

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENKILENCEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2019

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENKILENCEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

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

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Füz Nóra

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Kontráné Hegybíró Edit és Csizér Kata: Felsőoktatásban tanuló siket és súlyos fokban nagyothalló hallgatók idegennyelv-tanulási motivációja: egy klaszter-elemzésből levonható következtetések	97
Kasik László és Gál Zita: Serdülők általános és specifikus negatív orientációja kortársi problémáikkal kapcsolatban – kérdőíves és történetalapú elemzés	113
Nagy Erzsébet és Jámbori Szilvia: Az iskolai zaklatás jellemzői a boldogságóra programban részt vevő osztályokban	131
Józsa Gabriella: Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai	151



FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ SIKET ÉS SÚLYOS FOKBAN NAGYOTHALLÓ HALLGATÓK IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA: EGY KLASZTERELEMZÉSBŐL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK

Kontráné Hegybíró Edit * és Csizér Kata **

** Selye János Egyetem, Komarno*

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest*

A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló egyéni változók, például a motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálata különös jelentőséget kap akkor, amikor a kutatás tárgyát a szokványostól eltérő módon tanuló (pl. valamilyen érzékszervi fogyatékkal élő) nyelvtanulók képezik. Ilyen speciális csoportot alkotnak a siket és súlyos fokban nagyothalló fiatalok, akik hallásállapotuk miatt gyakran szorulnak ki a nyelvoktatásból. Ugyanakkor már számos hazai és nemzetközi kutatás világított rá arra, hogy motivált tanárral és a siketek szükségleteihez igazított módszerrel ők is el tudják sajátítani bármelyik idegen nyelv írott változatát. Az elmúlt 10-15 évben szép számmal készültek tanulmányok ebben a témakörben (l. Domagala-Zyšk, 2013; Domagala-Zyšk & Kontra, 2016; Janáková, 2008; Kellett Bidoli & Ochse, 2008), de összességében mégis azt állapíthatjuk meg, hogy a terület nagyrészt még mindig feltáratlan. Ennek egyik oka az, hogy az össznépszerűséghez képest a siketek és a súlyosan nagyothallók aránya csekély, ezért kevés figyelem irányul rájuk, és kevés anyagi forrás jut a kutatások támogatására mind a hazai, mind a nemzetközi szinten. Eközben, ahogy a különböző nemzetközi egyezmények (UNESCO, 1994; United Nations, 2007) következtében egyre nő a siketek érdekérvényesítő ereje, és valamelyest emelkedik a felsőoktatásba bejutó hallássérült fiatalok száma, úgy válik egyre nyilvánvalóbbá, hogy az egyetemisták számára létrehozott nemzetközi mobilitási programokból ők rendre kimaradnak a megfelelő nyelvtudás hiánya miatt.

Ez a felismerés vezette három intézmény – a cseh Masaryk Egyetem Teiresias Központjának, a Bécsi Műszaki Egyetem GESTU intézetének és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének – munkatársait arra, hogy erőforrásaikat és tapasztalataikat egyesítve egy Erasmus+ pályázat (továbbiakban: LangSkills) segítségével különböző online tanfolyamokat fejlesszenek és tegyenek elérhetővé olyan siket, valamint súlyos fokban nagyothalló, bármilyen nemzetiségű fiatalok számára, akik megfelelő angolnyelv-tudás birtokába jutva szeretnének részt venni az európai mobilitási programokban. Az online kurzusok fejlesztését egy olyan kutatás előzte meg, amellyel a felsőoktatásban tanuló vagy öt évnél nem régebben tanulmányokat folytató siket és súlyos fokban nagyothalló hallgatók nyelvtanulási tapasztalatait, motivációját

és tanulási stratégiáit kíséreltük meg feltérképezni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a résztvevők milyen szerepet tulajdonítanak a jelnyelv használatának a nyelvtanulásban és a nyelvtanításban (Csizér & Kontra, 2020; Kontráné Hegybíró & Csizér, 2019).

E tanulmányban arról számolunk be, hogy a felmérés során begyűjtött nemzetközi adatok klaszterelemzése milyen újabb következtetések levonására ad lehetőséget. Először rövid áttekintést adunk a siketek idegennyelv-tanulása terén folytatott korábbi kutatási eredményekről, majd ezt követően részletesen beszámolunk a LangSkills felmérés adatainak elemzéséről.

Ismeretek a siketek idegennyelv-tanulásáról

A siketek és súlyos fokban nagyothallók idegennyelv-tanulását jelentős mértékben befolyásolja a tanulók hallásállapota és az adott országban elfogadott siketoktatási szemlélet. A hallásvesztésnek különböző fokozatai vannak, melyek között éles határvonal nem húzható. Az EMMI 32/2012-es rendelete a beszédterületben mért hallásvesztés mértéke szerint a következő kategóriákat különbözteti meg: súlyos fokban hallássérült, siket: ≥ 90 dB; súlyos fokban nagyothalló: 65–90 dB; közepsúlyos fokban nagyothalló: 45–65 dB; nagyothalló: 30–45 dB között. (EMMI, 2012, p. 3410).

Az EMMI-rendelet (2012, p. 3409) 2.3. pontja a siket gyerekekről a következőképpen fogalmaz: „A súlyos fokban hallássérült – siket – és a kevésbé súlyosan vagy közepes fokban hallássérült – nagyothalló – gyermekek hallásvesztése a főbb beszédfrekvenciákon olyan mértékű, hogy ennek következtében a beszédnek hallás után történő megértésére nem, vagy csak részben képesek”. Golden-Meadow és Mayberry (2001) szintén rámutatnak arra, hogy az a gyermek, akinél a hallásvesztés mértéke a 70–89 dB tartományban mozog, még a kiabáló beszédet sem hallja, ≥ 90 dB-es hallásvesztéssel pedig csak egy-egy erős hangot hallanak meg, azokat is inkább csak mint rezgéseket érzélik. Ezek az ismeretek indokolják, hogy a beszélt nyelvek elsajátítása szempontjából a teljesen siketek és a súlyos fokban nagyothallók között ne tegyünk különbséget. E tanulmányban mi is ezt az elvet követjük, és a továbbiakban együttesen a *siketek* megjelölést használjuk.

A siketek oktatásában a világ számos pontján, így a közép-európai régióban is az 1880-as Milánói Kongresszus határozatának eredményeképp (Gallaudet University Archives, 1963) az úgynevezett oralista szemlélet az irányadó (vö. Moores, 2010). A tanulók a hangzó nyelven részesülnek az oktatásban, jelentős hangsúlyt kap a hallásmaradvány fejlesztése és a hangzó beszéd elsajátítása. Ez a módszer a siket közösségek tagjaiban ellenérzést váltott és vált ki, mert számunkra csak a jelnyelven történő kommunikáció jelenti a 100%-os információátvitelt, vagyis a teljes információs akadálymentesítést (Szabó, 2003, p. 54; Vasák, 2005, p. 167). Minél nagyobb fokú a gyermek hallásvesztése, annál valószínűbb, hogy a jelnyelv az az első nyelv, amelyet természetes úton a legkönnyebben el tud sajátítani. Ennek ismerete később elő tudja segíteni a többségi verbális nyelv írott és/vagy hangzó formájának elsajátítását. Grosjean (1999) nagyhatású, számos nyelvre lefordított cikke szerint a halló társadalom felelőssége, hogy biztosítsa a siket gyermekek jogát a kétnyelvűvé váláshoz, és az egyes országok oktatási rendszerének elodázhatatlan feladata ott, ahol ez még nem történt meg, a bilingvális oktatás, és az erre képzett tanárok biztosítása. Mire a siket gyermek eléri azt az osztályfokozatot, ahol a tanterv bevezeti az idegen

nyelvet, ideális esetben már mindkét nyelven kellő kompetenciával rendelkezik, „amire alapozni lehetne további akusztikus nyelvek szerkezetét és szókincsét a hasonlóságok és különbségek bemutatása révén” (Gúti & Szépe, 2006, p. 115).

A siketek idegennyelv-tanulásáról napjainkban elérhető publikációk főként azzal foglalkoznak, hogy egy-egy oktatási program vagy kurzus keretén belül milyen módszereket és tananyagokat használtak a tanárok a világ különböző pontjain. A Janáková (2008) által szerkesztett konferenciakötet cseh szerzői például a prágai Károly Egyetem idegen nyelvi központjában folyó nyelvtanítás gyakorlati tapasztalatairól számolnak be. Kellett Bidoli és Ochse (2008) tanulmánykötetében Fleming (2008) egy wolverhamptoni egyetemi kurzust ír le, amelyet külföldi siket hallgatók számára fejlesztettek ki, hogy előkészítsék őket a különböző szakos egyetemi tanulmányaik folytatására. Programjukban hangsúlyos szerepet kap a brit jelnyelv (BSL) mint a közös kommunikációt segítő nyelv elsajátítása, illetve az angol nyelv formális, írott változatának tanítása, hiszen az egyetemisták ezzel találkozhatnak a szakirodalomban és ezt kell használniuk az egyetemen beadandó feladataik elkészítéséhez is. Ugyanebben a kötetben Svartholm (2008) azt mutatja be, hogy a svédországi tapasztalatok szerint az írott svéd megfelelő alapot képezhet az angol nyelv elsajátításához. Hilzensauer és Skant (2008) tanulmánya egy nemzetközi projekt keretében megalkotott online tanfolyamot (SignOn!) mutat be, amelyben az angol írás és olvasás elsajátítása a cél, s a közvetítő nyelv vagy a részt vevő országok (Ausztria, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Spanyolország, Egyesült Királyság) jelnyelve vagy a nemzetközi jelnyelv.

Az elérhető tanulmányok egy kisebb csoportja foglalkozik az egyes készségek elsajátításának empirikus kutatásával (Fonioková & Sedláčková, 2013), illetve azzal, hogy a tanulók nemzeti jelnyelve (Bajkó & Kontra, 2008) vagy egyéb jelelt kommunikációs módszerek hogyan használhatók a nyelvtanításban (Podlewska, 2016; a kommunikációs módszerekről általában l. Moores, 2010). Cole (2008) Siena városában, olasz siket hallgatók számára állított össze egy angol kurzust, melynek tapasztalatai alapján felveti az írott idegen nyelv tanítása mellett a célnyelvi ország jelnyelvének a bekapcsolását is a tananyagba. A norvég iskolarendszerben ez a megoldás az 1997-es tantervi reform óta létező gyakorlat (Pritchard, 2013). Ennek egyik sarkalatos pontja, hogy a siket norvég kisiskolások először a brit jelnyelvvvel ismerkednek meg, ezen keresztül találkozhatnak azzal, hogy léteznek a sajátjukon kívül más nyelvek és kultúrák is, majd erre építve vezetik be az angol nyelv tanítását.

A szakirodalomban kevés olyan kutatással találkozunk, mely a siket és súlyos fokban nagyothalló nyelvtanulók egyéni különbségeire irányult. Magyar felnőttek és magyar iskoláskorúak körében az Eötvös Loránd Tudományegyetem kutatói folytattak két nagyobb projekt keretén belül országos, kérdőíves adatgyűjtést, majd ezt követően egyéni interjúkat készítettek. Az első projekt keretében először budapesti, felnőtt siketek körében gyűjtöttek egyéni interjú adatokat az adatközlők nyelvtanulási tapasztalatairól (Kontráné Hegybíró, 2010, 2014), majd ezt követte egy országos, nem reprezentatív, kérdőíves adatgyűjtés a felnőtt siket népesség körében (Csizér, Kontráné Hegybíró, & Sáfár, 2008; Kontra & Csizér, 2013). A második projekt a siketek tanintézetekben és egy szakközépiskolában folytatott szintén kérdőíves, majd egyéni interjú adatgyűjtést (Csizér, Kontra, & Piniel, 2015; Csizér, Piniel, & Kontráné Hegybíró, 2015; Kontra, Csizér, & Piniel,

2014; Kontráné Hegybíró, Csizér, & Piniel, 2013). Ezek során a nyelvtanulási tapasztalatok mellett az adatközlők motivációja, saját képességeikről alkotott meggyőződésük, tanulási stratégiáik és a jelnyelvhasználattal kapcsolatos véleményük vizsgálatára került sor.

Ezek a magyarországi kutatások arra világítottak rá, hogy az adatközlők kevés kivétellel alkalmasnak tartják magukat arra, hogy megtanuljanak egy idegen nyelven írni és olvasni. Különösen a fiatalabb korosztály érzékeli a nyelvtudás fontosságát elsősorban az internethasználatban, mely napjainkban az információszerzés és a kapcsolattartás legfontosabb eszköze. Hasonló korcsoportokban, hallók között gyűjtött adatokhoz viszonyítva az eddigi tapasztalatok szerint a siket és súlyosan nagyothallók átlagosan kevésbé motivált idegennyelv-tanulók. Motivációjukra erősen hatással vannak a nyelvtanulás során szerzett tapasztalataik és a közvetlen környezetük (szülők, testvérek, barátok) (Csizér, Kontra, & Piniel, 2015). Az óramegfigyelések és a tanulókkal folytatott interjúk arra világítottak rá, hogy a célcsoport körében azok a módszerek lehetnek sikeresek, amelyek megpróbálják a bilingvális szemléletet alkalmazni és a hangzó nyelv használata mellett a siket közösség jelnyelvét is bevonni. A felnőtt adatközlők körében gyűjtött kérdőíves adatok klaszterelemzése szoros összefüggést mutatott a motiváció és a között, hogy a megkérdezettek mennyire tartják fontosnak a magyar jelnyelv (HSL) használatát a mindennapi életben és az oktatásban (Kontra & Csizér, 2013). A jelen tanulmányban bemutatott kérdőíves kutatást kiegészítő egyéni interjúk szintén kitértek a nemzeti jelnyelv mint az oktatás nyelvének használatára is (Kontráné Hegybíró & Csizér, 2019). Nemcsak a magyar, hanem az osztrák és a cseh adatközlők is elmondták, hogy az alap- és középfokú tanulmányaik során főként hangzó nyelven folyó oktatásban, illetve idegennyelv-oktatásban vettek részt.

A kutatás módszere

Cél, kutatási kérdés

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy miként jellemezhetők a felsőoktatásban tanuló siket és súlyos fokban nagyothalló diákok idegennyelv-tanulási motivációs beállítódásai három közép-európai országban. A kérdés megválaszolására kérdőíves kutatást végeztünk, hogy általánosítható adatokat kapjunk a felsőfokú tanulmányokat folytató siket és súlyosan nagyothalló diákok egyéni különbségeiről (Dörnyei & Ryan, 2015).

Minta

A minta kialakításakor számos körülmény nehezítette a munkánkat. Véletlen, reprezentatív mintavételi eljárás alkalmazására nem volt lehetőségünk, mert az adatvédelmi szabályozás miatt az egyetemektől nem kaphattunk elérést a keresett tanulók felé. A kényelmi mintavétel során szisztematikusan törekedtünk arra, hogy minél több felsőfokú képzésben részt vevő siket diákkal fel tudjuk venni a kapcsolatot. A résztvevőket a

LangSkills projektben részt vevő három közép-európai országból (Ausztria, Csehország és Magyarország) toboroztuk.

Magyarországon a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének honlapja, Ausztriában és Csehországban a projektpartnereink intézményének, a GESTU-nak, illetve a Teiresias Központnak a kapcsolatai révén sikerült eljutnunk megfelelő adatközlőkhöz. A mintába kerülésnek feltétele volt első körben, hogy a megkérdezett jelenleg folytasson felsőfokú tanulmányokat. Az így elért minta sajnos nem érte el az elvárható minimum elemszámot (N=50; Dörnyei, 2007), így kiterjesztettük a mintavételi eljárást minden olyan siket és súlyosan nagyothalló felnőtt körére, akik a kutatást megelőző öt évnél nem régebben folytattak felsőfokú tanulmányokat és angolul is tanultak. Mivel nemcsak az a probléma, hogy nagyon kevés siket diák jut el a felsőfokú tanulmányokig, hanem az is, hogy, akik el is jutnak, sokszor nem tudják befejezni az egyetemet, így a diploma megszerzése nem volt feltétele a mintába kerülésnek. A mintánkat végül 54 megkérdezett alkotta: Ausztriából 12, Magyarországról 15 és Csehországból 27 adatközlő töltötte ki a kérdőívet. A magasabb cseh elemszám az ország nyelvi követelményeiből adódik. A Cseh Köztársaságban a felsőfokú képzésben részt vevő valamennyi hallgató számára kötelező valamilyen nyelvből B2-es szintnek megfelelő nyelvtudás elérése, és ehhez a két legtöbb siket hallgatót oktató egyetem, a prágai Károly Egyetem és a brnói Masaryk Egyetem is kiscsoportos, speciálisan a siketek igényeihez igazított nyelvtanfolyamokat biztosít (Sedláčková & Kontra, 2019). Ilyen speciális képzési lehetőség a magyar és az osztrák felsőoktatásban tudomásunk, illetve az adatközlőink elmondása szerint jelenleg nincs.

A mintában 36 nő és 18 férfi szerepel. A megkérdezettek többsége siketként határozta meg magát (N=30) és kevesebben mondták, hogy súlyos fokban nagyothallók (N=15). Voltak olyan adatközlők, akik cochleáris implantátummal rendelkeztek (N=3), illetve olyanok is, akik vegyes identitásról számoltak be (N=6). A megkérdezettek átlagos életkora Ausztriában 29, Csehországban 31 és Magyarországon 35 év volt. Ez nemcsak azért volt magasabb az átlagos egyetemista korosztályénál, mert kiterjesztettük a mintavételt olyanok körére is, akik öt évnél nem régebben folytattak felsőfokú tanulmányokat, hanem azért is, mert sok siket nem 18-19 évesen kezdi meg felsőfokú tanulmányait, hanem később, esetleg szakot vált, vagy hosszabb időre elnyújtva teljesíti a követelményeket.

Kérdőív

A saját fejlesztésű adatgyűjtő eszköz célja az volt, hogy feltárja az adatközlőink közötti legfontosabb egyéni különbségeket. Összeállításában hagyatkoztunk korábbi, a magyar siketek és súlyos fokban nagyothallók körében végzett kutatásainkra. A kérdőív jelen változatát több körben teszteltük: kutatómódszertani és siket szakértőkkel, illetve siket adatközlőkkel. Az idegennyelv-tanulás folyamatában és várható eredményességében a motivációnak kiemelt fontossága van (Dörnyei & Ushioda, 2011), ezért több skálával is mértük a megkérdezettek motivációját, illetve az ahhoz szorosan kapcsolódó tényezőket Kontráné, Csizér és munkatársai (2015) kutatása alapján. A kérdőív 51 állítást tartalmazott, ezeket ötfokú Likert-skála segítségével kellett értékelniük a résztvevőknek, továbbá 13 – háttéradatokat gyűjtő, nyitott – kérdést (pl. életkor, nem, hallásállapot, jelnyelvtanulás) is magában foglalt. A skálák ismertetésekor a teljes mintán elért Cronbach- α

értékeket közöljük, mivel a kis elemszám miatt a részminták szerinti reliabilitásvizsgálat nem volt lehetséges.

Skálák

- 1) *Érdeklődés és elszántság* (5 állítás; Cronbach- $\alpha=0,75$): ez a skála tömöríti azokat az állításokat, amelyek mérik, mennyire tartják fontosnak az angoltanulást, és mennyi energiát hajlandóak erre fordítani a megkérdezettek. Példa: Nagyon fontos számomra, hogy megtanuljak angolul.
- 2) *Instrumentális motiváció* (4 állítás; Cronbach- $\alpha=0,68$): ennek állításai a nyelvtudással kapcsolatos lehetséges előnyöket mérték. Példa: Azok a siketek, akik tudnak angolul, könnyen találnak állást.
- 3) *Kontaktus* (6 állítás; Cronbach- $\alpha=0,70$): ez a skála mérte, hogy a résztvevőknek milyen véleménye van az angol nyelven megvalósuló kontaktusok szükségességéről. Példa: Ha a siketek egy külföldi személlyel akarnak kapcsolatot tartani, ezt angolul tudják megtenni.
- 4) *Miliő* (5 állítás; Cronbach- $\alpha=0,89$): mennyire támogatják a siket nyelvtanulókat a családtagjaik és barátaik. Példa: A barátaim és a családom ösztönözik arra, hogy angolul tanuljak.
- 5) *Internet használat* (4 állítás; Cronbach- $\alpha=0,60$): mennyire tartják fontosnak a megkérdezettek az angol nyelvet az internet használatához. Példa: Szükséges angolul tudni ahhoz, hogy az internetet használja az ember.

Korábbi, siketek és súlyosan nagyothallók körében végzett vizsgálataink rávilágítottak arra, hogy ennél a tanulói csoportnál fokozottan fontos a megfelelő tanítási módszerek használata, beleértve a jelnyelv kiemelt szerepét is az iskolában és a mindennapi életben (Kontra & Csizér, 2013; Kontra et al., 2014). Így a következő skálák is helyet kaptak a kérdőívben:

- 1) *Tanítási módszerek* (4 állítás; Cronbach- $\alpha=0,71$): azok a tanítási eljárások és technikák, amelyeket hasznosnak tartanak a siket nyelvtanulók, illetve, hogy milyen szerepe van a tanárnak a siketek oktatásában. Példa: Ahhoz, hogy idegen nyelvet tanuljon az ember, tanárra van szüksége.
- 2) *A jelnyelv iskolai használatával kapcsolatos képzetek* (5 állítás; Cronbach- $\alpha=0,88$): a skála állításai azt mérték, milyen szerepe lehet a jelnyelvnek az idegennyelv-tanulásban. Példa: Egy olyan tanár, aki jelnyelvet használ az órán, hatékony.
- 3) *A jelnyelv mindennapi életben történő használatával kapcsolatos képzetek* (5 állítás; Cronbach- $\alpha=0,71$): ezekkel az állításokkal azt vizsgáltuk, milyen szerepe van a jelnyelvnek a megkérdezettek számára a mindennapi életben. Példa: A siketek bármit ki tudnak fejezni jelnyelvvél.

A kutatás során képet akartunk kapni arról is, hogyan alakulnak a fontos nyelvtanulási folyamatok, ezért három skála mérte a különböző nyelvtanulási stratégiákat is. Azokat a tényezőket vettük figyelembe, amelyek nemcsak az általános stratégiákkal foglalkozó

szakirodalom alapján tűnnek fontosnak (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990), hanem a korábbi kutatásaink eredményei alapján a siket nyelvtanulók szempontjából is különösen hasznosak lehetnek (Csizér, Piniel, & Kontráné Hegybíró, 2015).

- 1) *Kognitív nyelvtanulási stratégiák* (6 állítás; Cronbach- $\alpha=0,78$): olyan tudatos technikák, amelyek a célnyelv különböző használatával könnyítik meg a nyelvtanulást. Példa: Többször leírom az új, angol szavakat, hogy megjegyezzem őket.
- 2) *Affektív nyelvtanulási stratégiák* (3 állítás; Cronbach- $\alpha=0,84$): olyan technikák, amelyek a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek kezelésére irányulnak. Példa: Ha angoltanfolyamra járok és jó a házi feladatom, büszke vagyok magamra.
- 3) *Társas nyelvtanulási stratégiák* (2 állítás; Cronbach- $\alpha=0,50$): azok a technikák, amelyek mások bevonásával és kooperáció segítségével támogatják a nyelvtanulási folyamatot. Példa: Ha valamit nem értek egy angolórán, megkérdezem a tanárt.

A kérdőíves adatfelvételt több lépcsőben valósítottuk meg. Először is elkészítettük a kérdőív első változatát angol nyelven, hogy a kutatócsoport résztvevői meg tudják azt vitatni, és siket szakértők segítségével ellenőrizhessék az állítások tartalmát, valamint megfogalmazását. Miután a kutatási és tapasztalati szakértőkből álló csapat véglegesítette az angol nyelvű kérdőívet, azt lefordítottuk a három résztvevő ország nyelvére: németre, csehre és magyarra. Hogy biztosítsuk az akadálymentesített adatfelvételt, a kérdőívet lefordítottuk a három ország nemzeti jelnyelvére is.

Az összes fordítás elkészítése során készült visszafordítás is, amely lépés segítségével kiküszöböltük a félreértéseket és félrefordításokat. Miután az adatgyűjtő eszköz egyértelmű és pontos jelelhetőségéről a külföldi partnerek segítségével meggyőződhattünk, a szöveget véglegesítettük, elkészítettük kérdésenként a videofelvételeket, amelyeket anyanyelvi jelnyelvhasználók ellenőriztek. Következő lépésként elkészült az online adatgyűjtő felületek három változata: a három nemzeti nyelven és nemzeti jelnyelven.

Adatfelvétel és - elemzés

Az adatgyűjtésre 2018 júniusa és októbere között került sor. A kitöltés során a megkérdezettek dönthették el, hogy a kérdőív írásos változatát használják-e vagy a videofelvételeken követik a kérdőív állításait. Az elemzés elkészítéséhez a három Excel adatfájlt egy SPSS adatfájlban egyesítettük. A leíró elemzés mellett klaszterelemzést is készítettünk, hogy jobban megismerhessük a siket és súlyosan nagyothalló nyelvtanulók közötti különbségeket. A klaszterelemzés során hierarchikus klaszterezés alapján döntöttünk a háromklaszteres megoldás mellett. A hierarchikus klaszterelemzés során kapott klaszterközpontokat használtuk a végső klasztermegoldás kialakításánál (Csizér & Jamieson, 2013).

Eredmények

Leíró statisztikai adatok

A leíró statisztikai eredmények (1. táblázat) összességében pozitív képet mutatnak, hiszen az összes skálának az átlaga magasabb, mint a skála elméleti középpontja (3). Legmagasabb átlagot, meglehetősen alacsony szórással, a *Tanítási módszerek* (4,67), *A jelnyelv iskolai használatával kapcsolatos képzetek* (4,42) és az *Érdeklődés és elszántság* (4,42) skálája érte el. A siket adatközlők tehát nemcsak motiváltak arra, hogy angolul tanuljanak, hanem úgy gondolják, hogy megfelelő módszerekkel (értsd: jelnyelvi közvetítéssel) valamilyen szinten meg is tudják azt tanulni. Azonban a sikeres nyelvtanuláshoz nemcsak elszántság és érdeklődés kell, hanem megfelelő tanulási stratégiák használata is, amelyek meg tudják könnyíteni a tanulás folyamatát.

1. táblázat. A skálák leíró statisztikája

Skála	Átlag	Szórás
Kognitív tanulási stratégiák	3,26	0,89
Instrumentális motiváció	3,49	1,07
Miliő	3,68	1,10
Kontaktus	3,88	0,80
Internethasználat	3,95	0,68
Társas tanulási stratégiák	4,06	0,86
Affektív tanulási stratégiák	4,26	0,86
A jelnyelv mindennapi életben történő használatával kapcsolatos képzetek	4,32	0,69
Érdeklődés és elszántság	4,42	0,66
A jelnyelv iskolai használatával kapcsolatos képzetek	4,42	0,76
Tanítási módszerek	4,67	0,55

A három mért stratégiatípus (1. táblázat) közül a kognitív stratégiák érték el a legalacsonyabb átlagot, nemcsak a két másik stratégia fajtát mérő skálához viszonyítva, hanem az összes többi skálát is beleértve. Ez az átlag szignifikánsan alacsonyabb, mint a társas vagy affektív tanulási stratégiákat mérő skálák átlagai, ami azt mutatja, nem biztos, hogy vannak hatékony nyelvtanulási technikák a mintánkba került siket nyelvtanulók birtokában.

A klaszterelemzés eredményei

A leíró statisztika alapján kirajzolódó – kissé ellentmondásos – kép sarkallt minket arra, hogy klaszterelemzést végezzünk. A csoportképző változónak az *Érdeklődés és elszántság*, valamint az *Instrumentális motiváció* skálákat választottuk ki, mert ez a két skála szolgált leginkább magyarázandó változónak. Az eredményeket a 2. és 3. táblázatok tartalmazzák.

A 2. táblázat alapján jellemezhető a három klaszter. Az első klaszterbe tartoznak azok a megkérdezettek, akiknek mind az általános motivációjuk, mind az instrumentális motivációjuk nagyon magas. A harmadik klaszterbe kerültek az éppen ellentétesen jellemezhető adatközlőink: mindkét skálán ők érték el a legalacsonyabb átlagot. A középső csoport (Klaszter 2) a legérdekesebb csoport: mindhárom klaszter közül ők érték el a legmagasabb átlagot az *Érdeklődés és elszántság* skáláján, de ehhez egy sokkal alacsonyabb átlagú *Instrumentális* skála tartozik. A három klaszter közül ez utóbbi a legnagyobb, így nem véletlen, hogy a leíró statisztikai adatok némi ellentmondást tükröztek, mert a mintába kerültek majd 40%-a ilyen ellentmondásos motivációval írható le.

2. táblázat. A végső klaszterközéppontok a három klaszterben

Skála	Klaszterközéppontok a három klaszterben		
	1	2	3
Instrumentális motiváció	4,58	3,37	2,03
Érdeklődés és elszántság	4,50	4,77	3,73
Egyes klaszterekbe tartozók száma (aránya, %)	20 (37)	21 (39)	13 (24)

A klaszterelemzés során fontos tudni, hogyan alakulnak az egyes klaszterekben nemcsak a klaszterképző skálák átlagai, hanem a kutatásba bevont többi skála átlaga is, amelyek esetünkben a nyelvtanulással kapcsolatos különböző tényezőket mérik. A 3. táblázat tartalmazza a szórás elemzés eredményeit.

A két klaszterképző skála eredménye szignifikáns eltérést mutat, azonban az figyelemre méltó, hogy a további kilenc skálából csak három mutat szignifikáns eltérést az egyes klasztercsoportokban. Ez azt jelenti, hogy kevés olyan tényezőt sikerült mérnünk, amelyek alapján meg tudjuk különböztetni a jobban, illetve kevésbé motivált nyelvtanulókat. A klaszterképző skálákon kívül a kontaktus, a miliő és az internet használata esetében találtunk szignifikáns eltéréseket az egyes klaszterekben, ami azt jelenti, hogy az ezeken a skálákon elért átlagok különböztetik meg a hallgatókat. Ha szemügyre vesszük a többi skálát, amelyek esetében nincsenek szignifikáns különbségek az egyes klaszterek között, akkor látszik, hogy ide tartoznak a jelnyelvvél, tanítási módszerrel és tanulási stratégiákkal kapcsolatos skálák. Ez azt mutatja, hogy függetlenül attól, hogy a siket nyelvtanuló milyen mértékben motivált az angol tanulásában, abban mindenképpen jelnyelven keresztül szeretne részt venni, azon a nyelven, amelyet az iskolában és az életben is a legtermészetesebben használhatónak tart.

3. táblázat. A szórásanalízis eredményei az egyes klasztercsoportokban

Skála	F	p	Post-hoc teszt*
Instrumentális motiváció	164,998	< 0,001	3 < 2 < 1
Érdeklődés és elszántság	16,510	< 0,001	3 < 1, 2
Kontaktus	5,331	0,008	3 < 2, 1
Miliő	9,261	< 0,001	3 < 2 < 1
Internethasználat	11,856	< 0,001	3 < 2, 1
Tanítási módszerek	0,333	0,719	–
A jelnyelv mindennapi életben történő használatával kapcsolatos képzetek	0,758	0,474	–
Kognitív nyelvtanulási stratégiák	1,868	0,165	–
Társas nyelvtanulási stratégiák	2,220	0,119	–
Affektív nyelvtanulási stratégiák	1,630	0,206	–
A jelnyelv iskolai használatával kapcsolatos képzetek	0,194	0,824	–

* Duncan post-hoc teszt; < = szignifikáns különbség; , = nem szignifikáns különbség

Megvitatás

A leíró statisztikai elemzésből kirajzolódó általános pozitív képet néhány ponton árnyalunk kell. Annak ellenére, hogy mindegyik skála átlaga magasabb lett az elméleti közép-pontnak tekinthető értékénél, a magas és alacsony skálaátlagok összehasonlítása azt mutatja, hogy bár az adatközlők erős motivációról számoltak be, az adatok alapján nem látjuk teljes mértékben bizonyítottnak, hogy birtokában vannak a megfelelő tanulási stratégiáknak. Tanári szemszögből nézve ez azt jelenti, hogy a tanároknak nemcsak a nyelvet kell vagy kellene tanítaniuk (jelnyelvi közvetítéssel), hanem azt is, hogyan lehet az idegen nyelvet hatékonyan tanulni.

Aggodalomra adhat okot az is, hogy az *Instrumentális* és a *Miliő* skálák átlaga is meglehetősen alacsony, azaz a siket nyelvtanulók nincsenek teljes mértékben tudatában annak, hogy milyen pragmatikus előnyei lehetnek a nyelvtanulásnak, vagy ezek az előnyök egyéb nehézségek miatt nehezen elérhetők számukra. Illetve további kérdés, hogy a környezeti támogatás hogyan jellemezhető. Az, hogy a siketek pozitívan állnak az angol nyelv tanulásához, a korábbi eredményeink alapján nem meglepő (Csizér, Kontra, & Piniel, 2015), azonban kérdés marad, hogy a jelnyelven kívüli skálák esetében milyen eredményt kapnánk egy nem siket egyetemistákat tartalmazó mintán. Korábbi adataink alapján a különbség jelentős mind a motiváció, mind a környezeti támogatás esetében, bár az eredmények már több mint egy évtizedesek (Csizér & Kormos, 2007; Kormos & Csizér, 2005, 2008).

A leíró statisztikai eredményeket alátámasztja a klaszterelemzéssel kapott jellemzés is, hiszen az adatközlők egy nem elhanyagolható nagyságú csoportja ellentmondásos motivációs profillal írható le: érdeklődőek és elszántak a nyelvtanulásra, de annak instrumentális hasznáról nincsenek teljesen meggyőződve. Ennek magyarázata az lehet, hogy munkaerőpiaci hátrányos helyzetüket erősebben határozza meg a hallásállapotuk, mint az, hogy rendelkeznek-e valamilyen szintű idegennyelv-tudással. Erre a jelenségre vannak adataink a korábbi magyarországi kutatásainkból (Kontráné Hegybíró, 2010), illetve a LangSkills kérdőíves kutatás után gyűjtött, de még nem teljesen feldolgozott egyéni interjúink átirataiban is találunk erre utalást. További megfontolásra érdemes eredmény, hogy néhány skála esetében nem találtunk különbségeket az egyes motivációs klaszterek között, mert ez a tény megmutathatja, milyen tényezőkön keresztül lehetne még inkább motiválni a siket nyelvtanulókat. Ezek a jelnyelv közvetítésével történő idegennyelv-oktatás és a különböző nyelvtanulási stratégiák bemutatása. Különösképpen az igen alacsony átlagot mutató kognitív tanulási stratégiák elsajátíttatása és használata terén nyújthatnának a tanárok segítséget a siket nyelvtanulóknak. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az öt skála esetében, ahol szignifikáns különbségeket találtuk, ott rendre a legkevésbé motiváltak csoportja érte el a legalacsonyabb átlagokat. A többi skála esetében az első két klaszter nem mutat szignifikáns különbséget, ami utalhat arra, hogy hiába erősen motivált egy siket diák az angol tanulására, könnyen feltámad benne a kétely, hogy képes lesz-e valódi sikereket elérni.

Összegzés

Rendhagyó módon egy olyan következtetéssel kell kezdenünk ezt az összefoglalót, ami nem az eredmények elemzéséből fakad, hanem a mintavételi folyamatból. Az a tény, hogy három országban alig több mint 50 adatközlőt tudtunk összegyűjteni, már önmagában is jelzi a problémát, ami a siket és a súlyosan nagyothalló fiatalok felsőoktatásban történő továbbtanulását illeti. Érvelhetünk úgy, hogy csak azért volt ilyen nehéz a mintát összeállítanunk, mert az idegennyelv-tanulás feltétele volt a mintába kerülésnek, de ezzel az érveléssel csak a problémát görgetjük magunk előtt: idegennyelv-tudás nélkül a siket tanulók nemcsak a felsőoktatási mobilitási programokból szorulnak ki, hanem – amint erre Gúti és Szépe (2006) már évekkor ezelőtt rámutattak – még diplomával együtt is hátrányba kerülnek a munkaerőpiacon az értelmiségi munkavállalásban. Pedig a siketek többsége alkalmas arra, hogy az első nyelven túl további nyelveket sajátítson el. Bár nem mindegyik érintettben tudatosul ez a tény, a siketek kétnyelvűek: kétnyelvűségük a siket közösségük által használt jelnyelvet és a halló környezetük által használt verbális nyelvet foglalja magában (Grosjean, 1999).

Ami a legfontosabb eredményeinkből következik, mindenképpen örvendetes, hogy a siket és nagyothalló megkérdezetteink jelentős részben pozitívan állnak az angol tanulásához, bár az instrumentális motivációjuk nem tűnik nagyon erősnek, illetve az sem biztos, hogy a környezetüktől megkapják a motiváció erősítéséhez szükséges támogatást. Így felelőletesen szemlélve, a leíró statisztikák alapján azt gondoljuk, hogy nincs gond a siket

nyelvtanulók motivációjával és hozzáállásával, de a klaszterelemzés alapján látszik, hogy a legmotiváltabb nyelvtanulók sem feltétlenül rendelkeznek olyan stratégiakészlettel és olyan hozzáállással, amelyek segítségével hatékonyabban tudnának idegen nyelveket tanulni.

Ezek a következtetések a tanárok egyes feladataira hívják fel a figyelmet. A siket diákok számára kiemelten fontos, hogy ne kizárólag a nyelvet tanítsák nekik, hanem azt is, hogyan kell nyelveket tanulni, kihasználva a kétnyelvűségükből adódó előnyöket. Fontos, hogy olyan feladatokkal találkozzanak az órán, amelyek lehetővé teszik, hogy valós teljesítményre kapjanak az önbizalmukat serkentő pozitív visszajelzést. Az instrumentális motiváció erősítése pedig feltételezéseink szerint az által érhető el, ha a siketek nyelvtanulása nem reked meg az alapfokon, hanem eljut arra a szintre, ahol a tanítványok egy-egy szövegértési vagy kommunikációs feladat kapcsán megtapasztalhatják, hogyan segíti őket a nyelvtudás az egyéb, akár szakmai, akár magánéleti céljaik elérésében. Ezt a feltételezést további kutatásoknak kell megerősítenie.

A sikeres siket nyelvtanulóknak jól képzett nyelvtanárookra van szükségük. Ehhez viszont megfelelő tanárképzésre, illetve tanártovábbképzésre lenne szükség, melynek során a (leendő) tanárok elsajátíthatnák a nemzeti jelnyelven történő nyelvtanítás alapjait, amelynek magában kell foglalnia a siket közösség jelnyelvét és a bilingvális oktatás módszertani ismereteit. A LangSkills projekt keretén belül készülő, bárki által elérhető online, angol nyelvi és angol módszertani tanfolyamok reményeink szerint hozzá fognak járulni ennek a célnak az eléréséhez. Meggyőződésünk, hogy a sikeres nyelvtanulás pozitívan hat nemcsak a siket egyénre, hanem a környezetében élő siket sorstársakra is. Minél több sikeres példát tudunk felmutatni, annál inkább remélhetjük, hogy a környezeti támogatás is erőteljesebb lesz, ami tovább erősítheti a sikeres siket tanulókat.

A kutatás tagadhatatlan hiányossága a minta méret. Nagyobb mintával aprólékosabb elemzéseket lehetett volna végezni. További kutatásoknak kellene a középfokú oktatásból kikerült siketekkel foglalkozni, hogy többjüknek lehessen sikeresebb átmenetet biztosítani a felsőfokú tanulmányaikba, hiszen körükből kerülhetnének ki a jövő pedagógusai, akik magas szintű jelnyelvi és pedagógiai ismeretekkel rendelkezve képesek lennének a hatékony, sikeres oktatásra. További, kvalitatív módszerek alkalmazásával folyó kutatásaink révén lehetőség lesz feltárni nemcsak az egyéni, hanem a jellemző kontextusbeli különbségeket is.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet mondunk Piniel Katalinnak, valamint tapasztalati szakértőnknek, Csernyák Hajnalkának a kérdőív elkészítésében nyújtott hathatós segítségükért. Szintén köszönettel tartozunk a SINOSZ, a GESTU és a Teiresias Központ munkatársainak az adatgyűjtés lebonyolításában való nélkülözhetetlen közreműködésükért. A kutatást az Európai Unió Erasmus+ programja a 2017-1-CZ01-KA203-035609 számú szerződés keretében támogatja.

Irodalom

- Bajkó, Á., & Kontra, E. H. (2008). Deaf EFL learners outside the school system. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 158–188). Clevedon, U. K.: Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781847690913-009](https://doi.org/10.21832/9781847690913-009)
- Cole, D. (2008). English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning amidst cultural and linguistic diversity. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 179–192). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Csizér, K., & Jamieson, J. (2013). Cluster analysis. In C. A. Chapell (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing. doi: [10.1002/9781405198431.wbeal0138](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0138)
- Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of Deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, *104*(1), 233–249. doi: [10.1111/modl.12630](https://doi.org/10.1111/modl.12630)
- Csizér, K., Kontra, E. H., & Piniel, K. (2015). An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and hard-of-hearing learners in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *5*, 229–249. doi: [10.14746/sslt.2015.5.2.3](https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.2.3)
- Csizér, K., Konráné Hegybíró, E., & Sáfár, A. (2008). A siket és nagyothalló felnőttek idegennyelv-tanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, *108*(4), 341–357.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2007). A nyelvtanulói motiváció kutatása egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, *107*(1), 29–43.
- Csizér, K., Piniel, K., & Konráné Hegybíró, E. (2015). Hallássérült diákok idegen nyelvvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, *115*(1), 3–18. doi: [10.17670/mped.2015.1.3](https://doi.org/10.17670/mped.2015.1.3)
- Domagała-Zyśk, E. (Ed.). (2013). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin, Poland: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., & Kontra, E. H. (Eds.). (2016). *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education. doi: [10.4324/9781315833750](https://doi.org/10.4324/9781315833750)
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, N.Y.: Routledge. doi: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- EMMI (2012). *Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*. Retrieved from <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf>
- Fleming, J. (2008). How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 123–153). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Fonioková, Z., & Sedláčková, J. (2013). Reading strategy instruction for deaf learners of English: definitions, contexts and implications. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 135–152). Lublin, Poland: Wydawnictwo KUL.
- Gallaudet University Archives (1963). Manuscripts. MSS 79. Collection of International Congress on the Education of the Deaf, 1963. Last updated 2005. Retrieved from <http://www.gallaudet.edu/library-deaf-collections-and-archives/collections/manuscript-collection/mss-079.html>
- Goldin-Meadows, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? Learning Disabilities Research and Practice (Special issue: Emergent and early literacy: Current status and research directions), *16*, 221–228.

- Grosjean, F. (1999). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Deaf Worlds*, 15, 29–31.
- Gúti, E., & Szépe, Gy. (2006). A szivárványkoalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben). In Sz. Tóth (Ed.), *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben* (pp. 111–128). Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hilzensauer, M., & Skant, A. (2008). SignOn! - English for deaf sign language users on the Internet. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 155–177). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Janáková, D. (Ed.). (2008). *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed.). Prague, Czech Republic: VIP Books.
- Kellett Bidoli, C. J., & Ochse, E. (Eds.). (2008). *English in international deaf communication*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard of hearing Hungarians. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 1–22.
- Kontra, E. H., Csizér, K., & Piniel, K. (2014). The challenge for Deaf students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 141–155.
doi: [10.1080/08856257.2014.986905](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905)
- Kontráné Hegybíró, E. (2010). *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Budapest, Magyarország: Eötvös Kiadó.
- Kontráné Hegybíró, E. (2014). Siket fiatalok az anyanyelvről. In M. Ladányi, Zs. Vladár, & É. Hrenek (Eds.), *MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra: Interkulturális és multikulturális perspektívák I* (pp. 101–106). Budapest, Magyarország: Tinta Könyvkiadó.
- Kontráné Hegybíró, E., Csizér, K., & Piniel, K. (2013). Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 13, 5–21.
- Kontráné Hegybíró, E., Csizér, K., & Piniel, K. (Eds.). (2015). *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon: Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel*. Budapest, Magyarország: Tinta Könyvkiadó.
- Kontráné Hegybíró, E., & Csizér, K. (2019). A felsőoktatásban tanuló siket fiatalok idegennyelv-tanulási tapasztalatai, motivációja és nyelvtudásuk szerepe a jövőjük alakításában. In T. J. Karlovitz (Ed.), *Tanulmányok a tanügy és az oktatásban világból* (pp. 98–107). Budapest, Magyarország: Neveléstudományi Egyesület.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58, 327–355.
doi: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Moore, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford, UK: Oxford University Press. doi: [10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0002](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0002)
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9781139524490](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524490)
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Podlewska, A. (2016). The use of Cued Speech to support the development of verbal language skills in English language instruction for deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyšk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 23–39). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Pritchard, P. (2013). Teaching English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In E. Domagała-Zyśk (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and hard-of-hearing persons in Europe* (pp. 113–134). Lublin, Poland: Wydawnictwo KUL.
- Sedláčková, J., & Kontra, E. H. (2019). Foreign language learning experiences of deaf and severely hard-of-hearing Czech university students. *Pedagogická orientance*, 29(3), 336–358. doi: [10.5817/pedor2019-3-336](https://doi.org/10.5817/pedor2019-3-336)
- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 211–249). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Szabó, M. H. (Ed.). (2003). *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola; Budapest: Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- Vasák, I. (2005). *A világ siket szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO and the Ministry of Education and Science of Spain. Retrieved from http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration
- United Nations (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Kontráné Hegybíró Edit és Csizér Kata

ABSTRACT

THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION OF DEAF AND SEVERELY HARD-OF-HEARING STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: CONCLUSIONS FROM A CLUSTER ANALYSIS

Edit Kontráné Hegybíró & Kata Csizér

The aim of the investigation presented in this study was to map the foreign language learning experiences, motivation and learning strategies of deaf and severely hard-of-hearing individuals who were students at a higher educational institution or were pursuing tertiary level studies at any one time in the past five years. The authors were also interested in finding out the role participants attributed to the use of sign languages in the teaching and learning of foreign languages. Data collection took place in the framework of a 3-year international Erasmus+ project entitled “Language Skills of Deaf Students for International Mobility.” The participants were recruited from three participating countries: Austria, the Czech Republic, and Hungary. A barrier-free – written and signed – online survey was filled out by 54 respondents. The data were first subjected to a descriptive statistical analysis and then cluster analysis was also performed. The results show a controversial motivational profile for a substantial group of the respondents: they are interested in foreign languages and motivated to pursue foreign language studies, yet they are not convinced of their instrumental benefits. It was also found that not even the most motivated participants in the sample might be aware of effective language learning strategies with the help of which they would be able to enhance their language learning process. The research results highlight the importance of learning experience gained in primary and secondary education and the need for well trained teachers who are capable of catering for the needs of this very special group.

Magyar Pedagógia, 119(2). 97–112. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.97

Levelezési cím / Address for correspondence: Kontráné Hegybíró Edit és Csizér Kata, Eötvös
Loránd Tudományegyetem, H–1088 Budapest, Rákóczi út 5.



SERDÜLŐK ÁLTALÁNOS ÉS SPECIFIKUS NEGATÍV ORIENTÁCIÓJA KORTÁRSI PROBLÉMÁIKKAL KAPCSOLATBAN – KÉRDŐÍVES ÉS TÖRTÉNETALAPÚ ELEMZÉS

Kasik László * és Gál Zita **

* *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

** *Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet,
SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

A társas problémák megoldási folyamatát vizsgáló kutatások (pl. D’Zurilla & Nezu, 2007; Frauenknecht & Black, 2010; Kasik, 2015) szerint a hatékony, sikeres problémamegoldás kulcseleme a problémahelyzethez (magához a problémához, a másik félhez és önmagunkhoz) való viszonyulás: mit gondolunk a probléma kialakulásáról, okáról, megoldhatóságáról, szeretnénk vagy sem megoldani, mit érzünk a másik féllel kapcsolatban, miként gondolkodunk önmagunk hatékonyságáról, hogyan vélekedünk a másik szándékairól, látnunk-e lehetőséget arra, hogy saját erőfeszítéseink mellett a másik fél partner lesz a helyzet kielégítő megoldásában. Mindez alapvetően meghatározza a problémamegoldás viselkedésben, gondolkodásban és érzelmekben egyaránt megnyilvánuló stílusát.

Mind a külföldi, mind a hazai vizsgálatok (pl. D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002; Eskin, 2013; Frauenknecht & Black, 2010; Kasik, 2015; Kasik, Gál, Jámboři, Fejes, Nagy, & Szabó Hangya, 2019) alapján serdülőkorban – az ezt megelőző és követő életszakaszhoz képest – általában kiemelkedően magas a negatív viszonyulás gyakorisága, és ehhez az általános problémamegoldási stílusok (racionális, impulzív, elkerülő) közül döntően az impulzív, a negatív érzelmek vezérelte, valamint az elkerülő, a problémát különböző formában negligáló, esetleg a problémás helyzet megoldási folyamatából kilépő stílus társul. Igen ritkán fordul elő, hogy negatív viszonyulást racionális – tényeken alapuló, a lehetőségekre és azok következményeire nagymértékben koncentráló, azokat alaposan mérlegelő, a másik fél szándékait is nagymértékben figyelembe vevő – stílus követ serdülőkorban.

Mindezek az életkori jellemzők elsősorban kérdőíves vizsgálatok adatai alapján ismertek. Jóval kevesebb kutatás alkalmaz például interjút, történetelemzést, megfigyelést, illetve mérőműszeres (pl. EEG) eljárást (Kasik, Gál, & Csibri, 2018). A legtöbbször használt, nemzetközileg elismert, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező kérdőívek (pl. SPSI-R: Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla et al., 2002; SPSI-A: Social Problem Solving Inventory–Adolescents, Frauenknecht & Black, 2010) alapja a

viszonyulást és a megoldási stílust mint a szociálisprobléma-megoldás két részfolyamatát elkülönítő modell (Chang, D’Zurilla, & Sanna, 2004). E kérdőívek az általános – vagyis a nem személy- és/vagy helyzetspecifikus – szociálisprobléma-megoldás működésének feltárását teszik lehetővé, illetve a viszonyulást és a megoldási stílusokat főként egy-egy faktor mentén mérik (Kasik, 2015; Kasik, Gál, & Tóth, 2018). Ugyanakkor néhány szociálpszichológiai, a környezet jellemzőinek és a problémahelyzetben szereplő partner, partnerek sajátosságainak fontosságát hangsúlyozó kutatás (pl. Eskin, 2013; Kasik, 2016) eredménye rámutat arra, hogy egy-egy problémahelyzetben és személlyel kapcsolatban a problémamegoldás speciális jellemzőkkel bír, ezért az általános problémamegoldás vizsgálata nem elegendő például egy iskolai segítő-fejlesztő program elején végzett feltáráskor (Gál & Kasik, 2017).

A tanulmányban ismertetett kutatás célja a negatív problémaorientáció személy- és helyzetspecifikus jellemzőinek elemzése volt 12, 15 és 18 évesek körében. A negatív orientáció mérésére az SPSI-R (D’Zurilla et al., 2002) és a NEGORI (*Negatív Orientáció Kérdőív* – Kasik et al., 2018) használata mellett egy korábbi kutatás (Kasik, 2016) során feltárt, serdülőkorban nagyon gyakran előforduló kortársi problémák (pl. megígért együttműködés hiánya) alapján alkottunk történeteket, s ezeket kellett a vizsgálatba bevont diákoknak értékelni. A kutatás megfelel annak az elvárásnak, miszerint a kérdőíves vizsgálat mellett más eljárással és fókusszal is szükséges elemezni a negatív problémaorientáció életkori jellemzőit, helyzet- és személyspecifikusságát, ami alapján pontosabb iskolai fejlesztési célok fogalmazhatók meg.

A szociálisprobléma-megoldás folyamata és mérése

A személyközi problémák megoldása, vagyis az, hogy miként viszonyulunk egy társas problémához, hogyan gondolkodunk, érzünk egy problémás helyzetben, illetve mit teszünk – vagy mit nem – annak érdekében, hogy megoldódjon az adott probléma, döntően befolyásolja társas kapcsolataink alakulását, hatással van szakmai-tanulmányi sikerességünkre, illetve pszichés jóllétünkre egyaránt (D’Zurilla et al., 2002). A személyközi problémák megoldásának vizsgálatára döntően kérdőíves vizsgálatokat végeznek. A leggyakrabban alkalmazott kérdőívek egyik része a problémamegoldás teljes folyamatának (orientációs és megoldói), másik részük egy-egy részfolyamat, illetve azon belül egy vagy több terület (pl. korábbi tapasztalatok, érzelmi viszonyulás, következmények mérlegelése) mérését teszi lehetővé. Bármelyik kérdőívstruktúráról van szó, a faktorok a mért jelenség szűk keresztmetszetének elemzésére alkalmasak. Például az uralkodó elméleti modell alapján – a szociálisprobléma-megoldás egy viszonyulási és egy megoldói részfolyamatból áll (D’Zurilla, Nezu, Maydeu-Oliveras, 2004) – a negatív orientáció teljes mértékben negatív jelenségként értelmezett (pl. „nem tudom megoldani, alkalmatlan vagyok rá, biztosan nem sikerül”), és a személy számára hátrányokkal jár, akár csak az elkerülő vagy az impulzív megoldói stílus (pl. kilépés a helyzetből, a felelősség nem vállalása; negatív érzelmek kifejezése, saját érdek érvényesítése, kapkodás). Azonban e társas jelenségek nem ennyire egyértelműek és kiszámíthatóak, amit Kasik és munkatársai 2016–2017-ben

végzett mérőeszköz-fejlesztési és mérési munkái is bizonyították: az Elkerülés kérdőívvel (Kasik, Vidákovich, Gáspár, & Tóth, 2017) végzett elemzések alapján e megoldói stílus egyes formáit a serdülők pozitívként értelmezik (pl. a halogatás történhet erőgyűjtés érdekében, tehát az elkerülés nem végleges stratégiaként értelmezhető), és olykor szoros kapcsolatban áll a pozitív orientációval (azzal, hogy most nem oldom meg, erőt gyűjtök, s majd amikor alkalmas, igyekszem megoldani, s bízom benne, sikerülni fog).

A szintén Kasik és munkatársai által 2016–2019 között végzett kutató-fejlesztő munka egyik eredménye a NEGORI (Negatív Orientáció Kérdőív, Kasik et al., 2018) volt, mely kérdőívvel számos olyan aspektusa is mérhető a negatív viszonyulásnak (pl. a negatív viszonyulás pozitív következményekkel jár), amely más kérdőívvel nem, és ezek ugyan csak árnyalják a korábbi viszonyulás–stílus kapcsolatot. Bizonyították, hogy a negatív orientáció és az elkerülés valóban szoros összefüggésben áll, ám csak azokban az esetekben követi elkerülést a negatív viszonyulást, ha a negatív viszonyuláson belül a negatív énhatékonyság dominál. Amennyiben például a pozitív következmény (pl. így nem leszek szomorú, jobb lesz a helyzetem), akkor már alacsonyabb az elkerülés mértéke, s az látható, hogy ekkor a negatív viszonyulás a racionális stílussal áll szorosabb összefüggésben.

A hazai kérdőíves kutatások (pl. Kasik, 2012, 2014, 2015, 2016; Kasik & Gál, 2017; Kasik, Guti, Gáspár, & Zsolnai, 2016) eredményei alapján jelentős a különbség a serdülők adta válaszok között, ha általános, illetve ha egy-egy személyhez kapcsolódó személyközi problémáról kell ítéletet alkotniuk a serdülőknek. Az általános szociálisprobléma-megoldást feltáró vizsgálatok (pl. D’Zurilla et al., 2004; Frauenknecht & Black, 2010; Kasik, 2015; Kasik et al., 2016, 2017, 2018) eredményei szerint a serdülőkori problémamegoldás nem egységes, 12–18 éves kor között mind a viszonyulás, mind a viselkedésben, gondolkodásban és érzelmi reakciókban megmutatkozó megoldási stílus változik, illetve jelentős az egyéni eltérések, melyek hátterében főként az eltérő családi szocializációs hatások állnak; ezek közül leginkább az anya (gondozó) és gyermeke közötti kapcsolat, illetve az anya (gondozó) mint problémamegoldó minta kiemelkedő hatása (D’Zurilla et al., 2004).

Eskin (2013) szerint a kérdőíves vizsgálatokkal csak azokról az általános kognitív és érzelmi sajátosságokról gyűjthetünk információkat, amelyeket az egyes kérdőívek mérnek, és számos segítő-fejlesztő program hatásvizsgálatának elemzése alapján ezek az ismeretek nem elegendőek ahhoz, hogy a problémás jellemzőket részletesen, hatékonyan kezelni és fejleszteni lehessen akár gyerekek, serdülők, akár felnőttek körében. Lemerise és Arsenio (2000) ugyancsak hangsúlyozza, hogy a különböző kérdőívek kizárólagos alkalmazása kevésbé teszi lehetővé a kognitív és az érzelmi folyamatok alaposabb és a fejlesztés szempontjából kézzelfogható jellemzők felmutatását, nehezen használhatók kiindulási pontként egy-egy fejlesztéskor. Hasonlóan vélekedik Frauenknecht és Black (2010), akik az SPSI–A kérdőív kidolgozásakor törekedtek egy olyan faktor létrehozására, amellyel a múltban tapasztaltak, a tanult problémamegoldási viselkedésformák alkalmazása mérhető. E faktor megbízhatósági mutatója a legalacsonyabb (Cronbach- $\alpha < 0,55$), amit e kérdőív hazai adaptálása során Kasik és munkatársai (2017) is tapasztaltak. Maguk a kérdőív fejlesztői is kiemelik, e terület kérdőíves mérése korlátozott, szükséges más módon is mérni ezt a területet.

Igen sok külföldi és hazai kutatási eredmény (pl. Eskin, 2013; Kasik, 2015) hívja fel a figyelmet arra, hogy a hatékony, sikeres problémamegoldás nagymértékben a probléma-helyzethez (a problémához, a másik félhez és önmagunkhoz) való viszonyulástól függ, ami alapvetően meghatározza a problémamegoldás általános stílusát. Azok a gyerekek, serdülők és felnőttek, akik pozitívan viszonyulnak a problémahelyzethez („van megoldás, meg tudom oldani, képes vagyok rá”), nagyobb valószínűséggel oldják meg hatékonyan társas problémáikat. Ezzel szemben azoknak, akikre negatív orientáció jellemző („nem fog megoldódni, nem tudom megoldani, nem vagyok képes rá”), kevésbé hatékony a problémamegoldásuk, és szemben a pozitívan viszonyulókkal, megoldói stílusuk kisebb mértékben racionális (tényeken alapuló, több lehetőséget és azok következményeit mérlegelő), hanem inkább impulzív (érzelemalapú, kevésbé átgondolt) és elkerülő (a problémát negligáló, a felelősséget nem vállaló). A hatékonyság minden esetben függ a másik fél problémamegoldó viszonyulásától és stílusától, valamint a helyzeti tényezőktől (akadályoktól és lehetőségektől). A hazai keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok (pl. Kasik, 2014, 2015; Kasik et al., 2017) alapján a magyar serdülők körében 13–15 éves korban kiemelkedően magas a negatív orientáció (nem bízik önmagában, nem szeretné, vagy úgy gondolja, nem tudja megoldani a problémát), és ezzel szorosan összefügg az elkerülés valamely formájának (pl. negligálás, halogatás) gyakori előfordulása. A pozitív viszonyulás leggyakrabban racionalitással párosul, s ez a kapcsolat a 17-18 évesekre jellemzőbb, mint a fiatalabb serdülőkre, továbbá e téren nincs számottevő nem szerinti különbség. A lányok gyakrabban mutatnak impulzivitást, a fiúkra az elkerülés és a racionalitás jellemzőbb.

E kutatási adatok alkalmasak az életkori és a nem szerinti tendenciák, főbb változási pontok, illetve az egyéni különbségek megismerésére, ám arról nem adnak információt, hogy pontosan mi jellemzi az adott személlyel (pl. szülővel, pedagógussal, kortárrsal) kapcsolatos probléma megoldását, illetve ez miben különbözik a más személyekkel való probléma értelmezésétől és kezelésétől. Ugyanakkor bizonyított, hogy ezen információk birtokában a segítő-fejlesztő iskolai programok hatékonyabbak, hatásuk hosszabb távú (Webster-Stratton, 2011). Egy ilyen jellegű hazai pilot mérés (Kasik, 2016) során például az derült ki, hogy a 13–15 évesek körében mutatott magas negatív viszonyulás szignifikánsan gyakrabban jelenik meg az anyával kapcsolatos, és kisebb mértékben a kortársakkal kapcsolatos társas problémáknál, aminek az értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy a szülői és a kortársi problémák a leginkább eltérő természetűek.

Bár a személyspecifikus szociálisprobléma-megoldás mérésével részletesebben jellemezhető a diákok problémamegoldása, ezek az eredmények is felvetik a helyzetek sokszínűségéből fakadó, egy személynél megjelenő különbségek lehetőségét. A kérdőíves vizsgálatok mellett egyre gyakrabban végeznek történetalapú (szituációalapú) méréseket, melyek alkalmasak együttesen a személy- és helyzet-specifikus problémamegoldás – annak elsősorban kognitív és emocionális jellemzőinek – elemzésére (Eskin, 2013; Spivack, Shure, & Platt, 1985). A történetek, problémahelyzetek esetében alapkövetelmény, hogy a történetben szereplők neve ne egyezzen a vizsgálatban résztvevő nevével, ugyanakkor egyezzen meg a nemük, valamint a történet az életkori sajátosságoknak megfelelő legyen. A megbízhatósági jellemzői miatt napjainkban már ritkábban végeznek megfigyelést,

mellyel elsősorban a problémamegoldás viselkedésben megnyilvánuló stratégiái azonosíthatók, és csak elvétve találunk olyan kutatást, amelyben a vizsgálatban résztvevők feladata egy-egy rövid film vagy kép elemzése megadott szempontok mentén (Kuperminc & Allen, 2001).

A Kasik (2015) által végzett kutatás alapján – melynek célja a serdülőkori személyközi problémák körének meghatározása volt – serdülőkorban igen gazdag azon helyzetek sora, amelyeket a diákok (12–18 évesek) kortársaikkal kapcsolatos személyközi problémának tekintenek. Ezek közül kiemelkedően magas a kortársakkal való együttműködés hiányának, a segítségadás hiányának, a pizskálódásnak, a kiközösítésnek, a pletykának, valamint a verbális bántalmazásnak az aránya. Ezen problémák megfelelő alapjait képezik a szociálisprobléma-megoldás, ezen belül a negatív viszonyulás történetalapú elemzésének, hiszen serdülőkorban a diákok nagyon sok időt töltenek egymással az iskolában, osztályukban, mely közösségben folyamatosan átélik a társas élet szabályait, a különböző viszonyokat, szerepeket, valamint számtalan viselkedésformát, például az együttműködést, a másoknak való segítségnyújtást, a segítségkérést, a versengést, a problémák kezelését, a szolidaritást vagy a kirekesztést. Mindegyik megélése nagyon fontos szerepet játszik – többek között – a biztonságérzet, a felelősség és a sikerélmény megtapasztalásában (Buda, 1986), és számos külföldi kutatás (pl. Eskin, 2013) hívja fel a figyelmet arra, hogy a problémák nem kezelése vagy nem hatékony megoldása hozzájárul az egy közösséghez való tartozás érzésének, a felelősségvállalás és a társas sikerélmény csökkenéséhez, aminek akár lehetnek – különböző intenzitású – pszichés problémák is a következményei.

Módszer

Célok, hipotézisek

A kutatás célja a negatív orientáció személy- és helyzetspecifikus jellemzőinek elemzése volt 12, 15 és 18 évesek körében. A szociálisprobléma-megoldás mérését az SPSP-R-rel (D’Zurilla et al., 2002) végeztük; az instrukcióban szerepelt, hogy kortársi problémáik mentén értékeljék a kijelentéseket. A negatív problémaorientáció elemzésére a NEGORI (*Negatív Orientáció Kérdőív* – Kasik et al., 2018) mellett egy korábbi vizsgálat során (Kasik, 2015, 2016) feltárt, serdülőkorban nagyon gyakran előforduló kortársi problémák alapján alkottunk történeteket, ezeket kellett a diákoknak értékelni. Arra voltunk kíváncsiak, mi jellemzi kortársi problémákra szűkített szociálisprobléma-megoldásukat, negatív problémaorientációjukat, miként értékelik a történeteket, illetve milyen kapcsolat áll fenn a kérdőíves vizsgálatok és a történetelemzés eredményei között. Egyrészt azt feltételeztük, hogy a korábbi vizsgálatainkkal megegyező képet mutat a 12, 15 és 18 évesek szociálisprobléma-megoldása és negatív orientációja, másrészt azt, hogy azok a diákok, akikre nagyfokú negatív viszonyulás jellemző, nem akarják megoldani a kortársi problémát, vagyis nem megoldói stílust, hanem a negatív viszonyulás valamely formáját választják.

Minta

A 2018-ban végzett vizsgálatban 445 diák vett részt (12 éves: 140, $M=12,11$, $SD=0,87$; 15 éves: 155, $M=15,23$, $SD=0,65$; 18 éves: 150, $M=17,67$, $SD=1,02$), mindegyik életkorban a lányok aránya nagyobb (55% körüli). A 12 évesek nyolc évfolyamos általános iskolába, a 15 és 18 évesek négy évfolyamos gimnáziumba járó diákok voltak. Utóbbi szűkített csoportra azért volt szükség, mert egy korábbi vizsgálatból (Kasik et al., 2016) tudjuk, hogy a különböző iskolatípusban tanuló diákok között – nagymértékben családi háttérükből fakadó szocializáltságuk miatt – jelentős a különbség a negatív orientáció és az impulzivitás gyakorisága mentén.

Mérőeszközök

Jól ismertek azok a személyközi problémák, amelyek igen gyakran jelennek meg a magyar 10–18 évesek körében szülőkkel, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatban (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2014). Ezekre nagymértékben lehet támaszkodni egy történetelemzést kérő mérőeszköz kidolgozásakor. A rövid történeteket gyakran a D’Zurilla és munkatársai (2002) által létrehozott, a szociálisprobléma-megoldás folyamatát leíró elméleti modell, illetve a Bedell és Lennox (1997) által kidolgozott VÉG-modell (a probléma-megoldás viselkedés-érzelmek-gondolatok komplex rendszere) alapján hozzák létre. A résztvevők feladata legtöbb esetben az, hogy a történeteket nyílt és zárt kérdések mentén elemezzék, illetve kifejthetik véleményüket a helyzettel, a főszereplővel és a mellékszereplőkkel – tetteikkel, gondolataikkal, érzelmi reakcióikkal – kapcsolatban.

E kutatásban kizárólag a kortársakkal kapcsolatos problémákra és problémamegoldásra fókuszáltunk. A korábbi problémafeltárási irányuló hazai kutatások alapján négy történetet írtunk, mindegyiknek más probléma áll a középpontjában: kiközösítés; együttműködés hiánya; segítségnyújtás hiánya; rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése. A külföldi kutatásokkal szemben nem nyílt és zárt kérdéseket hoztunk létre, hanem a történetelemzéshez a szociálisprobléma-megoldás mérésére alkalmazható SPSI-R (D’Zurilla et al., 2002) és a NEGORI (Kasik et al., 2018) szerkezetét, faktorait használtuk fel. Arra voltunk kíváncsiak, mennyiben tükröződnek a kérdőívben adott válaszok a történetek megítélésében, vagyis ezzel az eljárással lehetővé vált a történetelemzés során adott válaszoknak a kérdőívben adott válaszokkal való összevetése. Mindegyik történetnél először döntést kell hoznia a válaszadónak a megoldási hajlandóságáról (pozitív vagy negatív viszonyulás), vagyis, hogy meg akarja-e oldani a szituációban ismertetett problémát, vagy sem. Ezt követően a feladat elágazik aszerint, hogy a vizsgálati személy pozitívan vagy negatívan viszonyul a szituációban ismertetett problémához. Ha meg akarja oldani (pozitív viszonyulás), akkor megoldási stílus (racionális, impulzív, elkerülő) közül kell választania az SPSI-R faktorai alapján, ha nem, akkor pedig a negatív orientáció valamely aspektusát megjelenítő kijelentés közül, melyek a NEGORI valamelyik faktorát képviselik (problémahárítás, negatív következmény, negatív énhatékonyság, pozitív következmény, szokás/minta, várakozás).

A negatív orientáció kérdőíves mérésére a Kasik és munkatársai (2018) által kidolgozott, serdülők (12, 15 és 18 éves korban) körében bemért NEGORI-t alkalmaztuk.

A NEGORI *Problémahárítás* tételei azt fejezik ki, hogy az egyén azért nem szeretne a problémáival foglalkozni, mert azoknak szerinte nem ő az oka. A *Negatív következmény* tételei arról szólnak, hogy az egyén a problémamegoldással kapcsolatban rövid és hosszú távú negatív személyes és kapcsolati következményekkel számol, ami negatív érzésekkel tölti el. A *Negatív énhatékonyság* tételei azt fejezik ki, hogy úgy gondolja az egyén, nem tudja, képtelen megoldani a problémáit, nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, feltehetően ezért viszonyul negatívan a problémához és a megoldáshoz. A *Pozitív következmény* kijelentései esetében úgy gondolja az egyén, a problémával való nem foglalkozás pozitív következményekkel jár számára, és megnyugvással tölti el: nem lesz ideges, szomorú. A *Szokás, minta* tételei alapján az egyén környezete (család, pedagógusok, kortársak) nyújtja a mintát arra, hogy ne foglalkozzon a problémáival. A *Várakozás* kijelentései értelmében azt várja az egyén, hogy a problémái maguktól megoldódjanak, vagyis passzív, nem tekint magára aktív problémamegoldóként. A kérdőív 21 kijelentésből áll, ezeket ötfokú Likert-skálán kell megítélni (0=egyáltalán nem jellemző rám –4=teljes mértékben jellemző rám). A vizsgálatban mindegyik életkorban megfelelő volt a kérdőív reliabilitása (Cronbach- α =0,79–0,91).

Az SPSI–R 25 ítemes, a kijelentések öt faktorba csoportosulnak: *Pozitív orientáció*, *Negatív orientáció*, *Racionalitás*, *Impulzivitás*, *Elkerülés*. A kijelentéseket ötfokú skálán (0=egyáltalán nem igaz rám –4=teljes mértékben igaz rám) kell megítélni. A hazai vizsgálatok alapján a kérdőív faktorszerkezete teljes mértékben megegyezik az eredeti, angol mérőeszköz struktúrájával, és a 11–18 évesek körében igen megbízhatóan mér. E kutatásban a megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) 0,76 feletti minden életkorban (a hazai keresztmetszeti és longitudinális mérésekről részletesebben ld. Kasik, 2014, 2015).

Adatfelvétel

A mérésre az igazgatók és a szülők beleegyezésével került sor, akiket tájékoztattunk annak tartalmáról és céljáról. Az adatfelvétel két tanítási órát vett igénybe mindhárom életkorban, s azt kértük a kitöltést felügyelő pedagógusoktól, hogy a két óra között legalább egy hét teljen el annak érdekében, hogy diákok a lehető legkisebb mértékben emlékezzenek a kérdőív-tételekre. A tartalmi hasonlóság miatt először a történelelemzést végezték el a diákok, majd az SPSI–R-t töltötték ki, s a másik órán a NEGORI-t.

Eredmények

A kortársi problémák alapján megítélt szociálisprobléma-megoldás életkori jellemzői

A szociálisprobléma-megoldás jellemzőit az SPSI–R-rel tártuk fel. Az 1. táblázat tartalmazza az életkori faktoronkénti különbségeket.

1. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás (kortársi problémákra szűkített) életkori faktoronkénti különbségei (ANOVA)

Faktor	12 évesek	15 évesek	18 évesek	ANOVA F (p)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Pozitív orientáció	3,52 (0,42)	3,15 (0,45)	3,33 (0,58)	17,35 (0,000)
Negatív orientáció	2,98 (0,29)	3,42 (0,22)	3,73 (0,21)	5,23 (0,036)
Racionalitás	3,45 (1,12)	3,54 (0,97)	3,87 (1,09)	11,66 (0,000)
Impulzivitás	2,67 (1,09)	2,54 (0,94)	2,46 (0,82)	7,87 (0,041)
Elkerülés	1,87 (0,75)	2,34 (0,81)	2,93 (0,88)	20,32 (0,000)

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás

Az adatok alapján (1. táblázat) a *Pozitív orientáció* ($\{12\} > \{15, 18\}$) és az *Impulzivitás* értékeinek csökkenése ($\{12, 15\} > \{18\}$), ezzel szemben a *Negatív orientáció* ($\{12\} < \{15, 18\}$) és a *Racionalitás* ($\{12, 15\} < \{18\}$) növekedése, valamint az *Elkerülés* fokozatos növekedése ($\{12\} < \{15\} < \{18\}$) jellemző 12–18 éves kor között, ami tükrözi a korábban végzett longitudinális vizsgálat által feltárt életkori változást (Kasik, 2014). A megoldási stílusok (racionális, impulzív, elkerülő) esetében nagyobbak a szórásértékek, mint a viszonyulást (pozitív, negatív) mérő faktoroknál, ami nagyobb egyéni különbségekre utal, alátámasztva korábbi vizsgálatok eredményeit (l. Kasik, 2015).

A negatív orientáció életkori jellemzői

A negatív orientáció jellemzőit a NEGORI-val mértük. A 2. táblázat szemlélteti az életkori faktoronkénti eltéréseket.

2. táblázat. A negatív orientáció életkori faktoronkénti különbségei (ANOVA)

Faktor	12 évesek	15 évesek	18 évesek	ANOVA F (p)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Problémahárítás	2,56 (0,31)	3,11 (0,56)	3,41 (0,49)	22,10 (0,000)
Negatív következmény	3,11 (0,29)	3,45 (0,22)	3,63 (0,23)	3,12 (0,042)
Negatív énhatékonyság	2,78 (1,07)	2,20 (0,97)	1,56 (1,18)	12,34 (0,000)
Pozitív következmény	2,45 (1,11)	1,59 (0,97)	1,75 (0,34)	11,87 (0,000)
Szokás, minta	1,33 (0,89)	1,12 (1,10)	1,63 (0,67)	4,34 (0,020)
Várakozás	1,49 (0,58)	1,87 (0,41)	2,18 (0,88)	2,67 (0,039)

Megjegyzés: M=átlag; SD=szórás

A 2. táblázatban közölt adatok alapján a *Negatív énhatékonyság* életkori átlagértékei szignifikánsan különböznek, fokozatosan csökkenő tendenciára utalnak ($\{12\} > \{15\} > \{18\}$), és szintén csökkenést érzékeltetnek a *Pozitív következmény* értékei ($\{12\} > \{15, 18\}$), ám utóbbinál a 15 és a 18 évesek értékei nem különülnek el szignifikánsan. Mindezzel szemben a *Negatív következmény* és a *Problémahárítás* a 15 és a 18 évesekre szignifikánsan jellemzőbb, mint a 12 évesekre ($\{12\} < \{15, 18\}$), valamint a *Szokás, minta* és a *Várakozás* faktoron egyaránt a 18 évesek értékei magasabbak ($\{12, 15\} < \{18\}$). A szórásértékek magasak a *Negatív énhatékonyság* esetében mindhárom életkori csoportban, a *Pozitív következmény* faktornál a 12 és a 15 éveseknél, a *Szokás, minta* esetében a 15 éveseknél, ami az adott életkori csoporton belüli egyéni különbségek nagyobb mértékére utal.

A történetelemzés eredményei

Mind a négy alkalmazott történet a serdülőkorban leggyakrabban felmerülő kortársi problémákról szól (kiközösítés; együttműködés hiánya; segítségnyújtás hiánya; rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése). A 3. táblázat életkoronként és történetenként szemlélteti azt, hogy a diákok mekkora aránya gondolja úgy, hogy amennyiben adott helyzetbe kerülne, szeretné vagy sem megoldani a problémát (*Megoldási hajlandóság*). Amennyiben szeretné, hányan cselekednének a racionális, az impulzív és az elkerülő stílusnak megfelelően (*Megoldási stílus*), és ha nem szeretné megoldani (*Negatív viszonyulás*), mi ennek az oka. A történetek megítélésének életkori különbségeit – a külföldi vizsgálatok elemzési gyakorlatát követve – csak egy-egy történet esetében tártuk fel. Nem hasonlítottuk össze a történetek megítélését, mivel a helyzetek különböző társas jelenségeket tartalmaznak. A történetelemzés eredményeit – életkori bontásban – a 3. táblázatban foglaltuk össze.

Mindegyik életkorban és történetnél (3. táblázat) magas a pozitív megoldási hajlandóság („igen” válasz), és a megoldási stílus esetében csak a segítségnyújtás hiányát tartalmazó történet esetében különül el a 18 évesek csoportja a fiatalabbaktól az impulzivitásban ($\chi^2=4,86$, $p=0,027$). E szerint az eltérés szerint a legidősebbek körében kevesebben oldanák meg ezt a helyzetet érzelmeiktől vezérelve; a 18 éveseknél a racionális stílus dominál (75%-uk ezt jelölte meg, míg a 12 és 15 éveseknél ez az arány sorrendben 50 és 57%).

A negatív viszonyulást kifejező kijelentések közül – melyek lefedik a NEGORI hat faktorát – három, a problémahárítás (nem én vagyok a hibás, kezdeményezzen a másik), a várakozás (majd megoldódik magától) és a negatív énhatékonyság (nem vagyok képes megoldani) esetében azonosítottunk szignifikáns életkori eltérést. A problémahárítás esetében az együttműködés hiányáról szóló történetnél a 18 évesek kisebb választási aránnyal ($\chi^2=3,55$, $p=0,031$), a segítségnyújtásról ($\chi^2=2,53$, $p=0,038$) és a rossz hírnév keltéséről/pletyka terjesztéséről ($\chi^2=3,56$, $p=0,022$) szólnál ugyancsak a legidősebbek, ám nagyobb választási aránnyal különülnek el a 12 és a 15 évesektől. Szintén a 18 évesek térnek el szignifikánsan a várakozást tartalmazó kijelentés esetében, ám míg a kiközösítést tartalmazó történetnél nagyobb ($\chi^2=4,24$, $p=0,021$), addig a segítségnyújtás hiányáról szóló helyzetnél ($\chi^2=3,34$, $p=0,029$), valamint a rossz hírnév keltését/pletyka terjesztését

($\chi^2=2,11$, $p=0,043$) tartalmazó történetnél kisebb arányban választották ezt, mint a fiatalabbak.

3. táblázat. A történetelemzés eredményei életkori bontásban (%)

Fő elemzési szempont	Válaszlehetőségek	1. történet: kiközösítés			2. történet: együttműködés hiánya			3. történet: segítségnyújtás hiánya			4. történet: rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése		
		12	15	18	12	15	18	12	15	18	12	15	18
Megoldási hajlandóság	igen	85	79	86	94	91	87	96	92	87	85	80	77
	nem	15	21	14	6	9	13	4	8	13	15	20	23
Megoldási stílus	racionális	85	87	88	65	68	74	50	57	75	52	60	48
	impulzív	13	13	12	20	16	13	30	33	15	30	25	40
	elkerülő	2	0	0	15	16	13	20	10	10	18	15	12
Negatív viszonyulás	problémahárítás	50	61	42	61	40	15	40	50	75	21	30	60
	pozitív következmény	0	0	16	0	0	0	0	0	15	0	30	0
	várakozás	25	13	42	0	0	50	40	40	10	13	13	16
	negatív következmény	0	13	0	13	40	35	0	0	0	13	13	16
	szokás, minta	25	13	0	26	20	0	20	0	0	41	0	0
	negatív énhatékonyság	0	0	0	0	0	0	0	10	0	12	14	8

Megjegyzés: dőlttel jelölve a szignifikáns eltérés

A kérdőívek eredményeinek és a történetelemzés válaszainak kapcsolata

Elemeztük azt is, milyen kapcsolat áll fenn a kérdőíves vizsgálatok és a történetelemzés eredményei között. Mindegyik korcsoportban kiválasztottuk azokat a diákokat (84 fő), akik magas (egy szórással az átlag felett) értéket értek el az SPSI-R negatív orientáció faktorán, ezt követően megnéztük, hogy ezek a diákok milyen értékekkel rendelkeznek a NEGORI faktorain, végül az egyes történeteknél mi jellemzi megoldási hajlandóságukat, megoldói stílusukat és negatív viszonyulásukat. A 4. táblázatban foglaltuk össze a kérdőíves vizsgálat és a történetelemzés eredményeinek kapcsolatát.

4. táblázat. A magas negatív orientációval bíró diákok eredményeinek kapcsolata (fő)

Elemzési területek	1. történet: kiközösítés			2. történet: együttműködés hiánya			3. történet: segítségnyújtás hiánya			4. történet: rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése		
	12 (24 fő)	15 (34 fő)	18 (26 fő)	12 (24 fő)	15 (34 fő)	18 (26 fő)	12 (24 fő)	15 (34 fő)	18 (26 fő)	12 (24 fő)	15 (34 fő)	18 (26 fő)
NEGORI – magas várakozás	3	5	10	4	5	6	2	4	8	7	10	13
NEGORI – magas negatív énhatékonyság	10	13	11	4	4	10	3	6	10	10	15	20
NEGORI – magas negatív következmény	2	6	10	2	2	6	2	7	9	8	12	17
Történetelemzés – nem akarja megoldani	15	21	14	6	9	13	4	8	13	15	20	23
<i>Nem akarja megoldani és magas érték a NEGORI-faktorokon</i>	2	4	9	2	2	5	2	4	7	7	12	12

A 12 évesek közül 24 (17%), a 15 évesek közül 34 (22%), a 18 évesek közül 26 (17%) diák (összesen 84,19%) ért el magas értéket az SPSI–R negatív orientáció faktorán (4. táblázat). A magas negatív orientációval bíró diákok közel fele (44%) magas értéket ért el a NEGORI negatív énhatékonyság faktorán (12: 42%, 15: 47%, 18: 40%), ám a történetek elemzésénél ezt mint okot nem jelölték meg. Szintén magas értéket értek el ezek a diákok a NEGORI problémahárítás (12: 28%, 15: 31%, 18: 33%), várakozás (12: 22%, 15: 35%, 18: 39%), illetve negatív következmény (12: 22%, 15: 29%, 18: 36%) faktorán, és ezeket a lehetőségeket a történetelemzés során is választották.

A 4. táblázat utolsó sorában tüntettük fel azoknak a tanulóknak a számát, akik a történetelemzéseknél nem akartak a problémával foglalkozni, illetve magas értékkel bírnak a NEGORI problémahárítás, várakozás és negatív következmény faktorán. Mindegyik történetnél a 12 évesek csoportjában a legkevesebb és a 18 éveseknél a legtöbb ezen tanulók száma, és leginkább a rossz hírnév keltését/pletyka terjesztését tartalmazó problémahelyzet az, amelyiknél mind a negatív viszonyulás, mind a NEGORI-faktorokon elért magas értékek azonosíthatók.

Az eredmények értelmezése

A negatív problémaorientáció serdülőkorú jellemzőinek kérdőívvel (SPSI–R, NEGORI) és történetelemzéssel végzett vizsgálatának eredményei megerősítik azt a korábbi kutatási adatok alapján tett megállapítást, miszerint az általános és a speciális (helyzethez, személyhez kötött) negatív viszonyulás eltérő képet mutat (pl. Eskin, 2013). Úgy gondoljuk, ezen adatok mindenképpen pontosabb fejlesztési célok megfogalmazását teszik lehetővé a jövőben.

Az SPSI–R faktorain elért eredmények közel hasonlóak mindhárom életkorban ahhoz, amit a korábbi keresztmetszeti és az azokat megerősítő longitudinális kutatások során azonosítottak (l. Kasik, 2014, 2015). A korábbi vizsgálatok alapján az impulzivitás a teljes serdülőkorban magas, ám az e kutatásban részt vett diákok közül a 18 évesekre kevésbé jellemző, mint a fiatalabbakra. A további faktorokon elért értékek a korábbi elemzések eredményeit tükrözik: a negatív orientáció, a racionalitás és az elkerülés az életkorral növekvő, a pozitív orientáció csökkenő tendenciát mutat.

A NEGORI-val végzett vizsgálat eredményei – az életkori faktorokénti különbségeket tekintve – teljes mértékben megegyeznek a NEGORI bemérések és a későbbi elemzések során kapott adatokkal (Kasik et al., 2018). A negatív énhatékonyság és a pozitív következmény értékei az életkorral csökkenő tendenciára utalnak, ezzel szemben a negatív következmény, a problémahárítás, a szokás, minta és a várakozás faktor értékei az életkor növekedésével egyre magasabbak. Azonban a növekedés fokozatosságában különbség van, és akárcsak az SPSI–R faktorainál, a NEGORI faktorainál is valószínűsíthető, hogy 14-15 éves korban történnek jelentős változások, ami a legtöbb diáknál összekapcsolható az iskolaváltással, ezzel együtt a más közösségbe kerülés szocializációs hatásaival. Ezt az életkori változást szükséges a jövőben longitudinális mérés keretében részletesen megvizsgálni, illetve a változást okozó személyiségbeli és környezeti tényezők körét alaposan feltárni.

A kérdőíves vizsgálatok alapján a serdülőkor egyik markáns jellemzője a negatív orientáció, a problémáktól és a probléma megoldásától való félelem, a megoldási helyzet miatti aggodás és bizonytalanság érzése. Ugyanakkor a történetelemzések alapján mind-egyik életkorban magas a pozitív megoldási hajlandóság (szeretnék megoldani a problémát), amit magyarázhat az, hogy ezekkel a helyzetekkel igen gyakran találkoznak a diákok, ami miatt kezelésükkel és megoldásukkal kapcsolatban több tapasztalattal, mintával rendelkeznek (ismerős helyzet láttán megjelentek kezelési, megoldási módok, és ezek alapján úgy döntöttek, foglalkozni szeretnének a helyzettel – az ismerőség biztonságot ad, egy hipotetikus helyzetben is hajlandóbbak belemenni a megoldási folyamatba, megkezdeni azt).

A megoldási stílus esetében csak a segítségnyújtás hiányát tartalmazó történetnél azonosítottunk életkori eltérést: a 18 évesek közül kevesebben oldanak meg ezt a helyzetet érzelmeiktől vezérelve, mint a fiatalabbak, ami összhangban áll az SPSI–R-rel végzett mérés eredményével (ebben az életkorban alacsonyabb az impulzivitás értéke). A segítségnyújtás mint proszociális viselkedésforma az egyik legfontosabb serdülőkorban is.

Szerepet játszik – többek között – a közösség formálásában, a normák, szabályok kialakításában és működtetésében, illetve jelentős mértékben meghatározza a szorosabb kapcsolatok, barátságok, a bizalom és a felelősség alakulását (Fiske, 2006). A mindennapokat átszövő segítséssel kapcsolatos probléma jól megragadható, saját kapcsolataikra vonatkoztatva pontosan körülhatárolható, ami feltételezi az ezt kifejező helyzet feletti kontroll szintén pontos azonosítását, amellyel kapcsolatban a történetelemzés eredménye azt sugallja, hogy a legidősebbeknél – minden bizonnyal tapasztalataik által vezérelve – nem adaptív stratégia az impulzív reakció, sokkal inkább a racionális stílus az, amelyik hatékony megoldáshoz vezet. Úgy véljük, ezt az értelmezést támasztja alá az is, hogy a segítségnyújtás hiánya esetében alacsonyabb a várakozás értéke (kevésbé várnak annak érdekében, hogy a probléma megoldódjon valahogyan, vagyis kevésbé passzív szemlélők a diákok ebben a helyzetben). A segítségnyújtás esetében a problémahárítás (várja, hogy a másik tegyen lépéseket a probléma megoldása érdekében, mert úgy gondolja, nem ő a hibás) életkorral növekvő értéke ugyancsak a probléma és a problémás helyzetben a másik fél pontos ismeretét fejezheti ki. Amennyiben a későbbi, a jelenleginél több történettel végzett elemzések is ezt támasztják alá, a történetek kézzelfoghatósága (és ezzel együtt kontrollálhatósága) alapján azok jól elkülöníthetőek lesznek, szintén segítve a segítő-fejlesztő programokat a fókuszált területek kijelölésében.

Az együttműködés hiányáról szóló történetnél a problémahárítás választásának aránya a segítségnyújtás hiányáról szóló történettel szemben az életkorral nő. Ennek egyik lehetséges oka, hogy az elemzett történetből kiderül, a másik fél az, aki semmit nem tesz a közös cél, siker érdekében. A negatív viszonyulás formáinak egy markáns hármasa rajzolódik ki: a másik hibáztatása és várakozás, hogy a helyzet megoldódjon valahogyan, s ehhez társul annak érzése, hogy amennyiben a diák aktívan tenne valamit a helyzet megváltoztatása érdekében, annak valószínű, negatív következményei lennének a másik fél reakciói miatt. Ez az érzelmileg igen megterhelő helyzet ráirányítja a figyelmet az együttműködésen alapuló iskolai munkaforma társas-érzelmi vonatkozásaira, amelyek figyelmen kívül hagyása nehezítheti, akadályozhatja a mindennapi pedagógiai munka céljainak elérését. Az együttműködésen alapuló helyzetek esetében fontos átgondolni, milyen érzelmi viszonyban állnak azok, akiknek közös munkát kell végezniük, illetve a felek milyen mértékű felelősséggel végzik munkájukat (Fülöp, 2019; Szabó, 2019).

A problémahárítás ugyancsak nő az életkorral a rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése történet megítélése alapján. Ez a helyzet kevésbé kontrollálható a résztvevő által, kevésbé lehet tetten érni, nagyobb lehet a tehetetlenség érzése, ami magyarázhatja a negatív énhatékonyság magasabb gyakoriságát is. Ugyanakkor a negatív énhatékonyság csökkenő tendenciája felveti azt a magyarázó tényezőt, hogy a 18 éveseknél a társas összehasonlítás, illetve az ezzel szoros kapcsolatban álló konformitás kevésbé erős. Azt is fontos a szituáció megítélésének értelmezésekor figyelembe venni, hogy kevésbé lehet pontos a pletyka terjesztésében résztvevők köre (még akkor is, ha a történetben a kiindulópont nagyjából azonosítható); ebben az esetben a hárítás nagyobb valószínűséggel bizonyul adaptív stratégiának, mint a többi helyzetnél, és ez a stratégiaaválasztás nem feltétlenül tudatos. Ennek a nem tudatos stratégiaalkalmazásnak a fontosságára hívta fel a figyelmet Lemerise és Arsenio (2000), szerintük ezen alkalmazások érzelmi hátterének feltárása az egyik legfon-

tosabb kutatási feladat a szociálisprobléma-megoldás folyamatának elemzésekor. Kiemelik, hogy ilyen esetekben a stratégiaalkalmazás értelmezhető önvédelemként is, ami nem feltétlenül tudatos. A rossz hírnév keltése/pletyka terjesztése esetében a problémahárítás valóban felfogható olyan nem tudatos mechanizmusként, amely az én védelme érdekében működik.

A kiközösítésről szóló történet megítélésének egyik nagyon fontos üzenete az egyre inkább passzívvá válás, amit a várakozás aránya szemléltet leginkább. Ennél azonban az életkori csoportokban a problémahárítás eltérően kapcsolódik a passzivitáshoz: a fiatalabbaknál magas a problémahárítás aránya, a 18 éveseknél kisebb, vagyis az erőteljes háritás csökken és nő a várakozás, ami magyarázható szintén a tapasztalatszerzéssel, a helyzet egyre tudatosabbá válásával, ami összességében jobban jellemzi a 18 éveseket, mint a náluk fiatalabbakat.

Összehasonlítva a kérdőíves vizsgálatok (SPSI–R, NEGORI) és a történetelemzés eredményeit, egyértelműnek látszik, hogy az általános és a speciális problémamegoldás – még akkor is, ha az SPSI–R kijelentéseit kortársi problémákra gondolva kellett értékelni – több eltérést mutat. A vizsgálatban részt vevő diákok 19%-a igen magas negatív orientációval (SPSI–R) rendelkezik, és ezzel kapcsolatban általános megállapítás (pl. D’Zurilla et al., 2004), hogy ennek leginkább a probléma megoldásával kapcsolatos negatív énhatékonyság az oka. Ugyanakkor, látva a történetelemzés eredményeit, az arányok azt mutatják, hogy a kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás jóval több diák esetében magas, mint ahányan egy adott történetnél úgy vélik, hogy nem szeretnének foglalkozni a problémával, vagyis van különbség a szociálisprobléma-megoldás személyspecifikus, kortársi problémákra szűkített értékelése és egy pontosan körülhatárolt helyzet, a helyzethez való viszonyulás megítélése között. Ám abban, hogy a történeteknél jóval többen jelölték meg azt, hogy szeretnének a problémahelyzettel foglalkozni, két tényező is szerepet játszhat. Egyrészt az, hogy jobban bele tudják élni magukat a diákok egy történetbe, vagyis megoldáscentrikusabbá válnak, mint egy rövid állítás esetében. Másrészt szerepet játszhat a szociális kívánatosság, aminek életkori változásáról nemzetközi vizsgálatokból tudjuk, hogy serdülőkortól csökkenést mutat, ugyanakkor a magyar diákok még a serdülőkor alatt is magas értéket érnek el (l. Gulyás & Varga, 2009). A társas kívánatosság hatásával kapcsolatos feltételezést támasztja alá az, hogy a magas negatív orientációt mutató diákok csaknem fele magas értéket ért el a NEGORI negatív énhatékonyság faktorán.

A történetelemzéssel kapcsolatos jövőbeni kutatásaink egyik fontos célját már említettük: további történetek bevonására és ezek kontrollálhatóság szerinti elkülönítésére lesz szükség, hiszen feltételezzük, a megoldási hajlandóság eldöntését követően az egy markáns szempont, mit kezd az egyén az adott helyzettel (ez önmagában felveti a negatív viszonyulás formáinak csoportosítását is). A másik cél a felkínált problémahelyzetek gyakoriságának egyén szintjén való feltárása, és ehhez kapcsolódóan az adott történet fontosságának felmérése. Mindezek mérése egy folyamatban értelmezhető: az adott helyzettel milyen gyakran találkozott már, mennyire fontos ez személyes jólléte érdekében, s amennyiben nem akar foglalkozni a problémával, milyen szerepet játszik ebben a döntésében a helyzet kontrollálhatósága.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az NKFIH (OTKA) K119591 pályázat keretében valósult meg. Kasik László a tanulmány megjelenésekor Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Bedell, J. R., & Lennox, S. S. (1997). *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. New York: Wiley.
- Buda, B. (1986). *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention*. New York: Spring Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna, L. J. (Eds.), *Social problem solving. Theory, research, and training* (pp. 5–28). Washington, DC: American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-001](https://doi.org/10.1037/10805-001)
- Eskin, M. (2013). *Social problem solving therapy in the clinical practice*. London, Waltham, MA: Elsevier.
- Fiske, S. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, *41*(2), 112–123. doi: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Fülöp, M. (2019). Együttműködés. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp!* (pp. 82–91). Szeged: Mozaik Kiadó.
- Gál, Z., & Kasik, L. (2017). Egy serdülők körében végzett szociálisprobléma-megoldást fejlesztő tréning és tanulságai. In É. D. Molnár & T. Vígh (Eds.), *PÉK 2017 [CEA 2017] XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 140). Szeged, 2017. 04. 06.–2017. 04. 08. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gulyás, M., & Varga, A. (2009). *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Retrieved from <http://ofi.hu/kornyezeti-attitudtol-minosegi-kriteriumokig>
- Kasik, L. (2012). A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, *112*(4), 243–263.
- Kasik, L. (2014). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, *12*(2), 142–158. doi: [10.1080/17405629.2014.969702](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702)
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. (2016). Person-based social problem solving among 10-, 14-, and 16-year-olds. *Journal of Relationships Research*, *7*(4), 2–12. doi: <https://doi.org/10.1017/jrr.2016.4>
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, *24*(9), 3–24.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, *26*(3), 484–496. doi: [10.1556/2063.26.2017.3.15](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15)

- Kasik, L., Gáspár, Cs., Guti, K., & Zsolnai, A. (2016). Relationship between social problem solving, anxiety and empathy among adolescents in Hungarian context. In K. Newton (Ed.), *Problem-solving: Strategies, challenges and outcomes* (pp. 177–196). New York: NOVA Science Publishers, Inc.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia, 18*(2), 131–151.
- Kasik, L., Gál, Z., & Csibri, P. (2018). A negatív problémaorientáció mögött meghúzódó kognitív folyamatok vizsgálata EEG-vel 18–22 évesek körében. In A. Fehérvári, K. Széll, & H. Misley (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (p. 45). XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. 2018. november 8–10. Budapest: ELTE PPK.
- Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Nagy, K., & Szabó Hangya, L. (2019). Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei. *Iskolakultúra, 29*(6), 49–61. doi: [10.14232/iskult.2019.6.49](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.6.49)
- Kasik, L., Vidákovich, T., Gáspár, Cs., & Tóth, E. (2017). Az SPSI–A hazai adaptálásának eredményei. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(2), 201–229. doi: [10.1556/0016.2017.72.2.4](https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.4)
- Kuperminc, G. P., & Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 597–622. doi: [10.1023/a:1010452705746](https://doi.org/10.1023/a:1010452705746)
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107–118. doi: [10.1111/1467-8624.00124](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124)
- Spivack, G., Shure, M., & Platt, J. J. (1985). *Means-Ends Problem-Solving (MEPS)*. Stimuli and scoring procedures supplement. Philadelphia, PA: Preventive Intervention Center.
- Szabó, É. (2019). Felelősség. In L. Kasik, & Z. Gál (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp!* (pp. 108–115). Szeged: Mozaik Kiadó.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years*. Seattle, WA: The Incredible Years, Inc. Retrieved from <file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf>

ABSTRACT

GENERAL AND SPECIFIC NEGATIVE PROBLEM ORIENTATION IN ADOLESCENCE – INVESTIGATIONS WITH QUESTIONNAIRE AND STORY

László Kasik & Zita Gál

International studies agree that social problem-solving has a profound influence on success in personal life, on mental health, on academic achievement, and, in turn, on the functioning of different social groups and society as a whole. The aim of our study was to investigate the characteristics of general and specific negative problem orientation with questionnaires and stories among adolescents (12-, 15- and 18-year-olds; N=445). We used the Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002), the Negative Orientation Questionnaire (NEGORI, Kasik, Gál, & Tóth, 2018), and the NEGORI Story-based Test (Kasik & Gál, 2018) in the study. Based on the results, negative orientation, rationality, impulsivity and avoidance show increasing tendency with age; however, positive orientation decreases with age. The results gained from the NEGORI factors give more details about the age-related characteristics gained with SPSI–R, because based on the NEGORI, the age-related variations of negative self-efficacy related to problems and their solutions show a tendency of decrease. The results of the story-based research (e.g., verbal abuse, lack of cooperation) support the characteristics of the results of the NEGORI studies (e.g., negative self-efficacy is the main component of negative orientation). The results of this study show that negative orientation seems to be a multi-factor construct, either measured by questionnaire or by a story-based test.

Magyar Pedagógia, 119(2). 113–129. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.113

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

Gál Zita, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Egyetem u. 2.



AZ ISKOLAI ZAKLATÁS JELLEMZŐI A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ OSZTÁLYOKBAN

Nagy Erzsébet* és Jámbori Szilvia**

* Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia MA

** Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

A napjainkban az élet számos területén megjelenő agresszió és erőszak az iskolákban is jelen van, így Magyarországon is minden évben gyermekek ezrei válnak társaik áldozatává. Az iskolai zaklatás időről időre a média érdeklődésének homlokterébe kerül, jellemzően egy-egy tragikus végkimenetelű eset kapcsán. A téma jelentőségét nem csupán az érintettek nagy száma, hanem a bántalmazás súlyos következményei adják, melyek rövid és hosszú távon egyaránt jelentkeznek.

A téma úttörő kutatója, az iskolai zaklatás jelenségét az 1970-es évek óta vizsgáló Olweus (1997, 1999) által megalkotott *iskolai zaklatás* három tényező együttes fennállását feltételezi: (a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, (b) amit ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el (c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik. Bár egyes kutatók az iskolai zaklatást ettől eltérő fogalomrendszerben vizsgálták, az Olweus-féle definíció mára általánosan elfogadottá vált (Buda, Kőszeghy, & Szirmai, 2008).

Az iskolai zaklatás jellemzői

A zaklatás gyakorisága

A világszerte folytatott kutatások eltérő eredményekre jutottak abból a szempontból, hogy a vizsgált mintákban milyen gyakorisággal fordul elő az iskolai zaklatás, a minta hány százaléka érintett valamilyen módon. A legalacsonyabb érintettséget Finnországban mértek egy 5813 általános iskolás diák bevonásával végzett kutatásban, ahol azt találták, hogy a tanulók 11,3%-a érintett. A legnagyobb arányú érintettség Írországban fordult elő, ahol a vizsgálatba bevont 7290 általános iskolás diák csaknem fele (49,8%) volt érintett. Valamennyi országban megfigyelhető volt, hogy a középiskolások körében már kisebb mértékben fordul elő az iskolai zaklatás az általános iskolásokhoz képest. Ebben a korosztályban is Finnországban volt a legalacsonyabb az áldozatok aránya (4,7%-uk volt érintett). Ennél a korosztálynál az áldozattá válás legnagyobb valószínűséggel az Egyesült

Királyságban fordult elő, itt egy 6758 diákkal végzett vizsgálatban 27%-os volt az áldozatok aránya (Dake, Price, & Telljohann, 2003). A Verjee és munkatársai (2018) által folytatott kutatás eredménye szerint a gyerekek 2%-a ismerte el, hogy zaklat másokat, 22% az áldozatok aránya és 22%-uk volt tanúja mások zaklatásának.

A magyarországi kutatások is eltérő eredményeket hoztak az előfordulás arányait illetően. A WHO által 1998-ban végzett HBSC-felmérés – melyben Magyarország is részt vett – szerint a magyar gyerekek 20,4%-a volt már bántalmazás áldozata, 15,2%-ukat néhányszor, 5,2%-ukat gyakrabban bántalmaznak társaik. A nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan a magyar gyermekek körében is megfigyelhető az a tendencia, hogy az életkor előrehaladtával csökken a bántalmazásban való érintettség, így az 5. osztályosok 69%-a, a 7. osztályosok 74,1%-a, illetve a 9. évfolyamosok 86,8%-a nyilatkozott úgy, hogy nem bántalmazzák társai. A felmérésben részt vett magyar gyerekek 24,5%-a már bántalmazott mást – 19,8% néha, 4,7% gyakrabban (Aszmann, 2003).

A 2014-ben végzett HBSC-felmérés hasonló eredményt hozott a magyar gyerekek iskolai bántalmazásban való érintettségéről, mint az 1998-as. Bár az újabb felmérésben már nem kizárólag a hagyományos áldozat és bántalmazó felosztást követték, hanem külön kategóriaként vizsgálták az elkövető-áldozatok arányát is, összességében hasonló a mást bántalmazók és a bántalmazást elszenvedők aránya. A 2014-es felmérés szerint a magyar gyerekek 12,2%-a bántalmazott úgy másokat, hogy őt nem bántalmazták, 14,2% csak elszenvedti a bántalmazást, míg 10% bántalmazó és egyben áldozat is (Várnai & Zsíros, 2016). Figula (n. d.) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 (90%-ban általános iskolás) diák bevonásával végzett kutatásában a fenti magyar eredményeknél magasabb érintettséget tapasztalt. Az általa vizsgált mintában a diákok 26,14%-a volt bántalmazás áldozata, 12,87% volt a támadók aránya és 26,53%-uk egyben volt támadó és áldozat.

A magyar diákok körében is szignifikáns a különbség az iskolai erőszakban való érintettségben az életkor változásával. Figula (2004) megállapította, hogy az áldozatok aránya a 10–12 és 13–15 évesek között a legmagasabb. Az életkor előrehaladtával az áldozatok száma csökken. A 10–12 évesek között vannak legnagyobb arányban jelen az agresszív áldozatok is, számuk a 13–15 éves korosztályban már kedvezőbb. A támadók, a zaklatók száma a magasabb korosztályban (13–15 év) jelentősebb, mint a 10–12 évesek között. Balázs (2009) kutatását kis elemszámú, nem reprezentatív mintán végezte (115 fő) és a HBSC-felmérésben mértnél jelentősen nagyobb arányú iskolai zaklatást talált. Vizsgálatában a 6. osztályos diákok 59,9%-át, a 7. évfolyamosok 48,5%-át, valamint a 8. osztályos diákok 23,1%-át már legalább egyszer bántalmazták tettelegesen társai. A verbális bántalmazást illetően nem tapasztalt ilyen egyértelmű összefüggést a gyakoriság és az életkor között: a 6. évfolyamosok 18,2%-a, a 7. osztályosok 25%-a és a 8. évfolyamosok 23,6%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem bántották őt társai verbálisan.

A zaklató magatartás típusai

Az iskolai zaklatás számos formában jelentkezhet (pl. csúfolás, gúnynéven nevezés, bezárás, kiközösítés, fizikai bántalmazás). Az iskolai zaklatás több szempontból is osztályozható. Az egyik lehetséges felosztás fizikai – verbális – szociális, avagy kapcsolati zaklatást és újabban az elektronikus zaklatást, a cyberbullyingot különbözteti meg. A fizikai

bántalmazás lehet például ütés, rúgás, leköpés vagy az áldozat holmijának ellopása, a verbális zaklatás jelenthet csúfolást, gúnyolást, kinevetést, az áldozatnak célzott bántó vagy obszcén kijelentéseket. A szociális vagy kapcsolati zaklatás az áldozat kiközösítése, társas kapcsolatainak rombolása, amely jó hírét vagy a csoportban elfoglalt helyét veszélyezteti. A cyberbullying esetében elektronikus eszközökön történik rosszindulatú hírek, megjegyzések vagy képek terjesztése (Berta & Dombi, 2017; Buda et al., & Szirmai, 2008; Jan & Husain, 2015; Lamb, Pepler, & Craig, 2009; Verjee et al., 2018).

A másik megközelítés a zaklatás direkt és indirekt formáját különbözteti meg. Az előbbi esetben nyíltan, az áldozatot közvetlenül megcélozva követik el a zaklatást, ami lehet verbális (pl. csúfolás) vagy nem verbális (pl. ütés). Az indirekt zaklatás esetében az áldozat közvetett módon van kitéve valamilyen agresszív cselekedetnek, nincs közvetlen interakció az áldozat és zaklatója között, bizonyos esetekben az sem nyilvánvaló, hogy ki a zaklató (Berta & Dombi, 2017; Buda et al., 2008). A zaklató magatartások osztályozása nem kizárólagos, a zaklató magatartások e két felosztás mátrixában értelmezendők. Így például valaki szemtől szembeni csúfolása egyszerre verbális és direkt zaklatás, a pletykaterjesztés vagy a kapcsolatok rombolása indirekt verbális zaklatás (Buda et al., 2008).

Az osztálylégkör mint az iskolai zaklatást befolyásoló tényező

Espelage, Swearer és Napolitano (2003) az iskolai zaklatás jelenségének összetevőit vizsgálva megállapították, hogy az iskolai légkör fontos tényezője a zaklatásnak, mivel alapvetően befolyásolja a diákok agresszív viselkedéshez való viszonyulását. Buda (2009) általános iskolások körében végzett kutatásában a zaklatási események gyakoriságán kívül a diákok általános hangulatát és pszichoszomatikus tüneteit is vizsgálta abból kiindulva, hogy ez utóbbiak egyértelmű jelzői az általános közérzetnek, s közvetve az osztály klímájának is. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok közérzete, az iskolai osztály klímája kapcsolatban áll a zaklatás gyakoriságával az adott osztályban, azokban az osztályokban, ahol jobb volt a közérzet, kisebb mértékben volt jelen a zaklatás. Ezért az meleg, pozitív iskolai klíma védőfaktort jelent az iskolai bántalmazással szemben.

Mindezzel hasonló eredményre jutott Berta és Dombi (2017), valamint Nagy, Körmendi és Pataky (2012) is az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztálylégkör közötti kapcsolat vizsgálata során. Várnai, Zsíros és Németh (2016) a 2013-2014-es HBSC-felmérés magyar adatainak elemzésekor szignifikáns különbségeket találtak a bántalmazásban való érintettségben az egyes iskolafenntartók által működtetett iskolák között. Azt tapasztalták, hogy az egyházi iskolákban a legalacsonyabb a bántalmazásban (közvetlenül) nem érintett diákok aránya, és ezekben az iskolákban a legmagasabb a zaklatók és a zaklató áldozatok aránya. Az egyházi iskolákhoz hasonló gyakoriságot találtak az állami fenntartású intézményekben is, azonban az egyéb fenntartású oktatási intézményekben (pl. magán-, alapítványi iskola) szignifikánsan kevesebb a bántalmazás. Ezt azzal magyarázták, hogy bár az egyházi és az állami fenntartású oktatási intézmények különbözhetnek értékrendjükben, presztízszükben, hagyományaikban, azonban az oktatási módszereket, pedagógiai célokat és a légkört tekintve hasonlóak. Ezzel szemben a magán vagy alapítványi fenntartású intézményeknek sok esetben deklarált célja az egyénre

szabott oktatási módszerek alkalmazása, nyitottabbak a nem hagyományos órakeretek, iskolai struktúrák irányába.

Egy 50 általános iskola 2884 tanulója bevonásával Simon, Zerinváry és Velkey (2012) által végzett kutatásban ettől eltérő eredmény született. A vizsgálat egyik fókusza ez esetben is az volt, hogy mutatkozik-e eltérés a zaklatás mértékében a különböző fenntartóhoz tartozó iskolákban. Azt tapasztalták, hogy a bántalmazottak aránya az egyházi fenntartású iskolákban szignifikánsan alacsonyabb, mint az állami fenntartású intézményekben, azonban az egyéb fenntartású intézmények vonatkozásában nincs szignifikáns különbség (ez utóbbi eredményt az alacsony elemszámmal magyarázták). A kutatók azt is vizsgálták, hogy mutatkozik-e különbség az osztálylégkör és a zaklatás mértékének tekintetében a hagyományos és az alternatív tantervű iskolák között. Az önbevalláson alapuló mérés eredményei szerint az alternatív tantervű iskolákban a bántalmazottak aránya kisebb, mint a normál tantervű iskolákban annak ellenére, hogy az alternatív tantervű iskolák tanulói kevésbé szívesen vannak együtt és kevésbé tartják kedvesnek egymást, mint a hasonló normál tantervű iskolában tanuló társaik.

A Boldogságóra Program jellemzői

A boldogság kutatása a pszichológiában elsősorban az 1960-as évektől kezdődött (Ryan & Deci, 2001; Veenhoven, 1996), és a pozitív pszichológia irányzatának központi fogalmává vált (Csíkszentmihályi, 1997, 2010; Oláh, 2005; Seligman, 2003). Meghatározásuk szerint a boldogság a belső erőforrások kiteljesítésével és elköteleződéssel végzett tevékenységként azonosítható (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 2008). A boldogság hátterében a kutatások alapján egyéni pszichológiai tényezők, például jóllét, étellel való elégedettség (Diener, 1984; Ryff & Singer, 2008) és társas kapcsolati tényezők is azonosíthatók (Liu, Tian, & Gilman, 2005).

„A boldogságórák célja nem az, hogy problémamentes életmodellt állítson a fiatalok elé, hanem, hogy vezérfonalat adjon az iskolásoknak, hogy könnyebben nézzenek szembe a kihívásokkal, képesek legyenek megbirkózni a problémákkal, valamint a testi-lelki egészségmegtartás tényezőinek tanulmányozására adjon lehetőséget” (Bagdi & Bagdy, 2017, p. 12). A Bagdi Bella által 2012-ben felnőtteknek kidolgozott tíz hónapos boldogságprogram folytatásaként 2014-ben indult 3–20 éves korosztály számára a Boldogságóra Program. Az élménypedagógiai program célja a boldogság elérésének, fenntartásának és fokozásának elérése. A program a pozitív pszichológia elméletén alapul, így kiindulópontja, hogy a pozitív érzelmek képezik az intellektuális és szociális képességek fejlődésének, az önkiteljesedésnek az alapját, a pozitív érzelmi állapotok, így a boldogság is tanítható és tanulható, valamint a boldogság arra ösztönzi az embereket, hogy gyakorlati lépéseket tegyenek fejlődésük érdekében. Ebből kiindulva a pozitív érzelmi állapotok elérését és fenntartását segítő technikák nemcsak az intellektuális és szociális fejlődéséhez, hanem a mentális egészség fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A program már idézett célján kívül az osztályon belüli társas kötelékek erősítését és a részt vevő osztályok egységes közösségé váló formálását is célul tűzte ki (Bagdi & Bagdy, 2017).

A Boldogságóra Program tíz – egymásra épülő – témából áll, melyet tíz hónap alatt dolgoznak fel az osztályok vagy csoportok havonta legalább egy boldogságóra keretében. A témák a következők: a hála gyakorlása, az optimizmus gyakorlása, társas kapcsolatok ápolása, jó cselekedetek gyakorlása, elköteleződés egy cél mellett, megküzdési stratégiák, apró örömeik élvezete, a megbocsátás gyakorlása, testmozgás és fenntartható boldogság. A témákat játékosan, kreatív gyakorlatokon keresztül dolgozzák fel, és nagy szerepet kap a közös éneklés, a rajzolás és az improvizációs játék is. A program lényeges eleme a tágabb környezet – iskola, család – közös gondolkodásra való felhívása is. A következő részben hét témát fogunk részletezni, melyek szorosabban kapcsolhatók a kutatási kérdéseinkhez.

A boldogságóra elméleti alapja – a pozitív pszichológia

Hála

A pozitív pszichológiai megközelítés szerint a hála a negatív érzések ellenpólusa, amely semlegesíti az irigységet, az ellenségességet, az aggodalmaskodást és a bosszankodást. A hála azonban ebben az esetben nem a hétköznapi értelemben, valami konkrét dologért, ajándékért vagy előnyért való köszönetként értelmezendő, hanem sokkal tágabban. A hála kifejezése a jelenre való koncentráció, az élet pozitív értékelése (Lyubomirsky, 2008). Emmons és Shelton (2002) megállapították, hogy a hála mint attitűd lehetővé teszi, hogy a személy a nehézségekben olyan új erősségeket fedezzen fel, amelyekkel az akadályok leküzdhetők. McCullough, Emmons és Tsang (2002) kifejtették, hogy a hálás attitűd mellett nem csupán a pozitív érzelmek – így a boldogság – magasabb szintje, az étellel való nagyobb elégedettség figyelhető meg, hanem kisebb a depresszió, a szorongás és a magány esélye is.

Optimizmus

Az optimizmust a jövőbeli események pozitív kimenetelének általános elvárásaként értelmezik. Hamvai és Pikó (2013) 12–14 éves gyerekek reakciót vizsgálta bizonytalan, többértelmű szociális helyzetekben. Azt tapasztalták, hogy azok a gyerekek, akik a magasan optimista csoportba tartoztak, szignifikánsan gyakrabban adtak pozitív átkeretezést tartalmazó értelmezést ezekre a helyzetekre, mint a közepesen vagy kevésbé optimista csoport, ugyanakkor kevésbé jellemző rájuk a negatív automatikus gondolkodás, mint kevésbé optimista társaikra. A pozitív átkeretezések olyan válaszok voltak, amelyek a barát viselkedésének olyan lehetséges okát foglalták magukba, amelyek támogatást, megértést, a probléma megoldását fejezték ki, vagy a jóhiszeműségére utaltak. Az optimizmussal kapcsolatban Oláh (2004) kifejtette, hogy véd a depresszió ellen, azonos felkészültség mellett jobb teljesítményt eredményez, és mint életszemlélet szignifikánsan hosszabb életet szavatol.

Társas kapcsolatok

Ryff és Keyes (1995) a másokkal való pozitív kapcsolatot a pszichológiai jóllét egyik faktoraként tartják számon. Az ezen a faktoron magas értéket elérő személyekre kielégítő, meleg kapcsolatok, másokkal való törődés, szeretet és magas intimitás jellemző, míg az alacsony pontszám elszigeteltségre, gyenge kompromisszumkészségre, kevés közeli, meleg kapcsolatra utal. Lyubomirsky (2008) szerint a társas kapcsolatok és a boldogság között egyértelműen kétirányú oksági kapcsolat áll fenn, hiszen a társas – például baráti, szerelmi – kapcsolatok boldogítják az embert, a boldog emberek pedig nagyobb valószínűséggel alakítanak ki szerelmi és baráti kapcsolatokat. Ezen kívül a célok eléréséhez sok esetben a másokkal való együttműködésre is szükség van, az ennek során kialakuló kapcsolatok önmagukban is fokozni tudják a boldogságot, s mivel az embereknek alapvetően szükségük van arra, hogy „tartozzanak valahová”, a kapcsolatok hozzájárulnak ahhoz, hogy tartósan jól érezzük magunkat.

Jó cselekedetek

Lyubomirsky (2008) empirikus kutatásra alapozva megállapította, hogy az optimálisan időzített jó cselekedetet végző emberek komoly boldogságfokozódást élnek át. Véleménye szerint ennek hátterében egyrészt az áll, hogy amennyiben kedvesek, nagylelkűek vagyunk valakivel, akkor pozitívabban és kedvezőbben észleljük őt, és ebből következően jobban átérezzük, hogy egy közösséghez tartozunk. Másrészt a jótékonyság gyakran enyhíti azt a büntudatot, rossz érzést és nyugtalanságot, amit mások nehézségeinek láttán érzünk. Oláh (2004) szerint az öröm azokat a jó érzéseket és boldogító állapotokat jelenti, amelyeket az emberek akkor tapasztalnak meg, amikor valami olyat tesznek, ami korábbi önmaguk fölé emeli őket – ez lehet akár egy jó cselekedet is. Az ilyen örömteli élmény az, ami a személyes növekedéshez és a hosszú távú boldogsághoz vezet.

Elköteleződés egy cél mellett

Egy 656 diák bevonásával végzett kutatásban Pikó, Kovács és Kriston (2014) megállapították, hogy azok a fiatalok, akik látják életük értelmét, céljaik vannak, valamint hisznek abban, hogy képesek életük eseményeit megérteni, optimistábbak, elégedettebbek az életükkel és kevésbé hajlamosak a depresszióra.

Megküzdési stratégiák

Lyubomirsky (2008) annak elismerése mellett, hogy bizonyos szituációkban csak érzelmi megküzdési stratégia jöhet szóba, felhívja a figyelmet arra, hogy hatékony megküzdési stratégiára tehetünk szert, ha képesek vagyunk megtalálni az értéket a veszteségben, a megrázkódtatásban is, azaz megtanuljuk meglátni a rossz dolgok jó oldalát. Ahogyan azt Oláh (2004) kifejtette: az a személy, akit olyan protektív vonások jellemeznek, mint az

optimizmus, az énhatékonyság érzése, a leleményesség, a lelki edzettség, és képes a stratégiák rugalmas alkalmazására, pozitív egyenleget tud elérni még a fenyegetés, a kihívás és a veszteség helyzeteiben is.

Apró örömök élvezete

Lyubomirsky (2008) a boldogság egyik legfontosabb összetevőjének nevezte az élet pozitív élményeinek élvezetére való képességet. Ez az élvezet három idősíkon is megvalósulhat: (1) a múlt élvezete, amikor szép emlékeket idéz fel valaki, (2) a jelen teljes és tudatos átélése és (3) a jövőről való fantáziálás, amikor egy személy előre örül a rá váró pozitív dolgoknak. A pozitív élmények élvezetének aktív folyamatát vizsgálta Szondy, Martos, Szabó-Bartha és Püskösty (2014) abból kiindulva, hogy ez többet jelent, mint pusztán a pozitív élmény által kiváltott öröm: magában foglalja az öröm érzésének tudatosítását és feldolgozását is.

Fenntartható boldogság

Lyubomirsky (2008) a boldogság fenntartásának öt mechanizmusát írta le: (1) pozitív érzelmek, melyek forrása maga az ember, ezáltal bármikor megújíthatók, (2) optimális időzítés és változatosság, azaz annak felismerése, hogy mikor melyik boldogságfokozó módszer lehet és kell alkalmazni, (3) társas támogatás, amely megjelenhet információs vagy érzelmi segítség formájában is, avagy jelenthet konkrét, kézzelfogható támogatást, (4) a motiváció, az erőfeszítés és az elköteleződés, melyek nélkül csak átmenetileg fokozódhat a boldogság és (5) a szokássá válás, ami azt jelenti, hogy míg kezdetben a gyakorlatok nagyobb erőfeszítést kívánnak, az új viselkedések az ismétlések során beépülnek életünkbe és egyre könnyebbé válnak.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Az ismertett kutatási eredményeket is figyelembe véve a következő kutatási kérdéseket vizsgáltuk. (1) Mutatkozik-e eltérés az iskolai zaklatás mértékében a Boldogságóra Programban részt vevő tanuló és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (2) Van-e különbség az észlelt osztálylégkörben az iskolai zaklatással érintett, Boldogságóra Programban részt vevő és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (3) Azonosítható-e eltérés az észlelt társas támogatást illetően a Boldogságóra Programban részt vevő és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (4) Van-e különbség a problémák elkerülésével kapcsolatban a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók és a Boldogságóra Programban részt nem vevő diákok között?

Tekintettel arra, hogy a Boldogságóra Program viszonylag új kezdeményezés, nem találtunk olyan kutatást, amely a boldogságóra és az iskolai zaklatás jelenségkörének kap-

csolatát vizsgálta volna, ezért több esetben a kutatási kérdést vizsgáló szakirodalom hiányában a boldogságóra program elemeiből, illetve az azok hatásaira vonatkozó szakirodalom figyelembevételével, logikai úton állítottuk fel hipotéziseinket.

- 1) Az első feltevésünk (H1) az volt, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok között kisebb mértékű az iskolai zaklatás, mint az ilyen programban részt nem vevő tanulók között, mivel a program alapvető célja az osztályklíma javítása és a tanulók egymás megismerésének a segítése, így feltételezhetjük, hogy az ilyen osztályközösségekben a problémák agresszív módon történő megoldása is ritkábban fordul elő.
- 2) Buda (2009), Berta és Dombi (2017), illetve Nagy és munkatársai (2012) a bántalmazás és az osztálylégkör közötti összefüggéssel kapcsolatos eredményeire tekintettel a második hipotézisünk (H2) az volt, hogy az iskolai zaklatással érintett tanulók negatívabbnak ítélik meg az osztálylégkört, mint a bántalmazással nem érintett diákok.
- 3) A boldogsárára program keretében a gyerekek megküzdési stratégiáját is fejlesztik, és Oláh (2004) szerint aki képes a stratégiák rugalmas alkalmazására – még a fenyegetés, a kihívás és a veszteség helyzeteiben is –, az pozitív egyenleget tud elérni. Ez alapján a harmadik hipotézis (H3) az volt, hogy az iskolai zaklatással érintett diákok közül negatívabbnak ítélik meg az osztálylégkört azok a tanulók, akik a boldogsárára programban nem vesznek részt.
- 4) A fiúk nagyobb arányban érintettek az iskolai zaklatásban, mint a lányok (Vassné Figula et al., 2009, Olweus, 1994), és a fiúk esetében gyakoribb az iskolai zaklatás verbális és fizikai bántalmazásban való megjelenése, a lányok esetében a verbális és kapcsolati forma a gyakoribb (Todd, Currie, Mellor, Johnstone, & Cowie, 2004).
- 5) A Boldogsárára Program nem korlátozódik csak az iskolára, a tágabb környezet bevonását is megcélozza, így azt feltételeztük (H5), hogy a Boldogsárára Programban részt vevő diákok jelentősebb társas támogatást érzékelnek a környezetükből, mint azok, akik a programban nem vesznek részt (Lyubomirsky, 2008).

Módszerek

Minta

A kutatás résztvevői általános iskolák 6., 7. és 8. osztályos tanulói voltak. A vizsgálatba bevont diákok kiválasztása hozzáférési alapon történt, önkéntes jelentkezés alapján, normál összetételű osztályokban. Mivel a Boldogsárára Program tíz eleme egy tanév alatt dolgozható fel, a Boldogsárára Program hatását olyan osztályokon vizsgáltuk, akik több, mint egy éve részt vesznek a programban. Csak teljes osztályokat vontunk be a kutatásba. A kontrollcsoportot olyan iskolában lévő osztályok alkották, amely nem vett és jelenleg sem vesz részt a Boldogsárára Programban. Mivel a vizsgálat résztvevői 18 év alattiak, a kutatás megkezdése előtt a szülők passzív informált beleegyező nyilatkozattal járultak

hozzá a gyermekük kutatásban való részvételéhez. A kérdőívek kitöltése valamennyi diák esetében anonim módon az etikai szabályok betartásával történt.

A vizsgálatban a négy általános iskolából összesen 141 diák vett részt (59 fiú és 82 lány). A 141 diákból 80 tanuló részt vett, 61 nem vett részt a Boldogságóra Programban. A diákok közül 42 6. osztályba, 49 7. osztályba, illetve 50 8. osztályba járt. A tanulók életkora 11 és 16 év között mozgott, az átlagéletkor a fiúk esetében 13,15 év ($SD=1,08$), a lányoknál 12,9 év ($SD=0,88$), a teljes mintában 13,01 év ($SD=0,97$).

Mérőeszközök

A vizsgálati személyeknek a szociodemográfiai kérdések mellett a következő kérdőíveket kellett kitölteniük. Az iskolai erőszakban való érintettséget az Agresszió és Viktimizáció Skálával (Bácskai, Gerevich, Matuszka, & Czobor, 2012) mértük. Az önbevallásos kérdőív kérdései az elmúlt hét napra vonatkoztak. A kérdőív első hat kérdése alkotja a Viktimizáció alskálát ($Cronbach-\alpha=0,82$), míg a 7–12. tétel az Agresszió alskálát ($Cronbach-\alpha=0,74$). Mindkét alskála esetében az iskolai zaklatás különböző megnyilvánulási formáinak (verbális, fizikai és kapcsolati) gyakoriságát kellett meghatározni. Az Agresszió alskála itemei az ilyen tettek elkövetésére kérdeztek rá a kortársakkal szemben, a Viktimizáció alskála esetén ezek elszívásáról kellett nyilatkozni, például „Hányszor csúfolt ki egy osztálytársad?“, „Hányszor találtak ki rólad dolgokat az osztálytársaid azért, hogy a többi diák ne kedveljen?“ (Viktimizáció alskála), „Hányszor löktél, taszítottál vagy ütöttél meg egy osztálytársadat?“ (Agresszió alskála). A tételek pontozása hétfokú Likert-skálán történt, ahol a 0 pont a nulla alkalmat, a 6 pont a hatnál több alkalmat jelenti. Minden résztvevő esetében alskálánként összesítettük a pontokat. Az agresszióban és a viktimizációban is azokat a diákokat tekintettük érintettnek, akik az adott alskálán hat vagy hatnál több pontot értek el függetlenül attól, hogy a hat vagy hatnál több pont egy vagy több tétel eredményeként jött ki.

Az észlelt osztályléggőrt az Osztályléggő kör kérdőívvel (Jámbori, 2007) vizsgáltuk. A kérdőív tíz, osztállyal kapcsolatos állítást tartalmaz (pl. „Nálunk az osztályban segítünk osztálytársainknak, ha valakinek segítségre van szüksége.“), amelyekkel kapcsolatban a diákoknak egy hatfokú Likert-skálán azt kellett bejelölni, hogy mennyire jellemző az osztályukra az adott állítás (1=egyáltalán nem jellemző, 6=teljes mértékben jellemző, $Cronbach-\alpha=0,75$).

A társas támogatás mérésére a Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőívet (Papp-Zipernovszky, Kékesi, & Jámbori, 2017) használtuk. A kérdőív tíz, a társas kapcsolatokra vonatkozó állítást tartalmaz. Ezekkel kapcsolatban a résztvevőknek ötfokú Likert-skálán kellett azt meghatározni, mennyire igaz rájuk az adott állítás (1=egyáltalán nem igaz rám, 5=teljes mértékben igaz rám). A kérdőív három területet mér: család, barátok és jelentős mások. A kutatásban résztvevők esetében a család alfaktor megbízhatósági mutatója ($Cronbach-\alpha=0,85$), a barátok alfaktoré ($Cronbach-\alpha=0,88$) és a jelentős másik alfaktoré ($Cronbach-\alpha=0,80$) egyaránt megfelelő belső konzisztenciát mutatott.

A társas problémákhoz és azok megoldásához való negatív viszonyulást a Kasik, Gál és Tóth (2018) által kidolgozott Negatív Orientáció Kérdőívvel (továbbiakban NEGORI)

vizsgáltuk. A kérdőív az „Azért nem oldom meg a kortársaimmal kapcsolatos problémáimat, mert...” kezdetű mondat 21 lehetséges befejezését tartalmazza, ezekkel kapcsolatban kellett ötfokú Likert-skálán meghatározni a résztvevőknek, hogy mennyiben igaz rájuk (0=egyáltalán nem igaz rám, 4=teljes mértékben igaz rám). A NEGORI a problémához való negatív viszonyulásnak hat összetevőjét, területét méri: problémahárítás (Cronbach- α =0,77), negatív következmény (Cronbach- α =0,84), negatív énhatékonyság (Cronbach- α =0,80), pozitív következmény (Cronbach- α =0,70), szokás/minta (Cronbach- α =0,46) és várakozás (Cronbach- α =0,78). A problémahárítás tételei arra utalnak, hogy a vizsgált személy azért nem kíván az adott társas problémával foglalkozni, mert úgy véli, hogy annak nem ő az oka, (pl. „...nem miattam alakul ki probléma.”). A negatív következmény tételei azt a hozzáállást mérik, amely szerint a probléma megoldása esetére olyan rövid vagy hosszú távú következményekkel számol (személyes vagy kapcsolati), ami negatív érzéseket okoz (pl. „...főlek attól, hogy annak valami rossz dolog lesz a vége.”). A negatív énhatékonyság tételei arra utalnak, hogy a vizsgált személy nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, (pl. „...béna vagyok, nem fogom tudni megoldani a problémát.”). A pozitív következmény tételei olyan állításokat tartalmaznak, amelyek szerint az jár pozitív következménnyel, ha nem foglalkozik a problémával (pl. „...így nem leszek ideges.”). A szokás/minta faktor a környezeti mintára utalnak (pl. „...nálunk otthon ez a szokás.”), míg a várakozás állításai szerint az egyén nem tekint magára aktív problémamegoldóként, azt várja, hogy maguktól oldódjanak meg a problémái (pl. „...majd valahogy megoldódik.”). A szokás/minta alszála megbízhatósági mutatója nem volt megfelelő, így ezt a dimenziót nem vettük figyelembe az elemzéskor.

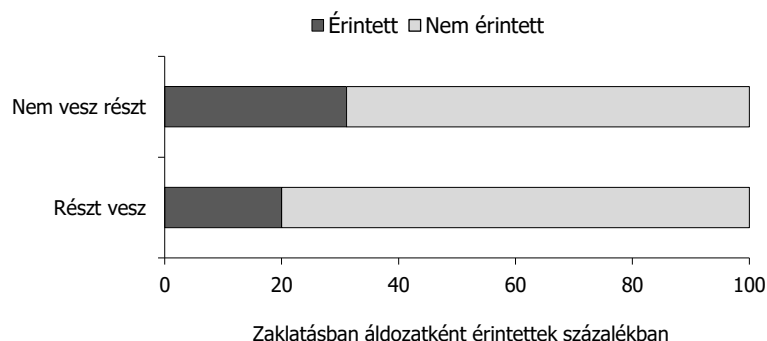
Eredmények

Az iskolai zaklatásban való érintettség és a Boldogságóra Programban való részvétel

Az iskolai zaklatásban áldozatként való érintettséget az Agresszió Viktimizáció Skála 1–6. tételein elért pontok összesítésével vizsgáltuk. Azokat a tanulókat tekintettük érintettnek, akik összesen 6 vagy annál több pontot értek ezen az alszálán. Az áldozatként érintettek arányát az 1. ábra szemlélteti.

A Boldogságóra Programban részt vevő diákok 20%-a volt érintett, míg a programban részt nem vevő diákok körében az áldozatkénti érintettség 31,1%-os volt (1. ábra). Az iskolai zaklatásban zaklatóként való érintettség (az Agresszió Viktimizáció Skála 7–12. tételein minimum 6 pont elérése) a Boldogságóra Programban résztvevőknél 10%-os, a programban részt nem vevő tanulók esetében 11,5%-os volt. Zaklatóként és áldozatként is érintett (azaz mindkét alszálán legalább 6 pontot ért el) a programban résztvevők 8,8%- és a programban részt nem vevők 8,2%-a.

Az iskolai zaklatás jellemzői a Boldogságóra Programban részt vevő osztályokban



1. ábra

Az áldozatként érintettek aránya a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

Az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztályléggör

Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat az osztályléggör pozitívabb vagy negatívabb megítélése és a zaklatásban való érintettség mértéke között. Az adatok alapján szignifikáns közepes erősségű negatív irányú az összefüggés a zaklatásban való érintettség mértéke és az osztályklíma megítélése között ($r(141)=-0,51$, $p<0,001$), azaz azok a tanulók, akik nagyobb mértékben voltak érintettek a zaklatásban, kevésbé pozitívnak érzékelték az osztályléggört.

A zaklatásban érintettek vonatkozásában – mind az áldozatok, mind a zaklatók tekintetében – az észlelt osztályléggört az értékek nem normál eloszlására figyelemmel Welch-féle d-próbával hasonlítottuk össze oly módon, hogy mindkét alszála esetében az érintettség küszöbét jelentő 6 pontot alkalmaztuk töréspontként. A zaklatásban áldozatként érintett diákok az Osztályléggör kérdőíven átlagosan 35,8 pontot ($SD=7,28$), a nem érintettek átlagosan 42,66 pontot ($SD=6,72$) értek el. A két csoport átlaga közötti különbség szignifikáns ($d(54,461)=-5,13$, $p<0,001$). Átlagosan a zaklatók 34,33 pontot ($SD=5,57$), a nem zaklatók 41,75 pontot ($SD=7,28$) értek el a kérdőíven. A két csoport átlaga közötti különbség ebben az esetben is szignifikáns ($d(20,168)=-4,69$, $p<0,001$).

Az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztályléggör különbsége a Boldogságóra Programban való részvétel alapján

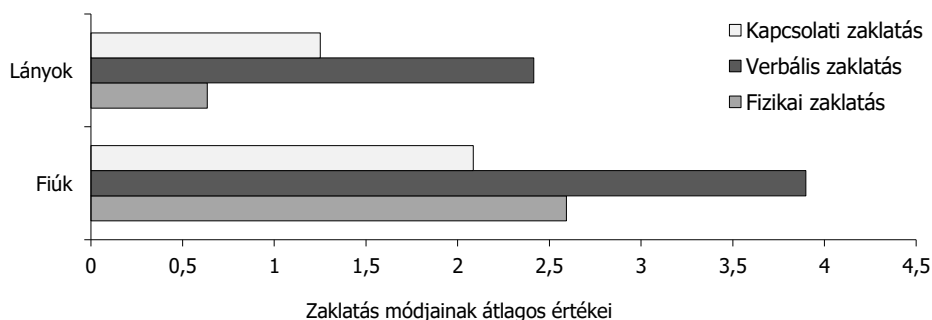
A teljes minta tekintetében az Osztályléggör kérdőíven elért átlagos pontszámokat tekintve a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók 42,25 pontot ($SD=7,43$), a programban részt nem vevő diákok 39,27 pontot ($SD=7,22$) értek el. A két csoport átlaga közötti különbséget Welch-féle próbával vizsgáltuk, s a különbség szignifikáns volt ($d(131,087)=2,36$, $p=0,018$). Az eredmény azt tükrözi, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok pozitívabbnak érzelték az osztályléggörüket, mint a kontrollcsoport tagjai.

A Boldogságóra Programban való részvétel hatását a zaklatásban érintett tanulók által észlelt osztálylégkörre többszemponos ANOVA alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek eredményeként a zaklatásban áldozatként való érintettségnek szignifikáns főhatása van az észlelt osztálylégkörre ($F(1, 137)=23,84$, $MSE=46,53$, $p<0,001$), azonban a Boldogságóra Programban való részvételnek nincs szignifikáns főhatása ($F(1, 137)=2,06$, $MSE=46,53$, $p=0,153$). Az áldozatkénti érintettség és a Boldogságóra Programban való részvétel keresztihatása sem szignifikáns ($F(1, 137)=0,22$, $MSE=46,53$, $p=0,634$).

Nemi különbségek az iskolai bántalmazásban való érintettségben és a bántalmazás megjelenési formájában

A független mintás t-próba eredményei alapján szignifikáns nemi különbséget azonosítottunk a Viktimizáció ($t(138)=1,99$, $p=0,048$) és az Agresszió ($t(138)=3,54$, $p=0,001$) alskálán elért eredmények alapján. A Viktimizáció alskáláján a lányok szignifikánsan alacsonyabb átlagot értek el ($M=2,93$, $SD=4,1$), mint a fiúk ($M=4,48$, $SD=5,09$). Az Agresszió alskálán szintén a lányok értek el alacsonyabb értéket ($M=1,38$, $SD=1,97$), míg a fiúk esetében magasabb átlagpontot azonosítottunk ($M=3,85$, $SD=5,98$).

A bántalmazás megnyilvánulási módjainak elkülönítésénél a fizikai bántalmazásnál a konkrét fizikai tettelegességet és az azzal való fenyegetést vettük figyelembe, erre áldozatként az Agresszió Viktimizáció Skála 2. és 4. tétele, zaklatóként a 8. és 10. tétele vonatkozott. Verbális zaklatásként értékeltük a csúfolást és a kötekedést (Viktimizáció alskála 1. és 3. tétel, Agresszió alskála 7. és 9. tétel), míg kapcsolati bántalmazásként a szándékos kiközösítést és a kapcsolatok rombolását célzó valótlan dolgok kitalálását vettük figyelembe (Viktimizáció alskála 5. és 6. tétel, Agresszió alskála 11. és 12. tétel).



2. ábra

A zaklatás különböző módjainak átlagos pontértéke nemenként

A fiúk a bántalmazás különböző módjait feltáró mindhárom alskálán magasabb pontot értek el átlagosan, mint a lányok. Azt, hogy a fiúk, illetőleg a lányok esetében a bántalmazás különböző módjainak átlagai között mutatkozó eltérés szignifikáns-e, ismételt mérések ANOVA alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek alapján szignifikáns a különbség a fiúknál az

Az iskolai zaklatás jellemzői a Boldogságóra Programban részt vevő osztályokban

áldozati és zaklatói pozíciót is felölő fizikai zaklatás ($M_{fiúfizikai}=2,59$, $SD_{fiúfizikai}=4,16$) és verbális ($M_{fiúverbális}=3,89$, $SD_{fiúverbális}=4,22$) között ($F(1, 58)=8,77$, $MSE=50,24$, $p=0,004$). A lányok esetében is szignifikáns a fizikai zaklatás ($M_{lányfizikai}=0,63$, $SD_{lányfizikai}=1,26$) és verbális ($M_{lányverbális}=2,41$, $SD_{lányverbális}=2,27$) közötti különbség ($F(1, 81)=38,28$, $MSE=129,97$, $p=0,001$).

A verbális ($M_{fiúverbális}=3,89$, $SD_{fiúverbális}=4,22$, $M_{lányverbális}=2,41$, $SD_{lányverbális}=2,27$) és a kapcsolati ($M_{fiúkapcsolati}=2,08$, $SD_{fiúkapcsolati}=2,94$, $M_{lánykapcsolati}=1,25$, $SD_{lánykapcsolati}=2,38$) zaklatási mód vonatkozásában a különbség szintén szignifikáns volt mind a fiúk ($F(1, 58)=15,65$, $MSE=6,19$, $p<0,001$), mind a lányok ($F(1, 81)=19,77$, $MSE=2,78$, $p<0,001$) esetében. Ugyanakkor a fizikai és a kapcsolati bántalmazás átlagpontértékei közötti különbség csak a lányok ($M_{lányfizikai}=0,63$, $SD_{lányfizikai}=1,26$, $M_{lánykapcsolati}=1,25$, $SD_{lánykapcsolati}=2,38$) csoportjában ($F(1, 81)=5,57$, $MSE=15,86$, $p=0,021$) volt szignifikáns, a fiúk ($M_{fiúfizikai}=2,59$, $SD_{fiúfizikai}=4,16$, $M_{fiúkapcsolati}=2,08$, $SD_{fiúkapcsolati}=2,94$) esetében nem ($F(1, 58)=1,14$, $MSE=7,62$, $p=0,29$).

Az észlelt társas támogatás és a Boldogságóra Programban való részvétel kapcsolata

Az észlelt társas támogatást a Multidimenzionális Társas kérdőívvel mértük. A Boldogságóra Programban résztvevők és részt nem vevők átlagos pontjait az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőíven alsókálánként és összesen elért pontok a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

<i>Alskála</i>	<i>Programban részt vett Átlag (szórás)</i>	<i>Programban nem vett részt Átlag (szórás)</i>
Család	18,2 (3,23)	17,8 (2,34)
Barátok	13,7 (2,43)	13,4 (2,42)
Jelentős mások	14,2 (1,90)	13,0 (2,18)
<i>Összpontszám</i>	<i>46,2 (6,41)</i>	<i>44,8 (5,94)</i>

A Boldogságóra Programban részt vevő és részt nem vevő tanulók átlagai között sem a család ($d(105,153)=-0,66$, $p=0,508$), sem a barátok alsókálán ($d(128,915)=-0,84$, $p=0,399$), sem a teljes skálán ($d(123,916)=-1,33$, $p=0,186$) nincs szignifikáns különbség. A jelentős mások alfaktoron mért átlagok közötti különbség ($d(136,485)=-2,11$, $p=0,036$) szignifikáns volt. Ez az összefüggés azt mutatta, hogy a programban részt vevő tanulók szignifikánsan magasabb észlelt támogatásról számoltak be a jelentős mások felől, mint azok a tanulók, akik nem vettek részt a programban.

A társas problémák elkerülése és a Boldogságóra Programban való részvétel kapcsolata

A Boldogságóra Programban részt vevő tanulók a társas problémák elkerülését mérő NEGORI kérdőív alskáláin és a teljes skálán elért átlagos pontokat Welch-féle d-próbával hasonlítottuk össze. A programban résztvevők és részt nem vevők által a NEGORI kérdőív alskáláin és a teljes kérdőíven elért átlagos pontokat és az átlagok közötti különbségre vonatkozó Welch-féle d-próba eredményét a 2. táblázat mutatja be.

A programban részt vevő tanulók átlagos pontjai a NEGORI két alskáláján voltak alacsonyabbak (2. táblázat), mint a programban részt nem vevőké: a problémahárítás és a negatív következmény alskálán, ám ezek a különbségek nem szignifikánsak. A NEGORI további három alskáláján – negatív énhatékonyság, pozitív következmény és várakozás – a programban részt nem vevő tanulók értek el alacsonyabb átlagos pontokat (2. táblázat), ám ezek sem jelentős különbségek.

2. táblázat. A NEGORI alskáláin elért átlagértékek a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

<i>Faktor</i>	<i>Programban részt vett Átlag (szórás)</i>	<i>Programban nem vett részt Átlag (szórás)</i>	<i>Welch-d</i>	<i>p</i>
Problémahárítás	5,81 (3,72)	6,21 (3,91)	-0,61	0,54
Negatív következmény	6,14 (4,57)	6,16 (4,34)	0,20	0,20
Negatív énhatékonyság	3,65 (3,34)	3,49 (3,61)	2,26	0,71
Pozitív következmény	3,47 (3,09)	3,00 (2,82)	0,94	0,34
Várakozás	3,25 (2,90)	2,50 (2,46)	1,63	0,10

Megvitatás

Az iskolai zaklatás témakörében a diák-diák zaklatás és az ahhoz kapcsolódó jelenségek abból a szempontból történő vizsgálata volt elsődleges célunk, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő osztályoknál hogyan jelentkeznek ezek. A kérdést abból kiindulva közelítettük meg, hogy a Boldogságóra Program alapját és tudományos háttérét jelentő pozitív pszichológia gyakorlati alkalmazása alkalmas lehet a tanulók olyan irányú személyiségfejlesztésére, amely segíti a diákokat a társas helyzetek, konfliktusok megfelelő kezelésében. Ezért az iskolai zaklatás mértékén kívül több, ehhez kapcsolódó tényezőre is kiterjedt a kutatásunk.

Az iskolai zaklatásban való érintettség nagyságrendjét illetően vizsgálatunkban az áldozatként, zaklatóként, illetve zaklatóként és áldozatként egyaránt való érintettség a Boldogságóra Programban részt vevő diákok esetében hasonló a 2014-es reprezentatív mintát

elemző felmérés eredményeihez (Várnai & Zsíros, 2016), azonban a kontrollcsoportban az áldozatként való érintettség ennél nagyobb mértékű. Az első hipotézisünk az volt, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok között kisebb mértékű az iskolai zaklatás, mint az ilyen programban részt nem vevő tanulók között. Ez a hipotézis nem igazolódott. Az iskolai zaklatásban való érintettséget mérő teszt eredményeiben a Boldogságóra Programban részt vevő diákok a zaklatókénti érintettséget jelző alskálán kisebb mértékben alacsonyabb értékeket értek el (ami alacsonyabb arányú érintettségre utal), mint a programban részt nem vevők. Nagyobb mértékű különbség mutatkozott ugyan az áldozatkénti érintettséget mérő alskálán – ez esetben is a Boldogságóra Program résztvevői értek el kevesebb pontot –, azonban a különbség egyik alskálán sem volt szignifikáns.

Ezen eredmények tükrében több lehetőség adódik. Egyrészt az, hogy a Boldogságóra Programban való részvétel, az ennek során elvégzett gyakorlatok személyiségfejlesztő hatása nem olyan jelentős, mint ahogyan feltételeztük. Az is elképzelhető, hogy a Boldogságóra Program – amely sajátélmény gyakorlatokon alapuló módszer – hatása kisebb az iskolai zaklatásra mint társas folyamatra. A másik magyarázat, hogy mivel a programban való részvétel mindegyik vizsgált iskola esetében csupán egy, esetleg kettő tanár személyéhez kapcsolódóan néhány osztályra korlátozódott, ez az egész iskolai közösséget tekintve nem volt elegendő arány a nagyobb mértékű változáshoz, hiszen a diákokat nem csak a saját osztálytársaiktól érkező hatások érik. Nem zárható ki az sem, hogy a Boldogságóra Program sokrétűségére figyelemmel – tíz modul feldolgozása történik egy tanév során – hosszabb idejű, több tanéven keresztül való részvétel lenne szükséges a markánsabb változások megjelenéséhez.

A második hipotézisünk, miszerint az iskolai zaklatással érintett tanulók negatívabbnak ítélik meg az osztályléggkört, mint a bántalmazással nem érintett diákok, igazolódott. Mind a zaklató, mind az áldozati szerepben érintett diákok alacsonyabb pontokat értek el az észlelt osztályléggkör mérő kérdőívben – ami a szubjektíven negatívabb osztályléggkörre utalt –, mint a zaklatásban nem érintett diákok. Ez az eredmény teljes mértékben összhangban áll az ilyen irányú kutatások eredményeivel. Buda (2009) általános iskolások körében végzett kutatásában más módszerrel, az általános hangulatból és a pszichoszomatikus tünetekből kiindulva vizsgálta az osztály klímája és a zaklatási események gyakorisága közötti összefüggést. Vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy azokban az osztályokban, ahol jobb volt a közérzet, kisebb mértékben volt jelen a zaklatás. A jelen kutatás eredményeivel azonos eredményre jutott az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztályléggkör közötti kapcsolatot az általunk is alkalmazott nézőpontból vizsgálva, az osztályléggkört konkrétan mérve Berta és Dombi (2017), valamint Nagy és munkatársai (2012) is. Megállapították, hogy a zaklatásban érintett diákok kevésbé pozitívnak értékelik az osztályléggkört, mint a zaklatással nem érintett társaik.

Fontosnak tartottuk, hogy a Boldogságóra Programban való részvétel és az osztályléggkör összefüggését is megvizsgáljuk. Bár a Boldogságóra Program résztvevői átlagosan kismértékben pozitívabbnak értékelték az osztályléggkört, mint a kontrollcsoport tanulói, a programban való részvétel főhatása nem volt szignifikáns, így az erre vonatkozó hipotézisünk nem igazolódott. Elképzelhető, hogy az ilyen jellegű változásokhoz a programban való hosszabb távú folyamatos részvétel szükséges, és ezért nem tudtuk igazolni feltevésünket.

A diák-diák iskolai zaklatás többféle módon is megvalósulhat. A zaklató magatartásokat fizikai, verbális és kapcsolati dimenzió mentén elkülönítve a nemi különbségeket is vizsgáltuk. Az ezzel kapcsolatos, negyedik hipotézisünk, amely szerint a fiúk nagyobb arányban érintettek az iskolai zaklatásban, mint a lányok, illetve a fiúk esetében gyakoribb az iskolai zaklatás verbális és fizikai bántalmazásban való megjelenése, a lányok esetében a verbális és a kapcsolati forma a gyakoribb, túlnyomórészt igazolódott. Szignifikáns különbség mutatkozott a zaklatásban mind az áldozatként, mind a zaklatóként való érintettség terén a fiúk és a lányok között, a fiúk érintettsége nagyobb arányú volt. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel, hiszen Olweus (1994) nagymintás kutatásában arra az eredményre jutott, hogy a fiúk minden korosztályban gyakrabban válnak zaklatás áldozatává, míg Todd és munkatársai (2004) is szignifikáns különbséget találtak a fiúk és lányok között a zaklatói magatartás előfordulását illetően.

A zaklatás megnyilvánulási formáját tekintve a lányok esetében a feltételezett különbség igazolódott, szignifikánsan jellemzőbb volt esetükben a verbális és a kapcsolati bántalmazó magatartás, mint a fizikai. Ez egybecseng Vassné Figula és munkatársai (2009) azon kutatási eredményeivel, amelyek szerint a lányokra kevésbé jellemző az agresszív, támadó magatartás. A lányok esetében a zaklatás egyes elkövetési módjainak gyakorisága alapján felállítható sorrend hasonlóan alakult a Verjee és munkatársai (2018) által tapasztalt sorrendhez. Verjee és munkatársai (2018) nagymintás kutatás alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az általunk is vizsgált módok közül a leggyakoribb a verbális, a legritkább a fizikai módon történő zaklatás. Bár a fiúk esetében a különböző bántalmazási módok között a hipotézisünkben várt különbség megmutatkozott, azaz a verbális és a fizikai zaklatás gyakoribb volt a kapcsolati zaklatásnál, azonban a különbség csak a verbális és a kapcsolati zaklatás között volt szignifikáns, a fizikai és a kapcsolati zaklatás között nem. Elképzelhető, hogy nagyobb minta vizsgálata esetén szignifikáns eredmény mutatkozhat a fiúk esetében a fizikai és a kapcsolati zaklatás gyakorisága között is.

A Boldogságóra Program jellemzőiből – például páros, csoportos feladatok az osztálytársakkal, otthoni feladatok a család bevonásával – kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a Boldogságóra Programban résztvevők esetében nagyobb mértékű az észlelt társas támogatás, mint a programban részt nem vevő tanulók esetében. Ez a hipotézis részben igazolódott. A család és a barátok alskálán, valamint a teljes kérdőív tekintetében a két csoport pontjai közötti különbség ugyan nem volt szignifikáns, azonban a különbség iránya a vártnak megfelelő volt, vagyis a programban résztvevők esetében születtek a magasabb észlelt támogatásra utaló magasabb pontok. A jelentős mások alskála esetében a szintén ilyen irányú különbség szignifikáns volt. Mivel az eltérések iránya a teljes kérdőív és alskálái tekintetében azonos volt, elképzelhetőnek tartjuk, hogy a nem szignifikáns eredmény a mintavétel nehézségeivel – nem azonos számú a programban részt vevő és részt nem vevő diák –, illetve a kisebb elemszámmal magyarázható. Ugyanezen okból felvetődik az is, hogy a Boldogságóra Programban való nem csak egy évig, hanem hosszabb ideig tartó részvétel esetén a különbség a többi alskála esetében is szignifikáns lehet a két csoport között.

A kutatás korlátai és kitekintés

Jelen kutatás korlátjaként meg kell említeni, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók valamennyien olyan iskolák diákjai, ahol csupán néhány osztály vesz részt egy-egy, a program vezetésére akkreditált tanár irányításával a programban. Így ezekben az iskolákban sem érvényesül iskolaszinten a program esetleges hatása, hiszen a teljes iskolai légkör kialakításában többséget képeznek azok a tanulók, akik nem vesznek részt a programban.

Mivel a Boldogságóra Program egy öt éve indult új kezdeményezés, ezzel kapcsolatos tanulmányt annak ellenére nem közöltek, hogy eddig már több mint 7000 csoport vagy osztály – az iskolák egy részében osztály-, más részében csoportszinten zajlanak a foglalkozások – csatlakozott a programhoz. Így eddig egyetlen kutatás sem vizsgálta ezen pozitív pszichológiai elvek gyakorlati alkalmazásának hatását az iskolai zaklatásra és az ahhoz kapcsolódó jelenségekre. Ebből a szempontból a Boldogságóra Program hatásának vizsgálata különösen érdekes, újszerű kutatási irányvonal lehet.

A Boldogságóra Programban való részvételnek az iskolai zaklatásra és az ahhoz kapcsolódó jelenségekre – észlelt osztálylégkör, társas támogatás, társas problémák megoldása – gyakorolt hatását érdemes lenne longitudinális kutatás keretében vizsgálni. Ebben az esetben a programban folyamatosan részt vevő diákok és a kontrollcsoport összehasonlításából megalapozottabb következtetéseket lehet levonni a program esetleges ezirányú hatását illetően. Olyan iskola vizsgálata esetén, ahol valamennyi tanuló részt vesz a programban, kiküszöbölhető lenne a programban részt nem vevő diákok irányából érkező impulzusok hatása, így az ilyen iskolákban mért adatok összevetése a programban részt nem vevő iskolákban mért értékekkel már nagyobb eséllyel jelezhetik a program esetleges hatásait.

A vizsgálat kutatás-módszertani limitációja az alacsony elemszám. Ezért érdemes lenne a jövőben egy nagyobb – lehetőleg reprezentatív – mintán végezni hasonló kutatást. Több diák a jelen kutatásban kitöltött kérdőívekhez – erre vonatkozó kérdés hiányában ugyan – egyéni megjegyzéseket is fűzött. Ez alapján egy esetleges további kutatásban érdemes lenne olyan kérdéseket is feltenni, amelyekre a diákok saját szavaikkal, az adott helyzetet jobban megvilágítva is reagálhatnak. Célszerű lenne az iskolai tényezőkn kívül egyéb körülmények, így a családi háttér, a szülők nevelési stílusa, a diákok eltérő személyiségjegyei, illetve az iskolán kívüli egyéb közösségek hatásának vizsgálata is.

Tekintve, hogy az iskolai zaklatás olyan folyamatosan jelen lévő probléma, amelynek a következményei súlyosak minden szereplő számára, fontos, hogy az oktatásban jelen lévő szakemberek, a pedagógusok, az iskolapszichológusok pontosan ismerjék a zaklatás folyamatát, következményeit az egyes tanulókra és a közösségre nézve. Ugyanilyen lényeges az is, hogy az ezzel foglalkozó szakembereknek minél szélesebb eszköztár álljon a rendelkezésükre az iskolai zaklatás megelőzésére, mértékének és káros hatásainak csökkentésére. Bár a Boldogságóra Programot nem kifejezetten az iskolai zaklatás elleni módszernek, hanem a pozitív pszichológiára épülő általános személyiségfejlesztő programnak dolgozták ki, olyan kompetenciákat is fejleszt, amelyek a társas kapcsolatok kezelését, problémák megoldását segítheti.

Irodalom

- Aszmann, A. (Ed.). (2003). Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. *Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti Jelentés” 2002.* 119–120. Budapest: Országos Gyermekégeszségügyi Intézet.
- Badgi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10–14 éveseknek.* Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Balázs, H. (2009). Kik azok a „verekedők”? *Iskolakultúra, 19*(5–6), 11–20.
- Bácskai, E., Gerevich, J., Matuszka, B., & Czobor, P. (2012). *Korszerű addiktológiai mérőmódszerek* (pp. 201–209). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Berta, R., & Dombi, E. (2017). Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében. *Magyar Pedagógia, 117*(3), 257–274.
doi: [10.17670/mped.2017.3.257](https://doi.org/10.17670/mped.2017.3.257)
- Buda, M., Kőszeghy, A., & Szirmai, E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio, 8*(3), 373–386.
- Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 3–15.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban.* Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173–180. doi: [10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575.
doi: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. *Handbook of positive psychology, 18*, 459–471.
- Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383.
- Figula, E. (n. d.). Az iskolai erőszak-zaklatás jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, sztereipvelkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. Retrieved from <http://www.nyf.hu/fakultas/psziho/publikaciok/figula.doc>
- Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(7–8), 223–228.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2013). Korai serdülőkori coping-stílusok mint az egészségkockázati és egészségprotektív magatartás magyarázó változói. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 14*(2), 115–137.
doi: [10.1556/mental.14.2013.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.14.2013.2.2)
- Jan, A., & Hussain, S. (2015). Bullying in elementary school: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 43–56.
- Jámbori, Sz. (2007). *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Szeged: SZEK JGYF Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia, 18*(2), 131–151.
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician, 55*(4), 356–360.
- Liu, W., Tian, L., & Gilman, R. (2005). A cross-cultural study on life-satisfaction between Chinese and American middle-school students. *Chinese Mental Health Journal, 19*, 319–321.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want.* US, Penguin Press.

- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112. doi: [10.1037/0022-3514.82.1.112](https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112)
- Nagy, I., Körmendi, A., & Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129–148.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. doi: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x)
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. doi: [10.1007/bf03172807](https://doi.org/10.1007/bf03172807)
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámbori, Sz. (2017). A Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262. doi: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2014). Mitől boldogok a mai fiatalok? Vallás, spiritualitás és a mentális jóllét összefüggései középiskolások körében. *Lege Artis Medicinae*, 24(5–6), 281–287.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719. doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. doi: [10.1007/s10902-006-9019-0](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0)
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness*. Brealey Publishing Ltd. UK.
- Simon, D., Zerinváry, B., & Velkey, G. (2012). *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5–8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és az alternatív tantervű iskolákban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szondy, M., Martos, T., Szabó-Bartha, A., & Püskösty, M. (2014). A Rövidített Pozitív Élmények Feldolgozási Módszertan Skála magyar változatának reliabilitás- és validitásvizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 305–316.
- Todd, J., Currie, C., Mellor, A., Johnstone, M., & Cowie, M. (2004). Bullying and fighting among schoolchildren in Scotland: age and gender patterns, trends and cross-national comparisons. *HBSC Briefing Paper 8*.
- Várnai, D., & Zsíros, E. (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Á. Németh & A. Költő (Ed.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Fejlesztési Intézet, Budapest. 95–107.
- Várnai, D., Zsíros, E., & Németh, Á. (2016). A kortársbántalmazás tágabb kontextusa: néhány iskolai és társadalmi változó szempontjából. *Metszetek*, 5(4), 65–79. doi: [10.18392/metsz/2016/4/4](https://doi.org/10.18392/metsz/2016/4/4)
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Z., & Rozgonyi, T. (2009). Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálat általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(2), 77–110. doi: [10.1556/mental.10.2009.2.1](https://doi.org/10.1556/mental.10.2009.2.1)
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction-research. *Social Indicators Research*, 37, 1–46.

Nagy Erzsébet és Jámbori Szilvia

Verjee, R., Hackett, L., Jones, S., Bauman, S., Porrino, J., Longfield, A., Sholtbolt, J., Jessen, C., & Barrie, R. (2018). *The annual bullying survey 2018. The annual benchmark of bullying in the United Kingdom*. Retrieved from <https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2018/06/The-Annual-Bullying-Survey-2018-2.pdf>

ABSTRACT

THE CHARACTERISTICS OF SCHOOL BULLYING IN CLASSES PARTICIPATING IN THE HAPPINESS COURSES PROJECT

Erzsébet Nagy & Szilvia Jámbori

The aim of our research was to examine what different characteristics can be seen in terms of bullying in classes which take part in the Happiness Hour program. In our research, 141 primary school students took part in between the ages of 11 and 16 (average age was 13.15). The involvement in bullying and the types of bullying were measured with the Aggression and Victimization Scale, the perceived class climate by students was measured with the Class climate questionnaire, the perceived social support was measured with the Multidimensional Perceived Social Support Scale, negative attitude to social problems and their solutions was measured with the Negative Orientation Questionnaire (NEGORI). According to our study, students involved in the Happiness Hour project were less likely to be involved in bullying than those who did not take part in it, but the difference was not significant. It was proven that students involved in bullying perceived their class climate more negatively than students not involved in bullying. In the case of students involved in bullying, although those who took part in the Happiness Hour program perceived their class climate more positively than the control group, the main effect of the participation in the program was not significant. Among boys, verbal and physical types of bullying were more prevalent than social bullying. Among girls, verbal and social forms of bullying were significantly more prevalent than the physical types.

Magyar Pedagógia, 119(2). 131–150. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.131

Levelezési cím / Address for correspondence:

Nagy Erzsébet, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Tanácsadás- és Iskola-pszichológia MA. H-6722 Szeged, Egyetem utca 2.

Jámbori Szilvia, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, H-6722 Szeged, Egyetem utca 2.



REZILIENS SZAKGIMNAZISTÁK FELVÉTELI MINTÁZATAI

Józsa Gabriella

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program

A felsőoktatás demokratizálódásának és expanziójának következményeként a hallgatói társadalom is átalakult, mellyel párhuzamosan felütötte fejét a lemorzsolódás jelensége nemzetközi és hazai szinten egyaránt. A lemorzsolódás számos okra vezethető vissza, köztük az oktatásszociológiát is foglalkoztató társadalmi és iskolai egyenlőtlenségekre. Közismert, hogy a család szocioökonómiai státusa erős befolyással bír a diákok tanulmányi előmenetelére, eredményességére (Bornstein, 2015; Józsa, 2014). Azonban a rendszer-szintű mérések elemzése rámutatott arra, hogy vannak olyan diákok, akik kedvezőtlen szocioökonómiai háttérük ellenére sikeresek a tanulásban, jól teljesítenek (Fehérvári, Varga, & Ceglédi, 2018; Tóth, Fejes, Patai, & Csapó, 2016). Őket nevezi a szakirodalom reziliens tanulóknak (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018; Ceglédi, 2018). Mivel a felsőoktatás elsősorban a frissen érettségizett fiatalok bázisára épít, jelen munkánkban őket helyeztük vizsgálatunk fókuszába. Számos statisztika és szakirodalom látott napvilágot az érettségizettekről és a felvételi eljárásba jelentkező fiatalokról, melyekben igyekeztek körvonalazni ezen populáció jellemzőit (I. Garai & Kiss, 2014; Szemerszki, 2014), továbbtanulási motivációit (Veroszta, 2016), rekrutációját (Polónyi, 2012). E munkában a szakgimnáziumból továbbtanulni jelentkező reziliens tanulókat vizsgáltuk a többi szakgimnazistával és a gimnazistákkal összehasonlítva. A felsőoktatási felvételi adatbázis adta lehetőségekre építve a reziliens tanulók körébe azokat a diákokat soroltuk, akik nyelvvizsgával rendelkezve legalább 400 pontot elérve tanulnak tovább. Emellett megvizsgáltuk ezen tanulók állandó lakhelyének településtípusát és a felvételi eljárás során szerzett pontokkal való összefüggését. Empirikus vizsgálatunkhoz öt év (2014–2018) felsőoktatási felvételi adatbázisát használtuk.

A reziliencia fogalma

Az utóbbi néhány évtizedben terjedt el a reziliencia fogalma a mérnöki fizikából, s vált szinte interdiszciplinárisá, hiszen foglalkozik vele a pszichológia, a szociológia, a neveléstudomány és a földrajz is. A reziliencia jelentése „rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen

egy anyagfajta – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokk-szerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék” (Békés, 2002, p. 217). A rezilienciának nemcsak a jelentése, hanem az is, amit lefed, flexibilis, rugalmas, változatos.

Luthar, Cicchetti és Becker (2000) szerint a reziliencia egy olyan dinamikus folyamatra utal, amely negatív, kedvezőtlen körülmények között pozitív adaptivitást, megküzdést foglal magában, melynek egyik feltétele a valamilyen szempontból kedvezőtlen körülmény, míg a másik a kiemelkedő teljesítmény.

A fogalom használatának kezdetei a 20. század közepére, második felére esik, amikor Norman Garmezy a skizofrénia természetét és eredetét vizsgálta, mely során tudományos érdeklődése azok felé a gyermekek felé fordult, akiknek a szülei mentális betegségben szenvedtek. Azt tapasztalta, hogy ezek a gyermekek annak ellenére jól fejlődtek, hogy ki voltak téve sok pszichopatológiai kockázatnak. Ennek hatására nemcsak a szülők mentális betegségének, hanem más kockázati tényezők – például szegénység, stresszhelyzetek – veszélyeztetettségnek kitett gyermekek kompetenciáját, megküzdési stratégiáját vizsgálták (Masten & Powell, 2003). A rezilienciát Masten és Obradovic (2006) egy fogalmi ernyőnek nevezi, mely alá számos, a hátrányos helyzetben megjelenő pozitív mintázatokat lefedő fogalmak tartoznak, például az ellenállóképesség, melyet elsősorban egyének, személyek jellemzésére szoktak alkalmazni. Azt mondhatjuk, hogy a reziliencia egy olyan jelenségsoporthoz tartozik, amit alkalmazkodás és jó eredmények jellemeznek a fejlődést veszélyeztető körülmények mellett. Ebben az értelemben a rezilienciának két alappillére van, az egyik a bizonyítható veszélyeztetettség, fenyegetettség, kockázat (pl. az alacsony szocioökonómiai státus, a bántalmazás, az erőszak, a szülők mentális betegsége, közösségi traumák), melyek nagyobb valószínűséggel eredményezik a rossz teljesítményt. A másik pillér az eredmény, amely alapján jönnek tekintik az egyén fejlődését, életminőségét. A rezilienciakutatások célja, hogy megértsék, felderítsék azon tényezőket, folyamatokat, amelyek elvezetnek a pozitív kimenetelhez (Masten, 2001).

A reziliencia ökológiai szemléletű megközelítése olyan viszonyfoglalomról beszél, amelyre nem kizárólag az öröklött biológiai adottságok és pszichológiai tényezők hatnak, hanem olyan környezeti fátorok is, mint az iskola, a család, a társadalmi, gazdasági és kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek, és ezek együttesen határozzák meg az egyén adaptivitásának és megküzdésének a képességét, sikerét (Békés, 2002; Széll, 2017).

Az utóbbi 10-20 évben egyre nagyobb figyelem fordul az iskolai sikerességgel összefüggésben is a rezilienciára, melyet oktatási rezilienciának (*academic resilience*) nevez a szakirodalom. Az oktatási reziliencia a kedvezőtlen családi körülmények mellett elért eredményességet jelenti. A 2006-os PISA-jelentésben adtak közre elsőként elemzést a reziliens tanulókról, melynek meghatározása alapján azokat a diákokat tekintették reziliensnek, akik ESCS-indexük (*economic, social and cultural status*), vagyis szocioökonómiai státusuk alapján országukban az alsó harmadba tartoznak, de teljesítményüket tekintve az OECD-országok teljesítményében a felső harmadba esnek (Ceglédi, 2018; Tóth et al., 2016). A 2009-es jelentésben már azt vizsgálták, hogy a családháttér-index alapján alsó kvartilisbe tartozó tanulók közül hányan képesek teljesítményük alapján a felső kvartilisbe kerülni (Csüllög, Lannert, & Zempléni, 2015; OECD, 2010).

Számos szakirodalomban olvashatjuk, hogy a szocioökonómiai státus erősen befolyásolja az egyén teljesítményét, a gyermek iskolai előmenetelét, továbbá az Országos kompetenciamérések elemzése alapján tudjuk, hogy Magyarországon az iskolai eredményességet a családi háttér határozza meg a legerősebben, melyre a magyar közoktatási rendszernek nem sok hatása van, vagyis nem tudja a gyermekek hátrányait kompenzálni, nem igazán tudja tanulóit rezilienssé tenni (Csüllög et al., 2015). A PISA-mérésekre épülő összehasonlító elemzések azt mutatják, hogy azokban az országokban, ahol az oktatási rendszer méltányossága és eredményessége is átlagon felüli, ott a reziliens tanulók aránya is átlag felett van, vagyis a magas szintű méltányosság együtt jár az oktatási rendszer hatékonyságával (Tóth et al., 2016). Többek között ennek okán kell foglalkozni az iskolai egyenlőtlenségekkel, a hátránykompenzáció lehetőségeivel.

A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők

A tanulók iskolai teljesítményének és ezzel szoros összefüggésben az iskolai esélyegyenlőtlenségeknek a vizsgálata évtizedek óta az oktatással foglalkozó kutatók figyelmének fókuszában áll. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk, írásunkban Polónyi (2018) hármas felosztását követjük kiegészítéssel.

(1) A szociológiai alapú megközelítés általánosan elfogadott feltevése az, hogy az egyén családi háttere, származási körülménye alapvetően befolyásolja az iskolai előmenetelt, az iskolaválasztást, a továbbtanulási esélyeket és az elért iskolai fokozatot (Blaskó, 2002; Róbert, 2004). A családi háttér iskolai teljesítményre való hatásának elméleti alapja a tőkefajtákra vezethető vissza. A társadalmi tőke fogalmát a „közösségi részvétel iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatban” (Kun, 2010, p. 158) Hanifan használta először, majd az 1970-es években Loury a társadalmi egyenlőtlenségekkel összefüggésben (Kun, 2010), melyben a családi kapcsolatokon és a közösségi vagy társadalmi szervezeteken alapuló egyéni erőforrásokat nevezi társadalmi tőkének (Orbán & Szántó, 2005). Igazi fordulópontot Bourdieu és Coleman tőkeelmélete jelentett (Pusztai, 2009, 2015). Míg a bourdieu-i elmélet szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó családok különböző kulturális tőkével rendelkeznek, mely determinálja gyermekük iskoláztatását és az abban való részvételt, addig Coleman (1988) szerint a társadalmi környezet a meghatározó. Bourdieu (1978) szerint a szülői háttér elsősorban a kulturális tőkén keresztül befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíciót, melyet az oktatási rendszer konzervál, vagyis újratermeli a fennálló egyenlőtlenséget (Blaskó, 2002; Róbert, 1991; Vajda, 2003). DiMaggio (1982) kulturális mobilitás modelljének alapja a bourdieu-i kulturális tőke társadalmi egyenlőtlenségi szerepe, azonban itt nem a család meglévő társadalmi státusának továbbörökítése a kimenet, hanem az, hogy az alacsony társadalmi háttérű családok gyermekei nagyobb eredményességgel tudnak előnyt kovácsolni az általuk örökölt kulturális tőkéből egy kedvezőbb társadalmi státus eléréséért (Blaskó, 2002).

(2) Az iskolaeredményességi vizsgálatok egyik legismertebb és nagy hatású kutatása Coleman nevéhez fűződik. Az 1960-as években Amerikában végzett széles körű empi-

rikus vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a teljesítmények különbségeiben a családi háttérnek nagyobb magyarázó ereje van, mint az iskolának (Lannert, 2006; Polónyi, 2018). Ez a következtetés indította el az iskolai eredményességet vizsgáló kutatásokat, melyek rámutattak az iskola jelentős hatására (pl. Reynolds, 1982), továbbá az iskola és szülő, tanár és iskola kapcsolatának hatására az iskolai teljesítményben (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982); (Lannert, 2006; Róbert, 2004). A 20. század második felében jelentek meg azok a rendszerszintű mérések, amelyek a tanulók természettudományi, matematikai és olvasási képességeit hivatottak felmérni. Elsőként az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) indította el 1995-ben a TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* – A matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító teljesítménymérése) felméréssorozatát, melynek célja a diákok matematikai és természettudományi ismereteinek vizsgálata, és ezzel összefüggésben képet adni az iskolai és az otthoni tanítási-tanulási szokásokról. 2001-ben kezdődött szintén az IEA égisze alatt a PIRLS-vizsgálat (*Progress in International Reading Literacy Study* – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat), melynek célja a tanulók szövegértésének rendszeres elemzése, az időbeni változások követése, illetve a tanulók szövegértését befolyásoló tényezők feltárása. Az OECD által szervezett PISA-vizsgálat (*Programme for International Student Assessment*) célja elsősorban a munkaerőpiacon használható tudás vizsgálata a szövegértés, az alkalmazott matematikai eszköztudás és az alkalmazott természettudományi műveltség területén. Hazánkban 2001-ben zajlott az első Országos kompetenciamérés (OKM), amely szövegértés és matematikai eszköztudás területén méri a tanulókat (Balácsi et al., 2014). Míg a TIMSS és PIRLS a családi háttérrel tanulói kérdőíveken keresztül vizsgálják, addig a PISA és OKM szülői háttérkérdőív segítségével kívánják feltárni a tanulók teljesítményét befolyásoló társadalmi, családi tényezőket. A nemzetközi mérések elemzése azt mutatják, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége határozza meg leginkább a tanulók képességeit a mért területeken (Balácsi & Horváth, 2011). A diákok készség- és képességbeli különbségei már nagyon korán, az iskolába lépéskor megmutatkoznak, és ezeket a fejlettségbeli különbségeket az iskola nem képes csökkenteni (Fejes, Tóth, & Szabó, 2020; Nagy, 2010). Ennek következtében „a hátrányosabb helyzetű diákokat nagyobb arányban oktató intézmények tanulói hátrányosabb helyzetbe kerülnek, mint sok más országban. Mindebből egyenesen következik, hogy – részben a korai iskolaválasztás következményeképpen – a középiskolákban nagymértékű szelektivitás alakul ki” (Balácsi & Horváth, 2011, p. 360), mely a tanulmányaikat nem gimnáziumban folytató diákok tanulmányi eredményének és a későbbi felsőoktatásba való továbbtanulásának esélyét is ronthatja. Ezt bizonyítja Lannert (2018) PISA-elemzéssel foglalkozó tanulmánya is, melyben leírja, hogy a magyar diákok teljesítményére az iskolák tanulói összetétele erősebben hat, mint a diák családi háttere.

(3) Az oktatás és a földrajzi elhelyezkedés kapcsolatával két diszciplína is foglalkozik. Az egyik az oktatásföldrajz, ami a társadalomföldrajz részterülete, mely az oktatás, a tudás, az iskolázottság térbeli vonatkozásaival, földrajzi különbségeinek okaival foglalkozik (Császár, 2002; M. Császár & Wusching, 2016). A másik az oktatásökológia, melynek „jellemzője, hogy az oktatással összefüggő társadalmi folyamatok megnyilvánulási formáit” (Híves, 2015, p. 16) kívánja feltárni. Külföldön és hazánkban is az 1960-as években

indultak az ilyen megközelítésű pedagógiai és szociológiai kutatások (pl. Híves, 2015; M. Császár, & Wusching, 2016) a továbbtanulással és az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőkkel összefüggésben. Németországban Geipel, Svájcban Bühler, Ausztriában Höfle, Angliában Hones és Gould nevéhez fűződik az oktatásföldrajz megjelenése (M. Császár & Wusching, 2016). Magyarországon például Forray Katalin, Garami Erika, Gázsó Ferenc, Híves Tamás, Imre Anna, Kozma Tamás foglalkoztak a témával. A rendszerváltás utáni megváltozott térszerkezet jellemzői – például a főváros kiemelkedő fejlődése a többi országrészhez képest, a nyugati területek előnye a keletiekkel szemben (Császár, 2002), a településtípusok közötti és regionális különbségek növekedése (Imre, 1999) – ma is tetten érhetők. Forray és Híves (2013) 10 évet felölelő vizsgálata azt mutatja, hogy bár jelentősen nőtt a nyolc általánost befejezők száma országosan, azonban a kedvezőtlen helyzetű térségek nem tudtak változtatni helyzetükön, őket továbbra is lakosságuk alacsony iskolázottsága jellemzi. Polónyi (2018) kutatása rávilágít arra, hogy a hátrányos helyzetű kistérségből a felsőoktatásba jelentkező tanulók bekerülési esélye csökkenő tendenciát mutat az alap- (és osztatlan) nappali képzés területén a 2013 és 2017 közötti időszakban, ahogyan 2002 és 2010 között.

(4) Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőket számos más összefüggésben vizsgálták még hazai kutatók. Forrai (2011) az iskolaválasztással, Széll (2014) a reziliens iskolákkal, Andorka és Simkus (1983) a szülők iskolai végzettségével, Nyitrai és munkatársai (2019) a szülői bevonódással, Imre (2015) a szülői elvárással, Molnár (2000) a szülők iskolaképével, Bajomi, Berkovits, Eröss és Imre (2003) az oktatáspolitikával összefüggésben.

Esélyegyenlőtlenség

Sok kutatás igazolta már, hogy a tanulói teljesítmények szoros összefüggésben állnak a tanulók családi hátterével. Az esélyegyenlőség meghatározására három modellt, paradigmát mutatunk be Nahalka és Zempléni (2014) munkája alapján, melyek eltérően határozzák meg az esélyegyenlőtlenséget és azok okait.

A „deficit modell” szerint az intézményes nevelésbe bekerülő gyermekek képességének fejlettsége, kommunikációja, érték- és normarendszere, magatartása, a tanuláshoz, ismeretszerzéshez való viszonya a társadalmi helyzetük által meghatározott. Ez alapján az alacsonyabb társadalmi rétegből jövő gyermekek ezen paraméterek mentén deficitekkel jellemezhetők. Tehát ebben az értelemben a hátrányos helyzetet a családból hozott kultúra, norma- és értékrendszer határozza meg, melyen az iskola jelentős mértékben nem tud változtatni, csupán jó pedagógiai eszközökkel mérsékelheti, vagy rossz módszerekkel elmélyítheti azokat. Ebben a modellben az esélyegyenlőtlenségek kompenzálására a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását és a táalantumok tehetséggondozását igyekeznek megvalósítani akár elkülönítve is, ha ezzel eredményesebb a különbségek csökkentése (Nahalka & Zempléni, 2014).

A „szegregáció modell” alapja, hogy a magas státussal rendelkező társadalmi csoportoknak lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket a hátrányos helyzetű társadalmi

csoportok gyermekeitől elkülönülten oktassák, ami már megjelenik az általános iskola kezdetén (Berényi, 2018; Fejes & Szűcs, 2017, Hricsovinyi & Józsa, 2018; Kertesi & Kézdi, 2005). A szegregáció mint általános jelenség jelentős hatást gyakorol a benne tanuló gyermekekre, fiatalokra (Fejes, 2018; Neményi, 2013). Amennyiben a mai magyarországi közoktatás képzési rendszerére gondolunk, akkor jól látható, hogy a középfokú oktatás teljes egészében szegregált módon működik, hiszen átjárhatatlanok a képzési típusok (gimnázium, szakgimnázium és szakközépiskola), amit az oktatási reformok nem csökkentettek (Varga, 2018). Továbbá tudjuk azt is (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014), hogy a gimnáziumokba, kismagintériumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusú családból kerülnek ki (Berényi, 2019), míg a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű tanulók a szakközépiskolákban tanulnak. A szakképzéssel, szakiskolai képzéssel foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011) is azt mutatják, hogy ezen a képzési területen a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, melynek okai közé tartozik a család alacsony szocioökonómiai státusa, az alulmotiváltság, az iskola negatív megítélése, képességbeli hiányosságok (Fehérvári et al., 2018). Emellett a továbbtanulási esélyek is különbözőek lehetnek képzési típusonként.

A „látens diszkrimináció modell” az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatában látja az esélyegyenlőtlenség legfőbb okát, ugyanis „az iskola egyoldalúan viszonyul a gyerekek magukkal hozott kultúrájához (beleértve az ismereteket, képességeket stb.)” (Nahalka & Zemplényi, 2014, p. 110). A hátrányos helyzetű gyermekek deficittel rendelkeznek az olyan ismeretek tekintetében, melyet az iskola hasznosítani tud annak ellenére, hogy ők más területen lehetnek fejlettebbek középosztálybeli társaiknál. E tekintetben az iskolának nagy felelőssége van a tanulási hátrányok kialakításában, elmélyítésében, ezáltal látens diszkriminációt valósít(hat) meg (Nahalka & Zemplényi, 2014). A modell szerint tehát az esélyegyenlőtlenség oka az eltérő minőségű oktatás (Fejes, 2013; Ferge, 2015). Gondoljunk csak arra, hogy már 1966-ban a Coleman-jelentésben is megjelent az iskolában domináns normarendszer jelentősége, mely jelentős befolyással bír a diákok teljesítményére (vö. Pygmalion-effektus – Rosenthal & Jacobson, 1968; rejtett tanterv – Szabó, 1985). A látens diszkrimináció megszüntetésére a pedagógiai kultúra átalakítása, az inkluzivitás bevezetése, megvalósítása adhat lehetőséget (Nahalka & Zemplényi, 2014; Széll, 2017; Szűcs, 2018).

A bemutatott modellek élesen nem választhatók külön, hiszen az esélyegyenlőtlenségek megteremtődése az alacsony társadalmi státussal rendelkező családból kiindulva kezdődhetnek, s a gyermeknek e magával hozott deficitje miatt kerülhet olyan iskolai környezetbe, ami nem hat kedvezően a további életútjára pedagógiai kultúrája vagy elhelyezkedése, szegregálódása miatt.

A vizsgálat módszertana

Célok, kutatási kérdések

A reziliencia két alappillére a kedvezőtlen vagy negatív körülmény és a kiemelkedő teljesítmény. Kiemelkedő teljesítménynek tekintettük azt, ha a szakgimnazista tanuló legalább 400 pontot ért el a felvételi eljárás során és rendelkezik nyelvvizsgával. Annak érdekében, hogy valódi rezilienciát tudjunk azonosítani, első körben a hátrányos helyzetért kapott többletpontot tekintettük további kritériumnak a rezilienciához, hiszen a felvételi adatbázis nem tartalmaz adatot a jelentkező családjának szocioökonómiai háttéréről. A fentiek alapján 2014-ben 54 fő, 2015-ben 37 fő, 2016-ban és 2017-ben 15-15 fő, 2018-ban 19 fő esetben teljesültek a megadott feltételek. Következő lépésben a hátrányos helyzetű járásokban állandó lakhellyel rendelkező tanulókra szűrtünk a már leírt feltételek mellett a hátrányos helyzetű többletpont nélkül. Ez alapján azt találtuk, hogy mind az öt évben 70-nél kevesebb szakgimnazista él hátrányos helyzetű járásban ($N_{2014}=57$; $N_{2015}=66$; $N_{2016}=21$; $N_{2017}=35$; $N_{2018}=42$). Amennyiben a hátrányos helyzetért kapott többletpontot is a kritériumok közé vettük, csupán tíz fő alatti szakgimnazista maradt a mintában minden vizsgált évben ($N_{2014}=7$; $N_{2015}=9$; $N_{2016}=2$; $N_{2017}=2$; $N_{2018}=7$). Mivel ezek nagyon alacsony elemszámok lennének a vizsgálathoz, ezért az eredeti elgondolásnál maradtunk, és azokat a szakgimnazista tanulókat tekintettük reziliensnek, akik legalább 400 pontot értek el a felvételi során és rendelkeznek nyelvvizsgával.

Munkánk célja az volt, hogy megvizsgáljuk az általunk reziliensnek tekintett szakgimnazisták felvételi jellemzőit egyrészt az ugyanezen paraméterekkel rendelkező gimnazistákkal (vizsgálatunkban őket gimnáziumi elitnek nevezzük azért, mert jó szocioökonómiai háttérrel feltételezünk mögöttük), másrészt a többi, szakgimnáziumból továbbtanulni szándékozó jelentkezőkkel és a teljes jelentkezői populációval összehasonlítva. Arra kerestük a választ, hogy van-e különbség a reziliens szakgimnazisták és a többi részminta között az adatbázisból azonosítható jellemzőkben: településtípus, finanszírozási forma, hányadik helyre nyert felvételt, többletpontok magyarázó ereje. Azt feltételeztük, hogy (1) a szakgimnáziumi reziliencia függ a tanuló születésének településrangjától; (2) a szakgimnáziumi reziliencia csak részben elegendő arra, hogy az államilag finanszírozott helyekért folyó versenyben a gimnáziumi képzésből felvettek előnyét kompenzálja; (3) az iskolai szelekciót a reziliencia csak részben tudja legyőzni, azaz a szakgimnázium legkiemelkedőbb tanulói sem képesek a gimnáziumi elit átlagszintjét elérni; és (4) nincs szignifikáns különbség a reziliens szakgimnazisták és a többi vizsgált részminta között a lemorzsolódási rizikófaktorokban.

Minta, módszer

A vizsgálat mintáját a 2014-től 2018-ig terjedő, vagyis öt év felvételi adatbázisában szereplő általános felvételi eljárás során alapképzésre jelentkező, az adott évben érettségi vizsgát tett tanulók alkotják. Az elemzések előtt megtisztítottuk az adatbázist, és csak az

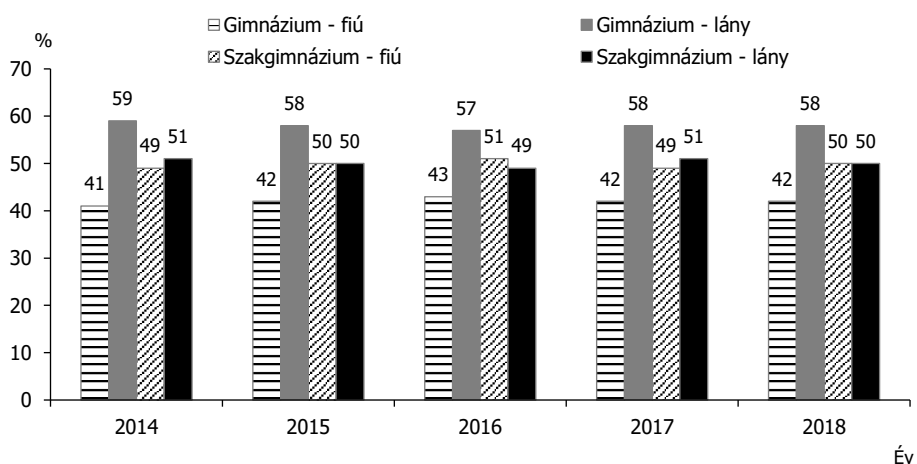
egyértelműen meghatározható képzési profilú iskolák tanulóit tartottuk meg, így a középiskola típusából kivettük a felnőttoktatást, a külföldön működő iskolát, a külföldi rendszerű Magyarországon működő iskolát és azokat, akik nem jelöltek meg középfokú intézményt. A teljes adatbázisban szereplő elemszámot és a kutatás mintáját képező elemszámokat az 1. táblázat mutatja éves bontásban.

1. táblázat. A vizsgálat mintája (fő)

Évek	Teljes jelentkezők	Adott évben érettségizettek			Gimnazisták		Szakgimnazisták	
		Teljes	Gimnázium	Szakgimnázium	400 ≤	+ nyelv-vizsga	400 ≤	+ nyelv-vizsga
2014	106592	42971	30318	10933	8838	7667	1000	755
2015	105634	39887	29713	10174	9033	6816	962	590
2016	111219	28042	22830	5212	9536	7911	899	621
2017	105868	37214	29929	7285	10185	8601	801	569
2018	107699	38817	29896	7353	10104	8543	711	523

Megjegyzés: 400 ≤ = 400 vagy annál magasabb pontot érték el a felvételi eljárás során; + nyelvvizsga = azok a tanulók, akik a 400 ponton felül nyelvvizsgával is rendelkeznek. Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

Az 1. táblázatban azt láthatjuk, hogy a gimnazisták között 8.000 körül van mindhárom évben az általunk megszabott kritériumnak megfelelő tanulók száma, míg a szakgimnazisták csupán 500–700 fő körül. Ez annak is köszönhető, hogy a továbbtanulni jelentkező szakgimnazisták lényegesen kevesebben vannak, mint a gimnazisták. A minta nem szerinti eloszlását az 1. ábra mutatja, melyből jól látszik, hogy a gimnazistáknál a lányok felülreprezentáltak, azonban a szakgimnazisták esetében a fiú-lány arány közel azonos.



1. ábra

Nemek szerinti eloszlás (%) Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés

Eredmények és értelmezés

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgálatba bevont adatbázisok és a belőlük képzett részhalmazok hogyan oszlanak meg az állandó lakhely településtípusa szerint. Ehhez elsőként összevontuk a településtípusokat: 1=község és nagyközség; 2=város; 3=megyeszékhely, megyei jogú város; 4=főváros (2. táblázat). A vizsgálatnak ebből a részéből kimaradt a 2014-es év, mert a rendelkezésünkre álló adatbázis ebben az évben nem tartalmazott adatokat az alapképzésre jelentkezők állandó lakhelyének településtípusára.

2. táblázat. A vizsgálat részmintái településtípusonként (fő (%))

Év	Részminták	1	2	3	4
2015	Összes jelentkező	10522 (27,6)	12939 (33,9)	8473 (22,2)	6190 (16,2)
	Gimnazisták	7179 (25,3)	9690 (34,1)	6463 (22,7)	5089 (17,9)
	Szakgimnazisták	3343 (34,5)	3249 (33,5)	2010 (20,7)	1101 (11,3)
	Gimnáziumi elit	1356 (20,8)	2128 (32,6)	1764 (27,0)	1286 (19,7)
	Reziliens szakgimnazisták	163 (29,1)	190 (33,9)	133 (23,8)	74 (13,2)
2016	Összes jelentkező	7164 (26,4)	9087 (33,9)	6214 (23,2)	4420 (16,5)
	Gimnázium	5418 (24,9)	7397 (33,9)	5125 (23,5)	3857 (17,7)
	Szakgimnázium	1646 (33,0)	1690 (33,9)	1089 (21,8)	563 (11,3)
	Gimnáziumi elit	1584 (21,0)	2385 (31,6)	2040 (27,0)	1546 (20,5)
	Reziliens szakgimnazisták	180 (30,3)	199 (33,5)	166 (27,9)	49 (8,2)
2017	Összes jelentkező	9593 (26,9)	12013 (33,7)	8002 (22,4)	6068 (17,0)
	Gimnázium	7308 (25,4)	9672 (33,7)	6613 (22,7)	5226 (18,2)
	Szakgimnázium	2285 (32,8)	2341 (33,6)	1289 (21,4)	842 (12,1)
	Gimnáziumi elit	1690 (20,5)	2643 (32,0)	2320 (28,1)	1603 (19,4)
	Reziliens szakgimnazisták	153 (28,1)	191 (35,0)	137 (25,1)	67 (11,7)
2018	Összes jelentkező	9524 (26,7)	11895 (33,3)	7874 (22,1)	6388 (17,9)
	Gimnázium	7289 (25,4)	9577 (33,4)	6462 (22,5)	5351 (18,7)
	Szakgimnázium	2235 (23,5)	2318 (33,1)	1412 (20,2)	1037 (14,8)
	Gimnáziumi elit	1721 (21,0)	2578 (31,5)	2200 (26,9)	1688 (20,6)
	Reziliens szakgimnazisták	126 (25,4)	149 (30,0)	139 (27,8)	83 (16,7)

Megjegyzés: 1 = község és nagyközség; 2 = város; 3 = megyeszékhely és megyei jogú város; 4 = főváros. *Forrás:* Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A 2. táblázatban jól látszik, hogy minden év minden részmintájában a városiak vannak felülreprezentálva. A községből továbbtanulók arányában minden évben többen vannak a megyeszékhelyről továbbtanulni szándékozóknál, kivéve a gimnáziumi elit részmintájában, ott a megyeszékhelyen állandó lakhellyel rendelkezők aránya magasabb.

Megvizsgáltuk, hogy településtípusok szerint vannak-e különbségek a pontszámok átlagában (3. táblázat). Első lépésként a teljes mintán néztük ezt meg iskolatípusonként. A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke egyértelműen mutatja, hogy mindkét rész minta esetében szignifikáns különbségek vannak minden évben a pontszámok átlagában településtípus szerint. Jól látszik, hogy a gimnazisták pontszámai jobban különböznek településtípusonként, mint a szakgimnazistáké.

3. táblázat. A gimnazisták és szakgimnazisták pontszámainak varianciaanalízise településtípusonként (F)

Év	Gimnázium	Szakgimnázium
2015	138,311	11,925
2016	164,553	11,187
2017	157,939	12,618
2018	139,345	8,284

Megjegyzés: F minden esetben szignifikáns ($p < 0,001$). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b próba szerint minden településtípus a gimnazisták esetében egymástól teljesen elkülönült csoportokat alkotnak, míg a szakgimnazistáknál ettől eltérő képet találunk: 2015-ben a fővárosiak szignifikánsan magasabb pontot értek el a többi településtípusnál, melyek egy csoportot alkottak. 2016-ban és 2018-ban a megyeszékhelyi és a fővárosi szakgimnazisták alkotnak egy csoportot, akik szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek, mint a város és község alkotta csoport. 2017-ben a községi csoportnál szignifikánsan magasabb pontszámot ért el a város és megyeszékhelyi csoport, akiknél még magasabb pontszámot ért el a fővárosi szakgimnazisták csoportja.

Második lépésként azt vizsgáltuk meg, hogy a reziliens szakgimnazisták, szakgimnazisták, gimnazisták és a gimnáziumi elit pontszámaiban vannak-e különbségek településtípusonként (4. táblázat).

4. táblázat. A részminták pontszámainak varianciaanalízise településtípusonként (F)

Év	Szakgimnazisták	Reziliens szakgimnazisták	Gimnazisták	Gimnáziumi elit
2015	8,418*	1,500	71,662*	18,128*
2016	14,156*	0,447	92,063*	22,928*
2017	12,557*	0,941	94,885*	23,493*
2018	6,005*	2,144	92,677*	24,687*

Megjegyzés: * F szignifikáns ($p < 0,001$). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A 4. táblázatban szereplő F értékekből jól látszik, hogy a reziliens szakgimnazisták pontszámaiban nincs szignifikáns különbség településtípusonként, azonban a teljes szakgimnazistáknál, a gimnazistáknál és a gimnáziumi elitnél minden vizsgált évben szignifikánsak a különbségek. A szakgimnazistáknál 2015-ben és 2018-ban a községi, városi és megyeszékhelyi diákok alkotnak egy csoportot, akiknél szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek a fővárosiak. 2016-ban és 2017-ben a Tukey's b próba szerint a településtípusok egymást részben átfedő csoportokat alkotnak: a város mind a községi, mind a megyeszékhelyi településtípussal külön-külön alkot csoportot, melyektől szignifikánsan magasabb pontot értek el a fővárosiak. A gimnazisták csoportja minden évben azonos mintázatot mutat: egy csoportot alkot a község és a város, melynél szignifikánsan magasabb ponttal rendelkeznek a megyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkező tanulók. A harmadik csoportot a fővárosiak alkotják, mely csoport az első két csoportnál szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkezik. A gimnáziumi elit esetében 2016-ban és 2018-ban a Tukey's b utóelemzés alapján a község és a város alkot egy csoportot, melytől szignifikánsan különbözik a megyeszékhely és főváros csoportja. A 2017-ben érettségizett gimnáziumi elit esetében még változatosabb a kép: az első csoportot alkotja a legalacsonyabb átlagponttal (433) rendelkező községi tanulók csoportja, melytől szignifikánsan eltér a városiak átlaga (435). A harmadik, markánsan elkülönülő, az előző kettőnél szignifikánsan magasabb pontszámmal (438) rendelkező csoport a megyeszékhelyi és fővárosi állandó lakhellyel rendelkező tanulók csoportja alkotja. Ezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a reziliens szakgimnazisták településtípus tekintetében különböznek mind a szakgimnazisták, mind a gimnazisták, mind a gimnáziumi elit csoportjától, ugyanis pontszámaik nem térnek el szignifikánsan településtípus szerint, ahogyan a többi részmintánál tapasztalható.

Megvizsgáltuk, hogy a szakgimnazista, a gimnazista, a gimnáziumi elit és a reziliens szakgimnazista tanulók milyen finanszírozási formára nyertek felvételt (5. táblázat). Egyrészt a szakirodalom szerint a szakgimnazisták magasabb arányban adják be jelentkezésüket költségtérítéses képzésre amiatt, hogy biztosítsák jelenlétüket a felsőoktatásban (Szemerszki, 2014), másrészt a felsőoktatási lemorzsolódás egyik rizikófaktora az anyagi nehézség, ami jelen esetben lehet a költségtérítés megfizetése.

5. táblázat. A finanszírozási forma és a részminták varianciaanalízise

Év	2014	2015	2016	2017	2018
F (p)	36,811 (0,001)	45,774 (0,001)	49,156 (0,001)	56,326 (0,001)	149,079 (0,001)

Megjegyzés: F minden esetben szignifikáns ($p < 0,001$). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

Az ANOVA Tukey's b utóelemzése (5. táblázat) azt mutatják, hogy a felvett finanszírozási formában a gimnáziumi elit minden évben külön csoportot alkot a többi részmintától. 2014–2017 közötti időszakban a szakgimnazisták, a gimnazisták és a reziliens szakgimnazisták egy csoportot alkotnak. Ettől a csoporttól a gimnáziumi elit szignifikánsan

magasabb arányban került be államilag finanszírozott képzésre. 2018-ban három egymástól szignifikánsan eltérő csoport van. Az első a gimnáziumi elit, a második a reziliens szakgimnazista és a harmadik a gimnazista és szakgimnazista csoport. Vagyis a gimnazisták és szakgimnazisták csoportjánál magasabb arányban jutottak be a reziliens szakgimnazisták államilag finanszírozott képzésre, de szignifikánsan alacsonyabb arányban a gimnáziumi elithez képest.

A felvett finanszírozási formát megvizsgáltuk aszerint is, hogy milyen pontszámmal nyertek felvételt a részmintákba tartozó tanulók az államilag finanszírozott és a költségtérítéssel képzésekre. Az eredményeket a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. A finanszírozási forma és a részminták keresztábra-elemzése

Év	Részminták	Államilag finanszírozott	Költségtérítéssel	χ^2 (p)
2014	Szakgimnazisták	77,9	22,1	0,003 (0,965)
	Reziliens szakgimnazisták	78,0	22,0	
	Elit gimnazisták	83,4	16,6	
2015	Szakgimnazisták	77,7	22,3	0,341 (0,559)
	Reziliens szakgimnazisták	78,7	21,3	
	Elit gimnazisták	83,9	16,1	
2016	Szakgimnazisták	75,6	24,4	0,244 (0,621)
	Reziliens szakgimnazisták	74,7	25,3	
	Elit gimnazisták	76,4	23,6	
2017	Szakgimnazisták	75,5	25,5	0,081 (0,776)
	Reziliens szakgimnazisták	76,1	23,9	
	Elit gimnazisták	83,3	16,7	
2018	Szakgimnazisták	74,6	25,4	19,960 (0,001)
	Reziliens szakgimnazisták	83,6	16,4	
	Elit gimnazisták	87,1	12,9	

Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy a felvett finanszírozási formában a reziliens gimnazisták csak 2018-ban különböznek szignifikánsan a többi szakgimnazistától, és csak ebben az évben nincs szignifikáns eltérés az elit gimnazistákhoz képest az államilag finanszírozott és költségtérítéssel képzésre való felvételen. Tehát a reziliens szakgimnazisták, ahogy a többi szakgimnazista, nagyobb arányban kerültek be költségtérítéssel képzésre az elit gimnazistákhoz képest. Ha ezt az eredményt a lemorzsolódási rizikótényezők oldaláról értelmezzük, akkor a szakgimnazisták között magasabb lehet a későbbi lemorzsolódás veszélye az anyagi nehézségek miatt.

Szintén rizikófaktorként jelentkezhet, ha a tanulót nem abba a felsőoktatási intézménybe, vagy nem arra a szakra veszik fel, ahová elsőként adta be a jelentkezését, ezért

megnéztük, hogy a diákok között milyen arányban vannak azok, akik ezzel a rizikótényezővel veszélyeztetettek. 2014-ben és 2016-ban a reziliens szakgimnazisták szignifikánsan különböznek mind a többi szakgimnazistától, mind az elit gimnazistáktól: a szakgimnazistákhoz képest (2014=65%; 2016=66%) szignifikánsan nagyobb arányban ($\chi^2_{2014}=64,513$ $p=0,001$; $\chi^2_{2016}=29,392$ $p=0,001$) vették fel őket az első helyen megjelölt képzésre (2014: 59%; 2016: 61%). Azonban az elit gimnazistáknál (2014: 71%; 2016: 71%) szignifikánsan alacsonyabb arányban ($\chi^2_{2014}=23,597$ $p=0,005$; $\chi^2_{2016}=25,139$ $p=0,005$). 2015-ben a reziliens szakgimnazisták (67%) nem különböznek szignifikánsan ($\chi^2=16,626$ $p=0,055$) sem a többi szakgimnazistától (61%), sem az elit gimnazistáktól (72%) ($\chi^2=9,882$ $p=0,360$). 2017-ben és 2018-ban ugyanolyan tendenciát látunk: a reziliens szakgimnazistákat (2017: 70%; 2018: 72%) és az elit gimnazistákat (2017: 73%; 2018: 74%) hasonló arányában ($\chi^2_{2017}=7,517$ $p=0,756$; $\chi^2_{2018}=8,538$ $p=0,576$) vették fel az első helyen megjelölt képzésre, míg a többi szakgimnazistákat (2017: 62%; 2018: 62%) szignifikánsan alacsonyabb számban ($\chi^2_{2017}=19,021$ $p=0,008$; $\chi^2_{2018}=28,329$ $p=0,001$).

Lépésenkénti lineáris regresszióanalízissel megvizsgáltuk, hogy a felvételi összpontszámát a szerezhető pluszpontok milyen mértékben befolyásolták (7. táblázat). 2014-ben a középiskolai versenyeket külön-külön tartalmazza az adatbázis, ezért egy összevont változót készítettünk belőlük annak érdekében, hogy a többi évvel összehasonlítható legyen.

7. táblázat. A többletpontok magyarázó ereje az összpontszámra részmintánként ($r\beta$)

Év Részminta	2014				2015				2016				2017				2018			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Emelt érettségi	15	2	28	5	6	2	19	6	7	3	20	9	5	5	21	9	5	2	23	10
Nyelvvizsga	8	1	7	2	3	3	n.s.	5	2	1	n.s.	6	2	4	1	4	2	1	1	5
HH	3	1	2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.
Fogyatékoság	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.
Középiskolai verseny	7	24	2	9	11	25	2	9	10	24	4	8	15	15	4	8	12	24	3	8
Sporteredmény	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1
OKJ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
GYES	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R ²	34	30	42	20	22	32	25	24	20	31	27	27	23	25	30	22	22	29	30	28

Megjegyzés: 1=szakgimnazista; 2=reziliens szakgimnazista; 3=gimnazista; 4=gimnáziumi elit; n.s.=nem szignifikáns.

Az eredmények (7. táblázat) azt mutatják, hogy a reziliens szakgimnazisták esetében minden évben a középiskolai verseny rendelkezik a legnagyobb magyarázóerővel, amit vagy az emelt érettségi, vagy a nyelvvizsgáért kapott pluszpontok követnek. A szakgimnazisták esetében csak 2014-ben rendelkezik a legmagasabb magyarázóerővel az emelt érettségi, a többi évben, esetükben is, a középiskolai versenyek magyarázzák legjobban a

szerezhető pluszpontok közül az összpontszámot. A gimnazistáknál minden évben, a gimnáziumi elitnél 2016–2018 között az emelt érettségi, 2014–2015-ben a reziliens szakgimnazistákhoz hasonlóan a középiskolai versenyért kapott többletpont rendelkezett a legnagyobb magyarázóerővel. A hátrányos helyzetért kapott pluszpontok csak 2014-ben rendelkeznek jelentősebb magyarázóerővel, a további években csupán 2017 és 2018 egy-egy részmintájában. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy 2015-től megszigorították a hátrányos helyzetért adható pontok kritériumát. A GYES-ért és OKJ-ért kapott többletpontok nem rendelkeznek egyik évben sem szignifikáns magyarázóerővel, aminek az lehet az oka, hogy elemzésünkbe csak az adott évben érettségizett diákokat vontuk be. A felvételi eljárás során szerezhető többletpontok minden rész minta esetében 20–42% közötti magyarázóerővel rendelkeznek.

Összegzés

Munkánkban a reziliens szakgimnazistákat és azok jellemzőit kívántuk feltérképezni a többi szakgimnazistával, gimnazistával és a gimnáziumi elittel összehasonlításban öt év (2014–2018) felvételi adatbázisa alapján. Munkánk elején bemutattuk a reziliencia flexibilis fogalmát, mely ernyőként fogja össze a különböző megközelítéseket. Mivel a reziliencia fogalma nem szigorúan körülhatárolt, mi azokat tekintettük reziliens tanulóknak ebben az elemzésben, akik szakgimnáziumi képzésből jelentkeztek a felvételi eljárásra, melyben 400 vagy annál több pontot értek el és legalább egy nyelvvizsgálattal rendelkeztek.

Első hipotézisünk, miszerint a szakgimnáziumi reziliencia függ a tanuló születésének településrangjától, csak részben igazolódott. A reziliens szakgimnazisták nagyrészt városi állandó lakhellyel rendelkeznek, ahogy a gimnazisták és a többi szakgimnazista is, azonban a gimnáziumi elit elsősorban megyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkezik, tehát ettől a részmintától településtípus szerint különböznek a reziliens szakgimnazisták. Ezt követően eltérés mutatkozott a településrang és az elért pontszámok tekintetében, ahol azt az eredményt kaptuk, hogy csak a reziliens szakgimnazisták pontszámainak átlaga nem tér el szignifikánsan településtípusonként, a többi vizsgált részmintában különbségek vannak településtípusonként a pontszámokban.

További eltérést mutatott a finanszírozási forma vizsgálata, melyben az eredmények igazolták hipotézisünket, miszerint a szakgimnáziumi reziliencia csak részben elegendő arra, hogy az államilag finanszírozott helyekért folyó versenyben a gimnáziumi képzésből felvettek előnyét kompenzálja, hiszen minden vizsgált évben a gimnáziumi elit jelentős mértékben magasabb arányban került be államilag finanszírozott képzésre a reziliens szakgimnazistákhoz és a többi részmintához képest. Amennyiben ezt lemorzsolódási rizikónak tekintjük, úgy a reziliens szakgimnazisták veszélyeztetettebbek a gimnáziumi elithez képest, vagyis az iskolai szelekciót a reziliencia csak részben tudja legyőzni. A másik lemorzsolódási rizikófaktort vizsgálva, miszerint ha a diákot nem arra a képzésre és intézménybe veszik fel, amelyre elsőként jelentkezett, lemorzsolódáshoz vezethet, nem kaptunk egyértelmű képet.

A többletpontok magyarózó erejét vizsgálva azt a különbséget kaptuk, hogy míg a reziliens szakgimnazistáknál a legnagyobb magyarózóerővel a középiskolai verseny rendelkezik, addig a többi részmintánál változatosabb a kép. Minden részmintának a felvételi eljárás során szerezhető összpontszámában a többletpontok 20–42% közötti magyarózóerővel bírnak.

Munkánk korlátját képezi, hogy egy általunk definiált rezilienciafogalom szerint végeztük az elemzéseinket. Ebből kifolyólag azok a tanulók, akik valóban reziliensek, rejtve maradhattak a családi háttértényezők hiánya miatt.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a *Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K_17 pályázati program 123 847* számú projekt keretében készült.

Irodalom

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience. Wath schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Education Working Papers, No. 167, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1578152753&id=id&accname=guest&checksum=E2DF96EADE2152CE37DD5CF53A0568FA>. doi: 10.1787/e22490ac-en
- Andorka, R., & Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, 61(6), 592–611.
- Bajomi, I., Berkovits, B., Eröss, G., & Imre, A. (2003). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikát öt európai országban. *Educatio*, 12(4), 580–601.
- Balácsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipócsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf
- Balácsi, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 325–362.
- Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In G. Forrai, & T. Margitay (Eds.), „*Tudomány és történet*”: *Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére* (pp. 215–228). Budapest: Typotex.
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 57–66). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Berényi, E. (2019). A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisközoktatási felvételi folyamatban. In A. Fehérvári & K. Széll (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 301–323). Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2), 3–27.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In R. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3. (pp. 1–78). Hoboken: NJ: Wiley. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy403

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: General Press Kiadó.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 4. Debrecen: CHERD.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: 95–120. Retrieved from <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
doi: 10.1086/228943
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Császár, Zs. (2002). A közoktatás területi különbségei. In *Válogatás II. Székelyföld Konferencia előadásaiból 2001. október 10–12.* (pp. 275–286). Csíkszereda: Székelyföld 2000 Munkacsoport.
- Csüllög, K., Lannert J., & Zempléni A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/Szamit_a_pedagogus_es_a_z_iskola.pdf
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. doi: 10.2307/2094962
- Fehérvári, A. (Ed.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Fehérvári, A., Varga, A., & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In A. Fehérvári & A. Varga (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Szeged: Belvedere Meridionale. Retrieved from http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf
doi: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Fejes, J. B., & Szűcs N. (2017). Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67, 11–12. Retrieved from <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/hol-tart-ma-az-oktatasi-integracio-ugye#main-content>
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. doi: 10.1556/2065.181.2020.1.7
- Ferge, Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In A. Fehérvári, E. Juhász, V. Á. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Forrái, M. (2011). A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 98–111.
- Forray, R. K., & Híves, T. (2013). Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 22(4), 493–504.
- Garai, O., & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely*, 17–76.

- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13–31). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hricsovinyi, J., & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes & N. Szücs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Imre, A. (1999). Területi egyenlőtlenségek. *Educatio*, 8(3), 564–574.
- Imre, N. (2015). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In T. Kozma & I. Perjés (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 33–39). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
- Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In G. Kertesi (Ed.), *A társadalmi peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában* (pp. 377–387). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kun, A. I. (2010). A társadalmi tőke elméletei és szerepe a gazdasági folyamatokban. In Á. Kotsis & I. Polónyi (Eds.), *Innováció és felsőoktatás* (pp. 158–171). Debrecen: Debreceni Egyetem Közgazdasági- és Gazdaságtudományi Kar.
- Lannert, J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In J. Lannert & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 17–42). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2018* (pp. 1–19). Budapest: TÁRKI Társadalomkutatási Intézet.
- Luthar, A. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. doi: [10.1111/1467-8624.00164](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164)
- M. Császár, Zs., & Wusching, Á. T. (2016). Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 26(4), 84–95.
- Mártonfi, Gy. (2011). „Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” *Válaszkísérlet egy rossz kérdésre*, Szakpolitikai javaslat. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi: [10.1037//0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals: New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13–27. doi: [10.1196/annals.1376.003](https://doi.org/10.1196/annals.1376.003)
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In A. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge: University Press. doi: [10.1017/cbo9780511615788.003](https://doi.org/10.1017/cbo9780511615788.003)
- Molnár, Z. (2000). Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattributioni és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55(2–3), 207–227. doi: [10.1556/mpszle.55.2000.2-3.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.55.2000.2-3.3)
- Nahalka, I., & Zempléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási Hivatal (Ed.), *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* (pp. 91–166). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28. doi: [10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2](https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes: Vol.2*. Paris: OECD. doi: [10.1787/9789264091504-en](https://doi.org/10.1787/9789264091504-en)
- Orbán, A., & Szántó, Z. (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3(2), 55–70.

- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 24(2), 1–15.
- Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 96(10), 1001–1019. doi: [10.20311/stat2018.10.hu1001](https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001)
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 137–160). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organisation*, 2(3), 215–237. doi: [10.1080/0260136820020302](https://doi.org/10.1080/0260136820020302)
- Róbert, P. (1991). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 1, 59–84.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport 2004*. (pp. 193–205). Budapest: TÁRKI.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Szabó, L. T. (1985). *A "rejtett tanterv"*. Budapest: Oktatókutatási Intézet.
- Széll, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Széll, K. (2017). *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák* (Unpublished doctoral dissertation). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47–63.
- Szűcs, N. (2018). A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 343–353). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. doi: [10.17670/MPed.2016.3.339](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339)
- Vajda, Zs. (2003). Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok. *Esély*, 14(3), 18–33.
- Varga, J. (2018). A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179(1), 69–76. doi: [10.1556/2065.179.2018.1.8](https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.1.8)
- Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In A. Derényi & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 153–197). Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.

ABSTRACT

UNIVERSITY ENTRANCE EXAM PATTERNS OF RESILIENT VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Gabriella Józsa

Today, there is an increasing emphasis on quality education, which is closely linked to the effectiveness of education as a measurable output, as well as on equity in education. Reports published in connection with OECD measurements have directed educators' attention to the phenomenon of resilience, a term generally used for students with an unfavorable family background but with outstanding performance. In our study, we aimed to identify residual vocational high school students in a five-year higher education admissions database. In our empirical analysis, we compared vocational high school students who meet the resilience criterion that we have defined, with other vocational high school students and academic high school students. Our results show that vocational secondary school resilience can only partially overcome the selectiveness of the school system, as a higher proportion of students with similar parameters are recruited to state-funded places from high schools than from vocational high schools.

Magyar Pedagógia, 119(2). 151–169. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.169

Levelezési cím / Address for correspondence: Józsa Gabriella, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program. H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

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

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.

Megjelent 5,3 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

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

AIMS AND SCOPE

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

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

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Edit Kontráné Hegybíró & Kata Csizér: The Foreign Language Learning Motivation of Deaf and Severely Hard-Of-Hearing Students in Higher Education: Conclusions From a Cluster Analysis 97
- László Kasik & Zita Gál: General and Specific Negative Problem Orientation in Adolescence – Investigations With Questionnaire and Story 113
- Erzsébet Nagy & Szilvia Jámbori: The Characteristics of School Bullying in Classes Participating in the Happiness Courses Project 131
- Gabriella Józsa: University Entrance Exam Patterns of Resilient Vocational High School Students 151