oktatás elvárásaival. R. Tóth és Molnár (2009) hozzáteszi, hogy az otthoni technológia gyakran modernebb, fejlettebb, mint az iskolai. A net-generáció másféle oktatást és módszereket igényel. Az interneten szocializálódott gyerekek számára természetes és elvárt a gyorsan változó, színes, bonyolult ingervilág: a tanulásban érdekesebb, követhetőbb a tananyag, ha az új IKT eszközök használatával továbbítják a tanárok a tudást.

Az, hogy milyen gyorsan zajlik le a korszakváltás az oktatásban, nagyban függ az iskolák felszereltségétől (Sulinet program, és egyéb pályázati lehetőségek segítségével a helyzet sokat javult) és a tanárok attitűdjétől. Több hazai kutató vizsgálta az iskolák IKT eszközökkel való ellátottságát és a tanárok IKT kompetenciáját (Buda, 2007; Fehér, 2009; Kárpáti, 2007; Tót, 2001), illetve R. Tóth és Molnár (2009) a leendő tanárok IKT kompetenciáit és elvárásait vizsgálta.

## 2. Web 2.0 eszközök megjelenése az oktatásban

A tudástársadalomban a tudás nem egyszerűen az információátadás eredménye, nem egyoldalú folyamat, hanem inkább kétoldalú, vagyis társas folyamat terméke, melyet számos tényező befolyásol (Yuen, 2004). A hagyományos oktatás személyes kommunikációra épül, viszont az internet térhódításával a virtuális kommunikáció az oktatásban is egyre nagyobb teret nyer. Igaz, fórumok ezrei adottak a véleménycserére, nagyon is élénk kommunikáció jellemzi a virtuális közösségeket, de továbbra is kérdés, hogy a folyamatos, közvetlen, szemtől szembe kapcsolatot milyen mértékben válthatja fel, egészítheti ki a virtuális kapcsolat az oktatásban (Nyíri, 2009).

A gyerekek egyik fontos közege, melyben játszanak, kommunikálnak, ismerkednek a világgal, a virtuális tér, ezért is fontos, hogy a tanárok lépést tartsanak a tanulás új formáival. Kai Hakkarainen a tanulás három, a tanárok számára fontos formájára hívja fel a figyelmet: az egyéni tudásszerzés, a közösségben való részvétel útján történő tanulás és a kollaboratív tanulás mint tudásteremtés (Policy Brief, 2009). Mindhárom tudásszerzési formában kiemelt szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök. Az USA Oktatásügyi Minisztériumának megbízásából 2000-ben készült felmérés eredményei szerint a jó tanároknak alkalmazkodniuk kell a tudás és a tudás megszerzésének új formáihoz. A jelentés az új tanulási formák közül kiemeli a kollaboratív tanulást. A kollaboráció olyan szervezett tevékenység, amely a problémára vonatkozó közös elgondolásra irányul, melyben a résztvevők egy közös cél érdekében együtt, de mégis egymástól függetlenül dolgoznak: nincsenek

előre kijelölt és leosztott részfeladatok, elméleteiket a résztvevők megosztják egymással és egyeztetik, kölcsönösen részt vesznek a munkában, munkamegosztás spontán módon előfordulhat. A felmérés szerint a tanárok 69%-a leginkább a más tanárokkal történő közös munkát kedveli, 62%-uk a kollaboratív munkát online tanári közösségekben szeretik végezni, míg a felmérésben résztvevő tanárok 52%-a már tervezett közösen órát más tanárokkal (Policy Brief, 2009).

A Policy Brief (2009) a Web 2.0-t olyan online alkalmazásnak definiálja, mely a World Wide Web-et (www) használja alapként, interakciót és kollaborációt tesz lehetővé a felhasználók között, illetve intellektuális és társas erőforrások teremtése és megosztása jellemzi. Vagyis olyan második generációs internetes szolgáltatások összessége, melyek a közösségekre épülnek, a felhasználók információt osztanak meg, közösen teremtenek tartalmakat. A Web 2.0 eszközök a tudás megszerzésének kreatív módjait teszi lehetővé, pl.: kollaboratív tudásteremtés és tudásmegosztás, multimédiás tartalmak megosztása. Az online tudásteremtés társas, közösségi munka, virtuális közösségek hoznak létre és osztanak meg tudást egymással a legkülönbözőbb tudományterületeken. Yuen (2004) a következő, a tanárok számára fontos Web 2.0 eszközöket emeli ki a tudásteremtés szempontjából: blogok, wikik, podcastok, fotómegosztók, videó, online ppt-megosztók, társas olvasás és könyvjelzők (tagelés), hálózatok. Ezek az eszközök segítenek a tanároknak tudást létrehozni és megosztani, hozzátenni mások tudásához, részt venni virtuális szakmai közösségekben. Az 1. táblázat Hakkarainen-féle három tanulási mód és a Web 2.0 eszközök használatát mutatja be.

1. táblázat: A Web 2.0 eszközök használata tanulási típusonként  
Forrás: Policy Brief, 2009, 7.o.

Web 2.0 eszközök	Tanulási típusok		
	Egyéni	Közösségi	Kollaboratív
<b>Társas hálózatok</b>	Információszerzés érdekében regisztrál weboldalakra, ritkán interaktív, nem oszt meg tudást	Csatlakozik egy online közösséghez, de laza a kapcsolata a többiekkel, file-okat oszt meg, kommentálja a többiek munkáját, beszélget, stb.	Határozott céllal szerveződött online közösséghez csatlakozik, szakmai közösségek, a csoport közös célja érdekében dolgozik együtt a mélyebb megértésért
<b>Társas olvasás, blogok, wikik, tweetek</b>	Keres, böngész, olvas, letölt, de osztja meg a tudását	Közreműködik a megosztásban és fejlesztésben, kommentál, meghatározó, melyik web 2.0 eszközt használják, nincs közös csoportcél, csak az egyén tudásának fejlesztése azon a website-on	Az eszközöket arra használja, hogy a csoport a célján dolgozhasson, ötleteket osszanak meg, vitázzanak, értékeljék a csoporton belüli megértést, inkább ismerős kollégákkal lép interakcióba

Carroll tanulmányában felvázolja az ideális tanári tudásmenedzsment-rendszert (Carroll, 2003). A rendszernek olyan funkciókkal kell rendelkeznie, mint pl.: chatszoba, felhasználók listája, böngésző. Fontos, hogy a felhasználók tudjanak bármit spontán és azonnal szerkeszteni. Szükség van kollaboratív munkára való helyre navigációval, közös szövegszerkesztővel, chatelési lehetőséggel, stb. Lehetőség lenne az explicit tudás tárolására, szerkesztésére, illetve vannak szoftverek a multimédiás anyagok tárolására. Természetesen van adatbázis és keresőprogram is. Ahhoz, hogy egy ilyen rendszer

jól működjön, szükség van biztos szerverre, stabil rendszerszoftverre, gyors böngészőre, felhasználóbarát felületre, könnyen elérhető tartalmakra (Lin és Chen, 2009).

A Web 2.0 eszközök használata a gyors információszerzés mellett lehetőséget nyújt a tanároknak abban, hogy teremtsenek vagy találjanak olyan társas teret, ahol olyan emberekkel dolgozhatnak együtt, akiknek azonos az érdekük és az érdeklődésük, így könnyen hozhatnak létre tudást (Cheung és Lee, 2009). Az online tudásmegosztás esetében a tanárok értékelhetik a forrásokat, illetve tájékozódhatnak a kollégáik véleményéről, fejleszthetik bizonyos készségeiket, pl.: elemzési képesség, társas készségek, reflektálhatnak egymásra és a témára, visszajelzéseket adnak és kapnak, problémamegoldó készségeiket fejlesztik (Policy Brief, 2009).

Természetesen a Web 2.0 eszközök használatának nem csak pozitív hatása van. Zhang (2009) tanulmányában a Web 2.0 gyenge pontjaira hívja fel a figyelmet. Mivel a tudásteremtés és –megosztás online dialógusokban történik, szélesebb közönség is hozzáfér a tudáshoz, olvashatja a dialógusokat. Azonban azt a tudást, melyet kommenteléssel vagy chateléssel hoznak létre, nem tekintik explicitnek, vagyis nem indexelhetők, nem kereshetők, nem hivatkozhatók. Problematikus a tudáshoz való hozzájárulás mértékének és kritériumainak vizsgálat is: kinek van joga megítélni, hogy ki mennyivel és milyen minőségű elemekkel járult hozzá a tudáshoz. A bírálatok, recenziók is túl liberálisak és decentralizáltak az online környezetben.

Kao és Tsai (2009) a tanárok webes szakmai fejlődés iránti attitűdjeit vizsgálta 421 tajvani általános iskolai tanár részvételével. A vizsgálatban az internethasználati én-hatékonyság és a webes szakmai fejlődés összefüggéseit, a tanárok vélekedéseit a webes tanulásról vizsgálták. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanárok egyre inkább elismerik a webes tanulás hasznosságát, és egyre pozitívabban állnak hozzá a webes szakmai fejlődéshez is. A tanárok internethasználati hatékonysága és vélekedései a webes tanulásról jó előrejelzője a tanárok attitűdjeinek a webes szakmai fejlődés iránt. Minél inkább hasznosnak látják a tanárok az új technológiai eszközöket és minél hatékonyabban tudják ezeket használni, annál pozitívabb az attitűdjük a webes szakmai fejlődés iránt, és annál nagyobb valószínűséggel lépnek be egy online szakmai közösségbe.

### 3. A tanárok és az új technológia

Kárpáti (2007) az Iskolakultúra 2007-es tematikus kiadványának előszavában röviden összefoglalja, milyen IKT kompetenciákkal kell rendelkeznie a pedagógusoknak, pl.: IKT alkalmazásával kapcsolatos ismeretek, számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása, az IKT használata információszerzésre és tanulásra.

Ugyanebben a tematikus kötetben Buda (2007) arról a kutatásról számol be, amely tanárok IKT ismereteit és attitűdjeit mérte. A kutatás meglepő eredménye volt, hogy az önmagukat többnyire innovatívnak, önfejlesztőnek bemutató pedagógusok leginkább a tábla+kréta, illetve a tankönyv használatát preferálták.

Fehér (2009) kiemeli, hogy bár nőtt a tanárok számítógéppel való ellátottsága az 1999-ben elindított pedagógus számítógépes programnak köszönhetően, a tanárok 50%-a vagy még annál is kevesebben rendelkeznek otthoni számítógéppel, és ez az arány még alacsonyabb az általános iskolai tanárok és az óvopedagógusok körében. Több vizsgálatban is megjelent, hogy a tanárok többsége a munkahelyén, az iskolában használja az internetet (Tót, 2001; Buda, 2007). Fontos vizsgálati kérdés az is, hogy mire használják a tanárok az internetet. Tót (2001) eredményei alapján a legtöbben információkeresésre, a tanításhoz kapcsolódó anyagok letöltésére használják a világhálót. Buda (2007) a tanárok számítógépes, internetes tevékenységeit faktoranalízissel elemezte. Három faktort kapott: 1. pedagógus attitűd: a tanárok az órák szemléletes, látványos megszervezésére használják az internetet, 2. értelmiségi attitűd: a tanárok főleg hírújságokat, szakirodalmat, szépirodalmat olvasnak a világhálón, 3. a tanárok legfőképpen szórakozásra, játékra veszik igénybe az internetet. A vizsgálat külön kitért az internetes tevékenységekre: leggyakoribb tevékenységek: böngészés, levelezés, információk és szakirodalmak olvasása

Az új technológia a tanárszerep megváltozását is magával hozza. Fehér (2009) szerint a szakirodalom foglalkozik ugyan ezzel a témával, vagyis a régi módszerek helyébe milyen új módszerek kerülnek. Szerinte azonban a kutatások ezen a szinten megrekednek, nincs egyelőre komolyabb átfogó vizsgálat. Ő is és R. Tóth és Molnár (2009) is úgy írja le, hogy a frontális,

tanárközpontú oktatás helyébe egyénre szabottabb, változatosabb módszerek kerülnek. A memorizálás és felidézés helyébe a megértés és a felfedezés lép, a tanárok inkább készségeket, kompetenciákat fejlesztenek, szerepüket tekintve mentorok és nem a tudás egyedüli forrásai.

A tanárokat az IKT eszközökhöz való hozzáállásuk alapján osztályozta néhány vizsgálat. Buda (2007) a tanárok taneszköz-használatának elemzésekor 5 pedagógustípust talált faktoranalízissel:

1. IKT pedagógus: főleg informatikai eszközöket használ a tanórákon szemben más típusú taneszközökkel.
2. Auditív pedagógus: elsősorban hangzó anyagokat alkalmaz a tanórákon.
3. Gutenberg pedagógus: a könyvek, a folyóiratok, a nyomtatott segédanyagok a kedvelt taneszközei.
4. Hagyományos pedagógus: főleg a táblát és krétát preferálja.
5. Vizuális pedagógus: álló vagy mozgóképeket szeret vetíteni, hogy szemléletesebbé tegye a tananyagot.

Bár kutatási eredmények nem támasztják alá, feltételezhető, hogy az IKT pedagógusok hajlandóak leginkább az online tudásmegosztásra, míg a hagyományos és Gutenberg pedagógusok valószínűleg kisebb arányban, vagy egyáltalán nem vesznek részt a virtuális szakmai közösségekben zajló tudásáramlásban.

Fehér (2009) kvalitatív modellt vázol fel, amely az IKT eszközökkel és módszerekkel szembeni attitűdök és a pedagógiai innovációra való hajlandóság alapján osztályozza a pedagógusokat. Az IKT használatban „élenjárók” (5%, jellemzőik: átlagon felüli szakmai felkészültség, problémaérzékenység, IKT jártasság, idegen nyelv ismerete, kritikus gondolkodás, tanulókkal való kommunikáció), a „derékhad” (50-60%, jellemzőik: vannak IKT ismereteik, de hiányzik a motiváció, kezdeményezőkézség az innovációra), „lemaradók” (25-30%), „technofób” (5%).

Kárpáti és Ollé (2007) azt is vizsgálták, hogy a tanárok IKT képzésével változtathatók-e a negatív attitűdök, és azt találták, hogy a képzés előtti félelmek többnyire csökkentek vagy eltűntek a képzés hatására.

#### 4. Tanárok virtuális szakmai közössége

A tanári tudásteremtésben és -megosztásban kiemelt szerepe van a tanárok virtuális közösségeinek, melyek leginkább informális szerveződések. A közösség tagjai megőrizhetik anonimitásukat, a részvétel önkéntes. Az ilyen virtuális szakmai közösségek annyiban eltérőek egyéb online közösségektől, hogy a tagok értékei és normái közösek, kritikai szellemben reflektálnak egymásra, szakmai témákat vitatnak meg, közös az érdeklődésük, kollaboratívan dolgoznak, hogy elérjék a közös céljaikat. Cheung és Lee (2009) röviden így foglalja össze az online szakmai közösség jellemzőit: a közösség a cybertérben dolgozik, a közösség munkáját az infokommunikációs eszközök teszik lehetővé, a témákat a résztvevők határozzák meg, a résztvevők közötti kapcsolat a kommunikáción és interakciókon keresztül épül ki (Lin, Lin és Huang, 2008).

Wenger (in: Gönczöl, 2009; Molnár P., 2009; Hew és Hara, 2007) határozta meg a CoP, vagyis a community of practice fogalmát, mely egy olyan emberek közösségét írja le, akiknek közös az érdeklődési területük, közös problémáik vannak, és akik a tudásukat folyamatos interakciókban mélyítik. A szakmai közösségekre a gazdag kapcsolatháló, intenzív tudásáramlás és belső kommunikáció, mentorálási rendszer jellemzi, alkalmasak a tacit tudás átadására (Molnár P., 2009). A szakmai közösségeknek három fontos strukturális eleme van: szakterület (közös gondolati alap), közösség (interakciók, valahova tartozás érzése) és gyakorlat (tudás hozzáférhetővé tétele) (Gönczöl, 2009). Az ilyen szakmai közösségben a közös érdeklődésen túl alapkövetelmény a tudás minimális szintje az adott területen és egyfajta szakmai identitás, erre lehet alapozni a tudásmegosztáshoz szükséges interakciókat. A közösség tagjai olyan gyakorlati szakemberek, akik a közös tudást olyan forrásokból hozzák létre, mint pl.: tapasztalatok, történetek, problémamegoldó módszerek, stb. Ezek a közösségek nagyon különböznek méretben és formában is (Hew és Hara, 2007). Ahhoz, hogy a tanárok hatékonyan tudjanak dolgozni az új technológiai eszközökkel, a Web 2.0 eszközöket fel tudják használni az oktatásban, nekik is meg kell tapasztalni az új tudásszerzési és -átadási módszereket. Erre is kitűnő terep a virtuális szakmai közösség.

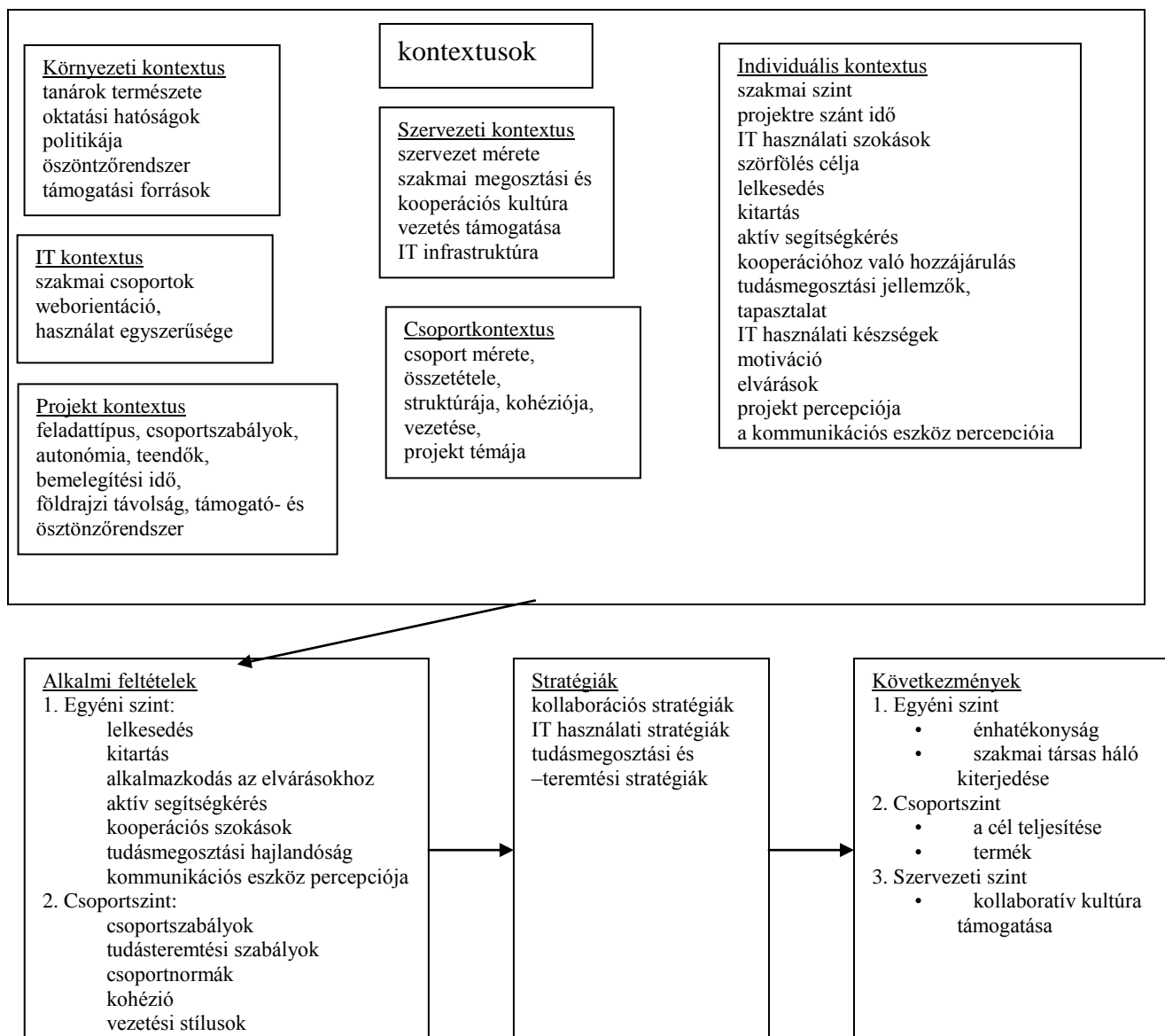
Lin, Lin és Huang (2008) kutatásában a tanárok szakmai közösségeinek működés módjait, a csoportokban folyó munkát vizsgálták. A kutatás két fázisában 6-6 online tanári közösséget vizsgáltak mindkét esetben két hónapon át. A közösségekben zajló interakciókat három nagy stratégiába osztották: kollaborációs, információtechnológiai, tudásmegosztó és –teremtő stratégia. Ezek mellett jellemző volt még a közösségekre a koordinációs és viccelődős – ugrató stratégia. Lin és Chen (2009) vizsgálatában a virtuális szakmai közösségek tudásmegosztási és –teremtési tevékenységének hat típusát írja le:

- 1. típus: sokféle akciós, interakciós stratégiát alkalmaznak a tagok a kollaborációban, könnyed és energikus volt a csoportléggör, kreatív összefoglalók születtek, gyakran viccelődtek egymással.
- 2. típus: lényegében ugyanolyan, mint az 1. típus, csak a kooperáció és megosztási hajlandóság volt kicsi.
- 3. típus: koordinációs pontként működött a közösség, az információtechnológiai eszközöket szervezésre használták, a tagok nem kértek segítséget egymástól, csak sürgős esetben kollaboráltak.
- 4. típus: az idősebb tanárok kezdeményezték a tudásáramlást, a fiatalabbak végrehajtották a feladatot.
- 5. típus: laissez-faire vezetés volt jellemző, koordináció melletti önálló munka volt tipikus, de mélyebb interakciók nélkül
- 6. típus: kevés interakció volt, főként egyéni munkával oldották meg a problémákat.

A csoportok munkamódjai közötti különbségeket Lin és Chen (2009) a tanári tudásmegosztás és-teremtés modelljével magyarázza. A modellben hat kontextust írnak le, melyek meghatározzák azokat az egyéni és csoportos alkalmi feltételeket, melyekre a kollaborációs, információtechnológia (IT) használati, tudásmegosztási és -teremtési stratégiák épülnek. A következmények, vagyis a munka eredményei három szinten is jelentkeznek: egyéni, csoport-és szervezeti szinten (ld.1.ábra).

Hew és Hara (2007) kutatásában azt vizsgálta, hogy milyen típusú tevékenységek jellemzik a tanárok virtuális közösségeit. Kilenc különböző tevékenységtípust írtak le: kérés, elismerés, adminisztratív, bejelentés, bocsánatkérés, tisztázás, panasz, együttérzés, tudásmegosztás- és teremtés. Ez utóbbi volt a leggyakoribb tevékenység, a tanárok 60,8%-a osztotta meg a tudását a többiekkel, ezt a kérés követte 25,7%-kal. Alacsonynak találták a társas – érzelmi tevékenységek arányát, pl.: az elismerés kifejezése, bocsánatkérés. Ennek magyarázatát abban látják, hogy ezek a tevékenységek túl személyesek ahhoz, hogy az összes felhasználóval megosszák, valószínűleg inkább offline beszélgetésekben fejezték ki az érzelmeiket a tagok.

Kárpáti és Dorner (2010) vizsgálta a magyar pedagógusok IKT kompetenciáit egyedüli kelet-európai résztvevőként a Calibrate Projektben (Kárpáti, 2005. október-2008. március, [www.calibrate.eun.org](http://www.calibrate.eun.org)). A Mentorált Innovációs Modell (MIM) és a pedagógusok elégedettségét nézték. A tréninghelyzetben résztvevő pedagógusok elégedettségére leginkább a mentorált (facilitátor moderálta) online kollaborációs helyzetben zajló kommunikáció hatott, a legfontosabb indikátora volt a modellel való megelégedettségnek. Emellett arra is kíváncsiak voltak a kutatók, hogy milyen tudást osztanak meg a tanárok. Az eredmények a korábbi elméletüket (a tanárok elméleti, gyakorlati és kulturális tudást osztanak meg) csak részben igazolták. Négy tudástípust határoztak meg az eredmények alapján: elméleti tudás, személyes vélemény, személyes javaslat, intézményi gyakorlat. Legtöbbször a gyakorlati tudást osztották meg személyes vélemények és javaslatok formájában, ezen belül is a közös problémamegoldás volt a legtipikusabb. Viszonylag kicsi volt az elméleti tudás megosztásának mértéke, és kulturális tudásátadásra nem volt példa.



1. ábra: A virtuális közösségek tudásmegosztás és -teremtés modellje  
Forrás: Lin és Chen (2009) 746. o.

Emellett arra is kíváncsiak voltak a kutatók, hogy milyen tudást osztanak meg a tanárok. Az eredmények a korábbi elméletüket (a tanárok elméleti, gyakorlati és kulturális tudást osztanak meg) csak részben igazolták. Négy tudástípust határoztak meg az eredmények alapján: elméleti tudás, személyes vélemény, személyes javaslat, intézményi gyakorlat. Legtöbbször a gyakorlati tudást osztották meg személyes vélemények és javaslatok formájában, ezen belül is a közös problémamegoldás volt a legtipikusabb. Viszonylag kicsi volt az elméleti tudás megosztásának mértéke, és kulturális tudásátadásra nem volt példa.

## 5. Tanárok motivációja az online tudásmegosztásra

A tudásmenedzsmenttel foglalkozó tanulmányok többsége a tudásáramlás legnagyobb gátjának az emberek önzését tartja: csak az egyéni érdekekre figyelve megtartják az információt, tudást maguknak. Egy online szakmai közösség működésének sikere ellenben nagyban függ a tagok részvételi

hajlandóságán és a tudásteremtéshez való hozzájárulásán (Cheung és Lee, 2009). Ling (2005) vizsgálati eredményei szerint egy online szakmai közösség tagjainak kb. 4-10%-a hozza létre a közösség üzeneteinek, forrásainak 50-80 %-át, míg a többiek passzívak maradnak (Hur és Brush, 2009). Ezért is fontos kérdés, hogy mi motiválja a tanárokat arra, hogy megosszák másokkal a tudásukat a virtuális közösségekben.

Hew és Hara (2007) vizsgálatában online megfigyelésekkel és interjúkkal próbálta feltárni a motivációk hátterét. Hétféle motivációt állapítottak meg: kollektívizmus (a közösség érdekében osztja meg a tudását), reciprocitás (viszonzni szeretnék mások segítségét), személyes haszon (tudás, tisztelet, támogatás), altruizmus (együttérzés mások küzdelmeivel, segíteni akarás), anonimitás (segít nyitottá válni), elfogadó környezet (csökkenti a nézetekért való támadások lehetőségét), a segítségkérő kedvéért (nem az egész közösség kedvéért). A motiváló tényezők mellett vizsgálták a tudásmegosztást gátló tényezőket is. A tudásmegosztástól való tartózkodás hátterében az időhiány, a megfelelő tudás hiánya, a félreértés kockázata, a konfliktuskerülés és a segítségkérő iránti negatív attitűd áll.

Hur és Brush 2009-es kutatása szintén online megfigyeléseken és interjúkon alapult. Eredményeik egy kicsit más képet festenek az online tudásmegosztási motivációról. Az eddigi kutatások a tudásmegosztást elsősorban kognitív folyamatként elemezték, leválasztották az érzelmi oldalát az interakcióknak. Hur és Brush (2009) kutatási fókuszja a tudásmegosztás motivációjának érzelmi oldalán volt. Öt okot találtak, ami miatt a tanárok hajlandók megosztani a tudásukat:

1. *érzelmek megosztása* (nem csak a bejegyzések nagy száma miatt, hanem a közösség tagjaitól kapott nagy figyelem miatt is, illetve az ilyen jellegű bejegyzések bátorítást adtak a többi tanártónak, hogy ők is megosszák a problémáikat.)
2. *az online környezet előnyeinek kihasználása* (olyan témákat tudtak megosztani egymással, melyeket a közvetlen kollégáikkal nem, illetve az online környezet lehetővé tette, hogy nagy közönséggel osszák meg a problémáikat.)
3. *az elszigeteltség legyőzése* (elszigetelt iskolai környezet, illetve elszigetelődés megérő emberek és idő hiánya miatt)
4. *ötletek, gondolatok találása* (a tanárok gyakran különleges ötleteket keresnek, melyeket gyakran az online közösségében tudják megtalálni).
5. *mások együttérzésének megtapasztalása* (a részvétel során alakult ki, ezek a barátságok motiválták a tanárokat az aktívabb részvételre a közösségben).

Lin és Chen (2009) tanulmányában három elméletet is bemutat az online tanári tudásmegosztás motivációjára. A társas csereelmélet az egyén olyan önkéntes cselekedetére vonatkozik, melyet a másiktól várt viszonzás motivál. A társas csereelmélet annyiban más, mint a hasonló közgazdasági, marketing fogalom, hogy az egyént ugyan a csere vágya hajtja, de a viszonzás bizonytalan, előre nem határozhatja meg, milyen viszonzást várhat és mikor. A fogadó fél eldöntheti, hogy akarja-e viszonzni a szívességet és hogyan. A társas csereelmélet szerint online környezetre vonatkozóan a tudásbeli énhatékonyság, a mások segítségével lelt öröm nagyban meghatározzák az egyén tudásbeli hozzájárulását az elektronikus adatbázisok használatához. Külső motiválók hatását (pl.: kölcsönösség, tudásmegosztásból származó szervezeti előny) a helyzet befolyásolja. Belső motiválók hatása (énhatékonyság, öröm mások segítségével) nem függ a kontextustól.

Társas kognitív elmélet az adott cselekvés végrehajtásból származó nyereségek és költségek mérlegelését helyezi a fókuszba. Az egyéni elvárások az eredménnyel kapcsolatban nagyban befolyásolják a motivációt. Az eredményelvárások három típusát különböztetik meg: fizikai elvárások (pl.: kellemes érzések) társas elvárások (pl.: dicséret, hatalom) önértékelési elvárások (pl.: énhatékonyság).

Beazonosításon alapuló bizalom elmélete (Hue, 2007) szerint minden fél megérti, helyesli, beazonosítja a többiek szükségleteit, abban hisznek, hogy az érdekeikre vigyáznak, így megvan a bizalom az online tudásmegosztásban való részvételhez.

Bishop (2007) szerint minden online cselekvést a személyes vágyak inspirálnak, nem a szükségletek; az egyéni célok, értékek, érdekek és vélekedések határozzák meg a részvétel mértékét, a közösség tagjai céljainak, értékeinek, érdekeinek, vélekedéseinek megfelelő tervek születnek, ugyanakkor a cselekvések befolyásolják az online közösségi környezet percepcióját.



Cheung és Lee (2009) vizsgálata új szempontot hozott a tanári tudásmegosztás motivációjának kutatásába. Eddigi kutatások főként azt vizsgálták, hogy miért lesz aktív résztvevője egy tanár az adott virtuális szakmai közösségnek. Cheung és Lee (2009) kutatása arra irányult, hogy miért maradnak aktívak a résztvevők egyes közösségekben. Az általuk felvetett probléma gyakran tapasztalható az online közösségekben: a kezdeti lelkesedés után a tagok részvételi hajlandósága csökken, lassan megszűnik az érdemi munka. Cheung és Lee (2009) kutatási modelljében az aktivitás fenntartásának meghatározó tényezői az elégedettség, elkötelezettség és a csoportnormák. A kutatási eredmények alapján az elégedettség van a legnagyobb hatással a csoportban való részvétel szándékára. Minél elégedettebbek a tagok, annál valószínűbb, hogy folytatják az aktivitást a közösségben. Az elkötelezettség és a csoportnormák szintén hatással vannak a csoportban való együttműködésre. A csoportnormák befolyásolják az elkötelezettséget, azonban az elégedettség nincs ilyen hatással az elkötelezettségre. A magyarázat valószínűleg abban rejlik, hogy az elkötelezettség a valahova tartozásról szól, amely inkább társas faktor. A fenti három konstruktumot (elégedettség, elkötelezettség, csoportnormák) azok a szükségletek határozzák meg, amiért beléptünk az adott virtuális közösségbe: célérték, önfelfedezési érték, szórakozási érték, társas elfogadottság értéke, az interperszonális összekapcsoltság fenntartásának értéke. Ezek közül az értékek közül az elégedettséget a célérték és az önfelfedezési érték befolyásolja, mivel a virtuális közösségben való részvétel élményére adott érzelmi válasz nyomán alakul ki a közösség tagjában az elégedettség. A két társas érték (társas elfogadottság értéke, az interperszonális összekapcsoltság fenntartásának értéke) az elkötelezettség mértékére van hatással, mivel ezek nem a virtuális közösségben átélt élményekre vonatkoznak, hanem a közösség tagjaival kialakult kapcsolatokra. A szórakozási értéknek semmilyen hatása nem volt, az ok abban rejlik, hogy a virtuális közösség tagjai elsősorban hasznos információkért vettek részt. Mind az öt érték nagyban befolyásolja a csoportnormákat, mert a közösség tagjainak a motivációi és értékei adják az alapot a csoportnormák kialakításához.

## 6. Következtetések

A tanári online tudásmegosztás és –teremtés kutatása egyre dinamikusabban fejlődő terület, de még vannak kevésbé kutatott témák, pl.: milyen tartalmakat osztanak meg egymással a tanárok a virtuális közösségekben, hogyan épül ki az együttműködéshez szükséges bizalom a virtuális közösségekben. A kutatások elsősorban távol-keleti mintákkal dolgoznak, az ázsiai kutatók elsőként foglalkoztak ezzel a témával. Az USA-ban kormányzati szintű felmérések születtek a tanárok Web 2.0 eszközök, illetve az internet használatával kapcsolatosan. Egyelőre még hiányoznak az európai és azon belül a magyar kutatások.

Egyre több iskolában lesznek meg a feltételei az új infokommunikációs eszközök használatának Magyarországon is, ezek hatékony felhasználásában az oktatásban döntő tényező a tanárok attitűdje: hasznosnak tartják-e az új eszközöket, tudják-e használni őket. A technológia elfogadása átalakítaná az oktatást: új szemléletmódhoz, új módszerekhez vezetne. Új módszerekkel talán növelhető lenne a diákok tanulási motivációja, és az iskolában megszerzett tudásukkal boldogulni tudnának majd a tudástársadalomban.

Nyíri (2009) szerint az ikonikus fordulaton vagyunk tanúi: a szöveg, amely leírja a tényeket és azok összefüggéseit, és amely az elméleti tudás uralmát jelenti a gyakorlati felett ma már kínos és kétes. Kínos, mert unalmas magolást jelent a tanulóknak, és kétes, mert végső soron minden elméleti tudásnak gyakorlati készségekre kell támaszkodnia. A papíralapú tudásátadás korlátai kiütköztek, a kérdés az, hogy a leghatékonyabb módszer-e e korlátok meghaladására az interaktív multimédiás közeg, amelyben a képi gondolkodás visszanyeri jelentőségét. A mai gyerekek, fiatalok körében a Web 2.0 eszközök használata elvezethetne a motivált iskolai tanuláshoz, hiszen az internet egyfajta szerves tanulási környezeté válik.

Érdekes kutatási téma lenne a magyar tanárok online tudásmegosztási hajlandósága: Magyarországon nehezebben honosodik meg a tudásmenedzsment kultúrája, ennek egyik fő oka a bizalmatlanság. Ma már vannak magyar tanári közösségek az interneten, érdemes lenne vizsgálni a tudásmegosztáshoz szükséges bizalom kialakulását, illetve a magyar tanárok motivációját a tudásmegosztásra és a tudásmegosztást gátló tényezőket.

## Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondok köszönetet Gordon Győri Jánosnak, aki felhívta a figyelmemet a téma jelentőségére és bátorított a tanulmány megírására.

## Irodalom

- Antal, A., B., Richebé, N. (2009): A Passion for Giving, a Passion for Sharing. Understanding Knowledge Sharing as a Gift Exchange in Academia. *Journal of Management Inquiry*, 8, 78-95.
- Buda András (2007): Az infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra* 4. sz., 8-13.
- Cheung, C., M. és Lee, M. (2009): Understanding the sustainability of a virtual community: model development and empirical test. *Journal of Information Science*, 35(3), 279-289.
- Fehér Péter (2009): Milyenek az internet-korszak pedagógusai? <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/milyenek-internet>
- Gönczöl Enikő (2009): A tudásmegosztás formális és informális közösségei. <http://www.osztalyfonok.hu>
- Hew, K.F. és Hara, N. (2007): Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Education Tech Research Dev* (2007) 55: 573-595.
- Hur, J.W. és Brush, T.A. (2009): Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-generated Online Communities of K-12 Teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303.
- Kao, C.P. és Tsai, C.C. (2009): Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. *Computers & Education* 53, 66-73.
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése. *Iskolakultúra* 2007/4. 3-7.
- Kárpáti Andrea, Dorner Helga (2010): Mentored Innovation in Teacher Training Using Two Virtual Collaborative Learning Environments. In Zumbach, J., Schwartz, N. Seuffer, T., Kester, L. (eds.): *Beyond Knowledge: The Legacy of Competence: Meaningful computer-based learning environments*. Springer, Berlin. 29-41.
- Kárpáti Andrea és Ollé János (2007): Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. *Iskolakultúra* 4. sz., 14-23.
- Kim, C., Y. (2002): Teachers in Digital Knowledge-Based Society: New Roles and Vision. *Asia Pacific Education Review*, 3, 144-148.
- Lemke, C., Metiri Group (2009): Policy Brief: Teacher Learning through Collaboration and System Innovation. [www.metiri.com](http://www.metiri.com)
- Lin, C., Chen, M. (2009): Factors Affecting Teachers' Knowledge Sharing Behaviors and Motivation: System Functions that Work. eLac <http://120.107.180.177/1832/9802/98-2-14pa.pdf>
- Lin, F., Lin, S. és Huang, T. (2008): Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, 50, 742-756.
- Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*, 109, 261-285.
- Nyíri Kristóf (2009): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>
- Nyíri Kristóf (2007): Idő és kommunikáció. *Világosság* 2007/4. 33-39.o.
- R. Tóth Krisztina és Molnár Gyöngyvér (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 7 (36), 2009/1. 25-41.
- Tót Éva (2001): A számítógép mint tanárok kommunikációs eszköze. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 7-8. sz. 123-136.
- Yuen, A.J.K. és Ma, W.W.K. (2004): Knowledge sharing and teacher acceptance of web-based learning system. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 975-983). Perth, 5-8. December. <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/yuen.html>
- Zhang, J. (2009): Toward a Creative Social Web for Learners and Teachers. *Educational Researcher*, Vol.38. No.4. 274-279.

# 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=articlelist&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 többségben 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 háttérrel, 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.

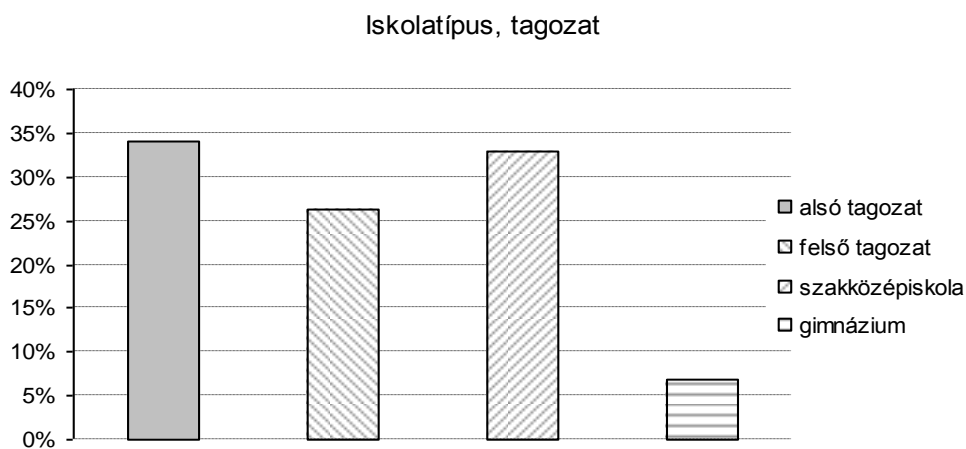
## 2. Módszerek

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.

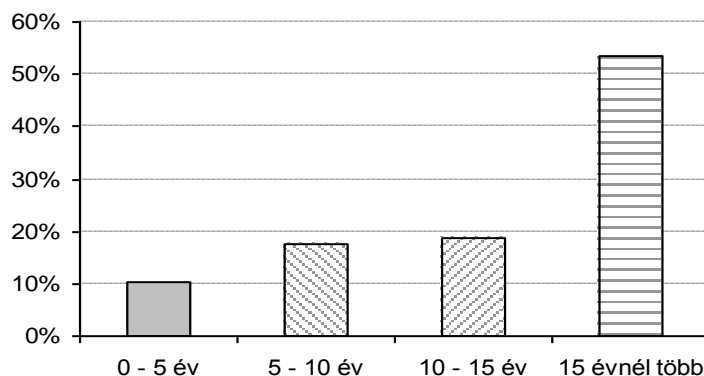


1. ábra

*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

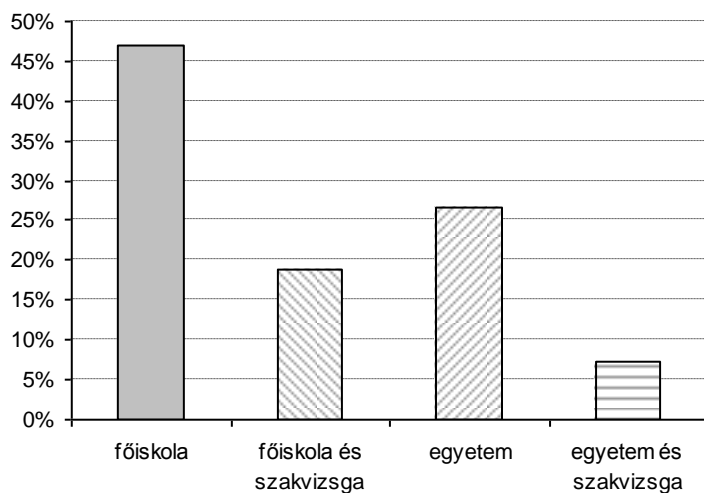


2. ábra

*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 indokoltsága, 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 végeztünk, 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 indoklása 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

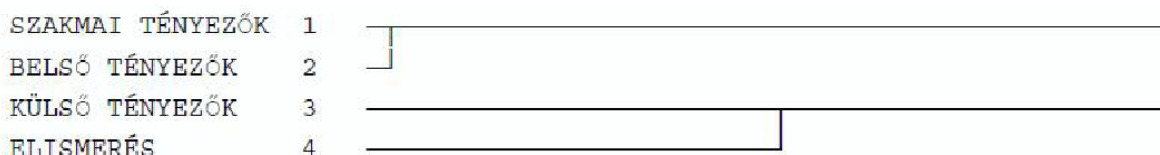
A felső tagozatos tanárok részmintájának korrelációs mátrixa

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.

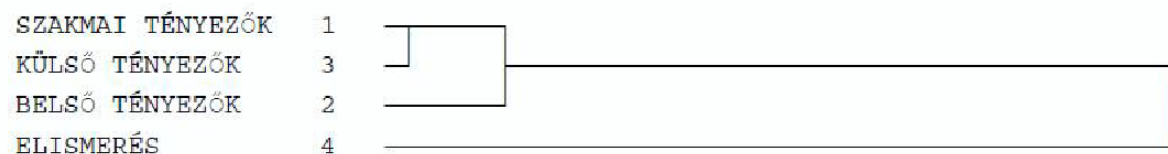
További összefüggéseket kerestünk klaszteranalízis segítségével, amelyek megerősítették a korábbi eredményeket, miszerint első lépésben, vagyis legszorosabban a szakmai érvek és a tanári attitűd kapcsolódik, majd a külső tényezők és az elismerés, s ezek képeznek két önálló klasztert. A teljes minta dendrogramja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



## Zenei élmény az énekórán?

Dohány Gabriella\*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

---

### Absztrakt

A tanulási motivációt iskolai környezetben vizsgáló pedagógiai kutatásoknak jelentős felértékelődése tapasztalható az utóbbi évtizedben. A zeneoktatásban betöltött szerepének felismerését követően napjainkban a zenetanulás motivációs rendszerének elemzésére irányul a figyelem. A kutatás során feltárhatóvá válik a cselekvésre ösztönző külső és belső mozgatók működése, önjutalmazó serkentő erővé alakulása, a *flow* áramlat-élményének komplex átélése, analízise. Zeneoktatásunk központi kérdése a zenei élmény megteremtése. Az élményszerzés minőségét empirikus vizsgálat keretében a szegedi közoktatásban Janurik Márta vetette össze az irodalom, a matematika és az ének-zene tantárgy esetében 2007-ben. Dohány Gabriella 2009-ben végrehajtott mérése az előző vizsgálat tapasztalatait támasztotta alá, hiszen a kapott eredmények értelmezése szerint az ének-zene tantárgy a közoktatásban nem képes betölteni alapvető szerepét. A nemzetközi kutatások jelentős része szintén az élmény természetének megismerésére irányul. A *Verschaffel* és munkatársai által 2007-ben lefolytatott kísérlet a zenehallgatás során átélt élmények grafikus megjelenítését vizsgálta gyermekrajzok elemzése segítségével. Az értékelés alátámasztotta az előzetes várakozást, szignifikáns eltérés mutatkozott az életkor és a zenei képzettség korrelációja szerint a zenét tanulók javára. A zenei közegben végrehajtott mérések és az általuk által feltárt eredmények tehát számokban kifejezhető módon jelzik napjaink zenei nevelésének kibontakozó válságát, ezzel együtt megjelölik a zeneoktatás lehetséges feladatait is.

---

### Bevezetés

A közoktatásban megvalósított zenei nevelés napjainkban jelentős problémákkal küzd. Erről egybehangzóan szólnak az ének-zene oktatás különböző területein tevékenkedő szakemberek visszajelzései. A legközvetlenebb tapasztalatokból véleményt alkotók maguk a tantárgyat tanító tanárok, akik ezt az eredménytelenséget az óraszámok radikális csökkenésével magyarázzák elsődlegesen, noha veszteségeink mellett ez a vívmány még így is egyedülálló Európa-szerte. A kérdéskör tehát összetettebb, s a nemzetközi és a hazai neveléstudományi kutatások törekvéseiben egyaránt megtalálható a zenei nevelésben rejlő lehetőségek feltérképezésének sürgető szándéka. A számtalan megközelítésnek létezik egy alapvetően közös pontja, amely legfontosabb célként fogalmazza meg a zenei nevelés középpontjába állított *zenei élmény* kialakítását, ezzel a zenei nevelés funkciójának helyreállítását. Az élmény átélésének vágya minden szereplőt egyaránt mozgathat, hiszen nem kevesebbről esik szó, mint a fejlesztést végző tanár számára a munka kiteljesedéséről, a növendék számára pedig a tevékenységben meglett öröm felfedezéséről. A lezajló folyamatot

---

\* Email: [dohany.gabriella@gmail.hu](mailto:dohany.gabriella@gmail.hu)

– amely az eredményes tevékenység érdekében végbemegy – a belső hajtóerő mozgatja. Ez a cselekvésre ösztönző indítókészség a neveléstudományi kutatásokban a *motiváció*ként megnevezett terület.

### **A zenetanulás motiváló hatása**

A közoktatás napjainkra kialakult gyakorlatában – összhangban a neveléstudományi kutatások új irányjaival – a *motiváció* azaz a cselekvésre ösztönző szándék szerepének felértékelődése, a tudományos kutatásban pedig a fogalom újraértelmezése követhető nyomon. Az utóbbi évtized motivációkutatását az a felismerés hatja át, hogy az egyes tanulási motívumok együttes jelenlétében voltaképpen a komponensek ötvöződése, egymásra hatása következik be, szemben a '80-as évek azon felfogásával, mely az ösztönzők szembenállását, a külső és belső mozgatók harcát tekintette teljesítményösztönző tényezőnek. Ennek a motivációs struktúrának a megismerésére irányuló pedagógiai vizsgálatok iskolai környezetben végrehajtott kutatásai csak a 2000-es években nyertek teret, s általuk vált lehetővé az *iskolai tanulás és motiváció* összefüggésrendszerének fokozatos feltárása (Józsa, 2007).

Az iskolai tanulás eredményességére és a kognitív képességek fejlődésére a koragyermekkoról folytatott zenei tevékenység döntő hatást gyakorol (Kokas, 1972; Bilharitz, Bruhn és Olson 2000). Az ókortól napjainkig ível ennek a hatásmechanizmusnak a leírása, s a 20 – 21. századi magyar zenei nevelés kialakítása Kodály Zoltán által (Bónis, 2007) szintén ezen a felismerésen alapul. Így a zenei nevelés esetében különösen fontos nyomon követnünk a motivációs szerkezet működését mint viselkedést befolyásoló szándékot, hiszen nélkülözhetetlen összetevője a zenetanulási folyamatnak is. Az 1970-es években a hazai kutatásban megkezdett zenei hatásvizsgálatok eredményei azt a feltételezést bizonyítják, hogy a zenei nevelés a közoktatásban döntő fontossággal bír az egyéb, zenén kívüli területekre gyakorolt hatása következtében. A Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977) szerzőpáros által elvégzett longitudinális kutatás a kognitív, intellektuális képességek fejlődésére gyakorolt hatást, a zenei *transzfer* jelenségét követte nyomon. Kontroll csoportos kísérletük középpontjában a résztvevők gondolkodásának kreativitására gyakorolt hatás állt. Ebből következően a kreativitás *fluenciáját*, *flexibilitását* és *originalitását* kimutató feladatok segítségével elemezték a gondolkodási műveletek alakulását. Az intellektualitás valamely oktatási szakaszban történő megjelenését, annak mértékét a munka utolsó fázisában mérték meg. A kapott eredmények azt tükrözték, hogy az általános intelligencia-színvonal a zenei nevelés hatására nem változik. Növekedett azonban az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint megállapítást nyert, hogy a zenei képzés hatására a szociális helyzet és az intelligencia korrelációja gyengült. A zenei műveltség társadalmilag hasznos voltát, a szociális hátrányok leküzdésének lehetőségét és a leszakadás megelőzését ez az aspektus feltétlenül visszaigazolhatja. Ezt a kutatási eredményt támasztja alá Laczó Zoltán (2002) vizsgálata, aki szintén a szocioökonómiai státusz determinizmusát kompenzáló lehetőségként veti fel a zenei nevelés ügyét. A zenei transzfer jelenséget „fetiszizáló” elvárásokkal szemben azonban egy, a közelmúltban elvégzett hazai hatásvizsgálat felhívja a figyelmet a mérhetőség problematikájára (Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005). A szerzők a tanulói teljesítmény komplexitásában nehezen szétválaszthatónak tekintik a zene hatására végbement változásokat az egyéb környezeti és nevelési hatásoktól, így szükségszerűen kisebb befolyást tételeznek a zenei transzferhatásnak az iskolai eredményességben.

A hatásvizsgálatok nemzetközi irányai szintén a zenei nevelés iskolai fejlesztés terepén betöltött szerepét és területeit kutatják. A kapott eredmények az olvasástanulás és a fonológiai műveletek közötti összefüggést támasztják alá a hallásmegkülönböztetési képesség működése alapján (Kujala 2000; Gromko 2005; Bailey és Snowling, 2002; Overy 2002). A zenei nevelésnek az olvasástanulásra gyakorolt hatása mellett számításba veszik a matematikai feldolgozás eredményességét befolyásoló tényezőket is. A kutatók feltételezése szerint a

zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket – számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció – feldolgozó, a közöttük kapcsolatot létesítő folyamatokat (Feigenson, Dehaene és Spelke, 2004). (Rauscher, Shaw, Levin, Ky és Wright, 1994; Hetland és Winner, 2002; Rauscher, 2003). Kutatási eredmények támasztják alá a kisgyermekkorban végzett zongoratanulmányok és a tér-idő szerkezetű feladatmegoldások sikerességének összefüggéseit is (Rauscher, Shaw, Levin, Ky és Wright, 1994; Hetland és Winner, 2002; Rauscher, 2003). A kontrollcsoportos kísérletek során bebizonyosodott, hogy a zenét tanulók teljesítménye megelőzte a zenét nem tanuló társaik eredményeit.

### **A tanulási motiváció mint a zenetanulás háttere**

A zenetanítás módszertana jelentős mértékben támaszkodik a külső és belső mozgatókat feltérképező, azok hatását az eredményesség szolgálatába állító motívumrendszer lehetőségeire, hiszen a zenei műveltség a 'literacy' fogalomhasználatának megfelelően több műveltségterület komponenseit egyesíti. A zenei műveltség meghatározására irányuló törekvés napjaink tudományos progressziójának következménye, hiszen mára „trendje” alakult ki a tantárgyakon átnyúló tudásstruktúrák műveltségként való értelmezésének. Az új évezreddel együtt jelentkező gondolkodásmód hangsúlyozza a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés lehetőségét (Csapó, 2002). A zenei műveltség struktúrájának főbb pilléreit a zenei ismeretek, készségek és képességek fejlesztésének köre, a zenei teljesítmény, zenei élmény és kreativitás ösztönzése adja. A zenei nevelés célkitűzése ezen képességek kibontakoztatásának eredményességére irányul.

A zenei megismerési folyamat esetében csakúgy, mint az egyéb tanulási folyamatok során a hathatóságot, az elsajátítás eredményességét a külső környezetből érkező ún. *extrinzik* motívumok és a belső ösztönzésből fakadó ún. *intrinzik* motívumok együttes jelenléte határozza meg. A bennünk munkáló, cselekvésre buzdító hajtóerő egy része velünk született, öröklött motiváció, melynek belső indítóereje együtt jár a külső serkentéssel, a szocializáció során tanult motívumok összességével (Réthy, 2003). Jelenlétük aránya a tanulási folyamat különböző fázisaiban változó, ám leszögezzük, hogy a belső ösztönzésre a folyamatos, kitartó, gyakori erőfeszítést igénylő munkában, így a zenetanulás során pl. a hangszerjáték elsajátításában nagyobb hangsúly esik. Ebből következően megnő a szerepe az *önjutalmazó motívumoknak*, melyben a tevékenységet végző személyiség - pl. hangszergyakorlás közben - a tevékenység végzésében lelt öröm élményét tekinti újabb tevékenységre készítető mozgatóerőnek (Kiyoshi és Csikszentmihályi, 1998). A továbbiakban ez a folyamat újabb ösztönzést nyer a felfedezés örömeiben, s a felfedező tanulás, az *exploráció* folyamatának átélésében. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az *áramlat-élmény*. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt öröméért való (Csikszentmihályi, 1997), az én pedig az átélt áramlat-élmény során válik komplex személyiséggé. A *flow* komplexitásában tehát a tevékenység teljes átélése kínál boldogságérzetet, így a zenei tevékenységet, mely komoly munkavégzést jelent, a muzsikusi örömként éli meg. A tanulás sikerének zálogaként vetődik fel, hogy a tanuló képes-e jutalomként megélni az értelmi művelet megoldását, s képes-e ennek szolgálatába állítani pszichés energiáit. A zenetanulás mint a készségek, képességek fejlesztésére irányuló tevékenység a rendszeres gyakorlás ismétlődésére épül. Ebben a tevékenységben a munkavégzés örömforrás-jellege tekinthető képességfejlesztő ösztönző motívumnak. Erre a felismerésre épül az *elsajátítási motívum*, mely egyben a tanulási motívumrendszer alapjául szolgál (Józsa, 2002).

Mivel az elsajátítási motívum készség és képesség elsajátítására készítet, így számolnunk kell a *kihívás* mozgatóerejével. Ebben az összefüggésben a fejlődés ütemét a tevékenységet végző önállóan irányítja, ezt tekintjük *optimális kihívásnak*, következményeként pedig

működésbe lép az ún. *optimális elsajátítás*. Ennek önjutalmazó mozzanata az *elsajátítási öröm*, mely a cselekvés megismétlésére készíttet. Mindezek egymásra hatása a fejlődés érzetét adja, mely a *teljesítményben* ölt testet. A társas közeg visszaigazolja a cselekvő személyiség eredményességét, és ez a *visszacsatolás* újabb ösztönzést jelent a szociális intelligencia alakulását illetően is (Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Fejes, 2010). Ennek eredményeként olyan *szociális függőség* alakul ki, mely a külső függés és a belső öröm hatására kialakult belső kontroll együttesét alakítja ki (Rueda, R. és Moll, L. C., 1999). Ismeretes, hogy a tanulás folyamatában a tanítványra visszahatnak tanára elvárásai, teljesítményében, eredményességében testet ölt annak pozitív vagy negatív volta. A *Pygmalion – effektus* tehát erőteljes mozgatónak tekinthető a személyiség motívumrendszerében (Sallay, 1995), s a belső ösztönzők mellett jelenléte meghatározóvá válik.

### **Zenei élményszerzés az iskolai énekórán**

Az ismeretszerzés legfontosabb terepe az iskola, így az ott átélt élmények, tapasztalatok életünk későbbi alakulására is jelentős hatással lehetnek. A tanulásban lelt élvezet a kiteljesedés lehetőségét hordozza, míg az órákon átélt érdektelenség hatására kialakulhat az unalom, az apátia, esetenként a szorongás állapota. A *flow* – áramlatélmény működését a középpontba állító empirikus vizsgálatok napjainkban felvirágzóban vannak (Oláh, 1999), melyek célja az iskolai órákon átélt élmény feltérképezése. Természetesen nem várható el a közoktatás keretei között, hogy minden órán minden tanuló részesévé váljon a tudatban létrejövő rend harmóniájának, ám az önjutalmazó módon motivált viselkedés megvalósítása több esélyt kínál a személyiség számára az autotelikus állapot eléréséhez. A különböző tantárgyak kedveltsége vagy elutasítása azaz a tantárgyi *attitűd*, az iskolai tanulás iránti motiváltság jelentős mértékben csökken a tanítási évek előrehaladtával (Csapó, 2000). Ugyanakkor L. Nagy Katalin felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a zenei fejlesztő tevékenység csak abban az esetben tud transzferálódni, ha a műveletvégzést nem gyötrelmeként, hanem gyönyörűségként éli át az egyén (L. Nagy, 2004). Ezt a folyamatot, „gyötördés vagy gyötrelm” alakulását teszi vizsgálat tárgyává a Janurik Márta (2007) által elvégzett empirikus kísérlet, melyben az ének, az irodalom és a matematika órán szerzett áramlatélmény természetét térképezi fel. Az elvégzett felmérésben, mely a zenei élményszerzés szegényes állapotáról ad képet, 93 szegedi általános iskolás és 137 középiskolás tanuló töltötte ki az Oláh Attila és munkatársai által készített Flow Kérdőívet, melynek válaszai a három tantárgy helyzetének összehasonlítását tették lehetővé. A 22 tétel tartalmú kérdőív felosztása szerint tizenegy a flow, három az apátia, valamint négy-négy az unalom és a szorongás állapotára vonatkozik. A válaszok egyénre szabott igazságtartalmát a tanulók öt fokozatú Likert-skálán helyezték el. A 0,63 és 0,89 értékek között mozgó reliabilitásmutatók hasonlóak a kérdéskörben más kutatások által mért megbízhatósági mutatókhoz, s a matematika esetében magasabbak, mint az irodalom és az ének vonatkozásában. Az iskolai énekórán átélt élmények mért eredményei szerint az ének-flow általános értéke a két iskolatípusban 2,91, amely alatta marad a másik kettő tantárgy azonos mértékű 3,19-es eredményének. A kapott adatok tükrében látható, hogy az énekóra iránt többször válnak érdektelenné a tanulók, mint a matematika és az irodalom iránt. Ez az adat – különösen, ha összevetjük a szakmai elvárások zenei élmény-központúságával – valóban visszaigazolja a zenei nevelés problematikusságáról szóló, vizsgálatunk kiindulásául szolgáló véleményt. A nemek megoszlása szerint a fiúk már fiatalabb életkorban is szignifikánsan alacsonyabb értékeket érnek el, mint a lányok (2,83; 2,89), középiskolára az apátia és az unalom mért értékei (3,24; 2,18) meghaladják a flow eredményét (2, 69). Ezek az értékek messze esnek a fentebb megnevezett „gyönyörűség”-élménytől. Abban mindkét nem által



adott válaszok megegyeznek, hogy a mért három tantárgy közül itt, az énekórán éri őket a legkevesebb pozitív élmény, ellentétes szélső értéként pedig a legtöbb unalom, szorongás és apátia-élmény is ehhez a tantárgyhoz kötődik iskolai életükben. Az 1. táblázat az élményállapotok átlagának összefoglalását tartalmazza a vizsgált tantárgyak körében.

ÉNEK				MATEMATIKA				IRODALOM			
Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás
2,90	2,49	2,48	2,11	3,12	2,09	2,03	2,01	3,15	2,09	2,18	1,94
0,69	0,89	0,69	0,55	1,06	0,97	0,54	0,67	0,81	0,88	0,64	0,55

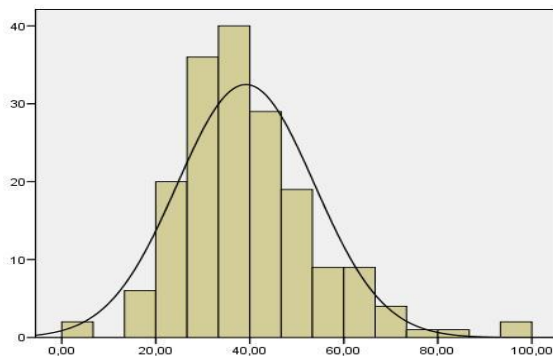
1. táblázat

#### Élményállapot-mérés átlagai és szórásértékei

A tantárgyak közötti összefüggések átlag- és szórásértékei azt mutatják, hogy a legszorosabb korreláció az irodalom és az ének-flow valamint az irodalom és az énekórai szorongás között tapasztalható. A családi környezet és az ének tantárgyi attitűd szignifikáns korrelációt mutat mind az anya iskolázottságával, mind az otthon lévő hanglemezek számával, mind pedig a tanulmányi eredménnyel és a zenetanulással összefüggésben. A zeneiskolába járó válaszadók élvezetesebbnek tartják az énekórát és az irodalomórát, a matematika esetében ez az összefüggés nem mutatható ki. Az iskolai énekképzés tehát a flow kérdőív kitöltői számára nem képes betölteni alapvető szerepét, hogy az ifjúsággal elfogadtassa és megkedveltesse a klasszikus zenét. Itt eltöltött idejükben kevés az öröm, jóval nagyobb arányú az unalom és a szorongás. Ennek lehetséges következménye olyan negatív hozzáállás kialakulása, amely elutasító az iskolai zenei nevelés által képviselt értékekkel szemben. A jelen vizsgálat eredménye összhangban áll a tantárgyi attitűdök mérési eredményeivel, így a kialakult helyzetben hangsúlyosan vetődik fel a motiválásban rejlő lehetőségek intenzívebb alkalmazása, az iskolai értékközvetítés szolgálatába állítása.

Más, a zenei nevelés eredményességét mérő empirikus elemzés arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen mértékű és összetételű a hazai középiskolás korosztály zenei műveltsége (Dohány, 2009). A tervezett kutatás előkészítése során olyan kérdőív készült, amelynek feldolgozása nyomán megismerhetjük a fiatalok zenei műveltségének természetét. A mérőeszköz két kérdéssort tartalmaz, melyet zenefelismerési feladatsor metsz ketté. A felosztásban elsőként húsz kérdésből (111 item) álló sorozat következik, melynek válaszai háttérváltozóként magyarázzák a második, zenei műveltségmérő feladatsor 14 feladatának (103 item) feleleteiből kapott eredmények tulajdonságait. Az előzetes mérés során a két kérdőívet a 2008/2009-es tanév utolsó hetében 178 szegedi középiskolás diák töltötte ki, amelynek eredményei a következő kérdésekre adhatnak választ: mely komponensekből tevődik össze napjaink középiskolás korosztályának zenei műveltsége; milyen színvonalat képvisel; a közoktatásban a zenei nevelés milyen szerepet tölt be; melyek a zenetanítás célkitűzései, és milyen lehetőségekkel bír mindezek megvalósításában.

A vizsgálat Cronbach- $\alpha$  értéke 0,93, ez a reliabilitás feltételezi, hogy az eredmények értékelése szempontjából megbízható, „jól működő” kérdőív készült. A műveltségmérő teszt pontszáma 103, a kapott eredmények átlaga 39,16, a szórás értéke 14,58 (lásd: 1. ábra). Az itemkihagyásos reliabilitás mérése igazolja, hogy valamennyi feladat jelentős mértékben járul hozzá a zenei műveltség meghatározásához.



1. ábra

#### A zenei műveltség átlagértékeinek eloszlása

A nemek elkülönítése esetében nem állapítható meg szignifikáns különbség a fiúk és a lányok teljesítménye között (38,50, 39,43), s a szórások is megegyeznek, a zenei háttér azonban jelentős mértékben befolyásolta a teszten elért eredményt. Az előzetesen zenei tanulmányokat folytató válaszadók pontszámának átlaga 44,40, míg a közoktatás zenei nevelésében részesülőké 34,03. Ez az adat is megerősíti a zenetanárok által gyakran hangoztatott, a zenetanulás szükségességét szorgalmazó sztereotípiát. Az ének-zene tantárgyi attitűd mértéke a kutatás adatai szerint 3,06 a fiúk esetében, 3,52 a lányok vonatkozásában-azonos szórásértékek mellett. A kapott értékek közelítenek a Janurik Márta által elvégzett, fent ismertetett felmérés átlagaihoz, kis mértékű eltérés pozitív irányban mutatkozik. A jelen kutatás következő lépéseként tervezett országos mérés a papír-ceruza teszt alkalmazása mellett laboratóriumi mérésekkel is kiegészül, melyek eredményei közelebb vihetnek a felvetett kérdések megválaszolásához, hogy végső következtetéseink hitelességét körültekintő módon megalapozzuk.

#### Az érzelmi intelligencia szerepe a zenei élmény kialakításában

A zenei nevelés szerepének vizsgálata jelentős helyet kap a társtudományok tematikájában is. Az intelligencia-kutatás a *többszörös intelligencia* fogalmának meghatározása során (Gardner, 1983) a gyermekek képességfejlesztésének egyik kiemelkedő területként nevezi meg a zenét. A szerző huszonegy pontban összefoglalt szentenciájában rámutat arra, hogy a muzsika előmozdítja a képzelet, az alkotás és az önkifejezés gazdagságát; a zenében gazdag élet hozzásegít a kulturális örökség és az adott kultúra megértéséhez. Kibontakoztatja a kreativitást és az individualitást; bátorítja a csapatmunkát és a kohéziót; a zenei nevelés a legjobbat hozza ki az emberből; legfőbb örömforrást jelent a teljesítményben, valamint, hogy más területek intelligenciáira is fejlesztő hatást gyakorol.

Ezzel a tendenciával párhuzamosan napjainkban egyre nagyobb figyelem kíséri a zenei nevelésben előhívott, a zenei élmény alapjául szolgáló érzelmi szféra működését. Az „értelmi intelligencia” IQ mintájára kialakított elnevezés az „érzelmi intelligencia” EQ hatásmechanizmusát követi nyomon, az alkotó személyiséghez vezető közvetlen útként tekint rá (Bredács, 2009). Több kutatás vizsgálja a zene hatására megmutatkozó érzelmeket, s a velük járó testi reakciókat. Bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a zene és az érzelmi intelligencia között kapcsolat mutatható ki. Ennek következtében a fejlődő zenei képességek fejlődő érzelmi képességeket indukálnak, ám ez a felfedezés a hazai pedagógiai kutatásban még nem jut kellően hangsúlyos szerephez. Az alkotómunka eredményességének és valódi élménnyé válásának alapvető kritériuma az érzelmi intelligencia működése, fejlesztése, a kognitív szférán túl az „érzelmi hálón” való átjutás szükségessége (Uzsalyné, 2010). Az érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek (Oláh, 2006) közül a szerző a képességvizsgáló teljesítményteszteket tartja alkalmasabbnak az önbevalló válaszadásokkal szemben a tényleges érzelmi intelligencia-kompetenciák feltárására. A közoktatásban jelenleg csupán

kevés számú, főként alternatív iskolában tölt be megfelelő szerepet az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló tevékenység.

A hagyományos tantervű iskolai közegben a zenei élmény létrehozásának lehetőségeit is célszerű újragondolnunk, összehangoltan a fenti kutatások téziseivel. A legközvetlenebb zenei élményt ugyanis minden esetben a hangzó zene élvezete teremti meg, elsődlegesen az énekelt vagy hangszeren létrehozott aktív zenei tevékenység. A kreativitás előmozdításának azonban másik lehetséges módja a zenehallgatás, amely tanári irányítás mellett értelmező szereppel is párosul. Ez a tevékenység az iskolai közegben zajló zenei nevelés egyik kevésbé vizsgált, ám gyakran alkalmazott területe, az aktív muzsikáláshoz képest hagyományosan passzívnak tekintett forma. A kognitív zenepszichológia kutatásai bizonyítják, hogy a kreativitáshoz szükséges agyműködés zajlik a háttérben. *Gordon Shaw* (2004) kísérlete szerint a zene képes fejleszteni a gondolkodási, következtetési képességeinket, mert az agyszerkezet zenei struktúráként is leírható. A hagyományosan passzívnak tekintett befogadói viselkedésformában új funkciók megjelenésére irányult a kutatói figyelem, melyben a kreativitás megvalósulását elemzi empirikus vizsgálat keretében *Veschaffel, Reybrouck, Janssen és Van Dooren* (2007). Elsőként előadás keretében az EARLI 2007 budapesti konferenciáján mutatták be közösen végrehajtott empirikus vizsgálatuk eredményeit, mely a későbbiekben nyomtatásban is megjelent (*Veschaffel, Reybrouck, Janssen és Van Dooren* 2010).

Az analízis a kísérletben résztvevő gyermekek zenei részletek hallgatása közben készített spontán grafikus megnyilatkozásait követi nyomon. A papír-ceruza teszt megoldása során négy szempont szerint csoportosították a résztvevőket. Az életkor, a zenei háttér, a grafikus ábrázolás egységes képe és a specifikus zenei összevevők kimagasló megjelenítése alapján alkották meg a válaszadók köreit. A kísérletben 116 gyermek vett részt, életkori megoszlásuk szerint két csoportban (8-9 év; 11-12 év), valamint a zenei iskolázottság mértéke szerint (iskolai alapképzés – egyéb zenei tanulmányokban való részvétel). A kialakított négy csoport felosztása szerint az első csoport 8-9 éves, zeneileg képzetlen gyermekekből állt, összesen 31 fő alkotta, míg a második csoportot azonos életkorú, zenét tanuló 30 fő. A harmadikat 11-12 éves, zeneileg képzetlen 24 gyermek, a negyedik csoportot pedig 31 fő képezte, akik 11-12 éves korúak, és mindannyian zenét tanulnak. A vizsgálatban hat zenei részletet dolgoztak fel a kísérlet résztvevői papír-ceruza teszt módszerével. Feladatuk szerint grafikus ábrázolás formájában három zenei elem hangsúlyos jelenlétét kellett megfigyelniük és ábrázolniuk, a *dallam*, a *ritmus* és a *hangszer* alakulását. A hat zenei szemelvényrészletből az első három egyszerű zenei effektusnak tekinthető, dallamként skálamenetet hallhattak, ritmusként ismétlődő ritmuskombinációt, dinamikai hatásként pedig egyetlen zenei hang erősödését és halkulását követhették nyomon. A fennmaradó három szemelvény a zeneirodalom három műrészlete: Grieg Peer Gynt szvitjének „Hajnal” című tételéből részlet, Schubert A halál és a lányka című vonósnégyesének I. tételéből idézet, mindkét esetben 19 másodperc időtartamban, míg Rahmanyinov II. zongoraversenyének lassú tételéből a nyitó akkordok sorozata 27 másodpercig szólt.

Az elkészült grafikus lejegyzések az alábbi típusokba rendeződtek: az első csoportban egyszerű vagy teljes körű, ún. *globális* megközelítés rajzai kerültek (1-6. kategória), melyben a hallott zenei elemek egy képben jelennek meg, pl. a hallott hangszer képének rajza. A második csoportot az árnyalt, ún. *differenciált* lejegyzések alkották, melyben a zenét hallgatók egy vagy több zenei összetevő feltárását adták, sőt, a zenei mozgásokból következő szokatlan képi ábrázolást nyújtottak (7-10. kategória). A válaszadások minősége szerint az egyes csoportokon belül különböző kategóriák jöttek létre:

1. kategória: *hiányzó* válasz,
2. kategória: *értékelhetetlen* válasz
3. kategória: a hallott *hangszer* megjelenítése

4. kategória: *több hangszer szerepeltetése*.
5. kategória: az *evokáció*, vagyis a hallott zenei élmények által „előhívott”, megrajzolt kép
6. kategória: *zenei ikonok* azaz olyan zenei rajzok, amelyek nem utalnak közvetlenül egyetlen zenei összetevőre sem
7. kategória: *hangzó tárgy vagy jelenet* ; ábrázolása, olyan megjelenített zene, mely részleteiben utal a hallott részlet összetevőire.
8. kategória: *Analóg képként* olyan rajz megalkotása, amely távolodik a képi megoldásoktól az absztrakció irányába
9. kategória: melyben a ritmus-dallam-hangerő rögzítése *nem formális* módon jelenik meg, előfordul *absztrakt* megjelenítés
10. kategória: *formális*, hagyományos /*konvencionális* felfogású lejegyzés

Az első három zenei részlet megoldásainak előfordulása és százalékban kifejezett eloszlása a következők szerint alakult: a dallammenet egyszerű lejegyzésére a résztvevők 46.5%-a törekedett, míg a komplex megvalósítást mindössze 7.7% valósította meg. Az ismétlődő ritmika 71.5/8.6% arányban oszlott meg az egyszerű és a komplex megoldások között. A dinamikai erősítést-halkítást 57.7/25.8% arányban oldották meg a kísérlet résztvevői. Ez utóbbi feladatban mutatkozott a legtöbb bátorság a komplex gondolkodás kivetítésére vonatkozóan. Érdekes megjegyeznünk, hogy a zeneirodalmi szemelvények grafikus megjelenítése során számos kategóriában születtek figyelemreméltó alkotások a hallott hangszer képének megjelenítésétől az evokatív ábrázoláson át az absztrakt megközelítésig. Schubert A halál és a lányka című vonósnégyesének megjelenítésében a *hangszerábrázolás* (hegedű képe), az *evokáció* (temetési jelenet) a *hangszer* és *evokáció* (gordonka és koporsó) valamint a *nem formális*, absztrakt ábrázolás jelenik meg egyetlen izgatott vonalvezetés képében.

Az értékelt eredmények tükrében szignifikáns eltérés mutatkozott az életkor és a zenei képzettség korrelációja szerint, hiszen az idősebb, zeneileg jól képzett gyermekek *differenciált* lejegyzést produkáltak. A fiatalabb, zenei tanulmányokat nem folytató tanulók a részleteket kevésbé árnyaló, *komplex* lejegyzést készítettek.

Az első zenei részlet kategóriák szerinti eloszlása illusztrálja a az átélt élmény kivetítését, valamint az alkotó gondolkodás megvalósulását. Így tehát Grieg Peer Gynt szvitjének ábrázolása során egy hiányzó válasszal találkozhattunk, értékelhetetlen válasz öt esetben született, míg a hallott hangszer képét tizenkilencen rajzolták le, valamint több hangszer ábrázolására senki sem vállalkozott. Az elvont gondolkodás felé az evokatív rajzok segítségével öten mozdultak el, míg zenei ikonokat és nem formális ábrázolást hárman hajtottak végre.

A tanulmány célkitűzése a gyermekek grafikus ábrázolásának, a zenehallgatási feladathoz kötött, külső formai reprezentációkban megjelenő észleléseiknek analízise volt. A zenei paraméterek alakulása esetében feltűnőnek tekinthető, hogy a dallam ábrázolásában kevesebb differenciált lejegyzést találhattunk, mint a ritmus és a dinamika megjelenítése során. A dolgozat legmeglepőbb felfedezése az, hogy számosan akadtak, akik differenciált grafikus megjelenítést nyújtottak, holott az adott zene meglehetősen egyszerű volt, s amikor összetettebb zenei részlettel találkoztak, akkor az ábrázolásuk globálissá vált. A kísérlet által azonban igen fontos folyamat vált láthatóvá a kutatók számára, hiszen hagyományosan nehéz feladat az agyban végbemenő reakciók nyomon követése. A zene által kialakított belső élmény külsővé tétele közelebb vihet bennünket a személyiségben végbemenő folyamatok feltárásához, megismeréséhez újabb eszközzel gazdagítva a beavatkozás esélyeit.

## Összegzés

A közoktatás keretei között megvalósított zenei nevelés napjainkban nehézségekkel küzd. A képzés lényegét jelentő zenei élmény megteremtése a tanítási óra keretei között nem általános jelenség, a motivációs erők iskolai közegben megvalósított kutatásának eredményeként azonban új lehetőségek bontakoznak ki az iskolai teljesítmény növelésének területén. Fokozottan érvényes ez a zenei nevelés esetében, hiszen a zenei transzferben rejlő hatékonyság a személyiség kibontakoztatásának egyik fontos lehetősége. A tanulmány célja az, hogy néhány, a tudományos kutatásban újnak tekinthető vizsgálat bemutatása által betekintést nyerjünk a motívumok működésébe, egymásra hatásuk lehetőségeibe. A zenei közegben megvalósított mérések során feltárt eredmények tükröt tartanak az iskolai énekkutatásban résztvevők számára, pontos elemzést nyújtanak a napjainkra kibontakozó helyzetről, számokban kifejezhető módon képviselik a zeneoktatás világában tapasztalható eredményesség/eredménytelenség mértékét. A kutatók által feltárt tények diagnosztikus üzenete azonban éppúgy alkalmas arra, hogy elkedvetlenítse a zenei nevelés szereplőit, mint ahogyan alkalmas arra is, hogy érdemi beavatkozásra ösztönözzön - hiszen ez a tanulmány középpontjába állított *motiváció* lényege.

## Irodalom

- Bailey, P. J., és Snowling, M. J. (2002): Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin*, **63**. 135–146.
- Barkóczi Iлона és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bilharitz, T. Bruhn, R. és Olson, J. E. (2000): The Effect of Music Training on Child Cognitive Development *Journal of Applied Developmental Psychology*, **20**. 4.sz. 615 – 636.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum kiadó, Budapest.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, **19.5–6.** 55 – 72.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343 – 365.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow-Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei műveltség értékelő vizsgálata a középiskolás fiatalok körében. *Iskolakultúra*, **19**. 10. sz. 13 – 23.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, **8**. 7. sz. 307–314.
- Gardner, Howard (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Gromko, J. E. (2005): The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, **53**. 3. sz. 199–209.
- Hetland, L., Winner, E. (2004): Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: research evidence and policy implications. In: Eisner, E. és Day, M. (Szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. 1–67.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295– 320.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*, Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Kiyoshi, A. és Csikszentmihályi, M. (1998) The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, **27**. 2. sz. 141 – 163.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Zeneműkiadó, Budapest.

- Kujala, T., Myllyvita, K., Tervaniemi, M., Alho, K., Kallio, J. és Naatanen, R. (2000): Basic auditory dysfunction in dyslexia as demonstrated by brain activity measurements. *Psychology*, **37**. 262–266.
- L. Nagy Katalin (2004): A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/2. 36 – 51.
- Laczó Zoltán (2002): Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando*, **44**. 3. 33 – 40.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, **9**. 11. sz. 39 – 47.
- Oláh Attila (2006): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó.
- Overy, K. (2002): *Dislexia and music: From timing deficits to music intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Rauscher, F. H., Shaw, L. G. Levin, L. J., Ky, K. N. és Wright, E. L. (1994): *Music and spatial task performance: A causal relationship*. Paper presented at American Psychological Association's 102nd Annual Convention in Los Angeles.
- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. in: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129 – 148.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3-4. sz. 201 – 227.
- Shaw, G. L. (2004): *Keeping Mozart in Mind*. Elsevier, Amsterdam.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés *Magyar Pedagógia* **105**. 2. sz. 207 – 236.
- Uzsálné Pécsi Rita (2010): *A nevelés az élet szolgálata, Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.
- Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M. és Van Dooren, W. (2007): *Using grafical notations to assess children's sense-making of simple and complex musical fragments*. Paper presented at the 12th EARLI Conference, Budapest, 2007. augusztus 28. – szeptember 1.
- Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., és Van Dooren, W. (2010): Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments. *Psychology of Music*, **38** 3. 259 – 284.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat kiadó, Budapest. 227 – 238.