

tanulmány

Ambrus Gabriella

Fejezetek a függvénytanítás történetéből – Beke Manó és Varga Tamás koncepciói 3

Fekete Adrienn – Csépes Ildikó

B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz 13

Doró Katalin

A csalás és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe 25

Fejes József Balázs

Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében 39

Kovács Karolina Eszter

A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában 55

Lukács-Nagy Gitta – Fodor Szilvia

Hogyan dicsérjek? 64

Parapatics Andrea

Regionalizmusok Szabó Magda *Szüret* című elbeszélő költeményében 74

szemle

Kékes Szabó Marietta

A lélektan mint lélekgyógyászat 81

Varga László

A felsőfokú oktatásban résztvevők létszámra ható jogi, makró- és mikroökonómiai folyamatok 90

Velkey Kristóf

Állandó változásban – A lengyel oktatás strukturális reformjainak előképe a harmincas években 103

Turós Mátyás

A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól 113

kritika

Németh Dóra

Közelebb a természethez 121

Ambrus Gabriella

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Matematika Intézet

Fejezetek a függvénytanítás történetéből – Beke Manó és Varga Tamás koncepciói

A magyar matematikatanítás történetének kiemelkedő állomása Varga Tamás komplex matematikatanítási kísérlete, amelynek eredményei mindmáig meghatározóak a magyar matematikatanításban. Függvényközpontú matematikaoktatási szemléletének, a függvényekkel kapcsolatos tanítási elképzelésének főbb gondolatait foglalja össze a tanulmány, megidézve ehhez Beke Manó tevékenységét is a függvénytanítás terén.

Matematikatanítás – függvénytanítás a 19. század fordulóján

A 19. század végéig a függvények tanítása alig jelent meg az oktatásban. A gyökeres változást ebben az iskolai tantervek reformja hozott a 20. század elején, melyben fontos szerepe volt a Felix Klein által kezdeményezett Meráni Reformnak (1905) (Schubring, 2014. 248.). A függvények, a függvényszerű gondolkodás tanításának központi szerepet szánt Felix Klein, amikor hangsúlyozta, hogy az általános függvényfogalomnak a felsőbb iskolák egész matematikaoktatását át kell hatnia, és nem csupán absztrakt definíciókkal kell bevezetni a fogalmat, hanem a hallgatók számára „élővé” is kell tenni elemi példák segítségével, ahogy ez, mint írja, már Eulernél is megtalálható (Klein, 1932. 205.).

Felix Klein (1849-1925) matematikusként kiemelkedő sikereket ért el a geometria területén és többek között a matematika alkalmazásaival is foglalkozott. A matematika egyetemi és középiskolai tanításának megreformálásában úttörő szerepet játszott, ő volt az első vezetője az 1908-ban alapított, azóta is tevékenykedő nemzetközi matematikaoktatással foglalkozó szervezetnek az ICMI-nek (International Commission on Mathematical Instruction). Felix Klein tevékenysége elsősorban Beke Manó révén hatott a magyar matematikaoktatásra.

Beke Manó (1862-1946) matematika-fizika szakos tanárként végzett, egy ideig gimnáziumi tanárként is működött. 1900-ban egyetemi tanár, 1914-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja lett. Az egyetemen többek között tanítványai voltak Pólya György, Szegő Gábor és König Dénes is. Már pályája kezdetétől foglalkozott tanügyi, matematikatanítási kérdésekkel. Az 1892-93-as göttingeni tanulmányútján nemcsak matematikai kutatásokat végzett Felix Kleinnél, hanem megismerkedett a matematikatanítási reform-elképzeléseivel is, és ezek nagy hatással voltak rá. Kleinnel hazatérése után is szoros kapcsolatban maradt (Kántor, 2014).

Beke kezdeményezésére jött létre a magyar Matematikai Reformbizottság, melynek elnöke lett, a titkár pedig Mikola Sándor, akivel közösen írta meg a „A középiskolai

matematikatanítás reformja” (1909) című tanulmánykötetet. A bizottság fő törekvése volt a küzdelem a formális matematikaoktatás ellen és egy munkáltató matematikaoktatás megteremtése. „A reformtól Beke Manó azt várta, hogyha ilyen szellemben átalakítják a matematikaoktatást, akkor elérhetik a legfőbbet: a középiskolai tanulóknak felébresztik a matematika iránti kedvet” (Kántor, 2014. 10.).

A kiegyezés (1867) utáni Magyarországon a gyors iparosodás igényt teremtett a természettudományok intenzívebb művelésére is, amelynek hatása az oktatásban is megmutatkozott. Egymás után megjelenő tantervek jelzik (1869, 1871, 1879, 1899), hogy jelentős változás indult meg. Beke úgy vélte, hogy ezek közül igazi változást csak a legutolsó, a Wlassics-féle tanterv hozott, 1899-ben, különösen az alkalmazások tanítása terén (Beke és Mikola, 1909. 13.).

Tudományos tevékenysége mellett jelentős Beke módszertani, illetve tankönyvszerzői munkássága is; tudományos tevékenységét háttérbe szorítva, 1890 és 1900 között 10 tankönyvet írt, amelyeket a 20. század első felében még évtizedekig használtak az iskolákban. Beke minden szinten írt tankönyveket, az elemi iskolától az egyetemig. Az elemi iskolai számtantanítás szempontjából kiemelném a tanítók számára írt *Vezérkönyv a népiskolai számtani oktatáshoz* (1896) című könyvét, amelyben a számtantanítás történeti ívének megrajzolásával alapozza meg tananyagfelépítési és módszertani javaslatait.

A 19. század vége felé kezdte meg korábbi tanára, a matematikus König Gyula középiskolai tankönyveinek átdolgozását a szerző hozzájárulásával. Az átdolgozás eredményeit egymás utáni kiadásokban követhetjük nyomon. Az újabb kiadások 1913-tól – König kívánságára – már csak Beke Manó neve alatt jelentek meg.

Az 1892-93-as göttingeni évek után még intenzívebben kezdett foglalkozni a matematikatanítás kérdéseivel, illetve azok megreformálásával. Vezetője lett a századforduló magyarországi matematikatanítási reformmólgalmának, melynek főbb célkitűzései meg egyeznek Felix Klein 1905-ös programjával.

A matematikatanítással kapcsolatos reformelképzelések között hangsúlyozottan szerepel nemcsak a számtantanítás gyakorlatibbá tétele, a térszemlélet fejlesztése, hanem a mennyiségek közötti kapcsolatok vizsgálata, grafikus reprezentációja, a függvényfogalom szisztematikus fejlesztése, a differenciál és integrálszámítás elemeinek bevezetése és használata (Beke és Mikola, 1909).

Függvényfogalom és függvénytanítás

A magyar középiskolai tankönyvekben a „függvény” elnevezés a 19. század közepén jelent meg, abban az értelemben, ahogy Euler is használta; a függvényt egyetlen algebrai kifejezés adja meg, a teljes értelmezési tartományon. A következő mintegy száz évben a középiskolás függvényekre vonatkozó tananyagban a függvények megadásához gyakorlatilag képleteket használtak, csak egyes helyeken jelent meg utalás a hozzárendeléssel történő megadásra (Katz, 1989).

A Beke által kezdeményezett és irányított matematikatanítási reformok a függvények bevezetését már alsóbb osztályokban (1-4) is javasolták elkezdni az akkori nyolcosztályos középiskolában. A kezdeteket mennyiségi kapcsolatok feltárása, mennyiségek egymástól való függésének vizsgálata jelentette. Ebben fontos szerepet szántak valós adatok felhasználásának amelyek kísérletekből, tanulói mérésekből származtak (Goldzieher, 1909. 74.).

A magyar reformokat támogató matematikatanárok közül kiemelkedik Rátz László (1863-1930) tevékenysége – ő volt többek között Neumann János és Wigner Jenő tanára is. A híres Fasori Gimnáziumban tanított, ahol tanulói tevékenységre épített matematikatanítási módszert dolgozott ki Mikola Sándor (1871-1945) matematika-fizika szakos tanárral közösen, amely gyakorlatilag a reformok egyfajta korai iskolai megvalósulásának is tekinthető. 1902-től ebben a gimnáziumban már engedélyezték e módszer alapján

történi matematikatanítást. Ez az oktatási elképzelés a matematikatanítás középpontjába a függvények tanítását tette, melynek során mérések, gyakorlati kísérletek segítségével a függvényszerű gondolkodás, a függvények ábrázolása már az alsóbb középiskolai osztályokban megkezdődött (Némethné, 2006).

A függvények tanításának gazdag gyakorlati tartalma és hangsúlyozott volta nyomon követhető az átalakított tananyagban,

„...a három alsó osztályban is lehet már egyszerű grafikus ábrázolásokat végezni. A IV. osztályos anyaghoz hozzavették a függvények változásának és ábrázolásának tárgyalását. Olyan, a gyakorlati életben is használható grafikonokkal foglalkoztak, mint az idő és valamely értékpapír árfolyama; idő és hőmérséklet; csapadék és légnomás; kor és halálzási százalék. Az V. osztályban előírt anyaghoz hozzátették a másodfokú függvény változásának leírását és a másodfokú egyenlőtlenségek megoldását. A VI. osztályos tananyagban többletként szerepelt a kamatos kamat- és járadékszámítás, és az előforduló logaritmikus és trigonometrikus függvények ábrázolása. VII. osztályban helyet kaptak az elemző mértan egyszerű feladatai, a koordináta-geometria elemei és a differenciálszámítás. A VIII. osztályos anyagba helyezték az integrálszámítás tárgyalását a gömbre vonatkozó számításokkal”. (Mikola és Rátz, 1910 bevezetője alapján: Némethné, 2006. 35.)

A már említett Beke által átdolgozott középiskolai algebra tankönyvekben a függvények algebrai kifejezések formájában jelentek meg, melyek értéke az ismeretlen értéktől függ (vö. Beke és König, 1897, 1908).

A tankönyvekben *Az algebra és geometria viszonya* fejezetben található a függvények általános tárgyalása, majd a fejezet végén kerül említésre az elsőfokú függvény, mint speciális esete az n -d fokú egész függvénynek $(A+Bx+Cx^2+\dots+Nx^n)$, és Beke az elsőfokú függvényekkel illetve ábrázolásukkal kapcsolatban a következőket írja: „...Eszert az $y=ax+b$ elsőfokú egész függvény. Könnyű lesz kimutatni, hogy e függvény menetét ábrázoló vonal mindig egyenes.” (Beke és König, 1897. 263.; Beke és König, 1908. 314-315.). A következő fejezetben, amely a másodfokú egész függvényekről szól, a bevezető rész szerint: „A másodfokú egész függvény általános alakja: ax^2+bx+c ...” (316.). Ahogy az előbbi részletek is valamennyire illusztrálják, a tankönyvekben a függvények esetében a változó mennyiségek közötti kapcsolat volt a hangsúlyos, még nem volt szó például „egyértelműség”-ről, és az $y=...$ felírásmódot inkább függvények ábrázolásánál használták, de azt sem következetesen, viszont igen fontos volt a függvények grafikus ábrázolása.

A függvényekről szóló ismeretek és a függvények alkalmazásainak gazdagodását kísérhetjük nyomon a Beke tankönyv egymás utáni átdolgozott kiadásában. Megjelenik például a gyakorlati adatokon alapuló függvények vizsgálata, és függvények alkalmazása problémamegoldásban, növekszik a tankönyvi feladatok száma, (1. például az előbb említett fejezetben: *Az algebra és geometria viszonya*, Beke, 1897, 1908), és – a koordináta-rendszer bevezetésével – az adatok közötti dinamikus kapcsolatok vizsgálata is előtérbe kerülésorban a matematika alkalmazásaiban.

Példaként említem a tankönyv 1908-as kiadásából azt a feladatot, amely a lineáris függvény (grafikonjának) egy gyakorlati alkalmazását mutatja be. Beke a következőt írja a tankönyvben is szereplő menetrend grafikonhoz (1. ábra) feladatul:

„A mellékelt 22-ik ábrában feltüntettük a szombathely-fehringi vonat grafikus menetrendjének egy szakaszát. A vastag vonal gyorsvonatot, a vékonyabb személyvonatot, az egész vékony tehervonatot, a pontozott vegyes vonatot stb. jelent. Az időt déli 12-től éjfélig vettük és minden köz 10 percet jelent.

Próbáld elolvasni erről a képről, hogy mikor indul Szombathelyről Fehringbe a délutáni gyors? Mikor érkezik a fehringi gyors? Mikor érkezik Fehringbe az estéli

A 2. világháború utáni első években (1945-49), a gyors demokratizálódás haladó eszméi hatással voltak az oktatásra is. Az új középiskolás tankönyvsorozat, amely Péter Rózsa (1905-1977), Gallai Tibor (1912-1992) és Surányi János (1918-2006) munkájának eredményei voltak, új tartalmakat és új módszereket hoztak, melyek F. Klein reformgondolatain alapultak többségükben. Ezek a tankönyvek, noha az európai matematikadidaktikai kutatások előfutárainak tekinthetők, nem váltak külföldön ismertté, Magyarországon pedig a tanárok ellenállása miatt nem váltak sikeressé (Deák, 2002).

Az 1950-es években a középiskolás tankönyvekben (elsőként Péter Rózsa és Gallai Tibor tankönyveiben) megjelent a függvényközpontú gondolkodás a matematika más területein is, például a geometriában. A függvény fogalma ezekben a tankönyvekben is, akárcsak Beke Manó könyveiben, „mennyiségek egymástól való függését” jelentette.

Mai szemmel már bizonyára furcsának tűnik, de ebben az időben még mindig léteztek az úgynevezett „többértékű függvények is (ilyen volt például $y=\pm\sqrt{x}$, pl. Borosay, 1950. 82.), szemben a mai meghatározással, mely szerint a függvény egyértelmű hozzárendelés, azaz csak „egyértékű” lehet.

A kötelező nyolcosztályos általános iskola 1945-ben került bevezetésre – noha már korábban is szó volt róla. Az általános iskolában az 1950-es évek végéig számtan-mértant tanítottak, a tanítás elsődlegesen az elemi számolási ismeretek átadását tűzte ki célul. Az 1958-as és 1962-es tantervek bevezetésével vált fontosabbá az algebra tanítása. A „matematika” tanítása, amely az algebrán túl már elemi függvények tanítását is jelentette, a 8. osztályban jelent meg – a tankönyvek címlapján is. A 7. osztályos tananyagban az egyenes és fordított arányosság tanításával már ezek grafikus megjelenítése is szerepelt, a nyolcadik osztályos anyagban pedig „függvény” is megjelent, mint mennyiségek közötti kapcsolat- köznapi életből vett példák segítségével (például a vonat útja az utazási idő „függvénye” (vö. például Tankönyvek, 1963, 1967).

A középiskolás matematikatantervben először 1965-ben jelent meg a függvény definíciója következetesen, mint egyértelmű hozzárendelés értékek között és ugyanekkor vált lehetővé a függvények központi szerepének hangsúlyozása a tanításban is (Katz, 1989. 27.).

A magyar matematikatanítási reformtörekvések között kiemelt helyen állt a differenciál- és integrálszámítás középiskolai tanításának bevezetése. Beke ennek fontosságát azzal indokolta, hogy nem is képzelhető el a természettudományos gondolkodás fejlesztése enélkül (Beke és Mikola, 1909). A differenciál- és integrálszámítás tanításának lényeges volta a fő témája az 1914-ben Párizsban, a Nemzetközi Matematikus Kongresszuson tartott főelőadásának is, mely előadás megtartására Felix Klein kérte fel (Schubring, 1989. 190.; 2014. 191.; Zuccheri és Zudini, 2014. 503.). Rátz László és Mikola Sándor 1910-ben adták ki első tankönyvüket differenciál- és integrálszámítás témában, melynek alapját saját, gyakorlati tapasztalatokra épülő tanításuk képezte (Rátz és Mikola, 1910). A differenciál- és integrálszámítás 1914-ben lett a középiskolai tananyag része (Némethné, 2006. 35.).

Varga Tamás és a komplex matematikatanítási kísérlet

A függvényközpontú gondolkodás volt a Varga Tamás -féle matematika tanítási koncepció fő gondolata. Varga Tamás (1919-1987), aki többek között Pólya György tanítványa is volt, matematika-fizika szakos tanárként végzett. Már a múlt század ötvenes éveiben foglalkoztatta a matematika tanítása, megreformálása, és részt vett az Oktatási Minisztérium munkatársaként tankönyvek írásában, illetve bírálatában is.

Az 1962-ben Budapesten tartott UNESCO konferencia előadásainak hatására Magyarországon számos kisebb kutatás kezdődött, amelyek a matematikatanítás modernizációját célozták az általános iskolai, elsősorban az alsó tagozatos oktatásban. Varga Tamás is intenzívebb munkába kezdett ezen a téren. Az általa és munkatársai által képviselt alapelvek mentén indult 1964-ben a Komplex Matematikatanítási Kísérlet (Szendrei, 2007; Klein, 1987), melynek során főbb munkatársai voltak: C. Neményi Eszter, Gádor Endréné, Halmos Istvánné, Pálfy Sándor és Szendrei Julianna, de a sor korántsem teljes. Lényegében azonos feladatot vállalt magára, mint a Madison Projekt, csak jóval korlátozottabb lehetőségek között: nevezetesen, hogy a lehető legjobb matematikaoktatási lehetőséget keresi meg általános iskolás gyerekek számára (Davis, 1964, idézi Klein, S. 1987. 35.).

A kutatás a nemzetközi szinten is ismertté vált „OPI Projekt” néven (Szendrei, 2007). A legfőbb kapcsolattartási lehetőséget a külföldi kutatókkal a CIEAEM (*Commission Internationale pour l'Étude et Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques*) biztosította. A kapcsolattartás személyes beszélgetések révén valósulhatott csak meg, mert abban az időben a politikai körülmények miatt a magyar oktatási szakemberek nem publikálhatták eredményeiket nemzetközi szinten (Szendrei, 2007, 448.). A kísérletben sok tanár (tanár-kutató) is részt vett, akik segítették az iskolai gyakorlatba átültetni Varga Tamás gondolatait. A kísérleti évek alatt tankönyvek nélkül dolgoztak, csupán a folyamatos fejlesztés alatt álló feladatlapokat használták. Ezeknek gyűjteménye, a *Munkalapok* nemzetközi szinten is ismertté és elismertté váltak, például Freudenthal (1973. 244.) is elismerően szól róluk könyvében.

Varga kritikusan szemlélte a New Math tanítási irányzat koncepcióit, ő a tanulók kísérletezésen és felfedezéseken alapuló ismeretszerzését helyezte előtérbe a matematikai formalizmussal és szigorú matematikai struktúrákkal szemben. Matematikatanítási koncepciójában a függvényfogalomnak (egyértelmű hozzárendelés) központi szerepe van; a számhalmazokon értelmezett függvények egy általánosabb függvényfogalomnak csak speciális esetei, ugyanis a hozzárendelések megtalálhatók például a geometriai transzformációknál is, de gyakorlatilag az iskolai matematika bármely területén értelmezhetők. Például kombinatorikai feladatok esetében különböző eredmények változók szerinti rendezése táblázatokban szintén (táblázatokkal megadott) függvényekhez vezet (Varga, 1975. 6.).

Varga szerint a hozzárendeléseknek nem elsősorban a módja, hanem a ténye a lényeges, a tanulóknak a függvényszerű összefüggéseket fel kell tudniuk ismerni, és ez meg kell, hogy jelenjen náluk matematikán kívüli helyzetekben is (Varga, 1983). Érdemes visszautalni itt Beke Manó és munkatársai reformgondolataira, ahol a függvények, mint változó mennyiségek közötti összefüggések szintén hangsúlyos, sőt központi szerepet kaptak – de a függvény mint fogalom nem teljesen azt jelentette, mint a mai értelemben.

A függvényközpontú tananyagszemlélet és a Beke-féle reformelképzelések kapcsolata utal a következő, Varga Tamás komplex matematikatanítással kapcsolatban készített kandidátusi értekezésében olvasható rész is, melyben Varga már a készülő és 1978-ban bevezetett új tantervre utal:

„...jogosan lehet a komplex matematikatanításon alapuló tantervet mégis függvényközpontúnak nevezni. Ez bizonyos értelemben a Felix Klein által egy évszázaddal ezelőtt kitűzött programnak a korábbinál következetesebb, a társadalom,

a technika és a matematika mai fejlettségét is figyelembe vevő megvalósítását jelenti.” (Varga, 1975. 7.)

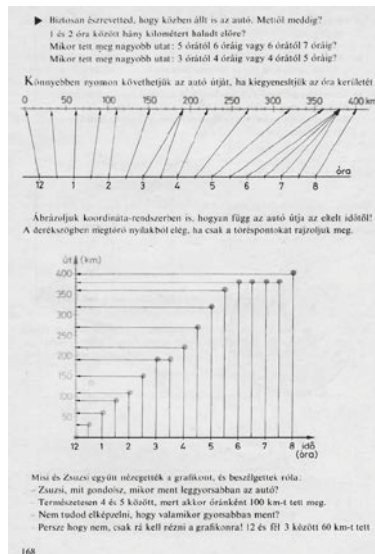
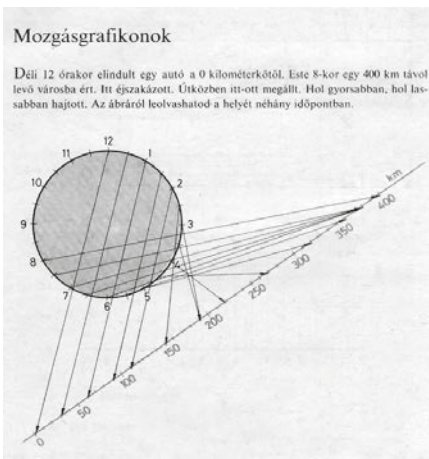
A komplex matematikatanítási koncepció szerint a mennyiségek közötti dinamikus kapcsolatoknak már az alsó tagozaton meg kell jelennie – ahogy ezt a Beke Manó által vezetett reformok esetében is olvashattuk -, sőt, már az első osztályban. Majd éveken át érlelődve, sokféle tapasztalat birtokában kerül megfogalmazásra a függvény definíciója (mint egyértelmű hozzárendelés halmazok között), először a nyolcadik osztályban. Varga ezzel a kapcsolatokban, összefüggésekben való gondolkodás jelentőségét hangsúlyozta már kisgyerekkorban is, és ezzel együtt a megfigyelt, felfedezett összefüggések – egyszerű modellek – alkalmazási lehetőségeinek, korlátainak megfigyelését is. Egy kedves példában saját unokájával, Eszterrel kapcsolatos élményét is elmeséli, aki ötéves korában komoly felfedezést tett. Először lineáris kapcsolatot fedezett fel a kor és a gyerekek magassága között, majd mikor megpróbálta ezt általában kiterjeszteni az emberi életkorra és a magasságra, rádöbbsent a „modell” korlátaira (Varga, 1983. 74.).

Ezzel az egyszerű példával és más hasonló, valós szituáción alapuló összefüggés segítségével jól megtapasztalható már korai gyermekkorban az is, hogy a valóságban igazán „lineárisan” ritkán függnek össze a mennyiségek, illetve el lehet beszélgetni egy esetlegesen jól közelítő lineáris modell korlátairól is.

A komplex matematikatanítási kísérlet alapján új matematika tanterv került bevezetésre fokozatosan 1974-től kezdve, először az 1-4. osztályokban és önkéntes alapon. (C. Neményi, 2002).

A tanterv alapján a függvényfogalom kialakítása tehát már az első osztályban megkezdődött, és a következő években a tanulók számos gyakorlati, illetve a matematika különböző területeiről származó példa és feladat segítségével sok tapasztalatot szereztek a függvényekkel kapcsolatban. A nyolcadik osztályra megismerkedtek a halmazelméleti alapon (rendezett párokkal) történő és az egyértelmű hozzárendelés segítségével történő függvényt megadási lehetőséggel is (l. pl. a „Kockás tankönyvek” 5-8).

Az alábbi példában nemcsak hozzárendelések képi megjelenítéséhez látunk példákat, de néhány részlet látható a „Kockás tankönyvek”-re jellemző párbeszédekben megelevedő tananyag feldolgozásra is.



2. ábra. Példa hozzárendelések megadási lehetőségeire (Matematika 5, 167-168.)

A függvényszerű kapcsolatok vizsgálatához, akárcsak a többi új és megújult tartalomhoz új eszközök és módszerek is tartoztak, ezeket itt nem elemezzük (vö. pl. az 1.-8. osztályos tankönyvekhez készült tanári kézikönyveket).

Az alsó tagozaton 1978-ban egységesen bevezették az új matematika tantervet – Varga Tamás határozott tiltakozása ellenére, aki a fokozatos bevezetés mellett érvelt, és semmiképpen se szerette volna a tanárookra erőltetni elgondolásait (Szendrei, 2007; Klein, 1987), ez pedig gyökeres változást hozott a matematikatanítás történetében az 1-8. osztályos tananyagban. Fontos megemlíteni, hogy az 1978-as tantervhez tartozó tankönyveket (l. úgynevezett „Kockás könyvek”) és munkalapokat olyan matematikatanárok és tanítók készítették, akik Varga Tamással együttműködve a gyakorlatban is kipróbálták a módszert.

A Varga -féle koncepció és általában a függvényközpontú szemlélet megjelent az akkori középiskolás (9-12) matematikaoktatásban is, de a korábbi évfolyamokhoz képest kisebb mértékben és csak az 1970-es évek végén. Több kutatás, iskolai kísérlet is volt ebben a témában (pl. Mayerné és Pálfalvi, 1979; Katz, 1989).

Az 1979-es középiskolai matematika tanterv szerint a függvény definíciójának hivatalosan a következőt tekintették:

„Legyen az A és B két nem üres halmaz. Ha az A minden egyes eleméhez hozzárendeljük a B egy vagy több elemét, akkor az A halmazhoz hozzárendeltük a B halmazt. Az A és B halmazok közötti hozzárendelés lehet egyértelmű és nem egyértelmű. Az egyértelmű hozzárendelést függvénynek nevezzük.

Az A halmaz a függvény értelmezési tartománya, a hozzárendelt értékek alkotják az értékészletet, amely nem szűkebben azonos a B halmazzal. A B halmazt képhalmaznak szokás nevezni. Jelölés: $f: A \rightarrow B, x \mapsto f(x), x \in A, f(x) \in B$ (Mayerné és Pálfalvi, 1979)

A függvények tanításában és általában a matematika tanításában a hetvenes-nyolcvanas években bekövetkezett változás mindmáig meghatározó szerepet játszik a hazai oktatásban, annak ellenére, hogy egyrészt az eredeti elgondolások egy része átalakult a következő évek tanterveiben, illetve hogy az úgynevezett „hagyományos” oktatás elemei – mely oktatási koncepció inkább a tananyag leadására, mint az átadásra és közös tudás-kialakításra koncentrált, frontális oktatás keretében – továbbra is jelen vannak a magyar iskolákban. Ennek eredményeképpen jelenleg is akadnak például olyanok, akikben a „függvény” szó hallatán legfeljebb nevezetes függvények jól-rosszul megjegyzett „képei” (grafikonjai) jelennek meg, vagy akik számára a függvények témakör ismeretét a tananyagban szereplő elemi függvények és transzformációik elsajátítása jelzi.

Az új középiskolai tantervhez készült új tankönyvsorozat és több pozitív változás ellenére több probléma megoldatlan maradt a függvények középiskolai tanítása terén, például gond volt, hogy az új anyag gyakorlatilag az általános iskolában korábban tanított függvénytan ismeretekre épült (Katz, 1989).

Varga Tamás módszere szerint nem volt könnyű tanítani, nemcsak új ismereteket kellett a tanároknak elsajátítani, de hagyományos módszereiket is át kellett gondolni, ami a tanártovábbképzések nagy száma ellenére a tanárok egy részének nem is sikerült, és ez

sok feszültséget okozott. Ez bizonyára szerepet játszott abban, hogy az 1978-as tantervet az 1980-as évek második felében átdolgozták.

A függvények tanításában és általában a matematika tanításában a hetvenes-nyolcvanas években bekövetkezett változás mindmáig meghatározó szerepet játszik a hazai oktatásban, annak ellenére, hogy egyrészt az eredeti elgondolások egy része átalakult a következő évek tanterveiben, illetve hogy az úgynevezett „hagyományos” oktatás elemei – mely oktatási koncepció inkább a tananyag leadására, mint az átadásra és közös tudás-kialakításra koncentrál, frontális oktatás keretében – továbbra is jelen vannak a magyar iskolákban. Ennek eredményeképpen jelenleg is akadnak például olyanok, akikben a „függvény” szó hallatán legfeljebb nevezetes függvények jól-rosszul megjegyzett „képei” (grafikonjai) jelennek meg, vagy akik számára a függvények témakör ismeretét a tananyagban szereplő elemi függvények és transzformációik elsajátítása jelzi.

Összefoglalás, kitekintés

A huszadik század fordulóján Európa több országában megjelent az igény a matematikaoktatás, elsősorban a középiskolai matematika oktatás megreformálására és ezen belül a függvények tanításának átalakítására is (vö. Beke és Mikola, 1909, bevezető). A matematikatanítási reformok igénye a második világháború utáni Magyarországon újult erővel jelentkezett. Az ötvenes évek új szemléletű próbálkozásai fontos alapját jelentették a későbbiekben a Varga Tamás nevével jelzett és számos matematikus, tanár és tanító szakértő és lelkes munkája nyomán megvalósult új tantervnek az 1970-es évek végén. Ebben a tantervben a függvények, a függvényyszerű gondolkodás központi szerepet kapott. A vázolt tények alapján külön is érdekes a függvénytanítás történetével foglalkozni és nyomon követni egyrészt a fogalom alakulását, másrészt a függvények tanításában bekövetkezett változásokat.

Jelen tanulmány fő célja ebben a folyamatban néhány összefüggés megmutatása a múlt század eleji reformgondolatok és a jelenkori matematikatanításra döntő befolyással bíró Varga Tamás-féle koncepció között. Az utóbbi bő 100 év függvénytanításának részletes áttekintése, a vonatkozó dokumentumok elemzése még további didaktikai kutatás feladata.

A tanulmányhoz szükséges kutatások részben a Magyar Tudományos Akadémia *A Komplex Matematikatanítás a XXI. században – A matematikai gondolkodás fejlesztése a legújabb kutatási eredmények alapján* című Kibővített Szakmódszertani Pályázatának segítségével valósultak meg.

Irodalom

- Ambrus, G. (2016). Vergangenheit und Gegenwart der ungarischen Mathematikdidaktik – unter besonderer Berücksichtigung der Bezüge zu Deutschland und Österreich, Beiträge zum Mathematikunterricht 2016, Hauptvortrag an der 50. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 07.03. bis 11.03.2016 in Heidelberg, <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/35237>
- Ambrus, G., Filler, A. & Vancsó, Ö. (2016). *Functional Reasoning and Working with Functions in Mathematics Teaching Tradition in Hungary and Germany*. Előadás az ICME 13 Nemzetközi Konferencián, a TSG24 munkacsoportban. Hamburg, 24-31 July 2016.
- Beke M. (1896). *Vezérkönyv a népiskolai számtani oktatáshoz*, Budapest.
- Beke M. & König Gy. (1897). *Algebra középiskolák számára*. Budapest: Eggenberg féle könyvkereskedés.
- Beke M. & König, Gy. (1908). *Algebra középiskolák számára*. Budapest: Atheneum Irodalmi és Nyomdai Rt.
- Beke M. & Mikola S. (1909). *A középiskolai matematikatanítás reformja*. Budapest: Franklin Társulat Bizománya.
- Borosay D. (1950). *Matematika a középiskolák III. és IV. osztálya számára*. Átdolgozott kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat.

- Csahóczy E., Halmos I., Radnai Gy. & Varga K. (1981). *Matematika Munkalapok*. 5. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Neményi E. (2002). Az alsótagozatos matematikatanítvány helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-hk-Nemenyi-Also.html>
- Davis, R. B. (1964). The Madison Project's approach to a theory of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 146-162. DOI: [10.1002/tea.3660020214](https://doi.org/10.1002/tea.3660020214)
- Deák, E. (2002). Die besondere Verflechtung der mathematischen Forschung, des Mathematik-Unterrichts und der Mathematikdidaktik Ungarns im 19. und 20. Jahrhundert. *Mitteilungen der GDM*, Nr. 74.
- Eglesz I., Kovács Cs. & Sz. Földvári V. (1987). *Matematika* 5. Tankönyv, Budapest: Tankönyvkiadó.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematik als Pädagogische Aufgabe*. Klett.
- Goldzieher K. (1909). Grafikai módszerek a számtani oktatásban I. In Beke M. & Mikola S., *A középiskolai matematikatanítás reformja*. Budapest: Franklin Társulat Bizománya. 73-82.
- Gosztanyi, K. (2016). Mathematical Culture and Mathematics Education in Hungary in the XXst century. In Larvor, B. (szerk.), *Mathematical Cultures*. Basel: Springer Birkhäuser. DOI: [10.1007/978-3-319-28582-5_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28582-5_5)
- Kántor T. (2014). Arcképek a 20. század magyar matematikusairól: Beke Manó. *Polygon*, 22(1-2), 3-20.
- Katz S. (1989). *Függvények korszerű felfogásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kelemen J. & Mosonyi K. (1967). *Matematika* 8. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Klein, F. (1932). *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint: Arithmetic, Algebra, Analysis*. New York: The Macmillan Company (Original published in 1908).
- Klein, S. (1980). *A Komplex Matematikatanítási Módszer pszichológiai hatásvizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mayerné Bartal A. & Pálfalvi J. (1979). *Matematika munkatankönyv*. I. Budapest: Tankönyvkiadó. (Készült az Oktatási Minisztérium rendeletére az Országos Pedagógiai Intézet közreműködésével. Bírálók: Deák Ervin, Pálmay Lóránt, Vidéki Gusztávné. Az OPI részéről véleményezte Urbán János).
- Némethné Pap K. (2006). Rátz László tanár úr. *Studia Physica Savariensis*, XIII, Szombathely. <http://doeplayer.hu/203594-Ratz-laszlo-tanar-ur.html>
- Rátz L. & Mikola S. (1910). *Az infinitezimális számítások elemei a középiskolában*. Budapest: Franklin Társulat.
- Schubring, G. (2014). Mathematics Education in Germany (Modern Times) Chapter 12. In Karp, A. & Schubring, G. (szerk.), *Handbook on the History of Mathematics Education*. New York: Springer. 241-255. DOI: [10.1007/978-1-4614-9155-2_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9155-2_12)
- Schubring, G. (1989). Pure and Applied Mathematics in Divergent Institutional Settings in Germany: The Role and Impact of Felix Klein, 171-222. In Rowe, D. E. & McCleary, J. (szerk.), *History of Modern Mathematics*, Vol. II, Institutions and Applications. Academic Press, 190. https://books.google.hu/books?id=emriBQAAQBAJ&pg=PA190&lpg=PA190&dq=Emanuel+Beke&source=bl&ots=KC_eS4c-EO&sig=AwDHYwn9MUERBXa4vk68xFIFm-TI&hl=hu&sa=X&ei=L5bHVNKOEsWBU6jwg_gD&ved=0CC8Q6AEwBjgK#v=onepage&q=Emanuel%20Beke&f=false DOI: [10.1016/b978-0-08-092546-2.50013-5](https://doi.org/10.1016/b978-0-08-092546-2.50013-5)
- Schubring, G. & Kántor, T. (é. n.). *Emanuel Beke*. <http://www.icmihistory.unito.it/portrait/beke.php#up>
- Stéger & Bellay. (1963). *Számtan és Mértan az általános iskolák VII. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szendrei, J. (1996, szerk.). *Mathematics in Hungary*. Budapest: Bolyai János Matematikai Társulat.
- Szendrei, J. (2007). In memory of Tamás Varga. <http://www.cieaem.org/?q=system/files/varga.pdf>
- Szendrei, J. (2007). When the going gets tough, the tough gets going, problem solving in Hungary, 1970-2007: research and theory, practice and politics. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 39, 443-458. DOI: [10.1007/s11858-007-0037-0](https://doi.org/10.1007/s11858-007-0037-0)
- Tanterv az általános iskola számára* (1956) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tanterv az általános iskola számára* (1962) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Varga Tamás (1969). *A matematika Tanítása*. Egyetemi jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Varga Tamás (1975). *Komplex Matematika, kandidátusi alkotás ismertetése*. Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia.
- Varga, T. (1988). Mathematics Education in Hungary today. *Educational Studies in Mathematics*, 19, 291-298. DOI: [10.1007/bf00312449](https://doi.org/10.1007/bf00312449)
- Varga Tamás (1983). A függvényfogalom előkészítése I. *A Matematika Tanítása*, 3, 66-75.
- Zuccherini, L. & Zudini, V. (2014). History of Teaching Calculus. In Karp, A. & Schubring, G. (szerk.), *Handbook on the History of Mathematics Education*. New York: Springer. 493-515. DOI: [10.1007/978-1-4614-9155-2_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9155-2_24)

Fekete Adrienn¹ – Csépes Ildikó²¹ Debreceni Egyetem, Angol-Amerikai Intézet² Debreceni Egyetem, Angol-Amerikai Intézet

B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz

Tanulmányunk célja, hogy rávilágítson az érettségi, valamint a nyelvvizsga bizonyítvány által hitelesített idegen nyelvi sikeresség és a diploma nyújtotta társadalmi mobilitás lehetséges viszonyára a jelenleg hatályban lévő törvényi szabályozás keretei között. Ennek okán vizsgálatunk arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki az angol nyelvből emelt szinten (B2 szint) érettségizők, valamint a középfokon (B2-es szint) angol nyelvből vizsgázók sikeressége, életkora, társadalmi neme és születési helye között.

Bevezetés

A társadalmi mobilitás kérdése nem új keletű a társadalomtudományi diskurzusban, azonban relevanciája és aktualitása ma is vitathatatlan. A közoktatásban manapság is a kitűzött célok között szerepel például a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. Jelen tanulmányunkban a társadalmi mobilitás kérdését az idegen nyelvi ismerettel – különös tekintettel az angol nyelvre – való összefüggés irányából közelítjük meg, így vizsgálatunk színteréül a nyelvvizsgát választottuk. A társadalmi mobilitás és angol nyelv legalább középszintű ismeretének összefüggéseit evidenciaként kezeljük, ezért nem célunk ennek megérvelése. Az angol nyelv relevanciáját a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) adataiból nyert nyelvek népszerűségi rangsorával igazoljuk. Választásunk az érettségi vizsga és a nyelvvizsga adatok elemzésére esett, hiszen a magyar oktatási rendszerben értelmezve, az érettségi bizonyítvány és az államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvány dokumentálja hivatalosan az idegen nyelv ismeretét. E két dokumentum értékét törvényi keret szabályozza, amely magában foglalja, hogy mind a két dokumentum előnyt jelent vagy előfeltétele az oktatási rendszer különböző szintjein történő előrehaladásnak. Ezeknek a dokumentumoknak a megszerzésével a vizsgázók jövőbeli hivatásuk felé vezető út alapköveit rakják le, mivel az érettségi bizonyítvány útlevel a felsőoktatási rendszerbe, amelynek a 237/2006 (XI.27.) számú kormányrendelet szab törvényi keretet, az államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvány pedig útlevel a diplomás életbe lépéshez, amelyet a 2011. évi CCIV. felsőoktatási törvény számú rendelet szabályoz. A nyelvvizsga-kötelezettség intézményenként és szakonként változhat. Köztudott továbbá, hogy nagy arányban vannak azok a hallgatók, akik a nyelvvizsga bizonyítvány hiánya miatt nem tudják befejezni felsőfokú tanulmányaikat.

Mindemellett a dokumentumok értékét növeli, hogy az érettségi pontrendszer szorosan összefonódva a felvételi pontrendszerrel, többletpontokkal jutalmazza mind a sikeres idegen nyelvi érettségi vizsgát, mind a sikeres nyelvvizsgát. Továbbá a nyelvvizsga bizonyítvány értéknövekedését garantálja az új felsőoktatási stratégia, amely értelmében a B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga a felsőoktatás bemeneti követelményeként jelenik meg 2020-tól (eduline.hu). Az eddig feltárt kapcsolódási pontokon túl, a két vizsga együttes vizsgálatának relevanciáját a 100/1997. (VI.13.) kormányrendelet 233/2004. (VIII./6.) kormányrendelet módosítása adja, miszerint az idegen nyelvi emelt szintű érettségien elért legalább 60%-os teljesítmény államilag elismert, B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga bizonyítvánnyal egyenértékű. Ez az egyenlőségtétel rávilágít a köz- és felsőoktatás és a munkaerőpiac szorosabb összefűzésére irányuló kormánypolitikai törekvése, ugyanis a 233/2004. (VIII./6.) kormányrendelet módosítás által a közoktatást lezáró, a felsőoktatásba kizárólagos belépőként funkcionáló érettségi bizonyítvány és a nyelvvizsga bizonyítvány, mint elsődlegesen piaci áru közé egyenlőséget tesz. Az eddigiekben összefoglaltak alapján kijelenthetjük, hogy napjainkban a magyar oktatáspolitikai kiemelten magas értékkel ruházza fel az emelt szintű idegen nyelvi érettségi vizsgát, ahogyan az államilag elismert B2-es szintű, komplex nyelvvizsga bizonyítványt is. A két vizsga egyenértékűvé tétele kétségtelenül válaszreakció a dokumentumok, kifejezetten a nyelvvizsga bizonyítvány egyre növekvő értékére, és a tanulókra, szülőkre, nyelvtanárookra nehezedő súlyára. A két dokumentum közötti egyenlőségtétel általunk feltételezett oktatáspolitikai célja többek között, hogy enyhítse a magyar közoktatási rendszerben résztvevő tanulók és családjuk pénzügyi terheit. Amennyiben ez az elgondolás a valóságban is megállja a helyét, vagyis a vizsgázói terhek csökkennek, 2005-től a kétszintű érettségi bevezetésével kezdődően a B2-es szinten nyelvvizsgázók létszámában csökkenést kellene tapasztalunk.

Míndezek miatt fontos, hogy a két vizsgával kapcsolatban rendelkezésre álló adatok több szempontú vizsgálatnak vessük alá. Jelen kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen összefüggést mutat az idegen nyelvi sikeresség az angol nyelvből emelt szinten (B2-es szinten) érettségizők és szintén angol nyelvből középfokon (B2-es szinten) vizsgázók életkorával, társadalmi nemével és születési helyével. A vizsgálatok végső célja annak megállapítása, hogy a társadalmi mobilitást mennyire teszi lehetővé a dokumentált idegen nyelvi sikeresség. A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ (NYAK) 2000 és 2015 között vizsgázók adataira támaszkodva tanulmányunk célja, hogy (1) leírja a nyelvek népszerűsége és a vizsgázók sikeressége közötti tendenciákat, valamint (2) bemutassa a B2-es szinten vizsgázókat a következő négy változó mentén: életkor, társadalmi nem, területiség és sikeresség. Célunk továbbá (3) az angol emelt szintű érettségi adatok és az angol B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga adatok összevetése. Először azonban a társadalmi mobilitás különböző értelmezéseit és vizsgálati eredményeit tekintjük át.

A társadalmi mobilitás megközelítései

A társadalmi mobilitás elméleti keretének megalapozásához Bourdieu (1973, 1986), DiMaggio (1982) és Róbert (1985) meghatározó elméleteire támaszkodunk. Bourdieu (1973, 1986) a kulturális tőke és a megszerzett társadalmi státusz kapcsolatát a kulturális reprodukciós elméletével magyarázza, miszerint a kulturális és az anyagi tőke, szoros összefüggésben a szülői háttérrel erős befolyással bír a gyermek mindenkori társadalmi pozíciójára, amely folyamat generációról generációra öröklődik. Ez alapján Bourdieu azt állítja, hogy az alacsonyabb státuszú családból származó tanulók számára a társadalmi mobilitás nehezen elérhető. Ezzel szemben DiMaggio (1982) szerint a

kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkezők számára a kulturális erőforrások biztosítják a magasabb osztályba lépés lehetőségét. Mindezekre alapozva, Róbert (1986) a társadalmi mobilitást magyarországi adatokon vizsgálta a következő dimenziók mentén: foglalkozás, anyagi helyzet, kulturális erőforrások és lakóhely. Róbert eredményei alátámasztják a kulturális tőke iskolai végzettségre és foglalkozásra gyakorolt hatását. Fényes (2012) Róbert megközelítését vette alapul, amikor a felsőoktatásban tanulók mobilitását vizsgálta. Vizsgálatában a hangsúly az anyagi és a kulturális tőke dimenziójára került, melyet a társadalmi nemekkel való összefüggésben elemez. Eredményei igazolják a korábbi kutatási eredményeket (lásd Buchmann és DiPerete, 2006), melyek szerint a társadalmi nem is hat a hallgatók mobilitására. A felsőoktatásban tanuló nőkkel kapcsolatban megállapítja, hogy az anyagi és kulturális hátterük rosszabb, iskolai mobilitásuk viszont nagyobb a férfiakéhoz képest. Ebből kifolyólag a férfiakra ennek az ellentété jellemző: anyagi és kulturális hátterük kedvezőbb, iskolai mobilitásuk azonban kedvezőtlenebb, mint a nőké (Buchmann és DiPerete, 2006; Fényes, 2009, 2010). Fényes eredményei továbbá alátámasztják, hogy a nők számára a munkaerőpiaci sikerességet a papír, azaz a diploma megszerzése jelenti. Miller és Roby (1974) fogalmával élve „kredencializmus”, avagy papírkórság jellemzi őket. Ugyanakkor a férfiak elsődleges célja a „státuszstörékvés” és a „státuszélerés” (vö. Buss, 2008), ők a mielőbbi munkaerőpiaci sikerre, pénzkereseti lehetőségre törekcsenek, melynek kulcsát nem a végzettséget igazoló papírok halmozásában látják. Fényes (2010, 2012) eredményei alapján azt a következtetést vonja le, hogy a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező férfiakra inkább jellemző, hogy továbbtanulnak, míg az alacsonyabb státuszú férfiak jellemzően nem folytatják középfokú tanulmányaikat. A nők ezzel szemben kedvezőtlen családi hátterük ellenére is a továbbtanulást választják, mivel ebben látják a jövőbeli magasabb társadalmi státusz elérhetőségének lehetőségét. Fényes (2012) eredményei azt mutatják, hogy a felsőoktatásban tanuló nőket a mobilitás jellemzi, a férfiakat ellenben a bourdieu-i elmélet szerinti kulturális reprodukció.

Területiség és a társadalmi mobilitás kapcsolatát a vidék mint földrajzi periféria elmélet (Süli-Zakar és Lenkey, 2014) felől közelítjük meg. Eszerint az elgondolás szerint

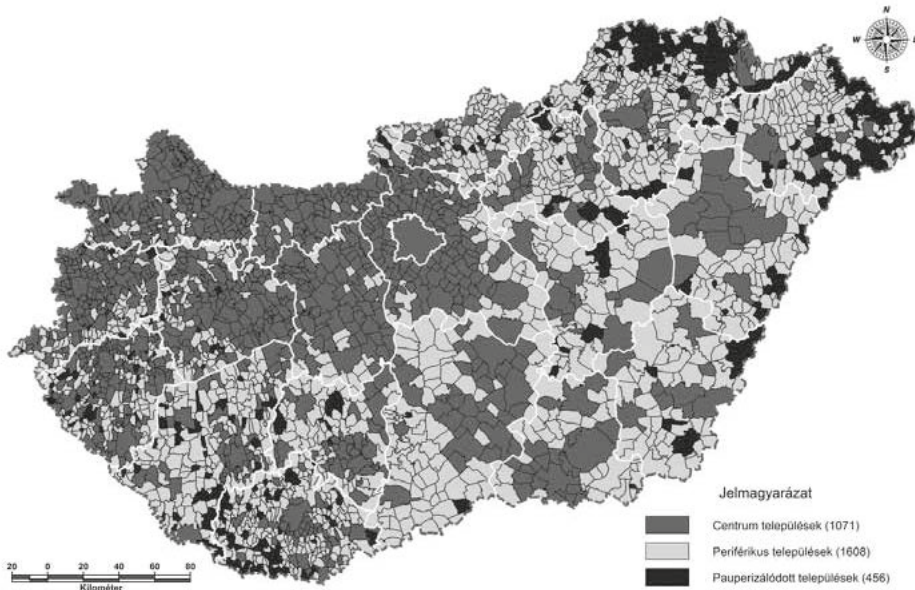
Bourdieu (1973, 1986) a kulturális tőke és a megszerzett társadalmi státusz kapcsolatát a kulturális reprodukciós elméletével magyarázza, miszerint a kulturális és az anyagi tőke, szoros összefüggésben a szülői háttérrel erős befolyással bír a gyermek mindenkori társadalmi pozíciójára, amely folyamat generációról generációra öröklődik. Ez alapján Bourdieu azt állítja, hogy az alacsonyabb státuszú családból származó tanulók számára a társadalmi mobilitás nehezen elérhető.

Ezzel szemben DiMaggio (1982) szerint a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkezők számára a kulturális erőforrások biztosítják a magasabb osztályba lépés lehetőségét.

Mindezekre alapozva, Róbert (1986) a társadalmi mobilitást magyarországi adatokon vizsgálta a következő dimenziók mentén: foglalkozás, anyagi helyzet, kulturális erőforrások és lakóhely. Róbert eredményei alátámasztják a kulturális tőke iskolai végzettségre és foglalkozásra gyakorolt hatását.

Magyarországon három különböző településtípust különböztethetünk meg: a centrumterületeket, a periférikus településeket és a pauperizálódott településeket (1. ábra).

A térbeli különbségek a társadalmi mobilitás kontextusában értelmezve a következőképpen jelenik meg. A pauperizálódott térségekben lévő falusi és kisvárosi, valamint a peremterületi közoktatási intézmények legtöbb esetben alacsonyabb színvonalúak, mint a nagyobb városokban, megyeszékhelyeken, a régióközpontokban és a fővárosban lévők. Ezenkívül Süli-Zakar és Lenkey (2014) a területiség és a tanítási költségek összefüggésében arra a tendenciára is felhívja a figyelmet, hogy a szegényebb, alacsony szocio-kulturális háttérrel rendelkező szülők gyermekei periférikus intézményekbe járnak, ami nagymértékben megnehezíti társadalmi mobilitásukat. Az 1. ábrából jól kivehető, hogy az említett periférikus területek túlnyomó részben a kelet-magyarországi országrészben helyezkednek el.



1. ábra. Magyarország településeinek társadalom földrajzi típusai. Forrás: Süli-Zakar és Lenkey (2014. 378.)

Az idegen nyelvi sikeresség és a mobilitás feltételezett kapcsolata

A fentebb leírt érvrendszert követve kijelenthetjük, hogy a B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga bizonyítvány az oktatáspolitikai által felruházott értéke és súlya miatt a társadalmi mobilitást jelentősen befolyásol(hat)ja. Az oktatáspolitikai intézkedés, amely az emelt szintű, legalább 60% elért idegen nyelvi érettségi vizsgaeredményt egyenértékűvé teszi a B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga-bizonyítványt azzal a céllal született, hogy csökkentsen a tanulói terheket, amely egyben növelheti a mobilitási esélyeket. Első hipotézisünk szerint tehát

- H1 A 100/1997. (VI.13.) kormányrendelet 233/2004. (VIII./6.) kormányrendelet módosítás bevezetését követően 2015-ig, az angol B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga-bizonyítvány népszerűsége csökken a 14 és 19 éves korosztály körében.

A szakirodalmi áttekintés tanúságaiból kifolyólag vizsgálatunkhoz a társadalmi nem és a területiség mentén értelmezett társadalmi mobilitás elméletekre támaszkodva a következő hipotéziseket állítottuk fel:

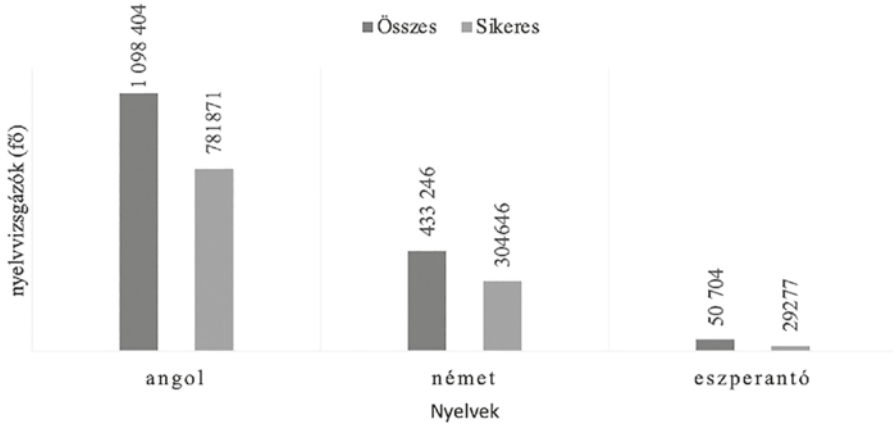
- H2 B2-es szintű angol nyelvvizsgára több nő vállalkozik, mint férfi, a férfiak viszont sikeresebb nyelvvizsgázók a nőknél.
- H2 A periférikus, keleti országrészben született vizsgázók kevésbé sikeresek a B2-es szintű angol nyelvvizsga megszerzésében, mint a nyugati országrészben és Budapesten születettek.

Adatok és módszerek

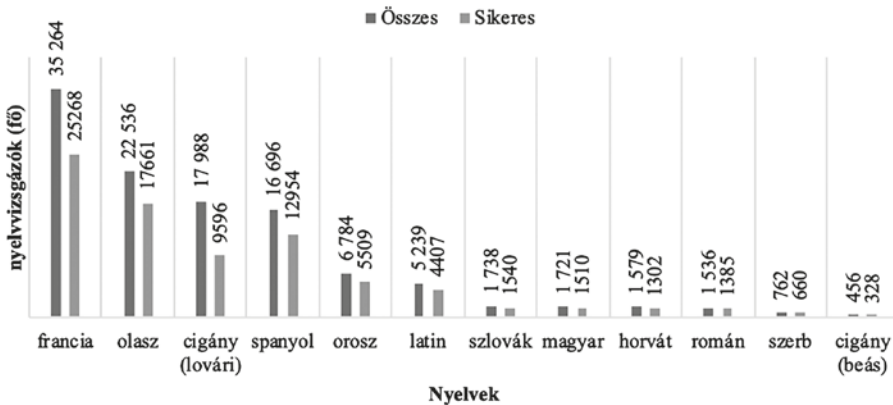
Vizsgálatunkhoz a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ adatait, illetve az Oktatás Hivatal oldalán elérhető érettségi vizsga adatokat használtuk. A vizsgálatunkban használt adatok a 2000 és 2015 közötti B2-es szintű, komplex nyelvvizsgákra vonatkoznak. Az adatokat a következő változók mentén szelektáltuk: korosztály, társadalmi nem, születési hely, sikeresség. Az emelt szintű érettségi adatokat a kétszintű érettségi bevezetésétől, azaz 2005-től a 2015-ös adatokkal bezárólag vetettük össze az említett nyelvvizsga-adatokkal az évek és a sikeresség mentén. Nemi és területi vonatkozásban nem voltak összevethetőek az adatok, mivel az érettségi adatbázisban nincs a társadalmi nemre vonatkozóan adat, a területiségre irányuló adatok pedig más területi felosztásban szerepelnek a két adatbázisban. Mivel tanulmányunk célja a témával kapcsolatos tendenciák bemutatása, elemzésünk során leíró-statisztikai számításokat végeztünk.

Eredmények

A globalizáció, a multikulturalizmus és az interkulturalizmus elterjedésével az angol nyelv ismeretének fontossága mára már nem kérdés. Ahogyan az angol nyelvi ismeret és a társadalmi mobilitás közötti szoros összefüggés sem (Hrubos, 2012; Pusztai, 2009; Pusztai és Nagy, 2005; Veroszta, 2010). Az angol nyelv térhódítása és szükségessége a B2-es szintű nyelvvizsgára jelentkezők nyelvválasztásában is megmutatkozik. A 2. és 3. ábra segítségével a 2000 és 2015 között nyelvvizsgázók nyelvválasztási preferenciájáról és sikerességéről kapunk információt. Jóllehet Magyarországon 37 nyelvből lehet akkreditált nyelvvizsga-bizonyítványt szerezni, elemzésünkben azonban csak a 15 legnépszerűbb nyelvvel foglalkoztunk.



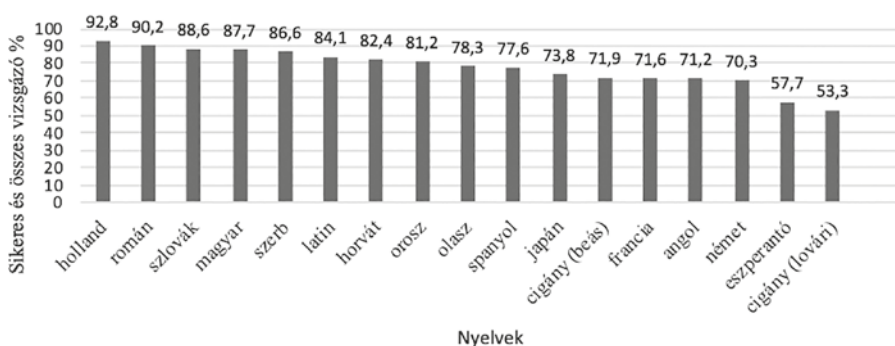
2. ábra. A sikeres B2-es szinten vizsgázók számának aránya az összes vizsgázóhoz képest nyelvek szerint. Népszerűség alapján csökkenő sorrendben. A vizsgált időszak: 2000 és 2015 között. Forrás: NYAK adatbázis.



3. ábra. A sikeres B2-es szinten vizsgázók számának aránya az összes vizsgázóhoz képest nyelvek szerint. Népszerűség alapján csökkenő sorrendben. A vizsgált időszak: 2000 és 2015 között. Forrás: NYAK adatbázis.

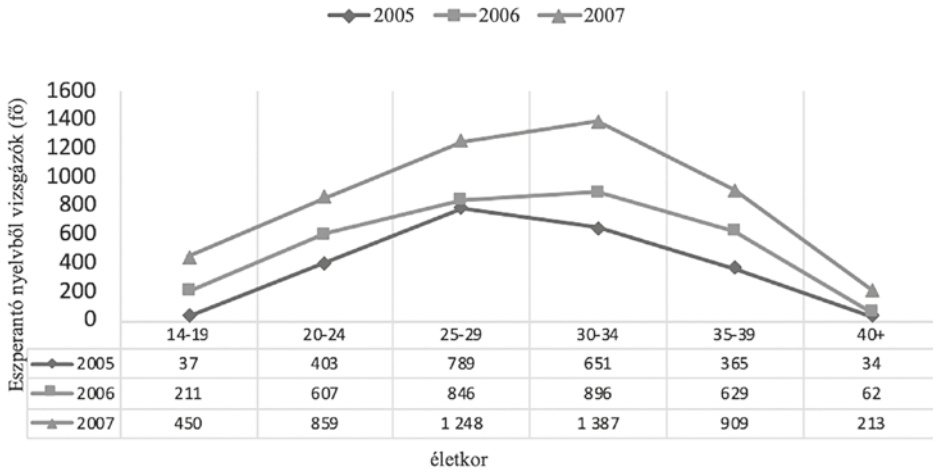
A 2. és 3. ábrán jól látszik, hogy a nyelvvizsga adatok is megerősítik az angol és német nyelv népszerűségét vizsgáló eddigi statisztikákat (Sebestyén, 2014). Az angol nyelv kiemelkedő népszerűsége itt is megmutatkozik, melyet a német nyelv, majd az eszperantó, a francia és az olasz nyelv követ. A két ábrán a következő mintázat rajzolódik ki: népszerűek a közköztudásban elérhető idegen nyelvek, a környező országok nyelvei, illetve az eszperantó (mesterséges nyelv), mely a dobogó harmadik fokára került. Ellentmondásnak tűnhet, hogy a *lingua franca* státuszú angol nyelv, valamint a német nyelv után egy olyan nyelv került előtérbe, melyet nem kapcsolhatunk népcsoporthoz, kultúrához. Ebből arra következtethetünk, hogy az eszperantó nyelvet választók nyelvtanulási motiváltságát nem a más kultúrákkal való hatékony interakció adja, mely elsődleges célkitűzésként fogalmazódik meg hazai (nyelv)oktatást meghatározó alapidokumentumokban (a Nemzeti Alaptantervben és a Közös Európai Referenciakeretben), hanem valami más. Értelmezésünkben az eszperantó nyelv népszerűségéből és speciális státuszából adódik, hogy az ebből a nyelvből nyelvvizsgálókat elsődlegesen „a papír” megszerzése motiválja, amely a nyelvvizsga bizonyítvány felsőoktatási mobilitásban megnövekedett

értékének és súlyának tulajdonítható. A környező országok nyelveinek népszerűségét szintén erre az érvrendszerre építjük. Más szóval, mivel a magyar felsőoktatásban tanulók egy bizonyos része határon túli kötődéssel rendelkezik (Pusztai, 2009), kézenfekvő, hogy nemzeti vagy anyanyelvéből teszi le a diplomaszerezéshez kötelező nyelvvizsgát. Ennek hátterében szintén a nyelvvizsga-bizonyítvány minél kevesebb erőfeszítéssel járó megszerzését látjuk, amelyet magyarázhat a dokumentum magas értéke a felsőfokú tanulmányok befejezésének folyamatában. A 4. ábrát azzal a céllal hoztuk létre, hogy ezeket a következtetéseket megerősítsük. A 4. ábrán a nyelvek népszerűségének és a nyelvvizsgázói sikerességnek az arányát szemléljük. Látható, hogy az élmezőnyben a környező országok nemzeti nyelvei (román, szlovák, szerb, horvát) állnak, emellett szerepelnek a közoktatásban tanulható közepesen népszerű idegen nyelvek. A népszerűség és a sikeresség összehasonlításában továbbá a sereghajtó nyelvek között szerepel a legnépszerűbb angol, német és eszperantó.

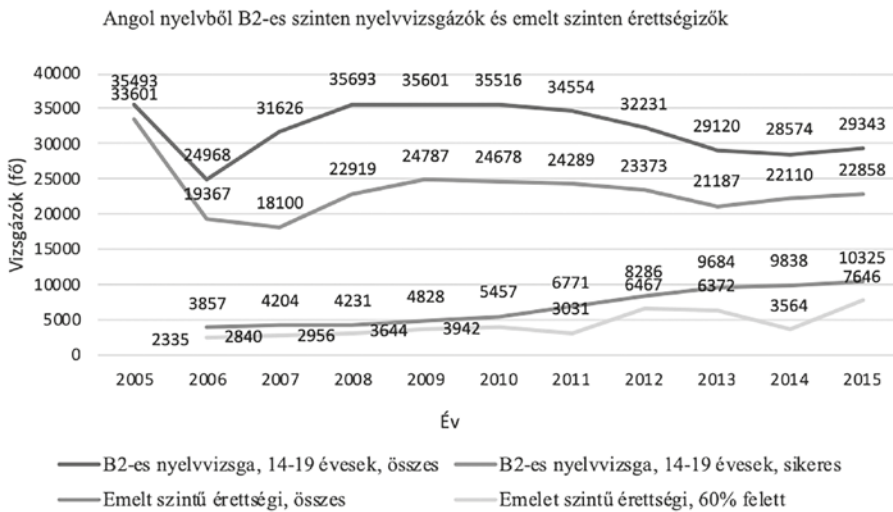


4. ábra. A sikeres B2-es szinten vizsgázók számának aránya nyelvek szerint csökkenő sorrendben. A vizsgált időszak: 2000 és 2015 között. Forrás: NYAK adatbázis.

A B2-es szintű eszperantó nyelvvizsga népszerűségének és sikerességének értelmezéséhez fontos adat, hogy a B2-es szintű eszperantó nyelvvizsga a felsőoktatásban résztvevő korosztály (25-39 évesek) körében a legnépszerűbb, amelyet az 5. ábra szemléltet. A vonatkozó adatok elemzésekor a 2006-os évet tekintettük referenciapontnak, mivel ez év szeptemberében indult útnak a kétciklusú képzés a felsőoktatásban, melynek képzési és kimeneti követelményét a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet szabályozza. Ennek alapján az alapszakok elvégzéséhez legalább egy élő idegen nyelvből államilag elismert, középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga vagy azzal egyenértékű érettségi bizonyítvány vagy oklevél megszerzése szükségeltetik. Jól kivehető, hogy a B2-es szintű eszperantó nyelvvizsga a 30 és 34 év közötti korosztály körében a legnépszerűbb, amit a 25 és 29, illetve a 35 és 39 közötti követ. Mindemellett látható, hogy a 2005-ös évhez képest, 2006-ba és 2007-ben is töretlenül növekedett az ún. mesterséges nyelvből nyelvvizsgázók száma a 25 és 39 évesek körében. Az adatok alapján feltételezhetjük, hogy a vizsgára jelentkezők többségét elsősorban a diplomaszerezés motiválta a nyelvvizsga megszerzésében.



5. ábra. B2-es szinten vizsgázók száma esperantó nyelvből életkor szerint 2005 és 2007 között.
 Forrás: NYAK adatbázis.

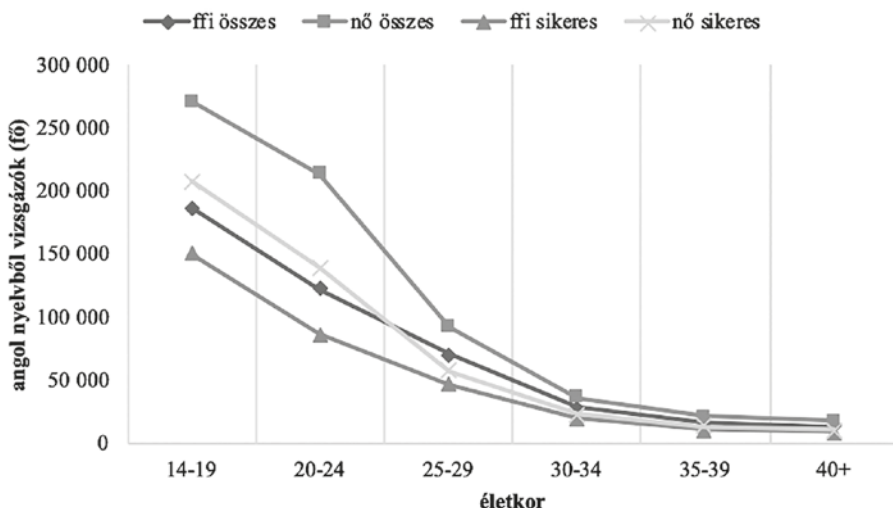


6. ábra. 14 és 19 év közötti, angol nyelvből B2-es szinten vizsgázók összevetve az angol nyelvből emelt szinten vizsgázókkal. Az összes nyelvvizsgáló a sikeres nyelvvizsgálókhöz képest, illetve az összes érettségiző a 60% felett teljesítő érettségizőhöz képest 2005 és 2015 között.

A B2-es szintű nyelvvizsga és az emelt szintű angol érettségi vizsga egyenértékűsítése kapcsán arra keressük a választ, hogy milyen tendenciát mutat a B2-es szinten angoltól nyelvvizsgálók sikeressége az angol nyelvből emelt szinten legalább 60%-ot elért érettségizőkkel összehasonlítva. A 6. ábrán jól kivehető, hogy a 2005-től 2007-ig a B2-es szintű angol nyelvvizsgálók száma csökkenést mutat az ezt követő évekhez képest. Feltételezésünk szerint a két vizsga egyenértékűsítéséről szóló kormányrendelet hatályba lépte után (2004) az angol B2-es nyelvvizsga népszerűsége alábbhagyott. Az eredmények tükrében az izgalmasabb kérdés azonban abban rejlik, hogy 2007 után a nyelvvizsga népszerűsége visszatér a 2005-ös állapothoz. Az okok keresése során a

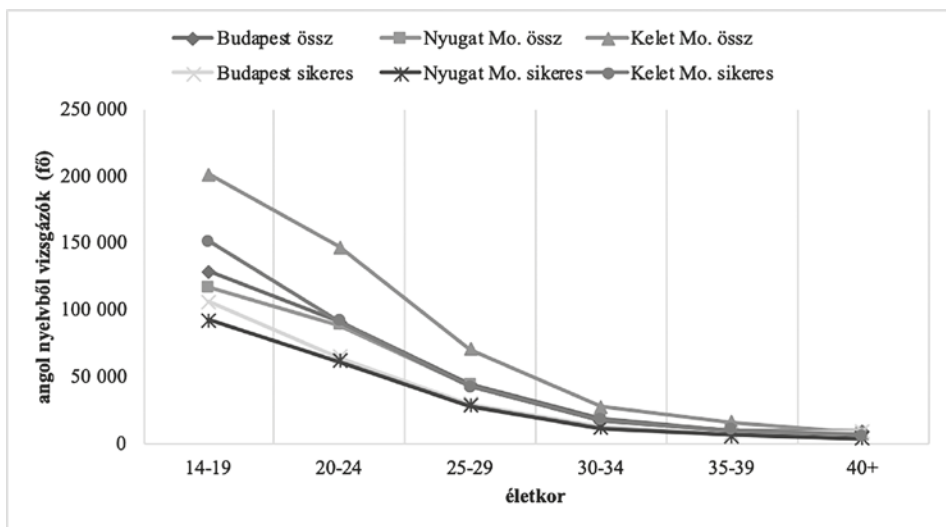
nyelvvizsga ismételten magas népszerűségére az is magyarázatul szolgálhat, hogy a felvételi pontszámok kiszámításának szabálya az emeltszintű érettségi helyett a nyelvvizsgák felé tereli a diákokat (Nikolov, 2011). Nikolov, Ottó és Öveges (2009) feltételezése szerint, mely nyelvtanárok szóbeli beszámolóin alapul, a diákok stratégiai döntést hoznak az emelt szintű érettségivel kapcsolatban: a diákok inkább a belső értékelésű középszintű nyelvi érettségit teszik le és igyekeznek mellé nyelvvizsgával plusz pontot szerezni, ahelyett, hogy az emelt szintű nyelvi érettségit teljesítenék. Megfigyelhető továbbá, hogy noha az angoltól emelt szinten érettségizők száma folyamatos növekedést mutat 2006 és 2015 között, a külső nyelvvizsgát tévők aránya az érettségizőkhöz képest közel háromszorosa maradt. Ezek a tendenciák arra engednek következtetni, hogy az adott korosztály többsége nem elégszik meg azzal az ingyen elérhető lehetőséggel, hogy a 60% feletti angol emelt szintű érettségi vizsgáját B2-es szintű nyelvvizsgára váltsa. Ennek magyarázata összefüggésbe hozható a vizsgázási lehetőségek számával is, hiszen a nyelvvizsgázási lehetőségek számának csupán a vizsgázók finansziális háttere szabhat határt. Ebből következik, hogy a vizsgázói terhek csökkentését célzó oktatáspolitikai törekvés csupán részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

A következőkben az angol B2-es szintű adatokat elemezzük az életkor, a társadalmi nem, területiség és sikeresség mentén. A 7. ábrán a vizsgázói sikerességet vetettük össze a társadalmi nemmel és a korrallal. Láthatjuk, hogy a 14 és 24 év közötti nők körében a legnépszerűbb a középfokú angol nyelvvizsga. Emellett azt is leolvashatjuk az ábráról, hogy a nők magasabb számban jelentkeznek nyelvvizsgázni, viszont sikertelenebbnek bizonyulnak a férfiaknál, amely alátámasztja az második hipotézisünket, valamint összecseng Fényes (2010) eredményeivel. Ebből kifolyólag a kapott eredményeink és a szakirodalmi előzmények alapján feltételezhetjük, hogy a középfokony angol nyelvből vizsgázó nőkre inkább jellemző a „papírkórság”, mint a férfiakra, vagyis a sikerességet a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében látják megvalósulni szemben a férfiakkal, akik amellet, hogy feltételezhetően nem a dokumentum megszerzésében látják a sikert, racionálisabban képesek felmérni tudásukat. Az említett feltételezések ellenőrzésére további kutatások szükségesek.



7. ábra. Angol nyelvből B2-es szinten az összes vizsgázó aránya a sikeres vizsgázókhöz képest nem és életkor szerinti bontásban 2000 és 2015 között. Forrás: NYAK adatbázis.

A területiség jegyében a nyelvvizsgálói sikerességet országrész szerinti bontásban vizsgáltuk, mivel ilyen megosztásban állt rendelkezésre adat a NYAK adatbázisában. A három országrész Kelet-, Nyugat-Magyarország és Budapest. Az elemzés alapjául a vizsgázók születési helye szolgált. A 8. ábrán az látható, hogy a keleti országrészben születettek körében a legnépszerűbb a középfokú angol nyelvvizsga, azonban ők bizonyulnak a legsikertelenebbnek. Ez az eredmény alátámasztja Süli-Zakar és Lenkey (2014) megállapítását, mivel azt mutatják, hogy a periférikus területeken született nyelvvizsgálók nem tudják leküzdeni szociokulturális hátrányukat a nyugati országrészben és a Budapesten születettekkel szemben. Érdemes megfigyelni, hogy 20 és 24 évesek esetében, mely korosztály közelít a felsőoktatásban tanulók átlagéletkorához, a nyelvvizsgálói sikeresség nem mutat összefüggést a területiséggel, ami arra a feltételezésre ad okot, hogy a felsőoktatás hozzáadott értéke értelmezhető a szociokulturális hátrányok leküzdésével kapcsolatban. Ennek igazolására szintén további, árnyaltabb kutatások szükségesek.



8. ábra. Angol nyelvből B2-es szinten az összes vizsgázó aránya a sikeres vizsgázókhöz képest terület és életkor szerinti bontásban 2000 és 2015 között. Forrás: NYAK adatbázis.

Összefoglalás

A hazai oktatáspolitikai intézkedéseknek és stratégiának köszönhetően a B2-es szintű, komplex típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvány elengedhetetlen feltétele a felsőoktatásba való bejutásnak, ezért szoros összefüggésben van a társadalmi mobilitással. A nyelvvizsgapapír értéke olyan folyamatokat indított el a hazai nyelvvoktatásban, melyek ellentmondásba kerültek a nyelvvoktatás alapszabványainak lefektetett nyelvtanulási célokkal. Vizsgálatunk során a kirajzolódó tendenciák szerint a B2-es szinten nyelvvizsgálók többségének a felsőoktatásba való bejutáshoz és a diploma megszerzéséhez szükséges a nyelvvizsga-bizonyítvány, mely következtetésre a nyelvvizsgálók kora, nyelvválasztási preferenciájuk és sikerességük engedett következtetni. Emellett a B2-es szintű angol nyelvvizsga és az angol nyelvi emelt szintű érettségi adatok összevetése rávilágított, hogy a két vizsga egyenértékűvé tétele csupán a vonatkozó kormányrendelet módosítás hatályba lépését követő két évben érezte hatását, mivel ezekben az években

a középfokú nyelvvizsgára jelentkezők száma jól érzékelhető csökkenést mutatott, de azt követően a nyelvvizsgára jelentkezők száma nagyjából visszaállt a 2005 előtti szintre. A tanulók és szülők terheinek csökkentését célzó oktatáspolitikai törekvés (az érettségi vizsga a közoktatásban résztvevők számára ingyenes) csupán részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

A társadalmi nem és a területiség társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása tekintetében eredményeink összhangban állnak a korábbi kutatási eredményekkel, vagyis angol nyelvből B2-es szinten több nő vizsgázik, mint férfi, azonban a férfiak sikerebbek, mint a nők. Mindemellett a keleti, periférikus országrészben született vizsgázók, akik feltételezhetően alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkeznek, sikertelenebbek a vizsgán, mint Budapest, illetve az ország nyugati részének szülőttei. A jövőben többdimenziós elemzések segítségével tanulságos lenne megvizsgálni, hogy az ország melyik részében sikeresebbek a nők, mint a férfiak és hogy mely tényezők (pl. családi háttér, kulturális tőke, anyagi tőke, iskolatípus, iskolafenntartó) befolyásolják a nyelvtanulói sikerességet mind a társadalmi nem, mind a területiség tekintetében a társadalmi mobilitást befolyásoló tényezők árnyaltabb képének megrajzolásához.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton köszönik az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központjának a segítségét a kutatáshoz, hogy a Rex adatbázis releváns részeihez hozzáférést biztosítottak.

Irodalom

237/2006 (XI.27.) számú Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásáról. http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/237_2006_felsookt_int_felv_elj_20080201.pdf Utolsó letöltés: 2018. 02. 15.

2011. évi CCIV. 1. § (1). Felsőoktatási törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> Utolsó letöltés: 2018. 02. 15.

A nyelvvizsgapapír értéke olyan folyamatokat indított el a hazai nyelvoktatásban, melyek ellentmondásba kerültek a nyelvoktatás alapidokumentumaiban lefektetett nyelvtanulási célokkal.

Vizsgálatunk során a kirajzoló tendenciák szerint a B2-es szinten nyelvvizsgázók többségének a felsőoktatásba való bejutáshoz és a diploma megszerzéséhez szükséges a nyelvvizsga-bizonyítvány, mely következtetésre a nyelvvizsgázók kora, nyelvválasztási preferenciájuk és sikerességük engedett következtetni. Emellett a B2-es szintű angol nyelvvizsga és az angol nyelvi emelt szintű érettségi adatok összevetése rávilágított, hogy a két vizsga egyenértékűvé tétele csupán a vonatkozó kormányrendelet módosítás hatályba lépését követő két évben érezte hatását, mivel ezekben az években a középfokú nyelvvizsgára jelentkezők száma jól érzékelhető csökkenést mutatott, de azt követően a nyelvvizsgára jelentkezők száma nagyjából visszaállt a 2005 előtti szintre. A tanulók és szülők terheinek csökkentését célzó oktatáspolitikai törekvés (az érettségi vizsga a közoktatásban résztvevők számára ingyenes) csupán részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf Utolsó letöltés: 2018. 02. 15.

100/1997. (VI.13.) számú Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról 233/2004. (VIII./6.) módosítása. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.kor×hift=20200215> Utolsó letöltés: 2018. 02. 15.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction In Brown, R. (szerk.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Willner Brothers Limited. 71–105. DOI: [10.4324/9781351018142-3](https://doi.org/10.4324/9781351018142-3)

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Richardson, J. G. (szerk.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241–258.

Buchmann, C. & DiPrete, T. A. (2006). The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, 71, 515–541. DOI: [10.1177/000312240607100401](https://doi.org/10.1177/000312240607100401)

Buss, D. M. (2008). Human Nature and Individual Differences. Evolution of Human Personality. In: John, O. P., Robins, R. W. & Pervin, L. A. (szerk.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press. 29–60.

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189–201. DOI: [10.2307/2094962](https://doi.org/10.2307/2094962)

Fényes, H. (2009). Gender Differences in High School and Higher Education School Efficiency in a Borderland. *Practice and Theory in Systems of Education*, 2, 8–26.

Fényes, H. (2010). School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary. *Review of Sociology*, 6(1), 51–77.

Fényes Hajnalka (2012). A felsőoktatásban tanuló férfiak hátránya a társadalmi (iskolai) mobilitásban,

a kétciklusú képzés bevezetése után. *Metszetek*, 1, 20–31.

Hrubos Ildikó (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1), 57–62.

Miller, S. M. & Roby, P. (1974). A papírkórság csapdája. In Ferge Zsuzsa & Háber Judit (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 109–121.

Nikolov Marianne (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1048–1057.

Nikolov Marianne, Ottó István & Öveges Enikő (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Pusztai Gabriella & Nagy Éva (2005). Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 14(2), 360–384.

Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Róbert Péter (1986). *Származás és mobilitás (Rétegződés-modell vizsgálát VII.)*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.

Sebestyén Krisztina (2014). Miről olvasunk a sorok között? – A május-júniusi német nyelvi, emelt szintű, jeles érettségi vizsgák eredményeinek elemzése 2006-2013. In Csiszár Imre & Kőmíves Péter Miklós (szerk.), *Tavaszi Szél / Spring Wind 2014 Konferenciakötet. IV. kötet: Szociológia és multidiszciplináris társadalomtudomány, pszichológia és neveléstudomány, hittudomány*. Debrecen: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 403–410.

Süli-Zakar István & Lenkey Gábor (2014). A vidék, mint földrajzi periféria és az oktatás, mint kiterési pont. *Educatio*, 23(3), 371–383.

Veroszta Zsuzsanna (2010). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 11–36.

Absztrakt

Tanulmányunk célja, hogy rávilágítson az érettségi, valamint a nyelvvizsga bizonyítvány által hitelesített idegen nyelvi sikeresség és a diploma nyújtotta társadalmi mobilitás lehetséges viszonyára a jelenleg hatályban lévő törvényi szabályozás keretei között. Ennek okán vizsgálatunk arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen összefüggések mutathatók ki az angol nyelvből emelt szinten (B2 szint) érettségizők, valamint a középfokon (B2-es szint) angol nyelvből vizsgázók sikeressége, életkora, társadalmi neme és születési helye között. A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) adataira támaszkodva vizsgálatunk célja, hogy (1) feltárja a nyelvek népszerűsége és a vizsgázók sikeressége közötti tendenciákat, valamint (2) bemutassa a B2-es szinten vizsgázókat a fent említett négy változó mentén. Mivel a nyelvtanulási sikerességét a közoktatás által szabályozott módon, illetve államilag akkreditált, de piaci keretek között is méri, célunk továbbá (3) az angol nyelvi emelt szintű érettségi adatok és az angol középfokú, komplex típusú nyelvvizsga adatok összevetése a vizsgázók sikeressége és a vizsgázás éve (2005-2015) mentén. A vizsgálat eredménye alapján azt feltételezzük, hogy a társadalmi mobilitás a nemek tekintetében és területi vonatkozásban eltérően valósul meg.

Doró KatalinSzegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

A csalás és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe

A hallgatói értékelés és mérés egyik kulcsfontosságú kérdése a nemzetközi szakirodalomban és a mindennapi oktatómunkában is az, hogy milyen mértékben önállóak az egyetemeken értékelésre benyújtott munkák. Jelen tanulmány egy kérdőív segítségével azt vizsgálja, hogy első éves angolos bölcész és tanár szakos hallgatók mennyire ítélik súlyosnak bizonyos csalási és plagizálási formákat és hogyan változik megítélésük, ha a szituációk kontextusba helyeződnek. Sok hallgató értékelése enyhül, ha az elkövető időszakében van, ha a vétségeket a társak is elkövetik, az oktatók nem elég szigorúan kezelik, vagy az elkövetés pénzbüntetéssel, esetleg tanulmányi csúszással jár. A tanulmány arra is kitér, hogy az elmúlt években hogyan épült be a kérdőív egy nyelvi szeminárium részeként a hallgatók korai szemléletformálásába.

Bevezetés

Kevés olyan egyetemi hallgató és oktató lehet ma Magyarországon, aki nem ütközik lépten-nyomon abba a kérdésbe, hol húzódik a választóvonal a csalás és a tisztességes munka között. Oktatóként, hallgatóink beadandóit olvasva, rendszeresen bizonytalanodunk el abban, hogy eredeti, egyéni munkákról van-e szó. Írásbeli vizsgán pedig a hallgatók minden oldalról és helyről várják, és gyakran szerzik is meg a segítséget, legyen az a lehetséges vizsgakérdések előre letöltése, puskázás, másolás, egymás segítése, vagy egy termen kívüli személlyel történő együttműködés mobil eszközökön keresztül. Hallgatóink beleszocializálódnak egy olyan oktatási közegbe, ahol a 'ne csalj, mert az tisztességtelen előnyhöz juttat a többiekkel szemben' érv nem érvényesül egyértelműen, amennyiben éppen a többiek által elkövetett csalás mellőzése helyezi a hallgatót hátrányos helyzetbe, vagy amennyiben az oktatás szereplői a csalást egyfajta állandóan jelen lévő, megtűrt rossznak tekintik. A felsőoktatásban jelentkező csalás azonban nem csak nálunk kiugró jelenség. Az elmúlt néhány évben publikált angol nyelvű tanulmányokban a csalás járványként is említésre kerül (*Howard, Serviss és Rodrigue, 2010; Holt, Fagerheim és Durman, 2013*). Például az Egyesült Államokban az elmúlt ötven évben készült felmérések összefoglalásakor McCabe, Butterfly és Trevino (2012) megállapította, hogy a diákok kétharmada saját bevallása szerint elkövetője vagy tanúja volt valamilyen tanulmányokkal összefüggő csalásnak.

Bár új formákban is megmutatkozik, a hallgatói csalás nem az egyetemen jelenik meg először. Számos szerző rámutat arra, hogy a felsőoktatásba a hallgatók a középiskolából (és tegyük hozzá, nemegyszer már az általános iskolából) magukkal hozzák a csalást (Anderman és Midgley; 2004; Jensen, Arnett és Cauffman, 2002, McCabe, Butterfly és Trevino, 2012; Séra, Laczkó, Kalamár és Sipeki, 2006; Velliari, 2017). Amennyiben a társak vagy szülők által elkészített feladatra, az internetről letöltött projektmunkára, a puskázásra és más módon támogatott feladatok megítélésére vonatkozóan a diákok nem kapnak egyértelmű, negatív értékelést az iskola korai szakaszában, azok könnyen természetessé és elfogadottá válnak. Az egyetemre lépve pedig az újfajta elvárások és a még nagyobb nyomás miatt ezek kiegészülhetnek újabb tisztességtelen cselekvési formákkal. Bár az elmúlt években a magyar egyetemeken is születtek különböző szintű plágiumszabályzatok, értelmezésük vitatható, használatuk nem következetes és egyértelmű lépésekre nem lebontott, oktató célzatuk pedig kérdéses. Jóllehet a csalással és plágiummal napi szinten találkozunk a magyar felsőoktatásban is, a téma mintha sokszor még mindig tabu lenne: az oktató oldja meg az ügyet egyedül, a felfedezett plágiumesetek ne nagyon kerüljenek nyilvánosságra, a rosszul megfogalmazott vagy értelmezett szabályokra hivatkozva pedig óvatosan büntessük a vétkeket. Az előbb megfogalmazottak túlmutatnak egyetlen konkrét, szűk egyetemi közegen, hiszen gyakran hallok hasonlóakat különböző helyeken dolgozó kollégáimtól, és gyakran éles kontrasztot tapasztalok vendégoktatóként más országokban is.

A mindennapi gyakorlaton túl számos országban kiterjedt kutatást folytatnak a hallgatói csalás és plágium kérdéseiről, szemben hazánkkal és a környező országokkal, ahonnan nagyon kevés helyzetelemzéssel foglalkozó tanulmányt olvashatunk. A következő fejezetben röviden áttekintem, elsősorban az angolszász és európai szakirodalomra alapozva, a hallgatói csalás főbb elemeit, a háttérben meghúzódó okokat, valamint az oktatók és hallgatók megítélésének különbségeit. A tanulmány második felében pedig azt elemzem, hogy a hallgatók korai szemléletformálása és a vétségek számának redukálása érdekében mennyire fontos felmérni a hallgatók csalásra vonatkozó attitűdjét.

A hallgatói csalás és ami mögötte van

Angol nyelvű szakirodalomban és az oktatásban leggyakrabban a tudományos őszinteség és tisztesség (*academic honesty, integrity*), illetve a csalás és vétség (*academic cheating, misconduct*) megnevezéseket használják. Általában a tisztességtelen magatartásformákat két fő csoportra osztjuk. A csalás egy tág fogalom, beleértendő minden nem megengedett cselekvésforma, eszközhasználat és az ezeken keresztüli előnyszerzés. Gyakori formái a puskázás, lesés, sűgás, társakkal való összedolgozás, a dolgozatkérdések megszerzése, más munkájának beadása, dolgozatok másokkal való megíratása, diáktárs helyett órára járás vagy vizsgázás. A másik gyakran elemzett kör a csalás egy speciális formája, nevezetesen a plágium. Plágium alatt szoktuk érteni általában a mások szellemi termékének sajátként való feltüntetését, illetve a források nem megfelelő dokumentálását. Ez történhet tudatosan, vagy nem tudatosan. Leggyakoribb formája a megjelölés nélküli szövegátemelés nyomtatott anyagokból, az internetről vagy más dolgozatából, illetve a forrás-szövegek nem megfelelő mértékű átfogalmazása, de plagizálnak például számítógépes programot is. Érdemes megemlíteni, hogy általában a nem szándékos szövegátemelést vagy idézési hibákat elkülönítik a szándékos másolástól és nem tekintik súlyos tudományos vétségnek. Számos országban vannak azonban olyan egyetemi vagy tudományos publikációkra vonatkozó szabályok, amelyek zéró toleranciát hirdetnek és a szándékoságtól vagy a nem megfelelően idézett átvétel mértékétől függetlenül súlyos szankciókat fogalmaznak meg (Bruun, 2014; Moore, 2014; Santonino, 2015).

Adam, Anderson és Spronken-Smith (2016) valamint Kaposi és Dell (2012) rámutatnak, hogy a plágiumról három gyakori nézőpontból beszélünk; ezek a morális, a szabályozásra vonatkozó valamint az íráspedagógiai megközelítések. Az első kettő egyértelműen vétségként, nem megengedett csalásként tárgyalja a plágiumot. A harmadik viszont kiemeli azt, hogy sokszor akkor is plágiumügybe keveredhetnek diákok, ha, bár megpróbálják követni az elvárásokat és szabályokat, nincs meg a megfelelő tapasztalatuk, nyelvi és szakmai tudásuk a dolgozataik elkészítéséhez, vagy máshogy értelmezik a plágium fogalmát (Adam, Anderson és Spronken-Smith, 2016; Petrić, 2015). Ezen nézetek mentén születtek olyan fogalmak, melyekkel könnyebben leírható a szövegátemelés mértéke és formája és jelölhető velük a valószínűleg nem szándékos plágium. Ilyenek például a szövegkölcsonzés (angolul *textual borrowing*) vagy a föltírás (angolul *patchwriting*), melyek használatával a kutatók és oktatók azt vizsgálják, milyen mértékű szövegátírást végeznek a diákok és hogyan fejleszthető írásuk (Harwood és Petrić, 2012; Howard, 1993, 1999; Howard, Serviss és Rodrigue, 2010; Keck, 2014; Petrić, 2012).

A család és plágium fogalmát a szakirodalomban és az oktatásban is sokszor adottnak, mindenki által egyértelműnek kezelik. Azonban még jól definiált szabályok esetén is számos egyéni, szituatív, interperszonális, társadalmi és kulturális tényező befolyásolhatja azt, miként vélekedünk a csalásról és elkövetjük-e azt (lásd pl. Orosz és Farkas, 2012). Amerikai egyetemisták körében elvégzett 2500 résztvevős kutatásban Yu és munkatársai (2016, 2017) azt találták, hogy a nem, a családi és társadalmi háttér, az anyagi helyzet, a személyiségjegyek, az évfolyam, a tanulmányi eredmények, a tanuláson kívüli tevékenységek, a csaláshoz fűződő attitűd, az elkövetés lehetősége, az oktatók csaláshoz való hozzáállásának megítélése és a társak csalása mind befolyásolta a résztvevők válaszait. Korábbi tanulmányokat áttekintve a szerzők megállapították, hogy a férfiak általában több csalást vallanak be a kutatásokban, de ez nem jelenti azt, hogy a nők kevesebbet csalnának. Az életkorra vonatkozó kutatások rendre a fiatalabb egyetemistáknál mutattak ki több csalást. Ennek több oka lehet: magukkal hozzák már a középiskolában elfogadott családi formákat, nem ismerik a csalásra vonatkozó egyetemi szabályokat, nem alkalmazkodtak az adott környezetben elvárt morális normákhoz, vagy a felsőbb évfolyamokra már csak a jobb képességűek jutnak el, akik kevésbé csalnak (McCabe, Butterfly és Trevino, 2012). Gyakorta vizsgált tényező még a kulturális háttér és a származási ország. Főként az angolszász országokban tanuló külföldi vagy bevándorló diákok és a helyiek családi szokásaira vonatkozóan jelent meg számos tanulmány, melyek többsége az ázsiai hallgatók jelentősebb mértékű csalását és plágiumát emelik ki (Gow, 2014; Liao és Tseng, 2012; Ting, Musa és Mah, 2014). A külföldön tanuló ázsiai diákok körében kimutatott gyakoribb előfordulás a család kulturális és társadalmi elfogadottságán túl a beilleszkedési nehézségekre, a nyelvi problémákra, a megfelelési kényszerre és a kiépített csalást segítő hálózatokra vezethető vissza (Li, 2016).

Európai átfogó adatok: Az IPPHEAE projekt

Az angolszász országokkal ellentétben Európában kevés a sok száz vagy sok ezer fős mintákon elvégzett átfogó tanulmány. Az egyik ilyen az EU 27 országára kiterjedő, plágiumra vonatkozó felmérés, az IPPHEAE (Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe) projekt, amely 2010 és 2013 között feltérképezte az egyes országok plágiumszabályozásán túl a hallgatói és oktatói tájékozottságot és attitűdöket is. Az egyes országokra külön-külön is elérhető beszámolók mellett (lásd a projekt honlapját: plagiarism.cz/ippheae) az összefoglaló tanulmányok az országok közötti jelentős eltérésekről írnak. Az adatokat és azok összehasonlíthatóságát azonban erősen torzíja a módszerek és a résztvevők számának egyenlőtlen eloszlása. Foltynak és

Glendinning (2015) például kiemeli, hogy a hallgatói tájékoztatás tekintetében Magyarország, Luxemburg és Svédország vezet a listát, míg a bolgár, cseh és lengyel diákok közül jelölték a legkevesebben, hogy kaptak plágiumra vonatkozó ismereteket. A plágium önbevalláson alapuló előfordulása is szórást mutat: a litván és olasz diákok 65%-ához képest a dán és luxemburgi hallgatók egyike sem vallott be ilyen jellegű vétséget. A luxemburgi diákok mindegyike, hasonlóan a magyarokhoz, tapasztalt már más hallgatók által elkövetett plágiumot, míg a finnek és svédek csupán 20 és 15%-a jelölte ezt meg. Az EU szintű adatok rámutattak arra is, amit számos más kutatás is dokumentált: különbség van az oktatói és hallgatói megítélések és értelmezések között (lásd pl. Glendinning, 2016; McCabe, 2005; McCabe, Butterfly és Trevino, 2012; Wong, Lim és Quinlan, 2016).

Az európai felmérésben részt vevő oktatók és diákok egyaránt az internetről elérhető anyagok könnyű kimásolását tartották a plágium leggyakoribb okának. Az oktatók gyakran a szövegírási lépéseket választották az okok közül (mint a források parafrázálását és az idézési nehézségeket). Sok oktató azt is megjelölte, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő olvasási technikával, nem tartják vétségnek a plágiumot, esetleg azt gondolják, hogy tanáraikat nem érdekli a tudományos vétség. Ezzel szemben a hallgatók az időhiányt, a megfelelő források felkutatásának nehézségét és a túlzott feladatmennyiséget emelték ki (Foltýnek, Rubička és Demoliou, 2014). Az IPPHAEA projekt európai adatain túl számos kisebb országos vagy két-három országot összefoglaló európai tanulmány született az elmúlt években. Így olyan kevésbé reflektorfényben lévő országokról is olvashatunk, mint például Szlovákia (Foltýnek, Kravjar és Glendinning, 2014), Bosznia és Hercegovina (Jahic, 2011), Ciprus (Kokkinaki, Demoliou és Iakovidou, 2015), Málta (Schembri, 2009) vagy Litvánia (Urbanovič, Vasiljevienė, Žalėnienė és Gudėlienė, 2015).

Az európai felmérésben részt vevő oktatók és diákok egyaránt az internetről elérhető anyagok könnyű kimásolását tartották a plágium leggyakoribb okának.

Az oktatók gyakran a szövegírási lépéseket választották az okok közül (mint a források parafrázálását és az idézési nehézségeket). Sok oktató azt is megjelölte, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő olvasási technikával, nem tartják vétségnek a plágiumot, esetleg azt gondolják, hogy tanáraikat nem érdekli a tudományos vétség.

Ezzel szemben a hallgatók az időhiányt, a megfelelő források felkutatásának nehézségét és a túlzott feladatmennyiséget emelték ki (Foltýnek, Rubička és Demoliou, 2014).

Magyar adatok

Az utóbbi néhány évben több empirikus kutatás is megjelent a magyar közoktatásban vagy felsőoktatásban jelentkező csalásról, valamint egyetemisták tudományos írással kapcsolatos nehézségeiről, bár összességében kevés adatunk van a hazai helyzetről. Ezek közül kiemelkednek Orosz Gábor és kutatótársai vizsgálatai, melyek magyar egyetemisták és középiskolások csaláshoz kapcsolódó attitűdjét, szokásait, és a csalást meghatározó háttérváltozók szerepét tárták fel. Orosz (2009) például francia és magyar közgazdász-hallgatók családi viselkedését és hallgatói csalással kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. Az önbevalláson alapuló kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy amíg a francia

közgazdászhallgatók 34%-a csalt valamilyen formában a kitöltést megelőző félévben, addig ez a magyar diákok 83%-ára volt igaz. A magyar hallgatók elfogadóbbak voltak a 14 megadott szituációval kapcsolatban, enyhébb büntetést és kevésbé negatív érzéseket rendeltek melléjük és többféle csalási stratégiával rendelkeztek. Séra és munkatársai (2006) arra mutattak rá, hogy a kutatásukban részt vevő 168 főiskolás 83%-a használt már tiltott eszközt, 79%-a segített társának csalni és 87%-a kapott meg előre dolgozat vagy vizsgakérdéseket. Ugyanezen csoport 76%-a csalt dolgozatírás közben, 55%-a plagizált beadandón és 35%-a adott be sajátjaként más dolgozatát már a középiskolás éveitől. Orosz és Karsai (2012) valamint Orosz, Tóth-Király, Bóthe, Kusztor, Üllei és Jánvári (2015) arra mutattak rá, hogy az oktatói lelkesedés visszaszorítja a csalást. A letargikus, álmos vagy fáradt oktató esetén a hallgatók hajlamosabbak csalni.

A magyar középiskolások csalási magatartásával és attitűdjével kapcsolatban is készültek felmérések, melyek azt sugallják, hogy az egyetemistákhoz hasonlóan a középiskolások többsége is elfogadhatónak tartja a csalást. Orosz és Farkas (2012) nyolc csalási szituációval kapcsolatban kért meg középiskolásokat, hogy jelöljék a következőket: mennyire gondolják elfogadhatónak, csalásnak tartják-e, az elmúlt hat hónap során elkövettek-e hasonlót, milyen büntetésre számítanának lebukás esetén, valamint azt, hogy mennyire tartják kockázatosnak az adott csalási formát, és mennyire érznek lelkiismeret-furdalást, ha elmarad a lebukás. A megkérdezett 236 középiskolás 89%-a vallotta be, hogy az elmúlt félévben legalább egyszer másolt le házi feladatot a társáról órák előtt és 85%-uk sűgött társának dolgozatírás közben. Továbbá 53%-uk lesett társa tudta nélkül annak dolgozatáról, 67%-uk lesett könyvből vagy füzetből és 68%-uk használt puskát dolgozatírás közben. Ugyanezen cselekvések csalásként való elismerése 87 és 89% között mozgott. A szerzők jelentős különbséget találtak az individuális és a kollaboratív csalási formákra vonatkozó válaszok között (pl. puskázás és sűgás). Ezt azzal valószínűsítik, hogy a diákokban kialakul egyfajta szolidaritás, kölcsönös segítségnyújtás a tekintélyszemélyekkel szemben, mint amilyenek a tanárok is. Ezt a jelenséget már az oktatás legelején kimutatta Fülöp (2009), aki azt találta, hogy a tanítók nem a vétkeket, hanem a csalást jelentőket büntették.

Orosz és Farkas (2012) azt is megállapították, hogy, összhangban számos más nemzetközi kutatással, a család elfogadása szoros pozitív, míg a lelkiismeret-furdalás negatív összefüggésben áll az egyéni család elkövetésének valószínűségével. Szintén várható eredmény volt az, hogy minél magasabb egy diák tanulmányi átlaga, annál kevésbé valószínű, hogy csal az iskolában. A motiváció tekintetében a belső, intrinzik motiváció hívja elő leginkább a csalást, a motiváció hiánya gyengébb hatást mutat, míg a külső, extrinzik motiváció vetíti elő legkevésbé a csalást. Orosz, Farkas és Roland-Lévy (2013) is azt tapasztalták egy 620 fős középiskolai minta elemzésekor, hogy az extrinzik motivációnak, hasonlóan az osztálytermi légkörhöz, kicsi a csalásban kifejtett szerepe. A diákok időképeinek is jelentős szerepe van a csalásban (Orosz, Dombi, Tóth-Király, Bóthe, Jagodics és Zimbardo, 2016). A diákok jövő-orientációjának (távoli pozitív célok) erősítése és a jelenre vonatkozó hedonisztikus céljainak visszaszorítása csökkenti a csalási hajlandóságot. Ilyen, a jelenre vonatkozó faktorok az azonnali előnyszerzés, a csalással járó kockázttal és a kellemes tevékenységek elterelő volta.

Kevés a magyarországi iskolai és egyetemi plágiumra vonatkozó, empirikus adaton alapuló tudományos publikáció is. Több tanulmány foglalkozik plágiumkereső, szövegazonosságot mérő szoftverekkel és eljárásokkal (pl. Pataki, 2007; Pataki, 2013; Pitlik, 2013). Mások személyes tünődéseket és rövid javaslatokat fogalmaznak meg (Csernátóny, 2012; Kollár, 2016). Csernátóny (2012) például sürgeti egy, a Magyar Tudományos Akadémia által központosítva finanszírozott és működtetett plágiumkereső használatát, mellyel még a bírálókhoz való kiküldés előtt szűrhető lenne tudományos dolgozatokban a plágium, védve ezzel az opponenseket is.

Horváth és Reif (2010) első éves, angol szakos hallgatók írásbeli feladatokra vonatkozó kérdőíves válaszai, valamint egy hallgatói és két oktatói interjú észrevételeiből kiindulva tesz íráspedagógiai javaslatokat a plágium visszaszorítására. Érdekes kiemelni, hogy a megkérdezett hallgató nem a lustaságot vagy egyéb problémákat, hanem a dacot, az ellenállást említi fő okként olyan feladat esetében, ami hosszú és témájában nem érdekli őt, azaz szerinte „semmi értelme” (Horváth és Reif, 2010, 47. o.). Ilyenkor az internetről másol vagy mást kér meg a dolgozat megírására. Természetesen egy interjú észrevételéből nem tudunk általánosítani, de elgondolkodtató, hogy ha ez más hallgatóknál is jelentkező hozzáállás, akkor nagy baj lehet, hiszen a hallgatók bármely beadandót érezhetnek hosszúnak, értelmetlennek, témájában nem érdekesnek. A plágium hallgatói megítélését vizsgálva szintén első éves angol hallgatókat kértem meg arra, hogy írják le egy rövid fogalmazásban, szerintük miért plagizálnak egyetemisták (Doró, 2014). A résztvevők leggyakrabban a befektetett energia minimalizálását (lustaság, könnyű másolás), az időhiányt és a büntetés elmaradását jelölték meg, ezek után következett a plágiumra vonatkozó információhiány, a nem megfelelő parafrazálás, valamint a jó jegyek reménye. Jóllehet a megkérdezett hallgatók beadandóikat angol nyelven írják és nyelvileg sokszor nem kellően felkészültek, a nyelvi hiányosságokat nem említik vezető okként. Végzős BA-s és MA-s angol hallgatók szövegátemelési és idézési problémáival kapcsolatban pedig azt találtam, hogy gyakori a foltírás, ami nemegyszer egész mondatok és bekezdések minimális átszerkesztésével jön létre (Doró, 2018).

Horváth (2012) egyetemi oktatókat kérdezett meg a plágium fogalmáról, magyarországi kezeléséről és a lehetséges megoldásokról. Legtöbbjük komoly kritikát fogalmaz meg a nem egyértelmű szabályozással, az engedékenységgel és az írástanítás hiányával kapcsolatban. Ez arra utal, hogy a mindennapi oktatói gyakorlatban jelen vannak nagyon erős bizonytalanságok vagy indulatok a plágium nem megfelelő rendszerszintű kezelése miatt. Az IPPHAEA projekt magyar adatainak összefoglalójában Glendinning (2013) is hiányosnak találja a magyarországi plágiumszabályzást. A résztvevők mindkét tanulmányban kiemelik azt, hogy többnyire az oktatókra van bízva a plágium kezelése, nincs rá egységes szabályozás vagy jól működő külső bíráló testület, mint más országokban. Az esetek sokszor észrevétlenül maradnak vagy észlelésüknek nincs komoly visszatartó következménye, mivel a hallgató akár újraindíthatja a dolgozatát. Mindkét tanulmány hangsúlyozza a hallgatói tréningek és a tudományos írástanítás szerepét.

A plágium hallgatói megítélését vizsgálva szintén első éves angol hallgatókat kértem meg arra, hogy írják le egy rövid fogalmazásban, szerintük miért plagizálnak egyetemisták (Doró, 2014). A résztvevők leggyakrabban a befektetett energia minimalizálását (lustaság, könnyű másolás), az időhiányt és a büntetés elmaradását jelölték meg, ezek után következett a plágiumra vonatkozó információhiány, a nem megfelelő parafrazálás, valamint a jó jegyek reménye. Jóllehet a megkérdezett hallgatók beadandóikat angol nyelven írják és nyelvileg sokszor nem kellően felkészültek, a nyelvi hiányosságokat nem említik vezető okként. Végzős BA-s és MA-s angol hallgatók szövegátemelési és idézési problémáival kapcsolatban pedig azt találtam, hogy gyakori a foltírás, ami nemegyszer egész mondatok és bekezdések minimális átszerkesztésével jön létre (Doró, 2018).

A kutatás

Célok

Az áttekintett tanulmányok arra utalnak, hogy a csalás és plágium komoly probléma az oktatás minden területén. Ugyanakkor egyrészt kevés magyar tanulmány készült, másrészt a csalásra és plágiumra vonatkozó elképzelések, attitűdök és szabályozások is jelentősen eltérnek a különböző országokban és oktatási helyzetekben. Mind a magyar, mind a külföldi szakirodalom kiemeli a hallgatói tájékoztatás és szemléletformálás szerepét a csalás visszaszorításában és azt, hogy helyi adatokra van szükség ahhoz, hogy kiindulópontot szolgáltatssanak. Az elmúlt évek során számos csalással és plágiumot kimerítő helyzettel találkoztam BA, MA és PhD szintjen is, de még több maradt feltáratlanul, a gyanú szintjén. Igyekszem a csalási helyzeteket csökkenteni, a hallgatókat minden kurzus elején és közben is tájékoztatni a tisztességes munkáról. A nem szándékos plágium elkerülésére hasznos ötleteket adok, korábbi hallgatói munkákból elfogadható és nem elfogadható részleteket mutatok nekik, fejleszttem olvasási, jegyzetelési és írástechnikájukat nem csak nyelvi, hanem diszciplináris óráimon is. Sokszor fel sem ismerve tettük súlyát, a hallgatók egy része mindig talál olyan okot vagy lehetőséget, amely a csalás vagy plágium irányába viszi őket.

Jelen tanulmány BA-s anglisztika és osztatlan tanár szakos hallgatók csalásra és plágiumra vonatkozó attitűdjét dokumentálja. Bemutatja azt is, hogy hogyan lehet ezen információkat és a használt kérdőívet a mindennapi oktatási gyakorlatba beépíteni egy rövid hallgatói tréning során, segítve ezzel a csalásra vonatkozó hallgatói szemlélet formálását és a tudományos írás oktatását.

Résztevők és módszerek

Az adatgyűjtésbe 115 első éves BA anglisztika és osztatlan angoltanár szakos hallgatót vontunk be 2013 és 2016 között egy nyelvi szeminárium keretében, hét különböző csoportból. A Szegedi Tudományegyetemen folyó Academic Study Skills című, első éveseknek szóló angol nyelvi szeminárium egy olyan kiscsoportos kurzus, amelyen a hallgatók nyelvi fejlesztését kapcsoljuk össze egyetemi tanulmányukat elősegítő tartalommal. Ilyenek például az angol nyelven folyó egyetemi órák kitartó követése, jegyzetelési technikák, csoportos tanulási feladatok, egyéb óráikra történő reflektálások, önálló nyelvi fejlődés, időbeosztás, társaikkal való együttműködés, segítségkérés, tanulási és vizsgázási stratégiák. A kurzus különleges abban a tekintetben, hogy összekapcsolja a hallgatók nyelvi és tanulás-módszertani fejlesztését és mindeközben arra ösztönzi a diákokat, hogy tudatosan reflektáljanak és válaszoljanak a középiskolától eltérő, egyetemen jelentkező új hallgatói kihívásokra. Ilyen és hasonló címmel sok angolszász egyetem hirdet kurzust, Magyarországon viszont, tudomásom szerint, egyedülálló (a kurzusról részletesebben lásd Doró, 2015).

A hallgatók az órai munka részeként egy, 16 csalásra vonatkozó helyzetet tartalmazó feladatlapot kaptak, ahol a szituációkat három szempont szerint kellett értékelniük: a) a csalás súlyossága, b) a magyar hallgatók által elkövetett valószínűsíthető gyakoriság és c) elfogadhatóság. Ezekből az elsőt és utolsót tárgyalom ebben a cikkben. A középső feladat átvezető jellegű volt; időben és térben (a feladatlap másik oldala) elkülönítette a súlyosság és elfogadhatóság értékelését, biztosítva ezzel azt, hogy a hallgatók újr gondolják a szituációkat és ne az első feladat válaszait másolják át a harmadikba. A 16 csalási szituációt McCabe (2005) felméréséből vettem át, megtartva az eredeti angol nyelvű megfogalmazásokat. Az első hét tevékenység dolgozatírással és vizsgázással

kapcsolatos, a második kilenc pedig beadandók, szakdolgozatok során előkerülő csalási és plágiumhelyzetre vonatkozik. A nyelvi megértést és az értelmezést segítő az első értékelési feladatnál az állításokat egyesével felolvastam, ha szükségesnek láttam, magyaráztam, és elég időt adtam arra, hogy jelöljék válaszaikat. A további két feladatnál ugyanezen állítások kerültek elő, ott már a hallgatók önállóan dolgoztak. Az értékelést minden esetben egyedül, társaikkal nem összedolgozva végezték. A kitöltött feladatlap ezután részét képezte egy hallgatói csalást és plágiumot megbeszélő, két egymást követő héten megtartott figyelemfelhívó tréningnek (lásd az eredményeknél). A feladatlap kitöltése névtelenül zajlott, beadása az adatok elemzése céljából önkéntes alapon történt. Öt hallgató adatlapja hiányos volt, ezek nem kerültek bele az adatfeldolgozásba.

Eredmények

A kérdőívre kapott válaszok

Az első feladatban a csalás súlyosságát értékelték a résztvevők négy lehetőség közül választva: nem csalás, jelentéktelen csalás, közepes csalás, súlyos csalás. Az 1. táblázat a dolgozatírással és vizsgázással kapcsolatos csalási helyzeteket mutatja (saját magyar nyelvű fordításban). Bár szorosan nem összehasonlíthatók a saját adatok más felmérésekkel a jelentősen eltérő létszámok és a kitöltés módja miatt, jelzésként feltüntettem McCabe 2005-ös adatait is, ahol sok ezer amerikai diák töltötte ki önkéntes alapon, online a kérdőívet más feladatokkal együtt. A magyar eredmények azt mutatják, hogy a diákok két helyzetet tartottak kevésbé súlyosnak vagy egyáltalán nem csalásnak, nevezetesen a dolgozatról informálódást és annak kitalált indokkal való elhalasztását. Bár az amerikai diákok is ezt az első két szituációt tartották kevésbé súlyosnak, a súlyosság aránya náluk mindkét esetben 60% körül mozog, míg ez a magyar diákoknál csak 17 és 39%. Még két helyzet fordul elő, amely alacsonyabb súlyossági megítélést kapott és így nem közelítette vagy haladta meg a 90%-ot: a mások segítése vagy diáktársakról másolás dolgozat közben (a társak tudtával). Mindkettő kollaboratív csalásra utal, amit korábbi tanulmányok már kimutattak magyar középiskolások körében (Orosz és Farkas, 2012; Farkas és Orosz, 2012). Orosz és Farkas (2012) néhány állítása közel azonos a jelen felméréssel, ezért érdekes azokat összevetni. A dolgozatról informálódni, kérdéseket beszerezni szituációról a középiskolások 62%, az angolos egyetemisták 63%-a állította azt, hogy valamilyen mértékű csalás (megjegyzendő, hogy a középiskolásokkal használt kérdőív nem árnyalta a csalás súlyosságát, hanem inkább az elkövetésre, a kockázatra, a lelkiismeret-furdalásra és a várható büntetés mértékére kérdezett rá). A társakról másolás (azok tudta nélkül) helyzet (87 és 99%) és a puskázás (89 és 98%) esetében már látunk különbséget, mégpedig az egyetemisták szinte mindegyike érzékelte, hogy ez csalás, sőt többségük közepes vagy súlyos mértékűnek ítélte azt. Szintén súlyosabb megítélést kapott az elektronikus eszközökkel történő csalás, melyet a középiskolások 92, míg az egyetemisták 100%-a csalásnak minősített.

1. táblázat. Dolgozatírással és vizsgázással kapcsolatos családi helyzetek súlyosságának megítélése (a százalékok a közepesen súlyos vagy súlyos kategóriák arányát együttesen mutatják)

	Saját adatok 2013-16, n=115	McCabe (2005)
Dolgozatról informálódni azt korábban megíróktól	17%	64%
Kitalált okra hivatkozva elhalasztani a dolgozatírást	39%	58%
Másik diákról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudta nélkül	89%	92%
Segíteni másoknak dolgozatírás közben	66%	89%
Diáktársról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudtával	78%	91%
Puskázni	91%	90%
Nem megengedett elektronikai eszközt használni dolgozat közben/vizsgán	97%	90%

A 2. táblázatban található cselekvések beadandó írásművekkel kapcsolatosak, melyeket gyakran készítenek a felmérésben részt vevők már első évtől. Itt is megfigyelhető a táblázatban előre haladva az elkövetések egyfajta szigorúbb megítélése. Ebben a csoportban is a segítségkérés és az összedolgozás kapott a legkevésbé szigorú megítélést. Az ezektől eltérő, egyértelműen szándékos plágiumra vonatkozó szituációkat a hallgatók szigorúan értékelték, jelezve ezzel, hogy összességében érzékelik a másolás alapú vagy mások által megírt dolgozatok plágium jellegét és elfogadhatatlanságát.

2. táblázat. Beadandókkal kapcsolatos családi helyzetek súlyosságának megítélése (a százalékok a közepesen súlyos vagy súlyos kategóriák arányát együttesen mutatják)

	Saját adatok 2013-16, n=115	McCabe (2005)
Összedolgozni más diákokkal olyan beadandó feladaton, melynél az egyéni munka elvárt	30%	32%
Néhány mondatot átvenni nyomtatott forrásból, annak megjelölése nélkül	70%	56%
Néhány mondatot átvenni az internetről, a forrás megjelölése nélkül	67%	57%
Másoktól segítséget kérni egy beadandóhoz, melynél az egyéni munka elvárt	52%	44%
Meghamisítani a referencialistát	84%	58%
Egy diáktársról lemásolt feladatot beadni	91%	88%
Szinte szóról szóra másolni egy írott forrásból, annak megjelölése nélkül	93%	91%
Egy másik diák munkáját beadni	96%	86%
Beadandó dolgot az internetről/dolgozatbankból letölteni	100%	89%

Vizsgálatom arra is kitért, hogy milyen módon hatnak az iskolai csalás elfogadhatóságának megítélésére olyan szituatív/interperszonális tényezők, mint a kurzusbukás, ismétlés esetén pénzbüntetés fizetése, az időhiány, a társak csalása, valamint az oktatói magatartás. Ezen tényezők azok, amelyekre a hallgatókkal való beszélgetésekkor vagy a szakirodalomban gyakran találtam említést, ezért úgy gondoltam, befolyásolhatják a helyzetek megítélését. Hasonló felmérést azonban a szakirodalomban nem találtam. Az eredményeim azt mutatják, hogy ha a cselekvések kontextusba helyeződnek, a hallgatók többsége valamely vagy minden megadott cselekedetet elfogadhatónak ítél. Ez teljesen más megvilágításba helyezi a csaláshoz fűződő attitűdjüket, mint amit a csalás tényének és komolyságának megítélésekor kaptunk. A 3. táblázat azon szituációkat sorolja, amelyek esetén a legnagyobb eltérést találjuk a csalás súlya és a várható elfogadhatóság között. Mintha a 'cél szentesíti az eszközt' elv lépne életbe és elfelejtenék a néhány perccel korábbi ítéletüket. Például 63%-uk elfogadhatónak tartja, hogy másoljon társa dolgozatából annak tudta nélkül, míg 74%-uk a puskázásról, 54%-uk az elektronikus eszközök vizsgán használatáról tartotta ugyanezt. Sőt, 18%-uk még az internetről letöltött teljes dolgozat beadását is megengedhetőnek tartja.

3. táblázat. Csalási vétségek súlyossága és elfogadhatósága

	Közepes vagy súlyos vétség n=115	Elfogadható, ha... n=115
Dolgozatról informálódni azt korábban megíróktól	17%	97%
Kitalált okra hivatkozva elhalasztani a dolgozatírást	39%	84%
Segíteni másoknak dolgozatírás közben	66%	86%
Diáktársról másolni a dolgozat közben/vizsgán, annak tudta nélkül	89%	63%
Puskázni	91%	74%
Nem megengedett elektronikai eszközt használni dolgozat közben/vizsgán	97%	54%
Beadandó dolgozatot az internetről/dolgozatbankból letölteni	100%	18%

Bár a kérdőív nem kérdezett rá arra, hogy tudnak-e ilyen csalási esetekről vagy ők maguk elkövettek-e ilyet, az elfogadhatósági adatok ismerete komoly aggodalomra ad okot arra nézve, hogy nem lesz könnyű a csalást visszaszorítani az egyetemeken. Ha azt vizsgáljuk meg, hogy a megadott öt helyzet milyen mértékben billentette az elfogadhatóság felé a megítélést, a következő sorrendet találjuk: elfogadható, ha egyébként a hallgató megbukna a kurzuson (n=712), ha az oktató nem veszi észre vagy nem bünteti (n=552), ha a hallgatónak fizetnie kellene ismételt kurzusért vagy félévért (n=544), ha szorít az idő (n=377) és ha mások is elkövetik ugyanezt (n=237). Ebből azt láthatjuk, hogy a társak hatása a legkevésbé befolyásoló tényező, míg a kurzusbukásnak és a büntetés fizetésének elkerülése valamint az oktatói magatartás az, ami a leginkább befolyásolja a hallgatókat a csalás megítélésében.

A hallgatói tréning szerepe

Azt gondolom, hogy az egyértelmű szabályzáson, az oktatói magatartáson, a hallgatói tájékoztatáson és a prevencióra helyezendő hangsúlyon sok múlik a tekintetben, hogy a kérdőívben dokumentált attitűdök átfordulnak-e elkövetett csalásba. Ezért az Academic Study Skills nevű kurzust ideálisnak tartom arra, hogy az óramenetbe beépítsek egy érzékenyítő tréninget a csalással kapcsolatban. Az általam oktatott csoportoknál a kurzus részét képezi egy csalásra és plágiumra vonatkozó, figyelemfelkeltő kétórás blokk a félév közepén, amikor már minden elsőévesnek van tapasztalata az egyetemi feladatokkal és dolgozatírással kapcsolatban. Ennek a tréningnek a része a hallgatói csalás/plágium lehetséges okainak feltérképezése, a kérdőív kitöltése majd pármunkában történő témamegbeszélése, a saját tapasztalatokra és véleményekre történő reflektálás. Fontos kiemelni, hogy nem történik frontális megbeszélés, a hallgatók egymást vezetik rá arra, hogy különböző nézőpontok léteznek. A saját tapasztalatokra, véleményekre történő reflektálás hasznos alapot ad ahhoz, hogy a hallgatók jobban megismerjék a csalás és plágium fogalmát. Ezután kivetítem a korábbi évfolyamoktól összesített eredményeket és McCabe 2005-ös adatait párhuzamosan (az 1. és 2. táblázathoz hasonlóan), majd a feltűnő különbségeket szintén megbeszélhetik. Ezek után szembesítem őket a cselekvések súlyosságával és esetleges következményeivel, majd rövid filmeket vetítek csalással kapcsolatos amerikai oktatói és diákvéleményekről. Többen rácsodálkoznak a szigorúbb külföldi szabályozásokra és olyan családi vagy plagizálási formákra, melyekről azt gondolták, hogy nem igazi vétségek, hiszen sokszor maguk is elkövétték már.

Tapasztalatom szerint a hallgatók aktívan részt vettek a feladatokban és néhány kivételtől eltekintve beadták a lapot, majd a következő órán kíváncsiak voltak a csoporteredményekre. Így lehetőség volt visszatérni több körben is a csalás témájára. Az láttam, hogy ezen tréningek során pozitív elmozdulás figyelhető meg a témával kapcsolatban. Azt nem gondolom, hogy ezek megszüntetik az egyetemi csalást, de ha elgondolkoznak a témán már a képzésük elején, később nagyobb eséllyel tudják elkerülni a csalást. Ez egy olyan egyéni kezdeményezés, mely használható lehet más oktatási helyzetekben és szakokon is, egyéni helyzetekhez alakítva. Fontosnak tartottam, hogy korábbi kutatásokkal ellentétben ne kérdezzek rá az elkövetésekre, mert azzal hamar ellenállásba ütköztem volna, hiszen vagy önbevallásra, vagy a téma elkenésére ösztönöztem volna a hallgatókat. Ilyen és hasonló tréningekkel

A jelen tanulmány egy kérdőív segítségével feltárta első éves angolos bölcsész és tanár szakos hallgatók plágiumra vonatkozó vélekedéseit. A magyar diákok a dolgozatírással kapcsolatos néhány szituációnál sokkal megengedőbbek, míg a beadandók esetén hasonló vagy szigorúbb véleményeket adnak, mint az amerikai adatok.

Hasonlóan a középiskolás eredményekhez, itt is kimutatható volt a kollaboratív csalás megengedőbb értelmezése, bár a társak csalása nem ösztönzi annyira a csalás elfogadhatóságát, mint más külső tényezők.

Az eredmények rámutattak arra, hogy súlyos vétségnek tartott tevékenységeket is elfogadhatónak tekintenek, ha az őszinte munka bukással vagy pénzbüntetéssel járna, vagy ha szorít az idő.

párhuzamosan szükséges minél több órán a nyelvi fejlesztés, a kiadott feladatok értelmezése, majd a beadandókra adott pontos oktatói visszajelzés, a tanulási és vizsgázási stratégiák oktatása, valamint, hosszabb beadandók esetén, a tudományos írás fejlesztése. Ahogyan korábbi kutatások is mutatták, a szabályzatok közzététele és általános ismerete nem jelenti azt, hogy ezeket a hallgatók és oktatók jól és egységesen értelmezik.

Összegzés és kitekintés

A jelen tanulmány egy kérdőív segítségével feltárta első éves angolos bölcsész és tanár szakos hallgatók plágiumra vonatkozó vélekedéseit. A magyar diákok a dolgozatírással kapcsolatos néhány szituációnál sokkal megengedőbbek, míg a beadandók esetén hasonló vagy szigorúbb véleményeket adnak, mint az amerikai társaik. Hasonlóan a középiskolás eredményekhez, itt is kimutatható volt a kollaboratív csalás megengedőbb értelmezése, bár a társak csalása nem ösztönzi annyira a csalás elfogadhatóságát, mint más külső tényezők. Az eredmények rámutattak arra, hogy súlyos vétségnek tartott tevékenységeket is elfogadhatónak tekintenek, ha az őszinte munka bukással vagy pénzbüntetéssel járna, vagy ha szorít az idő.

A kérdőív jól használható az általános attitűdök felmérésére és az önreflexió ösztönzésére. Fontos a hallgatói attitűdökkel és cselekedetekkel mind magukat a hallgatókat, mind az oktatókat szembesíteni, hiszen korábbi tanulmányok is rámutattak arra, hogy jelentős különbségek lehetnek a csalásra vonatkozó oktatói és hallgatói megítélések között. Mind oktatói gyakorlatom, mind a szakirodalom azt támasztja alá, hogy az érdeklődés hiánya, a túlterheltség, a rossz időbeosztás és a nem világos szabályok fokozzák a csalás elkövetését. A tananyag és vizsgafeladatok folyamatos frissítése, a hallgatókat megmozgató kurzusok tartása, a követelmények és elvárások világos megfogalmazása viszont csökkenthetik az etikai vétségeket.

Irodalom

- Adam, L., Anderson, V. & Spronken-Smith, R. (2016). 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32. DOI: [10.1007/s10734-016-0025-9](https://doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9)
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499-517. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2004.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.02.002)
- Bruun, H. H. (2014). Zero tolerance to plagiarism will kill inspiration: A critique for academic meritocracy. *Ideas in Ecology and Evolution*, 7(1), 34-37. DOI: [10.4033/iee.2014.7.8.c](https://doi.org/10.4033/iee.2014.7.8.c)
- Csernátóy Zoltán (2013). Plágiumokról másként, más célból. *Magyar Tudomány*, 174(2), 218.
- Doró Katalin (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 255-263. DOI: [10.2478/rjes-2014-0029](https://doi.org/10.2478/rjes-2014-0029)
- Doró Katalin (2015). Academic study skills: Egy tanulást segítő nyelvi szeminárium tapasztalatai. *EduLingua*, 1(1), 17-27. DOI: [10.14232/edulingua.2015.1.3](https://doi.org/10.14232/edulingua.2015.1.3)
- Doró Katalin (2018). Extended patchwriting in EFL academic writing: signs and possible reasons In M. Chitez, C. Doroholschi, O. Kruze, L. Salski & D. Tucan (szerk.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition and innovation*. Springer, 201-214.
- Farkas Dávid & Orosz Gábor (2012). Why Hungarian high school students cheat? *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(3), 279-292.
- Foltýnek, T., & Glendinning, I. (2015). Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe: Results of the project. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(1), 207-216. DOI: [10.11118/actaun201563010207](https://doi.org/10.11118/actaun201563010207)
- Foltýnek, T., Kravjar, J. & Glendinning, I. (2014). Case study: Policies, strategies and responses to plagiarism in Slovakia. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(1), 19-25. DOI: [10.7160/eriesj.2014.070104](https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070104)

- Foltýnek, T., Rubička, J. & Demoliou, C. (2014). Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 21–30.
- Fülöp Márta (2009). Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 19(3-4), 40–59.
- Glendinning, I. (2013). *Plagiarism policies in Hungary. Full report*. 2016.12.30-i megtekintés, <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-13%20HU%20RT%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20Hungary-Narrative.pdf>
- Glendinning, I. (2016). European perspectives of academic integrity. In T. Bretag (szerk.), *Handbook of academic integrity*. Singapore: Springer, 55–74. DOI: 10.1007/978-981-287-098-8_3
- Gow, S. (2014). A cultural bridge for academic integrity? Mainland Chinese master's graduates of UK institutions returning to China. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 70–83.
- Harwood, N. & Petrić, B. (2011). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55–103. DOI: 10.1177/0741088311424133
- Holt, E.A., Fagerheim, B. & Durman, S. (2013). Online plagiarism training falls short in biology classrooms *CBE Life Science Education*, 13(1), 83-89. DOI: 10.1187/cbe.13-08-0146
- Horváth József (2012). „A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”: A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 22(7-8), 96–110.
- Horváth József & Reif Szilvia (2010): Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 39–52.
- Howard, R. M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(3), 233–246.
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Howard, R. M., Serviss, T. & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177–192. DOI: 10.1558/wap.v2i2.177
- IPPHEA (n.d.). plagiarism.cz/ippheae/
- Jahic, A. (2011). An insight into textual borrowing practices of university-level students in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 173–179. DOI: 10.18552/joaw.v1i1.11
- Jensen, L. A., Arnett, J. J. & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228. DOI: 10.1006/ceps.2001.1088
- Kaposi, D. & Dell, P. (2012). Discourses of plagiarism: Moralism, proceduralism, developmental and intertextual approaches. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 813–830. DOI: 10.1080/01425692.2012.686897
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25(3), 4–22. DOI: 10.1016/j.jslw.2014.05.005
- Kokkinaki, A. I., Demoliou, C. & Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity*, 11(3), 1–11. DOI: 10.1007/s40979-015-0001-7
- Kollár István (2016). Plágium, vagy mások eredményeinek összefoglalása? Egy kutató tünődései. *Magyar Tudomány*. 177(1), 92–96.
- Li, M. (2016). Learning the rules of the game: issues affecting academic acculturation of Asian international students in New Zealand universities. In K. Bista & C. Foster (szerk.), *Exploring the social and academic experiences of international students in higher education institutions*: Hershey, PA: IGI Global. 38–58. DOI: 10.4018/978-1-4666-9749-2.ch003
- Liao, M.-T. & Tseng, C.-Y. (2012). Students' behaviors and views of paraphrasing and inappropriate textual borrowing in an EFL academic setting. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 4(2), 187–211.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal of Educational Integrity*, 1(1), 1–11.
- McCabe, D. L., Butterly, H. D. & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Moore, E. (2014). Accuracy of referencing and patterns of plagiarism in electronically published theses. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 42–55.
- Orosz Gábor (2009). Csalás a felsőoktatásban: Francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 253–284. DOI: 10.1556/mpszle.64.2009.1.9
- Orosz Gábor & Farkas Dávid (2012). Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 605-630. DOI: 10.1556/mpszle.66.2011.4.3
- Orosz Gábor & Karsai Nóra Fruzsina (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 22(9), 3–11.
- Orosz Gábor, Dombi Edina, Tóth-Király István, Bóthe Beáta, Jagodics Balázs & Zimbardo Philip G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future.

- Learning and Individual Differences*, 52(8), 39–45. DOI: [10.1016/j.lindif.2016.10.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.007)
- Orosz Gábor, Farkas Dávid & Roland-Lévy Christine (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4(87), DOI: [10.3389/fpsyg.2013.00087](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00087)
- Orosz Gábor, Tóth-Király István, Bóthe Beáta, Kusztor Anikó, Üllei Zsuzsanna, Jánvári Miriam. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318), cikk. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- Pataki Máté (2007). Digitális könyvtárak védelme a KOPI plágiumkereső rendszerrel. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 54(3), 109–120.
- Pataki Máté (2013). *Algoritmusok egy nyelvű és különböző nyelvek közötti fordítások és plágiumok megtalálására*. Doktori disszertáció. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Multidiszciplináris Műszaki Tudományok Doktori Iskolája.
- Petrić, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 102–117. DOI: [10.1016/j.jslw.2012.03.005](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005)
- Petrić, B. (2015). What next for research on plagiarism? Continuing the dialogue. *Journal of Second Language Writing*, 30(4), 107–108. DOI: [10.1016/j.jslw.2015.08.007](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.007)
- Pitlik László (2013). Mesterséges intelligenciák a plágiumkeresésben. *Magyar Internetes Agrárinformatikai Újság*. 16(180).
- Santonino, M. D. (2015). Quality controls in the online classrooms – Is zero tolerance possible with digital students? In Pixel (szerk.), *Conference proceedings: The future of education*. Florence: Libreriauniversitaria.it Eduzioni. 82–86.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *University of Reading Language Studies Working Papers*, 1. 16–24.
- Séra László, Laczkó Ildikó, Kalamár Hajnalka & Sipeki Irén (2006). Tiszteesség a tanulásban? A csalási attitűd a külső és belső motiváció és az önértékelés kapcsolatának vizsgálata főiskolai hallgatóknál. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(3), 109–128.
- Ting, S-H., Musa, M. K. & Mah, F, S-F. (2014). Plagiarism norms and practices in coursework assignments. *International Journal of Education*, 6(1), 73–89. DOI: [10.5296/ije.v6i1.4676](https://doi.org/10.5296/ije.v6i1.4676)
- Urbanovič, J., Vasiljevič, N., Žalėnienė, I. & Gude-lienė, N. (2015). Research on academic integrity: The role of awareness of local environment in developing university anti-plagiarism strategy. *Plagiarism across Europe and beyond – Conference proceedings*, 75–90. 2016.12.30-i letöltés: http://plagiarism.pefka.mendelu.cz/files/proceedings_15.pdf
- Velliari, D. M. (2017). *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Wong, S. S. H., Lim, S. W. H & Quinlan, K. M. (2016). Integrity in and beyond contemporary higher education: What does it mean to university students? *Frontiers in Psychology*, 7(1094). DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01094](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01094)
- Yu, H., Glanzer, P. L. & Johnson, B. R. (2017). Why students cheat: A conceptual framework of personal, contextual, and situational factors. In D. M. Vellaris (szerk.), *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. Hershey PA: IGI Global. 3-59. DOI: [10.4018/978-1-5225-1610-1.ch002](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1610-1.ch002)
- Yu, H., Glanzer, P. L., Sriram, R., Johnson, B. R. & Moore, B. (2016). What contributes to college students cheating? A study of individual factors. *Ethics & Behavior*, 27(5), 401-422. DOI: [10.1080/10508422.2016.1169535](https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1169535)

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében

Az osztálytermi környezet tanulási motivációt befolyásoló szerepének feltárása minden bizonnyal nemcsak az oktatáskutatók, de a gyakorló pedagógusok körében is nagy érdeklődésre számot tartó témakör. Munkánk e téma kapcsán igyekszik szélesíteni ismereteinket. A célorientációs elmélet kereteit felhasználva kívánja kiegészíteni az eddigi, elsősorban a tanár szerepére vonatkozó tudásunkat azzal, hogy az osztálytermi közeg társakhoz kötődő jellemzői hogyan befolyásolják a motivációs klíma észlelését.

Bevezetés

A tanulási motiváció kutatásában a célorientációs elmélet jelenleg a széles körben használt, empirikusan alátámasztott megközelítések egyike (Fejes, 2015; Pajor, 2015). Az elmélet keretei között az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatóiként a célstruktúrák skáláit alkalmazzák. A célstruktúrákat az oktatási intervenciók olyan lehetséges beavatkozási pontjainak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. A korábbi vizsgálatok elsősorban a pedagógusok szerepére fókuszáltak, néhány intervenció kísérlet empirikus bizonyítékokkal is szolgált arra vonatkozóan, hogy a célstruktúrák észlelése tanári tevékenységeken keresztül befolyásolható (pl. Linnenbrink, 2005; Maehr és Midgley, 1996; O'Keefe és mtsai, 2013). Ugyanakkor az osztálytermi társas környezet nem tanárokhoz kötődő tényezőinek szerepére eddig viszonylag kevés figyelem irányult, miközben ezek ugyancsak lényeges beavatkozási pontokat jelenthetnek. Kulcskérdés tehát, hogy a célstruktúrák az osztálytermi társas közeg mely sajátosságaival állnak kapcsolatban. Ennek részletes feltárása az egyik első lépés lehet ahhoz, hogy a jövőben e területet is bevonhassuk a hatékony tanulási környezetek kialakításába.

Jelen tanulmány egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésén alapuló elemzését adja közre. Elemzésünk a célstruktúrák észlelését befolyásoló, korábban kvalitatív eszközökkel feltárt tényezőkre alapozott Likert-skálás kérdőív működését, valamint e tényezők általánosíthatóságát és szerepét vizsgálja.

Elméleti háttér

Személyes célok

A célorientációs elmélet keretei között a tanulók motivációs sajátosságait az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal jellemzik. A személyes célok a tanulók teljesítményszituációkban jellemző törekvésüket fejezik ki, és két alaptípusuk

azonosítható. Elsajátítási cél alatt új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (Urđan és Schoenfelder, 2006).

Mindkét céltípus tovább osztható egy *teljesítménykereső* és egy *teljesítménykerülő* dimenzióra attól függően, hogy az egyén a siker elérésére vagy a kudarc elkerülésére fókuszál. A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás először a viszonyító cél esetében jelent meg, majd az elsajátítási célt tekintve is elfogadottá vált, így a célorientációk egy 2x2-es mátrixba rendezhetők (Elliot, 1999; Linnenbrink és Pintrich, 2001). A legfrissebb kutatások egy 3x2-es célfelosztás lehetőségét vizsgálják. Elliot, Murayama és Pekrun (2011) a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket meghagyva a feladat teljesítésének abszolút követelményeire utaló feladatalapú célt (*task-based goal*), a saját elvárásokra utaló énalapú (*self-based goal*) célt és az interperszonális referenciára utaló másokalapú (*other-based goal*) célt alkalmazza az elsajátítási és viszonyító célok helyett. E megközelítés kapcsán már hazai eredmények is rendelkezésre állnak (l. Urbán, Orosz, Kerepes és Janvári, 2014).

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációi eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozhatók összefüggésbe. A korábbi kutatások szerint általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási teljesítménykereső cél, míg az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykerülő általában kedvezőtlen következményekkel. A viszonyító teljesítménykereső cél esetében nem alakult ki konszenzus a kutatók között, kedvező és kedvezőtlen következményeket egyaránt feltártak (l. Elliot, 2005; Hulleman és Senko, 2010; Linnebrink, 2005). A feladatalapú célok követésével összefüggő tanulással kapcsolatban álló kimenetekről e célok alkalmazásának újszerűsége miatt még alig rendelkezünk ismeretekkel.

Célstruktúrák

A célelmélet feltételezi, hogy a tanulási motivációt a tanulók egyéni jellemzői és a környezet egyaránt befolyásolja. A célelmélet a környezet motivációs hatását holisztikusan a célstruktúrák konstruktumaival jellemzi. A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációit (Ames, 1992), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. A személyes célokhoz hasonlóan a célstruktúráknak is két típusát különböztetik meg. Az elsajátítási célstruktúra az elsajátítást, megértést, a korábbi teljesítmény túlszárnyalását, az elsajátítási cél követését ösztönzi, míg a viszonyító célstruktúra a teljesítmények összevetésére, versenyre, viszonyító cél követésére ösztönöző környezetet jelöl (pl. Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urđan, 2004a). Bár e meghatározások széles körben elfogadottak, egy részletesebb, operacionalizálható definíció hiányzik a szakirodalomból (Urđan, 2010).

A célstruktúrák megismerésében elsősorban Likert-skálás tanulói kérdőívekre támaszkodnak, leggyakrabban a Midgley és munkatársai (1998, 2000) általi kifejlesztett *Patterns of Adaptive Learning Scales* (továbbiakban: PALS) kérdőívet (Urđan, 2010), illetve adaptált és továbbfejlesztett változatait alkalmazzák (pl. Miki és Yamauchi, 2005; Sideridis és mtsai, 2006). A PALS első változatában (Midgley és mtsai, 1998) a célstruktúrákra vonatkozó kérdőívtelemek a pedagógus tevékenységeire, viselkedésére, feltételezett szándékaira irányultak, és „a tanárom” („My teacher...”) formulával kezdődtek. Ugyanakkor az a kritika fogalmazódott meg, hogy e skálák szűken értelmezik az osztálytermi környezetet, és a tanári tevékenységen kívül az osztályterem további lényeges

aspektusairól, így a tanulók által elfogadott normákról, értékekről nem informálnak (Urđan, 2004b). Ezért a PALS továbbfejlesztett változatában a célstruktúrákra vonatkozó skálák megduplázódtak, külön skálát dolgoztak ki a tanári és az osztálytermi célstruktúrákra, utóbbi skálák esetében az „osztályunkban” („In our class...”) megfogalmazást alkalmazva (Midgley és mtsai, 2000). A célstruktúrák mérése esetében néhány vizsgálat az iskolai szintre fókuszál (l. Ames, 1992; Matos és mtsai, 2009). Ezekben a vizsgálatokban általában ugyancsak a PALS módosított verzióját alkalmazzák, a kérdőívteteleket az „ebben az iskolában” („In this school...”) nyelvi szerkezettel kezdve.

A célstruktúrákat mérő kutatásokban a céltól függően a tanárra, az osztályteremre vagy az iskola egészére vonatkozó skálákat alkalmazzák. Mivel az iskola részét képezi az osztályterem, illetve az osztálytermi környezet részeként értelmezhető a tanár, e skálák átfedik egymást, együttes használatuk nem javasolt (Midgley és mtsai, 2000), erre mindössze egyetlen példát találhatunk a szakirodalomban (l. Turner és mtsai, 2013). Ebből következően keveset tudunk arról, hogy a tanulói válaszokat hogyan befolyásolják a kontextus eltérő szintjeire fókuszáló skálák különböző megfogalmazásai. Koskey és munkatársai (2010) az elsajátítási célstruktúra kognitív validitását kognitív interjúk segítségével vizsgálta, és összehasonlította a tanárra és az osztályteremre vonatkozó állítások tanulók általi értelmezését is. Elemzésük szerint a pedagógusokra koncentráló kérdőívtetelek kognitív validitása jobb volt, mint az osztálytermi kontextusra vonatkozóké.

A tanulói kérdőíveken alapuló vizsgálatok szerint pozitív összefüggés tapasztalható mind az iskolai, mind az osztálytermi célstruktúrák, valamint az egyes célstruktúráknak megfelelő személyes célok között (pl. Anderman és Midgley, 1997; Matos és mtsai, 2009; Roeser és mtsai, 1996; Wolters, 2004). Ugyancsak pozitív a korreláció az osztálytermi elsajátítási célstruktúra tanulók általi észlelése és a teljesítmény, a kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazása, az énhatékonyság, az adaptív segítségkérés és az iskolával kapcsolatos pozitív érzelmek között. Negatív irányú az összefüggése vagy nem függ össze az elsajátítási célstruktúra olyan kedvezőtlen kimenetekkel, mint a negatív érzelmek, a nem adaptív segítségkérés, a tanult tehetetlenség vagy a csalás. A viszonyító célstruktúra észlelése az osztályteremben általában kedvezőtlen kimenetekhez kapcsolódik, úgy mint alacsonyabb teljesítmény, csalás, tanult tehetetlenség, kitartás hiánya (l. Kaplan és Maehr, 2007; valamint Givens Rolland, 2012 áttekintését). Az elsajátítási célstruktúra általában erősebb kapcsolatban áll a felmért tanulói kimenetekkel, mint a viszonyító célstruktúra. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy míg az önfejlesztés bátorítása mindenki számára kedvező motivációs környezetet jelent, addig az összehasonlítás ösztönzésének hatása a körülményektől és további egyéni jellemzőktől függően jobban eltérhet (Middleton és mtsai, 2004; Urđan és Midgley, 2003).

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltárásának lehetőségei

Bár elméletileg megalapozott és empirikusan is igazolt, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat, viszonylag keveset tudunk arról, hogy a gyakorlatban ez hogyan valósítható meg (O’Keefe és mtsai, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urđan, 2010). A célstruktúrák formálódását befolyásoló tényezők megismerését a célstruktúrák és a tanulási környezet egyéb jellemzőiről egyszerre információt gyűjtő kutatások segíthetik. A kutatássorozatunkhoz választott módszertan háttérének felvázolása érdekében a következőkben röviden áttekintjük a célstruktúrák és az osztályterem egyéb jellemzőinek együttes vizsgálathoz alkalmazott megoldásokat.

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezőket feltáró kutatások vezérfonalaként elsősorban Ames (1992) szempontjait alkalmazzák. Ames a korábbi kutatások szintetizálásával, Epstein (1983, idézi Ames, 1992) munkájára támaszkodva gyűjtötte össze azokat

a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók, és befolyásolhatják a célstruktúrák tanulók általi észlelését. E tanári stratégiák hat kategóriába sorolhatók (l. Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007), amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő szavak (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos. A korábbi vizsgálatok elsősorban e kategóriák szerepének megismerésére irányultak (l. Fejes, 2015).

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltérképezésének egyik irányát azok a kutatások jelentik, amelyekben az osztályokat a célstruktúrák alapján kérdőívek segítségével csoportosítják, majd kvalitatív módszerekkel – elsősorban osztálytermi megfigyelések és a tanári közlések elemzése által – megkísérlik feltárni, mi okozhatja a különbségeket az osztályok között (pl. Patrick és mtsai, 2001; Patrick és mtsai, 2003).

A célstruktúrák globális mutatói mögött álló tényezők megismerésének egy további irányát képviselik azok a kérdőíves vizsgálatok, amelyekben a célstruktúrák és az osztálytermi környezet további sajátosságairól informáló skálák egyszerre szerepelnek (pl. Butler, 2012; Ciani és mtsai, 2010; Patrick és mtsai, 2011; Polychroni és mtsai, 2012; Ohtani és mtsai, 2013; Roeser és mtsai, 1996; Skaalvik és Skaalvik, 2013; Turner és mtsai, 2013).

Az előbbiektől eltérő kutatási megoldást alkalmazott Patrcik és Ryan (2008). A PALS-kérdőív tanári elsajátítási célstruktúrára vonatkozó Likert-skálás állításainak értékelését követően nyitott kérdéseket használtak a tanulói kérdőíveken. A kérdőívtelekhez tartozó számok bekarikázása után arra kérték a tanulókat, írják le, hogy mit tett vagy mondott a pedagógus, ami miatt az adott értéket jelölték. A tanulói válaszokat kategóriákba sorolták, amelynek alapját a TARGET dimenziói képezték, ugyanakkor azt továbbiakkal egészítették ki.

Kutatási előzmények

A korábbi kutatások kapcsán megfogalmazható kritikaként egyrészt, hogy elsősorban a tanári tevékenységekre fókuszáltak, miközben jól tudjuk, hogy az osztálytermi környezet motivációs klímájának alakulásában a pedagógusok mellett az osztálytársaknak is jelentős szerepe lehet (l. Fejes, 2014). Másrészt az új tényezők feltárásában a tanulói véleményekre kevésbé alapoztak. Ez alól egyedül Patrick és Ryan (2008) megközelítése jelent kivételt, ugyanakkor e kutatás kapcsán ugyancsak felvethető, hogy kérdésfeltevésük a tanári tevékenységekre fókuszált. Kutatási elrendezésünk többek között e hiányosságokat is orvosolni kívánja.

Korábbi munkánkban (Fejes, Rausch és Török, 2015) a Midgley és munkatársai (2000) által fejlesztett, a célstruktúrák megismerésére általánosan használt Likert-skálás PALS kérdőívre alapozva fejlesztettünk ki magyar nyelvű eszközt matematikához kötődően, felső tagozatos tanulók válaszlásai alapján. Az Osztálytermi Célstruktúrák Kérdőív validitását és reliabilitását egyaránt megerősítették az elemzések. A mérőeszköz végső változatában megtartott állítások többsége tartalmilag megegyezik a mintaként használt skálák kérdőívteleivel, mindössze apró eltérések azonosíthatók. Mindkét skála esetében a mintaskálák egy-egy témakörének megjelenítését nem sikerült elérnünk. Az elsajátítási célstruktúra kapcsán a hibázással kapcsolatos attitűdre, míg a viszonyító célstruktúra esetében a versengés gyakoriságára nem vonatkozik kérdőívétel.

Egy további írásbeli kikérdezés során a skálákhoz nyílt végű kérdéseket kapcsolunk a tanulói vélemények alaposabb megismerése érdekében matematikához kötődően, hetedik évfolyamos tanulók körében (Fejes, Rausch és Török, 2015). A nyílt végű kérdéseket két változatban alkalmaztuk. Az egyik a tanári tevékenységekre és kommunikációra kívánta ráirányítani a tanulók figyelmét, és megegyezett a Patrick és Ryan (2008) által használt instrukcióival (Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mit tesz vagy mond a tanár, ami miatt ezt gondold! Kérjük, írd példát!). A másik az osztályterem

egészre vonatkozott, ami a tanárral és az osztálytársakkal kapcsolatos válaszokat és példákat egyaránt előhívhatott (Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mi történik az osztályteremben, ami miatt ezt gondold! Kérjük, írd példát!).

A tanulói véleményeknek a szokásosnál nagyobb teret engedő kvalitatív megközelítés alkalmazása során az osztálytermi környezet társas jellemzői emelkedtek ki. Az osztálytermi környezet elemei közül a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció kapta a legtöbb választ mindkét célstruktúránál. Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés, a viszonyító célstruktúra esetében az osztálytársak elismerése képvisel még jelentős súlyt. A célelmélet keretein belül végzett kurrens kutatások egyre inkább megerősítik az osztálytermi környezet szociális jellemzőinek fontosságát (pl. Butler, 2012; Turner és mtsai, 2013), eredményeink ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az eddig vizsgált tényezőknél valószínűleg sokkal lényegesebb a szerepük a tanulási motiváció formálódásában. Az értékelés kivételével a TARGET-dimenziók egyik célstruktúráról illetően sem képviseltek jelentős arányt. A tanulói válaszok alapján az osztályterem motivációs jellemzőiről kialakított kategóriák egy része átfedést mutatott a korábbi vizsgálatokban feltártakkal, ugyanakkor számos új elem is megjelent, amelyek a következők voltak: közösségről kialakított kép, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, osztályközösség heterogenitása, szituációfüggés. Utóbbi két kategória elsősorban a jövőben alkalmazható kutatómódszertan szempontjából lényeges. E kategóriák azt jelzik, hogy a tanulók felismerték az osztálytermi motivációs jelenségek kontextusfüggő jellegét és általánosíthatóságának korlátozottságát.

A tanulói véleményeknek a szokásosnál nagyobb teret engedő kvalitatív megközelítés alkalmazása során az osztálytermi környezet társas jellemzői emelkedtek ki. Az osztálytermi környezet elemei közül a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció kapta a legtöbb választ mindkét célstruktúránál. Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés, a viszonyító célstruktúra esetében az osztálytársak elismerése képvisel még jelentős súlyt. A célelmélet keretein belül végzett kurrens kutatások egyre inkább megerősítik az osztálytermi környezet szociális jellemzőinek fontosságát (pl. Butler, 2012; Turner és mtsai, 2013), eredményeink ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az eddig vizsgált tényezőknél valószínűleg sokkal lényegesebb a szerepük a tanulási motiváció formálódásában.

Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

Jelen tanulmány egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésén alapuló elemzését adja közre. Célja, hogy kvantitatív megközelítéssel is ellenőrizze a korábbi kvalitatív vizsgálat során feltárt, az osztálytermi társas környezet néhány jellemzőjének általánosíthatóságát és szerepét a motivációs klíma észlelésében. A korábban feltárt tényezők közül e munka a társas környezettel összefüggő tényezőkre fókuszál (közösségről kialakított kép, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése), a kizárólag módszertani szempontból lényeges kategóriák elhagyásával (osztályközösség heterogenitása, szituációfüggés). A társas tényezők jelentőségének megítéléséhez viszonyítási

pontként egy további, a korábbi vizsgálatokban (pl. Butler, 2012; Patrick és mtsai, 2011; Turner és mtsai, 2013) a célstruktúrák észlelése kapcsán lényeges szerepet betöltő skálát, a tanári érzelmi támogatás skáláját is szerepeltettük a kérdőívben.

Kutatási kérdéseink a következők: (1) A kvalitatív vizsgálat alapján kirajzolódó társas tényezőkből lehetséges-e Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni? (2) Milyen e konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége a célstruktúrákkal való összefüggésük fényében? (3) Milyen e konstruktumoknak a korábban feltárt, a motiváció szempontjából lényeges tanári érzelmi támogatás skálájához viszonyított jelentősége?

Korábbi kutatásunk eredményeire támaszkodva a tanulói válaszok megoszlása alapján fogalmazhatunk meg feltételezéseket a második kutatási kérdés kapcsán (Fejes, Rausch és Török, 2015). A vizsgált kategóriák előfordultak mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúrával összefüggésben, és az egyes kategóriákba sorolt válaszok aránya az elsajátítási és viszonyító célstruktúra esetében nem különbözött lényegesen. Egyedül az osztálytársak elismerése elnevezésű kategóriába sorolt válaszok aránya emelkedett ki: a viszonyító célstruktúra esetében jóval gyakrabban említettek ehhez kapcsolódó tapasztalatokat a tanulók. Ezek alapján mindössze azt a feltételezést tudjuk megfogalmazni, hogy az osztálytársak elismerése elnevezésű skála szorosabb kapcsolatban áll a viszonyító célstruktúrával, mint az elsajátítási célstruktúrával.

A vizsgálat módszerei, eszközei

Résztevők és adatfelvétel

Az adatfelvétel során nem lehetett cél semmilyen szempontból a reprezentativitás, hiszen a tanulási motiváció általunk vizsgált konstruktumainak kontextusfüggő jellegét tekintve a reprezentativitás alapegységei esetünkben nem az egyes tanulók, hanem az eltérő értékekkel, normákkal jellemezhető osztályok lehetnének (l. Hickey, 2003; Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury és MacCallum, 2010). Ebből következően a minta összeállítása tekintetében elsősorban azt tűztük ki célul, hogy az összefüggések vizsgálatához évfolyamonként elegendő tanuló töltse ki a kérdőíveket. Emellett a minta összeállítása során törekedtünk arra, hogy a tanulók családi hátterét tekintve méréseinkben egyaránt szerepeljen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Ezt elsősorban a tanulók szociokulturális háttere és olvasási teljesítménye között feltárt összefüggés indokolja (l. Molnár és mtsai, 2012). Felmérésünk 248 tanuló részvételével történt 6–8. évfolyamon. A minta évfolyamonkénti és nemek szerinti megoszlását, valamint a résztvevő osztályok számát az 1. táblázat közli.

A kérdőívek felvételére 2018 márciusában került sor. Az adatfelvétel online történt a Google Forms segítségével. A kutatáshoz az intézményvezetők engedélyét kértük. A kérdőívek kitöltését iskolánként egy-egy kapcsolattartó pedagógus bonyolította le. A pedagógusok kitöltési útmutatót kaptak, melynek segítségével informálták a tanulókat a kutatás általános céljáról. Emellett tájékoztatták a tanulókat, hogy a kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen.

1. táblázat. A minta főbb jellemzői

Minta	Évfolyamok			Összesen
	6.	7.	8.	
Tanulók száma	80	93	75	248
Osztályok száma	5	4	5	14
Lányok aránya (%)	46	46	47	46

Mérőeszköz

Likert-skálás kérdőívünk az osztályterem motivációs jellemzőit holisztikus megközelítéssel leíró célstruktúrákra, az osztálytermi társas közeg (közösségről kialakított kép, a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése) néhány tényezőjére, valamint a tanár érzelmi támogatásának feltárására fókuszált. A (1) közösségről kialakított kép, (2) a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és az (3) osztálytársak elismerése elnevezésű skálák állításait korábbi kvalitatív kutatásunk alapján fogalmaztuk meg (Fejes, Rausch és Török, 2015). A skálák leírását, két-két tanulói választ a kvalitatív vizsgálatból, valamint az erre épülő példamondatokat a 2. táblázat közli. A tanár érzelmi támogatása elnevezésű skála Patrick és munkatársai (2011) munkájából származik, és további vizsgálatok is megerősítették validitását és reliabilitását fiatal serdülők körében (pl. Turner és mtsai, 2013). Kérdőívünk összesen 38 Likert-skálás állítást tartalmazott, amelyeket öt válaszlehetőség segítségével értékelhettek a tanulók (1=egyáltalán nem igaz; 2=általában nem igaz; 3=néha igaz, néha nem; 4=általában igaz; 5=teljesen igaz).

2. táblázat. Tematikus kategóriák meghatározása, példák a tanulók válaszaiból és az állításokból

Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból	Állítás a kérdőíven
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	Utalás az olyan diák-diák interakciókra, amelyekben az osztálytárs teljesítményének befolyásolása megjelenik.	„De nem mindig, mert ha valaki nem tud valamit, akkor próbálunk segíteni neki.” „Az osztályban fontos a kitartás, mert ha valaki lemaradt matekból vagy bármiből, akkor mindig odaadja valaki a füzetét.”	Az osztályunkban gyakori, hogy a tanulók egymásnak magyarázzák el a matekot. A tanulók meg szokták beszélni egymással a matekfeladatok megoldásait.
Osztálytársak elismerése	Utalás olyan szituációkra, amelyek az osztálytársak elismerése, lekicsinylése vagy ezek hiánya megjelenik.	„Fontos, mivel átlátjuk a dolgokat a matekkal és ciki valamiből buta maradni az osztályban.” „Nem alacsonyítunk le egy embert azért, mert nem jó valamilyen tantárgyból! Elfogadjuk olyannak amilyen!”	Az osztályban büszkék vagyunk a jó matekos osztálytársainkra. Az osztályunkban lenéznek azokat, akik nem jók matekból.
Közösségről kialakított kép	Utalás arra, hogy az osztály teljesítménye, magatartása hatással lehet a külső szemlélő adott iskoláról, osztályról kialakított véleményére (pl. más osztályokhoz, iskolákhoz viszonyítva).	„A mi iskolánkba csak jó tanulók vannak, és nem akarjuk rossz hírrel bemooskolni az iskola nevét.” „Azért fontos, mert ez egy elég jó iskola és mindenki felállít osztályok között egy rangsort, hogy ki mennyire okos.”	Fontos, hogy az osztályunkról milyen kép alakul ki a matek kapcsán. Azért is próbálunk jól teljesíteni matekból, mert fontos az osztályunk jó híre.

A kérdőíven szerepeltett állítások a matematika tantárgyhoz kötődnek. A tantárgy választásának oka, hogy a nemzetközi szakirodalom által feltárt összefüggések többsége is a matematikához kapcsolódik, így a témakörben megtett első lépésekhez mi is e tantárgyat választottuk. További praktikus okként említhető, hogy a tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változatosságot mutathat, ugyanakkor a matematika esetében ez talán kevésbé jellemző, ami a kérdőívitételek megfogalmazása során jelentett előnyt.

Adatelemzés

A mérőeszköz végső változatát feltáró faktorelemzések sorozatával alakítottuk ki főtengeley elemzés módszerével és varimax rotációval SPSS 20 szoftver segítségével. Az így kialakított skálák belső konzisztenciáját Cronbach- α értékekkel, a skálák közötti kapcsolatok erősségét Pearson-féle korrelációkkal jellemeztük.

Eredmények

A mérőeszköz jóságmutatói

A kérdőív érvényességéről informáló faktoranalízis eredményei az előzetes elméleti struktúrába illeszkedő állítások feltüntetésével a 3. táblázatban láthatók. A faktorok legjobb interpretálhatóságának figyelembe vételével, a legmagasabb faktorsúllyal szereplő tételek megtartásával, Varimax rotáció alkalmazásával jutottunk az eredményekhez.

A kérdőíven szereplő 38 állításból 32 tételt tartottunk meg, az egyes dimenziókhöz 3–6 tétel tartozik. Az állítások a megcélzott hat skála helyett hétbe rendeződnek, az osztálytársak elismerése elnevezésű skála állításai két elkülönülő faktort alkottak. Az eredetileg feltételezett faktorba három állítás tartozott, amely mellett egy további jól értelmezhető faktort kaptunk. Az új faktor az „osztálytársak kigúnyolása” elnevezést kapta. A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató (továbbiakban: KMO-mutató) jelzi, amely a megtartott 32 kérdőívitétel esetében 0,88. Kaiser (1974, Ketskemény és Izsó, 1996) a KMO-mutató alapján a faktoranalízis módszerének alkalmazását a 0,5 feletti érték esetén javasolja, a 0,8 és 0,9 közötti értékeket megfelelőnek tekinti. A kapott érték alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a változórendszer háttérben joggal feltételezhetünk látens változókat.

A faktoranalízist évfolyamok szerinti bontásban nem végeztük el, mivel az évfolyamok szerinti elemszám és a kérdőívitételek számának aránya túlzottan alacsony az elemzéshez (vö. Ketskemény és Izsó, 1996).

3. táblázat. Az osztálytermi környezetre vonatkozó skálák faktorszervezete

Skálák és állítások	Faktorsúlyok						
	1	2	3	4	5	6	7
Elsajátítási célstruktúra							
Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban.	-,058	,147	,702	,102	,213	,140	,073
A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban.	-,074	,224	,756	,243	,148	,083	,070
Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk.	-,054	,125	,624	,228	,209	,033	,075
Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból.	-,055	,294	,694	,202	,103	,111	,175
Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból.	,024	,248	,623	,198	,187	,209	,166
Viszonyító célstruktúra							
Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból.	,087	,629	,140	,040	-,008	,275	,105
Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból.	,250	,619	,232	,086	-,008	-,011	,084
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból.	,094	,615	,384	,043	-,012	,164	,137
Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknél jobb matekosok.	,323	,567	,064	,084	-,053	,123	,132
Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknél nem vagyunk rosszabbak matekból.	,203	,847	,134	,053	,008	,143	,102
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek.	,231	,597	,239	,231	,079	,011	,124
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal							
Az osztályunkban gyakori, hogy a tanulók egymásnak magyarázzák el a matekot.	-,010	,044	,137	,664	,022	-,035	,065
Az osztályunkban gyakran kérnek segítséget egymástól a tanulók matekból.	,078	,106	,154	,713	,072	,014	,084
Ha valakinek nem megy az osztályunkban a matek, a többiek megpróbálják elmagyarázni neki.	-,179	,104	,281	,553	,081	,208	,160
A tanulók meg szokták beszélni egymással a matekfeladatok megoldásait.	,089	,032	,043	,597	,082	,106	-,078
A tanulók el szokták mondani egymásnak az ötleteiket a matekfeladatok megoldása kapcsán.	,057	,107	,210	,634	,153	,098	,137
Közösségről kialakított kép							
Az osztályunknak fontos, hogy jó hírünk legyen a matek kapcsán.	,185	,216	,176	,042	,148	,288	,586
Fontos, hogy az osztályunkról milyen kép alakul ki a matek kapcsán.	,107	,367	,227	,158	,174	,200	,581
Azért is próbálunk jól teljesíteni matekból, mert fontos az osztályunk jó híre.	,240	,265	,248	,240	,115	,124	,580
Osztálytársak elismerése							
Az osztályunkban felnéznek a jó matekosokra.	,205	,140	,028	,002	-,014	,667	,120
Az osztályban büszkék vagyunk a jó matekos osztálytársainkra.	-,061	,194	,231	,139	,146	,627	,223
Az osztályunkban a jó matekosokat elismerik az osztálytársai.	-,007	,158	,210	,191	,144	,706	,054
Osztálytársak kigúnyolása							
Az osztályunkban lenézik azokat, akik nem jók matekból.	,794	,067	-,058	-,092	-,094	,219	,062
Ha valakinek nem megy a matek az osztályban, a többiek kinevetik.	,801	,137	-,033	,056	-,074	-,012	,074
Ha valakinek nem megy a matek az osztályban, a többiek piszkálják.	,782	,106	-,078	-,029	-,050	-,055	-,012

Skálák és állítások	Faktorsúlyok						
	1	2	3	4	5	6	7
A többiek dühösek azokra, akik miatt lassan kell haladni a tananyaggal.	,584	,226	,077	,088	-,018	-,020	,047
Az osztályunkban a jó matekosok dicsekszenek tudásukkal.	,578	,223	-,034	,013	-,141	,114	,043
Az osztályunkban csúfolják a matekból gyengén teljesítőket.	,802	,107	-,062	,076	-,048	-,001	,129
Tanári érzelmi támogatás							
A tanárod tiszteletben tartja a véleményedet.	-,150	,003	,141	,099	,709	,120	-,021
A tanárod próbál segíteni neked, amikor szomorú vagy mérges vagy.	-,048	-,080	,098	-,022	,700	,059	,135
Számíthatsz a tanárod segítségére, amikor szükség van rá.	-,128	-,096	,226	,198	,696	,018	,068
A tanárod megérti, hogyan érzel bizonyos dolgokkal kapcsolatban.	-,050	,001	,145	,121	,708	,022	,070
Sajátérték	3,7	3,3	3,2	2,5	2,3	1,8	1,4
Variancia (%)	11,7	10,4	9,8	7,8	7,3	5,8	4,2

Megjegyzés: A faktorelemzés főtengelemzés módszerével, Varimax rotációval történt, a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyokat félkövér szedés jelzi (Kaiser-Meyer-Olkin mutató=0,88).

A kérdőív skáláinak megbízhatóságát a 4. táblázat közli. Az adatok azt jelzik, hogy az egyes skálák reliabilitása a teljes mintán általában jónak mondható (0,76–0,88), a leg-alacsonyabb értéket az osztálytársak elismerése elnevezésű skála mellett találjuk (0,76), ugyanakkor még ez is megfelelő megbízhatóságot jelez. Az egyes skálák reliabilitását évfolyamok szerinti bontásban is megvizsgáltuk. 0,7 alatti Cronbach- α értéket egyedül az osztálytársak elismerése esetében láthatunk 6. évfolyamon, ami még meghaladja a használhatóság általánosan elfogadott 0,6 szintjét.

4. táblázat. A skálák megbízhatósága évfolyamok szerint és a teljes mintán (Cronbach- α)

Skálák	Évfolyamok			Teljes minta
	6.	7.	8.	
Elsajátítási célstruktúra	0,84	0,90	0,90	0,88
Viszonyító célstruktúra	0,84	0,85	0,91	0,87
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	0,72	0,82	0,84	0,80
Osztálytársak kigúnyolása	0,81	0,85	0,93	0,88
Osztálytársak elismerése	0,69	0,70	0,84	0,76
Közösségről kialakított kép	0,78	0,81	0,82	0,80
Tanári érzelmi támogatás	0,79	0,80	0,87	0,82

A skálák közötti összefüggések

Az egyes skálák közötti korrelációs együtthatókat az 5. táblázat közli. A célstruktúrák közötti korreláció közepes erősségű és pozitív irányú, erőssége a korábban feltártakhoz hasonló (vö. Fejes, Rausch és Török, 2015). Ez megerősíti korábbi eredményünk általánosíthatóságát, valamint, hogy a célstruktúrák kapcsolata a magyar fiatal serdülők körében eltér az Egyesült Államokban feltártaktól.

Az új változók közül az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép egyaránt hasonló erősséggel korrelál mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúrával. Az

új változók közül egyedül az osztálytársak kigúnyolásának gyakorlati jelentősége értelmezhető könnyen, mivel e változó kizárólag a viszonyító célstruktúrával korrelál, erőssége közepes. Emellett említésre érdemes különbséget láthatunk a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal konstruktum célstruktúrákkal való kapcsolatában. E változó szorosabban összefügg az elsajátítási, mint a viszonyító célstruktúrával. Az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép korrelációja hasonló a két célstruktúra esetében.

Az elsajátítás célstruktúrával való összefüggést tekintve a vizsgált társakhoz kapcsolódó konstruktumok közül hasonló jelentőséggel bír a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és a közösségről kialakított kép, míg az osztálytársak elismerése valamivel gyengébb összefüggést mutat az elsajátítási célstruktúrával, az osztálytársak kigúnyolása pedig nem függ össze e skálával.

A viszonyító célstruktúrával a vizsgált társakhoz kapcsolódó konstruktumok közül a legerősebben a közösségről kialakított kép skálájával korrelál. Ennél gyengébb, de közel azonos jelentőségű az osztálytársak kigúnyolásának és az osztálytársak elismerésének szerepe. A leggyengébb korrelációt a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal skála esetében láthatjuk.

A tanár érzelmi támogatása elnevezésű adaptált skála a két célstruktúra közül csak az elsajátítási célstruktúrával korrelál. A célstruktúrákkal szignifikáns kapcsolatban álló változókhoz viszonyítva a tanári érzelmi támogatás és az elsajátítás célstruktúra kapcsolata nem emelkedik ki, jóval erősebb korrelációs együtthatókat láthatunk a célstruktúrák és az osztálytermi társas környezet vizsgált változói között.

A korrelációs együtthatók elemzése kapcsán említésre érdemes még az osztálytársak elismerése és kigúnyolása változók közötti alacsony korreláció. A két változónak a célstruktúrákkal való eltérő kapcsolata mellett ez annak a további megerősítése, hogy az osztálytermi környezet észlelése kapcsán jelentősen eltérő szerepű változókról van szó.

5. táblázat. A skálák közötti korrelációk

Skálák	1	2	3	4	5	6	7
1. Elsajátítási célstruktúra	–						
2. Viszonyító célstruktúra	0,48**	–					
3. Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	0,47**	0,28**	–				
4. Osztálytársak kigúnyolása	-0,03	0,40**	0,04	–			
5. Osztálytársak elismerése	0,38**	0,37**	0,28**	,14*	–		
6. Közösségről kialakított kép	0,49**	0,55**	0,36**	0,30**	0,47**	–	
7. Tanári érzelmi támogatás	0,39**	0,06	0,25**	-0,17	0,20**	0,27**	–

Megj.: * = $p < 0,05$ szinten szignifikáns; ** = $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunk egy kutatássorozat harmadik adatgyűjtésének eredményeit összegezi. Az első felmérés célja az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív kifejlesztése volt. A második mérés során az elkészült mérőeszközre alapozva nyílt végű kérdések segítségével az osztálytermi célstruktúrák észlelésével összefüggő, az osztálytermi környezet további jellemzőiről gyűjtöttünk információkat. E munka azt vizsgálja, hogy az osztálytermi környezet társakhoz kötődő újonnan feltárt összetevőiből lehetséges-e

Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni; a célstruktúrákkal való összefüggésük fényében milyen e konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége; valamint a tanári érzelmi támogatás skálájához viszonyított jelentősége. A tanulói válaszok kvalitatív elemzésére építve három új Likert-skálás állításokat tartalmazó skálát hoztunk létre: pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, az osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép.

Néhány kérdőívétel elhagyásával a faktoranalízisek szerint kirajzolódott a várt struktúra a motivációs klíma észlelésének társakhoz kapcsolódó változói esetében, ugyanakkor az osztálytársak elismerése elnevezésű változó két faktort alkotott. Az új faktor elméletileg és empirikusan is jól elkülöníthető volt, az osztálytársak kigúnyolása elnevezéssel szerepeltettük a további elemzésben. E skála tulajdonképpen egy ismert, de a korábbi kutatásokban a pedagógus tevékenységéhez kötődő, a kölcsönös tisztelet támogatása elnevezésű skála (Ryan és Patrick, 2001) más perspektívából történő megjelenéseként értelmezhető. A létrehozott konstruktumok megbízhatósága általában jónak mondható. Tehát az osztálytermi társas környezet korábbi kutatásunkban feltárt összetevőiből sikerült Likert-skálával mérhető új konstruktumokat létrehozni.

A célorientációs elméletre alapozott osztálytermi gyakorlat szempontjából azok az új változók különösen értékesek, amelyek jól azonosíthatóan egyik vagy másik célstruktúrához köthetők. Az új változók közül ez kizárólag az osztálytársak kigúnyolása esetében teljesül, amely nem áll összefüggésben az elsajátítási célstruktúrával, míg a viszonyító célstruktúrával közepes erősséggel korrelál. Emellett említésre érdemes a különbség a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal nevű konstruktum célstruktúrákkal való kapcsolataiban. E változó szorosabban összefügg az elsajátítási, mint a viszonyító célstruktúrával. Bár a korrelációk ok-okozati kapcsolatról nem tájékoztatnak, az összefüggések alapján feltételezhető, hogy az osztálytársak gúnyos viselkedése a viszonyító célstruktúrát erősíti, míg a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal az elsajátítási célstruktúrát. A feltárt új változók közül az osztálytársak elismerése és a közösségről kialakított kép változók gyakorlati szerepe kapcsán nehezen fogalmazhatók meg következtetések, mivel a korrelációs együtthatók értéke közel azonos mindkét célstruktúra esetében.

A korábbi vizsgálatok alapján kirajzolódó kép alapján úgy tűnik, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható osztálytermi tényezők jellemzően egyik vagy másik célstruktúrával függenek össze. Azaz míg egyik célstruktúrával számottevő, a másikkal gyenge a kapcsolatuk, vagy nincs kapcsolatuk.

Vizsgálatunk eredményei ugyanakkor ettől eltérnek, ami minden bizonnyal nem független attól, hogy a két célstruktúra közötti kapcsolat is jóval erősebb, mint amit a megelőző, elsősorban egyesült államokbeli osztálytermekben feltártak. A kulturális különbségek megjelenítésére való törekvés a célorientációs megközelítés keretei között egyértelműen megjelenik (l. Zusho és Clayton, 2011), azonban az eddigi vizsgálatok a tanulók egyéni céljai és tanulással összefüggő viselkedése, nézetei közötti oksági kapcsolatra fókuszáltak, így a kulturális különbségekről is főképp ezen összefüggések kapcsán rendelkezünk információkkal.

A tanári érzelmi támogatás és az elsajátítási célstruktúra skáláinak korrelációja a korábbi mérésekben központi jelentőségű volt (pl. Butler, 2012; Patrick és mtsai, 2011; Turner és mtsai, 2013). Az elsajátítási célstruktúrát tekintve eredményeink szerint az új változók többségének jelentősége a magyar tanulók körében hasonló vagy fontosabb, mint a tanári érzelmi támogatás. Ez egyértelműen jelzi, hogy a célorientációs elméleten alapuló osztálytermi gyakorlat szempontjából a tanári tevékenységek elemzése mellett a kortársak szerepének mélyrehatóbb vizsgálatára is szükség van. Továbbá megfogalmazható, hogy ennek feltárásában a tanulók véleményére építő kvalitatív vizsgálatoknak érdemes a jövőben fontosabb szerepet szánni; kutatássorozatunk bizonyítja, hogy e megközelítéssel az osztálytermi környezet motivációs szerepének új, lényeges komponensei ismerhetők meg.

A korábbi vizsgálatok alapján kirajzolódó kép alapján úgy tűnik, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható osztálytermi tényezők jellemzően egyik vagy másik célstruktúrával függenek össze. Azaz míg egyik célstruktúrával számottevő, a másikkal gyenge a kapcsolatuk, vagy nincs kapcsolatuk. Vizsgálatunk eredményei ugyanakkor ettől eltérnek, ami minden bizonnyal nem független attól, hogy a két célstruktúra közötti kapcsolat is jóval erősebb, mint amit a megelőző, elsősorban egyesült államokbeli osztálytermekben feltártak. A kulturális különbségek megjelenítésére való törekvés a célorientációs megközelítés keretei között egyértelműen megjelenik (l. Zusho és Clayton, 2011), azonban az eddigi vizsgálatok a tanulók egyéni céljai és tanulással összefüggő viselkedése, nézetei közötti oksági kapcsolatra fókuszáltak, így a kulturális különbségekről is főképp ezen összefüggések kapcsán rendelkezünk információkkal. Az osztálytermi környezet jellemzői és a célstruktúrák közötti kapcsolatokat vizsgáló felmérések többsége az Amerikai Egyesült Államok osztálytermeihez köthető, különösen igaz ez a megállapítás a TARGET-dimenziók és a célstruktúrák összefüggésének vizsgálatára. Keveset tudunk arról, hogy mennyiben általánosíthatók az ezen a területen feltárt eddigi eredmények, milyen különbségek léteznek a különböző kultúrák vagy az eltérő hagyományokkal rendelkező oktatási rendszerek között. E körülményeket kutatásunk általánosíthatósága kapcsán érdemes figyelembe venni.

Több korábbi mérésben különbséget találtak a tanulási környezet észlelésében az eltérő motivációs jellemzőkkel, így például a célok eltérő mintázatával rendelkező tanulói csoportok között (pl. Tapola és Niemivirta, 2008). E körülményeket nem vizsgáltuk munkánkban, így nem tudjuk, az egyes tanulói csoportok észlelésében a vizsgált konstrukciók kapcsán milyen különbségek létezhetnek.

Következtetéseink arra a feltételezésre építenek, hogy a célstruktúrákkal kapcsolatba hozható egyéb környezeti tényezők beavatkozási pontokat jelenthetnek, ugyanakkor a korrelációs együtthatók az ok-okozati összefüggések irányáról nem tájékoztatnak. Vagyis lehetséges, hogy az osztályterem motivációs klímájának, azaz a célstruktúráknak az észlelése nem következményei, hanem befolyásoló tényezői (is) az osztálytermi környezet további elemeiről kialakított tanulói véleményeknek.

Köszönetnyilvánítás

A közlemény a Bólyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült. A mérés lebonyolításában nyújtott segítségéért köszönettel tartozom Tóthné Göndöcs Zsuzsannának, Vanyóné Pósné Zsuzsannának, Kiss Bélának és Trauer Jánosnak.

Irodalom

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. DOI: [10.1037//0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261)
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269–298. DOI: [10.1006/ceps.1996.0926](https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926)
- Brophy, J. (2004). *Motivating student to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: [10.4324/9781410610218](https://doi.org/10.4324/9781410610218)
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. DOI: [10.1037/a0028613](https://doi.org/10.1037/a0028613)
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 88–99. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001)
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin & Józsa Krisztián (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 17–81.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 149–169. DOI: [10.1207/s15326985sep3403_3](https://doi.org/10.1207/s15326985sep3403_3)
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (szerk.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press. 52–72.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. DOI: [10.1037/a0023952](https://doi.org/10.1037/a0023952)
- Fejes József Balázs (2014). A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 115–129.
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fejes József Balázs, Rausch Attila & Török Timea (2015). Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor? *Magyar Pedagógia*, 115(3), 183–213. DOI: [10.17670/mped.2015.3.183](https://doi.org/10.17670/mped.2015.3.183)
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435. DOI: [10.3102/0034654312464909](https://doi.org/10.3102/0034654312464909)
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation vs. marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, 103(4), 401–429. DOI: [10.1086/499733](https://doi.org/10.1086/499733)
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. U.K., Bingley: Emerald. 71–104. DOI: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a006](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a006)
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. DOI: [10.1007/s10648-006-9012-5](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5)
- Ketskeméty László & Izsó Lajos (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. Budapest: SPSS Partner Bt.
- Koskey, L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. & Dever, B. V. (2010). Cognitive Validity of Students Self-Reports of Classroom Mastery Goal Structure: What Students Are Thinking and Why It Matters. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 254–263. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2010.05.004](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.004)
- Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (szerk.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Stamford: Elsevier. 159–184. DOI: [10.1016/s0749-7423\(03\)13006-3](https://doi.org/10.1016/s0749-7423(03)13006-3)
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197–213. DOI: [10.1037/0022-0663.97.2.197](https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In Volet, S. & Järvelä, S. (szerk.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Amsterdam: Elsevier. 251–269.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Matos, L., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2009). School culture matters for teachers' and students' achievement goals. In Kaplan, A., Karabenick, S. & De Groot, E. (szerk.), *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr*. Greenwich, CN: Information Age. 161–181.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology*

- of *Education*, 7(3), 289–311. DOI: [10.1023/b:s-poe.0000037484.86850.fa](https://doi.org/10.1023/b:s-poe.0000037484.86850.fa)
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. DOI: [10.1006/ceps.1998.0965](https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965)
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Miki, K. & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, 76(3), 260–268. DOI: [10.4992/jjpsy.76.260](https://doi.org/10.4992/jjpsy.76.260)
- O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment: An examination of concomitant changes in related contingencies of self-worth and interest. *Motivation & Emotion*, 37(1), 50–64. DOI: [10.1007/s11031-012-9293-6](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6)
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. & Nakaya, M. (2013). A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures' Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers' Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4(8), 629–637. DOI: [10.4236/psych.2013.48090](https://doi.org/10.4236/psych.2013.48090)
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – de hogyan? *Teljesítménymotiváció iskolai környezetben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, 77(2), 99–123. DOI: [10.3200/jexe.77.2.99-124](https://doi.org/10.3200/jexe.77.2.99-124)
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35–58. DOI: [10.1086/499692](https://doi.org/10.1086/499692)
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382. DOI: [10.1037/a0023311](https://doi.org/10.1037/a0023311)
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K. & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558. DOI: [10.1111/1467-9620.00299](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299)
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207–217. DOI: [10.1016/j.lindif.2011.10.005](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.10.005)
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. DOI: [10.1037/0022-0663.88.3.408](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408)
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. DOI: [10.3102/00028312038002437](https://doi.org/10.3102/00028312038002437)
- Sideridis, G. D., Ageriadis, T., Georgiou, M., Siakali, M. & Irakleous, I. (2006). Do students with and without LD have accurate perceptions of their classrooms' goal structures? *Insights on Learning Disabilities*, 3(2), 9–23.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61(1), 5–14. DOI: [10.1016/j.ijer.2013.03.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007)
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 291–312. DOI: [10.1348/000709907x205272](https://doi.org/10.1348/000709907x205272)
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 316–327. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.003)
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: [10.1556/pszicho.34.2014.1.4](https://doi.org/10.1556/pszicho.34.2014.1.4)
- Urdan, T. (2004a). Can achievement goal theory guide school reform? In Pintrich, P. R. & Maehr, M. L. (szerk.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Stamford: Elsevier. 361–392. DOI: [10.1016/s0749-7423\(03\)13013-0](https://doi.org/10.1016/s0749-7423(03)13013-0)
- Urdan, T. (2004b). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.251](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251)
- Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In Meece, J. L. & Eccles, J. S. (szerk.), *Handbook of Research on Schooling, Schools, & Human Development*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 92–108. DOI: [10.4324/9780203874844.ch7](https://doi.org/10.4324/9780203874844.ch7)

Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551. DOI: [10.1016/s0361-476x\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00060-7)

Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)

Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In

Urduan T. C. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley, U. K.: Emerald. 1–42. DOI: [10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b004](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b004)

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. DOI: [10.1037/0022-0663.96.2.236](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236)

Zusho, A. & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46(4), 239–260. DOI: [10.1080/00461520.2011.614526](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526)

Absztrakt

A célorientációs elmélet keretei között az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatóiként a célstruktúrákat alkalmazzák. Kulcskérdés, hogy e mutatók az osztálytermi környezet mely sajátosságaival állnak kapcsolatban, ennek ismerete a tanulási motiváció formálásához beavatkozási pontokat kínálhat. Korábbi munkánkban a *Midgley és munkatársai* (2000) által fejlesztett, a célstruktúrák megismerésére általánosan használt kérdőívre alapozva fejlesztettünk magyar nyelvű eszközt; majd egy további írásbeli kikérdezés során a skálákhoz nyílt végű kérdéseket kapcsolunk matematikához kötődően, felső tagozatos tanulók körében (Fejes, Rausch és Török, 2015). Jelen kutatás célja, hogy kvantitatív megközelítéssel is ellenőrizze a korábbi kvalitatív vizsgálatban feltárt jellemzők általánosíthatóságát. Kutatási kérdéseink a következők: (1) A kvalitatív vizsgálat alapján kirajzolódó tényezőkből lehetséges-e Likert-skálával mérhető konstruktumokat létrehozni? (2) Milyen az új konstruktumok egymáshoz viszonyított jelentősége? (3) Milyen e konstruktumoknak a korábban feltárt, a motiváció szempontjából lényeges környezeti faktorokhoz viszonyított jelentősége? A tanulói válaszok kvalitatív elemzésére építve három új skálát hoztunk létre (pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, az osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép). Emellett az elsajátítási és viszonyító célstruktúrát mértük, továbbá a tanári érzelmi támogatása elnevezésű, a korábbi vizsgálatok szerint központi jelentőségű skálát használtuk. A Likert-skálás állításokat a matematika tantárgy kapcsán fogalmazzuk meg, mérésünkben 6–8. évfolyamos diákok vettek részt, 248 fő. Néhány kérdőívtétel elhagyásával a faktoranalízisek szerint kirajzolódott a várt struktúra, ugyanakkor az osztálytársak elismerése elnevezésű változó két faktort alkotott. Az új faktort az osztálytársak kigúnyolása elnevezéssel szerepeltettük az elemzésben. A létrehozott konstruktumok megbízhatósága jónak mondható. A korrelációk szerint az új konstruktumok jelentősége a korábban feltárt lényeges környezeti változók (pl. tanár érzelmi támogatása) szerepéhez viszonyítva is jelentős.

Kovács Karolina Eszter

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában

A motiváció nem csak a pszichológia, de a mindennapi élet területén is fontos fogalom. Tevékenységeinket nagymértékben a motiváltságunk alapján végezzük. A motiváció úgy definiálható, mint „a szervezeten belüli vagy a szervezetre kívülről ható erő, ami a cselekvést aktiválja, irányítja és fenntartja” (Bányai és Varga, 2013. 624.). Ha nincs megfelelő motiváció, teljesítményünk is rosszabb lehet az átlagosnál vagy az elvártnál. Az sem mindegy, honnan ered a motiváció. Valamilyen vágyott cél elérése a hajtóerő? Esetleg saját élmény és belső mozgatórugók miatt végezzük az adott tevékenységet? Az ok sokrétű lehet, fakadhat belülről, ugyanakkor kívülről is. Tanulmányunkban a felsőoktatási lemorzsolódásban szerepet játszó mögöttes motivációs tényezőket keressük.

Motiváció a lemorzsolódásban: külső vagy belső?

Egyes diákok konkrét motivációval rendelkeznek annak tekintetében, hogy kilépjenek a felsőoktatásból, például vonzó munkalehetőségek, anyagi nehézségek és családi kötelezettségek, mindez költséges következményekkel járhat mind a hallgatókra, valamint az egyetemekre és a társadalomra nézve. A lemorzsolódott diákok kevesebb munkalehetőséget kaphatnak, és esetükben alacsonyabb önbecsülés tapasztalható (pl. Lovitts, 2001). Ráadásul a befektetett idejük és energiájuk az életük más területeire irányul, vagy elvész. Az egyetem számára a lemorzsolódás csökkenti az erőforrásokat, a társadalom számára pedig alacsonyabb eredményességet és versenyképességet eredményez (Wendler és mtsai, 2010, 2012).

A lemorzsolódási motivációt vizsgáló kutatások egyik alappilléret az öndeterminációs modell adhatja meg (SDT, Deci és Ryan, 1985). A modell azt állítja, hogy a motivációs erőforrások és az észlelt pszichológiai igények erősen képesek bejósolni a lemorzsolódás szándékát. Az SDT szerint az egyének alapvetően törekednek a pszichológiai növekedésre és integrációra (Deci és Ryan, 2012b). Ez a tendencia az egyének fejlődésének társadalmi kontextusának és az összefüggésnek az a képességét jelenti, hogy támogassa és kielégítse annak három, veleszületett pszichológiai szükségletét: az autonómiát, a kompetenciát és a kötődést (Deci és Ryan, 1985, 2012a, 2012b). Az autonómia a választás és döntés érzését, az akarat és az szándék igényét jelenti (Deci, Ryan és Guay, 2013). A kompetencia a hatékonyságot és annak érzését foglalja magába, az egyén hatékonyan képes a környezetével együttműködni és képességeit alkalmazni is tudja. A kötődés az interperszonális kapcsolatok minőségére, az erős,

mások iránti bizalomra és gondoskodásra való igényt jelenti (Deci és Ryan, 2012a). Minél inkább kielégíti a pszichológiai igényeket a szociális környezet, annál kedvezőbbek a következmények (Deci és Ryan, 2012a). Ezeknek az igényeknek a kielégülésére a felsőoktatási környezetben is szükség van. Felmerül a kérdés, hogy az egyetemi karok és az egyéb posztgraduális hallgatók pszichológiai szükségleteinek kielégítése miként történhet meg.

Autonóm szabályozás akkor történik, ha az egyén úgy érzékeli, hogy viselkedése és célja a saját akarata és választása eredményeként jön létre. Ezzel ellentétben az ellenőrzött szabályozás olyan cselekvésre utal, amely mások jutalmazását vagy elismerését, illetve a büntetés, a büntudat vagy a szégyen elkerülését szolgálja. Empirikus bizonyítékok azt az érvet támasztják alá, hogy amikor a pszichológiai szükségletek teljesülnek, az emberek nagyobb önálló, tehát belső motivációt és alacsonyabb ellenőrzött, vagyis belső motivációt tapasztalnak. Ezenkívül a belső motiváció pozitív kimenetellel jár, míg a külső motiváció negatív eredménnyel jár (Guay, Ratelle és Chanal, 2008). Litalien és munkatársai (2015) is pozitív korrelációt találtak az önszabályozó, belső motiváció és a képzéssel kapcsolatos elégedettség (egyetem, program, tanulmányok), valamint a pozitív érzések között, tehát a belső motivációval rendelkező hallgatókra magasabb perzisztencia volt jellemző (Litalien, Guay és Morin, 2015), ugyanakkor a belső motiváció negatív kapcsolatban állt a teszt-szorongással, a negatív érzésekkel, valamint a lemorzsolódási szándékkal. Ezzel szemben az ellenőrzött szabályozás, tehát a külső motiváció pozitívan társult a fent említett negatív kimenetekkel, de negatívan befolyásolta a pozitív kimeneteleket.

Hasonlóképpen, Losier (1994) is kimutatta, hogy a posztgraduális hallgatók iskolai perzisztenciáját főként autonóm szabályozás jellemezte. Black és Deci (2000) kémia szakos tanulókat vizsgálva megállapította, hogy azok egyetemi hallgatók, akik esetében a belső motivációs faktorok kevésbé voltak jelen, nagyobb valószínűséggel lemorzsolódtak a képzésből. Az autonóm szabályozás perzisztenciára gyakorolt pozitív hatása az elsőéves főiskolai hallgatók (Vallerand és Bissonnette, 1992) és a középiskolás hallgatók (Vallerand, Fortier és Guay, 1997) esetében is megmutatkozott, míg az ellenőrzött szabályozás negatívan hatott a perzisztenciára. Az autonóm szabályozás mellett az észlelt kompetencia központi fogalom az SDT-ben és más elméletekben (pl. Ajzen, 1985; Bandura, 1993), amely pozitív következményekkel jár. Például Quiroga és munkatársai (2013) úgy találták, hogy az akadémiai kompetenciák megítélése az iskolai lemorzsolódást jelentősen képes bejósolni. Az első félév végére kialakult főiskolai kompetencia-hiedelmek a következő félévben is

A szülők felől érkező tanácsok, elvárások mint külső motivációs faktorok az egyetemi évek alatti tanulmányi eredményességre is jelentős hatással vannak.

Számos esetben ez már a pályaválasztás, a felsőoktatási továbbtanulási motiváció esetében is megtapasztalható.

Az, hogy ez külső, vagy belső motivációként érvényesül, számos tényezőtől függ: meghatározó a szülők nevelési stílusa és értékei, a családba tapasztalható értékrend, a testvérsorrend, stb. Az SDT-vel összhangban a fiatal viselkedését és nagyfokú autonómiát biztosító széles körű spektrumot magában foglaló szülői nevelési elemeket a gyermek internalizálja (Deci és Ryan, 1985, Ryan és Deci, 2000), így az belső motivációvá, igénnyé válik.

megmaradtak, olyan változók kontrollálása mellett, mint a nem, az etnikum, az első generációs státusz és a középiskolai tanulmányi eredményesség (Wright, Jenkins-Guarnieri és Murdock, 2012).

A szülők felől érkező tanácsok, elvárások mint külső motivációs faktorok az egyetemi évek alatti tanulmányi eredményességre is jelentős hatással vannak. Számos esetben ez már a pályaválasztás, a felsőoktatási továbbtanulási motiváció esetében is megtapasztalható. Az, hogy ez külső, vagy belső motivációként érvényesül, számos tényezőtől függ: meghatározó a szülők nevelési stílusa és értékei, a családba tapasztalható értékrend, a testvérsorrend, stb. Az SDT-vel összhangban a fiatal viselkedését és nagyfokú autonómiát biztosító széles körű spektrumot magában foglaló szülői nevelési elemeket a gyermek internalizálja (Deci és Ryan, 1985, Ryan és Deci, 2000), így az belső motivációvá, igénnyé válik.

A perzisztencia a jólléttel (Makarova és Birman, 2015), a jövőorientációval (Smith és Boone, 2006), és a magányosság érzésével (Neto és Barros, 2000; Pedersen, Vitaro, Barker és Borge, 2007) is kapcsolatban áll, előbbiekkal pozitív, utóbbival pedig negatív módon. A magányosság emellett összefüggésbe hozható a pszichopatológia különböző formáival és a rosszabb általános egészséggel (Qualter, Brown, Munn és Rotenberg, 2010). A pozitív jövőorientáltságot is vizsgálták, mivel a fiatalokmegfelelő fejlődésének jelentős reziliencia-faktora, főként a felnőttkorba való átmenet tekintetében (Levy, Benbenishty és Refaeli, 2012, Stoddard, Zimmerman és Bauermeister, 2011).

Minta és módszerek

Az elemzéshez egy négy országgal határos régióban (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia) lévő felsőoktatási intézményeknek a hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisát használtuk fel (TESCEE 2015, N=2017). A mintavétel megtervezése során a magyarországi intézményekben az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot: az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20%-os, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50%-os mintát terveztünk. A mintavétel során az intézmények adatszolgáltatása alapján rétegzett, csoportos mintavételi eljárást alkalmaztunk, a kiválasztott hallgatói csoportok a lekérdezés során véletlenszerűen kerültek a mintába, így a minta reprezentatív (Pusztai és mtsai, 2015).

A kutatásunk fókuszában a felsőoktatási lemorzsolódásban szerepet játszó motivációs tényezők, a külső és belső motivációs faktorok vizsgálata állt. Ezek alapján megvizsgáltuk az egyes motivációs állításokhoz kapcsolódó motiváció-átlagokat, majd az egyes motivációs tényezők külön-külön a perzisztenciára mutatott hatását. A továbbiakban az alkalmazott állításaink alapján külső és belső motivációs dimenziókat hoztunk létre, s megvizsgáltuk ezek a perzisztenciára mutatott hatását. A perzisztencia, tehát a tanulmányok melletti elkötelezettség vizsgálatához egy indexet hoztunk létre, amelynek elemei a következők voltak: egyetemi kutatócsoport-tagság, OTDK dolgozat és/vagy poszter, előadás vagy poszter prezentáció konferencián, demonstrátori megbízás, tudományos publikáció, érdemösztöndíj, tanulmányi ösztöndíj, középfokú komplex nyelvvizsga, felsőfokú komplex nyelvvizsga, önálló alkotás (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás), egyetemi/főiskolai tehetséggondozó program ösztöndíja, egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programtagság, tudományos ösztöndíj, köztársasági ösztöndíj. Mindezen tényezők befolyásoló erejének vizsgálatát a társadalmi háttérváltozók kontrollálásával valósítjuk meg, hiszen a társas és egyéni magyarázó változók sem lehetnek függetlenek a társadalmi háttértől. Elemzésünkben lineáris regresszió analízisek, valamint keresztábra elemzések lefolytatására került sor.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Mely motivációk jelennek meg a legnagyobb hangsúllyal a felsőoktatási továbbtanulásban?
2. A különböző motivációk milyen hatást gyakorolnak a felsőoktatási továbbtanulásra?
3. A külső és belső motiváció milyen hatással bír a perzisztenciára, a társadalmi háttérváltozók bevonása mellett?

A vizsgálati eredmények elemzése

Motivációátlagok

Elsőként megvizsgáltuk, mely motivációs tényezők mutatkoznak a legjelentősebbnek a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében, tehát milyen motivációs átlagok tapasztalhatók a vizsgálati mintában. A legkiemelkedőbb motivációs tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, a korai munkavállalás elkerülésének motivációja mellett. Kiemelkedőnek bizonyult a vezető pozíció motiválta továbbtanulás, hasonló értéket képviselt a szülők tanácsának megfogadása és a tandíj fizetésének elkerülése is. A kisebb fontosságú motivációs tényezők közé sorolandó a kapcsolatépítés, az anyanyelven történő továbbtanulás, a jól jövedelmező állás találása, valamint az elismert foglalkozás birtoklása. A legkisebb motivációs hangsúly könnyebb munkaerőpiaci elhelyezkedésre, valamint a tudásgyarapításra helyeződött.

1. táblázat. A motivációs állítások átlaga és szórása (TESCEE 2015, N=2017)

Motivációs állítások	Átlag	Szórás
Kövessem barátaim példáját (K)	1,87	0,33
Kövessem a családi példát (K)	1,79	0,41
Még ne kelljem dolgozni (K)	1,78	0,41
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére (K)	1,56	0,49
Megfogadjam a szüleim, tanárainak tanácsát (K)	1,55	0,49
Ne kelljen tandíjat fizetni (K)	1,53	0,49
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki (B)	1,33	0,47
Az anyanyelvemen tanulhassak (B)	1,31	0,46
Jól jövedelmező állást találjak (K)	1,25	0,43
Elismert foglalkozásom legyen (B)	1,21	0,40
Könnyebb legyen elhelyezkedni (K)	1,16	0,37
Gyarapítsam tudásom (B)	1,06	0,24

Megjegyzés: A belső motivációs elemek jelzése B, a külső motiváció elemek jelzése K betűvel történt meg.

A különböző motivációhatások hangsúlya

Megvizsgáltuk, mely motivációval kapcsolatos állítások hatása szignifikáns a perzisztenciára vonatkozóan. A fentebb is olvasható állítások tekintetében a 'Gyarapítsam tudásom', valamint a 'Még ne kelljem dolgozni' állítások esetében volt egyértelmű hatás kimutatható. Mindkét változó esetében szignifikánsan pozitív hatás volt tapasztalható; vagyis a tudásgyarapítás motivációja valamint a munkavállalás kitolása is pozitívan hat a perzisztenciára. A 'Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére', valamint a 'Kövessem barátaim példáját' állítások esetében tendenciaszerű hatás olvasható, mindkét esetben pozitív irányban.

2. táblázat. A motivációs állítások hatása és szignifikanciája (TESCEE 2015, N=2017)

Motivációs állítások	ExpBeta	Sig
Jól jövedelmező állást találok	-,028	,359
Elismert foglalkozásom legyen	-,041	,178
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	,054	,069
Gyarapítsam tudásom	,101	,000
Könnyebb legyen elhelyezkedni	-,038	,205
Még ne kelljem dolgozni	,142	,000
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	-,021	,470
Kövessem a családi példát	,012	,692
Kövessem barátaim példáját	,052	,091
Megfogadjam a szüleim, tanárain tanácsát	,008	,796
Nem kelljen tandíjat fizetni	-,021	,475
Az anyanyelvemen tanulhassak	-,026	,356

Külső és belső motiváció hatása a perzisztenciára

Következő lépcsőfokban megvizsgáltuk a perzisztenciára ható egyes faktorok szerepét, hat modellen keresztül.

Első modellünkben a belső motiváció szerepét vizsgáltuk meg. A logisztikus regresszió eredményei alapján a belső motiváció perzisztenciára gyakorolt hatása nem szignifikáns ($p=0,236$), a társadalmi háttérváltozók bevonása mellett sem. Az átlag feletti belső motivációval jellemezhető hallgatók perzisztencia-átlaga 13,07 pont, míg az átlag alatti hallgatók esetében az átlag 12,91 pont, a különbség nem szignifikáns ($p=0,356$).

Második modellünkben a külső motiváció bevonására került sor. Látható a táblázatból, hogy önmagában a külső motivációs faktor szerepe sem mutatkozott szignifikánsnak ($p=0,194$), amelyen a társadalmi háttérváltozók bevonása sem módosított. Az átlag feletti külső motivációval rendelkező hallgatók perzisztenciaátlaga 13,09 pont, míg az átlag alatti külső motivációval rendelkező hallgatók perzisztenciaátlaga 12,8 pont, a különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,083$).

Harmadik modellünkben az olyan társadalmi háttérváltozók bevonására került sor, mint a nem, a szülők foglalkoztatottsága és iskolai végzettsége, valamint az objektív és szubjektív anyagi helyzet. A vizsgált háttérváltozók közül a tanuló nemének ($p<0,001$), illetve az apa iskolai végzettségének ($p=0,003$) hatása mutatkozott szignifikánsnak. A nem vizsgálatának esetében elmondható, hogy a nőkre jellemző a perzisztencia magasabb foka: a nők átlaga 13,25 pont, míg a férfiak esetében az átlag 12,07 pont, a különbség pedig szignifikáns ($p=0,001$). Az apa iskolai végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei körében volt kimutatható magasabb perzisztencia 13,34 pontos átlaggal, míg a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező apák gyermekeinek esetében a perzisztenciaátlag 12,83 pont volt, a különbség pedig szignifikáns ($p=0,10$). Az apa foglalkoztatottságának hatása nem szignifikáns ($p=0,246$). Azok a hallgatók, akiknek édesapja dolgozik, 13,14 pontos perzisztenciaátlaggal rendelkeznek, míg akiknek az édesapja nem dolgozik, 12,89 pontos átlaggal jellemezhetőek, a különbség nem szignifikáns ($p=0,574$). Az anya foglalkoztatottságának hatása sem mutatkozott jelentősnek ($p=0,509$): akiknek az édesanyja dolgozik 13,09 pontos perzisztenciaátlaggal, míg akiknek nem dolgozik, 12,89 pontos perzisztenciaátlaggal jellemezhetőek, a különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,785$). Az anya iskolai végzettségének hatása

sem volt szignifikáns ($p=0,410$). Habár a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei körében mutatkozott magasabb perzisztencia 13,02 pontos átlaggal, míg a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekeinek esetében a perzisztenciaátlag 12,89 pont volt, a különbség nem szignifikáns ($p=0,436$). Az objektív anyagi helyzet sem mutatott szignifikáns hatást ($p=0,245$). Az átlag feletti objektív anyagi helyzettel rendelkező hallgatók perzisztenciaátlag 13,11 pont, míg az átlag alatti objektív anyagi helyzettel rendelkező hallgatók esetében ez az érték 12,81 pont, a csoportok közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,741$). A szubjektív anyagi helyzet szerepe sem jelentős ($p=0,204$). Az átlag feletti szubjektív anyagi helyzettel jellemzhető hallgatók perzisztenciaátlag 13,01 pont, míg az átlag alatti anyagi helyzettel rendelkező hallgatók esetében az átlag 12,93 pont, a két csoport közötti különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,657$).

Negyedik modellünkben a családi állapot szerepét vizsgáltuk meg. A lineáris regresszió eredményei alapján ennek hatása sem szignifikáns a perzisztenciára ($p=0,978$). A tartós, stabil kapcsolatban élők mutatkoztak perzisztensebbnek, esetükben a perzisztenciaátlag 13,02 pont, míg az egyedülálló (szingli) hallgatók esetében az átlag 12,83 pont volt. A két csoport közötti különbség nem volt szignifikáns ($p=0,245$).

Ötödik modellünkben a tagozat típusának bevonására került sor. Az eredmények alapján ennek hatása szignifikáns ($p=0,017$). A nappali tagozaton tanuló diákok perzisztenciája szignifikánsan magasabbnak mutatkozott, mivel esetükben a perzisztenciaátlag 12,92 pont, miközben a levelező hallgatók átlaga 9,75 pont. A két csoport közötti különbség szignifikánsnak mutatkozott ($p=0,042$).

Végül hatodik modellünkben a finanszírozás szerepét vizsgáltuk. Eredményeink alapján ennek a tényezőnek a szerepe sem szignifikáns ($p=172$). Az államilag finanszírozott hallgatók esetében magasabb perzisztencia tapasztalható, mivel körükben az átlag 12,96 pont, míg a költségtérítéssel hallgatók esetében az átlag 12,79 pont. A két csoport közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,465$).

3. táblázat. A lineáris regresszió analízis eredményei (TESCEE 2015, $N=2017$)

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell	6. modell
Belső motiváció átlag felett	-,036	-,043	-,044	-,044	-,044	-,046
Külső motiváció átlag felett		,040	,042	,042	,037	,038
Nem			-,183***	-,183***	-,186***	-,186***
Apa foglalkoztatottsága			-,036	-,036	-,040	-,039
Anya foglalkoztatottsága			-,020	-,020	-,024	-,024
Apa iskolai végzettsége			,099***	,099***	,098***	,098***
Anya iskolai végzettsége			,028	,028	,030	,029
Objektív anyagi helyzet			-,037	-,037	-,031	-,030
Szubjektív anyagi helyzet			-,040	-,040	-,038	-,037
Családi állapot				-,001	-,002	-,001
Tagozat					-,071*	-,072*
Finanszírozás						-,041

Megjegyzés: a modellbe bevont változók kódolása: belső motiváció átlag felett=1; külső motiváció átlag felett=1; férfi=1; apa rendelkezik munkahellyel=1; anya rendelkezik munkahellyel=1; apa legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú=1; legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú=1; objektív anyagi helyzet átlag feletti=1; szubjektív anyagi helyzet átlag feletti=1; házas/tartós párkapcsolat=1; levelező tagozat=1; költségtérítéssel finanszírozás=1.

Összegzés

Kutatásunk fókuszában a perzisztencia mögött meghúzódó motivációs tényezők vizsgálata állt. Korábbi kutatások már több ízben foglalkoztak a témával, s kiemelték a külső és belső motivációs faktorok tanulmányi eredményességre, kitartásra és perzisztenciára, illetve lemorzsolódásra kifejtett hatását. Ezeknek fényében először megvizsgáltuk, mely motivációs tényezők mutatkoznak a legjelentősebbnek a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. A legkiemelkedőbb tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, a korai munkavállalás elkerülésének motivációja mellett, míg a könnyebb munkaerőpiaci elhelyezkedésre, valamint a tudásgyarapításra alapozott motiváció szerepe mutatkozott a legalacsonyabbnak. Látható, hogy esetünkben inkább a külső motivációs faktorok, vagy azok internalizált formái mutatkoztak a legrelevánsabbnak a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében. A szakirodalomban is gyakran olvasható az internalizált motiváció felsőoktatási továbbtanulásra és tanulmányi eredményességre, perzisztenciára gyakorolt pozitív hatása, így ez a kép esetünkben is kirajzolódni látszódik, ugyanakkor a külső motiváció szerepe is megkérdőjelezhetetlennek tűnik.

Az egyes motivációs szegmensek külön-külön történő vizsgálata során is egyenlő arányban volt kimutatható a belső és külső motivációs tényezők hatása. A belső motiváció tekintetében a tudásgyarapítás, valamint a barátok példájának követése mutatott pozitív hatást, előbbi szignifikáns mértékben, utóbbi tendencia szinten. A külső motivációs faktorok tekintetében a munkavállalás idejének kitolása jelent meg szignifikánsan, a vezetői pozíció elérésnek motivációja tendenciaszinten mutatkozott meg.

Végül lineáris regresszió analízisen keresztül vizsgáltuk meg a külső és belső motiváció, valamint a társadalmi háttérváltozók, a tagozat és a finanszírozás perzisztenciában betöltött szerepét. A belső és külső motiváció önmagában s a háttérváltozók bevonása mellett sem mutattak szignifikáns hatást a perzisztenciára, amelynek háttérben az állhat, hogy a motivációs szegmensek inkább önmagukban, mintsem csoportosítva, faktorként hatnak a hallgató perzisztenciára. A társadalmi háttérváltozók esetében a nem, az apa iskolai végzettsége volt szignifikáns: a nők esetében volt a magasabb perzisztencia kimutatható, amely korrelál a korábbi kutatásokkal, mely szerint a nőkre magasabb továbbtanulási motiváció és nagyobb kitartás és eredményesség jellemző. Az apa végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettség birtoklása jelentette a pozitív hatást a perzisztenciára

A társadalmi háttérváltozók esetében a nem, az apa iskolai végzettsége volt szignifikáns: a nők esetében volt a magasabb perzisztencia kimutatható, amely korrelál a korábbi kutatásokkal, mely szerint a nőkre magasabb továbbtanulási motiváció és nagyobb kitartás és eredményesség jellemző. Az apa végzettségének tekintetében a felsőfokú végzettség birtoklása jelentette a pozitív hatást a perzisztenciára nézve, megerősítve a korábbi kutatási eredményeket is, mely szerint a szülő felsőfokú végzettsége protektív faktor a lemorzsolódás tekintetében, s a tanulmányi eredményességre is pozitívan hat. Továbbá a tagozat típusa mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, tehát a nappali tagozaton történő továbbtanulás jelentős protektív tényezőként tartható számon.

nézve, megerősítve a korábbi kutatási eredményeket is, mely szerint a szülő felsőfokú végzettsége protektív faktor a lemorzsolódás tekintetében, s a tanulmányi eredményeségre is pozitívan hat. Továbbá a tagozat típusa mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, tehát a nappali tagozaton történő továbbtanulás jelentős protektív tényezőként tartható számon.

Irodalom

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, J. & Beckmann, J. (szerk.), *Action-control: From cognition to behavior*. Heidelberg, Germany: Springer. 11-39. DOI: [10.1007/978-3-642-69746-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. DOI: [10.1207/s15326985Sep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2802_3)
- Bányai É. & Varga K. (2013): *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press. DOI: [10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: [10.1207/s15327965pli1104_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In Ryan, R. M. (szerk.), *The Oxford handbook of human motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 85-107. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory. In Van Lange, P. A. M., Marsh, A. W. & Higgins, E. T. (szerk.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 416-437. DOI: [10.4135/9781446249215.n21](https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In McInerney, D. M., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Guay, F. (szerk.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. 109-133.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. DOI: [10.1037/a0012758](https://doi.org/10.1037/a0012758)
- Gyömbér N. & Kovács K. (2012). Maradj mozgásban, avagy a motiváció szerepe. In Gyömbér N. & Kovács K. (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: Noran Libro. 95-121.
- Levy, D., Benbenishty, R. & Refaeli, T. (2012). Life satisfaction and positive perceptions of the future among youth at-risk participating in Civic-National Service in Israel. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2012–2017. DOI: [10.1016/j.chil-dyouth.2012.06.014](https://doi.org/10.1016/j.chil-dyouth.2012.06.014)
- Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41(5), 1-13. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.05.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006)
- Losier, G. F. (1994). Une analyse motivationnelle de la persévérance aux études avancées [A motivational analysis of persistence in graduate studies] *Nem publikált doktori értekezés*. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. DOI: [10.1080/00131881.2015.1058099](https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099)
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134(5), 503–514. DOI: [10.1080/00223980009598232](https://doi.org/10.1080/00223980009598232)
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D. & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle-Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early-Adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x)
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P. & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493–501. DOI: [10.1007/s00787-009-0059-y](https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y)
- Smith, J. & Boone, A. (2006). Future outlook in African American kinship care families. *Journal of Health & Social Policy*, 22(3-4), 9–30. DOI: [10.1300/j045v22n03_02](https://doi.org/10.1300/j045v22n03_02)
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. & Bauermeister, J. A. (2010). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3–4), 238–246. DOI: [10.1007/s10464-010-9383-0](https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0)

- Tamburri, R. (2013). *The PhD is in need of revision. University Affairs*. Available from <https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/the-phd-is-in-need-of-revision/>
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: *A prospective study. Journal of Personality, 60*(3), 599–620. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x)
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward amotivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. DOI: [10.1037//0022-3514.72.5.1161](https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.5.1161)
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N. & mtsaik (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P. & mtsaik (2012). *Pathways through graduate school and into careers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A. & Murdock, J. L. (2012). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development, 40*(4), 292–310. DOI: [10.1177/0894845312455509](https://doi.org/10.1177/0894845312455509)

Absztrakt

A felsőoktatási oktatás lemorzsolódás jelentős oktatáspolitikai kérdés, amelynek háttérben számos befolyásoló faktor állhat. Az egyik legjelentősebb tényezőt a motiváció jelenti, s habár nehéz az öndeterminált és külső, mások által szabályozott motivációs szegmenseket élesen elkülöníteni egymástól, általánosságban nézve elmondható, hogy a belső motiváció a perzisztenciával korrelál, míg a külső motiváció inkább a lemorzsolódással hozható összefüggésbe. Tanulmányunkban e két típusú motiváció perzisztenciára gyakorolt hatását vizsgáltuk meg, az IESA-TESSCE 2015 (N=2015) adatbázisán keresztül. Eredményeink alapján a legkiemelkedőbb motivációs tényezőnek a baráti és családi példa követése mutatkozott, feltételezhetően internalizált motivációs bázisként. A tudásgyarapítás, valamint a munkavállalás kitolásának motivációja pozitívan hatott a perzisztenciára. Lineáris regresszióanalízisünk eredményei alapján a háttérváltozók kontrolálása mellett sem a külső, sem a belső motiváció faktorként való kezelése nem mutatott szignifikáns hatást a perzisztenciára, ugyanakkor a társadalmi háttérváltozók tekintetében a nem, az apa iskolai végzettsége, valamint a tanuló tagozatának típusa mutatkozott jelentősnek.

Lukács-Nagy Gitta¹ – Fodor Szilvia²¹ Debreceni Egyetem² Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Hogyan dicsérjek?

A dicséretnek hatása a feladatválasztásra és az intelligencia formálhatóságára vonatkozó szemléletmódra

A pozitív megerősítések hasznossága, személyiségépítő hatása a nevelés és az oktatás terén is egyre inkább a kutatások érdeklődési körébe kerül. Carol Dweck, az amerikai Stanford Egyetem kutatója számos tanulmányában kimondja: eddig tévúton jártunk, ha azt hittük, a dicséretnek kizárólag konstruktív hatása lehet. Nemcsak hátráltatnak és motiválatlanná tesznek a nem megfelelő szavak, hanem akár szorongást, görcsös megfelelési vágyat is kialakíthatnak, míg a jó dicséret erősíti a fejlődőképességünkbe vetett hitet és bátorít a nehezebb feladat elvégzésére. Vizsgálatunkban 69 ötödikes tanuló mintáján tanulmányoztuk a dicséret hatását a feladatválasztására és a beállítódásra, mely rámutat az erőfeszítésre irányuló dicséret pozitív hatásaira.

A motiváció és a kitartás a képességek mellett fontos alkotóeleme a kitűnő teljesítménynek és a sikernek (Duckworth és Seligman, 2005), ezért az oktatásban is fontos feladat ennek erősítése, növelése. A dicséret és a pozitív visszajelzés a megerősítés-alapú behaviorista motivációs elméletek szerint fontos jutalmazási forma, és az adott viselkedés előfordulási gyakoriságát növelő, motiváló hatású. Ennek fényében az intelligenciát, a képességet, az elért eredményeket dicsérni kiemelkedően fontos egy gyermek életében, amely pozitív változásokat eredményezhet előrehaladásában, teljesítményében. A szülők 85%-a fontosnak tartja azt, hogy megdicsérik gyermekük képességeit, ha egy feladatban jól teljesít (Mueller és Dweck, 1996). Ez a nézőpont azonban nem minden szempontból eredményes, mivel a dicséret által kiváltott folyamatok sokkal komplexebbek. A dicsérettel az énkép és az önbecsülés formálódik, nem ritka viszont az sem, hogy deformálódik. Ez a hatása már kevésbé ismert, az ezirányú kutatások viszonylag újkeletűek (l. pl. Murphy és Allen, 2007; Ricci, 2013)

Képesség a változásra – a mindset elmélet

A motivációval kapcsolatban Carol Dweck (2006) a mindset-elméletben foglalja össze a képességek fejleszthetőségébe vetett hit hatását a tanulás és gyakorlás folyamatára. A középpontba a tanulás szeretetét, a hibákból való tanulást helyezte. Alapvetően két különböző gondolkodásmódot ír le, melyek a képességek fejleszthetőségével kapcsolatban a stabilitás vagy a megváltoztathatóság alapfogolataira épülnek. A képességek stabilitását, megváltoztathatatlanságát képviselő személy azt gondolja az intelligenciáról,

így saját képességeiről is, hogy azok stabilak, már születéstől fogva adottak, a génekben vannak kódolva, így azokat alapvetően nem lehet megváltoztatni. Aki szüleitől, nagyszüleitől azt kapta, hogy ő okos, tehetséges, annak tanulnia sem kell a sikerhez, illetve veszt az igyekezettel, az erőfeszítéssel, mert ha mégis kudarccal ér, az egyenlő a tehetségének felülbírálatával, azaz azzal, hogy ő buta. Aki megbukik egy vizsgán, az alapvetően két módon reagál a helyzetre (Dweck és Leggett, 1988; Dweck, 2006): az előbb említett nézőpont szerint csalódik önmagában és kétségbe vonja saját képességeit, magába temetkezik és kudarcként tekint a helyzetre – ő a rögzült beállítódással (*fixed mindset*) rendelkezők közül való. Azonban létezik egy másik út is, mikor a kudarccal fogalma új színezetet kap. A kudarccal, mikor nem igyekszik az egyén eléggé, vagy nem gyakorol, nem próbálkozik, hanem feladja. A fejlődésorientált beállítódás (*growth mindset*) szerint egy vizsgán megbukni azt jelenti, hogy a tudásban olyan hiányosságok vannak, amiket lehetséges és szükséges is pótolni. Ez nem rögzít egy statikus állapotban, ugyanakkor nem is engedi a személy számára kényelmes kifogások használatát. Az intelligencia mért szintje csupán a fejlődés egy adott pontját jelenti az ilyen típusú emberek számára, ami minden ember egyéni felelőssége, és lehetősége annak megváltoztatására.

A dicséreti típusok

A tanulók dicsérete egy általános visszajelzési és motivációs módszer, mellyel gyakran jutalmaznak a fiatalabb tanulókat. Az idősebbeknél ez már némileg átalakul, és a visszajelzés során inkább a hibákra hívják fel a figyelmet (Balogh, 2006), ezzel segítve a helyes megoldás elérését. Mivel a rossz viselkedést és a gyengébb teljesítményt könnyebb észrevenni, így maguk a tanulók is arra fognak fókuszálni, hogy nehogyan hibát kövessenek el (Balogh, 2006). Ehhez hozzáadódik, hogy az iskolák, és gyakran a szülők is, igen teljesítményközpontúak, az iskolának produkálnia kell a megfelelő és jól látható eredményeket, növelnie a felvett tanulók számát és az egyéb látható teljesítményeket (Pajor, 2013), így csupán kevés eszköz áll az iskolák rendelkezésére, hogy a teljesítménykényszer és a gyerekekre nehezedő teher mögött megmutassa a tanulás igazi örömét is.

A fejlődésorientált beállítódás szerint a dicséret legfontosabb funkciója az erőfeszítések jutalmazása, így a tanuló nem a végeredményre koncentrál, hanem magára a folyamatra. Ez hasonlatos az intrinzik motivációhoz, mikor magáért a tevékenységért végzi valaki a munkáját (Atkinson és Mtsai, 2005; Pajor, 2013), a tevékenység célja pedig a fejlődés és a tanulás. A képesség, az intelligencia dicsérete ezzel szemben nem az igyekezettel, hanem a már meglévő képességeket tartja szem előtt, így voltaképp az eredmény leértékelődik általa olyan módon, hogy az egyén egy bizonyítási körbe kerül be, ahol kedvező színben akarja feltüntetni adottságait. A célok középpontjába így a fejlődés helyett egyre inkább a látható teljesítmény kerül (Dweck és Leggett, 1988).

Mueller és Dweck (1998) hat kísérletben bizonyította, hogy az igyekezet, a szorgalom és az erőfeszítés dicsérete több pozitív következménnyel jár, mint ha az intelligenciát, képességet dicsérik. 10-11 éves gyerekek vizsgálata során a feltevésük az volt, hogy azok a gyerekek, akiknek az intelligenciájukat dicsérik, inkább a teljesítménycélokkal foglalkoznak, míg akiknek az igyekezetét dicsérik, azok a tanulási célokat helyezik előtérbe. Ez megnyilvánulhat abban is, hogy a szorgalmukért dicsért gyerekeknek nagyobb a kitartásuk, a teljesítményük, jobban élvezik a feladatot még annak elrontása, egy kudarcélmény után is. A tanulmány rámutat, hogy a kudarctól féltő tanulók szorongásaikból kiindulva gyakran hasonlítják eredményeiket a társaikhoz, illetve megfogalmazza, hogy hogyan lehet a dicséretet keresztül a sikert a legjobban elősegíteni, a teljesítményt növelni, ezzel segítséget nyújt a pozitívabb önértékelés kialakításához.

Az intelligencia és motiváció kapcsolata a mindset elmélettel

A dicséreti típusok problémája ott rejtőzik, hogy a köztudatban többnyire egy determinált, statikus rendszerként jelenik meg az intelligencia fogalma, így természetes, hogy az arra adott visszajelzést a teljesítményre és az eredményességre is vonatkoztatjuk. Azonban nem szükségszerű, hogy így gondoljunk rá (Vajda, 2002). A velünk született tényezők valóban meghatározzák, hogy egy ember képességei milyen szintre fejleszhetőek fel, az azonban igen komplex interakciók eredménye, hogy valaki maximálisan tudjon egy adott feladathelyzetben teljesíteni. Egy klasszikus kísérlet alátámasztja azt a feltételezést, hogy a motivációnak jelentős szerepe van nemcsak az intellektuális képességek kialakulásában, de a tudásanyag egy aktuális helyzetben való visszahívásában is: alacsony társadalmi státuszú családokból jött 5-7 éves gyerekek intelligenciáját mérve azt tapasztalták, hogy szignifikánsan jobb teljesítményt értek el azok a gyerekek, akiket M&M's csokoládédrázsékkal jutalmaztak a helyes megoldásokért (Edlund, 1972, idézi Tough, 2013). A motiváció intelligenciahányadosra gyakorolt hatásáról végeztek kutatást Angela Duckworth és munkatársai (2011) is, akik rámutatnak, hogy az intelligenciatesztek gyakran nem a maximális teljesítőképességet mérik, illetve hogy azok eredményét sok egyéb tényező, például a tesztmotiváció is befolyásolja.

Egy másik vizsgálat során több mint 300 13 éves tanuló kérdeztek meg azzal kapcsolatban, hogy mit gondolnak az intelligenciáról, majd követték a válaszadók tanulmányait két éven keresztül (James, 2008). A saját vizsgálatunkban is felhasznált mondatokat értékeltették a gyerekekkel, úgymint „Nagymértékben képes vagy változtatni az értelmi képességeiden” vagy „Az intelligenciád egy olyan veled kapcsolatos dolog, amin nem sokat tudsz változtatni”. Az eredmény azt mutatta, hogy azok a tanulók, akik megváltoztathatónak tartják az intelligenciát, jobban teljesítettek két év múlva matematikából, mivel ők kudarc esetén nem voltak

A dicséreti típusok problémája ott rejtőzik, hogy a köztudatban többnyire egy determinált, statikus rendszerként jelenik meg az intelligencia fogalma, így természetes, hogy az arra adott visszajelzést a teljesítményre és az eredményességre is vonatkoztatjuk. Azonban nem szükségszerű, hogy így gondoljunk rá (Vajda, 2002). A velünk született tényezők valóban meghatározzák, hogy egy ember képességei milyen szintre fejleszhetőek fel, az azonban igen komplex interakciók eredménye, hogy valaki maximálisan tudjon egy adott feladathelyzetben teljesíteni. Egy klasszikus kísérlet alátámasztja azt a feltételezést, hogy a motivációnak jelentős szerepe van nemcsak az intellektuális képességek kialakulásában, de a tudásanyag egy aktuális helyzetben való visszahívásában is: alacsony társadalmi státuszú családokból jött 5-7 éves gyerekek intelligenciáját mérve azt tapasztalták, hogy szignifikánsan jobb teljesítményt értek el azok a gyerekek, akiket M&M's csokoládédrázsékkal jutalmaztak a helyes megoldásokért (Edlund, 1972, idézi Tough, 2013).

tanácstalanok, nem adták fel, hanem megkettőzött energiával láttak neki a következő feladatnak.

A pedagógusoknak igen fontos szerepe lehet abban, hogy ezeket a tanulságokat bevonják módszereikbe és a tanulókat időről-időre emlékeztessék arra, hogy magukban hordozzák azt a képességet, hogy okosabbak legyenek, mivel az agy plasztikus és elég rugalmas ahhoz, hogy fejlődni tudjon és új információkat fogadjon be (Doidge, 2007; Ricci, 2013).

A vizsgálat bemutatása

A fentiek alapján szerettük volna empirikusan is alátámasztani, hogy a fejlődésorientált dicséret hatással van a tanulók motivációjára, így elsődleges célunk az volt, hogy a különböző beállítódások (*mindset*) vonatkozásában tanulmányozzuk a visszajelzések hatását a teljesítményre és a későbbi feladatválasztásra.

A vizsgálatunkban összesen 69 általános iskolás, 10-11 éves tanuló vett részt két Hajdú-Bihar megyei általános iskolából. Mindkét iskolába nagyrészt átlagos vagy jó körülmények közül jött tanulók járnak, ezen kívül pedig az iskolák általános jellemzőkkel bírnak. A korcsoport választását több tényező indokolta. Egyrészt ez a korosztály többnyire még igen fontosnak tartja a pedagógustól vagy más felnőttektől kapott dicséretet, visszajelzéseket, míg az idősebbek már inkább a kortársaikhoz mérik magukat, tőlük várnak megerősítést (Balogh, 2006). Másrészt ez a korcsoport már érti a „képesség” fogalmát, tudják helyesen használni az ehhez kapcsolódó fogalmakat, ami fontos szempont volt a kérdőív megértéséhez (Dweck, 2002). Harmadsorban pedig a vizsgálat-sorozatunk ötletét adó kísérletet is ebben a korosztályban végezték (Mueller és Dweck, 1998), így az eredmények összehasonlíthatósága érdekében érdemes volt ugyanolyan életkorúakkal végezni a kutatást.

A vizsgálat során tesztekkel és kérdőívekkel mértük a gyerekek különböző jellemzőit (intelligencia és *mindset*), majd megfigyeltük a viselkedésüket egy feladathelyzetben, mely során három csoportba sorolva őket különböző dicsérettípusokat - erőfeszítésre vonatkozó, képességekre vonatkozó és semleges visszajelzéseket - nyújtottunk nekik. Emellett a féléves tanulmányi átlagukat is feljegyeztük, mely az iskolai eredményességről nyújtott információt. Az intelligencia, a *mindset* és a dicséret hatására vonatkozóan a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Az intelligencia nincs kapcsolatban a fejlődésorientált beállítódással.
2. Az intelligencia és a tanulmányi átlag összefüggésben áll egymással.
3. A dicséret típusa meghatározza a feladatválasztást, azaz hogy a későbbiekben milyen nehézségű feladatot választanak a gyerekek. A fejlődésorientált beállítódás szerint dicsért tanulók nehezebb feladatot, míg a képesség szerint dicsért tanulók könnyebbet fognak választani, míg a kontroll csoport a közepes nehézségű feladatot részesíti előnyben.
4. A elsődleges, a dicséret előtt mért beállítódás (*mindset*) nem mutat összefüggést a feladatválasztással.
5. A vizsgálat előtt és után mért beállítódás változást mutat: a képességet dicséző csoport esetében a rögzült irányba történik változás, míg a kontroll csoportnál nem változik.

Módszerek

A gyerekek általános gondolkodóképességének vizsgálatára a Standard Raven Progresz-szív Mátrixok intelligenciatesztet használtuk. Ez egy világszerte használt, nem verbális képességeteszt, mely csoportosan is felvehető. A feladatok megoldása során meg kell találni a bemutatott ábrák szabályszerű mintázatait komplex logikai műveletek útján. A standard változat a hét és tizenégy éves közti gyerekek intellektuális képességeit jól méri.

A beállítódás (*mindset*) vizsgálatára a Carol Dweck (2006) által leírt *mindset*-elmélet alapján készült rövid, tanulók számára készített kérdőívet használtuk, mely hat állítást tartalmaz az intelligenciával kapcsolatos attitűdökre vonatkozóan. A gyerekeknek egy hatfokú skálán kell bejelölniük, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal, így összesen 36 pontot lehet elérni. Ez jelenti a kontinuum egyik végpontját, az illető ebben az esetben szélsőségesen rögzült beállítódásra jellemző nézeteket vall, míg a minimum pontszám a hat volt, ebben az esetben az egyén fejlődésorientált látásmóddal rendelkezik. Tehát minél alacsonyabb pontja van valakinek, annál inkább jellemző rá a fejlődésorientált gondolkodásmód.

A Raven-teszt és a *mindset*-kérdőív csoportos felvétele után néhány nappal történt a gyerekek egyenkénti vizsgálata. Fontos volt, hogy a gyerekek lehetőleg kevés szorongással érkezzenek és az iskolai teljesítményhelyzettől megkülönböztethető feladatokat végezzenek. Egy-egy ilyen vizsgálati helyzet kb. 15 percig tartott, a feladatok pedig a Hawik és MAWI intelligenciatesztekéből ismert mozaik teszt kirakós kockáival voltak végezhetőek. Ezeket a legtöbb gyerek élvezettel rakosgatja, és kissé kiszakítja őket az iskolai papír-ceruza alapú feladatok köréből. A teljes vizsgálat a szülők aktív belegegzésével történt.

A vizsgálat menete a következő volt:

Előzetesen minden gyereket véletlenszerűen besoroltunk a három dicséret-típusra kialakított csoport egyikébe. Az egyik csoportot az erőfeszítés alapján, az igyekezet buzdításával dicsértük, pl. „Látom, hogy nagyon igyekszel”, „Jól dolgoztál”, vagy „Ha még gyakorolsz, nagyon jó leszel benne.”, így erősítve a fejlődésorientált beállítódást. A másik csoportot a képességei alapján, a rögzült beállítódás mintájára dicsértünk, pl. „Te nagyon intelligens vagy”, vagy „Te tényleg igazán jó képességű vagy”. Ezen túl volt egy harmadik, kontrollcsoport is, akik semleges visszajelzéseket kaptak (pl. „Rendben”).

A vizsgálat elején a gyerekeknek három ábrát kellett kirakniuk, először négy kockából a Hawik 3-as, majd 4-es ábráját, majd a már kilenc kockából álló kicsit nehezebbet, az 5-ös ábrát. Ezek a feladatok lényegében minden gyerekeknek sikerültek (esetleg kis segítséget kaphattak), ami igen fontos volt, hiszen a helyes feladatmegoldás és az ezt követő visszajelzés volt a vizsgálat fő fókuszában. Az egyes feladatmegoldások után a gyerekek a véletlenszerűen kialakított csoportoknak megfelelő dicséretet kaptak.

Ekkor következett a feladatválasztás: a gyerekek három különböző nehézségű feladat közül választhattak, mely során ugyanazt a mintát (17-es ábra a MAWI-ból) kellett négy, kilenc vagy tizenhat kockából kirakni, azaz egy könnyű, egy közepes vagy egy nehéz feladat közül választhattak. Olyan ábrát kerestünk, mely kirakható mind a három módon, így tisztán a feladat nehézségét variáltuk, és a gyerekek választása sem tulajdonítható másnak, pl. hogy jobban tetszik nekik valamelyik ábra. A kérdés így hangzott: „Most pedig te döntheted el, hogy milyen nehézségű feladatot szeretnél megcsinálni. Van négy, kilenc vagy tizenhat kockából álló. Melyiket választod?” Feljegyeztük a válaszukat, majd miután elkészültek, megdicsértük őket a megfelelő módon. Végül felvettünk velük újra a néhány nappal korábban már felvett *mindset*-kérdőívet, és megköszöntük a részvételt.

Eredmények

1. Az intelligenciateszt eredményének nincs szignifikáns kapcsolata a mindset-kérdőívvel.

Az intelligenciateszt eredménye normál eloszlást mutatott, a legtöbb gyerek 15-20 hibával teljesítette a tesztet. A mindset-kérdőívben mutatott eredmények szerint az átlag pontszám 17,2 volt, ami a 6-36-os pontszámterjedelmet tekintve arra mutat, hogy inkább a fejlődésorientált gondolkodásmód felé tolódik a gyerekeknek a képességek megváltoztathatóságára vonatkozó elképzelése. A hipotézisünk fő kérdésének vizsgálatára korrelációs vizsgálatot alkalmaztunk. A Spearman-féle korrelációs eljárás eredménye szerint nincs kapcsolat a Raven Progresszív Mátrixok intelligenciateszt és a mindset-kérdőív eredménye között ($\rho = -0,14$, $p = 0,25$). Ez a korrelációs eredmény alátámasztja az előzetes elvárásunkat, így azt igazoltnak tekinthetjük: nem az értelmi képességeken alapul az, hogy kinek mi a véleménye az intelligencia fejleszthetőségéről, és hogy rögzült vagy fejlődésorientált-e a beállítódása. E szerint egy magas intelligenciájú egyén is képviselője lehet a rögzült beállítódásnak, valamint egy alacsonyabb képességű tanuló is rendelkezhet fejlődésorientált beállítódással (lehetséges, hogy saját képességeihez mérten teljesít jól).

2. Az intelligenciateszt és a tanulmányi átlag összefüggése kimutatható.

Az intelligenciateszt eredménye és a tanulmányi átlag között szignifikáns, de nem túl erős kapcsolat mutatható ki, mivel a Spearman-féle korrelációs együttható értéke 0,36 ($p = 0,002$). Ezzel a hipotézist igazoltnak tekintjük.

3. A dicséret típusa meghatározza a feladatválasztást, azaz hogy milyen nehézségű feladatot választanak a gyerekek. A fejlődésorientált beállítódás szerint dicsért tanulók nehezebb feladatot, míg a képesség szerint dicsért csoport könnyebbet választanak, a kontroll csoport pedig a közepes típusú feladatot részesíti előnyben.

A 69 tanulóból 22-en választották a könnyű feladatot, ahol csak négy kockából kellett kirakni az ábrát, 31-en a közepeset, ahol ugyanazt már kilencből kellett, és 16-an a nehezet, ahol 16 kocka állt a rendelkezésükre. Az 1. számú táblázat részletesen mutatja a három feladattípus választásának arányait. A könnyű feladatot a képességre fókuszálón dicsért csoport választotta leginkább, majd a kontroll csoport, és végül az erőfeszítésért dicsért csoport. Ez megfelel előzetes elvárásainknak. A közepes feladatot legtöbben a kontroll csoportból választották, a fejlődésorientált csoport és a rögzült beállítódás szerint dicsért csoport között azonban alig van különbség a közepes feladat tekintetében (mindössze 1%). Ezt tehát leginkább azok választották, akik nem húznak egyik irányba se, megmaradnak a középútnál. Végül a nehéz feladatot legtöbben az erőfeszítés szerint dicsért gyerekek csoportjából választották, 10%-os az eltérés a képesség szerint dicsért csoport választásától. Ezt a nehézségű feladatot a kontrollcsoport tagjai választották a legkevesebben, akik semmilyen dicséretet nem kaptak. A statisztikai elemzés eredménye azonban a jól látható különbségek ellenére nem mutatott szignifikáns különbségeket a három csoportra nézve (Pearson-féle Khi négyzet próbával $p = 0,65$), ami az alacsony elemszám miatt is várható volt.

1. táblázat. A dicséret típusa szerint választott feladatok százalékos eloszlása

Feladat nehézsége	Könnyű	Közepes	Nehéz
Dicséret típusa			
Fejlődésorientált (erőfeszítésre vonatkozó) N=22	27,3%	40,9%	31,8%
Rögzült (képeségekre vonatkozó) N=23	39,1%	39,1%	21,7%
Nincs (kontroll) N=24	29,2%	54,2%	16,7%

A hipotézis alapos körbejárása érdekében egyes nehézség szintek elhagyásával, illetve összevonásával is megtörtént az elemzés. A 2. számú táblázaton látszik, mi történik, ha kivesszük a közepes nehézségű feladatot, és csak a könnyű és nehéz feladatok választását hasonlítjuk össze. Ez alapján látszik, hogy lényegesen többen (53,8%) választották a 16 kockából álló ábra kirakását az erőfeszítést dicsért csoportból, mint a másik kettőből. Az intelligenciájukért dicsért gyerekek 64,3%-a választotta a könnyebb feladatot, és csupán 35,7% a nehezebbet. Ezeket az adatokat szintén elemeztük Khi-négyzet próbával, azonban ez sem mutatta a táblázatok alapján várt eredményeket, sem a közepes nehézségű feladat kihagyása, sem pedig a közepes feladat összevonása a nehézvel vagy a könnyűvel nem eredményezett szignifikáns különbséget a csoportok között.

2. táblázat. A könnyű és a nehéz feladat választásának arányai

Feladat nehézsége	Könnyű	Közepes	Nehéz
Dicséret típusa			
Fejlődésorientált (erőfeszítésre vonatkozó) N=22	46,2%	53,8%	31,8%
Rögzült (képeségekre vonatkozó) N=23	64,3%	35,7%	21,7%
Nincs (kontroll) N=24	63,6%	36,4%	16,7%

Érdekes eredmény, hogy a kontrollcsoport és a képességet dicsért csoport hasonló arányban választja a könnyű feladatot, ami azzal is magyarázható, hogy a szülői és tanári dicséretnek módja alapvetően hasonló, a rögzült gondolkodásmódot erősítő és képességekre irányuló, emiatt pedig a gyerekekben is erős a megfelelés, a képesség- és teljesítményorientáltság köré szerveződő alapbeállítottság. A dinamika azonban jól látszik, miszerint az erőfeszítés hangsúlyozása megváltoztathatja a beállítódást, és fejlődésközpontúbbá teheti a gyermek gondolkodásmódját.

4. A mindset-kérdőív eredménye nem mutat szignifikáns összefüggést a feladatválassal.

A mindset-kérdőív eredményének átlaga 17,2 volt, az ennél kevesebb pontot elérőket soroltuk a fejlődésorientált (N=34), míg az ennél több pontot elért tanulókat a rögzült beállítódású csoportba (N=35). A különböző nehézségű feladatokat választó tanulók mindset-eredményeit áttekintve azt láttuk, hogy a feladatválasztás alapvetően egyenletesnek tűnik, a könnyű és a nehéz feladatot választók mindset pontszáma 17,5, míg a közepes feladatot választóké 16,3. Az egyszempontos varianciaanalízis szerint nincs szignifikáns kapcsolat ($p=0,7$) a mindset-kérdőív és aközött, hogy milyen nehézségű

feladatot választanak a gyerekek. Ez igazolta a feltevésünket, miszerint a feladatválasztásra elsődlegesen nem a tanulók eredeti beállítódása lesz hatással, hanem a dicséret típusa.

5. A vizsgálat előtt és után mért mindset különbséget mutat: a fejlődésorientált, erőfeszítésre vonatkozó dicséretet kapók esteében fejlődésorientált, a rögzült, képességekre vonatkozó dicséret esetében rögzült irányba, míg a kontrollcsoport esteében nem várunk változást.

Az első mindset-kérdőív eredménye szerint a 69 vizsgálatban szereplő tanulóból 34 fejlődésorientált beállítódást mutatott (átlag, azaz 17,2 alatti pontja volt), a kísérlet végén viszont már 45 személynél látható ilyen beállítódás, míg a rögzült beállítódás képviselőinek száma ennek megfelelően csökkent. A pontszámok alakulását a 3. táblázat mutatja. A három csoport mindset pontszámának változásait csoportonként páros t-próbával vizsgáltuk. Eszerint a képességért dicsért csoport kísérlet előtt és után mért mindset eredményei között nem történt jelentős változás ($p=0,31$), míg szignifikáns csökkenés (azaz a fejlődésorientált gondolkodásmód irányába történő változás) látható az erőfeszítésért dicsért csoportban ($p=0,027$, azaz $p<0,05$) és a kontrollcsoportban (dicséretet nem kapók) is ($p=0,026$). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy egy viszonylag rövid beavatkozás, azaz az erőfeszítésre irányuló dicséret adása a tanulók gondolkodásmódját rövid távon meg tudja változtatni. A táblázat mutatja, hogy bár mindkét csoport (erőfeszítésért dicsért és kontrollcsoport) esetében szignifikáns a csökkenés, az erőfeszítésért dicséretet kapó csoport mindset-pontszámának átlagos csökkenése 4,2 pont, míg a kontrollcsoporté csupán 1,7, tehát mindkét helyzetben fejlődésorientáltabbá váltak a gyerekek, csak különböző mértékben. De miért történt ez meg a semleges módon dicsért csoportban? Meglátásunk szerint ennek magyarázata abban kereshető, hogy lényegesen másabb típusú feladatot kellett megoldaniuk a gyerekeknek, mint amit az iskolai órákon megszoktak, így a kreativitást is igénylő játékos feladvány a fejlődésorientáció felé húzhatta a gyerekeket. Ugyanilyen hatással lehetett az is, hogy a kezükben volt a választás lehetősége, ez pedig asszociálódott a gondolkodásukban azzal, hogy kitartással és munkával kiterjeszthetik képességeik mértékét.

Összességében tehát a hipotézisünket részben igazoltnak tekintjük, míg a képességért dicsért csoporttal kapcsolatos elvárásunkat elvetettük.

3. táblázat. A három különbözőképpen dicsért csoport mindset-pontszáma a vizsgálat előtt és után

Dicséret típusa	Erőfeszítésért dicsért csoport	Képességért dicsért csoport	Kontroll csoport (semleges, nincs dicséret)
Mindset 1 (előzetes mindset eredmények átlaga)	19,7	16,9	15,5
Mindset 2 (utólagos mindset eredmények átlaga)	15,5	15,8	13,8

Szubjektív észrevételek

A hipotézisekben nem szerepeltek ugyan, de a vizsgálat során további érdekes eredményeket láttunk. A 23 képességüket dicsért egyénből 10 fejlődésorientált gondolkodásmódú volt, és a rögzült jellegű dicséret ellenére is azok maradt utána, csak kisebb változást mutattak, azaz 1,4 ponttal nőtt az eredményük a rögzült irányba (12,8 volt az átlag, majd a kísérlet után nekik 14,2-re nőtt). Ez arra enged következtetni, hogy

a fejlődésorientált beállítódás viszonylag stabilnak mondható jellemző, ami ha már kialakult, csak szélsőséges esetben változik. Az egyik tanulóról például elmondható, hogy erősen fejlődésorientált (első mindset-pontszáma kilenc) volt, és bár a képességek hangsúlyozása szerint kapott dicséretet, ez nem változtatott a hozzáállásán. Sőt a nehéz feladatot választotta és még a mindset kérdőív eredménye is csökkent. A 10 tanuló feléről mondható el, hogy nehéz feladatot választott a fejlődésorientált nézeteinek megfelelően, fele pedig a középest választotta.

A kitartás, szorgalom épp annyira hozzájárul a jó teljesítmény eléréséhez, mint a megfelelő értelmi képességek megléte (Duckworth és Seligman, 2005), és ezek mindegyikét lehetséges megfelelő erőfeszítéssel fejleszteni, ezt azonban sajnos sok tanuló nem hiszi el magáról. A kísérletben részt vett egy 11 éves lány is, aki láthatóan nem bízott saját képességeiben. Ezzel ítéli magát kudarcra minden ember, aki önértékelési problémákkal küszködik, vagy rögzült beállítódásának köszönhetően a nehézségek sorozata formálta ilyené. Csak a vizsgálat után ismertük meg a gyermek tanulmányi eredményeit, ami alapján kiderült, hogy ez a tanuló elég alacsony tanulmányi átlaggal rendelkezik. A kísérlet során ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a fejlődésorientált dicséret hatására nagyon felbátorodott, és kis biztatással gyorsan és ügyesen ki tudta rakni a mintákat, ábrákat. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy amennyiben a pedagógusok figyelmet fordítanak ennek a tanulónak a visszajelzés iránti szükségleteire, sokkal jobb eredményeket is képes lesz elérni. Bár kevés az ennyire látványos változás, ennek ellenére figyelemfelkeltőek ezek az egyéni tapasztalatok.

Összegzés

Carol Dweck (2006) kutatásai szerint a képességek fejleszthetőségével kapcsolatos gondolkodásmódunk jelentős szerepet játszik a teljesítmény motivációs alapjainak megteremtésében. A *fixed*, azaz rögzült, stabil látásmódú személy alapvetően kudarckerülő, sikereit és hibáit belső és megváltoztathatlan tulajdonságnak tekinti, így az adott területre vonatkozó teljesítményhelyzetben kevésbé kitartó, az erőfeszítést a kevésbé jó képességük számára szükséges feladatnak tartja. Ezzel szemben a *growth*, fejlődésorientált gondolkodásmód a képességek megváltoztathatósága miatt a siker és a kudarc mögött is inkább a befektetett munkát vagy annak hiányát látja, emiatt nagyobb erőfeszítés tesz a célok elérése érdekében és fejlődni szeretne. A környezet, a pedagógusok és a szülők akár jóhiszeműen, a gyermek „okosságát” túlhangsúlyozva akaratlanul is befolyásolják gyermekeiket, a címkézés miatt gyakran sokszor pont a rögzült gondolkodásmód irányába (Ricci, 2013).

A tanulmányban a dicséret feladatválasztásra és mindset-re gyakorolt hatását vizsgáltuk. A bemutatott kísérletet Mueller és Dweck (1996) tanulmánya alapján állítottuk össze. Az eredmények alapján legfontosabb megállapításaink, hogy bár nem szignifikánsan, de a dinamika szintjén látszik a különböző dicsérettípusok (fejlődésorientált vagy rögzült beállítódást előhívó) befolyása a feladatválasztásra. A tanulók mindset-kérdőív által mért beállítódására ugyanakkor szignifikánsan hatott a dicséret: az erőfeszítései alapján dicsért tanulók gondolkodásmódja elmozdult a fejlődésorientált irányba. A mintanagyságunk a kísérletes elrendezés és az egyéni vizsgálati helyzet miatt igen kicsi, ez eredményezheti, hogy bár százalékos arányokban nézve viszonylag nagy különbségeket látunk, a szignifikanciaszint elérése nem minden hipotézis esetén történt meg. Annak érdekében, hogy ne csak tendenciaszerűen legyen látható a dicséret és a feladatválasztás közti kapcsolat, érdemes nagyobb mintán megismételni a vizsgálatot, valamint hosszabb távú intervenciókat is tanulmányozni, mint például a mentor személy alkalmazása, aki a gyerekekkel való kapcsolatával is változtat a látásmódon, ahogy az Aronson, Good és Inzlicht (2003, idézi Tough, 2013) vizsgálatában is működött. A fejlődésorientált

beállítódás, illetve az ezt bátorító visszajelzések összességében segítséget nyújtanak abban, hogy a tanulók, vagy akár a felnőttek teljesítménye növekedjen, ezáltal pedig sikeresebb, eredményesebb, a képességeiket jól kihasználó életet élhessenek. Mindezeket figyelembe véve egyértelműen látható a dicséreti módszerek vizsgálatának gyakorlati haszna és a további kutatások szükségessége.

Irodalom

- Balogh L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Könyvkiadó. 19–29.
- Doidge, N. (2011). *A változó agy. Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x)
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Lynam, D. R., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *PNAS*, 108(19), 7716–7720. DOI: [10.1073/pnas.1018601108](https://doi.org/10.1073/pnas.1018601108)
- Dweck, C. S. (2002). The Development of Ability Conceptions. In Wigfield, A. & Eccles, J. S. (szerk.), *Development of Achievement Motivation*. Academic Press. Letöltve: <https://books.google.hu/books?id=Cv229DRgJ70C&pg=PA60&lpg=PA60&dq=stipek+1985&source=b1&ots=G4TqQTCb-Hg&sig=tErTVDwgaPc8s6TpKxmoYtNO-2PU&hl=hu&sa=X&ei=cnoNVcGKEcrWPLzBgOAI-&ved=0CB8Q6AEWAA#v=onepage&q=stipek%201985&f=false>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. DOI: [10.1037//0033-295x.95.2.256](https://doi.org/10.1037//0033-295x.95.2.256)
- Erdlund, C. V. (1972). The Effect on the Behavior of Children, as Reflected in the IQ Scores, When Reinforced After Each Correct Response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(3), 317–319. DOI: [10.1901/jaba.1972.5-317](https://doi.org/10.1901/jaba.1972.5-317)
- James, O. (2008). Genes don't determine your child's ability. *The Guardian*. <http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2008/dec/27/family-medicalresearch>
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1996). *Implicit theories of intelligence: Relation of parental beliefs to children's expectations*. Washington, DC.: Poster session presented at Head Start's Third National Conference.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. DOI: [10.1037//0022-3514.75.1.33](https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33)
- Murphy, A. P., Allen, J. (2007). Why Praise Can Be Bad for Kids. *ABC News*. Letöltve: <http://abcnews.go.com/GMA/AmericanFamily/story?id=2877896&page=1>
- Pajor G. (2013). *Serdülök teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. [PhD disszertáció] Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Letöltve: http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR_GABRIELLA_disszertacio.pdf
- Ricci M. C. (2013). *Mindsets in the classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Tough, P. (2013). *Segítsük kibontakozni gyerekeinket!* Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Vajda Zs. (2002). Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 85–109. DOI: [10.1556/mpszle.57.2002.1.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.57.2002.1.5)

Absztrakt

A pozitív megerősítések hasznossága, személyiségépítő hatása a nevelés és az oktatás terén is egyre inkább a kutatások érdeklődési körébe kerül. Carol Dweck, az amerikai Stanford Egyetem kutatója számos tanulmányában kimondja: eddig tévúton jártunk, ha azt hittük, a dicséretnek kizárólag konstruktív hatása lehet. Nemcsak hátráltatnak és motiválatlanná tesznek a nem megfelelő szavak, hanem akár szorongást, görcsös megfelelési vágyat is kialakíthatnak, míg a jó dicséret erősíti a fejlődőképességünkbe vetett hitet és bátorít a nehezebb feladat elvégzésére. Vizsgálatunkban 69 ötödikes tanuló mintáján tanulmányoztuk a dicséret hatását a feladatválasztására és a beállítódásra, mely rámutat az erőfeszítésre irányuló dicséret pozitív hatásaira.

Parapatics Andrea

Pannon Egyetem MFTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

Regionalizmusok Szabó Magda *Szüret* című elbeszélő költeményében

A tanulmány Szabó Magda kevésbé ismert elbeszélő költeményével, a Szürettel foglalkozik, azon belül is nyelvezetének regionális jegyeit vizsgálja. A mű a II. világháború utolsó hónapjait örökíti meg, különös hangsúlyt fektetve a szülőváros elhagyása, illetve feldúlása miatt érzett tragédiaélményre. A debreceniségét szinte minden művében, megnyilatkozásában holtáig hirdető író regionális identitása nemcsak sorainak tartalmából, hanem nyelvezetéből is kitűnik: a tanulmány több tucat olyan adatot közöl a Szüretből a dialektológiai szakirodalomra hivatkozva, amely az északkeleti nyelvjárási régió szabolcs-szatmári csoportjának hangtani, alaktani vagy szókészletteni sajátossága.

Bevezetés

Szabó Magda neve egyértelműen összeforrt Debrecenével: a világ számos pontját megjárt író sosem feledkezett meg szülővárosáról. „Egyetlenegy hely van, amelyet sose szoktam megnevezni, ez Debrecen. Ha Debrecenbe akarok menni, s ilyenkor érdeklődnek: most éppen hová, azt felelem: haza. 1942 szeptemberétől már Hódmezővásárhelyen tanítottam, 1945 áprilisa óta Pesten élek. Harminchárom év nagy idő, Krisztus egész élettörténete lezajlott ennyi esztendő alatt. Nekem nem volt elég arra, hogy tudomásul vegyem: elköltöztem. A haza, nyilván holtig, mindig csak Debrecen” (l. pl. Szabó, 1980. 557.). Sőt: hamvait is megosztva, felét férje mellé Budapesten, felét szülei mellé Debrecenben temették el.

Debreceniségét élete végéig büszkén vállalta: szépirodalmi alkotásai nemcsak gyermekkori, sőt felmenői gyermekkori emlékei felidézésével vagy az élmények műbe építésével jelzik lokálpatriotizmusát, hanem sok esetben nyelvhasználatával is. Az északkeleti nyelvjárási régió szabolcs-szatmári jellegzetességeinek a kimutatása Szabó Magda írói nyelvhasználatában egyúttal regionális identitása és anyanyelvjárása büszke és tudatos vállalásához is példát ad. Mivel a Szabó Magda munkásságával való ismerkedés az általános és középiskolai irodalom tananyag szerves része, nyelvjárási háttérének említése a nyelvi változatosság témakörének a tanításához is élményszerű segítségként szolgálhat. Miként Esterházy Péter is fogalmaz: „Szabó Magda jó tanárnő”, akinek erősségei közé tartozott „[t]udni valamit, ezt a tudást átadni, átadni akarni” (Esterházy, 1997/2003. l. n.).

Születése (1917), tanulmányai (a Matula gimnáziumként megörökített Dóczi/Dóczy és a Debreceni Egyetem), tanári pályafutásának egy része, egyházi tisztségei (egyházkerületi főgondnok, a zsinati világ alelnöke), számos kitüntetés (a város díszpolgára, az egyetem díszdoktora), és a kör bezárulásával temetkezése (2007) is Debrecenhez kötik (l. pl. Kónya, 1977). Itt alakult ki „a nyelvhez való barátságos viszony”-a (Esterházy, 1997/2003. l. n.). Ide vezetik el az olvasót az *Ókút, a Régimódi történet* című regények,

a Csokonai születésének 200. évfordulójára írt *Kiálts, város!* színmű, vagy a *Szüret* című elbeszélő költemény, de az író számos más művéből is elmaradhatatlanul sugárzik a debreceniség és annak megtartó ereje, így például az *Alvók futása*, a *Kívül a körön*, a *Merszi, Mőszjő* vagy a *Záróvizsga* cím alatt összegyűjtött emlékezésekből is. Gyermekkönyvének címszereplője, Bárány Boldizsár nem más, mint saját gyermekora, a Hajdúság és Debrecen jelképe. „Első verseskötetem címe az volt: Bárány. Az én képzeletvilágomban a bárány, szülővárosom, Debrecen ősi címerének állata az élet egyedüli biztonságos korszakának, a gyerekkornak a szimbóluma. Ahogy költőként kötetem címadó versében idéztem ezt a mitikus bárányfigurát, úgy formáltam meg 1956-ban is a vér és halál élményeinek ellensúlyozására csak úgy, a magam vigasztalására a fehér Boldizsárt, akinek zöld kalapja és piros cipője van” (idézi Illés, 1985/1997. 207.).

Anyag és módszer

Az újabb magyar szakirodalom (vö. MDial.) tíz fő nyelvjárási régiót különböztet meg a magyar nyelvterületen elsősorban hangtani, kisebb mértékben alaktani, mondattani és szóképzettani sajátosságok alapján. A fonetikai jellemzők azért kapnak hangsúlyosabb szerepet a felosztásban, mert a magyar nyelvjárások kevés mondattani jegyben különböznek egymástól és a köznyelvtől, szóképzettük pedig nehezen tipizálható földrajzilag, megoszlásuk egyedi. Az északkeleti nyelvjárási régióba tartoznak a Munkács és Huszt közötti kárpátaljai nyelvjárások (bereg-ugocsai csoport), az ungvári járás és a kelet-szlovákiai *í-ző* nyelvjárások települései (ungi csoport), az észak-szilágyi csoport, Máramaros megye helyi nyelvjárásai, nyelvszigetei, amelyek nem alkotnak egységes csoportot, valamint a szabolcs-szatmári nyelvjáráscsoport.

Noha néhány regionális jegy a regények narrálásában, illetve szereplőik megszólalásaiban is fellelhető, a Szabó Magda vernakulárisát is adó dialektus leginkább a II. világháború utolsó hónapjairól szóló *Szüret*-ben válik elemezhetővé. Az 1944 nyarán-őszén játszódó mű az ostrom alá kerülő Debrecen, az elpusztult szűkebb pátria és egy pusztuló világrend siratása: „köröttünk, alattunk égtek a városok, Szatmár, Nagyvárad, és égett imádot szülővárosom, Debrecen is” (1. pl. Szabó, 1987. 256.). „Emberiség, hazám, ott fenn, ti gépek, / mi történt itt, micsoda hatalom / játszik velünk, velem, mindannyiunkkal, / kik most élünk, megbolydult századunkkal?” (*Szüret*: 1. ének). A család egy rokon szülőhegyére

Az újabb magyar szakirodalom (vö. MDial.) tíz fő nyelvjárási régiót különböztet meg a magyar nyelvterületen elsősorban hangtani, kisebb mértékben alaktani, mondattani és szóképzettani sajátosságok alapján. A fonetikai jellemzők azért kapnak hangsúlyosabb szerepet a felosztásban, mert a magyar nyelvjárások kevés mondattani jegyben különböznek egymástól és a köznyelvtől, szóképzettük pedig nehezen tipizálható földrajzilag, megoszlásuk egyedi. Az északkeleti nyelvjárási régióba tartoznak a Munkács és Huszt közötti kárpátaljai nyelvjárások (bereg-ugocsai csoport), az ungvári járás és a kelet-szlovákiai í-ző nyelvjárások települései (ungi csoport), az észak-szilágyi csoport, Máramaros megye helyi nyelvjárásai, nyelvszigetei, amelyek nem alkotnak egységes csoportot, valamint a szabolcs-szatmári nyelvjáráscsoport.

menekül a bombázás elől, de nem szívesen: „Mert inkább otthon ülünk mind a hárman, / mint családtagok egy súlyos beteg / ágyán, lesve, hátha lemegy a láza, / hátha szabályos lesz lélegzete” (*Szüret*: 1. ének). A 10. ének jóformán még friss élményeket dolgozott fel 1948/49-es készülésekor, „amikor még olyan közel éreztem magamhoz mindent, hogy szinte a lélegzetüket is hallottam azoknak, akikről e furcsa eposzban szó esett, s fel tudtam idézni neszeit, illatát a tájnak is, amely otthont adott nekünk egy időre, a bihari szőlőhegy tetején sárgálló biedermeier házban” (l. pl. Szabó, 1987. 255.). Románia kilépése után, a német csapatok érkezése előtt visszatérnek megkeresni otthonukat, életük kísérőit: a debreceni embereket, rokonokat, az épületeket, a tereket. „»Nach Debrezin?« »Jawohl.« »S ha majd beérnek, / hová tovább?« »Sehova. Nem megyek.« / »Kiürítés! – mutatja a vidéket, – / ott jönnek a borszáki székelyek!« / »Nach Debrezin!« – a hangom megszilárdul. / Hallgat a német és arcomba bámul” (*Szüret*: 8. ének).

A műben nemcsak a szereplők, hanem az elbeszélő is szabolcs-szatmári nyelvjárásban szólal meg: ennek nyelvi adatait csoportosítva közlöm a hangtani jellemzőktől a morfológiai és szintaktikai jegyeken át a szókészletig, összevetve a Magyar dialektológia (MDial.) vonatkozó fejezetében (Juhász, 2001. 292–296.) olvasható tényekkel (a továbbiakban csak szó szerinti idézés esetén hivatkozok e fejezet külön lapszámaira). Noha az elbeszélő maga is részese, E/1. személyű részt vevője a történetnek, amikor szereplőket említek, akkor a rajta kívül megjelenőkre utalok. Az idézetekben kurzíválással emelem ki az említett nyelvi jelenség példáit. Az idézetek utáni zárójeles szám azt jelöli, hogy hányadik énekből származnak.

Regionális nyelvhasználati sajátosságok a *Szüretben*

Hangtani jellemzők

Írásos anyagot vizsgálva nem érhető tetten a *Szüret* szövegében olyan hangtani sajátosságok, mint a polifonémikus *ā* és *ē* (*ālma*) vagy az *é* hang kétféle realizációja: a záródó (*ké'z* 'kéz') és a nyitódó (*k'ér* 'kér') kettőshangzó, ugyanakkor egy másik visszaemlékezésben, az *Ókútban* éppen ez kap hangsúlyt egy sokadik vallomás keretében: „Az ókút legfene-kén szülővárosom különös, kapu mögötti zajai is élnek. Állat csahol vagy bög, ember sír vagy nevet, öblösen, vagy csak beszél, szebben, mint bármi föld bármely dialektusa, különös, zárt magánhangzóival, diftonguszaival” (Szabó, 1970/2008. 39.). Számos más hangtani regionalizmus viszont még írásban is megfigyelhető, bár különbségek találhatók a téren, hogy az elbeszélőt is jellemzik-e vagy csupán a történet többi szereplőjét.

Az *l*, *r*, *j* hangok nyújtó hatásával például csak a szereplők megszólalásaiban találkozunk, és azok között is inkább az *l* pótlónyúlásos kiesésével: „Nem *vóna* bolondság” (4), „kinn *vót* a főtéren” (6), „birtokos *vót*” (6), „út *vót* a javábul” (8), „Igy *hótt* meg a szomszéd, / tennap *vót* egy hete” (9). Ezt a MDial. is *ol/öl* hangkapcsolatokban írja gyakorinak.

Ezzel szemben a köznyelvi *ú*, *ű*, *i* rövidebb realizációja csak az elbeszélő nyelvhasználatában figyelhető meg: *ú* > *u*: „*fujja* a hozsannát” (4), „Ott *fujj* reám, szél” (10), „*Ugy* lúnek ott, akár az ördögök” (8), „*Nyujtom* az írást” (8); *ű* > *ü*: „a grófi *düllön*” (1), „mi meg *tündüink*” (6), „*tündöm*” (10); *i* > *i*: „visz drótkerítést, *kátrányospapírt*” (1), „Margit orcáját *csipdesi* pirosra” (6), „álomban is *kisért*” (7), „nyugtalan *szive*” (7), „*mig* Piri kiabálja” (7), csak kínnal *írányit* (8). (A MDial. azonban megjegyzi, hogy a területen az *r* nyújtó hatása miatt az azelőtti hangok eléggé következetesen hosszúak maradnak, pl. *ír*; *papír*; vö. MDial 293.). Hosszú marad a magánhangzó a *v* tövű igékben nemcsak a szakirodalom szerint, hanem a *Szüretben* is az alábbi esetekben, elsősorban az elbeszélőnél: „s csak *ri*, csak *ri* kenetlen kereke” (1), „*ri* a rémület a pincepadon” (1), „*ri* karamban” (2), „*Rí* már az asszony” (7), „*rínak* a kerekék” (8), s csupán egy esetben egy szereplőnél:

„mit *rínak*?” (7), „*szíjja* fel a rossz ég” (9). Utóbbi példa egyébként alaktani sajátosságot is hordoz: a régióban a *v* tövű igéknek *j*-s változata is lehetséges.

A MDial. kevésbé gyakorként említi a magánhangzók hosszabb ejtését: „Nem jellemzőek a *cúkor*; *tűkőr*; *útas*-féle alakok, de az *-ul/-ül* képzőben az *ú*, *ű* gyakori: *tanúl*, *kerül*” (293). Az 1944-es élményeket megörökítő költeményben viszont még jócskán találunk erre példákat, igaz, csak az elbeszélő nyelvhasználatában: „*únos-úntalan* újra elbeszéli” (1), „*dicsérgeti*” (2), „hiába kínálja / Margit púpos tálból a *csörögét*” (2), „anyám *félretől*” (2), „nyövi az *útat* a pántolt kerék” (2), „*úgy hírdeti*” (6), „Minap a főnök alig *bíztatott*” (7), „Érj hát *utól*” (10), „*utólszór* látom magam is (10), „ilyennek *utólszor* ma látlak” (10), „*Hirtelen*” (10).

Az *e ~ ő* váltakozást mutató szavakban a szakirodalom szerint erős *e*-zés tapasztalható a területen, és valóban: a *Szüret* szereplőit sem jellemzi meggyőzően az *ő*-zés. Az elbeszélőt valamelyest igen, de arányában ténylegesen kevesebb az *ő*-s változat: „átvisít a fércek / *fölött* a néni” (1), „az csak *fölös* óvintézkedés” (1), „*körül*rácsoz önmagam *gyöngesége*” (1), „*e gyöngeségem* lesz a menedék” (1), „*födelet* kap a gádor” (2), „domb domborul *fölöttem*” (2), „A *csönd* felébreszt” (10) – de nem *fölébreszt* –, s néhány sorral alatta már: „Ahogy megyek a *csendet* is megértem” (10). Az erős *e*-zés feltűnő megnyilvánulása például a „Barcza *veresen* lépdel” (6) vagy a „csattog a lövés az erdő *megett*” (10). A régióban csupán az ungi nyelvjáráscsoportra jellemző a zárt *i*-zés, erre egyetlen, egymondatos szereplő megszólalása adott példát, akinek a háttéréről nem tudunk meg többet: „*Rakoggyik* fel, mit *nízi* az eget! / Majd viszem én, csak *aggyik* eleget!” (9).

A szomszédos, mezőségi nyelvjárás sajátosságaként ismert, leginkább egyszótagú, *v* tövű szavakban előforduló zárt *ú*-zásra és *ű*-zésre is akad néhány példa a szereplők megnyilatkozásaiban: „*Lű*, ha mondom” (7), „Ugy *lűnek* ott, akár az ördögök” (8). Néhány további esetben is megfigyelhető a záródó ejtés: *csoda* › *csuda*, *róla* › *rulla*, *hol* › *hun* a szereplőknél, vö.: „Hátha nem sül el az a *csudafegyver*?” (4), „Ugyan hol késik az a *csudafegyver*?” (4), „kérjen *rulla* számot” (8) és *töröl* › *törül*, *dől* › *dül* az elbeszélőnél, például „még soká *törüli* / szemét” (5), „Arcát *törüli*” (7), „*bedülő* épület” (10); az *unokák* viszont *onokák* változatban jelenik meg (8).

A mássalhangzókat tekintve nem találtam példát a szövegben az *l* › *j* (pl. *pájinka*, *jány*) ejtésére, a *j* hangot viszont több ízben *gy*-nek ejtik a szereplők a *jön* ige alakváltozataiban: „Ha mégis *gyünnek* amazok” (4), „Keserves világ *gyün* most az urakra” (6), „*meggyövök* Ladánybul” (8), „Ha *visszagyün*” (8). Hasonlóképpen széleskörűen elterjedt variánsként jelenik meg a *Szüret*ben is az *asztán* és a *már* időhatározószók vagy a *talán* módosítószó nyelvjárás alakváltozata: „*oszt* ez lett az ára” (6), „*oszt* még az égbolt lesz a fedelünk” (9), „*mán* megtömték a ládát” (4), „akkor vesszük észre a gépeket, / ha köpnek is *mán*” (9), „*Tán* fussak én is?” (4), „beteg a néni, fel se *kél* ma *tán*” (6). Az elbeszélő egyébként számos esetben *kél* alakot használ *kel* helyett: „ahogy *felkél*”, a szüretéről beszél” (7), „*elkél* az nagy áron” (8), „*Kél* a nap” (8), és egy ízben jelenik meg a *kácsák* használata: „Ludak, *kácsák* fürödnek” (5).

Az elbeszélő következetesen hosszú mássalhangzóval írja a *szallag* szót: „Mit híz magával ez a sárga *szallag*” (1), „Ám a hordó, / a prés, a *szallag*?” (1), „száll a sárga *szallag*” (8) – lásd még: „idáig villog kürtjei *pirossa*” (5) is –, a szereplők szájából viszont csak egy példa hangzik el intervokális nyújtásra: „kérjen *rulla* számot” (8).

Alak- és mondattani jellemzők

A magyar nyelv területi változataiban az alak- és mondattani jegyek jóval kevésbé feltűnők és kisebb számúak, mint a hangtaniak, de nem elhanyagolhatók (vö. Hegedűs, 2009). Az északkeleti nyelvjárás alaktani jellemzői közül a legtipikusabb a *Szüret*ben is megjelenik: az elatívisi rag alakja *-bul/-bül*, vö. „út vót a *javábul*” (8), „*meggyövök*

Ladánybul!” (8) (a szereplők szavai). Az inessivusi helyhatározóragok alakja gyakran illativusi: „Harc is lehet még a *faluba* lenn” (6), „olyan sovány, hogy zörög a *ruhába*” (7), „Károsiné mindenütt a *nyomába*” (7), „*Nyomunkba* Barcza, két *kezébe* málna” (8) (az elbeszélő szavai). A partikula értékű *de* alakja a legtöbb esetben *be*: „*Be* véték!” (8) egy szereplőtől és „*Be* kemény az ítélet!” (1), „*Be* fontos e lom!” (9), „*Be* boldog!” (9), „*Be* könnyű így!” (9) az elbeszélőtől. A *hol?* kérdőszó egy szereplő megszólalásában: „*Hun* él?” (9).

A régió általános morfológiai jegyeként, ám csupán egyszer-egyszer, leginkább a szereplők megszólalásaiban találkozunk a szövegben az igeragozás néhány sajátosságával: „*Ti* jösztek el velem” (1), „*No* majd *meglássák*” (4), „csak *segéljen* az Isten” (7), „*Hitler* *segél*” (7), „lakosság *menekszik*” (8), „*Ki* szüretel, ha *elmenek*” (8), „*Szétm* én ez a vacak” (9), „*Most* hol *lakol*?” (9), illetve az ikes igeragozással mint udvarias felszólítással: „ne *haragudjék*” (4), „*Rakoggyik* fel, mit nízi az eget! / Majd viszem én, csak *aggyik* eleget!” (9). Utóbbi kategórián kívüli esetekben a MDial. iktelennek írja az ikes igék ragozását a régióban, ez azonban – feltehetően archaizmusként – Szabó Magda írói nyelvhasználatának egyik ismertetőjele, és a *Szüretben* is találunk rá példát: „A fejem visszabágyad: / *alhatnám*” (3), „*oson* Ifi, padunk elé terül le, / *aludnék*” (6), „*meg* ne *fázzék* valahogy a néni” (6), „*Gondolkozzék*” (6), „*Hajnalig* is *rákódnék*” (7). Sőt: az ingadozó ikes igék ikes ragozása is előfordul az elbeszélő soraiban: „*sárgállik* a falusi biedermeier” (3), „*betorkollik* egy közös gondolatba” (3), „a bombázás már *elhallik* a házig” (6), „a tárt ablakon *behallik* a dongás” (7). Ellenpélda: „*Sublótok* hasában / *bú* meg a szöttes” (7).

További alaktani jellemzők: „ilyen remek ház nincs *másutt* sehol” (2), „*másutt* egy sem így ragyog” (2), „a *mieinkhez* képest” (4), „*s* *mihent* szorít a kapca”, „*ki* *fennebb* van” (6), „szinte *belérokkan* a gondba” (8), „*Mink* itt leszünk majd” (8), „*üljünk* le, *ihol* a pad” (2), „*ihol* egy csirke” (8). A gyakorító képző előtt hiányzik az előhangzó az alábbi egy esetben az elbeszélőnél: „*hasgat* a sebhely” (2). A szóösszetétel határán az előtag utolsó hangja teljesen hasonul az utótag első hangjához egy szereplőnél: „*tennap* vót egy hete” (9).

Tájszókészlet

A *Szüretben* leggyakrabban előforduló tájszavak a *gór*, *góral*: „bombát *górtak* megint Budapestre” (3), „*hogy* hány paraszt *góralta* a rózsát” (4), „*Odáig* *górt* a robbanás egy asszonyt” (9) a szereplőtől, és „*most* *góralhatja* szét” (7), „a padlásgerendát / *góralják* a mókusok” (7), „szerteséjjel / *górták* a holmit” (9) az elbeszélőtől; a *venyige*: „friss karókon kigyóznak *venyigéi*” (2), „*Izmosodik* a szem a *venyigéken*” (4), „a *venyigék* közt langyos szél motoz” (5), „*érett* *venyigéken*” (4), „a summások kifosztják *venyigéit*” (8); a *csorran*, *csorranó*, *csordít*: „a tőkén *csorranó* bor” (1), „a bor a csuporba *csorran*” (2), „*Más* *csorran* itt majd” (6), „*lecsorran* / a reggel” (10), „*csordítja* a tejet” (3), „nemcsak mit a prések / *csordítanak* a présházak alatt” (6); a *dút*: „*Dúti* a kutat” (5), „*ajtaját dúti* kintről” (7), „*Akárha* zsákból diót *dútenének*” (10); és az *ángy*: „*Másképp* tudja az *ángyom*” (4), „*az* volt apja, *ángya*” (5), „*Az* *ángyát* / nem látni már” (8). A szőlő- és borkultúra kapcsán megjelenő további tájszavak: „*Károsi* magyaráz / a *kacsolásról*” (4), „*Tenyérnyi* szőlőn *kunkorult* a hajtás” (1), „a hordóból *kikunkorul* a kén / karsú füstje” (1), „*Hordók* *dalmahodnak*” (3), „*Máslás* a máslás, elkél az nagy áron” (8).

További igék egy-egy előfordulással: „*úgy* *bódorgok* szép válla hajlatában” (1), „*leskel* egy kislány” (2), „*nyövi* az útát a pántolt kerék” (2), „*Valami* vad / *nyi* valahonnan messziről” (2), „*hallani*, ahogy *csatítanak*” (3), „*az* út *tekerül*” (3), „*hersen* a barázda” (3), „*Csak* *nyámmogok*” (3), „*csak* a méh *keringel*” (3), „a hús meg kinn *kipirgál* szerteséjjel” (3), „*hajigálóznak* a vadgesztenyével” (4), „*ödöngök*” (4), „*csak* a patika csengetője *kolompoz*” (5), „*Nyikkan* a retesz” (5), „*Körmét* *fúkálja* Barcza” (8), „*négykézláb*

kúszkálnak a németek” (8), „pár ócska bútort *pásztorol* a fal” (9). Szemantikai sajátosság a *kap* ’talál’ jelentésben való használata: „Csak *kapjunk* vonatot” (7).

További névszók: „Fut a *futóka* az udvar falára” (1), hiába kínálja / Margit púpos tálból a *csőrögét*” (2), „bátor *kurrogással*” (4), „a hegy lábánál *tengeri* legyen” (3), „*Párnahajjal* babrál a néni” (5), „hol a *híves patak* (5 – kiemelés az eredetiben), „A kút körül az asszonyok *csőrögnek* / *kék kantákkal*” (5), „*szilke* lekvár” (8), „egy kövér *málédarab*” (10). (A tájszavak adatolásához és jelentéséhez l. az ÚMTsz. köteteit.)

Regionális identitás

A tájszavak felsorolt példái közül csupán nyolcat adott az író más szereplő szájába, a többi 47 az E/1. személyű elbeszélő sajátja. Hasonló arányok jellemzik a hangtani és az alaktani jellemzők megoszlását is a szereplők és az elbeszélő közt. Mindez arról tanúskodik, hogy a szerző büszke regionális identitása nemcsak addig érvényes, amíg elméletben, nyilatkozataiban és visszaemlékezéseiben szól róla, hanem (írói) nyelvhasználatában is. Nemcsak a szőlőhegyen és a faluban lakó idősök szájába ad regionalizmusokat, hanem a klasszikus műveltségben nevelkedett, frissen doktorált bölcsészkiasszonynak: 27 éves önmagának is. Hitelesek tehát a 9. ének sorai:

„S nem érzik, minket fellendít magasra
e kiürült táj, e kihalt vidék,
hogy átölel, megszoztat, mint a dajka,
míg elmondjuk a költő esküjét,
formálva ajkunk a régi szavakra,
kóstoljuk nyelve ismerős ízét.
Meddig, hová? A város egy rakás rom,
mégsincs helyünk másutt a nagyvilágon.”

Ismerve, azaz naponta tapasztalva, továbbá változatos módszerekkel gyűjtött nyelvi adatok százaival (vö. pl. Parapatics, 2016a, 2016b) alátámasztva a magyar közízlésben régóta fennálló hozzáállást, amely az egyetlen helyes nyelvi változatot keresi, s amely megbélyegzi az attól eltérőt, legyen az akár más terület, akár a saját szülőföld sajátossága, azt mondhatjuk: Szabó Magda munkássága e téren is példaértékű lehet az arra nyitott szívek számára.

„Büszke debreceniek neveltek, mint Akhillészt a Sztyxbe, mártogattak városom múltjának leginkább nevelő emlékeibe, hogy ne érezzek kisebbséget, ha szembesülök majd a nagyvilággal” – írja egyik visszaemlékezésében (l. pl. Szabó, 1980. 562.). A nyelv regionalitása, azaz területiségéből fakadó sokszínűsége ugyanis – a tévhitekkel ellenkezően (l. pl. Parapatics, 2016b, 2018) – nemcsak múlt, hanem a folyamatosan változó világhoz folyamatosan alkalmazkodó

Ismerve, azaz naponta tapasztalva, továbbá változatos módszerekkel gyűjtött nyelvi adatok százaival (vö. pl. Parapatics, 2016a, 2016b) alátámasztva a magyar közízlésben régóta fennálló hozzáállást, amely az egyetlen helyes nyelvi változatot keresi, s amely megbélyegzi az attól eltérőt, legyen az akár más terület, akár a saját szülőföld sajátossága, azt mondhatjuk: Szabó Magda munkássága e téren is példaértékű lehet az arra nyitott szívek számára.

anyanyelvünk szerves része, globalizált és mobilizált európaiságunk mellett szűkebb otthonunk és közösségünk jelzőfénye ma is.

Irodalom

- Esterházy Péter (1997/2003). Az Ókútról. In Uő., *A szabadság nehéz mómora*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Hegedűs Attila (2009). Egy kísérlet a nyelvjárások mondattani alapú elkülönítésére. In É. Kiss Katalin & Hegedűs Attila (szerk.), *Nyelvmélet és dialektológia*. Piliscsaba: PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék. 163–174.
- Illés Zoltán (1985/1997). Tanári búcsú. In Aczél Judit (szerk.), *Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával*. Debrecen: Csokonai Kiadó. 204–214.
- Juhász Dezső (2001). A magyar nyelvjárások területi egységei. In MDial. 262–316.
- Kónya Judit (1977). *Szabó Magda*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- MDial. = Kiss Jenő (2001, szerk.). *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Parapatics Andrea (2016a). Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In Czetter Ibolya, Hajba Renáta & Tóth Péter (szerk.), *VI. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2015. szeptember 2–4*. Szombathely–Nyitra: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 509–517.
- Parapatics Andrea (2016b). A nyelvjárások írásbeliségéről fiatalok nyelvhasználatában. In Károly Krisztina & Homonnay Zoltán (szerk.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyéből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 94–109.
- Parapatics Andrea (2018). Regionalizmusok fiatalok nyelvhasználatában: tények, problémák, javaslatok. In Balázs Géza & Lengyel Klára (szerk.), *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. 287–296.
- ÚMTsz. = B. Lőrinczy Éva (1979, 1988, 1992, 2002, 2010, főszerk.). *Új magyar tájszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó. I–V. kötet.
- Szabó Magda (1970/2008). *Ókút*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szabó Magda (1980). *Kívül a körön*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Szabó Magda (1987). *Záróvizsga*. Budapest: Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya.
- Szabó Magda digitalizált művei*. (é. n.) Digitális Irodalmi Akadémia. Petőfi Irodalmi Múzeum. <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/szabo-magda> Utolsó letöltés: 2018. 08. 15.
- Szüret = Szabó Magda (2005). *Szüret. Összegyűjtött versek 1935–1967*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum.

Absztrakt

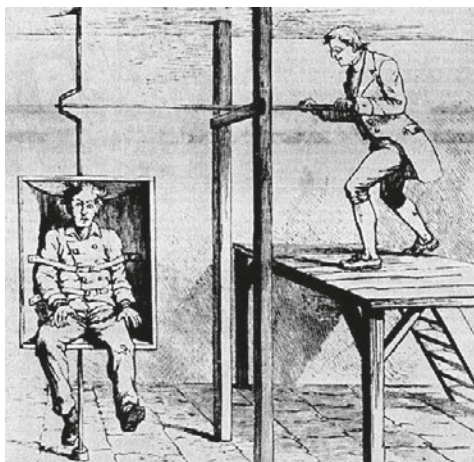
A tanulmány Szabó Magda kevésbé ismert elbeszélő költeményével, a Szürettel foglalkozik, azon belül is nyelvvezetének regionális jegyeit vizsgálja. A mű a II. világháború utolsó hónapjait örökíti meg, különös hangsúlyt fektetve a szülőváros elhagyása, illetve feldúlása miatt érzett tragédiaélményre. A debreceniségét szinte minden művében, megnyilatkozásában holtáig hirdető író regionális identitása nemcsak sorainak tartalmából, hanem nyelvvezetéből is kiténik: a tanulmány több tucat olyan adatot közöl a Szüretből a dialektológiai szakirodalomra hivatkozva, amely az északkeleti nyelvjárás régió szabolcs-szatmári csoportjának hangtani, alaktani vagy szó-készletani sajátossága. Az elemzésből az is világosan kiderül, hogy a szerző a regionalizmusokat nem csupán a mű szereplőinek a szájába adja, hanem a történelemben E/1. személyben részt vevő elbeszélőt is legalább akkora mértékben jellemzik. „Szabó Magda jó tanárnő” (Esterházy, 1997/2003: I. n.), aki a lokális identitás vállalása terén is példaértékű lehet egy olyan beszélőközösség számára, ahol a területi alapon különböző nyelvi formulák napjainkban is sok esetben megőrződtek, holott a nyelvi sokszínűség elismerése már évek óta kiemelt szerepet kap a magyar Nemzeti alaptantervben is. Mivel a Szabó Magda munkásságával való ismerkedés az általános és középiskolai irodalom tananyag szerves része, jelen tanulmányban vizsgált nyelvjárás háttérének említése a nyelvi változatosság témakörének a tanításához is élményszerű segítségként szolgálhat.

A lélektan mint lélekgyógyászat

A freudi paradigma kialakulása és fejlődése

A pszichoanalízis, a lélekgyógyítás tudománya a többi iskolától eltérően klinikai környezetből indult: elődeitől eltérően Freud fiziológiai okok helyett a rossz gondolatokra helyezte az oktatásban a hangsúlyt. Az irányzat idealista, romantikus vonalat képvisel, irracionális emberképet tükröz. Freud kezdetben hipnózissal foglalkozott, majd szabad asszociációk és álomértelmezés révén elemezte páciensei pszichés életét és az indulatáttételből fakadó radikális változások serkentése révén gyógyított.

Az akadémiai környezetben fejlődött strukturalizmus, funkcionalizmus, behaviorizmus és Gestalt-pszichológia iskolákkal ellentétben a pszichoanalízis elmélete klinikai környezetből eredeztethető. Olyan hagyományokra tekint vissza, mint a hipnotizmus, a helmholtzi iskola és Brücke dinamikus fiziológiája, Darwin evolúciós fejlődésmélete, a német racionalizmus és a tudattalanról alkotott kortárs elképzelések. Freud előtt úgy gondolkodtak a mentális betegségekről, mintha azok – pl. a testi tünetekben megjelenő hisztéria – valamiféle tettetett betegség, ideggyengeség, avagy démoni megszállás művei lennének. Ennek okán olyan agresszív terápiával igyekeztek az érintett személyekből kiűzni az ördögöt, és olyan embertelen körülmények között, elmeórházakba zárva tartották őket, amely ellen Pinel, Tuke, Rush és Dix léptek fel és próbáltak a betegek számára humánusabb körülményeket keresve új kezelésmódokat találni (1. ábra). (Thorne és Henley, 2000.)



1. ábra. A páciensek „belső tisztulását” segítő (hánytató) szerkezet a 19. századból
(Fónagy, 2014, második fotó)

A 19. században Griesinger és Kraepelin a fiziológiai okok feltárására orientáltak, illetve a skizofrénia és bipoláris zavar elkülönítésére került sor, míg a franciák és osztrákok inkább pszichés malfunkciónak tekintették a lelki rendellenességeket (Thorne és Henley, 2000). Freud olyan elődei, mint Charcot és Bernheim elődeik nyomdokain haladva bizonyították, hogy ezek a betegségek nem testi, hanem lelki eredetűek (Mitchell és Black, 2000). „Ezóta fennáll az az elképzelés, hogy traumatikus hatások általánosan szerepet játszhatnak a hisztériás tünetek keletkezésében” (Freud, 1990. 157.)

Freudot sokan félremagyarázzák, misztikusnak tartják. Hogy mi lehet ennek az oka? Tudományos és szubjektív ténymegállapításaival, nem egyszer félrevezető filozófiai következtetéseivel és társadalmi állásfoglalásaival maga is hozzájárult ehhez. Szenvedélyesen kereste – semmit és senkit nem kímélve – az igazságot (Freud, 1991). Mégis „jelentősége a tudományos lélektan szempontjából [...], hogy egészen újszerű képet adott az egészséges és a kóros, a normális és a rendkívüli lelki jelenségek összefüggéséről [...] kimutatta, hogy a lelki betegek [...] kényszer-cselekvései és kényszerképzetei keletkezésének tudattalan lelki mechanizmusa teljesen analóg a természeti népek vallási ceremóniáinak, totemisztikus szokásainak és mitikus elképzeléseinek bizonyos determinációjával [...] új távlatot nyitott a társadalmi erők és társadalmi viszonyok [...] a normalitás és az abnormalitás társadalmi függőségének meghatározására [...] embernyomorító társadalmi eszmék [...] és konvenciók leleplezésére.” (Freud, 1991. 14. o.)

Helmont nevéhez kötődik a testi (*animal*) magnetizmus fogalma, miszerint az emberek mágneses áramlatok kibocsátására képesek, amivel mások egyfelől befolyásolhatóakká válnak, másrésztől pedig gyógyíthatóak. Ebből kiindulva fejlesztette ki módszerét Mesmer, aki eredményes volt hisztérikus betegek terápiájában (Thorne és Henley, 2000). Ő „úgy gondolta, hogy ilyen különleges erőkkel rendelkezik, kézrátétellel gyógyított, kezelési sikereit elsősorban a szuggesztionnak és a hipnózisnak köszönhetette” (Almássy, 2007. 272.). Egyik tanítványa, Puységur kísérletek révén arra a következtetésre jutott – Mesmer megközelítésétől eltérően –, hogy szükségtelen krízis létrehozása a kezelés folyamán, s maga inkább alvásszerű, általa mesterséges szomnambulizmusnak hívott állapotot előidézve törekedett gyógyításra. Faria pedig a hipnotizált egyénben rejlő erő szerepét hangsúlyozta a korábbi, terapeuta felőli ilyen jellegű megközelítéssel szemben. Őket követően két orvos, Elliotson és Esdaile, a hipnózis sebészeti beavatkozások közepette való alkalmazhatóságát kutatták, alkalmazták sikerrel. James előbb a neurypnológia, majd a hipnotizmus elnevezést alkalmazta az alváshoz hasonlatos jelenségre. Freud a módszert – kezdeti lelkesedését követően – azért vetette el, mert úgy találta, nem minden páciens volt egyformán hipnotizálható, ezáltal a módszer nem tűnt általánosan alkalmazhatónak a betegekre (Thorne és Henley, 2000).

A 19. században Griesinger és Kraepelin a fiziológiai okok feltárására orientáltak, illetve a skizofrénia és bipoláris zavar elkülönítésére került sor; míg a franciák és osztrákok inkább pszichés malfunkciónak tekintették a lelki rendellenességeket (Thorne és Henley, 2000).

Freud olyan elődei, mint Charcot és Bernheim elődeik nyomdokain haladva bizonyították, hogy ezek a betegségek nem testi, hanem lelki eredetűek (Mitchell és Black, 2000). „Ezóta fennáll az az elképzelés, hogy traumatikus hatások általánosan szerepet játszhatnak a hisztériás tünetek keletkezésében” (Freud, 1990. 157.)

Francia hipnózisklinikák, Charcot és az egzisztencialista előfutárok

A franciaországi Nancyben működött Liébeault hipnózisklinikája, melynek meglátogatását követően Bernheim belgyógyász szakorvosi karrierjét feladva választotta a továbbiakra a hipnoterápiát. Ezzel párhuzamosan a párizsi Salpêtriére Kórházban Charcot kezelt hisztérikus tünetekkel betegeket, mely problémát femininnek és a reproduktív rendszer zavarának tartotta. Charcot tanítványai voltak Janet és Freud is.

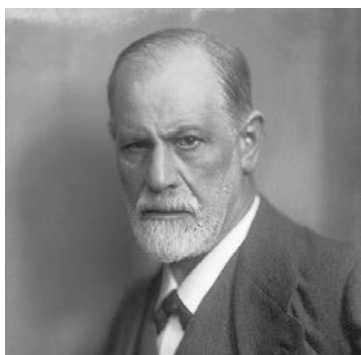
Janet, majd Richet távolból létrehozott szomnambulisztikus helyzeteket vizsgált, illetve utóbbi igazolta a hipnózist mint reálisan létező állapotot. James törekvése a hisztériával kapcsolatos kutatási eredmények akadémiai szintű pszichológiához való felemelése volt, miáltal az elméletet és gyakorlatot igyekezett professzionálisan ötvözni. Azt állította, hogy a pszichés rendellenességek hátterében a pszichikus energiák erejének csökkenése áll (Thorne és Henley, 2000). „Aki pszichológiailag egészséges, az stabil pszichikus energiaszinttel rendelkezik, míg annak a hullámszáma és a lecsökkent mentális feszültsége következtében képtelen lesz megbirkózni a mindennapi élet problémáival, és ez neurózisokhoz vezet [...] A hisztérikusok fixált gondolatai beszűkítették a tudatot, és általa az elfogadhatatlan gondolatok a tudattalanba kényszerültek [...] szimbolikus tünetekké változtak át” (Thorne és Henley, 2000, 436. o.). Ezen gondolat pedig kísértetiesen hasonlít a freudi elhárító mechanizmusok alapját képező elfojtásra, melyeket Freud betegsége okán már lánya, Anna dolgozott ki és jegyzett le az utókor számára.

Erősen hatott Freudra Hérakleitosz dialektikája – Wundt mechanikus szemléletével szemben -, mely szerint minden mozgásban van, dinamikus, „ugyanazokba a folyamatokba lépünk, és mégsem ugyanazokba lépünk” (Lendvai és Nyíri, 1981. 47.). Kierkegaard, Schopenhauer és Nietzsche szintén jelentős hatást gyakoroltak Freudra. Az irracionalista Schopenhauer „filozófiája az emberi szenvedés kozmikus igazolásának kísérlete [...] a világ lényegéből fakad [...] a jelenségvilágot [...] az akarat közvetlen objektivációjának mondja [...] ideáknak nevezte [...] különböző szintjei vannak. A jelenségvilág az életet akaró akarat (Wille zum Leben) vad, önemésztő törekvésének színtere [...] ellentmondásos. Az akarat korlátozottsága a szenvedés [...] Az ember élete állandó vágyakozás [...] de ez a törekvés kielégíthetetlen” (Lendvai és Nyíri, 1981. 199-201.). A pesszimista filozófus Freud mélylélektanát idézi. Míg Kierkegaard „az egyénnek az ellenséges világegyetemben történő izolációját hangsúlyozza, kiemeli döntési szabadságát és cselekedeteinek következményei iránti felelősségét” (Thorne és Henley, 2000. 437.), addig Nietzsche vallást nélkülöző és az egymással szembenálló erőket hangoztató filozófiája olyan elgondolást tükröz, melyben a transzcendenshez való közelég szükséglete kívánja meg a terápiás kapcsolatot, s a különféle körlelektani megnyilvánulásokat mint az elnyomott vágyak kifejeződéseit tekintette (Thorne és Henley, 2000. 438.). Kierkegaard a nivellálódással szembeni, valódi individualitás egzisztenciális magatartásformáit esztétikai, etikai és vallási stádiumokon keresztül látja megvalósíthatónak, melyek átmenetét kvalitatív-dialektikus ugrásként definiálja (Lendvai és Nyíri, 1981). Ezzel pedig valamilyen fejlődéstörténetet prezentál, mely az emberi genesis általános velejárója normákkal, konfliktusokkal és büntudattal, mely elemek Freudnál is szerepelnek pl. a szuperego, pszichoszexuális szakaszok (regressziók, fixációk) és szorongások kapcsán. Nietzsche sokarcú filozófus volt, alapgondolata szerint „az áthagyományozott racionális és morális értékrend elvesztette tartalmát [...] csak az ember adhat önmagának értékeket [...] Az Übermensch az élet teljességét hordozza” (Lendvai és Nyíri, 1981. 205.). Nietzsche az egyén biztonság utáni vágyát és a hagyományos metafizika azon félelmét fejezi ki, miszerint nem merünk önmagunk lenni, a körülvevő világgal szembenézni. Hitte, hogy az örök visszatérés eszméje igaz, a világ nem más, mint hatalomra törő akarat. A kor filozófiája az életet teljességében kívánja megragadni, a dialektikus

hegeli modellt visszaidézve (Lendvai és Nyíri, 1981). Ezen filozófiai megközelítésben – a maszk által – szintén a tudattalanba szorított élményeket (strukturális modell), illetve az erők küzdelmében a személyiség strukturális modelljének három komponensét – *id*, *ego*, *szuperego* – fedezhetjük fel.

Freud élete és munkássága (1856–1939)

Eredeti nevén Sigismund Schlomo Freudnak hívták és a morvaországbeli Freiburgban született (Thorne és Henley, 2000). Apja, Jakob Freud kereskedő foglalkozású, szigorú és tekintélyelvű ember volt. Sigmund születésekor a férfi 40 éves korban járt. Fia vegyes érzelmekkel viseltetett iránta. Anyja, Amelie mindössze 20 esztendősen szülte Sigmund Freudot, Jakob második házasságában, mely korábbiából két öccse született (Carver és Scheier, 2006) (2. ábra).



2. ábra. Sig(is)mund (Schlomo) Freud (McLeod, 2018, első fotó)

1859-ben Lipscsébe költözött a család, majd a következő évtől Bécsben éltek. A náci hatalom elől sok évvel később, mintegy nyolc évtized elteltével, Freud Londonba emigrált (Thorne és Henley, 2000). Idealizált, szeretetteljes kapcsolat jellemezte anyjához fűződő viszonyát, kinek kedvence lehetett (Carver és Scheier, 2006). Kezdetben ő, majd apja oktatták, s Freud kiemelkedően jó tanuló is volt, remek nyelvezéssel megáldva. A bécsi egyetemen kutatott Clausszal, de még nagyobb hatást gyakorolt rá Brücke, aki fiziológia professzora volt, s az organizmusokat erőrendszerként szemlélte (Thorne és Henley, 2000). Freud „hozzájárult a neuron doktrínához [...] Kifejlesztett egy új festési technikát is, és a kokain tanulmányozása közben felfedezte, hogy [...] érzéstelenítéshez használható [...] kokainfüggőségével kapcsolatos szöbeszéd alaptalannak tűnik” (Thorne és Henley, 2000. 440.).

Megromlott anyagi helyzete okán Bécsben magánpraxist vállalt, 1885-ben a neuropatológia privátdocensévé avatták. A következő évben Charcot irányítása alatt figyelme a pszichopatológia felé orientálódott. Hírnevet a gyermekparalízisről írt munkájával szerzett magának (Thorne és Henley, 2000).

Breuerral és Krafft-Ebinggel kooperatíve vitatták meg a hisztérikus Bertha Pappenheim esetét, akiről Anna O. néven ismerjük Freud munkáit. Az alkalmazott eljárás beszédkúráként, avagy a kéményseprésként került a hölgy által elnevezésre. Páciensei neurotikusok voltak, akiket maga is eleinte olyan módszerekkel kezelt, mint elektromosság, jégfürdő vagy masszázs, majd 1887-ben alkalmazta a hipnotikus szugesztiót, mellyel a tünetek oki hátterét jelentő, hajdan a páciensért traumát igyekezett feltárni. Törekedett a pszichés konfliktus felszínre hozatalára, tudatosítására a beteg személyénél. Azonban felfedezve, hogy ez a módszer nem mindenkinél alkalmazható,

végül a szabad asszociációt és az álomfejtést kezdte inkább gyakorlatába bevezetni (Thorne és Henley, 2000).

Az indulatáttétel, a beteg érzelmeinek terapeutára vetítése, mely biztonságos táptalaja a kezelésnek, ha jól kezelik, így kambiumréteghez hasonlóan regenerálja az ősi problémát, miután az aktuálisan újratereztett, átformált neurozisz válik kezelhetővé. A pozitív indulatáttétel ráadásul tekintélyt kölcsönöz az orvosnak, akiben így páciense inkább fog hinni (Freud, 2006). Miként Freud jegyzi: „technikánkban a hipnózist csak azért adtuk fel, hogy újra felfedezzük a szuggesziót az indulatáttétel formájában” (Freud, 2006. 364.).

A szabad asszociáció módszerénél a páciens a terapeuta arra kéri, belső kritikától mentesen mondjon ki minden szót, ami az eszébe jut, s így visszabontva elérhetővé válik a komplexus gyökere, ami ezután feloldhatóvá lesz (Freud, 1977).

„Az álom felépítése ugyanaz, mint a neurotikus tüneté” (Freud, 1990. 165.). Az álmok nyilvánvaló és látens álomtartalommal bírnak, mely előbbi elferdítésképpen, utóbbi a kielégítetlen vágyak teljesüléséből jön létre, s a szabad asszociálás által a beteg emlékei és ötletei nyomán segít fényt deríteni önnön komplexusaira, melyek rosszul sikerült elfojtás esetén tünetképzőek lehetnek (Freud, 1977). Innen „kezdve a pszichoanalízis jelentősége kettőssé vált, nemcsak a neuroziszok gyógymódja lett, hanem egy újszerű lélektan is; igényt kezdett tartani arra, hogy nemcsak az idegorvosok, hanem minden szellemi tudományt művelő ember figyeljen rá” (Freud, 1990. 166.).

Freud „a pszichoanalízis terminust egy 1896-ban franciául megjelent írásában használta először” (Thorne és Henley, 2000, 443. o.).

Elméletének több elemét meríthette saját életének világából: (1) az Ödipusz-komplexus gondolata anyjához fűződő szoros kapcsolatélményéből, -érzésekből fakad; (2) az ember halálöszönéről szóló elmélete („minden ember a halálba vágyik”) a háborúban küzdő két fia féltése és a háború borzalmai közepette, annak oki hátterét kutatva foganhatott (Carver és Scheier, 2006).

Utolsó két évtizedében olyan csapások érték, mint lánya, Sophie halála, majd három évre rá annak négy éves kisfiának elvesztése, s közben száj- és állkapocsrákja is mindinkább elhatalmasodott, noha harminchárom műtéttel próbálták támogatni gyógyulását. Elveszítette legjobb barátját, Abrahamot, majd anyját. 1938-ban, mikor Ausztria náci uralom alá került, Angliába menekítették, ahol a következő év szeptemberében, betegségek következtében elhunyt (Thorne és Henley, 2000).

Freud topografikus modellje

Freud tudatos alatt a pillanatnyi tudatunkban levő élményeket, tudatelőtesnek a normál emlékezet tartományát, tudattalannak pedig a közvetlenül nem hozzáférhető területeket tekintette. Az emberi lelket egy jéghegyhez hasonlította, melynek mindössze a csúcsát adják a tudatos elemek (Carver és Scheier, 2006). „Mindkét részből lecsúszhatnak viszont tartalmak a tudattalanba. Ami azonban tudattalanná vált, akaratlagosan nem tudatosítható, mert bizonyos pszichés erők gondoskodnak arról, hogy rejtve maradjanak. E három alkotja azt a színpadot, ahol a személyiség dinamikus folyamatai játszódnak” (Carver és Scheier, 2006. 205.).

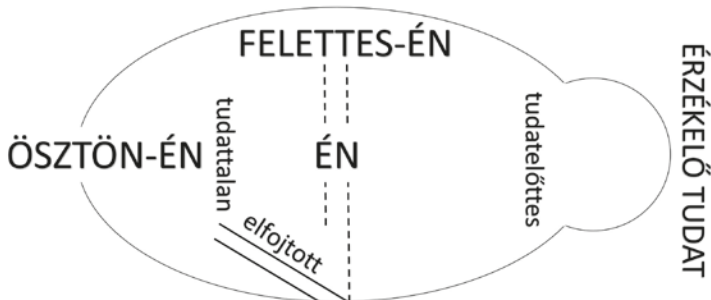
A személyiség strukturális megközelítése

Az ösztönén (*id*) azon ősi része személyiségünknek, mely teljes egészében tudattalan és az összes lelki energia belőle eredeztethető. Az örömelv, a kielégülés hajtja. Feszültségcsökkentő ún. elsődleges folyamatokkal bír, vágyteljesítő képeket hoz létre, mely

utóbbi azonban nem képes a valós és képzelt közötti különbségtételre. Az én (*ego*) az ösztönén impulzusait tompítva a realitáselv szerint működik, és másodlagos folyamatok révén egyezteteti a tárgy képzetét és valóságát, s végez valóságpróbákat. A felettes én (*szuperego*) Freud szerint egy bizonyos konfliktus megoldásával fejlődik ki az egyénben: introjektált értékek nyomán, melyet a gyermek mikrokozmoszából tesz magáévá. A szuperego két aspektusa: az éniideal és a lelkiismeret (Carver és Scheier, 2006). Fontos metapszichológiai (strukturális) szempont még, hogy „a struktúrák olyan konfigurációk, melyek lassan változnak; hogy ezek a struktúrák hierarchiába rendeződnek; valamint, hogy a mentális folyamatok ezeken a struktúrákon belül, között és ezek révén zajlanak le” (Hilgard, 2004. 599.).

A lélek szerkezete

Freud lelki szerkezetre vonatkozó sémája a strukturális és topografikus modellek integrációjából született meg. Eszerint az ösztönén tartományába, a tudattalanba belenyúlik a felettes én, azonban az érzékelő tudathoz az én áll közelebb. Tehát a külvilággal való kapcsolattartás az én révén nyilvánul meg, aminek a működése tudatos, tudateltöltés vagy tudattalan módon (elfojtásokon keresztül) egyaránt lehetséges. Mindazonáltal a humán pszichés sajátosságok a valóságban nem ilyen jól differenciálható alkotók nyomán formálják viselkedésünket, ahogyan egyén és egyén között is komoly eltérések állnak fenn (Freud, 1933, idézi Hargitai, 2007) (3. ábra).



3. ábra. A lélek szerkezete (Hargitai, 2007. 156.)

A pszichoszexuális fejlődésről

Freud a személyiségfejlődést több életszakaszon áthidaló folyamatként tekintette, melyeket pszichoszexuális szakaszoknak nevezett el. Mindegyik egy-egy kitüntetett területhez kapcsolódik, melynek problematikája Freud rendszerében az adott életszakaszban vár megoldásra, különben konfliktus lép fel az adott személynél. Ilyenkor erős fixáció történik, melyben a megszállás lefoglalja a libidó egy részét. Súlyos esetben az egyén nem tud további szakaszba lépni, megragad az energiáit lekötő problémánál. A szakaszok a következők: orális, anális, fallikus, latencia és genitális. Utóbbi mint betetőződés gyakran csupán idilli, el nem ért dologként jelenik meg (Carver és Scheier, 2006) (1. táblázat).

1. táblázat. A pszichoszexuális fejlődés szakaszai és azok karakterjellemzői (Hargitai, 2007. 161.)

Fejlődési szakasz	Erogén zóna	Időszaka	Jellemzők	Karakterjellemzők
Orális fázis (a) orális bekebelezés	Száj és környéke	0-6. hónap	Táplálás	Másoktól való függés, hiszékenység, passzivitás
(b) orál-szadisztikus	Fogak	7-18. hónap	Harapás és leválasztás	Szarkazmus, verbális agresszió
Anális fázis	Végbélnyílás	18-36. hónap	Toalett tréning	(a) Anális kiürítő személyiségvonások, kegyetlenség, destrukció
				(b) Anális megtartó személyiségvonások, rendszeretet, takarékoság, makacsság, uralkodás mások felett
Fallikus szakasz	Pénisz, vagina	3-5 év	Ödipusz-komplexus,	(a) Férfiaknál: Don Juanizmus vagy szexuális és szakmai impotencia
			Elektra-komplexus	(b) Nőknél: kacér, csábító viselkedés, amely nem vezet szexuális aktushoz
Latencia	-	5-12 év	Ösztönnyugvás	-
Genitális szakasz	Pénisz, vagina	13 éves kortól	Érett szexualitás és nemi identitás	Szeretetteljes, gondoskodó attitűd; szexuális és agresszív törekvések kontrollja, illetve szublimációja

Kathexis és katarzisz

A megszállás, azaz kathexis akkor következik be, ha energiát fektetünk egy képzetbe avagy cselekvésbe. Az ösztönén számára elegendő lehet a képzet is, amiből az én energiát nyerhet. Az énmegszállások (egokathexis) szükségletek kielégítéséhez kapcsolódnak. Az ellenmegszállás (antikathexis) az én ösztönéből fakadó erkölcstelen, irracionális megnyilvánulásait korlátozza. Az elfojtás ennek egyik formáját képviseli.

A hidraulikus energia elszabadulásakor kifejeződő emocionális energia felszínre törését katarzisként említi Freud. A jelenséget elsősorban az agresszió kifejeződésével összefüggésben vizsgálták, két lehetséges következményt tapasztalva: (1) a felszabaduló energia feszültségsökkentő hatással bír, hiszen a korábbi nyomást megszünteti; (2) az egyén még soká nem lesz újra agresszív, mert az ilyen jellegű energiája felhasználódik (Carver és Scheier, 2006).

Freud hatása

Rapaport a pszichoanalízis 20. századi négy értelmét, elvontsági szintjét jegyzi: gyógyító eljárás, elmélet a neurotikus zavarok eredetéről, metapszichológia és kultúrelmélet (Pléh, 2008). Az európai korszellem rokon volt a freudista gondolatvilággal, melynek szerzője „jelentős lépést tett, mert szakított a pszichés betegségek fiziológiai megközelítésével, helyette lelki jellegű szemléletmódot alakított ki” (Thorne és Henley, 2000. 451.). A pszichoanalízis módszere ma is a gyakorlat része, metodikája és fogalmai a köztudatba is begyűrűztek, szociálpszichológiai vélekedései hatottak az antropológiára, irodalomra, szociológiára és kritikára is (Thorne és Henley, 2000). Ahogy Hilgard (2004) jegyzi Freudról: „a részletek kicserélődése ellenére figyelemre méltó egységesség jellemzi gondolkodását” (Hilgard, 2004. 594.). A neofreudisták, Anna Freud, Klein, Horney, Ainsworth, Bowlby és Erikson a freudi lelki fejlődésre összpontosítva annak gyarapítására törekedtek, míg a Freud utáni Adler és Jung a tárgykapcsolatokra helyezték a fókuszot, Jaspers és Frankl pedig egzisztencialista pszichoterápiákat hoztak létre. May is e filozófiát népszerűsítette, Merleau-Ponty a fenomenológia, Buber a nyelv, Kelly és Rotter a humanisztika előfutárai voltak. Bühler és Erikson a Maslow által Harmadik Erőnek nevezett mozgalomra orientáltak, Rogers pedig a kliensközpontú pszichoterápia atyjaként vált ismertté (Thorne és Henley, 2000).

A pszichoanalízis kritikája

A megközelítéssel szemben kritikák tömege fogalmazódott meg. Egyfelől „pánszexuálistussal”

Rapaport a pszichoanalízis 20. századi négy értelmét, elvontsági szintjét jegyzi: gyógyító eljárás, elmélet a neurotikus zavarok eredetéről, metapszichológia és kultúrelmélet (Pléh, 2008). Az európai korszellem rokon volt a freudista gondolatvilággal, melynek szerzője „jelentős lépést tett, mert szakított a pszichés betegségek fiziológiai megközelítésével, helyette lelki jellegű szemléletmódot alakított ki” (Thorne és Henley, 2000. 451.). A pszichoanalízis módszere ma is a gyakorlat része, metodikája és fogalmai a köztudatba is begyűrűztek, szociálpszichológiai vélekedései hatottak az antropológiára, irodalomra, szociológiára és kritikára is (Thorne és Henley, 2000). Ahogy Hilgard (2004) jegyzi Freudról: „a részletek kicserélődése ellenére figyelemre méltó egységesség jellemzi gondolkodását” (Hilgard, 2004. 594.). A neofreudisták, Anna Freud, Klein, Horney, Ainsworth, Bowlby és Erikson a freudi lelki fejlődésre összpontosítva annak gyarapítására törekedtek, míg a Freud utáni Adler és Jung a tárgykapcsolatokra helyezték a fókuszot, Jaspers és Frankl pedig egzisztencialista pszichoterápiákat hoztak létre. May is e filozófiát népszerűsítette, Merleau-Ponty a fenomenológia, Buber a nyelv, Kelly és Rotter a humanisztika előfutárai voltak. Bühler és Erikson a Maslow által Harmadik Erőnek nevezett mozgalomra orientáltak, Rogers pedig a kliensközpontú pszichoterápia atyjaként vált ismertté (Thorne és Henley, 2000).

(a szexualitás fogalmának túlzott extenziójával), másfelől „pesszimista” és „determinista” emberképpel vádolták Freudot. A perspektívához kapcsolódó módszertani problémák, az esettanulmányok révén való általánosíthatóság is bírálat alá lettek vonva. Hiszen a tudományosság az empirikus tesztelhetőséget várja el, amely szisztematikusan vizsgálatra ez a pszichológiai nézőpont nem igazán alkalmas. Végül pedig – ahogyan ezt Freud látta – a mai lélektan is szembeszállt a pszichoanalízis koncepciójával, ami az én korlátok által határolt mozgásterét hangsúlyozva (I. tudattalan folyamatok) megingatni látszott „az emberiség naiv önszeretetét (nárcizmusát)”. Ezzel pedig Kopernikuszhoz és Darwinhoz hasonlatosnak vélte magát Freud, s a tudományok azon képviselőinek sorába gondolta el magát, kinek munkásságát kora talán nem ismeri el kellőképpen, az utókor azonban még rehabilitálhatja (Hargitai, 2007. 162.).

Kékes Szabó Marietta

Szegedi Tudományegyetem

Irodalom

- Almássy Ágnes (szerk., 2007). *Pszichológiai lexikon*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2006). *Személyiség-pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fónagy Zoltán (2014). Bolondok tornya, magántérbolyda, közörülde – A pszichiátria születése. *A hétköznapi élet története*, http://mindennapoktorteneke.blog.hu/2014/04/04/psziches_betegsegek_torteneke Utolsó letöltés: 2018. 07. 14.
- Freud, S. (1977). *Pszichoanalízis*. Bukarest: Kriterion Kiadó.
- Freud, S. (1990). *Önéletrajzi írások*. Budapest: Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. (1991). *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest: Cserépfalvi Kiadó.
- Freud, S. (2006). *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Hargitai Rita (2007). A személyiség strukturális modellje Freud pszichoanalízisében. In Gyöngyösiné Kiss Enikő & Oláh Attila (szerk.), *Vázlatok a személyiségről – a személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 148-166.
- Hilgard, E. R. (2004). A pszichoanalízis helye a tudományban. In Pléh Csaba & Györi Miklós (szerk.), *Olvasmányok a kísérleti pszichológia történetéhez*. Budapest: Osiris Kiadó. 594-606.
- Lendvai L. Ferenc & Nyíri Kristóf (1981). *A filozófia rövid története. A Védáktól Wittgensteinig*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- McLeod, S. (2018). What are the most interesting ideas of Sigmund Freud? *SymplyPsychology*, <https://www.simplypsychology.org/Sigmund-Freud.html> Utolsó letöltés: 2018. 07. 13.
- Mitchell, S. A., & Black, M. J. (2000). *A modern pszichoanalitikus gondolkodás története*. Budapest: Animula Kiadó.
- Pléh Csaba (2008). *A pszichológia örök témái*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Thorne, B. M. & Henley, T. B. (2000). *A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések*. Budapest: Glória Kiadó.

Absztrakt

A pszichoanalízis, a gyógyítás tudománya a többi iskolától eltérően klinikai környezetből indult, atyja Freud, aki elődeitől eltérően fiziológiai okok helyett a rossz gondolatokra helyezte az oktatásban a hangsúlyt. Az irányzat idealista, romantikus vonalat képvisel, irracionális emberképet tükröz. Freud kezdetben hipnózissal foglalkozott, majd szabad asszociációk és álomértelmezés révén elemezte páciensei pszichés életét és az indulatáttételből fakadó radikális változások serkentése révén gyógyított. Nagy jelentőséget tulajdonított a gyermekkori traumáknak. Topográfiai modelljét követően megalkotta a személyiség strukturális rendszerét, írt a veleszületett drive-okról, hangsúlyozta a szexuális ösztönök jelentőségét, a halálösztön és életösztön küzdelmét, továbbá a személyiségfejlődés kapcsán pszichoszexuális szakaszokat különített el. Nagy jelentőségű vívmánya, hogy kiterjesztette a tudattalant, és az egészséges ember működésének dinamikáját írta le. Tanítványai közül lettek a neofreudisták, míg mások újraértelmezték eredményeit. A módszer sok kutató által vitatott, felfogása és kifejezésrendszere viszont a köznyelvben is fellelhető.

A felsőfokú oktatásban részvevők létszámra ható jogi, makró- és mikroökonómiai folyamatok

A történelem folyamán az iskola, az iskolázottság mindig is sarkalatos kérdés volt az emberek életében, de igazán az ipari forradalom kiszélesedésével került a fókuszba, amióta a gazdasági fejlődés motorjait a technikai vívmányok képezik. A második világháborút követően nagyon sok elmélet született azzal kapcsolatban, hogy az oktatás felszámolja-e vagy újratermeli a társadalmi különbségeket. Az oktatás mindenhatósága mellett érvelők előszeretettel hivatkoztak az 1966-os Colemann-jelentésre, majd később az ázsiai kistigrisek világgazdasági eredményei mögött meghúzódó iskolarendszerekre. A kételkedők – élükön Bourdieu, aki vizsgálatokkal támasztotta alá elméletét – szerint az iskolák, főként a felsőfokú képzés, a társadalmi mobilitás csatornáját képezik ugyan, de az iskolák differenciáltsága révén az elit mindig is meg fogja tartani legfelsőbb helyzetét.

Bourdieu kulturális tőke elmélete és Bernstein nyelvi kód elmélete is arra mutat rá, hogy a családon belül megszerzett ismereteket, a kapcsolati rendszert és a nyelvhasználatot, az oktatási intézményekben megszerezhető tudásanyag és szocializáció nem tudja teljességgel helyettesíteni a nem privilegizált családokból származó tanulók életében. Mindemellett a fejlett országok adatai azt támasztják alá, hogy a nemzetgazdaság fejlődése és a háztartások életszínvonalának emelkedése is sokban függ a felsőfokú végzettségük arányától a vásárlóerő-paritáson mért egy főre jutó GDP adatok tükrében (GVI, 2015/2). Az oktatás tehát önmagában nem tudja sem a társadalmi különbségek csökkentésének, sem a gazdaság élénkítésének a problémakörét megoldani, viszont alapját képezi mindkettőnek.

A hallgatói létszám alakulása

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma a magyar felnőtt lakosság körében folyamatosan emelkedik (1. táblázat).

1. táblázat. Felsőfokú végzettségűek a 25-64 éves népességben.
 Forrás: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Mutató/dimenzió	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
A felsőfokú végzettségűek	15,4	16,7	17,1	17,7	18,1	19,3	19,8	20,0	21,0	22,1	22,6	23,4	24,2	23,7
Nemek szerint														
férfi	14,9	15,9	15,9	16,3	16,5	17,4	17,5	17,6	18,6	19,1	19,5	20,2	21,0	20,5
nő	15,9	17,5	18,2	19,1	19,6	21,0	22,1	22,3	23,3	25,0	25,6	26,3	27,3	26,8
Korcsoport szerint														
25-34	16,8	18,9	19,6	20,7	22,0	24,1	25,1	26,1	28,2	30,5	31,2	32,1	32,1	30,4
35-44	16,2	17,5	17,2	17,2	17,8	19,0	19,2	19,1	21,6	22,9	23,4	24,5	26,8	26,6
45-54	14,6	15,7	16,3	17,1	16,3	17,1	18,3	18,3	18,1	19,4	19,8	20,3	20,8	20,6
55-64	13,8	14,4	14,6	15,1	15,5	16,2	16,3	16,3	16,1	15,6	16,2	16,9	17,5	17,2

A nemek és a korcsoportok szerinti felbontás azt mutatja, hogy a női lakosság körében a növekedés mértéke 68,5%, ami majdnem duplája a férfiak által produkált 38,6%-os növekedésnek. A fiatal felnőtt kohorsz arányának növekedése a többi korcsoporthoz képest még jelentősebb. A 25-34 közötti korcsoportban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 81%-kal növekedett a tizenhárom év alatt, míg a többi korosztály növekedése 64,2%, 41% és 24,6% volt. Tehát leszögezhető, hogy mind a nemek szerinti felosztásban, mind a korcsoportos felbontásban megtörtént a növekedés.

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) ugyan ezen kiadványának másik adatsora, ami a 22 éves lakosság körében mutatja az oklevelet szerettek arányát (2. táblázat), további érdekességet tartogat, melyeket érdemes mélyebben elemezni.

2. táblázat. Oklevelet szerettek a 22 évesek százalékában.
 Forrás: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Mutató/dimenzió	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
2.2.4.2. Oklevelet szerettek a 22 évesek százalékában, %	22,2	23,4	25,1	23,1	21,5	22,0	27,6	30,3	28,6	28,4	28,6	31,3	33,7	33,1
Régiók szerint														
Közép-Magyarország	36,3	39,3	44,0	38,8	38,2	38,7	47,9	54,6	55,2	54,4	54,9	60,0	64,6	67,3
Közép-Dunántúl	13,6	11,7	13,3	13,6	10,7	12,0	13,8	12,2	9,6	9,1	9,0	9,6	9,6	9,9
Nyugat-Dunántúl	20,7	20,0	20,4	20,8	19,6	19,1	20,8	20,8	16,2	17,4	18,2	19,1	22,3	20,6
Dél-Dunántúl	17,7	20,2	20,6	19,4	17,4	18,3	24,0	26,3	24,6	24,3	18,5	23,7	26,9	24,4
Dunántúl	17,1	17,0	17,9	17,8	15,6	16,2	19,2	19,4	16,3	16,5	14,8	17,0	19,2	17,9
Észak-Magyarország	12,7	14,5	13,9	12,9	13,0	12,9	13,6	14,7	11,2	10,2	12,5	11,3	13,6	11,8
Észak-Alföld	17,4	17,7	19,1	17,0	15,3	15,3	23,5	23,8	21,3	21,5	21,5	24,1	24,7	23,5
Dél-Alföld	19,5	21,8	22,1	21,1	17,2	17,9	22,6	25,2	23,1	23,1	23,4	24,5	25,6	25,8
Alföld és Észak	16,7	18,1	18,5	17,1	15,2	15,4	20,3	21,5	18,9	18,7	19,4	20,5	21,9	20,7

A számok a NUTS-2 szintig lebontva adnak képet az éves eredményekről. A számhalmazból három élesen elkülönülő tendencia olvasható ki:

- 2006-ban elindul egy visszaesés a növekedésben, ami egyes régióknál ebben az évben még nem jelent abszolút értékben vett csökkenést, de 2007-ben már igen, azaz 2006-2007 időszakban minden régióban csökkent a diplomát szerettek aránya a 2005-ös szinthez képest.
- 2011-ben egy ennél jóval látványosabb változás figyelhető meg. A közép-magyarországi régiót kivéve, minden régióban számottevően kisebb a diplomát szerettek aránya, mint 2010-ben. 2012-re a fővárosi régiót is eléri ez a tendencia.

3. A harmadik érdekesség pedig, az előzőektől eltérően, nem oszlopok, hanem egy sor mentén mutatkozik. A közép-dunántúli régióban a 2003-as adathoz képest egyetlen évben, 2009-ben volt egy apró, 0,15%-os növekedés, majd kezdetét vette egy markáns zuhanás, melynek mélypontja 2013-ban volt és a helyzet azóta is alig-alig változott.

A következőkben eme három, az általános tendenciától eltérő adatsor elemzését követem el, megvizsgálva, hogy mik lehetnek az okai.

A 2006-os visszaesés

2006. március 1.-jén lépett hatályba a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény, melyet az Országgyűlés 2005. november 29.-én fogadott el és a december 14.-ei közlönyben jelent meg (Magyar Közlöny, 2005/160). A törvény 62. paragrafusának első bekezdése így szól:

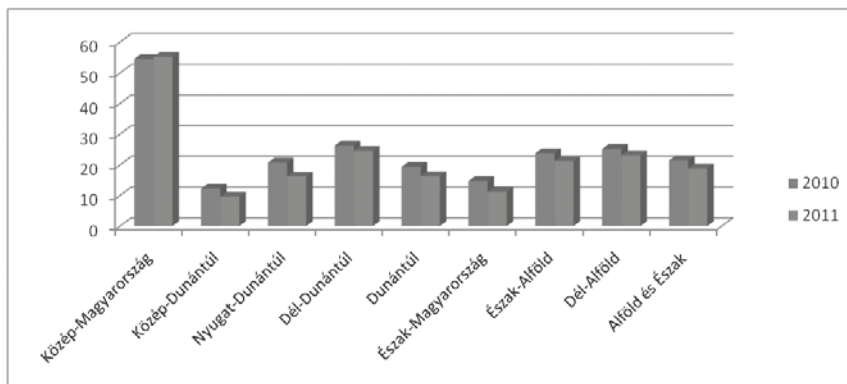
„A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga, továbbá – ha e *törvény másképp nem rendelkezik* – az előírt nyelvvizsga letétele. Ha a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg, az oklevél kiadásához a hallgatónak be kell mutatnia azt az okiratot, amely igazolja, hogy

- a) alapképzésben egy középfokú, „C” típusú általános nyelvi,
- b) mesterképzésben a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott *államilag* elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát tett (a továbbiakban: nyelvvizsga). A tantervben a felsőoktatási intézmény meghatározhatja, hogy milyen nyelvekből tett nyelvvizsgát fogad el, azzal a megkötéssel, hogy a középiskolai érettségi bizonyítvány által tanúsított, illetve az érettségi vizsgaként elfogadott nyelvvizsgát általános nyelvi nyelvvizsgaként köteles elfogadni.”

Ezek szerint tehát mindazok, akik minden egyéb követelményt teljesítettek az oklevél megszerzéséhez, azaz sikeres záróvizsgát tettek, ahhoz, hogy megkapják az oklevelüket, be kellett mutatniuk egy, a törvényben előírt sikeres nyelvvizsga-bizonyítványt. Ez akkor, a 2006-2007-es időszakban mindenképpen egy új dolog volt, amire a hallgatók zöme nem valószínű, hogy fel tudott készülni. A probléma komolyságát az is bizonyítja, hogy mind a mai napig gondot okoz a nyelvvizsga a végzős hallgatók egy részének, hiszen az Oktatási Hivatal szerint „...2014-ben 8500-an, 2015-ben 9354-en, 2016-ban pedig 11 708-an nem tudták átvenni diplomájukat a nyelvvizsga hiánya miatt.” (HVG, 2017). A törvény preambulumban a jogalkotó megfogalmazza törekvését, melyben többek között a nemzetközi versenyképesség fenntartására is kitér. A nyelvismeret valóban egy szükséges feltétele annak, hogy a végzett hallgatók az egyre jobban globalizálódó világgal is tudjanak kommunikálni, ne csak magyar nyelven. A jogi folyamatok tehát igenis komoly befolyással bírnak a felsőoktatás létszámára.

Általános megtorpanás 2011

A 2011-es országos adatoszlop a 2010-eshez képest komoly megtorpanást mutat az oklevelet szerettek számában (1. ábra).



1. ábra. Oklevelet szerettek a 22 évesek százalékában 2010-és 2011-ben.
 Forrás: saját szerkesztés, http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html alapján

Jól látható, hogy a közép-magyarországi régió kivételével, melybe Budapest is beletartozik, mindenhol csökkent a megszerzett oklevelek száma. A jelenség oka nem jogi folyamatokra, hanem a minden ember életét befolyásoló tényezőre, a világgazdaságban lejátszódó eseményekre lehet visszavezetni. Azok, akik az oklevelüket 2011-ben vették át, általában valamikor 2007-2008 tájékán kezdték a felsőfokú tanulmányaikat. Ebben az időben csúcsosodott és gyűrűzött be Magyarországra a 2008-as világgazdasági válság. Az előjelei már megmutatkoztak néhány évvel korábban, 2006-tól, de a lakosság szintjére 2008. magasságában ért el. A gazdasági válság, igaz, hogy alapvetően a pénzügyi szféra válságából indult ki, de nagyon hamar átgyűrűzött a nemzetgazdaságok más területeire is, legfőképpen az ipari termelésre. Gyárak zártak be, amely a teljes beszállítói hálózatot is érintette, az építkezések drasztikusan lecsökkentek, a munkanélküliség óriási méreteket öltött. Elemzők úgy értékelik ezt a válságot, hogy az az 1929-33-as nagy gazdasági világválság óta a legjelentősebb volt. A magyar lakosság helyzete is elbizonytalanodott, a háztartások zöme a korábban felhalmozott tartalékaikból kellett, hogy megéljen. Ilyen makroökonomiai környezetben azok a családok, akik a túlélésért küzdöttek nem tudták megengedni azt, hogy az éppen leérettségiző gyermekük folytassa a tanulást egy felsőfokú intézményben, hiszen az, még ha a hallgató költségtérítéses formában is jár, komolyan megterheli a családi kasszát. A költségvetési szervként nyilvántartott Oktatókutató és Fejlesztő Intézet a válságnak az oktatásra gyakorolt hatásait elemző cikkében így ír: „Több országban a válság hatása érzékelhető volt a képzési szerkezet átstrukturálódásában; hazánkban például csökkent a részvétel a felsőoktatás költségtérítéses és részdíjs képzéseiben.” (Balázs és Mártonfi, 2012). A 3. táblázat mutatja a pontos adatokat ezzel kapcsolatban és valóban jól kivehető, hogy 2008-ban a jelentkezők száma mélypontra került.

3. táblázat. Egyetemek, főiskolák nappali képzésére jelentkezők és felvettek száma.

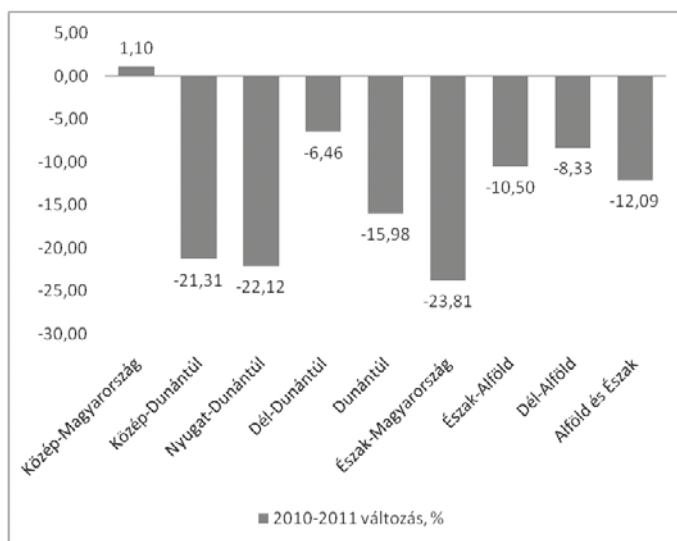
Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Év	Jelentkezők	Felvettek	%
2003	87 110	52 703	60,5
2004	95 871	55 179	57,6
2005	91 677	52 957	57,8
2006	84 269	53 990	64,1
2007	74 849	50 941	68,1
2008	66 963	52 081	77,8
2009	90 878	61 262	67,4
2010	100 777	65 503	65,0
2011	101 835	66 810	65,6
2012	84 075	61 350	73,0
2013	75 392	56 927	75,5
2014	79 765	54 688	68,6
2015	79 255	53 069	67,0
2016	79 284	52 913	66,7

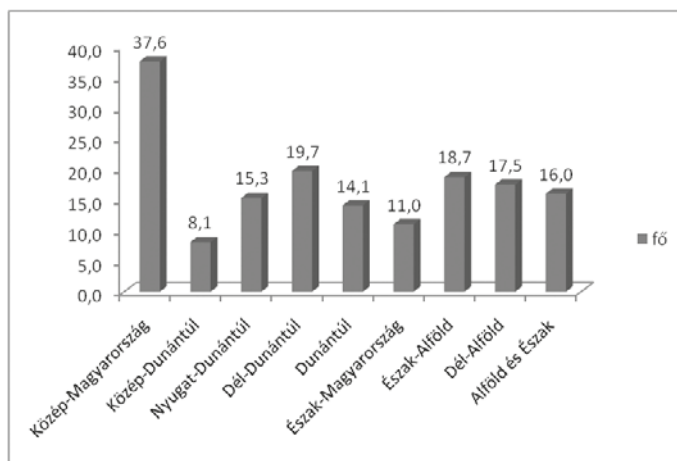
Érdeemes egy pillantást vetni az 1. ábrán szemléltetett általános csökkenés mértékére is (2. ábra), hogy kiderüljön a régiókat milyen mértékben érintette a visszaesés. A három legjobban visszaeső régió Észak-Magyarország, Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl. Az, hogy pont ez a három régió esett vissza a legjobban, két közös okra vezethető vissza:

1. Ebben a három régióban van a legkevesebb felsőoktatási intézmény. A másik négy régióban vannak a nagy egyetemi városok: Budapest, Szeged, Debrecen és Pécs. Ezen egyetemeken sokkal többen tanulnak, a lakosság létszámához képest is nagyobb a hallgatók aránya (3. ábra), és a választható oktatási szakok száma is jóval szélesebb. A nagy egyetemi városokban egyben a polgári lakosság aránya is számottevőbb, akiket a gazdasági válság kevésbé érint nagyobb felhalmozott tartalékaik és a közszférában vagy szolgáltatóiparban végzett munkájuk miatt.

Ebben az időben csúcspontot és gyűrűzött be Magyarországra a 2008-as világgazdasági válság. Az előjelei már megmutatkoztak néhány évvel korábban, 2006-tól, de a lakosság szintjére 2008. magasságában ért el. A gazdasági válság, igaz, hogy alapvetően a pénzügyi szféra válságából indult ki, de nagyon hamar átgyűrűzött a nemzetgazdaságok más területeire is, legfőképpen az ipari termelésre. Gyárak zártak be, amely a teljes beszállítói hálózatot is érintette, az építkezések drasztikusan lecsökkentek, a munkanélküliség óriási méreteket öltött. Elemzők úgy értékelik ezt a válságot, hogy az az 1929-33-as nagy gazdasági világválság óta a legjelentősebb volt. A magyar lakosság helyzete is elbizonytalanodott, a háztartások zöme a korábban felhalmozott tartalékaikból kellett, hogy megéljen. Ilyen makroökonomiai környezetben azok a családok, akik a túlélésért küzdöttek nem tudták megengedni azt, hogy az éppen leérettségiző gyermekük folytassa a tanulást egy felsőfokú intézményben, hiszen az, még ha a hallgató költségtérítéses formában is jár, komolyan megterheli a családi kasszát.



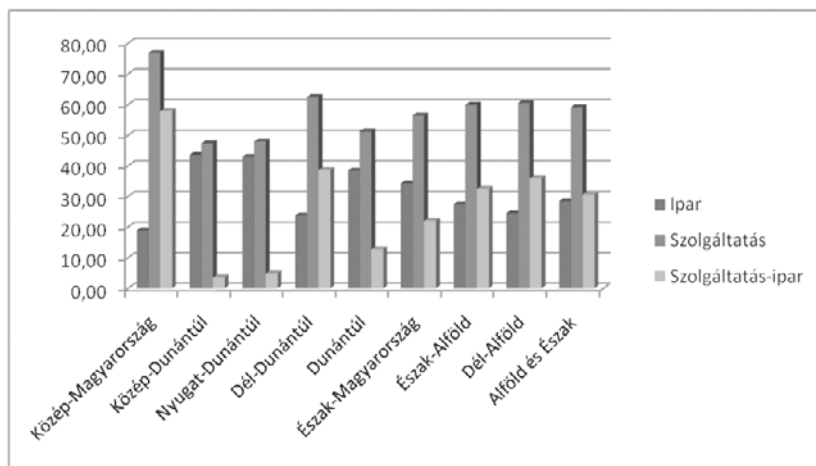
2. ábra. A változás aránya 2010-2011 között, a 22 évesek körében oklevelet szerzettek százalékában.
Forrás: saját szerkesztés, http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html alapján



3. ábra. Ezer lakosra jutó hallgató a nappali képzésben 2010.

Forrás: saját szerkesztés, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/teruleti_evkonyv_2015.pdf, 28. alapján

2. Ebben a három régióban a legkisebb a városi lakosság aránya a teljes lakossághoz képest, valamint ebben a három régióban a legkisebb a különbség a szolgáltatásokra és az iparra jutó bruttó hozzáadott értékek arányai között (4. ábra, utolsó oszlop), ami azt jelenti, hogy ezeket a területeket sújtotta a legjobban az ipari termelés visszaesése. Ez azt is jelenti a másik oldalról megvilágítva, hogy a többi régióban a lakosság jövedelmében a szolgáltatások sokkal nagyobb mértékben vesznek részt, így ezeken a területeken a válság miatt jelentkező ipari visszaesés nem okozott olyan nagy problémát a családok életében.



4. ábra. Bruttó hozzáadott érték két ágazati aránya és eltérésük 2010. Forrás: saját szerkesztés, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/gdpter/gdpter11.pdf>, 12. alapján

A statisztikai adatokból egyértelműen látszik, hogy a 2011-es általános megtorpanás az oklevelet szerzettek százalékos arányában a 22 éves korosztályban, egy jóval korábban, már 2006 körül elkezdődött makroökonómiai folyamatokra vezethető vissza, amik mikroszinten érintették a magyar lakosságot.

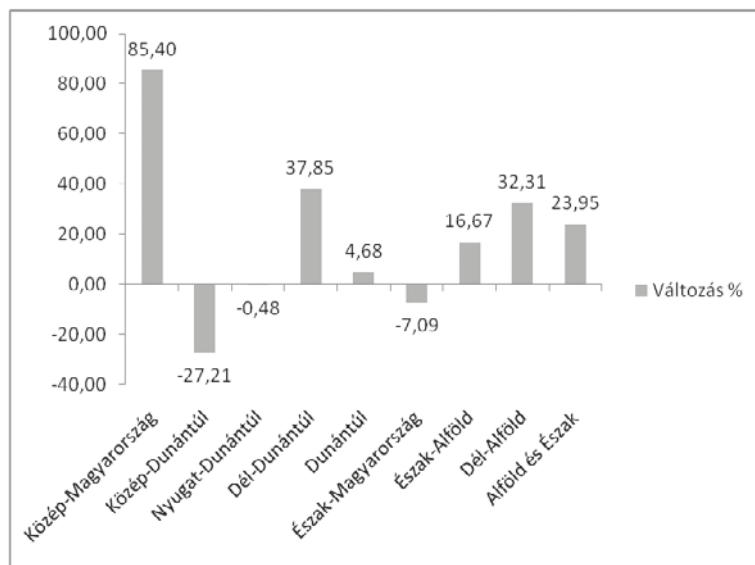
A közép-dunántúli régió

Ebben a pontban a vizsgált KSH adat nem egy vagy két év oszlopa, hanem egy hosszabb sor (4. táblázat).

4. táblázat. Oklevelet szerzettek a 22 évesek százalékában a közép-dunántúli régióban.
Forrás: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html, letöltés 2018.01.10.

Mutató/dimenzió	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Közép-Dunántúl	13,6	11,7	13,3	13,6	10,7	12,0	13,8	12,2	9,6	9,1	9,0	9,6	9,6	9,9

Ez a régió egyedi abból a szempontból, hogy ellentétben az összes többivel, 2016-ban jelentősen, 27,21 százalékkal kevesebb az oklevelet szerzettek száma, mint 2003-ban. Van még olyan régió, ahol csökkenés tapasztalható, egy nagyon kevés Nyugat-Dunántúlon 0,48% és Észak-Magyarországon 7,09% (5. ábra). A kérdés az, hogy az ország harmadik legfejlettebb régiójában, amely ráadásul a legfejlettebb és a második legfejlettebb között terül el földrajzilag, és infrastrukturálisan mind közúton, mind vasúton, sőt még vízi úton is közvetlen, és jól kiépített a kapcsolat közöttük, miért jelentkezett ez a számottevő csökkenés?



5. ábra. Változás az oklevelet szerettek számában a 22 évesek százakéában 2016-ban 2003-hoz viszonyítva
 Forrás: saját szerkesztés, http://www.ksh.hu/thm/2/inid2_2_4.html alapján

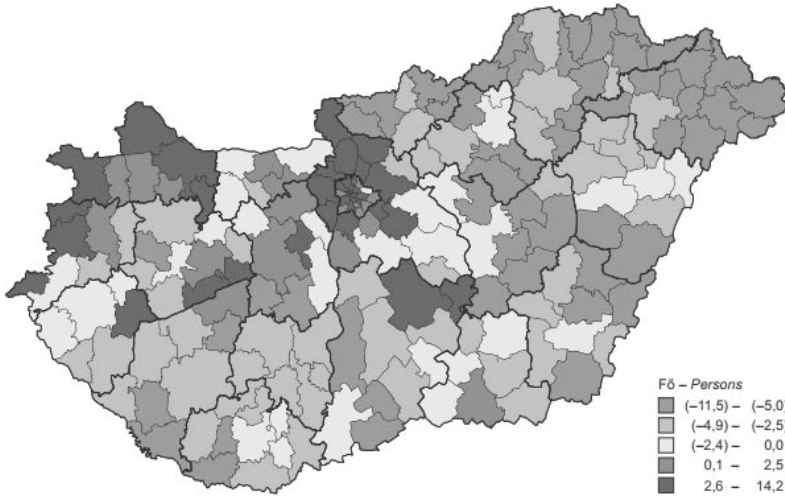
A kérdés megválaszolásához azt kell kideríteni, hogy ebben a régióban lakó családok miért döntenek másképpen a fiatalok iskoláztatásával kapcsolatban, mint az ország többi régiójában. A családok általában hasonló szempontok szerint mérlegelnek:

- Hol van lehetőség a tanulásra? Ez oktatásügyi kérdés.
- Mi várható a leendő hallgató pénzügyi háttérével kapcsolatban a felsőfokú képzés alatt? Ez javarészt a támogató család pénzügyi lehetőségeitől függ, hogy ők hogyan látják a család elkövetkező 3-5 év pénzügyi helyzetét. Ez a kérdéskör mikroökonómiához tartozik, melyben a családok a döntéshozók, akik mérlegelnek lehetőségeik körében a haszon-maximalizálás és költség-minimalizálás szélsőértékei között, figyelembe véve a kockázati tényezőket.
- Milyen elhelyezkedési lehetőségeket lát a leendő hallgató és a támogató család, ha a fiatal elvégzi az egyetemet, az a munka/karrier lehetőség egyénileg és pénzügyileg megfelelő lesz-e? Ez már inkább a makroökonómia befolyása alatt álló mechanizmusok egyéni értelmezési tartománya, a munkaerőpiac-állam-háztartás-munkaadók nemzeti kapcsolatviszonya.

A döntés egy igen komplex adathalmaz mérlegelésével születik. A következőkben a KSH oldalain keresztül elérhető demográfiai, gazdasági, munkaügyi, valamint egyéb, a felsőoktatással kapcsolatos adatok vizsgálatán keresztül próbálom meg ezt az adathalmazt reprodukálni és a döntéshozók, akik jelen esetben a családok helyébe lépve a legvalószínűbb döntést meghozni, hogy miért nem szereznek 2016-ban a közép-dunántúli régióban legalább annyian oklevelet a 22 éves korosztályban, mint a közép-magyarországi régió adatai nélkül számított országos átlag, ami 16,11%.

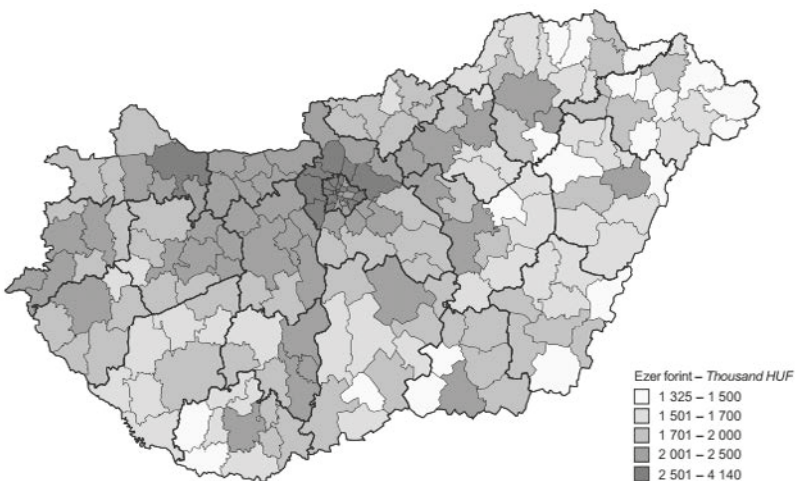
A régióban nincs tudományegyetem. A legjelentősebb a veszprémi székhelyű Pannon Egyetem néhány ezres hallgatói létszámmal. A helyi lakosok ezért nagy valószínűséggel mennek más egyetemekre. A régió bővelkedik hittudományi oktatási intézményekben, amiknek hallgatói létszáma országos mérítésből fakad, azaz szintén nem a helyiek részvétele a meghatározó, valamint az összlétszámot tekintve sem jelentős.

A 6. ábra azt mutatja, hogy a régió járásaiban a be és az elvándorlás közel azonos, így régiós szinten kiegyenlítődik a vándorlás, ami azt feltételezi, hogy a megélhetési és a lakhatási lehetőségek megfelelőek, sőt talán inkább vonzóak az országos átlaghoz képest.

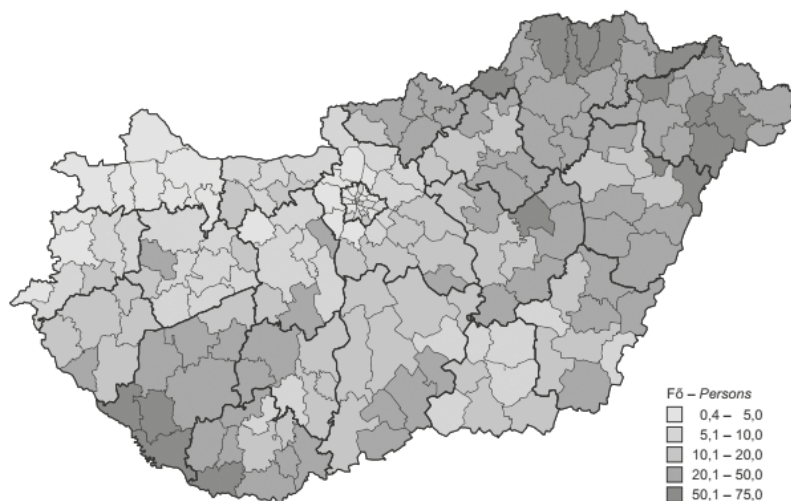


6. ábra. A belföldi vándorlási különbszet ezer lakosra jutó számának 2010–2015. évi átlaga járásonként.
Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/teruleti_evkonyv_2015.pdf,
utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Az egy adófizetőre jutó személyi jövedelemadó alapot képező jövedelem (7. ábra), az országos átlag feletti értéket mutat a régióra. Ebből az vonható le, hogy a lakosság jól keres. A foglalkoztatást helyettesítő támogatásban részesítettek száma mérsékelt (8. ábra), és láthatóan az országos átlag alatt van, ami azt jelzi, hogy van elég munkalehetőség a lakosságnak. Ezek a mutatók azt az érzetet keltik, hogy a terület vonzó, az ott dolgozók keresete jó, és kevesen vannak akiknek nincs munkájuk.

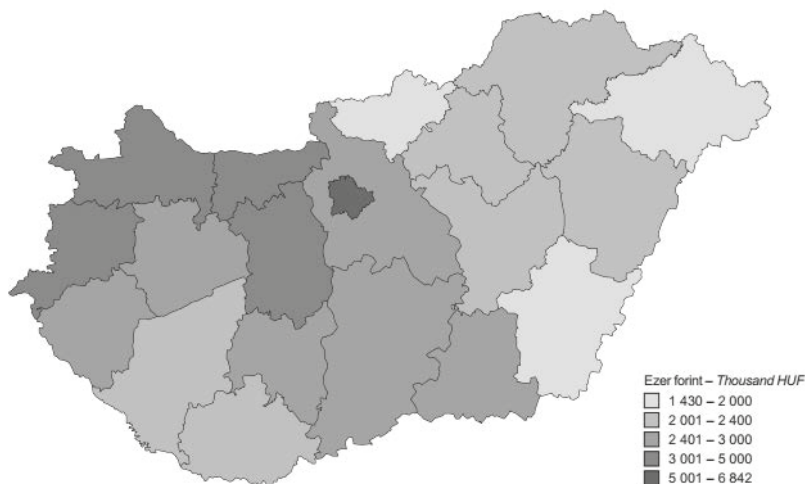


7. ábra. Egy adófizetőre jutó személyijövedelemadó-alapot képező jövedelem.
Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/teruleti_evkonyv_2015.pdf, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

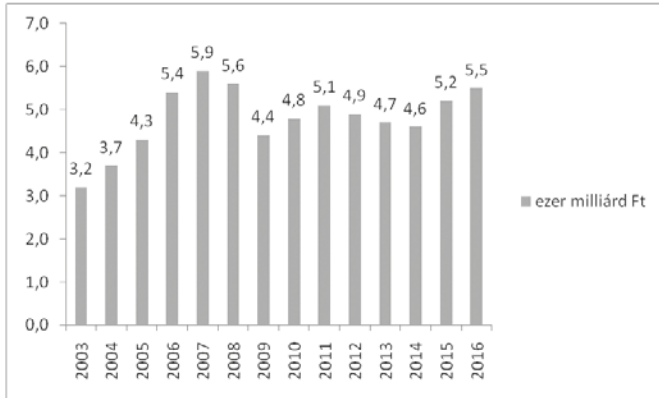


8. ábra. Foglalkoztatást helyettesítő támogatásban részesítettek átlagos száma ezer lakosra.
 Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/teruleti_evkonyv_2015.pdf,
 utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Az egy főre jutó GDP értéke is nagyon kedvező képet mutat az egész régióra (9. ábra). A három megyéből kettőben a 3-5 millió Ft-os szinten van, a harmadik megyében pedig a 2,5-3 millió Ft-os szinten. Ez messze az országos átlag fölötti értéket jelent.



9. ábra. Egy főre jutó GDP.
 Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/teruleti_evkonyv_2015.pdf,
 utolsó letöltés: 2018. 01. 10.



10. ábra. Az ipari termelés értéke.

Forrás: saját szerkesztés, http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oia021a.html alapján, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.

Az ipari termelés értékének változását mutatja a 10. ábra. 2003. és 2007. között egy erős növekedés figyelhető meg, majd jól látható, hogy a 2008-as válság miatt hirtelen jelentős visszaesés történt.

Az adatokból kiderül, hogy Közép-Dunántúl gazdasági szerkezete eltér az országban általánosan jellemzőtől. A régió a gazdasági teljesítmény majdnem 50%-ában az iparon függ, míg országos szinten a GDP kétharmadát a szolgáltatások adják. A kiemelkedő ipari teljesítményt a régió három megyéjéből kettő termeli, Komárom-Esztergom és Fejér megye. Ehhez igazodik a régió felsőfokú képzési palettája is, amiben az országos tendenciával szemben kiemelkedő szerepet kaptak a műszaki tudományok. Például a Dunaújvárosi Egyetemen a hallgatók több, mint 25%-a a mérnökképzésben vett részt a 2007/2008-as tanévben. A régió harmadik megyéjének, Veszprémnek az ipari teljesítménye kisebb ugyan a másik kettőjénél, de az erős vegyipari múlt a rendszerváltás után is komoly teljesítményt biztosít a megyének e téren, és az 1949-ben Vegyipari Egyetemenként alapított Pannon Egyetem előkelő harmadik helyet foglal el ma is hazánk vegyészképzésében. A szolgáltatási GDP hozzájárulásban amúgy is csekély szintet mutató régióban, az oktatásból mint szolgáltatásból realizált jövedelem feltűnően alacsony. A máshol népszerű tanárképzés sem kapott előkelő prioritást (KSH, 2009).

A kutatás kiindulási kérdésére reflektálva, hogy miért olyan alacsony az oklevelet szerzettek aránya a 22 évesek százalékában a régióban, az összegyűjtött adatokból és információkból a következő megállapítások tehetők:

1. A 2008-ban megnyilvánuló gazdasági válság és az abból fakadó zuhanásszerű csökkenés az ipari termelésben a régió életében több ponton is visszaesést jelentett.
2. Ennek egyik hozadéka, hogy a lakók az egyetemi képzésben nem az iparhoz köthető képzésekre küldik gyermekeiket, s mivel a régióban ez a legszámottevőbb, más egyetemi városokba mentek. Ezzel párhuzamosan, mivel az ipari termelésből származott a bevételek zöme, valószínű, hogy több család is elköltözött az egyetemi városokba, ahol a válság hatása nem volt olyan számottevő.
3. A foglalkoztatottsági adatokból arra lehet következtetni, hogy az országos átlaghoz viszonyítva jók az elhelyezkedési lehetőségek diploma nélkül is, így valószínű, hogy a fiatalok inkább elmennek dolgozni és pénzt keresni, mint tanulni.
4. A helyi ipari termelés az intenzív növekedési stádiumban van, ahová már nem kell annyi felsőfokú végzettséggel rendelkező szakember, mint a 2000-es évek elején, így a helyiek elmennek máshová tanulni és dolgozni.

5. A 2010-es évek második felében jól látható a válságból való helyreállítás az ipari termelés eredményében, ami még 2016-ban sem érte el a válság előtti szintet, és ez a javulás az oklevelet szerzettek számában is mutatkozik, amivel párhuzamosan a helyi felsőfokú oktatási intézmények is bővítették kínálati palettájukat, ami még így is jócskán elmarad a nagy egyetemektől, hiszen az addigi nagy súlyt betöltő, az ipart kiszolgáló képzésekre az igény megcsappant.

Összegzés

A történelem azt tanítja, hogy egy térség társadalmi szerkezete és gazdasági struktúrája kölcsönös hatással van egymásra. Így van ez a modern időkben is, fűszerezve az egyre erősebben globalizálódó világgal, mely az események lefutási idejét minden szinten jelentősen megrövidítette. Az oktatásnak mindezeket az igényeket kell kiszolgálnia, így mint egy harmadik pólus jelenik meg a társadalom és a gazdaság között. Az adatgyűjtés és az elemzések során az oktatás, a társadalom és a gazdaság kölcsönös függőségének természete bizonyítást nyert. Az egyetemi diplomák versenyképességének növelésére tett jogalkotói törekvés, a világot globálisan érintő gazdasági válság és a gazdaság működésének a mikroökonómia szintjén megnyilvánuló hozadékai hatással vannak a felsőoktatási rendszerre, mind az oktatás földrajzi eloszlásának, mind pedig a kínált oktatási témáknak a tekintetében, mellyel párhuzamosan az oktatás terméke, a tudással felhatalmazott ember hatást gyakorol a társadalomra és a gazdaságra.

Varga László

Pécsi Tudományegyetem BTK IDI Politikatudományi
doktori program

Az adatokból kiderül, hogy Közép-Dunántúl gazdasági szerkezete eltér az országban általánosan jellemzőtől. A régió a gazdasági teljesítmény majdnem 50%-ában az iparon függ, míg országos szinten a GDP kétharmadát a szolgáltatások adják. A kiemelkedő ipari teljesítményt a régió három megyéjéből kettő termeli, Komárom-Esztergom és Fejér megye. Ehhez igazodik a régió felsőfokú képzési palettája is, amiben az országos tendenciával szemben kiemelkedő szerepet kaptak a műszaki tudományok. Például a Dunaújvárosi Egyetemen a hallgatók több, mint 25%-a a mérnökképzésben vett részt a 2007/2008-as tanévben. A régió harmadik megyéjének, Veszprémnek az ipari teljesítménye kisebb ugyan a másik kettőjénél, de az erős vegyipari múlt a rendszerváltás után is komoly teljesítményt biztosít a megyének e téren, és az 1949-ben Vegyipari Egyetemenként alapított Pannon Egyetem előkelő harmadik helyet foglal el ma is hazánk vegyészképzésében. A szolgáltatási GDP hozzájárulásban amúgy is csekély szintet mutató régióban, az oktatásból mint szolgáltatásból realizált jövedelem feltűnően alacsony. A máshol népszerű tanárképzés sem kapott előkelő prioritást (KSH, 2009).

Irodalom

- Balázs Éva & Mártonfi György (2012). *Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete*. <http://ofi.hu/2-az-oktatas-gazdasagi-es-tarsadalmi-kornyezte-balazs-eva-martonfi-gyorgy>, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.
- GVI (2015/2). Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról. *MKIK VGI Kutatási füzetek*, 2. http://gvi.hu/files/researches/402/gvi_kutatasi_fuzetek_2015_2_150330_pdf, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.
- HVG (2017). Tízezrével vesznek el a diplomák a nyelvvizsgák hiánya miatt. *HVG*, 08.05., http://hvg.hu/itthon/201731_diplomamentes_nyelvvizsga_nyelvoktatas_szint_alatt, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.
- KSH (2009). *Felsőoktatás a Közép-Dunántúlon*. KSH, július. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/veszpremfelsookt.pdf>, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.
- Magyar Közlöny* (2005/160). <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2005&szam=160>, utolsó letöltés: 2018. 01. 10.
- Polónyi István (2016). *Emberi erőforrásaink 21. száza*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Összefoglaló

A tanulmány a társadalom, a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatrendszerét vizsgálja a magyar felsőfokú oktatásban résztvevők létszáma alakulásának elemzésével egy adott időszakban, néhány éven át, illetve egy adott földrajzi területen, hosszabb időszíkon, felhasználva a statisztikai kimutatásokat a társadalomról és a gazdaságról. Részletesebb elemzés készült azzal kapcsolatban, hogy a fiatal diplomások számának alakulására milyen hatást gyakorolnak a jogi, a makro-és mikroökonómiai folyamatok. Bizonyítást nyer, hogy a társadalmi, a gazdasági és a felsőoktatási alrendszerek egymással szervesen összefüggő rendszert alkotnak, melyek kölcsönös függősége megnyilvánul a fiatalok oklevélszerzési számadataiban.

Állandó változásban – A lengyel oktatás strukturális reformjainak előképe a harmincas években

Lengyelország oktatási rendszerének elmúlt húsz évét és jelenét az intézményi struktúraváltások határozzák meg. A 2015-ös lengyel választásokat megelőzően talán kevesen gondolták, hogy a PISA eredmények alapján sikeresnek, pozitív példának tekintett (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) 1999-ben bevezetett 6+3+3-as felépítésű oktatási rendszert¹ hamarosan lebontják. A kormányra kerülő Jog és Igazságosság Pártja ugyanakkor a választási ígéreteinek megfelelően visszahozta a reform előtti 8+4 osztályos rendszert. A közelmúlt lengyel oktatáspolitikai változásainak értelmezéséhez elengedhetetlen a lengyel oktatáspolitikai történet ismerete, ugyanis mindkét oktatási struktúrának van történeti előzménye, legitimációja. Közülük a tanulmány az 1933-ban bevezetett és a német megszállásig működő hármas felosztású rendszert mutatja be, melyet az 1999-es reform vezetői a reform egyik előképének tekintettek (Handke, 2015; Książek, 2001) és később is többször megjelenik a lengyel oktatáspolitikai diskurzusban viszonyítási pontként.

A tanulmány célja az 1932-es oktatási reform feltárása és bemutatása a témával foglalkozó lengyel és angol nyelvű szakirodalmakra támaszkodva. A tanulmány első részében bemutatásra kerül az első világháborút követő Lengyelország történelmi és oktatási öröksége, mely kontextust biztosít a reform értelmezéséhez, melynek bemutatásával a tanulmány második részében foglalkozom. Végezetül kitérek a korabeli lengyel oktatási kormányzat által politikai eszközként is használt állampolgári nevelés szerepére, melynek változásai illusztrálják a lengyel állam oktatáshoz fűződő viszonyát és az oktatásban lezajló változásokat.

Történelmi és társadalmi háttér

Lengyelország másfél évszázad után 1918-ban nyerte vissza függetlenségét. Előtte folyton változó határokkal és ki-kirobbanó forradalmakkal az orosz, osztrák és porosz birodalom közt volt az ország felosztva. A három részre bontott ország egyes részei eltérő autonómiával rendelkeztek, melynek mértékét a változó politikai és hatalmi helyzet szabta meg.

¹ A PISA eredményekben megfigyelhető nagyarányú teljesítmény javulást az általános képzés bővülésével magyarázták a szakértők (Jakubowski, Patrinos, Porta, & Wiśniewski, 2016). Az 1999-es reformban a hatosztályos alapfokú oktatás mellett a hároméves alsó-középskolát is a kilenc éves egységes általános képzés részének tekintették.

Az újjászülető lengyel állam létrejöttét az első világháború végén Közép-Európában létrejövő hatalmi vákuumnak köszönhető. A háborút lezáró békék biztosították a lengyel szuverenitást, azonban a határok meghúzása, az egymásnak ellentmondó területi igények miatt 1918-21 között a fiatal lengyel államnak a határait a szovjetektől és a szomszédos államoktól több háborúban kellett megvédenie.

A függetlenség kivívása és az ország két világháború közötti történelme szorosan összekapcsolódik Józef Piłsudski ikonikus alakjával. A két világháború közti lengyel közéletet politikai instabilitás, sorozatos sztrájkok, egymást váltó kormányok és politikai merényletek jellemezték. Az első köztársasági elnök, Gabriel Narutowicz is merénylet áldozata lett 1922-ben, a megválasztása után pár nappal.

A zavaros viszonyokat teremtő parlamentáris demokráciának – az elnökyilkosság után a napi politikából három évre után kivonuló – Piłsudski 1926-ban puccsal vetett véget a politikai közélet megtisztításának jelszavával (*Sanacja*), amely az új rendszer önmeghatározása is lett: Lengyel szerint (2011. 142.) ez egyszerre jelent „»visszatérést az egészséges politikai élethez«, rendbetételt, gyógyítást, de a rendszer katonai jellegét tekintve jelenthet tisztogatást is”. Piłsudski marsall volt az állam tényleges vezetője a parlamentáris keretek formális fenntartása mellett. Életének utolsó éveiben egészségügyi problémái miatt egyre hátrébb vonult, átadva a hatalmat az őt támogató „ezredesek” körének, akik Piłsudski 1935-ben bekövetkezett halála után továbbra is a hatalomban maradtak (Szokolay, 1996). A Második Lengyel Köztársaság 1918-tól az 1939-es német megszállásig állt fenn.

Gazdasági, társadalmi egyenlőtlenség öröksége

A három országrész a másfél évszázad alatt különböző gazdasági és társadalmi fejlődési utat járt be. Az ország nyugati, porosz uralom alatti része fejlettebb, iparosodott volt, az ország keleti részén, az előzőleg osztrák és orosz területeken, egy-egy nagyobb városon kívül azonban agrárius és falusi társadalom volt jellemző. A város és a falu között minden tekintetben hatalmas volt a távolság. Az új állam megalakulásakor Lengyelország lakosságának 65 százaléka mezőgazdaságból élt, nagy szegénységben (Szokolay, 1996).

A soknemzetiségű állam népességének csupán 68,9 százaléka volt lengyel anyanyelvű az 1931-es népszámlálás szerint. A legnagyobb létszámú nemzeti-vallási kisebbségek az ukránok, beloruszok és németek, illetve a zsidók voltak. Bár a kisebbségek jogait az alkotmányban is rögzítették, de ezek gyakran csorbát szenvedtek, fokozva az amúgy is meglévő, kisebbségek egymás közötti és a lengyel többség közti feszültséget (Davies, 2006). A nemzetiségi jogok szűkítésének egyik jellegzetes példája a kisebbségi iskolahálózat visszaszorítása volt (Szokolay, 1996).

1921-ben a lengyelországi társadalom körülbelül egy harmada írástudatlan volt. Jelen-tős teljesítménynek tekinthető hogy 1938-ra sikerült ezt az arányt 15 százalékra csökkenteni, miközben Lengyelország lakossága a két háború között másfélszeresére nőtt. Szokolay szerint (1996) az analfabetizmus visszaszorításában a jelentős kormányzati-állami erőfeszítések mellett egyházak, politikai mozgalmak, civil szervezetek által szervezett tanfolyamok és olvasóköri is szerepet játszottak. A huszas években hazánkban is voltak hasonló, vegyes eredményeket hozó törekvések az analfabétizmus visszaszorítására az iskolán kívül népművelés fejlesztésével, önművelő egyesületekkel (Pukánszky és Németh, 1996).

A reform oktatási előzményei

A függetlenség húsz évének egyik kihívása az évszázadok alatt három részre bontott ország újraegyesítése volt, melynek eszközei az egységes közigazgatás, infrastruktúra és gazdaságpolitika, illetve az oktatási rendszer egységesítése és kiépítése voltak. A közoktatás rendszere a függetlenség kivívásakor országrészenként különböző volt, ráadásul az alapfokú iskolák településmérettől és gyermekszámtól függően eltérő szervezésűek lehettek egy országrészen belül is.

Jelentős különbségeket figyelhetünk meg az országrészek között az analfabetizmus foka, illetve a tankötelezettség tekintetében is. Az 1918 előtt orosz fennhatóságú közép- és kelet-lengyelországi területeken volt a legalacsonyabb az iskolázottság foka, ugyanis itt nem is vezették be a tankötelezettséget. A Monarchiához tartozó déli, déli-keleti országrészben a városokban általában hét osztályos, a falvakban hat osztályos népiskolák működtek. A nyugati, porosz irányítású területeken hagyományosan 7 éves kortól nyolc évig tartott az iskolaköteles kor és az alapfokú képzés, kivéve Sziléziában, ahol 6 éves korban kezdődött a tankötelezettség.

A tankötelezettség egységesítését a függetlenség kivívása után először 1919-ben kormányrendelettel szabályozták, 7 és 14 év közötti gyermek részére kötelezővé téve az iskolalátogatást. Iskola és tanárihiány miatt azonban ez nem mindenütt valósult meg még a második világháború kitöréséig sem (Sadowska, 2001).

Az Oroszországhoz és a Monarchiához tartozó területeken az alapfokú iskola negyedik osztályának elvégzése után volt lehetőség jelentkezni középfokú képzést nyújtó intézményekbe. A három országrészben a függetlenség kivívása előtt különbözőképp működött a középfokú oktatás is, melynek egységesítése több lépcsőben valósult meg 1919-től kezdve. Az újonnan kialakított struktúra nyolc éves középiskolai képzést vezetett be, melyet didaktikai szempontok alapján két részre bontottak az iskolán belül: három éves alsó- és öt éves felső-középiskolára. Az 1919-ben kidolgozott koncepció szerint az alsó-középiskola három éve egységes tanrend alapján folyt, a felső-középiskolai képzés pedig humán, reál vagy klasszika-filológiai profilú volt (*Program naukowy szkoły średniej*, 1919), azonban a korábbiakkal ellentétben ezek egy iskolán belül működhetek különböző tagozatokként. A szabályozást először a régebben orosz fennhatóság alatt álló területeken vezették be, majd 1925-re az egész országra kiterjesztették (Sadowska, 2001).

A középiskolák közül voltak állami, városi és nem kormányzati fenntartásúak. Ez utóbbiak fenntartói lehetek egyházak és alapítványok, de ide sorolhatóak a különböző kisebbségek által fenntartott iskolák is. A szabályozás az állami és önkormányzati fenntartású iskolára vonatkozott, a nem-kormányzati iskolákra nem volt kötelező érvényű, a kísérleti iskolákon kívül azonban általában ezek is igazodtak a szabályozáshoz. A középfokú képzés, ellentétben az általános iskolával, tandíjköteles volt, a tehetséges, de szegényebb diákok számára ösztöndíjprogramok biztosították a továbbtanulás lehetőségét.

A szakképzés az 1932-es oktatási reformot megelőzően nem volt államilag szabályozva, ennek okán sokféle különböző szervezésű, és eltérő bemeneti követelményekkel rendelkező iskola működött. Volt közülük, ahová már a népiskola negyedik osztályának elvégzése után lehetett jelentkezni, jelentős részük a népiskola elvégzéséhez, vagy annak megfelelő általános középfokú képzés elvégzéséhez kötötték a jelentkezést, és voltak olyan szakképző intézmények is, ahová a középfokú tanulmányok hatodik éve után lehetett átjelenten. A szakképző iskolák általában három-négy év alatt, különböző kereskedelmi, kisipari vagy műszaki képzést nyújtottak. A szakképző intézmények jelentős része nem állami vagy önkormányzati fenntartású volt (Dereń, 2011).

Már a függetlenség kivívása előtt számos tervezet készült a függetlenedő lengyel közoktatásról, s megkezdődött a különböző szakpolitikai vélemények összehangolása is.

Ezek közül kiemelkedik az 1919-es Tanárok parlamentje, lengyelül *Sejm Nauczycielski*, amelyben az egész országból összegyűlt tanári szervezetek képviselői - többek közt - az egységes hét osztályos általános iskola mellett foglaltak állást (Oško, 2000). Az oktatási minisztérium 1920-ban közzétett reformterveiben a *Sejm Nauczycielski*-n hozott állásfoglalás szemlélete és javaslatai azonban alig jelentek meg (Parker, 2003).

A húszas években is különbözőféle szakértői javaslatok és kormányzati tervek készültek az oktatás szerkezeti átalakítására, azonban a Pilsudski rezsím 1926-os hatalomátvételeig nem volt meg a kellő politikai erő és szakmai egyetértés megvalósításukhoz. A puccsot követően az oktatásügy jelentős figyelmet kapott és a hatalomkoncentráció lehetővé tette a mélyreható reformok megvalósítását.

1926-ban az oktatási minisztérium több szakértői csoportot kért fel a reform-konceptió kidolgozására, azonban ezek a tervek sem kerültek megvalósításra, viszont elméleti alapot nyújtottak az 1932-es reformhoz. Az egyik tervet Janus Jędrzejewicz későbbi miniszter jegyezte, aki 1932-ben el is indította azt a reformot, amely a kilencvenes évek végi reformnak hivatkozási pontja lett.

A pedagógus Janus Jędrzejewicz, az első világháború alatt, mint katonatiszt csatlakozott a Pilsudski szervezte Lengyel Légiónhoz, mely a Monarchia oldalán csatlakozott be a harcokba a lengyel függetlenség kivívásának érdekében. Itt a Pilsudski szűkebb köréhez tartozó tisztek társaságába került a későbbi miniszter, akik közül többen jelentős szerepet játszottak később az ország politikai életében. A Lengyel Köztársaság megalakulását követően a nemzeti hadsereg tisztjeként dolgozott, itt is főként oktatási ügyekkel foglalkozott, például a katonák közti analfabetizmus felszámolásával. 1923-tól néhány évig visszatért a tanításhoz, majd iskolaigazgatóként dolgozott. A húszas évektől kiterjedt újságírói, publicisztikai munkát végzett, főként oktatási kérdésekben fejtve ki a véleményét. Az 1926-os hatalomátvételt követően különböző kormánytisztviselői feladatokat látott el, 1928-tól képviselő, 1931-től vallás- és oktatásügyi miniszter, 1933-34 között miniszterelnök. Egyik oktatási miniszterhelyettese, Żongolowicz, így jellemzi: „Okos, furfangos, forrófejű és gyors gondolkodású, azonban a problémák mélyebb átgondolásához, a mély elemzéshez nincsen érzéke. Lendületes politikus alkat.” (idézi Osiński, 2008. 140.).

Az 1926-os koncepcióban Jędrzejewicz a következő problémákat emelte ki (Osiński, 2008):

- gyenge kapcsolat és nehézkes átjárhatóság az alap- és középszintű oktatás között;
- az iskola és a mindennapok eltávolodtak egymástól;
- a szakképzés másodrangú képzésként kezelik;
- nem megfelelő tanítási módszereket alkalmaznak az iskolákban;
- nincs egységes állam által meghatározott oktatási-nevelési célrendszer;
- a felsőoktatásba belépő hallgatók megfelelő szelektálásának hiánya;
- a felsőfokú képzés alacsony színvonalú.

Jędrzejewicz szerint e problémák megoldásához egységesíteni kell az oktatási rendszert, ki kell építeni egy új szakképzési rendszert, valamint a tanórai munkára a legnagyobb figyelmet kell fordítani, végezetül a középiskolai felvételi időpontját magasabb életkorba kell tolni (Osiński, 2008).

Amikor Jędrzejewicz-et 1931-ben felkérték oktatási miniszternek, nyomban az oktatás átalakításához látott. A korábban megfogalmazott koncepciója volt a reform alapja, azonban a végleges reformtervek több helyen módosultak az eredetihez képest.

Az oktatási rendszer új szerkezete

Az alapfokú iskola két évvel hosszabb és egységesen hat osztályos lett, bár Jędrzejewicz eredeti tervében még hét osztályos általános iskola szerepelt. A hat évfolyam elvégzését követően lehetett középiskolában tovább tanulni. Akik nem tanultak tovább, azoknak még egy évig kellett a népiskolába járniuk. Noha a reform hangsúlyos célkitűzése volt az egységes általános képzés megteremtése, valójában gazdasági, kulturális és szervezeti okokból ez nem valósult meg, három különböző szintűnek nevezett általános iskolát hoztak létre, amelyekben a hatosztályos képzésre tervezett tananyagot különböző hosszúságú idő alatt és különböző mértékben kellett elsajátítani.

Az első szintű – többnyire falusi – iskolák egy- vagy kéttanítós intézmények voltak, amelyekben hét év alatt sajátították a tanulók az első négy évfolyam tananyagát. Ezekben az iskolákban általában a személyi és infrastrukturális feltételek is igen szerények voltak. Mindezek mellett a földművelő közösségekben a gyerekekre gyakran mint munkaerőre tekintettek a családi gazdaságban. A második szintű iskolák legalább háromtanítós iskolák voltak, amelyekben hét év alatt hat évfolyam tananyagát tanulták meg a diákok. Egyedül a harmadik szintű – többnyire városi – népiskolában haladtak a megfelelőnek tekintett tanterv szerint. A hatodik év után közvetlenül csak innen lehetett tovább folytatni a középfokú tanulmányokat. A másik két intézmény elvégzése után ehhez a lehetőség kiegészítő képzés befejezése után nyílt meg.

Jędrzejewicz szerint (idézi Osiński, 2008) a társadalomnak, főként a kisebb falvaknak időre van szükségük ahhoz, hogy elfogadják: fontosabb a minőségi oktatás annál, hogy minden kis faluban legyen egy egytanítós iskola. A tervek szerint ez iskolák összevonásával és folyamatos fejlesztéssel valósult volna meg, azonban a háború kitörése és a német megszállás miatt megszakadt ez a folyamat. A reform bevezetése több lépcsőben történt, az alapfokú iskolák 1937-től működtek teljesen az új szabályozás szerint. Az 1931/32-es tanévhez képest 1937/38-ra az első szintű iskolákban tanulók aránya 38-ról 35 százalékra csökkent, a második szintű iskolákban 18%-on stagnált, míg a harmadik szintű iskolákban 43-ról 46 százalékra nőtt (Sadowska, 2001).

Az első szintű – többnyire falusi – iskolák egy- vagy kéttanítós intézmények voltak, amelyekben hét év alatt sajátították a tanulók az első négy évfolyam tananyagát. Ezekben az iskolákban általában a személyi és infrastrukturális feltételek is igen szerények voltak. Mindezek mellett a földművelő közösségekben a gyerekekre gyakran mint munkaerőre tekintettek a családi gazdaságban. A második szintű iskolák legalább háromtanítós iskolák voltak, amelyekben hét év alatt hat évfolyam tananyagát tanulták meg a diákok. Egyedül a harmadik szintű – többnyire városi – népiskolában haladtak a megfelelőnek tekintett tanterv szerint. A hatodik év után közvetlenül csak innen lehetett tovább folytatni a középfokú tanulmányokat. A másik két intézmény elvégzése után ehhez a lehetőség kiegészítő képzés befejezése után nyílt meg.

A népiskolát követő, hat osztályosra szűkített középfokú képzést 4+2 rendszerben két részre bontották Jędrzejewicz 1926-os tervével összhangban. A négy éves *gimnazjum*² általános képzést nyújtott, amelyet két éves liceum képzés követett. A középszintű képzés ketté bontásának az oka Sadowska (2001) szerint az volt, hogy egyre nagyobb igény lett a társadalomban a középfokú végzettség megszerzésére, azonban sokaknak túl nehéz volt a képzés és nem sikerült befejezni a tanulmányaikat, ezzel együtt a tömegesedés miatt a reform előtti középiskolai képzés elvesztette elitképző jellegét. A két részre osztott képzéssel ezt a feszültséget fel tudták oldani, ugyanis a gimnazjum elvégzése középfokú végzettséget, 'kis-érettségit' adott, és az erre épülő liceum pedig az érettségijével az elitképzés színhelye maradhatott. Jędrzejewicz szerint a tízosztályos képzés biztosította a társadalom elvárásait és megfelelő tudást biztosított, a legnehezebb tananyagok pedig az egyetemi továbbtanulást előkészítő liceum két évére kerültek (Osiński, 2008).

Az oktatási reform másik lényeges eleme a szakképzési rendszer szabályozása és egységesítése volt. Jędrzejewicz a szakképzés társadalmi elismertségét az általános képzéssel egyenrangúvá kívánta tenni. Bevezetésre kerültek az általános középfokú képzéssel egyenrangú szak-gimnazjum-ok és liceum-ok, világosan szabályozva az átjárást az általános és szakképzés között.

Az általános gimnazjum-hoz hasonlóan a szak-gimnazjum-ba is csak a harmadik szintű népiskolából lehetett hat évfolyam elvégzése után továbbtanulni, az első és második szintű népiskolában végzőknek ehhez további kiegészítő tanulmányokat kellett folytatni. A népiskola elvégzése után a tanulmányokat alapfokú szakképző intézményekben is lehetett folytatni, amely a választott szakma gyakorlati részére fókuszált. (*Ustawa o ustroju szkolnictwa*, 1932).

Mind a két alsó-középsiskolát vizsga, kis-érettségi zárta, mely középfokú végzettségnek felelt meg, és mindkettőből tovább lehetett tanulni felső-középsiskolában, mely a három képzési irányt kínálta: (1) általános két éves liceum matematikai-természettudományos (reál), illetve humán valamint klasszika-filológiai tagozattal (2) két vagy három éves szakliceum, mely egy-egy szakma elméleti hátterére fókuszált, felkészítve annak egyetemi tanulmányaira (Federowicz és Wojciuk, 2012) (3) három éves pedagógiai, tanítóképző liceum. Mindhárom intézménytípus feljogosított az érettségi letételére, és ezzel a felsőfokú tanulmányok megkezdésének formális lehetősége is megnyílt.

A reform az eddig szabadabban működő nem állami vagy önkormányzati fenntartású iskolákat az oktatási szervek felügyelete alá rendelte, s e mellett részletesen meghatározta, az iskolák működtetésének feltételeit (Łach, 1998).

A reform előtt a tanítóképzés³ az általános iskolát követő öt éves tanítóképző szeminárium volt, mely ingyenessége miatt kifejezetten népszerű volt a szegényebb néposztályokban. 1932 után a három éves tanítóképző liceum vette át a szemináriumok szerepét, tanítói képzettséget lehetett szerezni az érettségi megszerzése után is, két éves pedagógiai képzés elvégzésével (Dereń, 2011). Mindkét képzés után csak a népiskolában taníthattak a végzettek. A gyakorlatban a kétféle képzés miatt megkülönböztették egymástól az alacsonyabban és magasabban képzett tanítókat. A pedagógiai liceum-ot végzettek általában az első szintű népiskolában tudtak elhelyezkedni, míg a pedagógiai tanulmányokat végzők második és harmadik szintű iskolákban (Łach, 1998).

² A dolgozatban az iskolatípusok lengyel elnevezését használom, ugyanis a megegyező magyar szavak jelenlétében nem fedik egymást.

³ A lengyel nyelvben nem jelenik meg a tanító-tanár különbség, mindkettőre a *nauczyciel* kifejezést használják, azonban az itt tárgyalt iskolák elvégzése csak népiskolai munkavégzésre jogosított fel, ezért döntöttem a tanító szó használata mellett.

A reform bevezetése és fogadtatása

A reform jelentős politikai támogatást élvezett. A miniszter mindvégig maga mögött tudta Piłsudski mellett a köztársasági elnök Ignacy Mościcki, valamint a miniszterelnök Alexander Prystor bizalmát és támogatását. Annak ellenére, hogy az állam vezetői lényeges kérdésként kezelték az oktatás ügyét, a reform megvalósítását a gyenge lábakon álló gazdasági és szűkös pénzügyi viszonyok erősen korlátozták, nem is szólva a harmincas évek gazdasági világválságáról.

A gazdasági kényszerek miatt a reform bevezetésekor az állam oktatási kiadásainak csökkentését is számba vették. Felmerült az iskolában töltött idő rövidítése, vagy az iskolakezdés, azaz a tankötelezettség alsó korhatárának felemelése, vagy iskolák összevonása, bezárása. Tárgyaltak az egységes hét osztályos népiskola hat osztályosra való visszavágásáról, vele együtt tankötelezettség felső határának csökkentéséről is. Végül is az egységesen hét évesre tervezett népiskolai képzés helyett már hat év után tovább lehetett tanulni középfokú képzésben, és csak a többiek számára lett kötelező a hetedik osztály elvégzése is. Az oktatási ügyekért felelős minisztérium ezen felül többek közt az osztálylétszámok és a tanárok kötelező óraszámának emelésével csökkentette az állami kiadásokat. Ezek a megszorító intézkedések értelemszerűen rontottak a radikális reform támogatottságán.

Mind a bal-, mind a jobboldal erős kritikákkal fogadta a reformterveket és a bevezetésüket is. A baloldal szerint az új oktatási struktúra nem elég egységes, az általános iskola szintekre bontása hátráltatja a társadalmi mobilitást, ezáltal a reform az elitoktatás eszköze, amely konzerválja a meglévő egyenlőtlen helyzetet és az ebből fakadó problémákat. A baloldali kritikák között erőteljesen megjelennek olyanok is, amik egyértelműen összeköthetően a gazdasági világválság okozta problémákkal, főlészóltak például az egy tanárra eső diáklétszám csökkentése mellett és követelték a megszorítások miatt munkanélkülivé váló tanárok alkalmazását, akik a megszorítások miatt veszítették el az állásukat. A kötelező hitoktatás megőrzése is a baloldali kritikák a eleme volt (Parker, 2003).

A baloldal és a pedagógus szakszervezetek a harmincas években is az 1919-es *Sejm Nauczycielski*-n megfogalmazott és többször visszatérő, hét osztályos általános iskolából és öt osztályos középiskolából álló, egyenlőséget támogató koncepció alapján bírálták a jobboldali Jędrzejewicz reformját. Az oktatási miniszter tudatosan nem az egyenlőségre, a tömegoktatás felsőfokra való kiterjesztésére, hanem csak a legjobbak számára elérhető 'minőségi' felsőoktatásra helyezte e a hangsúlyt (Łach, 1998). A minőséget az általa képviselt állam szempontjai szerint értelmezte Jędrzejewicz, miképpen a szakképzés támogatását is. Az állam szempontja a rendező elv: azt nézi, az államnak milyen képzettségű, jellemű, gondolkodású állampolgárokra van szüksége, és ehhez igazítja az oktatási rendszert.

A jobboldali kritikák általában sérelmek voltak, mint a nyolcosztályos középiskolai rendszer eltörlése, vagy a privát intézmények autonómiájának csökkentése. Kritika illette a kormányzat által hangsúlyozott állampolgári nevelés értelmezését és irányát is (Osiński, 2008).

A háború előestéjén, 1939-ben Varsóban megrendezett IV. Pedagógiai Kongresszus kritikusan értékelte a reform eredményeit. A kongresszus szükségesnek tartotta a reform kiigazítását, az alacsony szervezettségű iskolák bezárását, az állami fenntartású középiskolák számának növelését és a tanítók középfokú képzésének felsőfokra emelését (Jakubiak és Jamrozek, 2014).

Lengyelország német-szovjet megszállásának következménye a lengyel államigazgatás felszámolása, benne az oktatásé is. A világháború után a szovjet befolyási övezetbe tagolt Lengyel Népköztársaság kezdi újra felépíteni az ekkor már szocialista oktatási rendszerét (Sáska, 2015).

Állampolgári nevelés a két világháború közt

Európában az állampolgári nevelés egyre fontosabb eleme lett az oktatáspolitikának az első világháború után években. A Sanacja rezsim által képviselt etatista felfogás a totális államokhoz hasonlóan a közoktatást és szakképzést az állam érdekeinek rendelte alá, amelynek fontos eleme volt az állampolgári nevelés. Ugyanakkor ezt az államközpontú felfogást megpróbálták összehangolni az Elen Key-től származó „gyermek évszázada” jelszavával és a gyermekek vélt és felismert szükségleteivel (Jakubiak és Jamrózek, 2014).

Az állampolgári nevelés Magyarországon az első világháborút követően összeforrott a trianoni békeszerződéssel, az irredenta, revíziós gondolatokkal, mely állami szinten is megjelent (Pukánszky és Németh, 1996). Ehhez képest Lengyelországban viszonylag későn, 1927-ben került be az iskola számos nevelési feladatai közé az állampolgári nevelés is (Osiński, 2008). Jędrzejewicz 1932-ben már az iskola legfontosabb nevelési feladatának tekintette a diákok aktív állampolgári életre való felkészítését. Épp ezért az oktatási reform támogatta a kormányzat céljait a nemzeti tudat és egység erősítésével, az állam szolgálatának, az állampolgári nevelés fontosságának hangsúlyozásával (Davies, 1982, idézi: Parker, 2003).

A reform során elindított tantervfejlesztéskor a korosztálynak és iskolatípusnak megfelelő terhelés mellett, kiemelt szempont volt az állampolgári elköteleződés megerősítése és a lengyel kultúra és történelem megismerése. Jędrzejewicz az elsajátítandó tudás túlzó részletezése helyett a lengyeliséggel összekapcsolható tematika mentén javasolta felépíteni az egyes tantárgyakat. Ugyanakkor megfigyelhető a szabályozásokban az állam és az egyének viszonyának változása, a nemzet helyett ugyanis az évek során egyre inkább az állam iránti kötelességek kerültek kihangsúlyozásra (Osiński, 2008), mely az állampolgári nevelés kontinentális irányzatára volt jellemző, ahol az állami követelményekhez való alkalmazkodásra került a hangsúly (Pukánszky és Németh, 1996).

A pedagógus, történész és oktatáspolitikus Anna Radziwiłł szerint a Sanacja rezsim éveiben az állampolgári nevelés jelentőségét a nagypolitika határozta meg (idézi Sadowska, 1999. 37.). Úgy látja, hogy:

„1926-1928 között a nevelési kérdések nem lényegesek, a hangsúly a hatalom stabilizálásán van.

1928-1933 között az állampolgári nevelés ideológiájának kialakítása, offenzívája, az oktatási rendszer reformja.

1934-1937 között – a reformok megvalósítása, kihátrálás az állampolgári nevelés elvei mögül.

1937-1939 között – az állampolgári nevelés újbóli előtérbe kerülése a háborús nevelés jelszavával.”

Az állam és az állampolgári nevelés viszonyának váltázását hozza magával ahogy az állami szinten meghatározó eszme megjelenik a mindennapokban. Amíg a reform megalapozása és előkészítése zajlott addig az állampolgári nevelés fontos ideológiai támasza volt a reformnak, azonban a reform bevezetése során a hangsúly a mindennapok égetőbb, gyakorlati problémájára tevődött át és a reform politikai elfogadása után az ideológiai háttér kevésbé szükségessé vált. Az állampolgári nevelés újbóli megerősödése pedig ismét egy külső problémára, a háború előszelére, vezethető vissza.

Pilsudski örökösei

A II. világháború kitörése elsöpörte a Második Lengyel Köztársaságot és a megszállás éveiben felszámolták a nemzetállami oktatási rendszert. Ironikusan szólva, ezzel megteremtették a rendszerváltás utáni független Lengyelország oktatáspolitikájának egyik viszonyítási pontját. Az 1999-es reform újra életre hívta a gimnazjum intézményét, a hat éves alapfokú képzést követő, egységes hároméves alsó-középkoloként. Az 1999-ben bevezetett hármás felosztás ugyanakkor a 1932-es reformra való hivatkozás ellenére különböző attól, ugyanis az 1932-es reform során a 6 osztályos elemi iskolát négy évfolyamos *gimnazjum* követte. Ez a felosztás tananyagszervezési szempontból később tulajdonképpen megvalósult a 2008-as alaptanterv reform során, mely kiterjesztette az általános, egységes tantervet az alsó-középkolát követő első évre is. Katarzyna Hall akkori oktatási miniszter személyes közlése alapján felmerült az alaptantervreformmal párhuzamosan az oktatási szerkezet átalakítása 6+4 osztályra, azonban ezt túl korainak látták az 1999-es reformot követően.

Bár a szakértők (például Jakubowski, 2015) a *gimnazjum*-okban látják a PISA méréseken elért javulás egyik magyarázatát, azonban a társadalom a *gimnazjum*-ok megítélésében kezdetektől fogva rendkívül megosztott volt (Klinger, 2013), megszüntetésük minden választási kampányban visszatérő elem volt, s a jelenleg kormányzó Jog és Igazságosság pártja (*Prawo i Sprawiedliwość*) a kormányváltás után megindított oktatási reformfolyamat központi elemeként 2017-től kezdve megszünteti a *gimnazjum*-okat a nyolc osztályos általános iskola újra bevezetésével.

Bár a szakértők (például Jakubowski, 2015) a gimnazjum-okban látják a PISA méréseken elért javulás egyik magyarázatát, azonban a társadalom a gimnazjum-ok megítélésében kezdetektől fogva rendkívül megosztott volt (Klinger, 2013), megszüntetésük minden választási kampányban visszatérő elem volt, s a jelenleg kormányzó Jog és Igazságosság pártja (Prawo i Sprawiedliwość) a kormányváltás után megindított oktatási reformfolyamat központi elemeként 2017-től kezdve megszünteti a gimnazjum-okat a nyolc osztályos általános iskola újra bevezetésével.

Összegzés, következtetés

Jędrzejewicz reformja az állam szükségleteiből indult ki a rendszer átalakításakor, ugyanakkor a reform megvalósulásakor sok mindenben módosult Lengyelország szűkös gazdasági lehetőségei miatt. Az eredetileg tervezett egységes elemi iskolai képzés az oktatás egyenlőséget erősítő szerepét szolgálta volna, azonban a megvalósítás során a háromszintű iskola kényszerűsége pont ellentétes irányú hatású volt a lezárt képzési utaknak köszönhetően. Hasonlóan az alsó-középkola is a tömegoktatás kiterjesztésére irányult, melynek elvégzése után a 'kis-érettségi' már középfokú végzettséget adott, azonban a bemeneti szabályozás miatt ez továbbra is az elit képzésének helyszíne maradt. Ez a kettősség látható a reform fogadtatásakor megjelenő kritikákban is, a baloldaliak szerint ugyanis a reform az elitoktatás eszköze, ugyanakkor a jobboldaliak pont

ennek csorbulását sérelmezte, ugyanakkor a reform háttérében álló etatista felfogás túllép ezen, a különböző társadalmi csoportok érdekei helyett az állam szempontjait tekintve irányadónak.

Velkey Kristóf

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Davies, N. (2006). *Lengyelország története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dereń, E. (2011). *Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (podstawowych) lata 1918-1939*. <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli/lata-1918-1939> Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Handke, M. (2015): Poland: Changing the whole system at once. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 34–37.
- Federowicz, M. & Wojciuk, A. (2012, szerk.). *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubiak, K. & Jamrozek, W. (2014). *Dziejowe konteksty oraz tendencje reform szkolnych na ziemiach Polskich od XVIII do XX wieku (do 1939 roku)*. Studia Edukacyjne nr 32. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Jakubowski, M. (2015). *Opening up opportunities: education reforms in Poland*. IBS Policy Papers 01/2015, Instytut Badań Strukturalnych. http://ibs.org.pl/app/uploads/2015/02/IBS_Policy_Paper_01_2015.pdf Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Jakubowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., és Wiśniewski, J. (2016). The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics*, 24(6), 557–572.
- Klinger K. (2013). Gimnazja do likwidacji, już ich nie chcemy. *Dziennik Gazeta Prawna*, 03. 07. http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/678868_gimnazja-do-likwidacji-juz-ich-nie-chcemy.html Utolsó letöltés: 2017. 11. 29.
- Książek, W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997 – 2001*. Warszawa: Wydawnictwo Adam.
- Łach, T. (1998). *Reforma „Jędrzejewiczowska” a nowe podstawy programowe*. Mazowieckie Studia Humanistyczne Nr. 2.
- Lengyel László (2011). Levélféle Romsics Ignáchoz a Bethlen-konzolidáció és tanulságairól. In Gebei Sándor, ifj. Bertényi Iván és Rainer M. János (szerk), *Tanulmányok a 60 éves Romsics Ignác tiszteletére*. Eger: Líceum Kiadó. 139-151.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company.
- Osiński, Z. (2008). *Janusz Jędrzejewicz – pilsudczyk i reformator edukacji (1885 – 1951)*. Lublin: Wydawnictwa UMCS.
- Oško, S. (2000). Zawodowy ruch nauczycielski w walce o polską demokratyczną szkołę. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*, 14, 118-127. http://mazowsze.hist.pl/28/Zeszyty_Naukowe_Ostroleckiego_Towarzystwa_Naukowego/643/2000/22869/ Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Parker, C. S. (2003). *History education reform in Post-Communist Poland, 1989-1999: Historical and Contemporary effects on educational transition*. Doktori disszertáció. The Ohio State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1054534962 Utolsó letöltés: 2018. 12. 15
- Program naukowy szkoły średniej*. 1919 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
- Pukánszky Béla & Németh András (1996). *Nevelés-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Sadowska, J. (1999). *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933*. Doktori disszertáció. Kézirat. Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Historii.
- Sadowska, J. (2001). *Ku szkole ma miarę Drugiej Rzeczypospolitej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sáska G. (2015). Az általános iskola és az emlékezetpolitika. A szovjet forгатókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, 4, 11-35.
- Szokolay Katalin (1996). *Lengyelország története*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932. r. O stroju szkolnictwa*. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19320380389> Utolsó letöltés: 2017. 11. 29.

A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól

Az intelligencia és egyéb tanulási képességek mérésének, az iskolatípus tanulói teljesítményre gyakorolt oksági hatásvizsgálatának (Pop-Eleches és Urquiola, 2013; Abdulkadiroglu, Angrist és Pathak, 2014) módszertana és gyakorlata jól kidolgozott, az eredmények általánosíthatók, közérdeklődésre és a döntéshozók figyelmére tarthatnak számot. Emellett a tanulók nevelési módszerekkel kapcsolatba hozható személyiségfejlődésének mérésére, az iskola szocializációs hatékonyságmutatóinak differenciálására, a vizsgálat módszerének fejlesztésére is igény mutatkozik (Hercz, 2005; 2011. évi CXCV. törvény 19. § (2/a); Hunyady és Nádas, 2014). Az eredménymérés eleme az alkalmazott pedagógiai eljárások és az egyénre gyakorolt közösségi befolyások jellegének és hatékonyságának vizsgálata. Jelen tanulmány ehhez a Waldorf-iskolák pedagógiai hatásrendszerének két lényeges elemét mutatja be.

Bevezetés

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív programok alapján működő iskolák forrásai a közoktatási innovációknak és biztosítják a köznevelés területén a választás lehetőségét, ezért alapvető és kiemelt funkciót töltenek be a társadalom egészséges működésében. Ezek az intézmények a laikus közbeszédben azonban sokszor egyszerűsítő értelemben jelennek meg: lényeges különbségeik ellenére alternatív iskolának nevezik a reformpedagógiai koncepción alapuló, az alternatív, a modern alternatív és az innovatív iskolát is (Brezsnyánszky, 2004). Standard meghatározás szerint az alternatív iskolák olyan civil kezdeményezésre létrejövő, a többségitől eltérő tantervű és pedagógiai kultúrájú, nem állami fenntartású¹ köznevelési intézmények, amelyek a tanulói személyiségnek, a tanári szerep kísérő jellegének, a kommunikáción alapuló partnerségnek és a modern oktatási munkaformáknak kiemelt fontosságát hangsúlyozzák. Különbségeik és az ugyanahhoz az iskolamodellhez tartozó egyes intézmények eltérő gyakorlatának ellenére főbb közös elveik az alábbiakban állnak (Bognár, 2004; Bodonyi, 2012):

1. belső változásra törekvés;
2. visszajelzések alapján történő folyamatos megújulás;
3. szabad önformálás;
4. a diákok komplex személyiségfejlődésének célkitűzése;
5. különböző műveltségi területek ismereteinek összekapcsolása;
6. kooperatív tanulás-tanítás alkalmazása;
7. iskolán belüli partneri kommunikáció elősegítése;
8. iskola, család, közösség együttműködése.

Az 1920-as évektől kibontakozó Waldorf-pedagógia ismeretelméleti hátterére, ember-és világgépére épülő Waldorf-iskolai gyakorlatnak azonban több olyan karakteres jellemzője van, amely a fentinel differenciáltabb karakterizálást segíti. Rudolf Steiner ismeretelméleti művében, *A szabadság filozófiájában* vázolta fel az általa később antropozófiai irányultságú szellemtudománynak nevezett ember- és világgép alapját jelentő, a gondolkodást központi helyen tárgyaló megismerési utat. Steiner Goethe teleológiát elvető, a fejlődést metamorfózisként leíró természetszemléletét és a megismerésben a megfigyeléshez a fantázia és gondolkodás erőit rendelő módszerét kora szellemtudományának eszmei környezetében és a rendszertan szemléletéhez kapcsolódó hierarchizáltsággal tágitotta ki, amikor a jelenségeket a természeti világtól az emberen át a bolygó- és csillagvilágig lényyszerű szemléletként ragadta meg, és a jelleg megragadásával nemcsak a mechanikus, a megfigyelő szubjektum életszférája alatti életvilágok törvényszerűségeit statikusságukban, hanem az élő, a megfigyelő szubjektum életszférája feletti életvilágok törvényszerűségeit organikusságukban is vizsgálta. Steiner szerint a földi természeti világtól az emberen át a csillagvilágig minden létező hierarchikus kategóriák szerint objektívalódott szellem. Ebből következően a szintén hierarchikus jellegű megismerésnek foka, az ember fejleszthető megismerési ereje válik döntővé abban a kérdésben, hogy a teljes valóságból mennyi észlelhető, továbbá tekinthető természeti, vagyis oksági elveken nyugvó jelenségnek és összefüggésnek, összefüggérendszernek. A gnosztikusokhoz és neoplatonistákhoz hasonlóan a szellemiség a világ építményével Steinernél is összefüggésbe került, strukturálódott, és ajelenségekben, kategóriákban jelent meg. Bár az egyéni és szociális fejlődés alapjának és elengedhetetlen feltételének alapvetően nem a mai értelemben vett tudományos, hanem a morális fejlődést tartotta, szellemtudománynak Steiner modern kori értelemben vett tudományos irányt – szemléletet kibővített módszerekkel – és metodikailag empirikus, egyértelműen tapasztalat-orientált jelleget is szabott (Steiner, 2013a. 7-25.)².

Emberkép a Waldorf-iskolában

Rudolf Steiner pedagógiával, iskolával kapcsolatos, könyvben megjelent előadásai az életművet rendszerező összkiadás 293-311-ig tartó jegyzékszám között található meg. Ezek közül kiemelkedők az embertan és nevelésművészet, az első Szabad Waldorf-iskola megalapításakor, az első tanári kollégium számára Stuttgartban megtartott előadás-sorozat (1919. augusztus 5-19.) közlései, amelyekre a Waldorf-tanárok alapelvekként tekintenek. Steiner az iskolát a társadalomalakítás eszközének is tekinti, de iskolaprogramja csak abban az értelemben társadalomprogram, hogy a szabad szellemi élet alapján igényli a tudományos szabadságot, a politikai függetlenséget és a kulturális szilárdságot (Miklóssy, 2001).

Steiner az iskolát a társadalomalakítás eszközének is tekinti, de iskolaprogramja csak abban az értelemben társadalomprogram, hogy a szabad szellemi élet alapján igényli a tudományos szabadságot, a politikai függetlenséget és a kulturális szilárdságot (Miklóssy, 2001). Szerinte a gyermeket nem az állam, a társadalom vagy egy szakma szükségletei és elvárásai, hanem saját képességei szerint kell oktatni és nevelni. A Waldorf-pedagógia pedagógusképében ennek megfelelően a fontos tulajdonságok közül a világ iránti nyitottság (mint megismerés iránti igény) és lelkesedés, a szellemi rugalmasság és odaadás emelhetők ki.

Szerinte a gyermeket nem az állam, a társadalom vagy egy szakma szükségletei és elvárásai, hanem saját képességei szerint kell oktatni és nevelni.³ A Waldorf-pedagógia pedagógusképében ennek megfelelően a fontos tulajdonságok közül a világ iránti nyitottság (mint megismerés iránti igény) és lelkesedés, a szellemi rugalmasság és odaadás emelhetők ki.⁴ Ezekén túl a tanár legfontosabb feladata a gyermek minél jobb megismerése a következő fokozatok szerint (vö. Steiner, 2013b, 2013c):

1. a mindennapokhoz tartozó és naturalista jellegű tárgyi megismerés;
2. a művészi jellegű imaginációra épülő megismerés;
3. a morális jellegű inspiráció általi megismerés;
4. a metafizikai (vallásos) jellegű intuitív megismerés.

A Waldorf-pedagógia egy további karakteres jellemzője az ember lelki erőinek filozófiából, pszichológiából is ismert hármasság-felosztása. A magatartást szabályozó morális kritériumrendszer kiépülésének törvényszerűségeit a pszichológia ugyan három mechanizmussal, a személyiség gondolkodási, érzésszel és akarati jellemzőkre való felosztásának megfelelően írta le⁵, de az intézményes értékközvetítésben a három tényező ritkán nyilvánul meg egy időben és egyenrangúan. A Waldorf-pedagógia a nevelésben e három tényezőt egyenrangúan veszi figyelembe. Az embert test, lélek és szellem hármasságában értelmezi, e felosztásnak pedagógia területekre történő kiterjesztésében gyökerezik a ritmus, dallam és harmónia tagolásának elmélyült pedagógiai alkalmazása, a társadalmi és iskolai rendben a gazdasági, jogi és szellemi élet egyedi princípiumaik alapján történő elkülönítése, vagy az akarat, érzés és gondolkodás lelki erőinek filozófiai és pedagógiai-pszichológiai értelmezései és gyakorlati alkalmazásai is. A Waldorf-pedagógia szerint a külső kontroll fokozatos felszámolását – vagyis a szabadság és felelősség egyidejű és azonos szinten történő megjelenését – lehetővé tévő személyiségfejlődés és a teljes embernevelés az ember mindenkor, nem kizárólag az intellektus színvonalától függő, a hármasság és négyes organizáció egyes elemeinek harmonikus fejlesztése alapján lehetséges. A képzési célok ennek megfelelően kognitív, esztétikai és gyakorlati jellegűek, így a „Waldorf-pedagógia”

1. a morális tudatosság (pl. eszmék tudatosításával);
2. a morális fantázia (pl. mesék, példázatok, művészeti alkotások átélésével);
3. a morális cselekvés (pl. közösségi és karitatív akciók megszervezésével) síkjain valósul meg. Összefüggésben a hármasság-felosztással, az oktatás-nevelés

1. a gondolkodás fejlődését segítő tartalmak és tantárgyak;
 2. a lelki-érzelmi fejlődést segítő tartalmak és tantárgyak;
 3. a motoros-finommotoros fejlődést segítő tartalmak és tantárgyak
- azonos arányú, a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő keretei között bomlik ki.

Életkori sajátosságok (pszichogenetikus elv) a Waldorf-iskolában

Az ember- és földfejlődés szakaszoltságának gondolatát a mítosz, a filozófia, a biológia, a pszichológia és a pedagógia is tematizálta. Az alapeszmét a 19. század végén – természettudományos keretek között és kozmológia nélkül – Ernst Haeckel és Granville Stanley Hall reprezentálták talán a legerősebben. Az „egyedfejlődés a fajfejlődés rövidített reprodukciója” (biogenetika) hipotézise annak emberi pszichés fejlődésre való kiterjesztéséhez, „az egyén tudatfejlődése megismétli az emberiség általános szellemi-kulturális fejlődését” (pszichogenetika) hipotéziséhez is hozzájárult. Rudolf Steiner a Waldorf-pedagógia

kidolgozása előtt már ismerte Haeckelt (Steiner, 1900) – Steiner az ismeretelméleti (Steiner, 2016. 175-183.), Haeckel az evolúciós monizmus képviselője, utóbbi 1906-ban Jénában életre is hívja a német monista szövetséget (Baader, 2005) –, így 1906-ban pedagógiai vonatkozásban is beszél a témáról (Steiner, 1906⁶). Ugyan a biogenetika körüli vita a 20. század közepén (Gaylord-Beck, 1965. 241.; Bock, 1969. 684.) felerősödik annak bizonyítási kísérletével, hogy Haeckel közismert rajzai a darwinizmus alátámasztására szolgáló, vagyis elméletvezérelt torzítások⁷, a szakaszos fejlődés ideája számos formát öltött a pszichológiai és pedagógiai elméletekben, így a Waldorf-pedagógiában is. Az eszmét Steiner alapján Rudolf Grosse ([1968,] 1999) teszi a Waldorf-iskolák egy tantervi és pedagógiai alapjává (1. ábra).



1. ábra. Az életkori sajátosságokhoz igazított tanterv a Waldorf-pedagógiában (Grosse, 1999. 267. o.)

Az életkori sajátosságok ennél a felosztásnál nagyobb lépésközzel történő, és általános nevelési szempontú értelmezése szerint a pedagógiai munka a Waldorf-iskolában a tanuló első hét életévében az utánzásban, a második hét életévében a követésben, a harmadik hét életévében a tényszerű gondolkodáson alapul. Steiner szerint lényeges, hogy a tanár a diákkal szemben – különösen az általános iskola osztályfokain – őrizze meg tekintélyét, továbbá saját személyiségének tudatos fejlesztésén keresztül segítse elő a tanuló jellemfejlődését, később az ifjú önnevelését (Steiner, 2013b).

Steiner szerint az ember első hét életévére jellemző, hogy elsődleges tapasztalata önmaga testiségében jelenik meg, tehát a kisgyermekkor a test és az „én” felfedezésének életkori szakasza. A gyermek ilyenkor egyetlen érzékelő szerv, ezért a Waldorf-óvodában és -iskolában a jószág hatja át a gyermeknek a világgal való első találkozását, aki így

megtapasztalhatja, hogy a világ morális. Az iskola bensőséges, életteli viszonyai, a tanító személye, beszédének minősége, személyiségének fejlettsége, az osztálytermi berendezés – tárgyak, színek – és a teljes pedagógia a gyermekben ezt a benyomást igyekszik megteremteni. Az iskola gyakorlatában e jellemzők többek között a goethei szintan alapjain (Steiner, 2012. 134-160. o.), a steineri érzékeléstanon (vö. Soesman, 2006) és a tanár belső munkáján nyugszanak.

Amikor az első hét év „én” tapasztalata után a második hét életévben a barátságokon, majd szerelmeken keresztül megjelenik a „te” tapasztalata is, a Waldorf-pedagógiában a nevelést is a szeretet hatja át. A második, a fogváltástól a nemi érést tartó hét életévet a szépség minősége jellemzi. A tanári szerep az eddigi, a világrend képviselőjéből a világrend közvetítőjébe megy át. A gyermekkortól a pubertásig tartó életszakaszban fejlődni kezdő lélek művelésére művészetekkel, a szépség világgával áthatott a Waldorf-iskolai pedagógia. A gyermek feladata ekkor az átélés, a nevelő pedig a nevelésben a Steiner szerint az érzékelés és értelem között álló birodalmat, a művészetet alkalmazza (Steiner, 2013c).

A művészetekkel is történő nevelés mellett a Waldorf-tanárok a gyermek e második életszakaszában Steiner ember-tani alapjai szerint a fogalmi helyett általánosságban a képi értés kiépítésére törek-szenek, amiből jelentős számú pedagógiai

elem alkalmazása és elutasítása származik.⁸ A gyermeki fogalomkészlet a Waldorf-pedagógiában elsősorban a jelentéssel teljes nyelv eszközeivel épül, ezért nem használ az iskola ekkor tankönyvet. A Waldorf-iskola pedagógiája a belső képalkotás és a helyes fogalomlehgorgonyzás érdekében akár magasabb életkorig is szűri a televíziónézés, tan-könyvhasználat és sok egyéb tényező tanulók életében történő megjelenését.

A középiskolával lezáruló harmadik hét éves szakaszban a racionális tudatnak nem csupán tudományos-logikai, hanem morális értelmű „a világ igaz” elvén keresztüli fej-lesztése jellemző. Ekkor próbálja a Waldorf-iskola oktatási-nevelési programja szociális célként az én és te már lezárult szakaszait szeretetteljes mi-vé alakítani (Steiner szerint az egyének a társadalmi integrációnak nem pusztán elszenvetői és a szociális fejlődés nem csak a szubjektumok szintjén jelentkezik⁹). Az ember belső evolúciója a 21. életévre az „én” megszületésével bizonyos értelemben lezárul, hogy felnőttkorára a szabadság birodalmába megérkezve, az öröklés törvényeitől már szabadon, saját erőivel épít-hesse életét. Cselekedeteiért – nem jogi értelemben – ettől a pillanattól felelős (Steiner, 2004b. 166-195.).

Steiner szerint az ember első hét életévére jellemző, hogy elsődleges tapasztalata önmaga testiségében jelenik meg, tehát a kisgyermekkor a test és az „én” felfedezésének életkori szakasza. A gyermek ilyenkor egyetlen érzékelő szerv, ezért a Waldorf-óvodában és -iskolában a jószág hatja át a gyermeknek a világgal való első találkozását, aki így megtapasztalhatja, hogy a világ morális. Az iskola bensőséges, életteli viszonyai, a tanító személye, beszédének minősége, személyiségének fejlettsége, az osztálytermi berendezés – tárgyak, színek – és a teljes pedagógia a gyermekben ezt a benyomást igyekszik megteremteni. Az iskola gyakorlatában e jellemzők többek között a steineri szintanon (Steiner, 2012), érzékeléstanon (vö. Soesman, 2006) és a tanár belső munkáján nyugszanak.

Záró gondolatok az eredményesség méréséhez

Jól ismertek a reform-és alternatív iskolák pedagógiai hatásrendszerét – szervezeti jellemzők, módszerek, pedagógusi nézetek – feltáró igényes, részletes munkák (pl. Falus, 2006). Objektív, nem teoretikus megítélésüket azonban régóta¹⁰ nehezíti, hogy eredményességük empirikus mérésére csak nemzetközi viszonylatban vannak példák. A Waldorf-iskolákkal kapcsolatos vizsgálatok vegyes képet adnak eredményességükről: Cunningham és Caroll (2011) kis elemszámú mintán az iskolamodell módszerének sikerességéről, Martzog, Kuttner és Pollak (2016) szintén kis elemszámú mintán, erős módszertani limitációkkal a Waldorf-tanárképzés pozitív eredményeiről, De Bilde, Van Damme, Lamote és De Fraine (2012) nagy elemszámú Freinet- és Waldorf-mintán viszont az iskolák módszerrendszerének negatív hatásairól számolt be.

A Waldorf-iskolákról készített felmérések az iskolák számának az elmúlt száz évben tapasztalható robbanásszerű növekedésének egyik okaként az ott folyó pedagógia alkalmazkodóképességét jelölik meg, valamint ismertetik az iskolákban dolgozó tanárok végzettségeinek megoszlását is (Oberman, 2007; Képzések lehetőségeit feltérképező csoport, 2016). Ezek szerint a magyarországi Waldorf-iskolák tanárainak 47%-a, a nemzetközi felmérésbe bevont iskolák tanárainak 51%-a rendelkezik Waldorf-tanári végzettséggel. És bár a hiányosságokat az iskolák általában képzésekkel, továbbképzésekkel igyekeznek megszüntetni, vagy elfogadható szintre csökkenteni, az iskolákban a módszertani és tartalmi elemeket szelektáló, a pedagógia alapjait adó embertani koncepció alapján folytatott mindennapi munka mellett a nevelés-önnevelés antropozófiai alapú megközelítését és világképét kisebb-nagyobb mértékben távolinak, esetleg idegennek érző, vagy azt nem ismerő tanárok gyakorlata is jelen van. Ez a pedagógia frissen tartása, az életszerűség és a természetes differenciáltság mellett a Waldorf-mozgalom számára nehézségeket, az eredmény mérés számára limitációkat jelent.

Turós Máttyás

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Abdulkadiroglu, A., Joshua, D. A. & Parag, A. P. (2014). The Elite Illusion: Achievement Effects at Boston and New York Exam Schools. *Econometrica*, 82(1), 137-196.
- Baader, M. S. (2005). A vallás és a reformpedagógia bensőséges kapcsolata. *Iskolakultúra*, 15(9), 28-37.
- Bock, W. J. (1969). Evolution by orderly law. Review of Haeckel and Berg. *Science*, 164(3880), 684-685.
- Bodonyi Edit (2012). *Modern alternatív iskolák*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Bognár Mária (2004). Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 54(1), 40-58.
- Both Erzsébet (2003). Nem a rombolás, hanem az építkezés iskolái. *Népszabadság*, 06. 06., 12.
- Breznyánszky László (2004). Alternatívok és alternatívák. Új Pedagógiai Szemle, 54(6), 28-33.
- Cunningham, A. J. & Carroll, J. M. (2011). The Development of Early Literacy in Steiner and Standard-Educated Children. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 475-490.
- Falus Iván (2006, szerk.). *Miért jó egy alternatív iskola?* Budapest: Gondolat.
- Gaylord, S. G. & Beck, W. S. (1965). *Life: An introduction to Biology*. New York: Harcourt, Brace World.
- Grosse, R. (1999). *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Hercz Mária (2005). Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. *Iskolakultúra*, 15(4), 102-107.
- Hunyady Györgyné & Nádasi Mária (2014). *Az iskolakép változásai és változatai*. Budapest: ELTE Eötvös.
- De Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C. & De Fraine, B. (2012). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal

- study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212-233.
- Képzések lehetőségeit feltérképező csoport (2016). *Waldorf-iskolák jelenlegi helyzetének és képzési igényeinek felmérése*. K. n.
- Mansikka, J. (2007). Om naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. (A természet átalakulásai. Tudomány, tudás és szabadság Rudolf Steiner korai gondolkodásában. A Waldorf-pedagógia perspektívái az eszmetörténet fényében) *Doktori disszertáció*. University of Helsinki, Helsinki.
- Martzog, P., Kuttner, S. & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79.
- Miklóssy Endre (2001). Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról. *Iskolakultúra*, 11(10), 79-94.
- Oberman, I. (2007). *Learning from Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform*. California: k. n.
- Ramirez, M. Y. (2006). L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf. *Doktori disszertáció*. University Paris8, Saint Denis.
- Pop-Eleches, C. & Urquiola, M. (2013). Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. *American Economic Review*, 103(4), 1289-1324.
- Richards, R. (2009). Haeckel's Embryos: Fraud Not Proven. *Biology and Philosophy*, 24, 147-154.
- Soesman, A. (2006). *Tizenkét érzék – Az emberi érzékelés új megközelítése*. Budapest: Kláris.
- Steiner, R. (1900). *Haeckel und seine Gegner*. Minden: J.C.C. Bruns?.
- Steiner, R. (1985). *Verses and Meditations*. Hillside: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1998). *Das christliche Mysterium*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Budapest: Jáspis.
- Steiner, R. (2004a). *A nevelés művészete. Metodika-didaktika*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2004b). *A karmikus összefüggések ezotérikus vizsgálata II*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2007). Általános embertan, mint a pedagógia alapja. Budapest: Genius – Magyar Waldorf Szövetség.
- Steiner, R. (2012). *Goethe világszemlélete*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013a). *A filozófia, a kozmológia és a valóság az antropozófiában*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013b). *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013c). *A nevelés művészetének szellemi alaperői*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2016). *A szabadság filozófiája*. Szeged: Lazi.
- Suggate, S. P. (2015). The latent esotericism in modern science and statistics. *Rose*, 6(2), 150-156.
- Trencsényi László (2003). Alternatívák és pedagógiák. *Népszabadság*, 05. 28., 12.
- Vajda Zsuzsanna (2003). Gyerekek, iskolák, tanácsadók. *Népszabadság*, 05. 21., 12.

Jegyzetek

- ¹ Kivételekkel: az alternatív kerettantervet használó Gyermek Háza, Kék Madár és Kincskereső iskolák állami fenntartású intézmények.
- ² Ennek ellenére antropológia és tudomány kapcsolatának kérdéseivel nemzetközi viszonylatban is alig foglalkoznak (Ramirez, 2006; Mansikka, 2007; Sugate, 2015).
- ³ „Ne követelményeket és programokat állítsunk fel, hanem egyszerűen a gyermeki természetet írjuk le. Az alakuló ember lényéből mintegy maguktól adódnak majd a nevelési szempontok (Steiner, 2003. 13.)”
- ⁴ „Nem szabad pusztán specifikus feladatainkba elmélyülnünk. Csak akkor leszünk jó tanárok, ha elevenen érdeklődünk minden iránt, ami a világban történik. A világ felé forduló érdeklődésből kell kialakítanunk azt a lelkesedést, amelyre szükségünk van az iskola- és saját munkánk elvégzése érdekében. Ehhez szükség van a szellem rugalmasságára, valamint arra, hogy feladatunkat odaadással végezzük.” (Steiner, 2007. 16.)
- ⁵ Az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásának és a szocializációs faktorok személyiségben történő kiépülését az intellektualista irányzat az erkölcsi beállítódás kialakulását az erkölcsi normák megismeréséhez kötve kognitív természetűnek, a pszichoanalízis az elsődleges gondozók erkölcsi-társadalmi normáinak interiorizációjához kötve élményi-tapasztalati jellegűnek, a behaviorizmus kondicionáláson és ismétlődésen alapuló sajátosságként értelmezve, beidegzéses természetűnek tartotta.
- ⁶ „Az emberi evolúció korábbi szakaszai az egyes ember életében hét éves ritmusokban megismétlődnek.” (Steiner, [1906] 1998. 168.)
- ⁷ És máig tart azzal, hogy a torzítások ugyan valóságok, de nem ügydöntő jelentőségűek, és nem szándékosak (Richards, 2009).
- ⁸ Érdekes, hogy Steiner például nem utasította el a szemléltetés módszerének ésszerű használatát (Steiner, 2004a. 107., 134.), pedig az már az 1900-as években is több száz éves volt.
- ⁹ „A szociális élet akkor gyógyul, ha az emberi lélek tükrében az egész közösség tükröződik, és a közösségben minden egyes tagjának ereje él.” (Steiner, 1985. 116-117.)
- ¹⁰ Egy példa, ahogyan 2003-ban a Népszabadságban Vajda Zsuzsanna véleménycikke generál vitát (Vajda, 2003; Trencsényi, 2003; Both, 2003).

Közelebb a természethez

Az ELTE Kiadó gondozásában jelent meg 2018-ban Ollé János és Mike János szerkesztésében az Iskolakultúra és környezetpedagógia című kötet. A könyv a Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának 2017. évi Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozatán elhangzott előadásait teszi elérhetővé a nagyközönség számára tanulmányok formájában.

A kötet borítója a címben szereplő két fogalom egymáshoz való közelítését, összeegyeztethetőségét igyekszik szimbolizálni. A kötet hátoldalán található rövid tartalomból megtudhatjuk, hogy a kötet célja a nevelés-művelődés és a természettudatosság közelítése, összefüggések keresése a két témakör között. A tanulmányok címeit olvasva is világossá válhat, hogy az oktatás széles köréből meríti a környezettudatosság és az iskolán kívüli művelődési formák fejlesztésének lehetőségét. Találhatunk benne neveléseméleti, környezetpedagógiai, környezetvédelmi, áttekintő és módszertani írásokat is. Mindez bizonyítja, hogy az iskolakultúra és környezetpedagógia témaköre számos módon megközelíthető.

Perjés István tanulmányával kezdődik olvasmányunk, amely a *Nevelés – a gond kultuszától a hűség felelősségéig* címet viseli. A szerző a tekintélyelvű és a humanista etika közötti alapvető különbségeket vizsgálja számos filozófiai, neveléseméleti, etikai gondolkodóra hivatkozva Szókratész-től Fukuyamáig, kiemelve olyan alkotókat, mint Prohászka Lajos, Phillippe Ariés vagy Erich Fromm. *A nevelés bátorsága* című fejezetben az ideális és az elég jó szervezet közötti különbségek feltárása történik meg, kiemelve, hogy nem létezik olyan intézményes oktatási szervezet, amely akár kismértékben is, de akadályozná a szabadságot. Fontos eleme a tanulmánynak, hogy hangsúlyozza, az ideák megismerése mellett törekedni kell a valós nevelési

situációkban használható módszerek és elvek megtalálására.

Ollé János tanulmányában arra keresi a választ, hogy mi az egyetem küldetése. Milyen feladatai és minősítési lehetőségei voltak a felsőoktatásnak a múltban és a jelenben? A szerző kiemeli a folyamatos változás problémáját, melyet nem maga a fejlesztés ténye, hanem a professzionális szemléletmód hiánya, az ad hoc jellegű fejlesztések igazolnak. Szintén nagy gondot jelent a lemorzsolódás, amelynek fő okát a szerző abban látja, hogy a középiskolából friss érettségivel érkező fiatalok nem rendelkeznek megfelelő tapasztalattal a tanórán kívüli tanulás megszervezésében, és a közoktatási rendszertől jelentősen eltérő időbeosztás sok esetben lemorzsolódáshoz vezet. A szerző azt javasolja, hogy a fiatalok bevonása a kutatócsoportok munkájába már a doktorandusz évek előtt a mester-, vagy akár az alapképzési szakokon is történjen meg. Ez a kutatói vénával rendelkezőket megfelelő szakmai tapasztalattal gazdagíthatja, és elősegítheti a megfelelő mennyiségű és minőségű utánpótlás nevelését a tudományos pályán. Az egyetemi rangsorok megalkotása kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy sok esetben nem az intézmények önmagukhoz viszonyított fejlődését, hanem csupán a méretét és költségvetését veszik alapul, kizárva így a kisebb, de eredményes intézményeket az országos vagy nemzetközi elismertségből. Ezzel kapcsolatban említi meg a szerző a környezethez való alkalmazkodás problémáját: az egyetem

inkább a lokális igényekhez alkalmazkodik duális képzéssel, helyileg specializált oktatással, vagy a globális feltételeknek megfelelően nemzetközileg hasznosítható képzettséget, az oktatók terén pedig nem csupán a hazai, hanem a nemzetközi trendeket is ismerő tanerőt biztosítson?

A harmadik tanulmányból megtudhatjuk, hogyan valósul meg hazánkban az Iskolai Közösségi Szolgálat. Az Iskolai Közösségi Szolgálat alapja, hogy a diákok egyéni érdeklődés alapján, egyedül vagy kisebb csoportokban felelősségteljes, személyiségfejlesztő tevékenységekben vegyenek részt, amely segítheti a kapcsolatépítést, a hatékony kommunikációt, a pályaválasztási döntések meghozatalát, növelheti az állampolgári tudatosságot és döntésképeséget. Számos jó pozitív jellemzővel rendelkezik a már külföldön is bevezetett program, azonban sikeressége elmarad a várakozásoktól. Ennek okairól részletes információkat kaphatunk Bodó Márton tanulmányából.

A Waldorf-intézmények melletti választásra keresi a választ Turós Mátyás. A legalább tíz éve tevékenykedő Waldorf-pedagógusokkal felvett interjúk és a Waldorf-intézményekben tanuló gyermekek szüleivel készített kérdőívek alapján a szerző magyarázatot keres arra, miért választják egyes szülők a Waldorf-iskolákat gyermekeiknek. A szerző kutatásában több hipotézist is megfogalmaz, köztük azt, hogy amennyiben az otthoni nevelési elvek hasonlóságot mutatnak az adott oktatási intézmény nevelési koncepciójával, az nagyban megnöveli a tanítás sikerességét. Vajon a Waldorf-pedagógia szellemisége, az antropozófia és a metafizikus ember szemlélet lehet a legnyomósabb érv egy Waldorf-intézmény választásakor? Menynyire lehet fontos a kiemelt művészeti nevelés, vagy az, hogy a gyermek elkerülje az állami iskolában megélhető kudarcokat? Ezekre a kérdésekre is válaszokat ad írásában a szerző, ugyanakkor felveti a lehetőségét a kutatott téma pedagógiai kísérlettel történő igazolásának is.

Az ötödik tanulmány szerzője szintén Ollé János, aki tanulmányában

– *Oktatástervezés: A tevékenységközpontú digitális tananyag strukturális és módszertani sajátosságai* – az oktatás és a környezet kapcsolatának vizsgálatakor egy különleges környezeti formát választott vizsgálata céljával: az online teret. A tanulmányban bemutatott NEXIUS 2.0 oktatástervezési modell célja, hogy tanári felügyelet nélkül, távoktatási környezetben, egyéni tanulási folyamatot tegyen lehetővé. A legmagasabb szerkezeti szinttől, a képzéstől a kurzuson és a modulon át jut el a leckéig, ami még tovább osztható kisebb egységekre. A tevékenységtervezés és az elerendő célok alapján szintén számos felépítési lehetőség létezik. A tanulmány kitér arra is, hogy az értékelésnek milyen szempontjai lehetnek a naplózott tevékenykedtetéstől a formatív vagy a szummatív értékelésig.

Napjainkban egyre nagyobb jelentőséget kap az oktatásban a globális felelősségvállalásra nevelés. Az OECD tagjaként Magyarország is részt vállal a nemzetközi fejlesztési feladatokban. Ennek első lépése az, hogy hazánk lakói is tisztában legyenek a globális fejlesztés fontosságával és annak feladataival. A leghatékonyabb mód az, ha együttműködve helyi szervezetekkel, cégekkel és önkormányzatokkal az iskolában intézményes nevelés által valósítjuk meg a globális felelősségvállalás elsajátítását. Ennek része, többek között, a nemek közti egyenlőségre, a béke és erőszakmentesség kultúrájára, valamint a fenntartható fejlődésre és életstílusra nevelés is. Bár – mint az Varga Attila tanulmányából kiderül – a jogi, szervezeti és a pedagógiai feltételek adottak, az anyagi és időbeli megvalósítás a tantervek jelenlegi keretei között kevésbé látszik reálisnak. A legfontosabb feladat a társadalmi párbeszéd lehetőségének megvalósítása, továbbá a helyi és nemzetközi igények együttes figyelembevétele.

Buránszkiné Sallai Márta tanulmányában a tananyagfejlesztés gyakorlati, pedagógiai kísérletként történő tesztelésének igen pozitív eredményeit tárja az olvasók elé. Témaként egy eddig az intézményes oktatásban elhanyagolt természettudományos területtel, az időjárással és annak

előrejelzésével foglalkozik. A tananyag-fejlesztés fő szempontjai közé tartozott a légköri folyamatok rendszerszemléletű megismerése, a különösen érdekes időjárási jelenségek bemutatása, és az időjárás előrejelzésében felhasznált korszerű eszközök tanulmányozása. Az elkészített tananyagban számos különféle módszertani mozzanat megjelenik, például a kísérletezés, megfigyelés és a projekt módszer. Az ismertetett kontrollcsoportos pedagógiai kísérlet hat középiskolában és négy általános iskolában zajlott. A hatékonyságot elő- és utómérő feladatokkal, valamint Likert-skálás kérdőívvel mérték. A kísérlet pozitív eredményei kimutathatóak voltak.

Olasz kutatók által Európáról készített fénymérési térképek alapján 2025-re kontinensükről nézve a Tejút egy része már nem lesz látható. Ennek oka a fényszennyezés, amit a reflektorok, az erőteljes éjszakai épületkivilágítás, valamint a túlzott mértékű közvilágítás is okozhat. A jelenség hatással van a növényekre, gátolja a beporzást, ugyanakkor az éjszakai élőlények táplálkozását, szaporodását is megnehezíti, bioritmusukat megzavarja. Apró Anna és Novák Richárd tanulmányában megoldási módokat mutat be arra vonatkozóan, hogyan építhető be a fényszennyezés

témaköre az általános és a középiskolai tananyagba. A szerzők véleménye szerint a madárvédelem, az égitestek megfigyelése és az azok alapján történő tájékozódás, az egészségvédelem és a fényvel végzett természettudományos kísérletek egyaránt alkalmas témakörök. Vagyis a fényszennyezés témaköre a legtöbb természettudományos tantárgy keretében tárgyalható.

A kötetben szereplő írások az oktatás és a környezet világát valóban számos szempontból az egészen elméletitől a gyakorlati alkalmazásig igyekeznek feltárni és bemutatni. A kötet ajánlható mind a gyakorló pedagógusoknak, akik gyakorlati segítséget és további szakirodalmakat találhatnak munkájukhoz, mind a kutatóknak, akik további olyan vizsgálódási pontokat lelhetnek, amelyek még közelebb hozhatják egymáshoz az iskolát és a természetet.

Ollé János és Mike János (2018). *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 91 o.

Németh Dóra

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

