

## tanulmány

**Lannert Judit – Hartai László**  
Médiaműveltség az iskolában 3

**Jagodics Balázs – Szabó Éva**  
Egyetemi hallgatók normáinak összefüggése a motivációval és az észlelt oktatói kiegészéssel 28

**Révész László – Kálbli Katalin  
Vass Zoltán – Csányi Tamás**  
A testnevelés tanításának lehetőségei a teremellátottság tükrében 47

**Szabó Fruzsina – Kovács Karolina  
Polonyi Tünde**  
A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás.  
Egy interjúkutatás eredményei 69

## szemle

**Józsa Gabriella**  
Szakközépiskolából a felsőoktatásba: lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján 88

**Hajdú Dávid**  
A Kormányhivatal által támogatott álláskeresőknek szóló felnőttképzés területi eloszlása Békés megyében 104

**Balogh-Pécsi Anett – Kasik László**  
A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az aszertivitás serdülőkorú fejlődésében 118

## kritika

**Lombár Izabella**  
4 X 20 esztendő „hősi magvetés”.  
Bengi László és mtsai: Szenvedélyek, formák, vallomások – In honorem Szávai János – Írások Szávai János 80. születésnapjára 132

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója 136**



**Lannert Judit<sup>1</sup> – Hartai László<sup>2</sup>**<sup>1</sup> T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.<sup>2</sup> EKE–OFI

## Médiaműveltség az iskolában

### *Médiaoktatás, digitális technika, pedagógusi módszertani kultúra egy hazai tanárkutatás eredményeinek tükrében<sup>1</sup>*

*A tanulmány egy, a Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából végzett nagymintás kutatás adatai alapján azt vizsgálja, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolatípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetések is történtek médiatanárok és egyetemi oktatók körében. A tanulmány rámutat arra, hogy a médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hárítja magától az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, közösségi élményszerzésnek egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet. Az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevésbé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz.*

2020 tavaszán világszerte bezárták az iskolákat és ún. digitális munkarendre álltak át, de mindenhol nyilvánvalóvá vált: annak ellenére, hogy a virtuális világ már régóta itt van velünk, az iskolák 19. századból eredeztethető pedagógiai hagyománya és a 21. századi technológia találkozása egyelőre nem problémamentes. Nagyon sok országban a digitális munkarend kimerült a leckék elektronikus postán való feladásában és ppt formátumban elkészített előadásokban. Ahol volt erre keretrendszer, ott előfordultak az online élő órák is, de világosan kiderült, hogy nem tudják kiváltani az élő kapcsolatot tanár és diák, diák és diák közt. Ugyanígy mindenki a bőrén tapasztalta azt, ami egyébként a PISA vizsgálatok eredményei alapján ma már trivialis, hogy önmagában a fejlett technika nem segít, ha nincs a digitális technológiát a szükséges pedagógiai-módszertani tudással együtt használó, felkészült pedagógus.

Az infokommunikációs technológiai forradalom átalakította világunkat, de ez nem jelenti azt, hogy el is igazodunk benne. Egyszerre lett fontos az internet biztonságos használata, és vált nyilvánvalóvá, hogy a nem virtuális térben is fellelhető visszasságok, agressziók a virtuális térben még inkább felerősödhetnek. Az online médiakörnyezetben való sikeres és kockázatmentes tájékozódáshoz és kommunikációhoz szükséges képességek nagy mértékben felértékelik a médiaműveltség képességegyüttesének jelentőségét.

Sokkoló eredménye volt a 2018-as PISA vizsgálatnak, hogy világszerte a 15 éveseknek csak mintegy 8,7 százaléka teljesített a szövegértés legmagasabb szintjein (5-ös szinten vagy felette), ami szükséges ahhoz, hogy valaki meg tudja különböztetni a valódi híreket az álhírektől. (Magyarországon ezen tanulók aránya 6%).<sup>2</sup>

Éppen ezért érdekes lehet, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. Ezekre a kérdésekre keresett választ egy viszonylag friss kutatás,<sup>3</sup> ennek eredményeit foglaljuk össze tanulmányunkban.

### A médiaműveltség fogalma

A médiaműveltség a *media literacy* angolszász eredetű fogalmának magyar fordítása. A *media literacy* célja a kezdetek kezdetén egyfajta televíziós írás-olvasástudás kialakítása volt iskolai keretek között. Ugyanakkor a tévé és a film mellett egyre inkább uralkodóvá váló 21. századi digitális környezet a korábbi médiavilágot is átalakította. Az angolszász szakirodalom ma már előszeretettel használja a *digital literacy* (digitális szövegértés) fogalmát, amelyet Paul Gilster vezetett be 1997-ben (Gilster, 1997). A *literacy* fogalom nehezen fordítható le magyarra. Műveltségként való fordítása (lásd matematikai műveltség a PISA esetén) némileg félrevezető lehet, hiszen alapvetően Magyarországon a műveltség az olyan – egymásra épülő szinteken megszerezhető – ismereteket jelenti, amelyek segítségével az elit elválasztja magát a nem elittől. A médiaműveltséget jelentő képességek így túlságosan is az iskolához kötődhetnek, miközben az online környezetben való tájékozódás elemi része a 21. századi állampolgári ismereteknek. Ezért sem meglepő, hogy a médiaműveltséget sokan a digitális kompetenciák, másrészt az állampolgári ismeretek kontextusában értelmezik.

A médiaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni”, és bizonyos társadalmi, valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni (Buckingham, 2005). A médiaműveltség pedig „azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk”.<sup>4</sup> A médiaműveltség ad esélyt arra, hogy az állampolgár a média működésének ismeretére alapozva sikeresen dekódolja és kritikai értékelés alá vonja a médiaszövegeket a nyilvánosságban zajló diskurzusok

keretében, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket”) hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás. Talán épp az írástudás fogalmától való távolsága okán használja a médiakompetencia kifejezést a német szakirodalom az 1990-es évektől. A fogalom bevezetése Dieter Baackéhoz köthető, aki szerint a médiakompetenciák fejlesztése során négy területre kell fókuszálni: A médiakritikára, melynek során analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása a cél. A médiaismeretre, mely részben a használatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelenti (technikai szint), másrészt ismereteket arról, hogy miként működik a médiarendszer. A harmadik dimenziót a médiahasználat fejlesztése jelenti, ahol egyre fontosabbá válik az interaktív médiahasználat. A negyedik területnek Baacke az alkotást tekinti, melynek van innovatív és kreatív oldala is (Treumann és mtsai, 2002).

Az internettel, illetve annak használatával kapcsolatos fejlemények azonban a kilencvenes évek közepétől erősen és tartósan fókuszálták át az érdeklődést a nyilvánosság és a reprezentáció központi fogalmai köré rendeződő médiaoktatás alapkérdéseiről – mit reprezentálva, milyen érdekek mentén, milyen formákban, milyen üzeneteket milyen értelmezési keretekben fogadnak be az eltérő kulturális háttérrel rendelkező közönségek –, a digitális eszközök adta kreativitás lehetőségeire. Arra, hogy a tartalomfogyasztó tartalom-előállítóvá válik, illetve a hálózati kommunikációban megjelenő új típusú szociális kapcsolatokra, annak veszélyeire és lehetőségeire.

A digitális fordulat felkészületlenül érte az oktatásügyet (is), ám a digitális kompetencia rekordsebességgel került be a kulcskompetencia-klaszterbe, és ez a fordulat máig tartó fogalmi, tematikai zavart okoz a médiaoktatásban. A médiaműveltség meghatározásával kapcsolatos nehézség akkor válik markánsan érzékelhetővé, ha a definíció kérdését a digitális műveltséggel (*digital literacy*) való kapcsolatában vizsgáljuk. Ma már nem arról van szó elsősorban, hogy a gyakorlat a digitális műveltséget az IKT-kompetenciák fejlesztési terepére szűkítette: a DigComp ennél jóval szélesebb spektrumú képesség-skálával írja le a digitális kompetenckiakeretet. A probléma lényege, hogy a digitális műveltség részeként az online környezetben a keresés, a kritikai olvasás és szövegértés követelménye értelmezhető-e ténylegesen a médiaműveltség, vagyis a nyilvánosságot mozgató érdekek felismerése és az újmédia-jelenségek értelmezése nélkül. Bawden (2001) a digitális műveltséget olyan képességek együtteseként írta le, amelyek része a kritikus gondolkodás; a hipertext-környezetben való keresés, olvasás

*A médiaszövegek társadalmi konstrukciók, amelyeket meg kell tanulni elkészíteni, „elolvasni”, és bizonyos társadalmi, valamint kulturális kódok és konvenciók segítségével értelmezni (Buckingham, 2005). A médiaműveltség pedig „azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk”.<sup>4</sup> A médiaműveltség ad esélyt arra, hogy az állampolgár a média működésének ismeretére alapozva sikeresen dekódolja és kritikai értékelés alá vonja a médiaszövegeket a nyilvánosságban zajló diskurzusok keretében, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket”) hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás.*

és megértés, illetve tartalomszűrés; a tény és vélemény jellegű információk előítélet nélküli összegyűjtése; a források kiválasztásán alapuló személyes információs stratégiák kialakítása; mások (hálózati úton történő) megszólítása, továbbá a saját és mások személyes adataival, valamint a hipertext-kapcsolatokkal hivatkozott anyagok érvényességével és teljességével kapcsolatos óvatosság. Belátható, hogy ebben a fogalmi konstrukcióban a digitális műveltség a médiaműveltség részének tekinthető: a digitális műveltség a médiaműveltség bizonyos komponenseinek alkalmazása a digitális környezetben és a hálózaton keresztül megvalósuló sajátos kommunikációs helyzetre. A *media literacy*ről az utóbbi évtizedben egyre többen az UNESCO szakemberei által kidolgozott Media and Information Literacy (MIL) keretrendszerében beszélnek. A MIL célkeresztjében a digitális kor kommunikációs eszközei mindenki számára hozzáférhető intelligens használatának igénye áll, ami nem a „kemény” hatalmi (szociológiai, politikai és gazdasági), hanem a „puha” személyiségi és emberjogi, illetve adatbiztonsági kontextusba helyezi a médiaműveltség fejlesztését. Ezzel párhuzamosan hangsúlyozandó, hogy a médiaműveltség fogalmába „olyan képességek is beleértendők, mint az együttműködés, a szociális cselekvés, a társadalmilag felelős médiahasználat” – mint azt Nagy Krisztina kifejti *Literacy és felhasználói tudatosság* című írásában (2016).

Ahogy azonban arra Hartai László tanulmánya felhívja a figyelmet: „Ezek a viták szinte teljes egészében és szinte kizárólag elméletiek. Teóriák, koncepciók, szemléletek (szakkönyvekben, agendákban, tantervekben, tankönyvekben, sillabuszokban – vagyis szövegekben megtestesülő koncepciók) csapnak össze az oktatási gyakorlat »feje felett«” (Hartai, 2016. 18–19.). A kutatás idején hatályos NAT nevelési célokról szóló fejezetében például szerepel a Médiatudatosságra nevelés, amely szerint:

„Cél, hogy a tanulók a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.” (NAT, 2012. 10644.)

A kerettanterv ezt ki is bontja, de a fejlesztés súlyához mérten alig biztosít rá órakeretet. Másfelől pedig alig-alig van releváns, tudományos értelemben akceptálható kutatási eredmény arról, ami az osztálytermekben zajlik, arról pedig még ennél is kevesebb, ami a pedagógiai folyamatok kimenetét tenné értelmezhetővé. A médiaoktatás kapcsán még mindig inkább célképzetről tudunk, mintsem pedagógiai folyamatokról és teljesítményekről. Ennek természetesen nem a kutatói restség az oka, hanem az a tény, hogy a médiaoktatás valójában máig igen kevésbé stabilizálódott az európai közoktatási rendszerekben. A kerettantervi pozíció nem is igen teszi lehetővé az elkülöníthető-önálló pedagógiai folyamatok nyomon követését, a médiaoktatásra szánt idő csekély és – némi leegyszerűsítve – mindenütt mást értenek alatta.

### **Médiaműveltség és digitális szövegértés a hazai dokumentumokban**

Érdekes módon, míg világszerte a médiaműveltség a tágabb fogalom, aminek része az új technológiák ismerete, addig a magyar Nemzeti Alaptanterv elsősorban a digitális technológiát állítja előtérbe, míg a médiaműveltség horizontálisan (tantárgyilag gyengén

megtámogatva) halványan szerepel a jelenleg hatályos dokumentumban. (Elvileg a sikeres nemzetközi példák – norvég, finn – azt mutatják, hogy a médiaműveltség keresztantervi, horizontális terület, amit viszont minden tantárgyban érvényesítenek. A német modell pedig a *learning by doing* elv alapon erősen gyakorlatorientált.)

A NAT-ban a digitális kultúra már alsó tagozattól önálló tantárgyként jelenik meg. A terület kidolgozói szerint a terület célja, hogy: „kialakítsuk a digitális világ vívmányai használatának, önálló megismerésének képességét, pozitív attitűdjét, a társadalom hasznos polgárává válás minden kompetenciáját. [...] a digitális kultúra tantárgy elsődleges feladata az információs társadalom kihívásaira történő felkészítés.” Itt is négy alapvető területen történne a fejlesztés: informatikai eszközök használata, digitális írástudás (infografikák értelmezése, szövegszerkesztés, rajzos dokumentumok létrehozása stb.), problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel (kódolás, robotika, stb.), információs technológiák (szűrés, rendszerezés stb.) (Lénárd, 2020).

A módosított Nemzeti Alaptantervben (NAT, 2020) összesen két és fél oldal jutott a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgyra. A szakértők szerint a szöveg inkoherens strukturáltsága is inkább csak látszólagos. „A XXI. századi média világa egy nagy hegy, amit a tizenkettedik év végén meg kell mászni, lehetőleg a nemzeti identitás ösvényéről nem letévedve, mindvégig tudatosan, az úton leselkedő veszélyeket kerülgetve – nagyjából ilyenek láttatja a 2020-as NAT szövege a konvergens médiakörnyezetet” (Rajnai, 2020). Az anyag a médiafogyasztásra és nem a kreatív alkotófolyamatokra koncentrál. Miközben elsősorban a negatív hatásokra fókuszál, örvendetes módon a szövegben megjelenik az érzelmi nevelés fontossága, a vitakultúra fejlesztése, a médiaetikai problémák bemutatása vagy a személyiségi jogi kérdések oktatásának jelentősége. Nagy ellentmondása a NAT-nak ugyanakkor, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret továbbra is a művészetek tanulási területen belül szerepel, miközben a belső hangsúlyok a művészeti nevelésről egyre inkább a társadalomismereti tartalmak felé toldódtak.

Az elsajátítandó és feldolgozandó tananyag egyszerre sok és kevés – írja Rajnai Richárd médiatanár, a PTE doktorandusza. Kevés, mert a kortárs médiakörnyezet több fontos jelensége egyszerűen hiányzik. Ugyanakkor sok is, mert ami a célokból, specifikus jellemzőkből, témakörökből és elvárt eredményekből összeáll, ahhoz legalább háromszor ennyi tanórára lenne szükség a 12. évfolyamon rendelkezésre álló 32 (!) tanóra helyett (Rajnai, 2020).

A jelen kutatás koncepciójának, a mérési eszköztárnak a kidolgozása során a megbízó Digitális Jólét Nonprofit Kft keretében működő Digitális Gyermekvédelmi Divízió szakértőitől a következő fogalmi-elméleti alapvetést kaptuk: a médiaműveltség „a média társadalmi szerepével, működésével kapcsolatos tájékozottságot, a tudatos médiahasználatot, a kritikai médiaszöveg-értést, a káros hatásoknak való kitettséggel szembeni rezisztenciát és a kreatív részvételt jelenti, amely a társadalmi kommunikációban való részvételünk lehetőségeit, módját és minőségét határozza meg”. A DGYS oktatást érintő programjai nem kívánják lefedni a médiaműveltség teljes spektrumát, hanem azon rész-képességeinek fejlesztésére irányulnak, amelyeket a tágabban vett gyerekvédelmi szempontok indokolnak. Ezek azonban nem korlátozhatóak a veszélyes/káros/biztonságos/értékteremtő tartalomkínálatra, valamint az online zaklatás/személyes adatok védelme problémáira, hanem érintik, összefüggésben vannak és kiterjednek a következő kockázatokra, problémákra és jelenségekre:

- az online információforrások hitelességének felismerésére;
- az online környezetben soha nem látott mértékben felerősödő gyűlöletbeszéd/stigmatizáció/rasszizmus problémájára, amely a szélsőséges radikalizáció táptalaja;
- a szenvedélybetegségek/addikciók számos formájára;
- a valós és virtuális információk nagyfokú keveredésére, a valóságismeret gyengülésére, a hamis vagy torz médiareprezentációk problémáira;

- a (digitális) adatbázisok, archívumok sérülékenysége;
- a mediatisált testkultúra, a férfi és női társadalmi szerepek alakulása, a nemi identitások problémáira;
- a generációk tapasztalata, értékvilága, informáltsága közötti távolság növekedésére és az átjárhatóság csökkenésére.

### A kutatás módszerei

A nagymintás online kérdőíves kutatás egy (iskolatípus, településtípus, iskolaméret szerint) országosan reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. A nagymintás kutatást megelőzte egy pilot felmérés online és offline egyaránt 75 fő részvételével, melynek eredményeit beépítettük a nagyvizsgálat kérdőívébe. A saját fejlesztésű kérdőív kialakításánál a koncepció, és ennek mentén a kérdésblokkok, majd a konkrét kérdések kialakításába a téma – jelen esetben a médiaoktatás – szakértőit is bevontuk. Fontos szempont volt az is, hogy a teljes iskolai tantestület legyen lekérdezve intézményvezetővel együtt, lehetőséget adva arra, hogy a pedagógusokat és a médiaoktatást az iskola mint szervezet keretében zajló tevékenységként tudjuk megfigyelni. Az intézményvezető számára kialakított kérdésblokk így az egész szervezet működésére is rákérdezett. A kutatás a hazai médiaoktatás helyzetét, a digitális környezet okozta veszélyek és lehetőségek pedagógusi percepcióit és a 21. századi tanárszerepről vallott nézeteket kívánta feltárni. E területeket három pregnánsan elkülönülő nagyobb kérdésblokkba rendeztük. A kutatást kiegészítő szakértői fókuszbeszélgetések félig strukturált fókuszcsoport vezérfonal mentén készültek, a kérdőív témablokkjait követve.

### A kutatás eredményei

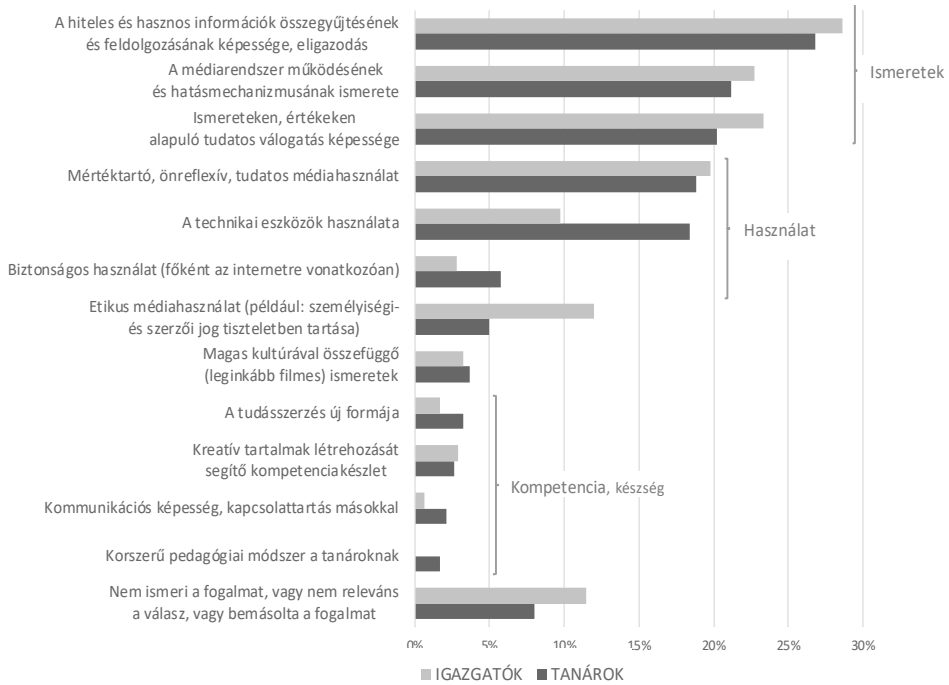
Annak érdekében, hogy ne befolyásoljuk a kérdezett pedagógusok véleményét, a kérdőív legelején rögtön arra kértük őket egy nyílt kérdés formájában, hogy röviden fogalmazzák meg, mit jelent számukra a médiaműveltség. A válaszok döntő hányada egyértelműen a tanulók médiaműveltségére vonatkozik, és tükrözi a fogalom szakirodalomban használatos sokdimenziós jellegét. Figyelemre méltó, hogy a médiaműveltséget a tanárok alapvetően kritikai-szelekciós képességként írták le (együttesen 33,2%) (lásd 1. ábra). A válaszokból erőteljesen rajzolódik ki az információs vonatkozás is: a médiaművelt polgárok képesek jól eligazodni az információk óceánjában. A különféle forrásokból beszerezhető adatok és információk feldolgozásának céljaként a világban való hatékony eligazodást jelölték meg a válaszadók (17%). A tanárok kis része szerint emellett egyfajta jártasságról is szó van, amely magában foglalja a digitális technológia folyamatosan fejlődő eszközeinek és alkalmazásainak készségszintű használatát (10,3%), a médiaszövegek közötti, értékeken alapuló tudatos szelekciót (16,2%) és a biztonságos használatot (2,6%) – elsősorban a világhálón.

A médiaműveltség összetevői között felsorolták a képesség- és készségelemeket, mint például a médiarendszer működésével és hatásmechanizmusával kapcsolatos ismereteket (10,4%), illetőleg meglepően kis arányban a magas kultúrával (elsősorban persze a filmkultúrával) kapcsolatos ismereteket (1,3%).

A válaszokban felismerhetőek azok az aggodalmak is, melyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Ebben az olvasatban a médiaműveltség fejlesztésének célja a tudatosság és az önreflexív médiahasználat kialakítása (12,3%). A hazai pedagógusok válasza alapján a médiaműveltség egyértelműen egyfajta helyes, kritikus és etikus



médiahasználatot jelent, amely nélkülözhetetlen a mindennapokban. Az előbbieken említett legfontosabb médiaműveltség-komponenseken túl a válaszadók közül kevesebben sorolták a médiaműveltség körébe a gyakorlati kommunikációs tevékenységet, amely például a mindennapi kapcsolattartást segíti. Meglepően kis számban gondolják úgy, hogy a médiaműveltség részét kell képezze egyfajta kompetenciakészlet, amellyel kreatív tartalmak hozhatóak létre (0,1%). Ennél valamivel nagyobb arányban utalnak arra a tanárok, hogy a média a tudásszerzés új formája (1,2%).



1. ábra. A médiaműveltség az igazgatók és pedagógusok szerint, a pedagógusok által említett tényezők sorrendjében

A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy hazai iskolai környezetben a médiaműveltség alapvetően racionális keretbe került. Ezt leginkább az egyéni meghatározások nyelvhasználata jelzi számunkra. Fontosnak tartják az ismereteket, ugyanakkor a médiaműveltséggel kapcsolatban felsorolnak lényeges cselekvési formákat is, melyek kevés kivételtől eltekintve az alábbiak: szűrés, értelmezés, használat, vizsgálat, eligazodás, kezelés, választás. E cselekvésformákhoz a következő jelzők kapcsolódnak: megfelelő, helyes, tudatos, etikus, biztonságos, célszerű. A médiaműveltség normatív jelleget ölt. Az számít „médiaműveltnek”, aki az eszközöket megfelelően tudja kezelni, az információkat és a médiaszövegeket képes megérteni, illetve mindezeket tudatosan használja (egy pedagógus szavaival élve, aki végletesen fogalmaz: „kommunikációs kanálisok szennyéből kritikusán csemegéz”).

Érezhetően hiányoznak viszont az olyan válaszok, melyek a médiahasználatot közösségi élményként írják le. Mintha a médiahasználat szinte kizárólag individuális cselekvés lenne, amelyben az egyén másoktól függetlenül hoz önálló döntéseket, a médiaműveltség pedig ezt a döntési képességet jelenti („Olyan kritikai gondolkodásmódot igénylő jártasság, amely alkalmassá teszi az embert arra, hogy a

tömegkommunikációs csatornákon keresztül hozzá eljutó médiaszövegekről önállóan kritikus véleményt alkosson.”).

Mindezek után nem meglepő, hogy a tanárok médiaműveltség-felfogásából hiányoznak az emocionális elemek, legalábbis a kérdőívre adott válaszok ilyesmire nem utalnak. A médiajártasság nem kapcsolódik érzelmi összetevőkhöz. A médiahasználatot nem kötik össze átélhető élményekkel, még a magas művészethez kapcsolódó filmekkel kapcsolatban sem. Ha említik a filmet, akkor az ismeretet, történetiséget, az esztétikumot párosítják a fogalomhoz.

A médiaműveltség fejlesztése mögött álló pedagógiai célok is inkább a tudatos fogyasztóvá neveléssel, az önálló ítéletalkotás képességének fejlesztésével, a helyes online viselkedés elsajátításával és az információk relevanciájának helyes azonosításával kapcsolatosak. E célokhoz az út – a válaszok alapján – az ismereteken át vezet. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére alig utalnak a válaszadók (Kivételt jelent: „Csak azt szabad megnézetni a diákokkal ami nem rongálja, hanem megerősíti korosztályának megfelelő érzelmi-, erkölcsi-világát.”). Elenyésző számú reflexiót tartalmaznak a médiaműveltségre adott válaszok a médiumok pszichikumra gyakorolt hatásaira, illetve arra vonatkozóan, hogy az iskolai médiaműveltség fejlesztésnek erre a területre is ki kellene terjednie.

### A médiaoktatás intézményi keretei

Az intézményvezetők (115 fő) válaszaik alapján országosan a közoktatási intézmények több mint felében a 2018/19-es tanévben nem zajlott médiaoktatás. Ahol igen, ott egy-negyedükben integrált formában, egytizedükben önálló tantárgyként, másik egytizedükben pedig egyéb tantárgy formájában. Elenyésző, 1-2% említést kapott a témahét vagy tömbösített forma. Intézménytípusonként nagyon eltérő képet kapunk. A gimnáziumok 78%-ában volt médiaoktatás, 44%-ában önálló tantárgyként, egyötöd-egyötöd arányban pedig integráltan vagy egyéb tantárgyak keretében. Az általános iskolák 42%-ában folyt médiaoktatás, többségében integrált formában, de itt fordulnak elő a médiaoktatás legváltozatosabb formái. A szakképzés a médiaoktatás mostohagyyermeke, a szakközépiskolák négyötödében egyáltalában nincs médiaoktatás.

Nemcsak az igazgatókat, de az osztályteremben tanító pedagógusokat is megkérdeztük arról, beépítik-e a médiaoktatást az általuk tanított tantárgyba. A szakképzés 32 százalékában, az általános iskolák 24 százalékában és a gimnáziumok 14 százalékában nincs semmilyen formában (tehát tantárgyba építve sem) médiaoktatás az általunk megkérdezett pedagógusok válaszaik alapján.

Feltűnő, hogy a szakképzésben és az általános iskolák körében is találtunk olyan intézményeket, ahol az ott tanító vezetők nem egyformán ítélték meg a médiaoktatás jelenlétét az intézményben. Ez is mutatja, hogy a médiaoktatás helyzete meglehetősen bizonytalan a szakképzésben. Ugyanakkor viszonylag nagy arányban (40%) válaszolták a pedagógusok, hogy a médiaismereteket beépítik a tanórákba. Ennek tartalmáról viszont további információink nincsenek. Mindenesetre a médiaoktatás bizonytalan helyzete, formája és tartalma ellentmond annak a ténynek, hogy a közoktatási intézmények vezetői általában inkább fontosnak ítélték meg a médiaoktatást (négyfokú skálán 3,5).

Iskolatípusonként eltérő problémákat érzékelnek az intézmények vezetői a médiaoktatás terén:

- Az általános iskolák vezetői elsősorban a felkészült szakemberek és pedagógusok hiányában, valamint a nem megfelelő eszközállományban és infrastruktúrában látják a médiatudatosság fejlesztésének akadályát.

- A szakközépiskolák (korábban szakiskolák) vezetői a kerettantervi meghatározott-ságban látják a problémát (miszerint abban nem jelenik meg a médiaoktatás).
- A gimnáziumok vezetői szerint viszont a médiatudatosság fejlesztésének legnagyobb akadálya az eszközhiányon túl, hogy a médiaoktatás nincs a helyén, kénytelen légiures térben létezni, és ezáltal a médiát nem tanító pedagógusok számára nem igazán fontos. Ezt alátámasztja a kutatás egy másik eredménye, miszerint a gimnáziumokban tanító médiatanárok állítják leginkább, hogy a médiaoktatás a tantestület számára nem igazán fontos, ahogy a fókuszcsoportos beszélgetéseken is rendre elő-jövő téma volt, hogy a médiaoktatás a művészeti tárgyak közé sorolva ez utóbbihoz hasonlóan alacsony presztízzsel bír a magyar hagyományos tantárgyi hierarchiában. (Vegyük észre, hogy így egyben a művészeti tárgyak által fejlesztett érzelmi intelligencia is sajnálatos módon háttérbe kerül az elsősorban kognitív és fizikai fejlesztést pártoló magyar iskolarendszerben.)

Ott, ahol nincs médiaoktatás, az okok sajátosan mások az általános iskolákban és a középfokú intézményekben. A szakemberhiányt elsősorban az általános iskolák vezetői említették, míg a szakképzés zöme és azok a gimnáziumok, ahol nincs médiaoktatás, leginkább a tantervre hivatkozik, de a volt szakiskolák vezetői esetében előfordul az is, hogy nem tartják fontosnak a területet.

Látva a médiaműveltség körüli bizonytalanságot, kulcskérdés, hogy a médiaműveltség és a digitális kultúra hogyan kapcsolódik egymáshoz. Az adatokból az derül ki, hogy minél inkább van médiaoktatás az intézményben, illetve minél magasabb iskolafokozaton járunk, annál kevésbé jellemző, hogy az intézményvezető a digitális kompetenciák fejlesztését a médiaoktatás elé helyezné:

- Az általános iskolai igazgatók inkább gondolják azt, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség, ami sajátosan ellentmond annak a véleményüknek, miszerint ezeket autodidakta módon megtanulják a fiatalok.
- A szakképző intézmények vezetői szerint a digitális kompetencia fejlesztésének részét képezi a médiaoktatás (de a szakképzésben alig van médiaoktatás, és legkevesbé a szakképző intézmények vezetői tartják ezt fontosnak).
- A gimnáziumi intézményvezetők leginkább a felkínált „médiaoktatás helyett digitális-kompetencia-fejlesztés” gondolatot vetik el, de az is kevésbé jellemző rájuk, hogy a médiaoktatásban szeretnék látni a digitális kompetenciák fejlesztését.

A médiaoktatás tantervi szabályozásával, megítélésével kapcsolatban a pedagógusok körében a legnépszerűbb álláspont, hogy az ne önálló tárgyként, hanem több tantárgyba integráltan jelenjen meg – ahogy ez a NAT 2018. szeptemberi tervezetében is megjelent. Ezzel ellentétben a médiatanárok háromnegyede szerint inkább jóval több időkeretet kellene biztosítani a médiaoktatás számára az iskolában. Az integrált megközelítés ugyanakkor – a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői szerint – jóval nagyobb kooperációt igényelne a tanároktól, de erre sem idő, sem kedv, sem különösebb elképzelés nincsen.

„Ha ez nincs kitalálva, hogy hogyan integrálunk, akkor ez mind kamu. Ha nincs kijelentve, hogy minden hónapban legyen egy témahét, ahol együtt dolgozik az irodalom és médiatanár és feldolgoznak egy irodalmi alkotást, szövegben és képben, akkor nem lehet. Ez a rendszer mindenben ellenáll ennek, óraszámban, tanároknak, diákoknak, nem szokták meg, nem fog működni nyilvánvalóan. Az integrálás eddig se ment, ezután se. Az informatikaoktatás is azért van csak az első két évben, hogy utána integráltan folyik, de megnézném a kollegákat, hogy hogyan oktatják ezt, amikor a gépet se tudják bekapcsolni. Ha nem találjuk ki, hogyan integráljunk és marad a 36 óra, addig mindegy, hogy mit írunk le.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

## A 21. századi tanárszerep

A 21. század tanulási környezetét alapvetően befolyásolja a digitális technológia térnyerése az otthonokban, a médiában és az üzleti életben. Éppen ezért a digitális eszközök és az internet használata az iskolákban kurrens téma. Ugyanakkor a digitális eszközpark bevitele az iskolákba nem jelent feltétlenül eredményesebb oktatást.<sup>5</sup> A PISA-felmérések eredményei is azt mutatják, hogy önmagában az intenzívebb számítógép-használat a tanórákon nem járul hozzá az eredményesebb tanuláshoz, sőt, a digitális szövegértés terén még célellentétes is lehet.<sup>6</sup> Egy hazai hasonló jellegű vizsgálat is hasonló eredményre jutott, vagyis a tanulói eredményesség önmagában az új technika megjelenésével nem változott, amennyiben ezzel nem párosult korszerűbb, a tanulók aktivitására épülő, kooperatív eszközöket alkalmazó pedagógiai módszertan.<sup>7</sup> Éppen ezért arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók aktivitására építő, a csoporttechnikákat is alkalmazó kooperatív módszertan és a digitális technika használatának milyen kombinációi lehettek fel a hazai iskolákban. Ezen felül az is érdekes kérdés, hogy a 21. századi tanárszerepet miként értelmezik a pedagógusok, mennyire tudják elválasztani a korszerű technikát és a korszerű pedagógiai módszereket, vagy másképpen fogalmazva, mennyire foglyai a technikai megközelítésnek.

### Pedagógusi attitűdök

Azt, hogy az újmédia megítélésében ambivalensek a pedagógusok, leginkább azt mutatta, hogy a leggyakrabban választott két kijelentés sajátosan ellentmond egymásnak, vagyis, hogy a világháló sohasem látott lehetőséget jelent, valamint, hogy a közösségi média használatával felületesebbé válnak a kapcsolatok. A pedagógusok 75 százaléka mindkét kijelentést választotta, 13-13 százalékuk csak az egyiket, vagy csak a másikat.

Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál inkább veszélynek ítéli meg a 21. századi digitális kihívásokat. A pozíciókat tekintve a médiatanár a legnyitottabb, utána következnek az intézményvezetők. A médiatanárok egyfelől kevésbé vannak negatív véleménnyel a közösségi média hatásairól, másfelől inkább tekintenek a mobiltelefonra tanítási-tanulási segédeszközként. A pedagógusok négyötöde vallja azt, hogy a pedagógus legyen nyitott az olyan digitális támogató tevékenységekre, amit a diákjai ajánlanak, a médiatanárok közül viszont mindenki. A legkevésbé nyitottaknak a 21. századi online környezeti kihívásokkal szemben a beosztott pedagógusok bizonyultak.

Az is várható eredmény volt, hogy a gimnáziumi tanárok a leginkább nyitottak, és a legkevésbé az általános iskolában tanítók, az viszont meglepő, hogy míg az életkornak nincs a nyitottságra hatása a középfokon, addig az általános iskolában igen, ráadásul minél fiatalabb a pedagógus, annál kevésbé érzékeli lehetőségként a 21. századi kihívásokat! Azt az abszurd összefüggést, hogy a magyarországi pedagógusok körében a fiatalok módszertanilag kevésbé felkészültek, mint az idősebb társaik, már a TALIS 2008-as magyarországi eredményei is megmutatták.<sup>8</sup>

A pedagógusok tanári szerepfelfogását négy állítás értékelésével igyekeztünk megragadni. A megkérdezett pedagógusok leginkább a tanulók önálló ismeretszerzését és a tanulói kutatói kezdeményezéseket támogató szereppel tudtak azonosulni, ezt szorosan követte az önálló problémamegoldás lehetővé tétele. Ugyanakkor legkevésbé azzal értettek egyet (de még így is 3-as feletti átlaggal), hogy az önálló problémamegoldásból tanulnak legtöbbet a diákok.

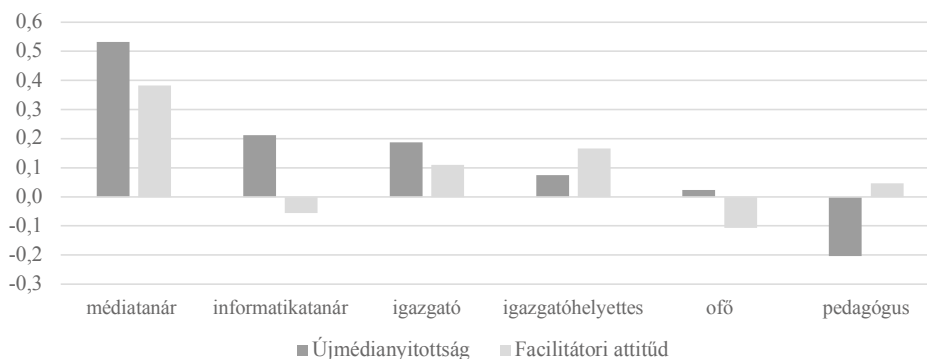
A négy állítás faktorelemzéssel egy főkomponenssé rendeződött, amit facilitátori faktornak neveztünk el, utalva arra, hogy minél inkább egyetértett a pedagógus az adott

kijelentésekkel, annál inkább tudja elképzelni magát egy facilitátori szerepben, ahol a tanulónak nagyobb önállóságot adnak a saját tanulása terén. Ez az attitűd a nőkre jóval inkább jellemző<sup>1</sup>, mint a férfiakra, az általános képzésben tanítóokra inkább, mint a szakképzésben lévőkre, és az idősebbekre inkább, mint a fiatalabbakra. Ugyanakkor némi kétséget ébreszt a kutatóban a tény, hogy azok, akik itt rendre elköteleződni látszanak a tanulói önállóság mellett, válaszaik alapján az átlagnál nagyobb arányban foglalnak össze, szemléltetnek, gyakoroltatnak és ellenőriznek a tanórákon. Mintha a kérdésre adott válaszokat elsősorban valamilyen megfelelési vágy hajtotta volna. Éppen ezért nehéz – bár nem lehetetlen – elválasztani azok körét, akik szemlélete és gyakorlata koherens.

Érdeemes összevetni a facilitátori attitűdöt a 21. századi online környezettel összefüggő kihívásokkal szemben mutatott nyitottsággal. (A tanulóknak teret adó attitűdökre utaló, illetve a 21. századi kihívásokat lehetőségként értékelő kijelentésekből is egy-egy főkomponenst hoztunk létre, ahol minél nagyobb az érték, annál inkább jellemző a pedagógusra, hogy az újmédia eszközeiben lehetőséget lát az iskolai tanításban, illetve annál jellemzőbb rá, hogy a tanulónak nagyobb önállóságot ad a tanulásban. Az egyik a technológiai, a másik a pedagógiai módszertani korszerűséget mutatja. Az eredményes tanítást e két tényező együttes jelenléte biztosítja).

A médiatanárookra mindkét – a 21. századi korszerű pedagógiára utaló – attitűd jellemző (lásd 2. ábra). Az informatikatanárok is nyitottak a 21. századi kihívásokra, de rájuk a facilitátori attitűd jóval kevésbé jellemző. A legkevésbé nyitott a beosztott pedagógus, és ami meglepőbb, a facilitátori attitűd is kevésbé jellemzi. Vagyis egy „tanárban” statisztikai értelemben a médiatanárok attitűdje és pedagógiai gyakorlata áll a legközelebb ma egy iskolában a 21. századi oktatás követelményeihez. Ez részben a tárgy komplexitásából következhet, részben a gyorsan változó médiavilágra adható oktatási-pedagógiai kihívásokhoz szükséges tanári rugalmasságból, adaptációs készségből, továbbá abból is, hogy a médiaoktatást nem merevíti bármiféle rögzült tanítási hagyomány, hogy a médiaoktatás kihívása az innovációra érzékenyebb pedagógusokra „talált rá”. Mindezt figyelembe véve célszerűnek látszik a médiapedagógiába, médiaoktatásba és tanárképzésbe a jelenleginél jóval többet investálni.

**A facilitátori attitűd faktor és a 21. századi kihívásokat lehetőségként látó faktor értéke pozícióként, faktorszokrok**



2. ábra. A facilitátori attitűd faktor (Megjegyzés:  $N = 1009$ ; a faktorok 0 átlagú és változó szélsőértéket felvevő változók, ahol minél nagyobb az érték, annál inkább jellemző a faktor által megjelenített terület)

<sup>1</sup> Ez az összefüggés akkor is fennmarad, ha iskolatípusra és pozícióra kontrollálunk.

## A pedagógusi gyakorlat

A tanári attitűdök mellett igen fontos információt hordoz a konkrét pedagógusi tevékenységek feltárása. A tanórai gyakorlatot illetően válaszaik alapján a megkérdezett pedagógusok az órák többségében összefoglalják az előző óra anyagát, illetve ellenőrzik a diákok (munka)füzeteit és házi feladatát – ezek a tevékenységek kapták a legmagasabb gyakorlati pontszámot. Az utóbbi egyébként inkább az általános iskolákban tanító pedagógusokra jellemző. A lista másik végén olyanok szerepelnek, mint a kiscsoportos feladatmegoldás, az internet vagy mobiltelefonos applikációk használata a tanórai feladatokhoz, végül pedig a projekt munkák alkalmazása. A médiatanárokról elmondható, hogy tanóráikon a diákoknak az átlaghoz képest többször kell kiscsoportban feladatokat megoldaniuk, gyakrabban adnak projekt feladatokat, és diákjaik gyakrabban hívják segítségül az internetet vagy a mobil applikációkat a feladatmegoldások során, miközben ők ritkábban ellenőrzik a diákok (munka)füzeteit, házi feladatát.

A tanórai tevékenységek mellett a pedagógusok tanításukat érintő digitális aktivitásait is vizsgáltuk. A digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és illusztrálásra használják, az interaktívabb és kreatívabb használat még nem jellemző. A pedagógusoknak több mint 70 százaléka használja az elektronikus naplót és a digitális táblát és kommunikál elektronikusan a diákokkal (lásd 1. táblázat). A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok. A tanárok mintegy 40 százaléka használ digitális táblára fejlesztett tananyagot és készít fotót vagy filmet tanítási célra, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet). A pedagógusok egyötöde tartozik abba a körbe, ahol létre is hoznak digitális tartalmakat a digitális táblára. A pedagógusok másik ötöde egyáltalán nem használ digitális táblát. A pedagógusok maradék hatvan százaléka a digitális táblát passzívan használja, nem hoz létre tartalmakat hozzá. Ezek után nem meglepő, hogy a még kevésbé elterjedt digitális keretrendszereket a pedagógusok többsége (65,1%) soha nem használja (és csak 4,4%-uk rendszeresen), valamint saját honlapot vagy szakmai blogot sem működtet (82,3%, vö. 6,6%-uk rendszeresen).

*A tanórai tevékenységek mellett a pedagógusok tanításukat érintő digitális aktivitásait is vizsgáltuk. A digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és illusztrálásra használják, az interaktívabb és kreatívabb használat még nem jellemző. A pedagógusoknak több mint 70 százaléka használja az elektronikus naplót és a digitális táblát és kommunikál elektronikusan a diákokkal (lásd 1. táblázat). A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok. A tanárok mintegy 40 százaléka használ digitális táblára fejlesztett tananyagot és készít fotót vagy filmet tanítási célra, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet).*

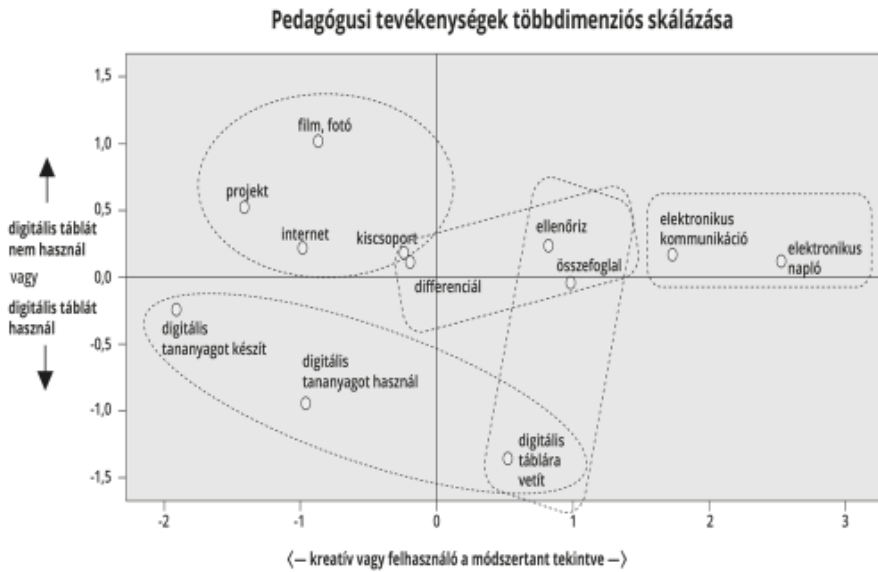
1. táblázat. Az újmédia és infokommunikációs eszközöket gyakran használók aránya tevékenységtípusonként és beosztás szerint, %, 2018, N = 1054 (Azok aránya, akik rendszeresen vagy gyakran csinálják az alábbi tevékenységeket)

Tevékenységek	Igazgató	Igazgató-helyettes	Osztályfőnök	Beosztott pedagógus	Média tanár	Informatika-tanár	Összesen
Elektronikus napló rendszeres használata	90	93	94	91	92	94	93
Tanulócsoporttal, szülőkkel való szakmai, elektronikus kommunikáció (email vagy Facebook)	78	78	87	74	95	80	82
Digitális tábla használata vetítésre	79	79	66	66	77	72	69
Film vagy fotók készítése tanítási célra	39	35	43	38	74	39	41
Digitális táblára fejlesztett tananyag használata	38	40	39	33	29	40	37
Digitális táblára tananyag készítése, szoftverkészítés	23	18	21	18	18	33	21
Digitális keretrendszer (Classflow, XClass) vagy meglévő szoftverek használata (pl. GeoGebra)	21	12	14	17	21	46	19
Saját honlap működtetése vagy szakmai blog írása	29	11	8	8	23	18	12

A kreatívabb és modern eszközhasználat az informatika- és médiatanárokat jellemzi leginkább. Az intézményvezetők elsősorban a digitális tábla használatában tűnnek ki, míg az osztályfőnökök az elektronikus napló használatában és az elektronikus kommunikációban. Feltűnő, hogy a beosztott tanárok meglehetősen elmaradnak a digitális eszközök használatában, és az is elmondható az adatok alapján, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokat alacsonyabb digitális aktivitás jellemzi, mint a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítókat.

A pedagógusok osztálytermi gyakorlata és az infokommunikációs eszközök használata alapján a többdimenziós skálázás módszerével megpróbáltuk a pedagógusi tevékenységcsoportok mögötti dimenziókat feltárni (lásd 3. ábra). Ez alapján a tevékenységek egyik dimenzióját az alkotta, hogy a pedagógus módszerében kreatív-e vagy nem, a másik dimenziót pedig az, hogy inkább digitális vagy nem digitális módszereket használ. Eszerint a nem pusztán digitális, de kreatív módszertani csoportot alkotja az internet és mobiltelefon használata a tanórákon, a projekt módszer, a filmek és fotók készítése és használata, a kiscsoportos foglalkozások. A kreatív, de zömmel digitális módszertant használók csoportjába került a digitális tananyag készítése és a digitális tananyag használata. A digitális táblára vetítés a digitális technikát is használó, de nem kreatív, passzív pedagógusi magatartás. Az a tény, hogy a digitális tábla használata kerülhet a kreatívabb vagy kevésbé kreatív körbe, jelzi, hogy a pedagógusok egy része kreatívan, nagyobbik része inkább nem kreatívan használja ezt az eszközt. A hagyományos pedagógusi

repertoár a nem kreatív és nem digitális négyzetben foglal helyet. Az elektronikus napló és kommunikáció pedagógusi tevékenységcsomag egyértelműen a kreatív – nem kreatív tengely nem kreatív oldalán foglal helyet, de nem tekinthető sem digitális, sem nem digitális eszköznek. Az ábrán bejelöltük azt a klaszterelemzéssel kapott csoportot is, ahol a digitális tábla használata az ellenőrzés és összefoglalás tevékenységeivel jár együtt. Ez a csoport így sajátos ellentétpárja a digitális táblát kreatívan használó csoportnak, mert bár alkalmaznak digitális technikát, de alapvetően nem hoznak létre saját tartalmat. Passzív felhasználó jellegű attitűd jellemzi a pedagógust, ahol az új technológia elsősorban az illusztrálást szolgálja.

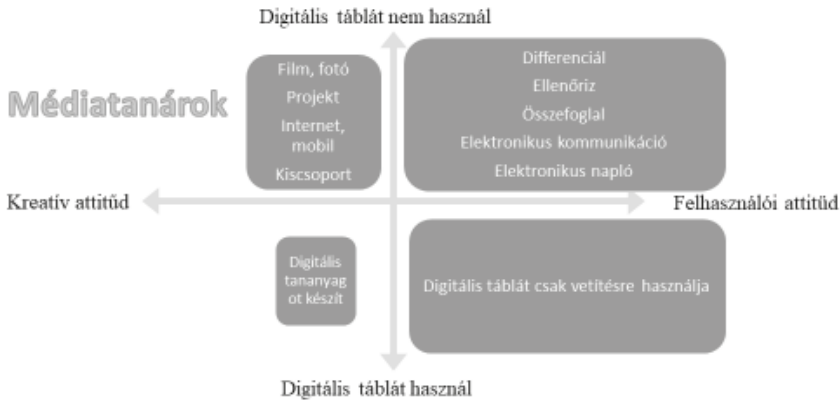


3. ábra. Pedagógusi tevékenység többdimenziós skálázása

Az általános iskolai pedagógusokra a hagyományos ellenőrző és illusztráló tevékenységek a jellemzők, míg a középfokú iskolákban az elektronikus napló és az elektronikus kommunikáció. A médiatanár és az informatikatanár egyaránt kreatívabb (lásd 4. ábra), de míg az informatikatanároknak ez az eszközhasználatban, addig a médiatanároknak pedagógiai módszereikben is jellemző. Sajnálatos, hogy a beosztott pedagógusok sem az eszközhasználatban, sem pedagógiai módszereikben nem tűnnek korszerűeknek. Ez különösen a COVID-járvány közepette felerősödő digitális tanrend biztosítása szempontjából tűnik erős kockázatnak.



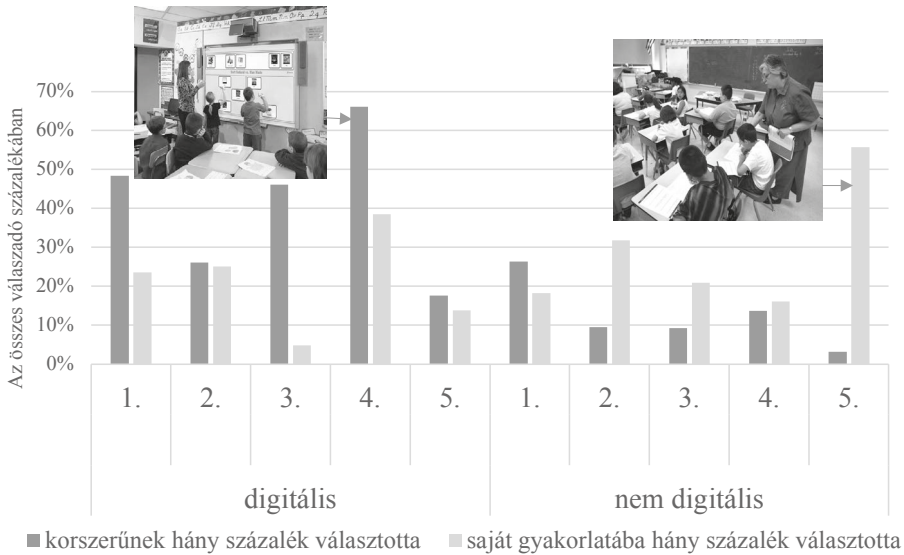
**A médiatanárok pedagógiai gyakorlatára jellemzőbb, hogy bár nem használnak digitális táblát, kreatívabbak az alkalmazott módszerek terén**



4. ábra. Médiatanárok pedagógiai gyakorlata

### Korszerű tanulási környezet

A pedagógiai attitűdök és gyakorlatok közötti összhangot 10 osztálytermi fénykép segítségével próbáltuk felmérni. A 10 osztálytermi fotó fele hagyományos, másik fele digitális környezetű volt, de ezen belül mindkét csoportban voltak a hagyományos, frontális módszert, illetve a korszerűbb, kooperatív módszereket képviselők. A pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy milyen tanulási környezeteket tekintenek a legkorszerűbbnek és melyek a legjellemzőbbek tanítási gyakorlatukban (maximum három választhatnak). Az a hipotézisünk, hogy a pedagógus nehezen tud különbséget tenni korszerű technikai felszereltség és korszerű pedagógiai módszertan között, sajnos beigazolódtott. A legkorszerűbb kiválasztásakor a top háromba csak digitális tanulási környezetek kerültek, legtöbbször a digitális táblával rendelkező, de kevésbé korszerű tanulási környezetet választották (lásd 5. ábra). A gyakorlatokra legjellemzőbb képek esetében az első háromba pedig két nem digitális és egy digitális került be. Ennél a kérdésnél kevésbé voltak koncentráltak a válaszok, többféle tanulási környezetet választottak, mint a korszerűeknél, ugyanakkor a tanítási gyakorlatokra legjellemzőbb tanulási környezetnek az általuk is legkorszerűtlenebbnek tartott hagyományos frontális módszert jelölték meg a válaszadók.



5. ábra. A legkorszerűbbnek tekintett és a gyakorlatban legtöbbször előforduló tanulási környezetek, a pedagógusi válaszok százalékában, %, N = 1020

A pedagógusok 38 százalékára jellemző, hogy tanítási gyakorlatként a leghagyományosabb frontális osztálytermi fotót jelölte meg, a legkorszerűbbnek pedig a digitális táblát is tartalmazó, de módszereiben hasonlóan frontális osztálytermi fotót. Erre a körre minden bizonnyal igaz, hogy elsősorban a technikában látja a módszertani megújulást. Ha megnézzük, hogy milyen pedagógusi aktivitás jellemző erre a körre, akkor azt láthatjuk, hogy éppen a korszerű pedagógusi repertoár a legkevésbé jellemző rájuk.

A különböző módszertani kultúrával rendelkező pedagógusok megítélése a médiaműveltséget illetően is szignifikánsan eltér. A digitális táblát használók számára a médiaműveltség jellemzően nem jelent kommunikációs képességet, kapcsolattartást másokkal. Ez talán arra is utalhat, hogy ezen pedagógusok számára a kommunikáció nem jelent kiemelt értéket, hiszen a digitális tábla használata, ami gyakran a frontális módszer digitális változata és illusztrációs célokat szolgál, nem ad teret a diákok interaktivitásának, csoportmunkájának, kommunikációjának. A hagyományos módszereket használók számára pedig jóval kevésbé jelenti a médiaműveltség kreatív tartalmak létrehozását, ami megint utalhat arra, hogy ez a terület az ő pedagógiai tevékenységüktől is távol áll. Ugyanakkor a médiaműveltség fejlesztése az ő számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem igazán kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség fejlesztése nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.

A pécsi médiatanszéken tartott fókuszcsoportos beszélgetésen a bemutatott iskolai pillanatfelvételek közül az oktatók döntő többsége a tanulási szituáció alapján választott képet. A megszólalók véleménye szerint nem a digitális eszközök túlsúlya, hanem a tanulók közötti interakciót lehetővé tevő tanulásszervezési mód jelenléte mérvado a korszerű tanulási környezet meghatározásában. Azok a tanulási környezetek harmonizálnak a leginkább a korszerűség fogalmával, amelyek nem frontális munkát ábrázolnak, hanem kooperatív helyzetet, és az interaktív tábla, illetve egyéb számítástechnikai eszközök használatát mutatják.

A megszólaló egyetemi oktatók véleménye szerint nem nevezhetjük korszerűnek azt a tanulási környezetet, amely digitális eszközöket használ ugyan, de az újmediális környezet egyfajta sterilitást hoz létre. Olyan tanulási szituációk jönnek létre, ami az új eszközök korai használatára volt jellemző, mint ahogyan az iskolatévét használták a 70-es években. Szerintük másfajta, nem technikai, hanem mentális váltás/változás kell ahhoz, hogy a tanárok valahogy kienjedjék kezük közül a kontrollt. Az újfajta eszközök jellemzően a megszokott, bevett tanári gyakorlatba épülnek be, ha valaki frontálisan tanít főként, akkor az újmédia is ezt fogja erősíteni.

A terepen lévő pedagógusokra kevésbé jellemző ez a korszerű szemlélet. A miskolci és pécsi pedagógus fókuszcsoporthoz hasonlóan – a kvantitatív vizsgálat eredményéhez hasonlóan – a digitális tábla „nyert”. A megszólalók a digitális eszközök jelenlétét és használatát – különösen az interaktív táblát – természetesnek tartják.

„Nálunk elvárás, hogy digitális módszerekkel tanítson az ember. Ez nem azt jelenti, hogy 45 percig digitális tartalom, de minden órában legyen digitális tartalom.”

Visszakérdezésre, hogy valóban megvan-e a kollégáknak a digitális tábla használatához szükséges kompetenciája, pontosítanak: a tábla használata sokszor a „vetítövásznon” funkcióban merül ki („az okostáblával lenne mit kezdenünk, de nincsenek hozzá programjaink, és azt még nem tanultuk meg, hogyan kell írni, hogyan kell megszerkeszteni”; „arra vetítünk, vagy az internetet oda hozzuk elő”).

A korszerű tanulási tér nem jellemző a magyar gyakorlatra. Hiába igényli a médiaoktatás a szabad tér használatot, ha viszonylag szűk az órakeret és az iskolák fizikai adottságai messze állnak az ideálisától. A médiatanárok legtöbbször arról számoltak be, hogy zsúfolt tanteremben szoronganak a gyerekek, mintegy 30-an, és többnyire frontálisan zajlik az oktatás:

*A különböző módszertani kultúrával rendelkező pedagógusok megítélése a médiaműveltséget illetően is szignifikánsan eltér. A digitális táblát használók számára a médiaműveltség jellemzően nem jelent kommunikációs képességet, kapcsolat-tartást másokkal. Ez talán arra is utalhat, hogy ezen pedagógusok számára a kommunikáció nem jelent kiemelt értéket, hiszen a digitális tábla használata, ami gyakran a frontális módszer digitális változata és illusztrációs célokat szolgál, nem ad teret a diákok interaktivitásának, csoportmunkájának, kommunikációjának. A hagyományos módszereket használók számára pedig jóval kevésbé jelenti a médiaműveltség kreatív tartalmak létrehozását, ami megint utalhat arra, hogy ez a terület az ő pedagógiai tevékenységüktől is távol áll. Ugyanakkor a médiaműveltség fejlesztése az ő számukra korszerű pedagógiai módszert jelent, ami ezek szerint nem igazán kapcsolódik össze a kreativitással. A korszerű pedagógusi repertoárral rendelkező tanárok számára a médiaműveltség fejlesztése nagyobb arányban jelenti a többiekhez képest a kommunikációt és a korszerű pedagógiai módszert.*

„Ha lenne olyan kép, ahol dupla padokban zsúfoltan ülnek a diákok és mind egyfele néz, az lenne hasonló az én gyakorlatomhoz... de ez a klasszikus csoportmunka sem 45 percre van kitalálva” (budapesti médiatanár, gimnázium)

És hiába vannak jól átrendezhető terek, a kollegák többségét ez inkább zavarba hozza:

„...törekedtünk, hogy tanulási környezetben ösztönözzük a kooperációra a gyerekeket, de a tanárokat nagyon zavarta, hogy ez kommunikációra is ösztönzi a diákokat. Nálunk mindenhol van digitális tábla, még ott is, ahol nincs gép. Én nem vagyok a smartboardok híve semmilyen szempontból, az hogy tudok húzogatni valamit, tudok rá írni, ez max. két óra. Tanári előadáshoz jól használható, de a tanulókat nem motiválja jobban, mint a normál tábla két óránál több időre.” (budapesti médiatanár, szakgimnázium)

### Internetbiztonság és iskola

Az internethasználati problémák közül a legtöbb pedagógus (72%) digitális függőségekkel találkozott már iskolai praxisában, a kitöltők közel fele (48%) pedig az online zaklatást is megjelölte, hasonlóan az álhírekhez (lásd 2. táblázat). Legkevésbé az identitászavarral és a véleménybuborékkal találtak a pedagógusok, kevesebb, mint negyedik jelölte meg ezeket a jelenségeket – ez utóbbi kifejezés jelentésével feltehetően csak a médiatanárok vannak tisztában. Az online testképzavarral és gyűlöletbeszéddel nagyjából a pedagógusok harmada találkozott eddigi pályafutása során. Az igazgatók szignifikánsan többször kerültek már szembe az online zaklatás jelenségével, ez igaz a médiatanárookra is. A médiatanárok, úgy tűnik, jobban felismerik vagy azonosítják az újmédia használatából fakadó problémákat, ugyanis körükben a jelenségek több mint fele ismeretes volt tanári praxisukból. A médiatanárok továbbá többször azonosították már a digitális függőségeket, az online testképzavart, az identitászavart, és különösen a véleménybuborékot – esetükben ez a top háromba is bekerült.

Figyelemreméltó, hogy a szakképzésben átlagosan több problematikus jeliséggel találkoztak már az ott tanító pedagógusok az általános iskolákhoz és a gimnáziumokhoz képest. Ez a mintázat a problémákat egyesével szemlélve sem változik. Az online zaklatásra ez különösen igaz, az általános iskolákhoz (45,8%) és gimnáziumokhoz (45,8%) képest a szakképzésben tanító pedagógusok 57,5%-a találkozott a problémával.

Amikor általánosságban kérdeztünk rá, akkor a digitális médiakörnyezet iskolai kihívásainak megoldása terén a pedagógusok leginkább felülről várják a megoldást, az oktatásirányítás és az iskolavezetés irányából. Magukat középre helyezték, míg a diákok és a szülők felelősségét az utolsó két helyre sorolják, a kihívások megoldását pedig legkevésbé a diákok dolgának tartják. Ez érdekes kontrasztban áll azzal, hogy az előforduló konkrét problémák megoldása a pedagógusok többsége szerint elsősorban a szülők feladata lenne, őket az összes problémára nézve átlagosan a pedagógusok 60,3%-a említette (lásd 2. táblázat). Lényegében minden jelenségnél a szülők szerepelnek az első helyen; legnagyobb arányban a digitális függőségek megoldását várják tőlük a pedagógusok, míg legkevésbé a dezinformációknál támaszkodnának rájuk.

A legkevésbé megoldott jelenség a digitális függőség (lásd 2. táblázat), ami annak fényében különösen érdekes, hogy ezzel a pedagógusok legnagyobb része már találkozott – úgy érezhetik, hogy ez ellen az iskola önmagában nem tud tenni. Hasonlóan, inkább nem oldódott meg az online testképzavar, az identitászavar és a véleménybuborékba zártág problémája.

2. táblázat. Azok aránya, akik találkoztak már tanári/iskolai praxisukban az alábbi jelenségekkel, és annak megítélése egy ötfokú skálán, hogy mennyire megnyugtatóan oldódtak meg ezek a problémák (% és N), valamint, hogy a tanárokon kívül még kinek a feladata lenne a probléma megoldása, (%)

Jelenségek	Online zaklatás	Online gyűlöletbeszéd	Dezinformációk, álhírek	Véleménybuborék	Digitális függőségek	Identitás-zavar	Online testképzavar	N
<b>Pedagógusok</b>	<i>Találkozott már tanári/iskolai praxisában az alábbi jelenségekkel?(%)</i>							
Mindenki	48	28	46	23	72	24	33	1020
ebből igazgató	68	23	52	15	72	21	31	87
médiatanár	<b>74</b>	23	59	<b>65</b>	87	39	<b>55</b>	37
informatika tanár	48	32	54	22	80	24	34	80
<i>Ha igen, mennyire megnyugtatóan oldódtak meg ezek a problémák?(ötfokú skála)</i>								
	<b>3,86</b>	3,22	3,29	2,86	<b>2,53</b>	2,76	2,73	
<b>Szereplők</b>	<i>Őn szerint az alábbi iskolában előforduló problémáknál (általában véve a tanárokon kívül) a felsorolt szereplők közül kinek a feladata lenne elsősorban a megoldás? (Max. kettőt jelölhet.)</i>							<b>Átlag</b>
Szülő	59,2	52,1	44,0	55,1	<b>76,9</b>	<b>67,4</b>	<b>67,1</b>	60,3
Iskola-pszichológus	40,4	26,1	11,3	25,7	43,2	<b>63,4</b>	<b>65,1</b>	39,3
Osztályfőnök	38,1	<b>39,0</b>	<b>42,5</b>	38,4	21,2	17,9	18,5	30,8
Tanuló	12,8	13,7	15,8	16,1	<b>26,7</b>	16,1	18,2	17,1
Médiatanár	5,7	9,6	<b>34,7</b>	<b>23,0</b>	7,2	5,1	4,0	12,7
Intézményvezető	16,9	<b>26,5</b>	19,0	7,2	3,0	2,7	1,6	11,0
Iskolai szociális munkás	6,9	<b>8,2</b>	3,9	4,3	3,5	5,3	4,3	5,2
Egyéb	3,9	3,4	<b>5,8</b>	3,6	1,6	2,0	2,8	3,3

Megjegyzés: N = 1020, a táblázatban azok arányát tüntettük fel, akik az adott szereplőt választották egy-egy problémánál. Mivel két szereplőt is választhattak, ezért az oszlopokban szereplő százalékok összege nagyobb 100%-nál. Szürkével jelöltük azokat a szereplőket, akik az adott oszlopban szereplő problémánál a legtöbbször lettek kiválasztva (első három). Vastaggal szedtük azokat a jelenségeket, amelyek megoldására az adott sorban lévő szereplőt legtöbbször választották.

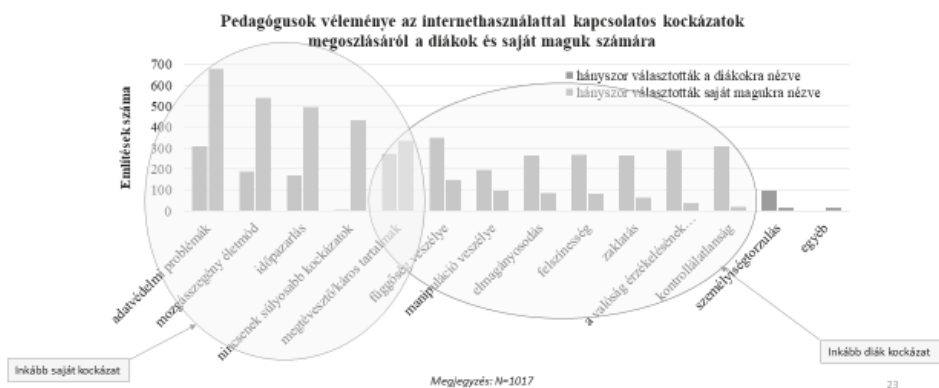
Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pedagógus hogyan ítéli meg saját internethasználatának kockázatait. A pedagógusok 14 felsorolt válaszlehetőség közül választhattak ki maximum hármat mind saját magukra, mind a diákokra nézve (ugyanabból a 14 opcióból választhattak mindkét esetben).

A pedagógusok saját internethasználatukkal kapcsolatban az adatvédelmi problémákat jelölték meg a legsúlyosabb kockázatként (lásd 6. ábra). Ezt követi a mozgásszegény életmód és az időpazarlás, majd az az opció, hogy nincsenek súlyosabb kockázatok (!), ötödikként pedig a megfélemező vagy káros tartalmakkal való találkozást emelték ki.

Együttmozgás figyelhető meg egyfelől az adatvédelmi problémák említésében, azok mind a diákok, mind a saját kockázatok között megjelennek, méghozzá első helyen, másfelől a megtévesztő vagy káros tartalmakkal való találkozás esetén (lásd 6. ábra).

Ezzel ellentétben a függőség és az időpazarlás éppen ellentétesen viselkedik, miközben ugyanazt a jelenséget ragadják meg, csak kissé másként: a pedagógusok az időpazarlást magukra nézve látják inkább kockázatnak, míg a diák esetében a függőséget jelölték meg többen. Többváltozós elemzéssel kimutatható, hogy ez a két csoport nagyjából egybe is esik: akik a diákot internetfüggőnek tekintik, azok magukkal szemben kevésbé reflektívek, csak az időtényezőt veszik figyelembe. Ez valahol érthető is, gondolhatnánk, a felnőttek magabiztosabbak, ezért náluk nem akkora a függőség kialakulásának veszélye.

**A pedagógusok nagyon eltérően ítélik meg az internethasználati kockázatokat a diákokra, illetve saját magukra vonatkozóan**  
(pl. az online időöltés megítélése inkább függőség a diáknál, míg időpazarlás saját magánál)

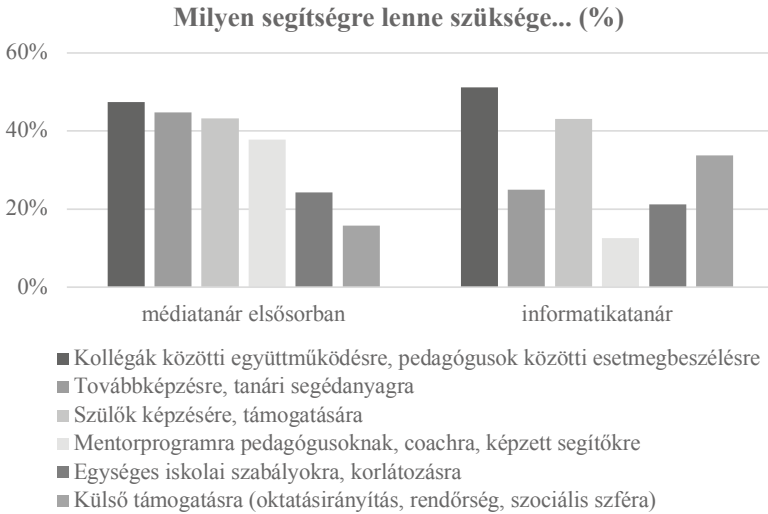


6. ábra. A pedagógusok megítélése az internethasználati kockázatokról

Az internethasználat kockázatainak megítélése mind a tanulókra, mind saját magukra nézve néhány kockázatsoporthoz viszonyítva szignifikánsan eltér a különböző pedagógiai tevékenységeket végző tanárok közt. Az adatvédelemmel kapcsolatos kockázatokat jóval inkább érzékelik a digitális eszközöket használó pedagógusok, mint a csak hagyományos eszközökkel élők. A korszerű pedagógiát művelők a manipuláció kockázatát nagyobbra értékelik, mint a többiek, míg a hagyományos pedagógiát gyakorlók a kontrollálatlanság vagy a személyiségtorzulás kockázatát értékelik magasabban. Az elektronikus napló és kommunikáció terén aktívabb pedagógusok pedig a káros tartalmak kockázatát kisebbre becsülik, mint a többi csoport. Érdekes módon a korszerű és kreatív digitális technikát is tartalmazó pedagógiai módszerekkel élő pedagógusok (ebbe a csoportba tartoznak a médiatanárok is) a függőség és az időpazarlás kockázatát jóval kisebbre becsülik, ami talán azt mutatja, hogy a tudatos médiafogyasztással mindkét kockázat kellőképpen kezelhető.

Arra a kérdésre, hogy milyen segítségre lenne szükségük az internethasználat kockázatainak eredményesebb iskolai kezelésében, a média- és informatikatanárok számára a kollégák közötti együttműködés, esetmegbeszélés hasonlóan fontosnak mutatkozott, míg az egységes iskolai szabályok és korlátozások nem nyújtanának számukra különösebb segítséget. Mindazonáltal megfigyelhető egy érdekes különbség: míg az informatikatanárok előnyben részesítik azokat a módszereket, amelyek esetében az ő személyes bevonódásukra nincs különösebben szükség – így a külső támogatást (oktatásirányítás,

rendőrség, szociális szféra) és a szülők képzését; addig a médiatanárok szívesen vennének olyan segítségeket is, amelyek megkívánják az ő aktívabb részvételüket, így továbbképzést, tanári segédanyagot és pedagógusoknak szóló mentorprogramot, coachingot (lásd 7. ábra). Mindezek a különbségek felvetik a kérdést, hogy a kollégák közötti együttműködés alatt – amely többleterőforrást kíván a pedagógusoktól – ugyanazt értik-e a médiatanárok és az informatikát tanítók.



7. ábra. Milyen segítségre lenne szükség?

(Megjegyzés: médiatanárok: N1 = 37, informatikatanárok: N2 = 80)

Ebből a szempontból különösen érdekes, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések során arra is egyértelműen fény derült, hogy ez a két csoport, a média- és informatikatanárok nem kommunikálnak egymással, legtöbbször az órakeret/idő hiánya miatt. A szakpolitikai lépések tervezésekor tehát érdemes lehet kiaknázni az informatikaoktatók és a médiatanárok együttműködésre vonatkozó igényeit, illetve összekötni ezt az informatikatanárok médiatudatosságának fejlesztésével.

Amivel jól láthatóan jóval kevésbé tudnak mit kezdeni a pedagógusok, az a zaklatás és függőség problémái. Ezek azok a témák, amelyek tabusítódnak, és általában a fókuszcsoportos beszélgetéseken is többszöri rákérdezéssel lehetett csak ezekről információt nyerni. A beszélgetések során előjövő zaklatási problémák szinte soha nem oldódnak meg, kívül kerülnek az iskola falain, és oda nem is csatolódik vissza az információ. Mint ahogy azt is egyöntetűen vallották a megkérdezettek, hogy ezekre a pedagógiai helyzetekre nincsenek felkészítve a tanárok.

„Online zaklatás van, az a kérdés, mikor és hogyan derül ki. Nem a médiatanárhoz, hanem a tanárhoz ér el. Én tudok olyan esetről, ami eljutott hozzánk és borzasztóan nehéz volt vele mit kezdeni, a kimenetét nem is tudjuk. Az volt a legmegdöbbentőbb, egy iskolai diákot iskolán kívülről zaklató személy története, hogy amikor a történet eljutott azokhoz a külső szereplőkhöz, akiknek ezt kezelni kell, akkor az iskola ebből teljesen kirekesztődött, és semmilyen visszacsatolás nem volt erről. Kiderült pár tanár számára, úgy hogy szólt a zaklatott, hogy nem tudja eldönteni, hogy ami zajlik, az vicc, vagy több ennél. És durva zaklatás volt. Próbáltuk megtalálni a forrását,

de a tanuló is azzal szembesült, hogy ha ebből ügy lesz, akkor eljut a rendőrséghez, amit nem biztos, hogy akart. Ha eljutunk a pszichológushoz, akkor ő azzal traktál minket, hogy ő nem teheti meg, hogy ezt nem jelenti. Szóval ezt az emberi részét nem látom, hogyan lehet kezelni. Végül eljutott a rendőrségig, onnantól kezdve viszont az iskola nem kapott visszacsatolást. A szülők erről nem tudtak, tudnak. A pszichológustól került ki és lett ügy. Ha a diák szeretné, elmondhatná, hogy hol tart, de úgy látom, olyan nagyon nem akarja. Ilyen ügyből biztos van több száz, csak nem tudunk róla. A diákok kommunikációjában is benne van a zaklatás, mert az élőbeszédben is benne van.” (budapesti médiatanár, gimnázium)

### Összegzés

A médiaoktatást fontosnak vélik az intézményvezetők, de a médiatudatosság fejlesztésével már kevésbé elégedettek. A médiaműveltséget leginkább kritikai-szelekciós képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak.

A pedagógusok véleménye nem mindig tűnik koherensnek. Ha összevetjük, hogy iskolatípusonként mit válaszolnak az intézményvezetők, olyan képet kapunk, ahol az általános iskolától a szakképzésen át a gimnáziumig mintha csökkenne a fatalizmus, és növekedne a szakmába vetett hit. Az általános iskolák vezetői jóval nagyobb mértékben gondolják, hogy a digitális kompetenciákat autodidakta módon sajátítják el a fiatalok, és hogy a médiaműveltséget nem lehet médiahasználattal érdemben fejleszteni. Ugyanakkor ugyanők gondolják azt is, hogy a médiaoktatás helyett a digitális kompetenciák fejlesztésére lenne szükség. Nemcsak inkohereciát tapasztalhatunk a fejekben, de bizonyos reflektálatlanságot és zavart is. A tanulói autonómia és a hagyományos, instrukturív pedagógiai szemlélet kéz a kézben jár. Az internethasználat kockázatai

„Online zaklatás van, az a kérdés, mikor és hogyan derül ki. Nem a médiatanárhoz, hanem a tanárhoz ér el. Én tudok olyan esetről, ami eljutott hozzánk és borzasztóan nehéz volt vele mit kezdeni, a kimenetét nem is tudjuk. Az volt a legmegdöbbentőbb, egy iskolai diákot iskolán kívülről zaklató személy története, hogy amikor a történet eljutott azokhoz a külső szereplőkhöz, akiknek ezt kezelni kell, akkor az iskola ebből teljesen kirekesztődött, és semmilyen visszacsatolás nem volt erről. Kiderült pár tanár számára, úgy hogy szólt a zaklatott, hogy nem tudja eldönteni, hogy ami zajlik, az vicc, vagy több ennél. És durva zaklatás volt. Próbáltuk megtalálni a forrását, de a tanuló is azzal szembesült, hogy ha ebből ügy lesz, akkor eljut a rendőrséghez, amit nem biztos, hogy akart. Ha eljutunk a pszichológushoz, akkor ő azzal traktál minket, hogy ő nem teheti meg, hogy ezt nem jelenti. Szóval ezt az emberi részét nem látom, hogyan lehet kezelni. Végül eljutott a rendőrségig, onnantól kezdve viszont az iskola nem kapott visszacsatolást. A szülők erről nem tudtak, tudnak. A pszichológustól került ki és lett ügy.



terén a pedagógusok a saját túlfogyasztásukat nem érzékelik függőségként, a tanulóknál annál inkább. A szülővel való kapcsolat is ambivalens, különösen a hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai gondolják azt, hogy a szülők nem tartják fontosnak a médiaoktatást. A problémák megoldása esetén gyakran hárítanak, hol felülre, az oktatásirányítás felé, hol a család, szülő felé. Kétséges, hogy a szülők bevonása vagy a kollegák közötti együttműködés igénye mennyire valós, amikor többségében olyan megoldásokra vágyunk, ami nem igényel a pedagógus részéről különösebb erőfeszítést. Ráadásul a kollegákkal együttműködni kész pedagógusok többsége saját pedagógiai gyakorlatában nem kooperál a tanítványaival, nem alkalmaz tanulókat aktivizáló módszereket.

Különösen riasztó, bár a korábbi eredményeket látva nem meglepő, hogy az általános iskolai képzésben dolgozó fiatal pedagógusok kompetenciái, attitűdjei nagymértékben elmaradnak a 21. századi elvárásoktól. Látva, hogy a pedagógustársadalom rohamosan előreszok, az általános iskolai képzés színvonala rövid időn belül lezuhanhat, amennyiben nincs megfelelő szintű és mértékű utánpótlás.

Szomorú kép rajzolódik ki az adatokból, miszerint minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A digitális technikák használata ebben a közegben jóval ritkább, mint a heterogén vagy nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetében. Ráadásul a differenciálás annál gyakoribb, minél hátrányosabb a közeg, ami – más, osztálytermi megfigyelést is tartalmazó kutatások eredményei alapján – inkább arra utal, hogy a differenciálás gyogyepedagógiai célzatú, nem feltétlenül a módszerekben, inkább az elvárásokban (azok leszállításában) ölthet testet.

Szomorú az is, hogy a médiaoktatás szinte ismeretlen a szakképzésben. Leginkább a szakképzésre jellemző az is, hogy a médiaműveltséget megfeleltetik a digitális eszköztudással. Ez a fajta technokrata szemlélet azért sem tűnik igazán célravezetőnek, mert az internethasználati kockázatok minden típusára igaz, hogy szignifikánsan a szakképzés találkozik leginkább ezekkel. És ezek a kockázatok, mint láttuk, elsősorban nem technológiai jellegűek.

A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az eszköz és módszertan közötti megkülönböztetés hiánya reflektálatlan pedagógiai gyakorlatra utal. Az újszerű eszközök korszerű használata leginkább a médiatanárookra jellemző, akik viszont zömében a jobban szituált városi gimnáziumokban, általános iskolákban tanítanak.

A médiatanár és az informatikatanár komoly szövetségesei lehetnének egymásnak a tudatos médiahasználat fejlesztésében. A pedagógusok tőlük várják leginkább ennek

*Szomorú kép rajzolódik ki az adatokból, miszerint minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A digitális technikák használata ebben a közegben jóval ritkább, mint a heterogén vagy nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetében. Ráadásul a differenciálás annál gyakoribb, minél hátrányosabb a közeg, ami – más, osztálytermi megfigyelést is tartalmazó kutatások eredményei alapján – inkább arra utal, hogy a differenciálás gyogyepedagógiai célzatú, nem feltétlenül a módszerekben, inkább az elvárásokban (azok leszállításában) ölthet testet.*

megoldását, és a 21. századi kihívásokra mindkét csoport kellőképpen nyitott. Mindkét csoport kreatívan használja az új eszközöket (bár ebben a médiatanárok kiemelkednek), és egyaránt igényelnék a tanárok közötti együttműködést, valamint képzést. A médiatanárok mentorálást, komplex szemléletváltásra épülő képzést, új tananyagokat, az informatikatanárok pedig tantárgypedagógiai továbbképzéseket. Ugyanakkor a gyakorlatban ez a két csoport nem igazán kooperál, ennek akadályait pedig érdemes lenne felderíteni, mert bizonyosan nem pusztán az időkorlát az oka.

A médiaműveltség vagy a tudatos médiahasználat sokrétegű fogalom. Fejlesztése az iskolákban egyaránt igényli a kognitív kompetenciák mellett az érzelmi intelligenciát is fejlesztő korszerű kooperatív pedagógiai módszereket és az újmédia kreatív használatát. E tekintetben leginkább a médiatanárok járnak elől, érdemes lenne tehát ezt a csoportot dinamizálni. Azáltal viszont, hogy a médiaoktatás racionális keretbe helyeződik, és a pedagógusok számára elsősorban ismeretek átadását és médiatartalmak kritikus értelmezését, valamint tartalmak létrehozását jelenti, nagyon hiányzik – még a médiatanárok gyakorlatában is – annak a területnek a fejlesztése, ami szükséges lenne ahhoz, hogy a kiterjedt és globális kommunikáció terén a gyerekek ne sérüljenek, vagyis az érzelmeké. Nem véletlen, hogy az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hárítja magától az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, a közösségi élményszerzés egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet.

Kérdőívvel nehéz felderíteni a valós gyakorlatokat. Ugyanakkor az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevésbé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz. Ehhez mindenképpen érdemes lenne közelebbről is megismerni e csoport valós gyakorlatát, osztálytermi megfigyelések és egyéb kvalitatív módszerek segítségével.

## Irodalom

- Bowden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. DOI: 10.1108/eum0000000007083
- Buckingham, D. (2005). *Médiaoktatás*. HSA-ÚMK-ZSKF.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Hartai László (2016). Újra válaszútban a mozgókép- és médiaoktatás? *Neveléstudomány*, 4(2), 5–28.
- Lénárd András (2020). Digitális kultúra. *Tanító*, 58(5–6), 12–16. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/nat-2020-lnd-andrs-digitlis-kultrant-20205-6..pdf> Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája, Digitális Jólét Program (2016). <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dgys-magyarorszag-digitlis-gyermekvedelmi-strategiaja> Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.
- Nagy Krisztina (2016): Literacy és felhasználói tudatosság. *Infokommunikáció és jog*, 13(65), 17–21.
- NAT (2012). *Magyar Közlöny*, június 4., 66. szám. 10635–10847.
- NAT (2020). *Magyar Közlöny*, január 31., 17. szám. 290–446.
- OECD (2018). *PISA. Country note, Hungary*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_HUN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.
- Rajnai Richárd (2020). Mozgókép-kultúra és médiaismeret az új NAT-ban. *EJO*. <https://hu.ejo-online.eu/mediaoktatasi/mozgokep-kultura-es-mediaismeret-az-uj-nat-ban> Utolsó letöltés: 2021. 06. 03.
- Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K. U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Springer Fachmedien.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A kutatást Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából az Agape Alapítvány készítette a T-Tudok Zrt. vezetésével, a kutatásban részt vett: Németh Szilvia, Lannert Judit, Holb Éva, Rajnai Richárd. A nyitott kérdések elemzésében itt szeretnénk megköszönni Rajnai Richárd segítségét.

<sup>2</sup> [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_HUN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf)

<sup>3</sup> A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolátípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetéseket is folytattak médiatanárok és egyetemi oktatók körében.

<sup>4</sup> A meghatározást 1992-ben a National Leadership Conference on Media Literacy résztvevői dolgozták ki, Európában Sonia Livingstone nyomán terjedt el. Lásd: *Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, <http://www.medialit.org/reading-room/aspens-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>

<sup>5</sup> A kutatás 2018 telén zajlott, így még értelemszerűen nem tudott reflektálni a 2020-as COVID-járványra, de az akkor elindult ún. digitális munkarend az iskolákban még inkább rávilágított annak fontosságára, hogy az új technológia és a 21. századi tanár együttes jelenléte szükséges a sikeres oktatáshoz.

<sup>6</sup> <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC76061/lbna25581enn.pdf>

<sup>7</sup> <https://mta.videotorium.hu/hu/recordings/12812/informatika-a-matematikatanitas-modszeratanaban>

<sup>8</sup> [http://old.mtakti.hu/file/download/ktik/ktik12\\_10\\_eletkor.pdf](http://old.mtakti.hu/file/download/ktik/ktik12_10_eletkor.pdf)

## Absztrakt

A tanulmány egy, a Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája keretében a Digitális Jólét Nonprofit Kft megbízásából végzett nagymintás kutatás adatai alapján azt vizsgálja, hogy a mai magyar iskolákban a pedagógusok mit értenek médiaműveltség alatt, hogyan értelmezik a 21. századi tanári szerepet, és milyen kockázatokat látnak az újmédia használatában. A nagymintás online kérdőíves kutatás egy országosan (iskolátípusra, méretre és településtípusra) reprezentatív minta alapján zajlott 2018. november 6. és december 31. között. Összesen 1020 teljes kitöltés volt, ebből 178 intézményvezető vagy helyettes, 842 beosztott pedagógus, ebből 46 médiatanár. A kvantitatív felmérés mellett fókuszcsoportos beszélgetések is történtek médiatanárok és egyetemi oktatók körében. A tanulmány rámutat arra, hogy a médiaműveltséget leginkább kritikai-szelektációs képességnek tekintik, és jól kitapinthatóak a pedagógusok körében azok az aggodalmak, amelyek a médiahasználat mértéktelenségéből táplálkoznak. Minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással. A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való lépést a digitális tábla pusztán illusztrációra való használata jelenti. Az internethasználat kockázatai közül legkevésbé azzal tud az iskola valamit kezdeni, ami a tanuló pszichéjét érinti. Az iskola hártja magát az emocionális elemeket, pedig a személyiségfejlesztés, a közösségi élményszerzés egyik legjobb terepe éppen a médiaoktatás lehet. Az egymásnak ellentmondó válaszok alapján kirajzolódik egy meglehetősen bizonytalan, kevésbé reflektív és az újmédia eszközeihez ambivalensen viszonyuló pedagógustársadalom. Ebben a körben a médiatanárok kis létszámú csoportja kiemelkedni látszik. Szemléletük és gyakorlatuk jó kiindulópont lehet a 21. századi pedagógiai szemléletváltáshoz.

**Jagodics Balázs<sup>1</sup> – Szabó Éva<sup>2</sup>**

1 PTE-BTK Pszichológiai Doktori Iskola, Szociálpszichológia Doktori Program

2 SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

## Egyetemi hallgatók normáinak összefüggése a motivációval és az észlelt oktatói kiegészéssel

*Az egyetemi képzések sikerességének növelése olyan célkitűzés, amely mind a hallgatók, mind pedig az oktatási intézmények érdekét szolgálja. Magyarországon a felsőoktatási képzésekben nagyon magas, 30% feletti lemorzsolódási arányt állapítanak meg a felmérések (Lukács és Sebő, 2015; Varga, 2010). Számos kutatás keresett választ arra a kérdésre, hogy milyen tényezők vezetnek a tanulmányok idő előtti abbahagyásához (Pusztai és mtsai, 2019; Richardson és mtsai, 2012; Szöllősi, 2019). Ezek egy része a pszichológiai tényezők, azokon belül is a motiváció szerepét hangsúlyozza (Czakó és mtsai, 2019; Pusztai és mtsai, 2019). A motiváció egyrészt egyéni jellemző, amely fakadhat érdeklődésből vagy egyéb extrinzik célokból, másrészt viszont erőteljesen befolyásolhatják társas hatások is. Habár ezeket az összefüggéseket már korábban is vizsgálták, kutatásunk célja az volt, hogy a hallgatók motivációját és sikerességét egy kevésbé alkalmazott nézőpontból, az észlelt csoportnormák szempontjából vizsgáljuk meg. Egyrészt választ keresünk arra a kérdésre, hogy milyen vélt és valós normák jelennek meg az egyetemi hallgatók csoportjaiban, és ezek milyen kapcsolatban vannak a diákok célorientációs jellemzőivel, tanulási motivációjával. Másrészt megvizsgáljuk, hogy milyen hatással van a diákok motivációjára az, hogy hogyan észlelik tanáraik lelkesedését, illetve kiegészését.*

### A társas normák szerepe

**A** csoportok életében és működésében meghatározó szerepe van a közösen elfogadott vagy elfogadottnak vélt szabályoknak, vagyis a normáknak (Feldman, 1984). A közösségek tagjai motiváltak arra, hogy a közösség számára fontos értékeknek megfelelő, helyesnek tartott viselkedéseket kövessék. Ez a motiváció a kapcsolódás és a valahová tartozás szükségletéből fakad (Deci és Ryan, 1985; Fiske, 2004). A szociálpszichológiai fókuszú kutatások számos esetben rámutattak arra, hogy a csoporthoz tartozás iránti motiváció jelentős hatást gyakorolhat az emberek viselkedésére. Klasszikus vizsgálatok, például az Asch-féle (1956) vonalbecslési kísérlet mutatott rá a konformitás jelenségére, ami a viselkedés csoportnormához történő igazítására szolgál

bizonyítékként. Későbbi kutatások szerint ezt nem csak a többség, hanem a csoporton belüli kisebbség konzisztens és magabiztos fellépése is kiválthatja (Moscovici és mtsai, 1969; Moscovici, 1977). A csoportok normáinak feltárása során Cialdini (1990) háromféle normát különített el. Az első a viselkedések gyakoriságán alapuló leíró norma, amely arra utal, hogy a csoporttagok mindennapos megnyilvánulásaira mi jellemző. A leíró normák akár külső megfigyelő által is észlelhetők, mert a tagok viselkedéséből következtetni lehet a csoportot jellemző normákra. A második normatípus az előíró vagy elrendelő norma, amely azt mondja meg, hogy egy adott viselkedésről mit gondolnak a csoport tagjai: az elfogadott és jutalmazott, vagy inkább elutasított a csoportban. A harmadik típusú normát a személyek egyedi meggyőződése adják, ezt nevezi személyes normának. A háromféle norma lehet egymással egybehangzó, kongruens, de az is előfordul, hogy ezek nem teljesen egy irányba mutatnak, sőt ellent is mondhatnak egymásnak. Ilyen esetben fordulhat elő, hogy a konformitás akár olyan viselkedés kapcsán is létrejöhet, amivel a személy egyáltalán nem ért egyet, mégis követi a társakat az elutasítás elkerülése érdekében. Ennek a jelenségnek a háttérében a normák téves észlelése áll, amelyet a többszörös tudatlanság fogalma ír le (Bjerring és mtsai, 2014; Katz és mtsai, 1931; O’Gorman, 1986). Habár a kifejezés magyarul és eredeti angol formájában (*pluralistic ignorance*) is a tudás hiányára utal, valójában a csoporttagok véleményéről alkotott téves elképzeléseket jelenti, tehát inkább a tudás pontatlanságáról van szó, mint információhiányról (O’Gorman, 1986). Mivel azonban a hazai szakirodalomban is a többszörös tudatlanság kifejezés terjedt el (Smith és mtsai, 2016), a továbbiakban mi is ezt használjuk. A többszörös tudatlanság jelensége akkor fordul elő, amikor egy bizonyos viselkedéssel kapcsolatban a csoporttagok személyes attitűdje és a csoportnak tulajdonított attitűd között különbség keletkezik. Azaz személy szerint sokan nem kedvelnek egy adott viselkedést, de közben úgy vélik, hogy a többség ezt a viselkedést elfogadja vagy kedveli. Vagy éppen fordítva, személyesen mindenki elfogadja, de úgy hiszik, hogy a többség biztosan nem tartja követendőnek vagy helyesnek. Ezért a többszörös tudatlanság következtében előfordulhat, hogy a csoporttagok viselkedését olyan normák irányítják, amelyek valójában nem is léteznek, csupán az észlelési

*Klasszikus vizsgálatok, például az Asch-féle (1956) vonalbecslési kísérlet mutatott rá a konformitás jelenségére, ami a viselkedés csoportnormához történő igazítására szolgál bizonyítékként. Későbbi kutatások szerint ezt nem csak a többség, hanem a csoporton belüli kisebbség konzisztens és magabiztos fellépése is kiválthatja (Moscovici és mtsai, 1969; Moscovici, 1977). A csoportok normáinak feltárása során Cialdini (1990) háromféle normát különített el. Az első a viselkedések gyakoriságán alapuló leíró norma, amely arra utal, hogy a csoporttagok mindennapos megnyilvánulásaira mi jellemző. A leíró normák akár külső megfigyelő által is észlelhetők, mert a tagok viselkedéséből következtetni lehet a csoportot jellemző normákra.*

*A második normatípus az előíró vagy elrendelő norma, amely azt mondja meg, hogy egy adott viselkedésről mit gondolnak a csoport tagjai: az elfogadott és jutalmazott, vagy inkább elutasított a csoportban.*

torzításoknak köszönhetően tűnnek valósnak. Ilyen torzítást eredményezhet, ha a negatív viselkedésekkel szemben tapasztalt passzivitást egyetértésként értelmezik a csoporttagok, nem pedig a felelősség megosztásából következő egyéni reakcióként. A többszörös tudatlanság megjelenését számos kontextusban igazolták kutatások: megfigyelhető például egyetemisták között, akik hajlamosak túlbecsülni, hogy társaik mennyire nyitottak az alkoholfogyasztásra (Prentice és Miller, 1996; Schroeder és Prentice, 1998) vagy arra, hogy alkalmi romantikus kapcsolatokat alakítsanak ki (Lambert és mtsai, 2003). Továbbá az emberek hajlamosak túlbecsülni, hogy más csoportok tagjai mennyire távolságtartóak velük szemben (Shelton és Richeson, 2005), vagy hogy az emberek milyen mértékben támogatják a klímaváltozás problémáját kezelő kezdeményezéseket (Geiger és Swim, 2016). De a többszörös tudatlanság megjelenik a szervezetszociológiában (Halbesleben és mtsai, 2007) és az üzleti etika területén (Halbesleben és mtsai, 2005) online térben is, a közösségi-média felhasználóinak körében (Hegyi és Jagodics, megjelenés alatt).

Középisikolások körében korábbi kutatások rámutattak arra, hogy az iskolai szabályokkal kapcsolatos pozitív, illetve a rendbontásra utaló negatív viselkedések esetében jellemző tendencia szerint jelenik meg a többszörös tudatlanság. A tapasztalatok szerint a pozitív viselkedések esetében saját véleményükhöz képest alul-, negatív magatartásformáknál pedig túlbecsülik a diákok az osztálytársaik elfogadó attitűdjét (Gajdics és mtsai, 2020; Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Ez a különbség megjelenik az iskolai zaklatás esetében is, mert a diákok hajlamosak túlbecsülni azt, hogy társaik milyen mértékben támogatják az agressziót (Kóródi és mtsai, 2020). Tekintettel arra, hogy a többszörös tudatlanságot iskolai kontextusban vizsgáló kutatások a középiskolásokra koncentráltak, nem ismert, hogy az egyetemi hallgatók esetében megjelennek-e hasonló eltérések, így kutatásunk egyik fő célkitűzése ennek feltárása lesz. Feltételezzük, hogy a tévesen észlelt normák hatást gyakorolhatnak a tanulási motivációra is.

### Az észlelt tanári kiégés

A pedagógusokat érintő kutatások gyakran számolnak be arról, hogy a tanárok és oktatók között magas a leterheltség és stressz hosszú távú következményeként kialakuló kiégés aránya (Bottiani és mtsai, 2019; Hakanen és mtsai, 2006; Lackritz, 2004). Ugyanakkor a kutatásoknak csak egy szűkebb része foglalkozik azzal, hogy a burnout-szindróma tüneteinek megjelenése a tanároknál milyen kapcsolatban van a diákok tanuláshoz való hozzáállásával, motivációjával. Egyes kutatások rámutatnak arra, hogy a tanulók észlelik, ha a tanáraik megváltoznak a kiégés megjelenésekor (Tatar és Yahav, 1999). Minél inkább fásultnak, kedvetlennek és motiválatlannak észlelik a pedagógusokat a diákok, annál kisebb észlelt támogatásról számolnak be (Shen és mtsai, 2015), és csökken a tanulás iránti motivációjuk is (Maslach és Leiter, 1999). Ugyanakkor a lelkes, tantárgyuk iránt érdeklődő pedagógusok diákjainál magasabb érdeklődés és pozitívabb iskolai viszony figyelhető meg (Evers és mtsai, 2004).

Továbbá egyetemi hallgatókkal végzett kutatások azt is bizonyították, hogy a magasabb észlelt tanári kiégés együtt jár a csalás nagyobb mértékű elfogadásával is (Orosz és Karsai, 2012).

Emellett középiskolások körében a tanárok kiégésének és az osztálytársak normáinak észlelése is összefüggést mutat. A diákok osztálytársaik körében elfogadóbb attitűdöt feltételeznek a negatív viselkedések, például órai rendbontások iránt, ha a tanáraik észlelt kiégése magasabb (Jagodics és mtsai, 2020). Ez az összefüggés megjelenik a magatartási problémák gyakoriságával kapcsolatban is. Ennek hátterében két egymást erősítő folyamat állhat. Egyrészt a rendbontó viselkedés csökkentheti a pedagógusok motivációját, lelkesedését, énhatékonyság-érzését (Aldrup és mtsai, 2018; Friedman, 1995), amit a

diákok is észlelnek. Másrészt a tanárok észlelt érdektelensége növelheti a rendbontó viselkedések gyakoriságát azáltal, hogy a diákok figyelmét nem köti le a tanóra. A két, egymást erősítő folyamat pedig létrehozhat egyfajta ördögi kört, amely mind a pedagógusok, mind a tanulók számára kedvezőtlen iskolai környezetet eredményez. Ezeknek a hatásmechanizmusoknak a mélyebb megértése érdekében fontos minél pontosabban feltárni a normák és az észlelt tanári kiégés kapcsolatát, elsősorban egyetemisták esetében, akikkel kapcsolatban még nem készült hasonló vizsgálat.

### **A tanulási motiváció célorientációs elmélete**

Az iskolai motivációk feltárása a neveléstudományi fókuszú kutatások egyik központi témája. Ennek megfelelően számos különböző motivációelmélettel találkozhatunk, leggyakrabban a külső-belső motiváció dimenzióját használó öndeterminációs elmélettel (Deci és Ryan, 1985, 2000), valamint a célorientációs modellel. Kutatásunkban a célorientációs elméletet alkalmaztuk, mert társas beágyazottsága miatt kapcsolódik a vizsgálat szociális kontextusú fókuszához. A célorientációs elmélet (Dweck és Leggett, 1988; Elliot és Mtsai, 1999; Elliot és Murayama, 2008) két dimenzió mentén határozza meg a tanulási helyzethez fűződő motivációkat. Az egyik dimenzió az elsajátító és a viszonyító célok végpontjai adják. Az elsajátító célok a készségek fejlesztésére, a teljesítmény növelésére irányulnak, míg a viszonyító célok a társas környezethez képest határozzák meg a sikert, vagyis az osztály- vagy évfolyamtársak teljesítménye a mérce a siker vagy a kudarc meghatározásakor. A másik dimenziót a közelítő és az elkerülő célok jelentik. A közelítő célkitűzések a lehető legjobb, fejlődést jelentő teljesítmény elérését jelentik meg, míg a másik végpont esetében a cél a kudarcral, sikertelenséggel járó tapasztalatok elkerülése.

A vizsgálatok szerint a viszonyító célkitűzések a tananyag felszínebb feldolgozásával járnak együtt (Elliot és Mtsai, 1999), míg az elsajátítási célok a jobb tanulmányi eredménnyel és a magasabb tanulmányi elköteleződéssel mutatnak összefüggést (Duchesne és Larose, 2018; Putwain és Mtsai, 2018). A magyar mintán végzett felmérések szerint a hazai viszonyok kulturális sajátosságának tekinthető, hogy a Célorientációs Kérdőív adaptációjában nem különül el az eredeti négy alskála a két dimenzió mentén (Pajor, 2013). A viszonyító típusú célok ugyanis nem differenciálhatók a közelítő és elkerülő sajátosságok mentén. Ugyanakkor a közelítő-elsajátító célok és a tanulmányi teljesítmény együtt járását a hazai vizsgálatok is megerősítették (Pajor, 2013; Pajor Gabriella, 2015). A célorientációs típusok és a csoportnormák kapcsolatát feltáró korábbi vizsgálatok eredményei szerint mindhárom célorientációs típus pozitív összefüggést mutat a pozitív viselkedésekhez fűződő személyes normákkal, és negatív kapcsolatban állnak a rendbontó viselkedésekhez fűződő attitűddel. Az előíró normák esetében hasonló összefüggések figyelhetők meg: az osztálytársaknak tulajdonított elfogadó attitűd a negatív viselkedések esetében fordított együtt járást mutat a közelítő-elsajátító motivációkkal, míg a pozitív viselkedések esetében az erősebb célorientáció jelenik meg (Gajdics és Mtsai, 2020). Ez arra utal, hogy a célorientáció nem független a társas környezettől, a kortársaktól látott viselkedéstől, illetve a nekik tulajdonított attitűdtől.

### **A normák, a motiváció és az észlelt tanári kiégés kapcsolata**

A kutatás három fő eleme, vagyis a csoport normarendszere, illetve a tanulókra jellemző célorientációs stílus és a tanárok észlelt kiégése kölcsönösen kapcsolódó tényezők. A tanári viselkedés és kommunikáció kapcsolata a tanulók motivációjával sokat kutatott terület. Azok a diákok, akik tanáraikat gyakran látják elégedetlennek és szigorúnak,

alacsonyabb motivációról számolnak be (Shukla, Kuril és Chand, 2020). Ezzel ellentétben azok a diákok, akik tanáraikat lelkesnek és energikusnak érzik, magasabb belső motivációval jellemezhetők, és hajlamosabbak az elsajátítási célok kitűzésére (Lazarides, Buchholz és Rubach, 2018).

Egy korábbi magyar kutatás eredményei szerint a pedagógusok észlelt kiégése, illetve a diákok motivációja egyaránt kapcsolatot mutat az osztály normarendszerével. Középsiskolás osztályközösségek vizsgálata szerint a közelítő-elsajátító célorientáció közepesen erős együttjárást mutat a pozitív viselkedésekre vonatkozó személyes, leíró és előíró normákkal is (Gajdics és mtsai, 2020.) Az észlelt tanári kiégés esetében ezzel ellentétes irányú kapcsolat mutatkozik meg: a pozitív viselkedések gyakorisága és elfogadottsága fordított együtt járást mutat az észlelt tanári kiégéssel, míg a negatív magatartásformák az alacsonyabb észlelt tanári lelkesedéshez kapcsolódnak (Gajdics és mtsai, 2020). Ezek az eredmények megerősítik, hogy az egyéni motiváció kialakulására mind a pedagógusok, mind pedig az osztálytársak viselkedése jelentős hatást gyakorolhat társas faktorként.

### A kutatás célkitűzései, hipotézisei

A kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk az egyetemi hallgatók tanulási helyzetekkel kapcsolatos leíró, személyes és előíró normáit. Ez egyrészt lehetővé teszi, hogy képet alkothassunk arról, hogy hogyan érzik az egyetemisták a közösségükben gyakorinak számító viselkedéseket. Másrészt a személyes és előíró normák közötti kapcsolat alapján feltárható, hogy a viselkedések észlelése során megjelenik-e a többszörös tudatlanság jelensége. Emellett célunk volt feltárni a normák kapcsolatát az észlelt tanári kiégéssel és a hallgatók motivációjának célorientációs jellemzőivel.

Feltételeztük, hogy a középiskolás korcsoportokban végzett vizsgálatokhoz hasonlóan egyetemi hallgatói mintán is azonosítható a többszörös tudatlanság jelensége (Jagodics és Szabó, 2019; Kóródi és mtsai, 2020; O’Gorman, 1986; Shelton és Richeson, 2005; Szabó és Labancz, 2015). Ennek megfelelően azt vártuk, hogy az egyes viselkedésekhez kapcsolódó személyes megítélés és az előíró normák között jelentős különbséget találunk (H1). Ennek részeként azt vártuk, hogy a pozitív viselkedések esetében a személyes attitűd pozitívabb lesz, mint a csoportnak tulajdonított, míg a negatív magatartásformáknál a csoportnak tulajdonított egyetértés lesz nagyobb a személyes elfogadásnál. A normavizsgálattal kapcsolatban továbbá feltételeztük, hogy a korábbi vizsgálatoknak megfelelően nem lesz nemi különbség a személyes normákat tekintve (H2; Gajdics és mtsai, 2020).

A célorientációs jellemzőkkel kapcsolatban feltételeztük, hogy a pozitív tartalmú viselkedések együtt járnak a közelítő célorientációval (H3; Gajdics és mtsai, 2020). Az észlelt tanári kiégés esetében pozitív együtt járást vártunk a negatív viselkedésekkel, míg fordított kapcsolatot feltételeztünk a pozitív magatartásformákkal (H4; Gajdics és mtsai, 2020).

### Módszerek

#### *Résztevők*

A vizsgálatban 337 fő (279 nő és 57 férfi; 1 válasz nélkül; átlagéletkor: 23,4 év, szórás: 5,18 év) vett részt. A résztvevők 19%-a első, 23,7%-a második, 27,3%-a harmadik évfolyamos. 14,5%-uk osztatlan képzés negyedévében, vagy mesterképzés első évében tanul, 11,9%-uk pedig osztatlan képzésben ötöd-, illetve mesterképzésben másodikéves. A résztvevők 3,6%-a hatodévesként jelölte meg évfolyamát. Finanszírozási formát tekintve a kitöltők közül 248-an államilag támogatott, míg 89-en önköltséges képzésben tanultak.



## *Mérőeszközök*

### Normavizsgálat

A normákat vizsgáló kérdőívet Szabó és Labancz (2015) módszere alapján állítottuk össze. A vizsgálat középpontjában egy viselkedéslista áll, amelyeket a csoportban várhatóan előforduló és a csoport működése szempontjából releváns területek alapján állítunk össze. A viselkedéseket három szempont alapján értékelik a válaszadók: megjelölik észlelt gyakoriságukat (leíró normák), saját véleményüket a viselkedésekről (személyes normák), illetve azt, hogy milyen vélekedéseket tulajdonítanak a többi csoporttagnak (előíró normák). Tekintettel arra, hogy hallgatók esetében még nem készült felmérés ezzel a módszerrel, egy középiskolások körében korábban már használt viselkedéslistát alakítottunk át úgy, hogy illeszkedjen az egyetemi környezethez (Jagodics és Szabó, 2019). A tételekre négyfokozatú Likert-skálán válaszolnak a kitöltők. A vizsgálatban használt tételeket az 1. táblázat tartalmazza.

### Észlelt Tanári Kiégés Kérdőív

Az oktatók kiégésének mérésére az Észlelt Tanári Kiégés Kérdőívet használtuk (Jagodics és mtsai, 2020). A kérdőív eredetileg középiskolás diákoknak szól, ezért a tételek tartalmát igazítottuk az egyetemi környezethez, például a „tanár” szó helyett az „oktatót” használtuk. A kérdőív 10 tételből áll, amelyek két alskálát alkotnak: az észlelt tanári kiégést és a fordított tételekből álló észlelt tanári lelkesedést. Jelen vizsgálatban a két alskálát összesítve használjuk, egyetlen pontszámként kezelve az észlelt tanári kiégést. A tételekre a kérdőív kitöltése során négyfokozatú Likert-skálán válaszolnak a résztvevők (1 – Soha; 4 – Mindig). Az alskálák és a teljes skála belső reliabilitása elfogadhatónak, illetve jónak mondható a Cronbach  $\alpha$  értékek alapján: észlelt tanári kiégés (Cronbach  $\alpha = 0,664$ ), észlelt oktatói lelkesedés (Cronbach  $\alpha = 0,865$ ), teljes skála (Cronbach  $\alpha = 0,829$ ).

### Célorientációs Kérdőív

A célorientációs kérdőív egy 20 tételből álló mérőeszköz (Pajor, 2013). A kérdőív tételei három alskálát alkotnak: viszonyító, elkerülő-elsajátító és közelítő-elsajátító célorientációt különítenek el. A tételeket ötfokozatú Likert-skálán válaszolják meg a kitöltők (1 – Egyáltalán nem jellemző; 5 – Teljes mértékben jellemző). Az alskálák megbízhatósága jónak bizonyult a Cronbach  $\alpha$  mutatók alapján: viszonyító célorientáció (Cronbach  $\alpha = 0,882$ ), elkerülő-elsajátító célorientáció (Cronbach  $\alpha = 0,756$ ), illetve közelítő-elsajátító célorientáció (Cronbach  $\alpha = 0,78$ ).

### *Eljárás*

Az adatfelvétel online környezetben, anonim módon történt 2020 őszén. A résztvevőket hozzáférési mintavétellel, egyetemi levelezőlistákon és csoportokon keresztül toboroztuk. A résztvevők szabadon dönthettek az adatfelvétel megkezdéséről. Ellenszolgáltatásban egyik kitöltő sem részesült. A kérdőív megkezdése előtt a résztvevők tájékoztató szöveget olvastak a vizsgálat céljáról, módszereiről, az adatfelvétel körülményeiről és arról, hogy jogukban áll bármikor megszakítani a kitöltést. A kutatás módszereit az adatfelvétel megkezdése előtt engedélyezte az Egyesített Pszichológiai Kutatásértékelési Bizottság (EPKEB). Az engedély referenciaszáma: 2020-91.

## Eredmények

### *A normavizsgálat elemzése: gyakori viselkedések és a többszörös tudatlanság*

A statisztikai elemzés során elsőként ellenőriztük, hogy a normavizsgálatban a résztvevők minden viselkedés esetében relevánsnak érzelik-e az adott magatartásformát. Ehhez a leíró normákat, vagyis az észlelt gyakoriságot elemeztük. Az adatok szerint összesen öt olyan viselkedéses tétel szerepelt, ahol a válaszadók több mint kétharmada úgy nyilatkozott, hogy „soha” nem fordulnak elő az adott viselkedések. Ezeket a tételeket a későbbi faktorelemzésből kihagytuk, mert nem tekinthetők a normák szempontjából relevánsnak, ha a csoport döntő többsége szerint nem jelennek meg az adott kontextusban. Ezek a viselkedések a következők voltak: „6. más nevében vizsgálják vagy vesz részt számonkérésen.”; „10. gúnyos megjegyzést tesz a jól teljesítő hallgatókra” „16. viselkedésével zavarja a tanórát.” „18. gúnyos megjegyzést tesz a rosszul teljesítő hallgatókra.” „22. Más munkáját adja be sajátjaként (internetről, korábbi hallgatói dolgozat)”.

A leíró normákkal kapcsolatos adatok elemzése rámutatott arra, hogy a résztvevők alapvetően pozitív és proszociális viselkedéseket értékelték leggyakrabban előfordulóként. A szabályellenes viselkedések közül a tanórákon történő mobiltelefon-használat volt a leggyakoribb. Az adatok részletesen az 1. táblázat tartalmazza.

Ezt követően a többszörös tudatlanság megjelenésére vonatkozó hipotézist (H1) teszteltük. Tekintettel arra, hogy az egyes magatartásformákhoz fűződő személyes és előíró normák változójánál nem teljesült a normáleloszlás a Saphiro–Wilk-próba alapján ( $p < 0,05$ ), nem-paraméteres Wilcoxon-próbával hasonlítottuk össze az átlagokat. Az eredmények szerint a 23 viselkedés közül 22 esetében szignifikáns különbség található a személyes és az előíró normák között ( $p < 0,05$ ). Egyedül a „Megosztja másokkal az egyetemi információkat” tétel esetében nem tért el jelentősen a két átlag ( $p = 0,41$ ). A leíró statisztikai adatokat, illetve a próbák eredményeit részletesen az 1. táblázat tartalmazza. Érdekes eredmény, hogy az alacsony gyakoriságuk miatt korábban megjelölt öt tétel esetében is megfigyelhető a többszörös tudatlanság, vagyis annak ellenére magasabb egyetértést tulajdonítottak ezeknek a negatív viselkedéseknek a kitöltők, hogy saját élményeik alapján alacsonynak érzelik az előfordulásukat.

Az átlagok összehasonlításából látható, hogy a személyes és előíró normák közötti különbségek jellemző tendenciát követnek. A pozitív viselkedések, vagyis a proszociális magatartásformákra és az egyetemi szabályok betartására vonatkozó tételek esetében a személyes normák átlaga támogatóbb hozzáállásról tanúskodik, mint a többi hallgatónak tulajdonított attitűd esetében. A negatív viselkedések, vagyis a szabályszegéssel, illetve az egyetemi munkához való hanyag hozzáállással kapcsolatos tételek esetében pedig ezzel ellentétes irányú eltérést tárt fel az elemzés. A negatív viselkedések esetében a résztvevők a többi hallgatónak erősebb egyetértést tulajdonítottak, mint amennyire saját maguk egyetértettek a magatartásokkal. Ezek a különbségek megerősítik a hipotézis (H1) feltételezéseit.

1. táblázat: A leíró, személyes és előíró normákhoz tartozó legfontosabb leíró statisztikai adatok. A többszörös tudatlanság megjelenését ellenőrző Wilcoxon-próba eredményei a személyes és az előíró normák közötti különbségre utalnak. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

	Leíró normák		Személyes normák		Előíró normák		Többszörös tudatlanság
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Wilcoxon-próba
Részt vesz a kötelező órákon (gyakorlat, szeminárium, stb.).	3,72	0,541	3,87	0,405	3,63	0,56	4926**
Az egyetemi órán vagy gyakorlat közben a mobiltelefonját használja (nem órai feladat megoldásával kapcsolatban).	2,76	0,796	2,07	0,549	2,39	0,682	720**
Részt vesz a nem kötelező órákon (pl. előadás).	2,95	0,76	3,51	0,594	3,18	0,664	9342**
Aláírja más helyett a jelenléti ívet.	1,63	0,766	1,91	0,806	2,4	0,792	1614**
Kérdést tesz fel az oktatónak a tananyaggal kapcsolatban.	2,59	0,848	3,57	0,604	3,24	0,715	8672**
Ötösrre vizsgázik.	2,98	0,788	3,85	0,415	3,67	0,512	2238**
Nem vesz részt kellőképpen a csoportos feladat, projektmunka megoldásában.	1,98	0,803	1,41	0,646	1,68	0,8	1763**
Kölcsönadja a többieknek a jegyzeteit.	3,15	0,781	3,62	0,534	3,72	0,553	2049*
Megosztja az évfolyamtársakkal a vizsgakérdéseket.	2,98	0,871	3,34	0,721	3,64	0,597	2258**
Puskázik a vizsgán.	2,15	0,777	1,81	0,694	2,24	0,768	820**
Jelentkezik, ha az oktató kérdez valamit.	2,47	0,813	3,5	0,609	3,23	0,72	5916**
Engedély nélkül dolgozik össze más hallgatókkal a vizsgán.	1,9	0,729	1,87	0,704	2,27	0,804	1089**
Elindul egy tanulmányi versenyen (pl. TDK, OTDK).	1,76	0,772	3,58	0,689	3,44	0,722	2827**
Megosztja másokkal az egyetemi képzéssel kapcsolatos információkat.	3,24	0,747	3,81	0,5	3,79	0,497	773
Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	3,28	0,615	3,81	0,475	3,67	0,564	757**
Hangoztatja, hogy a célja a kettes jegy megszerzése.	2,15	0,885	2,09	0,67	2,49	0,752	1007**
Elmegy bulizni hétköznap akkor is, ha másnap órája vagy vizsgája lesz.	2,31	0,946	2,07	0,736	2,61	0,77	1600**

	Leíró normák		Személyes normák		Előíró normák		Többszörös tudatlanság
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Wilcoxon-próba
Erőteljes véleményt fogalmaz meg egy oktató tudásával, személyiségével vagy módszereivel kapcsolatban.	2,26	0,858	2,06	0,77	2,32	0,825	2444**
Más nevében vizsgázik vagy vesz részt számonkérésen.	1,08	0,346	1,19	0,467	1,47	0,684	429**
Gúnyos megjegyzést tesz a jól teljesítő hallgatókra.	1,32	0,582	1,16	0,449	1,56	0,683	490**
Viselkedésével zavarja a tanórát.	1,33	0,554	1,12	0,34	1,37	0,546	653**
Gúnyos megjegyzést tesz a rosszul teljesítő hallgatókra.	1,31	0,594	1,15	0,414	1,46	0,663	431**
Más munkáját adja be sajátjaként (internetről, korábbi hallgatói dolgozat).	1,29	0,526	1,18	0,474	1,51	0,694	308**

### *A leíró, a személyes és az előíró normák szerkezetének elemzése*

Az elemzés második lépéseként feltáró faktorelemzés segítségével vizsgáltuk meg, hogy a 18 viselkedés megítélésére jellemző-e valamilyen struktúra. Az elemzéseket a leíró, a személyes és az előíró normák esetében egyaránt elvégeztük. A faktorelemzést *maximum likelihood* módszerrel és Oblimin-forgatással végeztük el. Az elemzés során a faktorok számát párhuzamos elemzéssel határoztuk meg (Horn, 1965), vagyis nem kezeltük követelményként, hogy a faktorok sajátértéke mindenképpen meghaladja az 1-es értéket. Az elemzéskor a 0,3-es értéket határoztunk meg az egyes tételek minimum faktortöltésének határértékeként (Samuels, 2016). Emellett pedig kritérium volt, hogy egy item töltése egyszerre több faktoron ne haladja meg ezt az értéket. Az elemzés során arra törekedtünk, hogy mindhárom szempont esetében egységes faktorokat kaphassunk. Emiatt a tételek besorolása során megengedően kezeltük, ha egy-egy item esetében az egyik szempont esetében alacsony faktortöltést tárt fel az elemzés, vagy több faktor esetében is 0,3-es értéket meghaladó töltéssel talákoztunk. A faktorelemzések eredményeit az 1. táblázat foglalja össze.

A leíró normák esetében a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ( $KMO = 0,781$ ) és a Bartlett-féle teszt ( $p < 0,001$ ) egyaránt megerősítette, hogy a változók alkalmasak a faktorelemzésre. Az elemzés három faktorból álló struktúrát tárt fel, melyben mind a 18 tétel legalább 0,334-es töltéssel tartozott valamelyik faktorhoz. Két tétel (3. és 19.) esetében okozott problémát, hogy egyszerre két faktor esetében is hasonlóan magas faktortöltést tárt fel az elemzés. Az elemzés alapján az első faktorba a negatív, egyetemi szabályokkal ellentétes viselkedések tartoztak, a másodikba pedig a pozitív, szabályokkal egyező magatartásformák. A harmadik faktort négy, együttműködésre és a társak segítésére vonatkozó proszociális viselkedés alkotta.

A személyes normák esetében a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ( $KMO = 0,804$ ) és a Bartlett-féle teszt ( $p < 0,001$ ) egyaránt megerősítette, hogy a változók alkalmasak

a faktorelemzésre. Az elemzés három faktorból álló struktúrát tárt fel, melyben két tétel (1. és 23.) kivételével mindegyik viselkedés legalább 0,339-es töltéssel tartozott valamelyik faktorhoz. A faktorok tartalma hasonlóan alakult, mint a leíró normák esetében: a negatív és pozitív viselkedésekre utaló viselkedések mellett megjelent a proszociális magatartásformákat magába foglaló faktor is, de ebben az esetben négy helyett csak két tétel tartozott hozzá.

Az előíró normák esetében a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ( $KMO = 0,837$ ) és a Bartlett-féle teszt ( $p < 0,001$ ) egyaránt megerősítette, hogy a változók alkalmasak a faktorelemzésre. Az elemzés három faktorból álló struktúrát tárt fel, melyben egy tétel (8.) esetében volt kimutatható elégséges mértékű töltés egyik faktorra sem. Emellett a 15. tétel egyszerre két faktorra is erős töltést mutatott. A faktorok tartalma hasonlóan értelmezhető, mint a leíró és a személyes normák esetében: a tételek elrendeződése a pozitív, a negatív és a proszociális viselkedések elkülönülésére utaltak.

A három elemzés tehát szinte teljesen azonos struktúrát tárt fel a különböző norma-szemponctok esetében. Eltérés egy-egy tétel esetében volt megfigyelhető, illetve változást mutatott, hogy melyik faktor milyen súllyal jelenik meg összességében a megmagyarázott variancia tekintetében. Az elemzés alapján két tételt (1. és 8.) egyik faktorba sem soroltunk be, mert nem lehetett egyértelműen besorolni őket egyik faktorba sem az elemzések alapján. További két tétel esetében (3., 15. és 19.) kérdéses volt, hogy melyik faktorba illeszkednek a legjobban. Mivel mindhárom tételnél egyezett két-két szempontnál, hogy melyik faktorhoz tartoznak, ez alapján soroltuk be őket végleges helyükre. Az eredmények alapján a 2. táblázatban is bemutatott felosztás szerint a továbbiakban a pozitív, a negatív és a proszociális normákat különböztettük meg.

#### *Nemi különbség a normák, a célorientáció és az észlelt tanári kiégés esetében*

Az elemzés következő lépéseként kiszámoltuk a faktorelemzés szerint megállapított normatípusok pontszámait a hozzájuk tartozó tételek átlagolásával. A pontszámok esetében szintén Shapiro–Wilk-próbával ellenőriztük a normáleloszlást, de mivel ez nem teljesült az újonnan létrehozott változók esetében ( $p < 0,05$ ), ezért a továbbiakban nemparametrikus statisztikai elemzéseket alkalmaztunk.

Ezt követően megvizsgáltuk a nemek közötti eltéréseket. Előfeltevésünkben ( $H_2$ ) nem számítottunk jelentős különbségre a férfiak és a nők pontszámai között a normavizsgálat esetében. Az elemzésekhez nem-parametrikus Mann–Whitney-tesztet alkalmaztunk. Az elemzés szerint három normatípus esetében található eltérés a férfiak és a nők átlagpontszámaiban. A személyes normák esetében a pozitív viselkedéseket szignifikáns mértékben ( $U = 6017$ ;  $p = 0,024$ ; Cohen-féle  $d$ -érték =  $0,352$ ) erősebben helyeslik a nők, mint a férfiak. A negatív viselkedéseknél ezzel ellentétes irányú az eltérés ( $U = 5620$ ;  $p = 0,011$ ; Cohen-féle  $d$  érték =  $-0,421$ ): a férfiak elfogadóbbak, mint a nők. Az előíró normatípusok esetében pedig a proszociális viselkedések észlelt elfogadottságában van nemi különbség ( $U = 4792$ ;  $p = 0,03$ ; Cohen-féle  $d$  érték =  $0,234$ ): az eredmények szerint a nők erősebb egyetértést tulajdonítanak csoporttársaiknak a proszociális viselkedésekkel kapcsolatban, mint a férfiak. A leíró normák esetében nem tárt fel különbségeket a vizsgálat ( $p > 0,05$ ). A részletes eredményeket és a leíró statisztikai adatokat a 3. táblázat tartalmazza.

A célorientáció esetében a viszonyító céloknál nem tárt fel jelentős különbséget a Mann–Whitney-teszt. A közelítő-elsajátító ( $U = 6230$ ;  $p = 0,026$ ; Cohen-féle  $d$  érték =  $0,417$ ) és az elkerülő-elsajátító ( $U = 5471$ ;  $p < 0,001$ ; Cohen-féle  $d$  érték =  $0,503$ ) célok esetében pedig egyaránt a nőket jellemzi magasabb átlagpontszám. Az észlelt tanári kiégés esetében nem tárt fel statisztikailag jelentős különbséget a vizsgálat a nemek között ( $p > 0,05$ ). A részletes eredményeket és a leíró statisztikai adatokat a 3. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A feltáró faktoranalízis eredményei a normatívviszsgálat három különböző szempontja esetében.

Tételek	Leíró normák			Személyes normák			Előíró normák		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Valaki az évfolyamból...</b>									
2. Az egyetemi órán vagy gyakorlat közben a mobiltelefonját használja (nem órai feladat megoldásával kapcsolatban).	0,534			0,372			0,65		
4. Aláírja más helyett a jelenléti ívet.	0,583			0,438			0,602		
12. Puskázik a vizsgán.	0,706			0,878			0,816		
14. Engedély nélkül dolgozik össze más hallgatókkal a vizsgán.	0,651			0,736			0,749		
20. Hangoztatja, hogy a célja a kettes jegy megszerzése.	0,648			0,464			0,617		
21. Elmege bulizni hétköznap akkor is, ha másnap órája vagy vizsgálja lesz.	0,334			0,342			0,673		
23. Erőteljes véleményt fogalmaz meg egy oktató tudásával, személyiségével vagy módszereivel kapcsolatban.	0,345						0,556		
3. Részt vesz a nem kötelező órákon (pl. előadás).	-0,349	0,399		0,339			-0,352	0,889	
5. Kérdést tesz fel az oktatónak a tananyaggal kapcsolatban.		0,743		0,702				0,554	
7. Ötöstre vizsgázik.		0,445		0,574				0,713	
13. Jelemtkezik, ha az oktató kérdez valamit.		0,72		0,784				0,547	0,359
15. Elindul egy tanulmányi versenyen (pl. TDK, OTDK).		0,498		0,749				0,528	
9. Kölcsönadja a többieknek a jegyzetait.			0,596			0,502		0,374	
11. Megosztja az évfolyamtársakkal a vizsgakérdéseket.			0,618			0,741			
17. Megosztja másokkal az egyetemi képzéssel kapcsolatos információkat (pl. határidők, követelmények, ösztöndíj-lehetőségek stb.).			0,589			0,515			0,755
19. Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	-0,416		0,4			0,544			0,762
1. Részt vesz a kötelező órákon (gyakorlat, szeminárium stb.).		0,366						0,354	
8. Nem vesz részt kellőképpen a csoportos feladat, projektmunka megoldásában.	0,465					-0,367			
Megnagyarázott variancia	16,49%	12,59%	8,26%	12,2%	17,42%	6,5%	19,7%	13,5%	13,1%

3. táblázat. A korrelációelemzés eredményei. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

	Leíró		Személyes				Előíró		Célorientáció				
	poz.	neg.	prosz.	poz.	neg.	prosz.	poz.	neg.	prosz.	V	K-E	E-E	ÉTK
Leíró													
pozitív	-												
negatív	0,194*	-											
proszociális	0,347**	0,124	-										
pozitív	0,396**	0,085	0,216**	-									
negatív	-0,101	0,382**	0,036	-0,063	-								
proszociális	0,06	0,268**	0,344**	0,327**	0,268**	-							
pozitív	0,212*	-0,048	0,321**	0,499**	0,046	0,345**	-						
negatív	-0,151	0,316**	0,006	-0,048	0,419**	0,036	-0,325**	-					
proszociális	0,185*	0,21*	0,34**	0,335**	0,082	0,448**	0,351**	0,054	-				
viszonyító (V)	0,084	-0,026	-0,037	0,082	-0,079	-0,006	0,002	0,12	-0,056	-			
Célorien-	0,329**	-0,137*	0,12*	0,296**	-0,209**	0,084	0,239**	-0,005	0,097	0,481**	-		
táció													
közéltő-													
elsajátító (K-E)	0,002	-0,07	0,074	0,123*	-0,106	0,138*	0,04	0,046	0,097	0,494**	0,517**	-	
elkerülő-													
elsajátító (E-E)	-0,416**	0,146*	-0,217**	-0,252**	0,11	-0,036	-0,273**	0,148*	-0,176*	-0,027	-0,182*	0,048	
Észlelt tanári kiégés (ÉTK)	2,53	2,12	3,18	3,6	1,98	3,65	3,4	2,36	3,72	3,65	3,92	4,36	1,89
Átlag	2,6	2	3,25	3,6	2	3,75	3,4	2,29	3,75	3,75	4	4,33	1,8
Medián	0,535	0,541	0,531	0,424	0,428	0,389	0,511	0,573	0,398	0,863	0,606	0,571	0,415
Szórás	2,54	2,09	3,21	3,63	1,95	3,65	3,41	2,35	3,74	3,68	3,96	4,42	1,87
Átlag (nők)	0,509	0,528	0,528	0,407	0,41	0,367	0,508	0,573	0,393	0,849	0,561	0,546	0,415
Szórás (nők)	2,47	2,25	3,07	3,48	2,13	3,61	3,39	2,37	3,64	3,52	3,71	4,14	1,98
Átlag (férfiak)	0,633	0,577	0,522	0,462	0,485	0,485	0,536	0,582	0,406	0,921	0,74	0,601	0,41
Szórás (férfiak)	4644	3284	5566	6017*	5620*	7426	3606	2431	4792*	6933	6230*	5471**	6179
Nemi különbség (Mann-Whitney-próba)													

*A normák kapcsolata az észlelt tanári  
kiégéssel és a célorientációval*

Ezután Spearman-féle korrelációelemzéssel megvizsgáltuk a változók közötti összefüggéseket, kiegészítve az elemzést a célorientációs típusokkal és az észlelt tanári kiégéssel (H3 és H4). A korrelációelemzés eredményeit a 3. táblázat tartalmazza. Az eredmények szerint a személyes és az előíró normák nem teljesen függetlenek egymástól. Mindhárom normatípus esetében közepes erősségű, szignifikáns pozitív kapcsolatot tárt fel az elemzés a saját attitűd és a többieknek tulajdonított vélekedés között.

A célorientációs típusok közül a viszonyító függetlennek bizonyult az összes normatípustól. A közelítő-elsajátító norma ezzel szemben gyenge, de szignifikáns pozitív együtt járást mutatott a pozitív viselkedésekhez kapcsolódó leíró és előíró normákkal is. Ezek az eredmények részben megerősítették az előfeltevéseinket (H3).

Az észlelt tanári kiégés és a pozitív viselkedések észlelésének gyakorisága közepesen erős, negatív korreláció található. A többi normatípus esetében nem szignifikáns vagy gyenge kapcsolatok tárt fel az elemzés. A kapcsolatok iránya jellemző tendenciát követ. A negatív viselkedések összefüggnek az észlelt tanári kiégéssel, míg a pozitív és proszociális magatartások negatív együtt járást mutatnak az oktatók lelkesedésének hiányával. Ezek az eredmények megerősítették az előfeltevéseket (H4).

*A leíró normák szerint a csalásra és a többi hallgató zaklatására irányuló magatartásformák előfordulása elenyésző.*

*Fiatalabb korosztályokban, tehát általános és középiskolás tanulók között végzett felmérések gyakoribb problémaként írják le a bullying előfordulását (Kóródi és mtsai, 2020; Siegler, 2020). Egyetemi hallgatók körében más felmérések szerint is ritkábbak a zaklatás okozta problémák: egy finn felmérés 5%-ra teszi a zaklatott hallgatók önbevallás alapján megállapított arányát (Sinkkonen és mtsai, 2014). Azonban az online térben történő zaklatás, a cyberbullying ennél jóval gyakoribbnak tűnik: egy görög vizsgálat szerint a hallgatók 54%-a vett részt online zaklatásban valamilyen szerepkörben, zaklatóként, támogatóként vagy áldozatként (Kokkinos és mtsai, 2014).*

### Megvitatás

Kutatásunk fő célkitűzése az volt, hogy egyetemi hallgatók között vizsgáljuk meg a tanulási helyzetekhez fűződő normák jellemzőit, illetve ezek kapcsolatát az észlelt tanári kiégéssel és a célorientációval.

A normavizsgálatra vonatkozó eredmények az eredeti huszonhárom viselkedés közül öt esetében mutattak alacsony észlelt gyakoriságot. A leíró normák szerint a csalásra és a többi hallgató zaklatására irányuló magatartásformák előfordulása elenyésző. Fiatalabb korosztályokban, tehát általános és középiskolás tanulók között végzett felmérések gyakoribb problémaként írják le a *bullying* előfordulását (Kóródi és mtsai, 2020; Siegler, 2020). Egyetemi hallgatók körében más felmérések szerint is ritkábbak a zaklatás okozta problémák: egy finn felmérés 5%-ra teszi a zaklatott hallgatók önbevallás alapján megállapított arányát (Sinkkonen és mtsai, 2014). Azonban az online térben történő zaklatás,



a *cyberbullying* ennél jóval gyakoribbnak tűnik: egy görög vizsgálat szerint a hallgatók 54%-a vett részt online zaklatásban valamilyen szerepkörben, zaklatóként, támogatóként vagy áldozatként (Kokkinos és mtsai, 2014). Ezek az eredmények összességében arra utalnak, hogy a normavizsgálatot érdemes lenne kiterjeszteni az online viselkedésekre is, mert minél elterjedtebbé válik az internetes oldalak használata, annál több érintettje lehet a problémának. Főleg, hogy a koronavírus-járvány miatt előtérbe került a távoktatás, ami az egyetemi hallgatók interakcióit is az online térbe tereli. A csalásra vonatkozó viselkedések teljes elutasítása (soha nem fordul elő) az empirikus tapasztalatok alapján valószínűleg csoportorientált elfogultság, egyfajta énvédő torzítás. Sajnos számos etikai bizottsági vizsgálat, illetve plágiumszűrés hozott ilyen ügyekben pozitív eredményt. A diákok válaszait ebben az esetben valószínűleg erősen motiválta a társas kívánatosságnak való megfelelés. Emellett magyarázhatja a család alacsony észlelt szintjét, hogy ezek a tevékenységek a legtöbb esetben rejtve maradnak a hallgatótársak és az oktatók előtt egyaránt.

A leíró normák elemzése rámutatott arra is, hogy alapvetően a pozitív viselkedéseket és a proszociális megnyilvánulásokat észlelik leggyakrabban a hallgatók. Ezek az eredmények összességében pozitív egyetemi légkörre utalnak. Ugyanakkor a kérdőívben használt tételek között vannak különbségek abban, hogy milyen mértékben vehető észre egy-egy viselkedés. Néhány magatartásforma, például az órai jelenlét könnyen azonosítható, míg más viselkedések esetében (pl. puskázás a vizsgán) nagyobb a bizonytalanság a gyakoriság megítélésben.

A többszörös tudatlanság jelenségének előfordulására vonatkozó hipotéziseinket alátámasztották az eredmények. Korábbi vizsgálatokhoz (Gajdics és mtsai, 2020; Kóródi és mtsai, 2020; Schroeder és Prentice, 1998; Shelton és Richeson, 2005; Szabó és Labancz, 2015) hasonló tendenciát tártak fel az adatok: a pozitív viselkedéseknél alul-, míg a negatív viselkedéseknél felülbecsülték évfolyamtársaik vélt elfogadását a résztvevők. Ez a konformitás jelensége (Asch, 1956) miatt okozhat problémát. Amennyiben a hallgatók feltételezései szerint az évfolyamtársak elutasítóbbak a proszociális viselkedésekkel kapcsolatban, és megengedőbbek a negatív megnyilvánulásokat illetően, az magában hordozza annak a veszélyét, hogy ezekhez a vélt normákhoz fognak igazodni. Ez potenciális rizikófaktort jelent még a kezdetekben elkötelezett és motivált hallgatók esetében is. A negatív viselkedésminták elterjedése általánosságban ronthatja a közösség

---

*Amennyiben a hallgatók feltételezései szerint az évfolyamtársak elutasítóbbak a proszociális viselkedésekkel kapcsolatban, és megengedőbbek a negatív megnyilvánulásokat illetően, az magában hordozza annak a veszélyét, hogy ezekhez a vélt normákhoz fognak igazodni. Ez potenciális rizikófaktort jelent még a kezdetekben elkötelezett és motivált hallgatók esetében is. A negatív viselkedésminták elterjedése általánosságban ronthatja a közösség légkörét, csökkentve az egyetemi közeg megtartó erejét. Illetve a kisebbségi befolyásolás (Moscovici és mtsai, 1969; Moscovici, 1977) jelensége miatt fontos figyelembe venni, hogy ezeknek a folyamatoknak a megjelenéséhez nem szükséges, hogy a többség egyetértsen a negatív viselkedésekkel, egy jól körülhatárolható, de a többiek számára észlelhető kisebbség is elegendő lehet.*

---

légkörét, csökkentve az egyetemi közeg megtartó erejét. Illetve a kisebbségi befolyásolás (Moscovici és mtai, 1969; Moscovici, 1977) jelensége miatt fontos figyelembe venni, hogy ezeknek a folyamatoknak a megjelenéséhez nem szükséges, hogy a többség egyetértsen a negatív viselkedésekkel, egy jól körülhatárolható, de a többiek számára észlelhető kisebbség is elegendő lehet. Például számíthat, hogy a nem kötelező kurzusokon milyen arányban jelennek meg a hallgatók, hiszen a teljes létszámhoz képest alacsony részvétel közvetítheti a negatív normák elfogadottságát a jelenlévő tanulóknak. Ezek a szociálpszichológiai hatások hozzájárulhatnak az elméleti bevezetőben is említett magas lemorzsolódási arányhoz (Lukács és Sebő, 2015; Varga, 2010). Ez a hatás különösen annak az eredménynek a fényében lehet fontos, hogy az alacsony gyakoriságuk ellenére bizonyos negatív viselkedések, például a zaklatásra vagy a csalásra vonatkozó tételek esetében is megjelent a többszörös tudatlanság. Ez arra utal, hogy a hallgatók még akkor is úgy gondolhatják, hogy a társaik egyetértének bizonyos viselkedésekkel, ha ezek ritkán vagy egyáltalán nem fordulnak elő a környezetükben. Ebben szerepe lehet a korábban már említett énvédő mechanizmusoknak, például a jobb mint átlag hatásnak (Svenson, 1981), amely a társakhoz képest előnyös összehasonlítással növelheti az egyén önértékelését (Brown, 2012; Gibbons és McCoy, 1991).

A nemek közötti hasonlóságokra vonatkozó hipotézist nem támasztották alá az eredmények. A pozitív viselkedéseket a nők, a negatív magatartásformákat pedig a férfiak fogadják el nagyobb mértékben. Ez a különbség jelen van az előíró normák észlelésénél is, a férfiak ugyanis alulbecsülik a nőkhöz képest az évfolyamtársak attitűdjét a proszociális normákat illetően. Az eltérés magyarázható a minta azon sajátosságával, hogy a nők esetében mind az elkerülő-elsajátító, mind a közelítő-elsajátító motiváció esetében magasabb pontszámot figyeltünk meg. Vagyis a mintán belül több változó mentén is különbséget találtunk a férfiak és a nők között, amelyek alapján utóbbiak motiváltabbnak tűnnek a tanulmányi célok tekintetében, ezáltal érthető, hogy a pozitív és proszociális normákhoz való viszonyuk is egyetértőbb.

A normák, illetve a célorientációs típusok esetében a várt kapcsolatokat erősítették meg a korrelációelemzések. A közelítő-elsajátító célok összefüggést mutattak a pozitív viselkedésekkel mindhárom normatípus esetében. Ugyan a korrelációs együtthatók gyengék, az eredmények jelzik, hogy a személyes és a társaknak tulajdonított attitűd egyaránt kapcsolódik a közelítő típusú célokhoz. A jelenség hátterében álló folyamatok két irányban is elképzelhetőek. Az egyik esetben a közelítő-elsajátító motiváció közösségen belüli magasabb szintjéből eredeztethető, hogy a tanulók nagyobb mértékben értenek egyet a pozitív viselkedésekkel, vagyis a tanulást támogató magatartásformákkal. A kapcsolat azonban a másik irányban is elképzelhető. Ha a hallgatók azt látják, hogy a tudás megszerzése érdekében mások is aktívan erőfeszítést tesznek, és ezeket a törekvéseket elfogadottnak érzik társaik körében is, akkor egyéni szinten is erősebben fejződhet ki az elsajátítási motiváció. Utóbbi folyamatnak megfelelően az eredmények alapján feltételezhető, hogy a pozitív viselkedések elfogadottságának növelésével, illetve gyakoribbá tételével megerősíthetők lennének a közelítő-elsajátító céltípusok, amelyek a tanulmányi sikerességhez kapcsolódnak (Duchesne és Larose, 2018; Pajor, 2013, 2015).

Az észlelt tanári kiégés esetében szintén a hipotéziseknek megfelelő kapcsolatokat tártunk fel. A leíró normák esetében a pozitív viselkedések és az észlelt kiégés közötti fordított összefüggés magyarázható az elméleti bevezetőben is említett folyamatokkal. Egyrészt elképzelhető, hogy a pozitív viselkedések alacsony gyakorisága azt sugallja a tanárnak, hogy a hallgatók nem érdeklődnek eléggé a tárgya vagy az órája iránt, ami hosszabb távon negatív hatással lehet az oktató attitűdjére, csökkentheti motivációját és lelkesedését az adott csoporttal, évfolyammal való munka kapcsán. Másik oldalról azonban az oktató kedvetlensége, érdektelensége is beindíthatja a diákok érdeklődésének és elköteleződésének fokozatos csökkenését. Ezek a folyamatok egymástól függetlenül is

elindulhatnak, ugyanakkor hatásuk össze is adódhat, ami egy öngerjesztő spirált válthat ki, amit elsősorban az oktató önreflexiója, illetve módszertani felkészültsége törhet meg. Kutatásunk nem bizonyítja, hogy az egyik tényező indukálja a másikat, de rámutat a tanári lelkesedés szintjének észlelése és a diákok viselkedése közötti kapcsolatra, amely dinamikus hatást gyakorolhat mindkét fél közérzetére és motivációjára is.

### **Limitációk**

Tekintettel arra, hogy a mintavétel hozzáférési alapon történt, a résztvevők csoportja nem reprezentálja megfelelően a magyar egyetemisták közösségét. Ezt jelzi, hogy a résztvevőkre a képzési területek tekintetében is aránytalanság volt jellemző, illetve részben ebből fakadóan a nemek aránya sem tükrözte megfelelően a férfiak és nők felsőoktatási részarányát. További lényeges korlátja az eredmények általánosíthatóságának, hogy a normák valódi hatása elsősorban funkcionális csoportokban, főként 20 főnél kisebb létszámú tartósan együttműködő csoportban nyilvánul meg. Az általunk vizsgált minta tagjai inkább egy közös kategóriába tartoznak, és valójában nem is feltétlenül ismerik egymást. Ugyanakkor a viselkedések egyértelmű csoportokba rendeződése és a többszörös tudatlanság jelenségének megjelenése arra enged következtetni, hogy a vizsgálat eredményei bizonyos mértékig leképezhetik az egyetemi csoportok sajátosságait, jóllehet az egyes konkrét közösségekben ezek a tendenciák lehetnek erőteljesebbek vagy gyengébbek, esetleg más mintázottságúak is.

A vizsgálat további korlátai közé tartozik a kutatási elrendezés korrelációs jellege, amely ugyan lehetővé teszi a változók közötti kapcsolatok azonosítását, erősségük és irányuk meghatározását, de az ok-okozati következtetések levonásához nem elégségesek, habár az elméleti háttér támpontjaival jól értelmezhetők. A statisztikai próbák megbízhatóságát csökkentette továbbá, hogy a normáleloszlás feltételének nem teljesülése okán csak nem-parametrikus eljárásokat alkalmaztunk.

### **Kitekintés**

A felsorolt limitációk ellenére úttörő jellegű tanulmányunk hozzájárulhat ahhoz, hogy mélyebben megértsük az egyetemi hallgatókat érintő szociálpszichológiai hatásokat, és fontos lépést jelenthet az egyetemi hallgatók motivációját befolyásoló társas hatások feltárása felé. A vizsgálatok jó alkalmat kínálnak majd arra, hogy a normavizsgálat elemzéséből a gyakorisági mutatók miatt kihagyott tételek esetében ellenőrizzük, hogy valóban elvétve fordulnak-e elő, vagy a minta jellegzetességét tükrözték a leíró normák.

### **Támogatás**

Jagodics Balázs a kutatás elvégzéséhez támogatásban részesült. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium UNKP-20-3-II-PTE-512 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## Irodalom

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. DOI: 10.1037/h0093718
- Bjerring, J. C., Hansen, J. U. & Pedersen, N. J. L. L. (2014). On the rationality of pluralistic ignorance. *Synthese*, 191(11), 2445–2470. DOI: 10.1007/s11229-014-0434-1
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.002
- Brown, J. D. (2012). Understanding the Better Than Average Effect: Motives (Still) Matter. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 209–219. DOI: 10.1177/0146167211432763
- Czakó Andrea, Németh Lilla & Felvinczi Katalin (2019). A felsőfokú képzés befejezésére irányuló szándék előrejelzői. *Educatio*, 28(4), 718–736. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.5
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/s15327965pli1104\_01
- Duchesne, S. & Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41–50. DOI: 10.1016/j.lindif.2018.09.008
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. DOI: 10.1037/0033-295x.95.2.256
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students’ and Teachers’ Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: 10.1177/0143034304043670
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: 10.5465/amr.1984.4277934
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: Core motives in social psychology*. Wiley.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312
- Gajdics Janka, Gubics Flórián, Horvát Barbara, Vatai Katalin, Szabó Éva & Jagodics Balázs (2020). Középisikolás osztályközösségek normarendszerének longitudinális vizsgálata: Az első két év eredményei. *Iskolakultúra*, 30(3), 18–34. DOI: 10.14232/iskkult.2020.3.18
- Geiger, N. & Swim, J. K. (2016). Climate of silence: Pluralistic ignorance as a barrier to climate change discussion. *Journal of Environmental Psychology*, 47, 79–90. DOI: 10.1016/j.jenvp.2016.05.002
- Gibbons, F. X. & McCoy, S. B. (1991). Self-esteem, similarity, and reactions to active versus passive downward comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 414–424. DOI: 10.1037/0022-3514.60.3.414
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Halbesleben, J. R. B., Wheeler, A. R. & Buckley, M. R. (2005). Everybody Else is Doing it, So Why Can’t We? Pluralistic Ignorance and Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 56(4), 385–398. DOI: 10.1007/s10551-004-3897-z
- Halbesleben, J. R. B., Wheeler, A. R. & Buckley, M. R. (2007). Understanding pluralistic ignorance in organizations: Application and theory. *Journal of Managerial Psychology*, 22(1), 65–83. DOI: 10.1108/02683940710721947
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 32, 179–185. DOI: 10.1007/bf02289447
- Jagodics Balázs, Gajdics Janka, Gubics Flórián, Horvát Barbara, Vatai Katalin & Szabó Éva (2020). Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata középisikolás diákok körében. *Iskolakultúra*, 30(7), 46–60. DOI: 10.14232/iskkult.2020.7.46
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésmórák és megítélésük feltárása középisikolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével.

- Iskolakultúra*, 29(8), 69–82. DOI: 10.14232/iskkult.2019.8.3
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. B. (1931). *Students' attitudes; A report of the Syracuse University reaction study*. Craftsman.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204–214. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.04.001
- Kóródi, K., Fördök, F. & Szabó, É. (2020). Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(3), 50–61. DOI: 10.14232/iskkult.2020.3.50
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713–729. DOI: 10.1016/j.tate.2004.07.002
- Lambert, T. A., Kahn, A. S. & Apple, K. J. (2003). Pluralistic ignorance and Hooking up. *The Journal of Sex Research*, 40(2), 129–133. DOI: 10.1080/00224490309552174
- Lazarides, R., Buchholz, J. & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1–10. DOI: 10.1016/j.tate.2017.08.017
- Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: 10.17543/iskkult.2015.10.78
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. 295–303. DOI: 10.1017/cbo9780511527784.021
- Moscovici, S., Lage, E. & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Color Perception Task. *Sociometry*, 32(4), 365. DOI: 10.2307/2786541
- Moscovici, S. (1977). *Social influence and social change*. Academic Press.
- O’Gorman, H. J. (1986). The discovery of pluralistic ignorance: An ironic lesson. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 22(4), 333–347. DOI: 10.1002/1520-6696(198610)22:4<333::aid-jhbs2300220405>3.0.co;2-x
- Orosz Gábor & Karsai Nóra Fruzsina (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–11.
- Pajor Gabriella (2013). Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében. *PhD disszertáció*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. [http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR\\_GABRIELLA\\_disszertacio.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR_GABRIELLA_disszertacio.pdf)
- Pajor Gabriella. (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. ELTE Eötvös Kiadó.
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (1996). Pluralistic Ignorance and the Perpetuation of Social Norms by Unwitting Actors. In *Advances in Experimental Social Psychology*. 28. kötet. Elsevier. 161–209. DOI: 10.1016/s0065-2601(08)60238-5
- Pusztai Gabriella, Kovács Klára & Hegedűs Roland (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.6
- Putwain, D. W., Symes, W., Nicholson, L. J. & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioural engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 12–19. DOI: 10.1016/j.lindif.2018.09.006
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. DOI: 10.1037/a0026838
- Samuels, P. (2016). *Advice on Exploratory Factor Analysis*. [https://www.researchgate.net/publication/319165677\\_Advice\\_on\\_Exploratory\\_Factor\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/319165677_Advice_on_Exploratory_Factor_Analysis) Utolsó letöltés: 2021. 07. 23. DOI: 10.13140/RG.2.1.5013.976
- Schroeder, C. M. & Prentice, D. A. (1998). Exposing Pluralistic Ignorance to Reduce Alcohol Use Among College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(23), 2150–2180. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01365.x
- Shelton, J. N. & Richeson, J. A. (2005). Intergroup Contact and Pluralistic Ignorance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 91–107. DOI: 10.1037/0022-3514.88.1.91
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: 10.1111/bjep.12089
- Shukla, K. D., Kuril, S. & Chand, V. S. (2020). Does negative teacher behavior influence student self-efficacy and mastery goal orientation? *Learning and Motivation*, 71. DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101653
- Siegler Anna (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30(7), 61–75. DOI: 10.14232/iskkult.2020.7.61
- Sinkkonen, H.-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. (2014). Bullying at a university: Students’ experiences of bullying. *Studies in Higher Education*, 39(1), 153–165. DOI: 10.1080/03075079.2011.649726
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M., Csertő, I., Danczi, C., Ehman, B. & Pántya, J. (2016). *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó.

Svenson, O. (1981). Are we all less risky and more skillful than our fellow drivers? *Acta Psychologica*, 47(2), 143–148. DOI: 10.1016/0001-6918(81)90005-6

Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. Évfordulójára*. Debreceni Egyetem. 77–97.

Szöllősi Gábor (2019). Az egyetemi hallgatók megtartását segítő eszközök a nemzetközi gyakorlatban: Elméletek és módszerek. *Szociális Szemle*, 12(1–2), 4–26. DOI: 10.15170/socrev.2019.12.01-02.01

Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: 10.1348/000709999157824

Varga Júlia (2010). Mennyit ér a diploma a képezres években Magyarországon? *Educatio*, 3, 370–3832.

### Absztrakt

A tapasztalatok szerint a tanulmányi sikeresség nem csak az egyéni készségektől függ, hanem társas tényezők is befolyásolhatják. A társas normák között elkülöníthetünk leíró, személyes és előíró normákat, vagyis a viselkedések gyakoriságát, a személyes attitűdöt, és a többi csoporttagnak tulajdonított vélekedésre vonatkozó elképzeléseket. A különböző normák együttesen alakítják ki hatásukat az egyén viselkedésére, amelyben megjelenhet a konformitás jelensége is. Tekintettel arra, hogy egyetemisták körében hazai környezetben keveset vizsgált a tanulmányi motiváció és a normák kapcsolata, kutatásunk célja az egyetemi hallgatók leíró, személyes és előíró normáinak feltárása volt.

A vizsgálatban online kérdőíves módszert alkalmaztunk, 337 egyetemi hallgató önkéntes részvételével. A kérdőívek között a demográfiai adatokat feltáró kérdéseken kívül szerepelt egy 23 tételből álló normavizsgálat, a Célorientációs Kérdőív és az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív.

Az adatok rámutattak arra, hogy a különböző viselkedések előfordulásának észlelt gyakoriságában nagy különbségek vannak. Elsősorban a negatív, csalásra és motiválatlanságra utaló tételek észlelt gyakorisága volt alacsony. Az adatok alátámasztották a többszörös tudatlanság jelenségének előfordulását, vagyis a személyes és az előíró normák közötti jelentős különbséget. A normák a feltáró faktorelemzés szerint három csoportba, a pozitív és negatív viselkedések, illetve a proszociális magatartásformák közé sorolhatók. A személyes attitűd tekintetében nemi különbségeket is találhatók: a pozitív viselkedések a nők, a negatív magatartások pedig a férfiak körében elfogadottabbak. A közelítő-elsajátító célorientáció összefüggést mutatott a pozitív normákkal, míg az észlelt tanári kiegészítő negatív viselkedésekkel állt kapcsolatban.

A vizsgálat megerősítette az előfeltevést, miszerint a pozitív és negatív csoportnormák kapcsolatban állnak a motivációval, illetve az oktatók kiegészítésének észlelésével. A többszörös tudatlanság jelensége a legtöbb viselkedés esetében megfigyelhető volt, ami magyarázatul szolgálhat arra, hogy bizonyos egyetemi közösségekben hogyan terjednek el a tanulási sikerességet gátló csoportnormák. A vizsgálat eredményei fontosak lehetnek a felsőoktatási lemorzsolódás jelenségének megértésében.

Révész László<sup>1</sup> – Kälbli Katalin<sup>2</sup>  
Vass Zoltán<sup>3</sup> – Csányi Tamás<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Eszterházy Károly Egyetem, Sporttudományi Intézet

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Magyar Diáksport Szövetség

<sup>3</sup> Nyíregyházi Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi

<sup>4</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Magyar Diáksport Szövetség

## A testnevelés tanításának lehetőségei a teremellátottság tükrében

*A 21. század kihívásai sokrétű feladatot rónak az oktatásra és a pedagógusokra, melyek érintik a testnevelés tanítását is. Az iskola mint oktatási-nevelési színtér nem tekinthető állandónak, folyamatosan változik a társadalmi, környezeti, valamint az oktatást érintő változásokkal együtt. Az infrastrukturális és tárgyi feltételek szorosan kapcsolódnak a testnevelés tanításához, befolyásolják annak színvonalát is. A létesítményhelyzettel kapcsolatos felmérések száma korlátozott, az átfogó, többszemponú adatgyűjtés, valamint a széles körű elemzések száma alacsonynak mondható. A téma ugyanakkor fontos, hiszen a testnevelés-tanítás gyakorlatában és a „közvélekedésben” is úgy van jelen a kérdés, hogy alapvető fontosságú az infrastruktúra a testnevelés tanításához. Ez esetenként mintegy feltételként vagy korlátozó tényezőként is megjelenik a tantárgy tanításával kapcsolatban. A tanulmány emiatt helyzetfeltáró jelleggel készült, elemzi az iskolák teremellátottságának kérdését, célja bemutatni, hogy milyen infrastrukturális helyzet jellemzi az iskolákat, valamint létesítményhiány esetében milyen helyszíneken valósul meg a testnevelésóra. Az eredmények alapján elmondható, hogy az iskolák harmadában nem jelentett gondot a mindennapos testnevelés bevezetése, valamint a sportcélú létesítményeken kívül számos egyéb helyszínnel pótolják az esetlegesen felmerül létesítményhiányt.*

### Bevezetés

Az eredményes tanítási-tanulási folyamatnak több összetevője van, ugyanakkor a szakirodalom nem egységes abban a tekintetben, hogy mely tényezők gyakorolják a legjelentősebb hatást (Gutierrez és López, 2021; Halász, 2014). A heti óraszám fontos mutató lehet egy tantárgy jelentőségének megítélésében. A „közvélekedés” összekapcsolja egy-egy tantárgy presztízsét azzal, hogy az milyen óraszámokban szerepel az oktatás alapvető szabályozó dokumentumaiban. A testnevelés kapcsán régi vitát jelent az a kérdéskör, hogy a társadalom és a köznevelés szereplői milyen jelentőséget, presztízszt

társítanak hozzá. Kutatások szerint maguk a testnevelőtanárok is érzékelik a testnevelés tantárgy alacsonyabb presztízsét, elsősorban az érettségi tárgyakhoz képest (Kristonné és mtsai, 2007; Borbély és Fónai, 2016; Hamar, 2016);

A 2012/2013-as tanévtől kezdődően bevezették a mindennapos testnevelést, mely a tantárgy korábbi megítélésében javulást eredményezhetett volna az óraszám növekedése miatt. Hamar és munkatársai (2016) testnevelőtanárok körében végzett vizsgálata szerint sem a testnevelés tantárgy, sem a testnevelők státusza, presztízse nem éri el a többi tantárgyét, illetve tanárét. Az óraszám növekedése ugyanakkor hozzájárulhat a tantárgy megítélésének javulásához, hiszen Gombocz (2019) szerint a testnevelésnek nem kisebb az értéke, mint bármelyik más tantárgynak, illetve pedagógiai többletpotenciálja is van a testmozgás révén nevelés által. Borbély (2019) Észak-alföldi régióban végzett vizsgálatában azt kutatta, hogy milyen volt a mindennapos testnevelés implementációjának megítélése a régióban. Eredményei szerint leginkább az intézményvezetők (86,8%) és a szülők (80,5%) voltak támogatók a bevezetéssel kapcsolatban, a pedagógusok alacsonyabb mértékben (57,2%) voltak támogatók. Borbély (2014) egy korábbi országos szintű reprezentatív kutatása szerint a felnőtt lakosság (lényegében a szülők) 70%-a támogatta a mindennapos testnevelés bevezetését. A testnevelést az értékek mentén elemezte Bodnár és Perényi (2016); megállapították, hogy a testnevelésben a személyes értékeknek nagy szerepe van, melyet figyelembe kell venni a tantárgy tanítása során, valamint az élménypedagógia beemelése a tanítás folyamatába választ adhat a kérdésekre. A belső értékek, azon belül is leginkább a mozgás öröme a leginkább meghatározó.

A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdvizsgálatok tanulságos eredménnyel szolgálnak. A tantárgyakhoz kapcsolódó attitűddel foglalkozó korai szakirodalmakban (pl. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1991) a testnevelés nem szerepelt az öt legkedveltebb tantárgy között. Csapó 2000-ben végzett felmérésében tíz tantárgyat vizsgált, azonban a testneveléshez kapcsolódó attitűdre nem kérdezett rá, Takács (2001) azonban már ezt is vizsgálta. Eredményei szerint az általános iskolában a számítástechnika után a második legkedveltebb tantárgy, de a középiskolában is hasonlóan jó helyen végzett. A tanulók változatosnak, fontosnak és hasznosnak ítélték a tantárgyat. Fintor (2016) is

*A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdvizsgálatok tanulságos eredménnyel szolgálnak. A tantárgyakhoz kapcsolódó attitűddel foglalkozó korai szakirodalmakban (pl. Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1991) a testnevelés nem szerepelt az öt legkedveltebb tantárgy között. Csapó 2000-ben végzett felmérésében tíz tantárgyat vizsgált, azonban a testneveléshez kapcsolódó attitűdre nem kérdezett rá, Takács (2001) azonban már ezt is vizsgálta. Eredményei szerint az általános iskolában a számítástechnika után a második legkedveltebb tantárgy, de a középiskolában is hasonlóan jó helyen végzett. A tanulók változatosnak, fontosnak és hasznosnak ítélték a tantárgyat. Fintor (2016) is általános iskolai tanulókat vizsgált, eredményül azt kapta, hogy a megkérdezett tanulók 95%-a szereti vagy nagyon szereti a testnevelést, azonban a fiúk és a lányok között szignifikáns különbség mutatkozott: a fiúk jobban szeretik a testnevelést.*



általános iskolai tanulókat vizsgált, eredményül azt kapta, hogy a megkérdezett tanulók 95%-a szereti vagy nagyon szereti a testnevelést, azonban a fiúk és a lányok között szignifikáns különbség mutatkozott: a fiúk jobban szeretik a testnevelést.

A mindennapos testnevelés bevezetése kapcsán a kutatások fókuszába elsősorban a megnövekedett óraszámú járó változások hatásának vizsgálata került. Ide tartoznak pl. a tanulói vizsgálatok, a tanulók egészségi-fittségi állapotváltozásának vizsgálata. Elemenyző számban található olyan elemzés, mely az infrastrukturális lehetőségeket veszi számba, holott ezeknek meghatározó jelentőségük van a testnevelés tanításával kapcsolatban. A témával foglalkozó felmérésekből, tanulmányokból kiderül, hogy a testnevelés infrastrukturális helyzete nem mondható kedvezőnek, illetve fontos lenne a fejlesztése (Csányi és mtsai, 2014.; Révész és Csányi, 2015). Ugyanakkor ismert – már csak a gyakorlatból is –, hogy a testnevelők jelentős része az infrastrukturális lehetőségekkel, valamint az eszközellátottsággal magyarázza a testnevelés-tanítás korlátait, esetlegesen a nem megfelelő tartalommal és módszertannal megvalósított órákat.

A témát nagyjából a hatvanas éveket követően kezdték el vizsgálni hazai és nemzetközi szinten is, ekkor még abból a szempontból, hogy a befektetett tőke (pl. létesítmény) miként befolyásolja az eredményességet. Az oktatás kontextusába emelve ez azt jelenti, hogy a tanulói eredményességet miként befolyásolja a felszereltség. Ez idő tájt nem találtak összefüggést a két változó, azaz az infrastrukturális és eszközellátottság, valamint a tanulói teljesítmény között. Azonban az, hogy önmagában ennek a tényezőnek nincs hatása, nem jelenti azt, hogy egy megfelelő pedagógiai-szakmai tartalommal megtöltött színtér ne lenne befolyással a tanulói teljesítményre. A McKinsey-jelentés (Barber és Mourshed, 2007) arról számol be, hogy az Amerikai Egyesült Államokban 1970–2005 között jelentősen nőtt az oktatásra fordított összeg, azaz az egy diákra jutó ráfordítás, de az oktatás minősége és a tanulók teljesítménye ettől nem nőtt. Az OECD-országok esetében 1970 és 1994 között, hasonlóan az USA-hoz, nagymértékben nőtt a ráfordítás az oktatásra, mégsem nőtt ilyen ütemben a tanulói teljesítmény.

Hazai kutatásokat áttekintve egy, az ezredfordulón végzett felmérésből kiderül, hogy a kutatásban részt vett iskolák esetében a fedett létesítmények kedvezőtlenebb képet mutatnak, mint a szabadtérek. Gergely (2000) kutatásában kiemelte, hogy az iskolák számához viszonyítva 1,5 sportpálya jutott egy iskolára, azonban ennek mérete és funkcionális minőségét, eloszlását nem elemezte, így a kedvezőnek tűnő szám nem biztos, hogy a gyakorlatban is kedvező képet mutat. Tanulmányában egy 1983-as felmérésre hivatkozva megállapította, hogy rendkívül nagy a különbség a testnevelés-oktatásra használt tornatermek darabszáma és a szabványos tornaterem darabszáma között. Az általános iskolák esetében az intézmények 48%-ában volt tornaterem, de csak 29%-ában volt ez szabványos, míg a középiskolák esetében 84%-ban volt tornaterem, de csak 44% volt ebből szabványos. Az adatokból is látszik, hogy az eredmények pozitív képet mutatnak, azonban a funkció szempontjából már nem biztos, hogy elegendőek. A testnevelés tartalmait, a tanítandó tananyagot tekintve szükségszerű, hogy olyan méretű, sportcélú létesítmények álljanak rendelkezésre, melyek támogatják az adott tananyag tanítását (pl. sportjátékok, atlétika).

A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete korábbi elnökének felméréséből kiderül, hogy az anyagi és a személyi feltételek szoros kölcsönhatásban vannak, és nagyban meghatározzák az oktatás minőségét (Istvánfi, 2010). Istvánfi (2010) szerint abban az időben az iskolák mindössze 20%-a rendelkezett az oktatáshoz szükséges méretű fedett tornateremmel. Kiemeli, hogy ezek a magas színvonalú oktatás feltételei.

Elbert (2010) doktori értekezésében az iskolai testnevelés helyzetét és szerepét vizsgálta a rendszerváltás utáni időszakban. A vizsgált mintában (5500 intézmény) 600 intézmény nem rendelkezett semmilyen sportolási célra alkalmas fedett létesítménnyel. Megállapította, hogy a létesítmények mellett az uszodák is hiányoznak az iskolai testnevelés

szinterei közül. A tornatermek arányát 84%-ra teszi, azonban megjegyzi, hogy ezek közül 449 olyan létesítmény, amely 9×18 m alapterületű, így csak korlátozottan tudja betölteni funkcióját. A szabadtéri sportpályák is 80% feletti (a saját és bérelt) országos lefedettséget mutattak, ami jónak mondható. A további létesítmények, pl. kondicionálóterem, tornaszoba már alacsonyabb, 30% körüli arányt képviselnek, míg az egyéb létesítmények még alacsonyabbat.

Atfógó kutatás valósult meg a témában 2013-ban, amikor a hazai köznevelési intézmények szinte mindegyikét megkeresték a mindennapos testnevelés bevezetése kapcsán a rendelkezésre álló infrastrukturális és eszközellátottsággal kapcsolatban. A kutatás eredményeiből kiderült, hogy az iskolák 33,2%-ában van 450–899 m<sup>2</sup> („A” tornaterem) területű tornaterem, ennél kevesebb iskola rendelkezett B (11,3%) és C (3,9%) típusú tornateremmel, amelyek 900–1349 m<sup>2</sup> területűek vagy 1350 m<sup>2</sup>-nél nagyobbak (Vass és mtsai, 2015). Elmondható, hogy testnevelés szertár az iskolák 89 százalékában volt, míg 11 százalékában nem. Az öltözőket illetően hasonló eredményeket kaptunk, vagyis a megkérdezett iskolák 89 százalékában található öltöző, és 11 százalékában nem. Külön testnevelőtanári szoba az intézmények 48 százalékában van, míg az iskolák 52 százalékában nincs (Vass és mtsai, 2015).

Fehérvári és Híves (2019) 2007 és 2017 között vizsgálta a tornatermek számának alakulását a KIR-STAT adatai alapján. Összegzésük alapján elmondható, hogy növekedett a tornatermek és tornaszobák száma a köznevelési intézményekben, amihez hozzájárult a Nemzeti Köznevelési Infrastruktúra Fejlesztési Programban is. Az általános iskolákban, a szakiskolákban, a gimnáziumokban növekedett a létesítmények száma, míg a szakközépiskolákban csökkent.

### Kutatási kérdések, célkitűzések

A kutatás elsődleges kérdése az volt, hogy milyen infrastruktúra érhető el az iskolákban a mindennapos testnevelés megvalósításához. Kérdésként merült fel:

- milyen létesítmények állnak rendelkezésre az intézményekben a testnevelés tanítására, valamint hol valósulnak meg a testnevelés órák,
- ha nem áll rendelkezésre tornaterem, milyen létesítményekben és helyszínen oldják meg a tanórákat,
- milyen hatása van a mindennapos testnevelés bevezetésének a teremkapacitásra,
- milyen további létesítményre és eszközökre van szüksége az iskoláknak a testnevelés tanításához.

Feltételezzük, hogy a testnevelés órák lehetőség szerint a tornateremben valósulnak meg, azonban ennek hiányában elsősorban iskolai helyszíneket (pl. aula, folyosó, lépcsőház) alkalmaznak az iskolák a testnevelés óra megvalósítására.

Feltételezésünk szerint a megyeszékhelyeken és a nagyvárosokban jobb infrastrukturális lehetőségek vannak a testnevelés tanításához, ugyanakkor a mindennapos testnevelés bevezetésével járó óraszám-növekedéshez nem elegendők a rendelkezésre álló létesítmények.

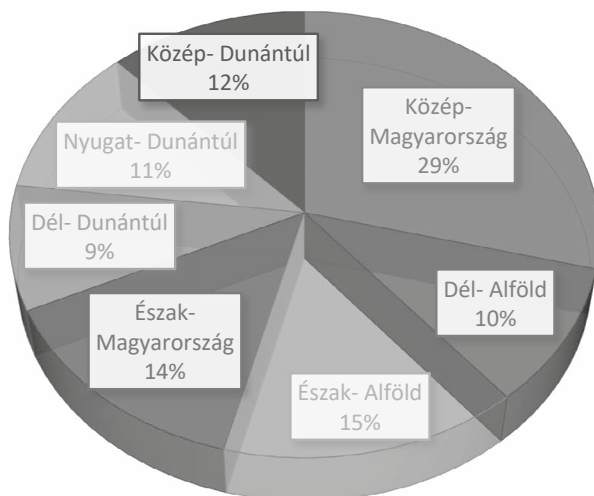
Feltételezésként fogalmazódott meg, hogy az iskolák bővítenék az intézmények rendelkezésre álló létesítményeinek számát, valamint további sportlétesítményekre lenne szükség a mindennapos testnevelés megvalósításához.

Célunk felmérni a testnevelés-tanításhoz az iskolák számára rendelkezésre álló intézményi létesítményeket, valamint azt, hogy az esetlegesen hiányzó létesítmények miként befolyásolják a testnevelés tanításának lehetőségeit. Cél meghatározni azt is, hogy az infrastrukturális feltételek milyen mértékben határozzák meg a testnevelés tanításának

lehetőségeit, valamint eredményeinkre építve ajánlások megfogalmazása az infrastruktúrával összefüggő kérdésekben.

## Módszerek

Az infrastruktúrával<sup>1</sup> kapcsolatosan intézményvezetőket kérdeztünk reprezentatív<sup>2</sup> kutatás keretében. A kutatás alanyainak amiatt választottuk az intézményvezetőket, mert általános és átfogó képpel rendelkeznek az oktatásszervezés kapcsán az infrastrukturális lehetőségeket illetően. A kérdőívet az Oktatási Hivatal intézménylistája alapján küldtük meg a kutatás szempontjából releváns iskoláknak (alap- és középfokú köznevelési intézmények, 3071 iskola), melyből 1725 értékelhető érkezett vissza. A minta régiókénti bontását tekintve a legnagyobb arányban (29%) közép-magyarországi iskolákat találunk, majd 15%-os és 14%-os arányban észak-alföldi és észak-magyarországi iskolákat. Legkisebb arányban (9%) a dél-dunántúli iskolák jelennek meg.

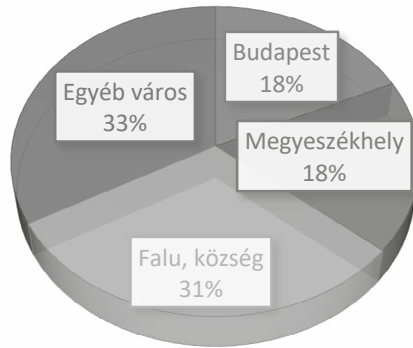


1. ábra. A felmérésben részt vevő intézmények földrajzi megoszlása (%)

A településtípus szerinti felosztást tekintve elmondható, hogy a budapesti iskolák a minta 18%-át képezik, a megyeszékhelyeken lévő iskolák szintén ugyanilyen (18%) arányban vannak jelen a mintában. Az egyéb város, illetve a falu, község kategóriák szintén egymáshoz közel azonos (33% és 31%) arányt képviselnek.

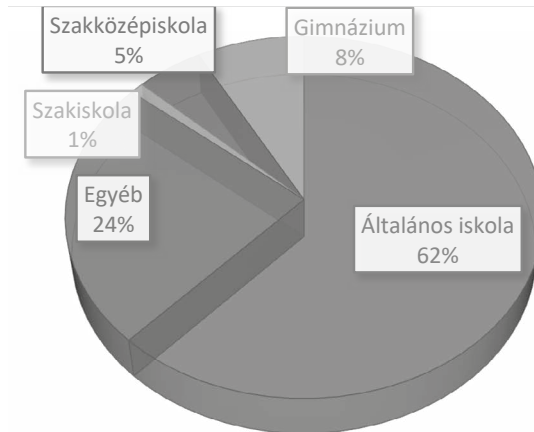
<sup>1</sup> Infrastruktúra alatt az intézményekben rendelkezésre álló fedett és szabadtéri létesítményeket értjük, melyek alkalmasak testnevelés óra megvalósítására.

<sup>2</sup> A reprezentativitás kialakítása az Oktatási Hivatal intézményi adatai alapján történt.



2. ábra. A minta településtípus szerinti megoszlása (%)

Az iskolatípusok rendkívül színes képet mutattak, emiatt öt csoportba osztottuk őket (3. ábra). A legnagyobb arányban általános iskolák (62%) vettek részt a felmérésben, míg a legkisebb arányban a szakiskolák jelentek meg (1%)<sup>3</sup>.



3. ábra. A minta iskolatípus szerinti megoszlása (%)

Az átlagos tanulólétszám a vizsgált iskolákban 392 fő volt. A mintában a legkisebb iskola 11 fős tanulói létszámmal bír, a legnagyobb intézmény 5585 fős létszámmal. Az iskolák a tanulói létszám alapján három egyenlő kategóriába lettek besorolva, amelyeknél a kis-méretű iskolák a 210 fő tanulói létszámot, a közepes iskolák a 463 fő alatti létszámot és a nagy iskolák az előlötti létszámot jelentik. További szempont volt, hogy az iskola sportiskola-e (a minta 7,1%-a sportiskola), illetve, hogy az intézményvezető hogyan ítéli meg az iskola infrastrukturális helyzetét a testnevelés tanítása szempontjából (jó, közepes, rossz). Fenntartás szempontjából a minta 78%-a állami (Klebelsberg Központ), 9%-a egyházi, 8%-a alapítványi és 5%-a egyéb fenntartású.

A kutatáshoz egy általunk fejlesztett kérdőívet alkalmaztunk, melyet online kérdőív formájában tölthettek ki a megkérdezettek. A kérdőív kérdései a rendelkezésre álló létesítményekre, az infrastrukturális felkészültségre, a mindennapos testnevelés megvalósíthatóságára, a testnevelés óra megtartásának körülményeire, a testnevelés óra tornatermen

<sup>3</sup> Az összehasonlíthatóság végett az intézménytípusok korábbi elnevezését használjuk

kívüli helyszíneire, valamint az esetlegesen megjelenő igényekre tértek ki. Összesen 47 kérdés mentén zajlott a felmérés, mely jellemzően zárt kérdésekből állt a kutatási területeknek megfelelően. Nyílt kérdést abban az esetben használtunk, ha az intézményvezető szerette volna kiegészíteni az adott kérdésre adott válaszát, illetve a kérdőív végén is volt lehetősége általánosan visszajelezni. A zárt végű kérdések esetében 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak az adott kérdéssel való egyetértés szintjét, vagy a válaszkategóriákból választhattak. Az 5-ös érték jelentette a kérdéssel való teljes egyetértést, míg az 1-es érték az egyet nem értést.

A minta általános jellemzésére és egyes jellemzőinek meghatározására leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, míg a minta elemzéséhez paraméteres és nem paraméteres eljárásokat az adatok típusától és értékészletétől függően (varianciaanalízis, 2 mintás T próba, Chi<sup>2</sup> próba) (Nahalka, 2004). A statisztikai elemzések során az összehasonlítás alapja az iskola tanulói létszáma, a település szerinti jellege, sporttagozat léte, illetve a fenntartó szerinti besorolás volt. A statisztikai vizsgálatokat az SPSS 21.0 program segítségével végeztük el, szignifikanciaszintnek a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott hibahatárt ( $p < 0,05$ ) vettük alapul (Babbie, 2003).

Az infrastruktúra megítélését befolyásoló tényezőket regressziós modell felállításával vizsgáltuk. A modellbe minden minőségre vonatkozó (független) változót belefoglaltuk, melyek a mindennapos testneveléshez szükséges infrastruktúra megítélésében (függő változó) szerepet játszhatnak. Regressziós eljárással lépésről lépésre (parciális F-próba stepwise módszerrel) választottuk ki a leginkább megfelelően illeszkedő modellt (Ketskemény és Izsó, 2005).

## Eredmények

A megkérdezett iskolákban legnagyobb arányban (33,2%) a féltornaterem áll rendelkezésre, míg legkisebb arányban a Tornaterem C típus (3,9%), alacsony arányban (3,4%) található tanuszoda/uszoda, illetve fedett futófolyosó is (1,8%).

1. táblázat. A rendelkezésre álló létesítmények eloszlása

Helyszín	Van (%)	Nincs (%)	Összesen (100%)
Féltornaterem (225–449 m <sup>2</sup> )	33	67	100
Tornaterem A (450–899 m <sup>2</sup> )	33,2	66,8	100
Tornaterem B (900–1349 m <sup>2</sup> )	11,3	88,7	100
Tornaterem C (1350- m <sup>2</sup> )	3,9	96,1	100
Gyógytestnevelési/Erőnléti terem	12,1	87,9	100
Csak testnevelés órára használt terem	26,9	73,1	100
Tanuszoda/Uszoda	3,4	96,6	100
Fedett futófolyosó	1,8	98,2	100
Nem szabványos tornaterem	22	78	100

A létesítményekkel kapcsolatos visszajelzések alapján a rendelkezésre álló helyszínek számából kiszámoltuk, hogy hány helyszín áll rendelkezésre iskolánként (2. táblázat).

2. táblázat. A létesítmények átlagos darabszáma

Helyszín	Átlag (db/iskola)
Féltornaterem (225–449 m <sup>2</sup> )	0,38
Tornaterem A (450–899 m <sup>2</sup> )	0,36
Tornaterem B (900–1349 m <sup>2</sup> )	0,12
Tornaterem C (1350– m <sup>2</sup> )	0,04
Gyógytestnevelési/Erőnléti terem	0,14
Csak testnevelés órára használt terem	0,31
Tanuszoda/Uszoda	0,04
Fedett futófolyosó	0,03
Nem szabványos tornaterem	0,25

Az infrastrukturális helyzettel összefüggő kérdések elemzésekor varianciaanalízissel vizsgáltuk, hogy régióként van-e eltérés az iskolákban rendelkezésre álló helyszínek darabszáma között. Az eredmények alapján elmondható, hogy nincs statisztikailag kimutatható különbség az iskolák között ebben a tekintetben. A legmagasabb arányt a féltornaterem képviseli, mely 0,38 db/iskola arányban jelenik meg, illetve az A típusú tornaterem is hasonló értéket (0,36) mutat, azonban egyéb változók mentén – pl. fenntartó, helyiség, infrastrukturális helyzet – találtunk szignifikáns különbséget (3. táblázat).

3. táblázat. A testnevelés helyszínei

Helyszín	Átlag (db/iskola)	Szignifikánsan alacsonyabb érték	Szignifikánsan magasabb érték
Féltornaterem	0,38	Alapítványi (0,26) Egyéb (0,26)	Egyházi (0,48)
		Falu, község (0,28)	Egyéb város (0,49)
			Van sporttagozat (0,5)
Tornaterem A	0,36	Alapítványi (0,14) Egyéb (0,05)	Állami (0,41)
		Falu, község (0,3)	Megyeszékhely (0,42) Egyéb város (0,41)
			Van sporttagozat (0,57)
		Rossz infrastruktúra (0,28)	Közepes infrastruktúra (0,44) Jó infrastruktúra (0,47)
Tornaterem B	0,12	Alapítványi (0,00) Egyéb (0,02)	
		Budapest (0,09) Falu, község (0,09)	Egyéb város (0,16)
			Van sporttagozat (0,23)
		Rossz infrastruktúra (0,06)	Jó infrastruktúra (0,21)
Tornaterem C	0,04		Van sporttagozat (0,08)
		Rossz infrastruktúra (0,01)	Jó infrastruktúra (0,1)

Helyszín	Átlag (db/iskola)	Szignifikánsan alacsonyabb érték	Szignifikánsan magasabb érték
Gyógytestnevelési/erőnléti terem	0,14	Falu, község (0,03)	Megyeszékhely (0,21)
		Általános iskola (0,08) Szakiskola (0,06)	Gimnázium (0,28)
			Jó infrastruktúra (0,18)
Csak testnevelés órákra használt terem	0,31	Egyéb iskola (0,14)	Egyházi (0,41)
		Falu, község (0,2)	Egyéb város (0,36)
		Általános iskola (0,27)	Gimnázium (0,37) Egyéb iskola (0,38)
			Van sporttagozat (0,37)
		Rossz infrastruktúra (0,22)	Jó infrastruktúra (0,35)

Az eredményekből látható, hogy ott, ahol van sporttagozat, szignifikánsan magasabb az A típusú tornaterem száma, illetve ez az érték szignifikánsan alacsonyabb a falvakban és a községekben. C típusú tornaterem igen alacsony számban van jelen, azonban a jó infrastruktúrával rendelkező intézményekben és a sporttagozattal rendelkező iskolákban szignifikánsan magasabb ez az érték.

#### *A hiányzó létesítmény pótlásának lehetőségei*

A testnevelés óra jellemzően – és a bevett gyakorlat szerint is – a tornateremben, sportlétesítményben valósul meg. A felmérésünk körbejárta azt is, hogy helyiség- és létesítményhiány esetében hol valósulnak meg a testnevelésórák.

A vizsgálat során elég magas, 1/3-os arányban (33,4%; 576 iskola) azt jelezték vissza, hogy nem küzdenek létesítményhiánnyal. Ahol van létesítményhiány, ott leginkább a folyosót részesítik előnyben a testnevelés óra tartásánál, melyet a megkérdezett iskolák 21,8%-a használ. Összességében az iskolák 32,9%-a használ egyéb (a kategóriákban nem szereplő) helyszínt. Az eredetileg teljesen más funkcióval bíró ebédlő is megjelenik 0,8%-os arányban, illetve az öltöző is 0,7%-os arányban. Mindkét helyszínről elmondható, hogy csak nagyon korlátozottan alkalmas testnevelés óra megvalósítására.

A 4. táblázatban jelöltük, melyek az iskolák elsősorban nem oktatási célú helyiségei, amelyek megjelennek a testnevelés órák helyszínei között, illetve hol tapasztalható szignifikáns különbség.

4. táblázat. A testnevelésórák helyszíne fedett sportlétesítmény hiányában

Helyszín	Az iskolák aránya (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Folyosó	21,8	Alapítványi (14,5) Egyéb (11)	Állami (23,5)
		Falu, község (15,3)	Megyeszékhely (27,2)
		Általános iskola (20)	Egyéb iskola (27)
		Kis iskola (13,3)	Nagy iskola (30,8)
		Nincs sporttagozat (21,1)	Van sporttagozat (31,1)
		Jó infrastruktúra (9,4)	Rossz infrastruktúra (28,6)
Aula	17,8	Falu, község (11,6)	Megyeszékhely (22,1)
			Egyéb iskola (21,3)
		Kis iskola (12)	Nagy iskola (24,4)
		Nincs sporttagozat (16,8)	Van sporttagozat (30,3)
		Rossz infra. (12,8)	Jó infrastruktúra (19,9)
Osztályterem	17,2	Nyugat-Dunántúl (11) Dél-Dunántúl (11,3)	
		Gimnázium (9) Szakközépiskola (4,2) Egyéb iskola (13)	Általános iskola (20,8)
		Nagy iskola (14,1)	Közepes iskola (20,1)
		Van sporttagozat (7,4)	Nincs sporttagozat (17,9)
		Közepes infra. (13,7) Jó infrastruktúra (8,7)	Rossz infrastruktúra (22,8)
Tanterem	15,7		Észak-Magyarország (20,2) Közép-Magyarország (19,3)
		Szakközépiskola (6,3)	Általános iskola (17,6)
			Közepes iskola (19,6)
		Jó infrastruktúra (6,4)	Rossz infrastruktúra (20,6)
Lépcsőház	13,9	Észak-Magyarország (8,1) Közép-Dunántúl (7)	Közép-Magyarország (21,8)
		Egyéb iskola (4,4)	
		Falu, község (5,2)	Budapest (23,9)
		Általános iskola (11,2)	Szakközépiskola (28,4)
		Kis iskola (4,9)	Nagy iskola (22,2)
		Rossz infrastruktúra (5,9)	Jó infrastruktúra (17,9)
Zsibongó	6,5		Dél-Dunántúl (13,3)
			Általános iskola (7,5)
		Kis iskola (2,8)	Nagy iskola (9,5)
		Nincs sporttagozat (6,1)	Van sporttagozat (12,2)
		Jó infrastruktúra (4,1)	



Helyszín	Az iskolák aránya (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Díszterem	1,5	Észak-Alföld (0)	Közép-Magyarország (2,6)
		Falu, község (0,2)	Budapest (2,2)
		Általános iskola (0,7)	Gimnázium (3,8) Szakközépiskola (5,3)
		Kis iskola (0,3)	Nagy iskola (2,6)
Ebédülő	0,8		
Öltöző	0,7	Kis iskola (0)	Nagy iskola (1,5)
Egyéb	32,9	Közép-Dunántúl (22,9) Dél-Dunántúl (22,7)	Közép-Magyarország (44,1)
		Állami (30,9)	Alapítványi (41,3) Egyéb iskola (47,8)
		Falu, község (23,6)	Budapest (45,8)
		Általános iskola (27,9)	Egyéb iskola (44)
		Nagy iskola (14,9)	Közepes iskola (40,1)

A helyiséghiány miatt alkalmazott egyéb helyszínek tekintetében az átlagosnál rosszabb a helyzet a megyeszékhelyeken és a nagy iskolákban, itt mind a folyosót, mind az aulát nagyobb arányban vonják be az oktatásba, mint a kisebb településen lévő iskolák esetében. Érdekes adat, hogy ahol van sporttagozat, ott szignifikánsan magasabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp a zsibongót a testnevelés órák megvalósítására.

Az iskola tanulói létszáma és a testnevelés óra helyszíne értelemszerű összefüggést mutat, ugyanis a kis létszámú iskolák kevésbé vannak ráutalva arra, hogy tornatermen kívüli helyszíneken tartásuk meg a testnevelés órákat, azaz szignifikánsan alacsonyabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp az osztálytermet a testnevelés órák megvalósítására.

Az alapfokú oktatási intézményekben (általános iskola) szignifikánsan kisebb arányban használják a lépcsőházat és a dísztermet, valamint a folyosót a testnevelés órák megtartására, ugyanakkor az osztálytermet szignifikánsan magasabb arányban használják erre a célra.

A kisebb településeken, azaz a falvakban és községekben a teremhiány miatti egyéb helyszíneket kevesebb iskola használja. Az átlagosnál nagyobb arány jellemző Budapestre és a megyeszékhelyekre is az egyéb, fel nem sorolt helyszínek használatának

*A kisebb településeken, azaz a falvakban és községekben a teremhiány miatti egyéb helyszíneket kevesebb iskola használja. Az átlagosnál nagyobb arány jellemző Budapestre és a megyeszékhelyekre is az egyéb, fel nem sorolt helyszínek használatának esetében. Lényeges a különbség az egyes alternatív helyszínek esetében, pl. a lépcsőházakat falvakban és községekben nagyon alacsony arányban használják, átlagosan 5,2%-a az iskoláknak, míg a fővárosban ez az arány lényegesen magasabb, itt az iskolák 23,9%-a kényszerül a lépcsőházban is testnevelés órát tartani.*

esetében. Lényeges a különbség az egyes alternatív helyszínek esetében, pl. a lépcsőházakat falvakban és községekben nagyon alacsony arányban használják, átlagosan 5,2%-a az iskoláknak, míg a fővárosban ez az arány lényegesen magasabb, itt az iskolák 23,9%-a kényszerül a lépcsőházban is testnevelés órát tartani. Az állami fenntartású iskolákban szignifikánsan alacsonyabb arányban használnak „egyéb” (a listában nem szereplő) helyszíneket a felsoroltakon kívül a testnevelés órák megtartására, míg alapítványi és egyéb fenntartású iskolákban szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg ezek használata.

A rendelkezésre álló infrastruktúra szempontjából a jó infrastruktúrájú iskolák szignifikánsan alacsonyabb arányban használják a felsorolt helyszíneket, azaz jellemzően a tornateremben tartják a testnevelésórákat. A rossz infrastruktúrájú iskolák esetében azonban szignifikánsan magasabb arányban (kivéve lépcsőház) jelenik meg a tornatermen kívüli helyszínek használata. A megkérdezettek 1/3-a (32,9%) jelölt meg egyéb helyszínt is a testnevelés órák megtartására a külön megnevezettekén kívül. Épületen belül olyan helyszíneket említettek, mint pl. alagsor, padlás, pince, galéria, játszótér, sportsátor, könyvtár stb.

A sporttagozatos iskolákban szignifikánsan alacsonyabb arányban szükséges az osztályterem használata a testnevelés órák megtartásához, ahol nincs sporttagozat, ott szignifikánsan magasabb arányban jelennek meg a tornatermen kívüli helyszínek.

A többi helyszínrre éppen fordítva igaz az előző megállapítás: ahol van sporttagozat, ott szignifikánsan magasabb arányban használják az adott helyszínt (folyosó, aula, zsbongó).

Bár a vizsgálat ezen része elsősorban az épületen belüli helyszínekre vonatkozott, mégis számos válasz született intézményen kívüli helyszínekre, valamint az intézményhez kapcsolódó külső (szabadtéri) helyszínekre is. Az intézményvezetők az alábbi intézményhez kapcsolódó külső helyszíneket jelölték még meg a testnevelés órák helyszínéül: sportpálya, füves udvar, sportudvar, belső udvar, bitumenes pálya.

Intézményen kívüli helyszínek, melyeket az intézményvezetők felsoroltak: másik iskola terme, diákotthon közösségi terme, tornacsarnok, önkormányzat terme, faluház, városi sportcsarnok, gyülekezeti ház, korcsolyapálya, uszoda, kultúrház, park, közterület, patakpart, folyópart.

A téli időszak a testnevelés tanítása során talán a legfrekvenciáltabb időszak a létesítményszükséglet szempontjából. Az időjárás korlátozhatja az épületen kívüli helyszínek használhatóságát, kivéve, ha azok alkalmasak téli sportok üzésére (pl. jégpálya készítése az udvaron). A téli időszakban a testnevelés órák 13,72%-át tartják átlagosan szabadtéren az egyéb időszakokban tapasztalt 30%-os arányhoz képest. Az adatok alapján elmondható, hogy a téli időszakban jelentősen csökken a szabadtéri helyszínek használata.

A tornaterem-méret vizsgálatánál előforduló egyéb szempontokat jelen terület vizsgálatakor is alkalmaztuk. A vizsgálati szempontok során bemutatott adatok statisztikailag is kimutatható különbségeket hoztak az alminták esetében.

- Fenntartó típusa alapján: a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák aránya az állami iskolákban szignifikánsan alacsonyabb (12,3%), és szignifikánsan magasabb az egyéb iskolákban (27,1%).
- Iskolatípus szerint: a szakiskolákban (20,34%) és az egyéb iskolákban (19,1%) szignifikánsan magasabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák aránya, mint az általános iskolákban (11,73%) és a szakközépiskolákban (10,43%), ahol szignifikánsan alacsonyabb ez az arány.
- Régiók mentén: szignifikánsan alacsonyabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák aránya a Dél-Alföldön (10,9%), a Közép-Dunántúlon (10,9%), illetve a Dél-Dunántúlon (10,1%), és szignifikánsan magasabb Közép-Magyarországon (18,12%).
- Településtípus szerint: a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák aránya a falvakban, községekben (10,53%) statisztikailag is kimutatható módon alacsonyabb, ugyanakkor szignifikánsan magasabb Budapesten (18,37%).

- Iskolaméret alapján: a kis iskolákban szignifikánsan alacsonyabb a téli időszakban a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák aránya (11,34%), de a közepes iskolákban szignifikánsan magasabb (15,5%) ez az arány.
- Infrastruktúra szerint: a jó infrastruktúrájú iskolákban a téli időszakban kevésbé használják a tornatermen kívüli lehetőségeket (4,1%), de a rossz infrastruktúrájú iskolákban rákényszerülnek erre, így szignifikánsan magasabb a tornatermen kívüli lehetőségek kihasználási aránya (19,69%).

Az iskolák visszajelzése alapján elmondható, hogy az iskolák 47,3%-a télen nem tart testnevelés órát kültéri helyszínen. Érdemes megemlíteni, hogy az iskolák 2,5%-a jelezte, hogy a téli időszakban is csak tornatermen kívül tud testnevelésórát tartani. Ez azt jelenti, hogy ezen iskolák az összes testnevelés órát (100%) tornatermen kívül tartják meg.

Az 5. táblázat adatai alapján látható, hogy a legtöbb iskola a megjelölhető helyszínek közül a folyosót (15,79%), az osztálytermet (14,86%), az aulát (13,73%) és a tantermet (13,22%) használja a téli időszakban (is) a tornatermen kívül megtartott testnevelés órák helyszíneként. Ezek a helyszínek voltak a leginkább igénybe véve a téli időszakon kívül is.

Az „egyéb helyszínek”, azaz a listában fel nem soroltak a nem téli időszakhoz hasonlóan itt is magas arányban, 28,29%-ban jelentek meg.

5. táblázat. A tornatermen kívül megtartott testnevelés órák helyszínei és az ott megtartott testnevelésórák aránya (téli időszak)

Helyszín	Átlag (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Folyosó	15,79	Észak-Alföld (12,87)	Dél-Dunántúl (24,54)
		Egyéb iskola (6,04)	Állami iskola (17,35)
		Általános iskola (13,71)	Szakközépiskola (22,54) Szakiskola (23,90)
			Van sporttagozat (22,09)
		Kis iskola (13,16)	Nagy iskola (19,18)
Osztályterem	14,86	Megyeszékhely (8,75)	Falu, község (20,43)
		Szakközépiskola (3,70) Egyéb iskola (8,43)	Általános iskola (19,48)
		Nagy iskola (9,31)	Kis iskola (20,15)
		Van sporttagozat (4,03)	
			Rossz infrastruktúra (16,54)
Aula	13,73	Alapítványi iskola (3,17) Egyéb iskola (4,87)	Állami iskola (16,11)
		Kis iskola (9,84)	Nagy iskola (16,38)
		Rossz infrastruktúra (12,48)	Jó infrastruktúra (19,83)
			Van sporttagozat (26,01)
Tanterem	13,22	Közép-Dunántúl (7,74) Dél-Dunántúl (7,93)	Észak-Magyarország (19,93)
		Állami (11,91)	Alapítványi iskola (23,38)
		Gimnázium (5,87)	Szakiskola (17,17)
		Van sporttagozat (6,90)	
		Nagy iskola (9,30)	Közepes iskola (16,31)

Helyszín	Átlag (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
Ebédlő	0,41		
Öltöző	0,64	Általános iskola (0,16) Szakiskola (0)	Gimnázium (1,79)
Lépcsőház	7,15	Falu, község (2,71)	Budapest (8,50) Megyeszékhely (10,20) Egyéb város (7,72)
		Általános iskola (4,94)	Gimnázium (13,72) Szakközépiskola (17,76)
		Kis iskola (2,42)	Nagy iskola (11,43)
		Jó infrastruktúra (4,15)	Rossz infrastruktúra (8,24)
Zsibongó	4,57	Alapítványi (1,41)	Egyéb iskola (8,68)
			Általános iskola (6,06)
Díszterem	1,40	Szakiskola (0) Gimnázium (0,45)	Szakközépiskola (7,03)
Egyéb	28,29	Állami (25,4)	Alapítványi (39,15) Egyéb iskola (45,77)
			Gimnázium (39,28)
		Rossz infrastruktúra (26,22)	Közepes infrastruktúra (34,29)

A nem tornatermi helyszíneken megtartott testnevelés órák esetében szignifikáns különbség mutatkozik a fenntartó szerint. Az alapítványok által fenntartott iskolák szignifikánsan kisebb arányban tartanak testnevelés órát a téli időszakban az aulában és a zsibongóban, és szignifikánsan magasabb arányban tanteremben és egyéb helyszíneken.

Az általános iskolák gyakrabban használják az osztálytermet és a zsibongót, illetve a kis iskolákban szignifikánsan kisebb arányban tartanak órát a lépcsőházban, az aulában és a folyosón, míg a nagy iskolákban szignifikánsan magasabb ez az arány. A tanteremben való órátartás a téli időszakban a nagy iskolákra szignifikánsan kisebb arányban jellemző, míg a közepes iskolákra szignifikánsan nagyobb arányban. Emellett a kis iskolák gyakrabban használják az osztálytermetet, ami a nagy iskolákra kevésbé jellemző.

A Klebelsberg Központ által fenntartott iskolák nagyobb arányban tartanak órát a folyosón és az aulában, és ritkábban a tanteremben. Ez szignifikánsan is kimutatható különbség. Az általános iskolákban szignifikánsan kisebb arányban tartanak télen testnevelésórát a lépcsőházban és az öltözőben, valamint a folyosón, a gimnáziumokban szignifikánsan nagyobb arányban tartanak órát ezeken a helyszíneken.

#### *A mindennapos testnevelés hatása a teremkapacitásra*

Az iskola lehetőségeit figyelembe véve kitértünk arra is, hogy az iskolák átlagosan hány testnevelés órát tudnak tartani egyidejűleg, párhuzamosan. A válaszok alapján 2,66 óra megtartására van lehetőség párhuzamosan az iskolákban. Az iskolatípus és -méret szerint szignifikáns különbségeket találtunk az átlagtól való eltérés alapján, melyet a 6. táblázat mutat be.

6. táblázat. Az 1 tanóra alatt lebonyolítható testnevelés órák számának átlaga és a szignifikáns eltérések

Az egy tanóra alatt lebonyolítható testnevelés órák számának átlaga	Szignifikánsan alacsonyabb átlagos óraszám	Szignifikánsan magasabb átlagos óraszám
2,66	Egyéb iskola (1,33)	Állami iskola (2,89)
	Kis iskola (1,67)	Nagy iskola (4,09)
		Van sporttagozat (4,45)

Szignifikánsan magasabb ez az arány a nagy iskolákban, valamint a sporttagozatos iskolákban, ahol egyidejűleg több mint négy órát tudnak megtartani. Érdeemes megemlíteni, hogy a kis iskolákban ez a szám jóval két óra alatt van.

A párhuzamosan tartott testnevelés órák száma mellett kérdésként merült fel, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése kapcsán megjelenő teremkapacitási igénynövekedés miként befolyásolta a tanórák megtartásának lehetőségét, valamint, hogy a délelőtti kötelező tanítási időszak alatt megvalósíthatók-e a testnevelés órák. A megnövekedett óraszámok kapcsán az intézményvezetők 63%-a válaszolta, hogy megoldható a testnevelés órák megtartása a megnövekedett óraszám ellenére is. Az iskola méretétől, valamint az iskola típusától függően itt is találtunk szignifikánsan különböző válaszokat (7. táblázat).

7. táblázat. Azon iskolák aránya, amelyek el tudták látni teremkapacitás szempontjából a mindennapos testnevelés megnövekedett óraigényét

El tudták látni a megnövekedett óraigényét (%)	Szignifikánsan alacsonyabb arány (%)	Szignifikánsan magasabb arány (%)
63	Közép-Magyarország (56,1)	Észak-Magyarország (69,6) Nyugat-Dunántúl (71,1) Dél-Dunántúl (72)
	Egyházi iskola (52,4) Alapítványi iskola (42,4) Egyéb iskola (52,2)	Állami iskola (67)
	Budapest (52,9) Megyeszékhely (57,4) Egyéb város (59)	Falu, község (76,3)
	Gimnázium (44,3) Szakközépiskola (50,5) Egyéb iskola (52,8)	Általános iskola (70,2)
	Nagy iskola (53,2)	Kis iskola (73,2)
	Rossz infrastruktúra (44,3)	Közepes infrastruktúra (73,2) Jó infrastruktúra (92,4)

Szignifikánsan jobb a helyzet az Észak-magyarországi (69,6), a Nyugat-dunántúli (71,1) és a Dél-dunántúli (72) régióban, mint a Közép-magyarországi régióban. Itt a testnevelés órák megtartása az átlagosnál nehezebben valósítható meg a teremkapacitás függvényében. Az állami fenntartású iskolákban szignifikánsan jobb a helyzet. A településtípus vizsgálatakor látható, hogy a kisebb településeken, azaz a falvakban és a községekben jobb a helyzet, mint a városokban, megyeszékhelyen vagy a fővárosban. Az iskolatípus

esetében az általános iskolák vannak jobb, míg a többi iskolatípus rosszabb helyzetben. Az eredmények természetesen támasztják alá, hogy a közepes (73,2) és a jó (92,4) infrastruktúrával rendelkező iskoláknak szignifikánsan jobb a helyzetük, és zökkenőmentesebben tudják megvalósítani a mindennapos testnevelést.

### *A mindennapos testnevelés és a testnevelés órák színvonala*

A testnevelés tanítása – ahogy korábban jeleztük – eszköz- és létesítményigényes, azonban maga a pedagógus, a módszertani felkészültsége és tanórai tevékenysége is kiemelkedően fontos. Az intézményvezetők körében felmértük a tanítók és tanárok szakmai felkészültségének megítélését is, valamint azt, hogy tanulói oldalról a különböző háttértényezők miként befolyásolhatják az eredményes és hatékony tanítást. Az igazgatók ötfokú Likert-skála segítségével értékelték az adott állításokat, melyek a testnevelés órák színvonalához és az ezzel összefüggő háttértényezőkhöz kapcsolódtak.

Az eredmények azt mutatják, hogy jelentősen, átlagosan 4,25-os értékkel értenek egyet azzal, hogy az oktatás színvonalát jelentősen befolyásolja az iskola infrastrukturális háttere (8. táblázat). A kistelepülések iskoláiban, a falvakban és a községekben (4,16), illetve az alapítványi iskolákban (4,03) szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk, míg a megyeszékhelyen (4,36) jelentősebbnek vélték a megkérdezettek az infrastrukturális hátteret.

Kapcsolódó adat, hogy a meglévő létesítményeket kevésbé érzik megfelelőnek (átlag: 2,54) a megkérdezettek, főleg a mindennapos testnevelés bevezetésével megjelenő teremigény-többlet függvényében. A létesítményi hátteret a Közép-magyarországi régió iskolái érzik a legkevésbé megfelelőnek (2,34), és szignifikánsan megfelelőbbnek érzik a dél-dunántúli iskolák (2,88) megkérdezett intézményvezetői. A létesítményi hátteret az alapítványi (2,13), az egyéb fenntartású (2,23) és az egyházi (2,3) iskolák vezetői érzik szignifikánsan kevésbé megfelelőnek, és az átlagnál szignifikánsan jobbnak az állami iskolák (2,64) vezetői. A korábbi adatot, amely alapján a fővárosi igazgatók szerint alacsony a testnevelés órákhoz rendelkezésre álló tornatermek száma, megerősíti azon visszajelzés is, hogy szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret a budapesti (2,32) igazgatók.

Az iskolatípus szerinti vizsgálat során az adatok azt mutatják, hogy a gimnáziumok (2,16) vezetői szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret, és az átlagnál szignifikánsan megfelelőbbnek érzik mindezt az általános iskolák (2,74) igazgatói. A gimnáziumok vezetőihez hasonlóan szignifikánsan kevésbé érzik megfelelőnek a létesítményi hátteret a nagy iskolák (2,41), és az átlagnál szignifikánsan megfelelőbbnek érzik a kis iskolák (2,74).

8. táblázat. A mindennapos testneveléssel kapcsolatos állítások értékelései

Állítások	Átlag	Szignifikánsan alacsonyabb egyetértés	Szignifikánsan magasabb egyetértés
A mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja az intézményünk infrastrukturális háttere.	4,25	Alapítványi iskola (4,03)	Egyéb iskola (4,36)
		Falu, község (4,16)	Megyeszékhely (4,32)
Intézményünkben a mindennapos testnevelés oktatásához szükséges infrastrukturális (létesítményi) háttér megfelelő.	2,54	Közép-Magyarország (2,34)	Dél-Dunántúl (2,88)
		Alapítványi iskola (2,13) Egyéb iskola (2,23) Egyházi iskola (2,3)	Állami iskola (2,64)
		Budapest (2,32)	Falu, község (2,83)
		Gimnázium (2,16)	Általános iskola (2,74)
		Nagy iskola (2,41)	Kis iskola (2,74)
			Van sporttagozat (2,86)
A mindennapos testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a pedagógusok szakmai felkészültsége.	4,27	Egyéb iskola (3,67) Alapítványi iskola (3,7)	Állami iskola (4,36)
		Budapest (4,12)	Falu, község (4,34)
		Szakiskola (3,9)	Általános iskola (4,34)
		Kis iskola (4,16)	Közepes iskola (4,4)
Intézményünkben elégedett vagyok a testnevelés oktatását végző pedagógusok szakmai felkészültségével.	4,43	Észak-Magyarország (4,32)	Közép-Dunántúl (4,49) Közép-Magyarország (4,51)
		Egyéb iskola (4,27)	Alapítványi iskola (4,56)
		Falu, község (4,33)	Budapest (4,55)
		Szakiskola (4,26)	Gimnázium (4,6)
A testnevelés oktatásának színvonalát a szakemberek bérezése jelentősen befolyásolja.	3,09	Alapítványi iskola (2,81)	Egyéb iskola (3,26)
		Falu, község (3,01)	Budapest (3,23)
		Szakiskola (2,72)	Gimnázium (3,38)
		Kis iskola (3,02)	Nagy iskola (3,22)
A testnevelés oktatásának színvonalát jelentősen befolyásolja a tanulóink szociokulturális háttere.	3,45	Dél-Alföld (3,32)	Észak-Alföld (3,59)
		Gimnázium (3)	Szakiskola (3,94)

A testnevelés órát tartó pedagógusok – mint az oktatás kulcsszereplői – szakmai felkészültségének fontosságát megerősítették az intézményvezetők: átlagosan 4,27-ra értékelték ennek fontosságát az ötfokú skálán. Szignifikánsan alacsonyabbnak értékelték ennek jelentőségét a budapesti iskolákban (4,12), a szakiskolákban (3,9) és a kis iskolákban (4,16), ugyanakkor szignifikánsan jelentősebbnek az állami fenntartású iskolákban (4,36) és a kistépelülések iskoláiban (falu, község) (4,34).

A szakmai felkészültségen túl az is értékelési szempont volt, hogy mennyire elégedett az intézményvezető a testnevelést tartó pedagógusok szakmai felkészültségével.

Az átlagos érték ebben a kérdésben is 4 feletti volt (4,43), azaz jónak mondható. Szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk az Észak-magyarországi régióban lévő intézmények vezetőitől (4,32), azonban a Közép-Dunántúl (4,49) és a Közép-Magyarország régióban (4,51) szignifikánsan elégedettebbek a vezetők, hasonlóképpen a fővárosi iskolákban (4,55) és a gimnáziumokban is (4,66).

*A testnevelés tanításához szükséges infrastruktúrával  
kapcsolatban megjelenő igények*

Az eredmények elemzése során felszínre került, hogy a testnevelés tanításához kapcsolódóan további létesítményekre és eszközökre is szükség lehet, így a vizsgálat abba az irányba is kitért, hogy melyek azok az infrastruktúrával összefüggő tényezők, melyek fejlesztése javasolt.

Az infrastrukturális jellegű beruházások esetében a tornaterem felújítása és/vagy építése bizonyult a felsorolt tényezők közül a legfontosabbnak, az első helyre tette ezt a fontossági sorrendben a válaszadók 64 százaléka. A második, harmadik stb. helyeken ez az arány lényegesen alacsonyabb volt, így megállapítható, hogy a fejlesztések tekintetében ez a legfontosabb terület. A következő fejlesztendő terület (Iskolai sportudvar felújítás, építés) is csak 18%-os arányban került az első helyre, illetve ha az első két helyet összeadjuk, akkor is csak 53%-ban jelenik meg a fontossági sorrend első-második helyén (9. táblázat).

9. táblázat. A mindennapos testneveléssel kapcsolatos állítások értékelései

Lehetséges változtatás	Említések százalékban					N = 1725
	1. helyen	2. helyen	3. helyen	4. helyen	5. helyen	
Infrastrukturális beruházás Tornaterem felújítás, építés	64	13	7	7	9	100%
Infrastrukturális beruházás Iskolai sportudvar felújítás, építés	18	35	25	16	6	100%
Infrastrukturális beruházás Öltöző, szertár, testnevelő tanári felújítás, építés	5	26	29	27	13	100%
Eszközellátottság bővítése Labdák, számolyok stb.	10	20	30	33	7	100%
Eszközellátottság bővítése IT-eszközök	2	6	10	18	64	100%

A még ebbe a kategóriába sorolt öltöző/szertár/testnevelőtanári szoba felújítása vagy építésének jelentősége háttérbe szorul, hiszen első helyen a megkérdezettek 5%-a jelölte meg ezt, illetve a második-harmadik-negyedik helyen szereplő arányok is 26–29% között mozognak.

Az eszközellátottsággal, illetve annak bővítési lehetőségeivel kapcsolatban a visszajelzések arányából az tűnik ki, hogy ezt is kevésbé fontos tényezőnek gondolják az intézményvezetők. Az első helyen 10%-os arányban jelent meg a testnevelés tanításához szükséges eszközök és 2%-os arányban az IKT-eszközök fejlesztése. A harmadik és negyedik helyen való fontosság megjelölése érte csak el a 30 vagy annál nagyobb százalékos arányt. Az eszközellátottság bővítését (labdák, számolyok stb.) 70 százalék



az utolsó három helyre sorolta, az IKT-eszközökre vonatkozó bővítés még ennél is hátrébb szorult, az igazgatók 64 százaléka az 5. helyre tette a preferencia-sorrendben. Azaz kismértékben sem tartják fontosnak ennek a területnek a fejlesztését az iskolában.

### Összefoglalás

Az infrastruktúrával kapcsolatos eredmények áttekintése alapján látható, hogy az országban – ahogy korábban is – rendkívül nagy eltérések mutatkoznak a létesítmény-ellátottság és a testnevelés óra tartására alkalmas létesítmények száma és minősége között, azaz az elmúlt időszakban megvalósított létesítményfejlesztések nem egyenlítették ki a különbségeket. Ennek területi és iskolatípusok szerinti megoszlása is jellemző. Általánosan elmondható, hogy az összes tornaterem száma nem éri el átlagosan a 0,5 értéket iskolánként, ami alapvetően korlátozza a testnevelés létesítményben történő megtartásának lehetőségét. A megkérdezett iskolák igazgatói nagymértékben egyetértettek azzal, hogy a testnevelés órák színvonalát meghatározza a rendelkezésre álló termék száma, illetve döntően azt jelezték vissza, hogy intézményükben nincs megfelelő számú tornaterem. Ez alapján indokolt lenne további létesítményfejlesztés, akár intézményi, akár települési szinten, hogy a testnevelés órákhoz szükséges infrastruktúra rendelkezésre álljon. Ennek megfelelően feltételezésünk beigazolódott: további létesítményekre lenne szükség a testnevelés órák magas színvonalú megtartásához.

Összességében megállapítható, hogy a kistelepülések iskolái (falu, község) vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben, a tornaterem-fejlesztés (sport- és testnevelés célú létesítményfejlesztés) itt lenne a legindokoltabb, ugyanakkor az is látszik, hogy az állami fenntartású (Klebelsberg Központ) iskolákban a tornatermek száma megközelíti a 2-t, a nem központi fenntartású iskolák esetében van szignifikánsan alacsonyabb számú tornaterem. Az ezen fenntartásban lévő iskolák esetében javasolt a további infrastruktúrafejlesztés.

A nem megfelelő számú létesítmény miatt korábban bevett gyakorlat, hogy megkeresik azokat a helyszíneket a testnevelést tanító pedagógusok, melyekkel valamilyen szinten kiváltható a létesítményhiány, továbbra is fennáll, így a testnevelők és az intézményvezetők „kreativitása” fontos tényező a testnevelés órák megtartásában. Ezen helyszínek lehetnek az intézmény fedett vagy szabadtéri létesítményei, vagy az intézményhez nem tartozó fedett és szabadtéri létesítmények egyaránt. Biztató visszajelzés a mindennapos testnevelés megvalósítási lehetőségeit is figyelembe véve, hogy az iskolák több mint

---

*A nem megfelelő számú létesítmény miatt korábban bevett gyakorlat, hogy megkeresik azokat a helyszíneket a testnevelést tanító pedagógusok, melyekkel valamilyen szinten kiváltható a létesítményhiány, továbbra is fennáll, így a testnevelők és az intézményvezetők „kreativitása” fontos tényező a testnevelés órák megtartásában. Ezen helyszínek lehetnek az intézmény fedett vagy szabadtéri létesítményei, vagy az intézményhez nem tartozó fedett és szabadtéri létesítmények egyaránt. Biztató visszajelzés a mindennapos testnevelés megvalósítási lehetőségeit is figyelembe véve, hogy az iskolák több mint 30%-ában nincs teremhiány, zavartalanul megvalósíthatók a testnevelésórák. Népszerűvé vált a folyosó és az aula kihasználása a testnevelés megvalósítása céljából.*

---

30%-ában nincs teremhiány, zavartalanul megvalósíthatók a testnevelésórák. Népszerűvé vált a folyosó és az aula kihasználása a testnevelés megvalósítása céljából. Ezen helyszínek méretük alapján feltételezhetően valóban alkalmasak a testnevelésóra egyes tartalmainak megvalósítására, azonban a gyakorlatban ez a megoldás sokszor zavarja a közismereti (tantermi) órákat. Feltételezésünk, miszerint a testnevelés órák jellemzően a tornateremben valósulnak meg, beigazolódott, illetve tornaterem hiányában a testnevelés órák elsősorban az intézmény egyéb helyszíneiben valósul meg.

Jelentősebb a létesítményprobléma a megyeszékhelyeken és a nagyvárosokban ezen a területen. Az iskolaméret és a testnevelésóra helyszíne ebben az esetben is értelemszerű összefüggést mutat, ugyanis a kis létszámú iskolák kevésbé vannak ráutalva arra, hogy tornatermen kívüli helyszíneken tartsák meg a testnevelés órákat, azaz szignifikánsan alacsonyabb arányban alkalmazzák a folyosót, az aulát vagy épp az osztálytermet a testnevelés órák megvalósítására, ez a tornatermek relatív jó arányának köszönhető. Az intézményen kívüli lehetőségek skálája igen széles körű volt (másik iskola terme, diákotthon közösségi terme, tornacsarnok, önkormányzat terme, faház, faluház, városi sportcsarnok, gyülekezeti ház, korcsolyapálya, uszoda, kultúrház, park, közterület, patakpart, folyópart), amiből látszik, hogy a településen, illetve az iskola közelében lévő helyszíneket igen változatos módon próbálják bevonni az oktatásba az intézmények. A téli időszak az egyik legproblematicusabb az iskolák számára. Visszajelzésük alapján elmondható, hogy az iskolák 47,3%-a télen nem tart testnevelés órát a tornatermen kívül (kültéri és egyéb helyszínen). Érdemes megemlíteni, hogy az iskolák 2,5%-a (43 iskola) jelezte, hogy a téli időszakban is csak tornatermen kívül tud testnevelésórát tartani. Feltételezésünket ezen eredmények alapján elvetjük, hiszen a megyeszékhelyeken és a nagyvárosokban jellemzően nagyobb probléma a testnevelés tanításához szükséges intézmények megléte.

A létesítmények hiánya (is) indokolja a testnevelést tanító pedagógusok pedagógiai-módszertani megújulását, hiszen ha a tendenciákat figyelembe vesszük, a létesítmény-ellátottság ugyan javul, azonban ez nem követi, nem tudja olyan ütemben követni az igényeket, mint amilyen rövid idő alatt azok megjelentek. A mindennapos testnevelés bevezetésével jelentősen megnöttek az óraszámok, azonban a létesítménnyel kapcsolatos fejlesztések lassabban valósulnak meg. A közelmúltban (elmúlt 5 év) több olyan pedagógus-továbbképzési lehetőség állt rendelkezésre (TÁMOP 3.1.13.; EFOP 3.1.2.; EFOP-3.2.8-16) a pedagógusoknak (testnevelés műveltségterületen tanítók), melyek ezt a sajátos helyzetet is igyekeztek segíteni, és alternatív megoldásokat kínálnak a testnevelésórák, valamint a mozgásos tevékenységek megtartásához.

Az infrastruktúra minőségének megítélésével kapcsolatos visszajelzések konklúziója, hogy a tornaterem minősége az egyetlen olyan tényező, mely kiemelhető a visszajelzések közül. A tornaterem, szertár, öltöző, testnevelő tanári szoba minősége a vélemények szerint nem minőségbefolyásoló szempont. (Természetesen ugyanakkor a tanulási környezet fontos részei.) Következtethető tehát, hogy az oktatás fejlesztéséhez a tornatermek minőségének (felszereltség, eszköz, tornaszerek) javítására érdemes koncentrálni a fejlesztések során, valamint célszerű olyan beruházásokat megvalósítani, melyek ezeket szolgálják. Ezt erősíti meg az az adat is, hogy a megkérdezett intézményvezetők 64%-a az első helyre tette az infrastrukturális beruházások fontosságát, és lényegesen kisebb arányban gondolják, hogy a sporteszközök fejlesztése, illetve az IKT-eszközök beemelése lényegesen javítana a testnevelésórák színvonalán. Ha a kérdéskört a mindennapos testnevelés oldaláról is megvizsgáljuk, a visszajelzések alapján az iskolák 63%-a meg tudta valósítani a többletórákat a mindennapos testnevelés bevezetése után is.

A testnevelés tanítása – ahogy korábban jeleztük – eszköz- és létesítményigényes terület, azonban maga a pedagógus, az ő módszertani felkészültsége és tanórai tevékenysége is kiemelkedően fontos. A létesítményhátérhez hasonlóan magas értéket kapott a pedagógusok szakmai felkészültségének fontossága is, amely szintén magas (4,27)

értéket kapott az intézményvezetőktől. Azaz elmondható, hogy a szakmai-módszertani felkészültséget fontosabbnak tartják az intézményvezetők, mint a létesítmények meglétét. A szakmai-módszertani felkészültség magas szinten tartásának szerves része lehet a pedagógusok szakmai ismeretanyagának bővítése, továbbképzéseken való részvételük, ami a korszerű testnevelés tanítását biztosítja. Az intézményvezetők elégedettek a testnevelést tartó pedagógusok felkészültségével, hiszen magas, 4,43-os átlagértékkel minősítették ezt.

A létesítményekkel kapcsolatos felmérés időszerűnek volt mondható, hiszen egy-két kutatást leszámítva – melyek egy-egy részterületet vizsgáltak – nem álltak rendelkezésre adatok (Elbert, 2010; Gergely 2000). A felmérésbe bevont intézmények elemzése lehetővé teszi a széleskörű elemzést, és a pedagógiai gyakorlat szempontjából is feltárja, hogy a rendelkezésre álló létesítmények, valamint eszközök milyen módon adnak háttérrel a testnevelés tanításához. Egyes korábbi eredmények megerősítésre kerültek, pl. a rendelkezésre álló tornatermek száma alacsonynak mondható, a tornatermen kívül számos létesítményben valósul meg testnevelés, azonban az is körvonalazódik, hogy a testnevelést tanító pedagógus kulcsszereplője a tanítási folyamatnak. Módszertani és szakmai felkészültségük jónak mondható az igazgatók véleménye alapján, azonban az is látszik, hogy az infrastrukturális és létesítményhelyzet azt prognosztizálja, hogy a ma tanuló gyermekek számára adekvát, élményközpontú módon, a rendelkezésre álló létesítményekben és eszközökkel kell a testnevelést magas szinten megvalósítani.

## Támogatás

A kutatás a TÁMOP 3.1.13-12-2013-0001 azonosító számú projekt keretében valósult meg.

## Irodalom

- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Ballér Endre (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23(7–8), 644–657.
- Báthory Zoltán (1989). Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39(12), 1162–1172.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Bodnár Ilona & Perényi Szilvia (2016). *Értékháló az iskolai testnevelés körül*. In: Kovács Klára (szerk.), *Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Borbély Szilvia & Fónai Mihály (2016). A pedagógus pálya, a testnevelők és a testnevelés tantárgy presztízse a mindennapos testnevelés bevezetését követően. In Karlovitz János Tibor (szerk.), *Tanulás és Fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. International Research Institute. 185–192.
- Borbély Szilvia (2014). As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. In Karlovitz János Tibor (szerk.), *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute. 39–54. <http://www.irisro.org/health2014dec/14UrbinneBorbelySzilvia.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 16.
- Borbély Szilvia (2019). A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak-Alföld régióban. *Új Pedagógiai Szemle* 69(3–4), 37–55.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
- Csányi Tamás, Vass Zoltán, Boronyai Zoltán, Révész László & Rétsági Erzsébet (2014). A mindennapos testnevelésről – intézményvezetők körében végzett kutatás alapján, avagy adatok a teremkapacitásról és a testnevelésóra minőségét befolyásoló tényezőkről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(2), 58.
- Csányi Tamás & Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Elbert Gábor (2010). Az iskolai testnevelés helyzetének, szerepének változása az 1990-es rendszerváltás után Magyarországon. Doktori értekezés, *Semmelweis*

- Egyetem, Sport- és Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Fintor Gábor (2016). A mindennapos testnevelés implementációja Észak-Alföldi általános iskolákban. *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport, Nova Seris*, 43, 179–198.
- Fehérvári Anikó & Híves Tamás (2019). A mindennapos testnevelés iskolai feltételei. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 118–128.
- Gergely Gyula (2000). *A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Gombocz János (2019). A testnevelés, az iskolai sport. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4.), 7–15.
- Gutiérrez, F. J. M. & López, I. G. (2021). Quality Teachers and Teaching for Overcoming Learning Inequalities. *Education in the Knowledge Society*, 22(3–1), 3–12.
- Halász Gábor (2014). Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In Benedek András & Golnhofér Erzsébet (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 79–104.
- Hamar Pál (2016). *A testnevelés tantervmélete*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hamar Pál, Karsai István & Soós István (2016). *Pedagógusi vélemények az iskolai testnevelés aktuális kérdéseiről*. In Kovács Klára (szerk.), *Értéktanteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Istvánfi Csaba (2010). A testnevelés tanításának tárgyi, dologi feltételei. In Istvánfi Csaba (szerk.), *Ajánlások az iskolai testnevelés és a diáksport megújítására*. Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete.
- Ketskemény László & Izsó Lajos (2005). *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kristoné Bakos Magdolna, Szalay Gábor, Müller Anetta & Seres János (2007). *Testnevelés, mint tantárgy és a testnevelő tanárok tantestületi megítélése*. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Sport*, (34), 81–96.
- Nahalka István (2004). A pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In Falus Iván (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó. 341–514.
- Orosz Sándor (1991, szerk.). *Kibocsátó tudásszint II. Az 1988/89 tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém megye általános iskoláiban (földrajz, kémia, rajz)*. Megyei Pedagógiai Intézet.
- Révész László & Csányi Tamás (szerk.) (2015). *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemlények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Takács Viola (2001). *Tantárgyi attitűdök struktúrája*. *Magyar Pedagógia*, 3. 301–318.
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László & Csányi Tamás (2015). *Zöld könyv: A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzet-elemző tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség.

### Absztrakt

A 21. század kihívásai sokrétű feladatot rónak az oktatásra és a pedagógusokra, melyek érintik a testnevelés tanítását is. Az iskola mint oktatási-nevelési színtér nem tekinthető állandónak, folyamatosan változik a társadalmi, környezeti, valamint az oktatást érintő változásokkal együtt. Az infrastrukturális és tárgyi feltételek szorosan kapcsolódnak a testnevelés tanításához, befolyásolják annak színvonalát is. A létesítményhellyel kapcsolatos felmérések száma korlátozott, az átfogó, több szempontú adatgyűjtés, valamint a széles körű elemzések száma alacsonynak mondható. A téma ugyanakkor fontos, hiszen a testnevelés-tanítás gyakorlatában és a „közvélekedésben” is úgy van jelen a kérdés, hogy alapvető fontosságú az infrastruktúra a testnevelés tanításához. Ez esetenként mintegy feltételként vagy korlátozó tényezőként is megjelenik a tantárgy tanításával kapcsolatban. A tanulmány emiatt helyzetfeltáró jelleggel készült, elemzi az iskolák teremellátottságának kérdését, célja bemutatni, hogy milyen infrastrukturális helyzet jellemzi az iskolákat, valamint létesítményhiány esetében milyen helyszíneken válósul meg a testnevelés óra. Az eredmények alapján elmondható, hogy az iskolák harmadában nem jelentett gondot a mindennapos testnevelés bevezetése, valamint a sportcélú létesítményeken kívül számos egyéb helyszínnel pótolják az esetlegesen felmerülő létesítményhiányt.

**Szabó Fruzsina<sup>1</sup> – Kovács Karolina<sup>2</sup> – Polonyi Tünde<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet

<sup>3</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet

# A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás

*Egy interjúkutatás eredményei*

*Kutatásunkban az idegen nyelvi tudás kérdéskörét vizsgáltuk egy speciális szegmensre, a szociális csoportra fókuszálva. Magyarországon a sikeres diplomaszerezés feltétele a legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga megléte. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazzák meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulói számára is. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódo problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. Az eredmények alapján a csökkenő gyereklétszám, az alacsony tanári fluktuáció, a csoportbontás problematikája, az idegennyelv-választás, a digitális eszközhasználat, a nyelvpedagógiai módszertan, valamint az értékelés sokszínűsége emelendő ki. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.*

## Bevezetés

**M**agyarországon a nyelvoktatás problémája nemcsak didaktikai kérdés, hiszen hazai (Öveges és Csizér, 2018) és nemzetközi (Eurobarometer, 2018) eredmények is felhívják a figyelmet arra, hogy az idegennyelv-oktatás hatékonysága messze elmarad az európai átlagtól. Mindezek az adatok arra utalnak, hogy generációkon ível át az idegennyelv-oktatásunk sikertelensége. Ennek okai összetettek, melyeket az oktatáspolitikai sem veszített szem elől: a NAT (2012) fokozottan kiemeli, hogy az idegen nyelven történő kommunikáció képessége, valamint a közoktatásban folyó idegen nyelv-oktatás alacsony hatékonyságának javítása a legfontosabb célok közé tartoznak. Mindezek ellenére nem kap választ sem a kutató, sem a tanár, sem a szülő arra, hogy a

kitűzött cél hogyan valósul meg, az hogyan mérhető, mivel a NAT jelenleg nem nyújt iránymutatást a nyelvtudás formális értékelésére. Az országos kompetenciamérésekhez kapcsolódó idegen nyelvi mérésektől eltekintve a diákok igazán csak az érettségi során kapnak érvényes és megbízható visszajelzést a nyelvtudásukról 10-12 év nyelvtanulást követően. A magyarországi nyelvoktatás sajátossága, az idegen nyelvi érettségi vizsga kötelezettsége így már inkább tekinthető az idegennyelv-oktatási/tanulási folyamat egy-fajta lezárásának. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazzák meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulói számára is.

Az idegennyelv-oktatás problematikáját számtalan szempontból kutatták, melynek során a kialakult szakirodalmi diskurzus az alábbi legfontosabb témákat részései előnyben: a nyelvoktatás iskolai szintű szabályozása (Nikolov, 2009a, b; Csapó, 2001), a nyelvvizsga megkerülhetetlen szerepe (Fekete és Csépes, 2019), a nyelvpedagógiai motiváció (Dörnyei, 2001), a fordítás didaktikája (Klaudy, 2007), a nyelvhelyesség és az érthetőség dichotómiája (Ortega, 2009), a digitális kompetenciák (Kétyi, 2016; Prenskey, 2001), a 21. századi készségek (Prievara, 2015), a diszlexia a nyelvtanulásban (Kormos és mtsai, 2019), illetve a kéttannyelvű oktatás (Lambert, 1981). A lista bővíthető lenne, hiszen a leggyakrabban megjelenő témák nemcsak aktuálisak, hanem végigkísérik a magyarországi nyelvtanulók pályáját, és ezek közül számos több generáción át visszaköszönő probléma.

A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Egy olyan területre téved itt a kutató, melyet a NAT és a kurrens szakmai viták is mellőznek. A hátrányos helyzet definíciója jellemzően gyűjtőfogalom, hiszen más attribútumokat rendel hozzá a közoktatás és a pedagógia és másokat a szociológia. Papp (1997) a hátrányos helyzet jelenségét „sokkarú polipként” jellemzi, ezáltal is arra utalva, hogy a fogalom nehezen körülhatárolható. A nemzetközi szakirodalom is megkülönbözteti a szocioökonómia fogalmát, mely a társadalmi-gazdasági helyzetet jelöli (Brooks-Gunn és Duncan, 1997). A pedagógiában gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőkre utal, melyeket szociokulturális háttérként, illetve szocioökonómiai státusként jelölünk: a) a szülők alacsony iskolázottsága; b) alacsony jövedelem; c) a család instabilitása; d) az eltartottak magas száma; e) a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya; f) kisebbségi etnikai helyzet (Szabó, 2021; Buda, 2017; Rajnai, 2012). A hátrányos helyzet a kutatásokban a nyelvi hátrány fogalmában manifesztálódik (Réger, 2002), azonban ez pusztán társadalmi szerepként, nyelvi módként és nyelvi szocializációként jelenik meg. Tanulmányunk egyik legfontosabb célkitűzése, hogy hiánypótló relevanciájával rávilágítson a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási lehetőségeire, elsősorban oktatáspolitikai szempontból.

### Oktatáspolitikai áttekintés

Kutatásunk relevanciáját és aktualitását pozicionálni tudjuk, ha megvizsgáljuk az utóbbi évtizedek legfontosabb oktatáspolitikai, valamint magánkezdeményezésből indított projektjeit és pályázatait, melyek a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását támogatták/támogatják. A 2006-ban megjelent jelentés, a *Reformok az oktatásban 2002–2006 – Nyelvoktatás* kronológiai sorrendben végigelemzi a legfontosabb oktatáspolitikai eredményeket és pályázatokat az adott kormányzati ciklusban. A beszámoló a magyarországi nyelvoktatás kudarcát nemcsak a történelmi eseményeknek tulajdonítja, hiszen mindent nem lehet csak az orosz nyelv kötelező jellegére fogni. A tanulmány elismeri, hogy az orosz nyelv egy lehetőséget nyújtott, melynek keretében már a 20. században

interkulturális értékeket lehetett volna hasznosítani a kötelezően bevezetett orosz nyelv-oktatásból, ezen túl a környező szláv népek nyelvét, rokonságát és kultúráját megérthette volna az oroszul tanuló nyelvtanuló. Azonban ezek a rejtett célok kudarcot vallottak, és az orosz nyelv kötelező jellegének megszüntetése után az ország teljes gödörben találta magát az idegen nyelvi tudásszintet, nyelvtanulási motivációt és módszertani igényességet tekintve. A jelentés egyik legfajszínűsőbb kijelentése: „A szembenézés elmaradása, a következtetések levonása és a szükséges intézkedések elodázása azt eredményezte, hogy a nyelvoktatás a hazai iskolarendszer egyik legintenzívebb szelektációs motorjává vált.” (Reformok az oktatásban..., 2006. 139.).

Mielőtt a 2000-es évek oktatáspolitikai direktíváit megvizsgáljuk, érdemes két, az 1990-es évek végén készült oktatásszociológiai kutatásra rátekintenünk. Andor (2000) elemzéséből kiderül, hogy Magyarországon az iskolai végzettség dominánsan befolyásolja az idegennyelv-tudást. Az MTA országos reprezentatív vizsgálat (1997) eredményei közül érdemes megemlíteni, hogy míg a nyolc osztályt végzett édesapák 97%-a egyáltalán nem beszél idegen nyelvet, addig az egyetemét végzett apák csupán 31%-a állította magáról, hogy nem rendelkezik idegennyelv-tudással. Hasonló értékek rendelkezhetők az édesanyákhoz is, alátámasztva azt a megállapítást, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb idegennyelv-tudással jár (Andor és Liskó, 2000). Andor továbbá kijelenti, hogy nemcsak a kulturális előnyök, de a hátrányok is öröklődnek. Felvetődik a kérdés, hogy ha már az 1990-es évek végén készült reprezentatív felmérésekből kiderült, hogy a szülők szociokulturális háttere szignifikánsan befolyásolja a gyermekek idegennyelv-tudását és tanulásának sikerességét (Andor, 2000), akkor milyen oktatáspolitikai intézkedések próbálták ellensúlyozni a hátrányok további halmozódását.

Terestyéni tanulmányában megkísérli összefoglalni, milyen tényezők játszanak fontos szerepet abban, hogy a magyarországi nyelvoktatás elmaradással küzd:

1. Az orosz nyelv történelmi öröksége. A 2006-ban megjelent *Reformok az oktatásban...* jelentés is megállapítja, hogy az orosz nyelv kötelező jellege sokat rontott

*Andor (2000) elemzéséből kiderül, hogy Magyarországon az iskolai végzettség dominánsan befolyásolja az idegennyelv-tudást. Az MTA országos reprezentatív vizsgálat (1997) eredményei közül érdemes megemlíteni, hogy míg a nyolc osztályt végzett édesapák 97%-a egyáltalán nem beszél idegen nyelvet, addig az egyetemét végzett apák csupán 31%-a állította magáról, hogy nem rendelkezik idegennyelv-tudással. Hasonló értékek rendelkezhetők az édesanyákhoz is, alátámasztva azt a megállapítást, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb idegennyelv-tudással jár (Andor és Liskó, 2000). Andor továbbá kijelenti, hogy nemcsak a kulturális előnyök, de a hátrányok is öröklődnek. Felvetődik a kérdés, hogy ha már az 1990-es évek végén készült reprezentatív felmérésekből kiderült, hogy a szülők szociokulturális háttere szignifikánsan befolyásolja a gyermekek idegennyelv-tudását és tanulásának sikerességét (Andor, 2000), akkor milyen oktatáspolitikai intézkedések próbálták ellensúlyozni a hátrányok további halmozódását.*

a nyelvtanulási hatékonyságon, hiszen a kötelező jelleg a nyelvtanulási attitűdöt befolyásolta negatív módon (Terestyéni, 2000). Ehhez a negatív tendenciához kapcsolódik az is, hogy folyamatosan háttérbe szorult a magyarországi nemzetiségi nyelvtanulás (sváb, szlovák, lovári stb.).

2. Az iskolai rendszer gyengeségeit emeli ki Terestyéni az OECD statisztikákra alapozva.
3. A nyelvtanárok száma alacsony, és/vagy alulképzettek, valamint az 1990-as évekre erőteljesen jellemző adat, hogy sok a pályaelhagyó.
4. Az alkalmazott nyelvpedagógiai módszerek elavultsága.
5. A lakosság motivátlansága is jelentős szerepet játszik abban, hogy az 1990-es évek végén a magyarországi idegennyelv-oktatás jelentős lemaradással fordult rá a 2000-es évekre.

*A Reformok az oktatásban 2002–2006 – Nyelvoktatás* című beszámoló fontos mérőföldkő a hátrányos helyzetű tanulók életében: megjelentek mint társfogalom az idegennyelv-oktatás világában. Medgyes Péter (*Reformok az Oktatásban*, 2006), az OM volt helyettes államtitkára megállapítása alapján 2001-ben Magyarországon a 15 év felettiek csupán 25 százaléka beszél egy nyugati nyelvet, míg az EU országában ez átlagosan 53 százalék. Évtizedek óta hazánk az utolsó helyek egyikét foglalja el a nyelvtudást tekintve. A Világ – Nyelv Program célja eredetileg az volt, hogy a fiatalok nyelvtudás szintjének jelentős emelkedjen. A közoktatáson keresztül először nyílt valós lehetőség, hogy hátrányos helyzetű tanulók is használható nyelvtudáshoz jussanak (*Reformok az Oktatásban...*, 2006).

### Projektek és programok

A 2000-es évek kezdetétől folyamatosan előtérbe kerültek olyan projektek és programok, melyek az idegennyelv-tudás fejlesztését az esélyegyenlőségen és a felzárkóztatáson keresztül tűzték ki célul. A továbbiakban bemutatjuk a legfontosabb programokat és kezdeményezéseket.

#### *Világ – Nyelv program (2005)*

*A Világ – Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez* (2003) pályázat legfontosabb célja az volt, hogy az idegennyelv-tanulás nemzeti stratégiáját megfogalmazza, melynek keretében számos célkitűzés született. Ezek egyike arra fókuszált, hogy megvizsgálja, milyen lehetőségei vannak a hátrányos helyzetű tanulók idegen nyelvi felzárkóztatásának az alábbi deklarált célokkal:

- a) Nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése (NYEK)
- b) Az első idegen nyelv intenzív tanulása
- c) Sikeres nyelvvizsga díjának visszafizetése
- d) A felnőttek nyelvtanulását elősegítő adókedvezmény
- e) Új nyelvi érettségi bevezetése 2005-ben
- f) Pályázati programok kidolgozása

Ezen célok pontosan világítanak rá az adott kor nyelvoktatási kudarcként jellemzett állapotára. A pályázati programok keretében számos kísérleti oktatási projekt valósult meg. A legfőbb célok követik az európai dokumentumokban is hangsúlyozott jelenségeket és a kor irányzatait: az esélyteremtés, a minőségi nyelvoktatás, az egész életen át tartó nyelvtanulás, valamint az informatika és nyelvtanulás integrációja (Nikolov, 2009b).



A Világ – Nyelv programban 2006-ban öt alprogramot hirdetett meg pályázatok keretében a Tempus Közalapítvány.

- Élesztő alprogram: a nyelvi sokszínűséget célozta meg, elsősorban a ritka, azaz kevésbé tanított idegen nyelvek bevezetését, „felélesztését” támogatta. 2006-ban tizenegy iskolában a francia, két-két intézményben a spanyol és az orosz, és egy-egy iskolában az olasz és a finn nyelv tanítását kezdeményezték.
- Előre fűss alprogram: a szociálisan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákok nyelvtanulásának fejlesztését tűzte ki célul.
- Forrás alprogram: Az alprogram keretében idegen nyelvi könyvtár-tanulóközpontokat hoztak létre, és további ún. forrásközpontokat támogattak.
- Satöbbi alprogram: a gyakorlati és módszertani szempontot képviselte a pályázatás folyamatában. Ide sorolhatók a nyelvpedagógia innovációk, a jó gyakorlatok terjesztése és ismertetése, azok publikációja és nyomtatásba kerülése, továbbképzések, szemináriumok és műhelyprogramok támogatása
- Nyelv + szakma alprogram: jellegzetessége, hogy itt azoknak az oktatóknak az alapfokú nyelvtanfolyami részvételére lehetett pályázni, akik valamilyen szakképző intézménynél dolgoztak (<http://www.tpf.iif.hu/newwsite/tka/vilagnyelv.hu>).

Az alprogramok mellett kísérleti tananyagok fejlesztését is támogatta a Tempus alapítvány. Roma származású nyelvtanulók bevonására készült Furcsa és munkatársai (2005) kísérleti tananyaga. Magyarország északi és északkeleti régióiban gyakran előfordul, hogy a roma származású tanulókat felmentik az idegennyelv-oktatás alól (Farkas és mtsai, 2007). Mindez annak ellenére történhet meg Magyarországon, hogy az 1997/32 törvénymódosítás alapján nem lehet felmenteni a tanulókat az idegennyelv-oktatás alól roma származásuk miatt (Furcsa, 2012). Furcsa, Borogdai és Cserhalmi (2005) fejlesztették és tesztelték a *Let's Go!* című tananyagcsaládot, melyet kifejezetten hátrányos helyzetű tanulók számára írtak, mivel az idegen nyelv oktatása mellett párhuzamosan a magyar standard oktatás nyelvét is fejlesztette, különösen az olvasást és szövegértést. Az angol tananyag kommunikatív módszerre épült, számtalan dallal, mondókéval, vizuális és kinetikus feladatokkal. A tanárok és a tanulók is örömmel fogadták a tananyagot, mely a kísérleti implementáció alatt sikeresnek bizonyult.

Mindezek ellenére elengedhetetlen megjegyezni, hogy a sikeresen pályázó intézmények száma meglehetősen alacsony volt, amiből valószínűsíthető, hogy a tényleges felzárkóztatás feltehetően elmaradt. A programok a fentebb említett időszakok után véget értek, utánkövétésről nem találtunk adatokat, elemzéseket.

### *Nyelvi előkészítő osztályok (NYEK)*

A hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatásának vizsgálatakor meg kell említenünk a NYEK képzés kialakulását és fő mozgatórugóit. Ennek egyik alapcélkitűzése volt az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése. Az alábbiakban végigvezetjük, miként vallott kudarcot a képzés eredeti célja, és hogyan tölt be teljesen eltérő szerepet napjainkban.

A 2000-es évek elején induló kezdeményezés erősen kapcsolódott az esélyegyenlőség elképzeléséhez. A sors és a magyar társadalmi változások kudarca, hogy ez a képzés az egyik legelítettebb formává változott. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) elindítását a közoktatásról szóló, 1993. évi LXXIX. törvény 2003. június 23-án elfogadott módosítása tette lehetővé. A 2004/2005-ös tanévtől minden gimnázium és szakközépiskola indíthatott a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztályt (Fehér Könyv, 2012). A nyelvi előkészítő osztályok eredményeiről Nikolov, Ottó és Öveges készítette az első átfogó felmérést és vizsgálatot 2009-ben (Nikolov és mtsai, 2009). Az Oktatási Minisztérium deklarálta célja

volt, hogy a NYEK-es osztályok létrehozásával a hátrányos helyzetből adódó különbségek csökkenthetők legyenek. Nikolov és munkatársai megállapították, hogy a NYEK létrehozását alapvetően az alábbi fő célok motiválták:

- a) a közoktatást a diákok a lehető legmagasabb nyelvtudással fejezzék be;
- b) esélyteremtés és hátránycsökkentés a nulladik év bevezetésével, mely során a hangsúly a nyelvtanításra és az informatikára kerül;
- c) a nyelvi képzés megalapozhatja a felsőoktatásban a szaknyelv használatát.

További közvetlen célokat is megfogalmazott az OM:

- d) az intenzív nyelvtanulás emelt szintű nyelvi érettségéhez vezethet;
- e) pozitív attitűd és motiváció elérése mind a nyelvtanulás, mind az interkulturális tapasztalatok terén;
- f) önálló nyelvtanulóvá válás, melyet a megfelelő egyéni tanulási stratégiák eredményezhetnek.

Nikolov és munkatársai számos bevételezővizsgát végeztek a nyelvi előkészítő évfolyamok kezdetétől. A vizsgákat nyelvtudásfelmérő tesztre, kérdőívekre és nyelvérték-tesztekre alapozták 64 iskola bevonásával. Úgy vélik, hogy a NYEK egyik fő célja kevésbé valósult meg: a felzárkóztatás nem jött létre, mivel azok a diákok, akik kifejezetten a hátrányos helyzet csökkentése miatt választották ezt a képzést, gyengébb eredményt értek el a nyelvtudásmérő teszten, mint azok, akik kimondottan az adott nyelv iránti érdeklődésük miatt választották a NYEK-et (Nikolov és mtsai, 2009).

A NYEK-ről az Idegennyelv-oktatás Fehér Könyvében is kapunk egy helyzetelemző és problémákat felsoroló jelentést (Fehér Könyv, 2012). Eszerint már az első évben (2004-ben) 407 iskola 12 000 diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon. A program során a tanulóknak lehetőségük volt második idegen nyelvet is tanulni az előkészítő évben, alacsonyabb óraszámban. Ezekre az évfolyamokra emelt normatívát kaptak az iskolák.

A nyelvi előkészítő évfolyam céljai a következők:

- a) a tanuló tanulmányait emelt szintű nyelvi érettségivel zárja;
- b) a tanuló motivált legyen az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban;
- c) önálló nyelvtanulóvá váljon.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamos diákok körülbelül fele a 13. tanév végén érettségizett, míg a többiek korábban teljesítették az érettségi vizsgát, és a 13. tanév előtt vizsgázók többsége egy tanévvel előbb, a 12. osztályban tett sikeres érettségizést.

A program kapcsán több problémára derült fény. Sok tanár kifogásolta, hogy a csoportok összetétele heterogén. A NYEK-et végzett tanulók 51%-a nem választaná ezt a képzést, ha újra dönthetne, és a tanulói nyelvtanulási kedv csökken a sikeres nyelvvizsga vagy érettségi után. Az előrehozott nyelvi érettségét vagy nyelvvizsgát követően a tanulók közül sokan nem folytatták a nyelvtanulást. Az iskolák egy része (22%) a nyelvi előkészítő év befejezése utáni években nem tudja biztosítani az előírt magas óraszámot. A NYEK azon célja, hogy a diákok önálló nyelvtanulóvá váljanak, nem valósult meg. A kialakított NYEK csoportok nagy része kezdő szintről indult annak ellenére, hogy sok diák több évig tanulta az adott nyelvet az általános iskolában. Emellett nem állnak rendelkezésre kifejezetten erre a képzésre szánt tankönyvek (Fehér Könyv, 2012).

A programról 2007-ben az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet is készített egy felmérést (Fehérvári, 2007). A vizsgálatba 200 iskolát vontak be, mely során kérdőíves adatfelvételen vettek részt az iskolaigazgatók, mélyinterjúk a nyelvi program vezetői, és kérdőíveket töltöttek ki a NYEK-es diákok, valamint a más képzésben részt vevő tanulók. Érdekes

megjegyezni, hogy Fehérvári tanulmányából, mely elsősorban mélyinterjúkra támaszkodik, az derül ki, hogy a nyelvi előkészítő képzést „[...] csak igen kevesen választják, de akadnak olyan iskolák, ahol a szociális szempontok is szerepet játszottak a képzés bevezetésében. Néhány szakközépiskola úgy vélte, hogy ez egy vissza nem térő lehetőség a hátrányos helyzetű családok számára, hogy gyermekeik színvonalas nyelvi képzésben részesüljenek” (Fehérvári, 2007. 8.).

A mélyinterjúkból kiderül, hogy az iskolaigazgatók gyakran azért gondolják, hogy a nyelvi előkészítő képzés csökkentheti a hátrányos helyzetből eredő lemaradást, mivel a szegény családokból érkező tanulók szülei nagy valószínűséggel sohasem tudnak különórákat vagy nyelvtanfolyamokat kifizetni gyermekeiknek. Így a heti 14 nyelvi óra a nulladik évfolyamon rendkívüli lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek. Fehérvári kutatásából szintén kiderül: „A szerkezetváltó gimnáziumok és az elit szakközépiskolák inkább tehetséggondozó programnak tartják, míg a nem elit szakközépiskolák tekintik leginkább felzárkóztatásnak a nyelvi előkészítőt.” (Fehérvári, 2007. 16.). Összességében megállapítható, hogy a NYEK-es osztályokban gyakran visszatérő jelenség a kudarc és a felzárkóztatás problematikája, ami szinte mindig a gyengébb képességű diákokkal kapcsolatos (Nikolov és mtsai, 2009).

*Arany János Tehetséggondozó Program  
(AJTP)*

Az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította az Arany János Tehetséggondozó Programot. Fő célja az volt, hogy hátrányos helyzetű tanulóknak biztosítson iskoláztatási segítséget elsősorban kistérségekben, különös figyelemmel a tehetséges diákok kiválasztására és felkarolására (Fehérvári és Liskó, 2006). A program sajátossága volt, hogy kistelepüléseken élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulókat célozt meg. Ahogy ez az Oktatási Minisztérium felhívásából is kiderül, a kistelepüléseket 2000-ben az 5000 főnél kisebb lélekszámú községekre korlátozta, ezáltal inexplicit módon a hátrányos helyzetet is definiálta települési hátránnyként, és kifejezetten tehetséggondozás céljából szelektálta a diákokat (Fehérvári és Liskó, 2006).

Szilágyiné (2010) rávilágít arra, hogy az AJTP-ban résztvevő tanulók eltérő szociális hátterük miatt nyelvi hátránnyal érkezők a képzésbe. Ezt támasztja alá Nikolov (2003) megállapítása is, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében a legnagyobb

*A mélyinterjúkból kiderül, hogy az iskolaigazgatók gyakran azért gondolják, hogy a nyelvi előkészítő képzés csökkentheti a hátrányos helyzetből eredő lemaradást, mivel a szegény családokból érkező tanulók szülei nagy valószínűséggel sohasem tudnak különórákat vagy nyelvtanfolyamokat kifizetni gyermekeiknek. Így a heti 14 nyelvi óra a nulladik évfolyamon rendkívüli lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek. Fehérvári kutatásából szintén kiderül: „A szerkezetváltó gimnáziumok és az elit szakközépiskolák inkább tehetséggondozó programnak tartják, míg a nem elit szakközépiskolák tekintik leginkább felzárkóztatásnak a nyelvi előkészítőt.” (Fehérvári, 2007. 16.). Összességében megállapítható, hogy a NYEK-es osztályokban gyakran visszatérő jelenség a kudarc és a felzárkóztatás problematikája, ami szinte mindig a gyengébb képességű diákokkal kapcsolatos (Nikolov és mtsai, 2009).*

a lemaradás az idegennyelv-elsajátítás területén. Mind Szilágyiné (2010), mind Nikolov (2003) kiemeli a nyelvérték-tesztek jelentőségét, ami nem csak felépítésében, hanem implikációjában is fontos szerepet tölt be. Az Arany János Tehetséggondozó Program további sajátossága, hogy habár az egyik fő célja a tehetséges gyerekek kiemelése és esetleges lemaradásuk pedagógiai módszerekkel és lehetőségek biztosításával történő kompenzálása, emellett az idegennyelv-oktatás területén is olyan körülmények biztosítása, melyek a hátrányos helyzetű tanulókat hasonló, vagy akár ugyanolyan helyzetbe hozzák, mint nem hátrányos helyzetű társaikat.

### **A kutatás bemutatása – Hátrányos helyzetű iskolák problémái Kelet-Magyarországon**

Kutatásunk fókuszában Kelet-Magyarország áll, azon belül is Hajdú-Bihar megye számos jellemzően hátrányos helyzetű kistérsége és intézménye. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvtanítás komplex rendszerét. A sajátosságok feltárására felkerestük egy tankerület jellemzően hátrányos helyzetű intézményeit, ahol kilenc intézményvezetővel és kilenc nyelvtanárral készítettünk félig strukturált interjúkat. Az interjúk átírásra kerültek, és a kutatási kérdésekhez kapcsolódó interjúkérdésekre kapott válaszokat csoportosítva szekciókra bontottuk. Ebből kirajzolódnak az intézmények anyagi és erkölcsi nehézségei, a szakmai hálózat hiánya, a nyelvtanárok gyakran kilátástalan küzdelme, a családi háttér kiemelten fontos befolyása, a nyelvtanulói karakterjegyek a sikeresség szempontjából. Ezáltal 2019 januárjában interjút készítettünk az egyik tankerület kilenc iskolaigazgatójával és egy-egy (általában angol) nyelvtanárával. Az általában 30–45 perces interjúkat az iskolákban, nyugodt körülmények között vettük fel, majd annotáltuk. Az igazgatói interjúkban az általános kérdéseken túl (bemutatkozás, végzettség/tapasztalat, rövid életút) az utóbbi években végbement változásokra, a nehézségekre és sikerekre, illetve expliciten a nyelvtanítás helyzetére kérdeztünk rá.

#### *A minta bemutatása, a kvalitatív elemzésbe bevont intézmények*

Magyarországon az önkormányzati iskolák állami fenntartásba kerültek, így az iskolákban való kutatásokhoz a Tankerületi Központok engedélye szükséges. Kvalitatív kutatásunkba 9 iskolát vontunk be, melyek mind a Berettyóújfalui Tankerületi Központ fenntartása alá tartoznak. A tankerületi központ 41 települést és több mint 60 intézményt foglal magába. 2017-ben a tényleges tanulói létszám 15 627 volt. Az iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12–78% között mozog. Az interjúhoz a tankerület javaslatára választottuk ki a 9 iskolát, ahol 9 iskolaigazgatóval/intézményvezetővel, valamint 1-1 nyelvtanárral készítettünk interjút. A nyelvtanárok nagy része angoltanár, de volt olyan iskola, ahol némettanárral történt adatfelvétel. Ennek általában az volt az oka, hogy az adott intézményben éppen nem volt angoltanár (felmondott), illetve volt olyan iskola, ahol a némettanár több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkezett a pár napja felvett, pályakezdő angoltanárhoz képest. A kutatás egyik célja az volt, hogy feltérképezzük az adott iskolákban a nyelvtanítás helyzetét, problémáit és periodikus változásait. Ez indokolja, hogy nem tettünk különbséget az idegen nyelvek között, hiszen az iskolák kimagasló hátrányos helyzetű tanulói arányai miatt általánosságban érdekeltek minket az idegen nyelvi órák nehézségei, kihívásai és sikerei.

A kvalitatív kutatásban részt vett iskolák legfontosabb jellemzőit, intézményi sajátosságait alább mutatjuk be (1. táblázat).

1. táblázat. A kutatásban részt vevő intézmények (OH, N = 9)

Iskola települése	Főbb sajátosságok
Település1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Magas hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkeznek (40,75%).</li> <li>– A tantermek IKT-eszközökkel felszereltek, és az idegennyelv-oktatás már 2. évfolyamon elkezdődik.</li> <li>– Az iskola támogatja a differenciálást, a tehetséggondozást, emellett igyekszik betölteni a kulturális híd szerepét a család, az iskola és a gyerekek között.</li> </ul>
Település2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az iskola hátrányos helyzetű tanulói az iskolai átlagtól is elmaradva teljesítettek (OKM).</li> <li>– Az iskolában angol nyelv és német nyelv tanulására van lehetőség, ezt szakköri forma is megtámogatja.</li> <li>– A tantermek IKT-eszközökkel felszereltek, és az idegennyelv-oktatás már 2. évfolyamon elkezdődik.</li> <li>– Az iskola támogatja a differenciálást, a tehetséggondozást, emellett igyekszik betölteni a kulturális híd szerepét a család, az iskola és a gyerekek között.</li> </ul>
Település3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az iskolában jelentős a hátrányos helyzetű tanulók száma (69,05%).</li> <li>– A művészeti képzésben tanuló diákok között kimagasló a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket.</li> <li>– A hátrányos helyzetű tanulók az iskolai átlag alatti eredményeket értek el.</li> </ul>
Település4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az iskola kiemelten fontosnak tartja az idegennyelv-oktatást, az angol mellett a német nyelvet is intenzíven népszerűsíti a tanulók körében.</li> <li>– A tanulók a tankerületi átlag felett, de az országos átlagtól elmaradva teljesítenek.</li> <li>– Az iskola a honlapján keresztül rendszeresen és hatékonyan kommunikál a tanulókkal és a családokkal, ennek során például tanulási stratégiákról, tanulási módokról oktatja a honlap látogatóit.</li> </ul>
Település5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az iskolában kiemelten fontos az idegennyelv-oktatás, amelynek keretében angol, német és orosz nyelv tanulása lehetséges.</li> <li>– A hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megakadályozásáért tanodai és iskolaotthonos lehetőséget biztosítanak.</li> <li>– Országos átlagtól elmaradó eredményesség.</li> </ul>
Település6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tanulók családiráta-index alapján jóval kiegyensúlyozottabb és kevésbé alacsony kompetenciaeredményt teljesítettek.</li> <li>– A tanulói létszám folyamatosan csökken.</li> </ul>
Település7	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az intézményben minden telephelyen művészeti oktatás folyik.</li> <li>– Egyik mérési területen és évfolyamon sem marad el a 6. és 8. évfolyam szignifikánsan sem az országos, sem a városi, sem a kisvárosi átlagtól (OKM).</li> <li>– A szülői elégedettségi kérdőív alapján a szülők igen elégedettek a pedagógiai munkával, a pedagógusok kapcsolatteremtő képességével, az általános iskolai légkörrel, azonban a szülők szerint nagyon sok házi feladatot kapnak a gyerekek, akik szerintük túlterheltek.</li> </ul>
Település8/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 18% a hátrányos helyzetű gyerekek aránya.</li> <li>– Az iskola eredménye nem alacsonyabb szignifikáns mértékben az országos és a városi átlaghoz képest sem (OKM), és a családi háttér-index alapján közelíti az elvárt szintet.</li> </ul>

Iskola települése	Főbb sajátosságok
Település8/b	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tanköteles korú gyermekek tanítása mellett az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatását is ellátja.</li> <li>– Az intézményi lemorzsolódás viszonylag alacsony.</li> <li>– 6. évfolyamon az országos értékhez képest szignifikánsan alacsonyabb, a 8. évfolyamon azonban átlaghoz közelítő eredmények.</li> </ul>

### *Interjúkérdések és kutatási kérdések*

Kutatásunkban elsőként az intézményvezetőkkel készítettünk interjúkat annak érdekében, hogy az egyes intézményekre jellemző oktatási sajátosságokat felülről is megvizsgálhassuk. Az interjúk elemzésére tartalomelemzéssel került sor.

Az iskolaigazgatókkal/intézményvezetőkkel készített interjúk kérdései:

- Mik voltak azok a nagyobb változások az utóbbi 5 vagy 10 évben, amik befolyásolták az iskola életét?
- Mi az oka a folyamatosan csökkenő gyereklétszámnak?
- Van olyan jelenség, hogy elviszik máshová a gyerekeket, és nem ide járnak?
- Milyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben?
- Van-e létszámihiány a tanári karban?
- Mi alapján történik a csoportbontás idegen nyelv, matematika és magyar tárgyakból?
- Hogyan jellemezné az iskola és a szülők viszonyát?
- Vannak-e nevelőszülők az iskola szülői közösségében?
- Hogyan jellemezné az iskolájában folyó nyelvtanítást?
- Milyen az iskola eszközellátottsága?
- Használják a tanárok az okostáblát, a tabletet stb.?
- Változtatnál-e valamin az iskolában folyó pedagógiai munkán, célokon?
- Milyen tendencia jellemzi a tanuló létszámokat és összetételt?
- Jellemzi-e az adott iskolát tanulói elvándorlás?
- Milyen arányban vannak jelen hátrányos helyzetű tanulók és sajátos nevelésű diákok?
- Milyen nehézségei vannak a tanári karnak és milyen munkakörülmények jellemzik napi munkájukat?
- Milyen a viszony a szülőkkel és a fenntartóval?
- Milyennek ítéli az iskolaigazgató az adott iskolában folyó nyelvtanulást és nyelvtanítást?

Ezt követően a nyelvtanárokkal készítettünk interjúkat a konkrétan alkalmazott nyelvpedagógiai eljárások és nyelvtanítási sajátosságok megismerésének érdekében. A nyelvtanárokkal készített interjúk kérdései:

- Mióta van a pályán, mióta tanít nyelvet?
- Ki a sikeres nyelvtanuló?
- Hogyan jellemezné az általa használt módszertant?
- El tudja-e érni a tanár a családot?
- Kell-e másképp tanítani a hátrányos helyzetű tanulókat?
- Milyen nehézségek és sikerek jellemzik a nyelvtanári munkát az adott régióban?
- Milyen tárgyi feltételek hiányoznak az osztálytermi pedagógiai munka során?
- Mi segítené leginkább a nyelvtanár munkáját?
- Beszélhetünk-e hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulásáról? Szakmai értelemben van-e eltérő módszertana?

### *Az interjúalanyok rövid bemutatása*

Az iskolaigazgatók jellemző életkora 45-55 év, valamennyien nők. Legtöbbjük 25-30 éve van a pedagógus pályán, és tapasztalt intézményvezetők. A nyelvtanárok szintén kivétel nélkül nők, akik jellemzően 45-50 év körüliek, és legtöbbjük diplomaszerezés óta ugyanabban az intézményben dolgozik. Meglepő volt tapasztalni, hogy a nyelvtanárok szinte minden iskolában régóta az intézmény alkalmazottjai, és kitartóan dolgoznak szakmájukban.

### **Az eredmények bemutatása**

Az interjúk lehetőséget biztosítottak számunkra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulási szokásait és nyelvvoktatási helyzetét feltérképezzük. Az igazgatókkal és a nyelvtanárokkal folytatott interjúk átfogó képet adnak arról, milyen kudarcok, apró sikerek, nehézségek, kihívások, folyamatosan jelen lévő, illetve visszatérő problémák jellemzik a mindennapi pedagógiai munkát. A nyelvtanári interjúk során kirajzolódott a szakmai hálózat hiánya, ami miatt a nyelvtanárok gyakran érzik úgy, hogy egyedül nekik és náluk vannak olyan nehézségek, melyek a hátrányos helyzetű iskolások mindennapjaira jellemző, és gyakran egyedül, esetleg a tanári karból hozzáértő, segítő kollégákkal kell ezekre a problémákra választ találniuk. Amikor az interjúk során a beszélgetésből kiderült, hogy más iskolában, más nyelvtanárok is nagyon hasonló, már-már azonos problémákkal küzdenek, több interjúalany is felkiáltott: „Nem vagyok egyedül!”

Az interjúk feldolgozását követően csoportosítottuk a jellemzőket, a problémákat és a leggyakrabban visszatérő nehézségeket. Az interjúalanyok gyakran egymást nem ismerve, mégis ugyanolyan helyzetekről számoltak be, hasonló, gyakran azonos nehézségekkel küzdenek.

### *Csökkenő gyermeklétszám*

A csökkenő gyermeklétszám általános probléma az általunk felkeresett iskolákban, ez a jelenség a szakirodalomban is számos kutatás tárgya (Liskó, 2002; Buda, 2017).

„Az adatokból az is kiolvasható volt, hogy a cigány gyerekek főként olyan általános iskolákban tanulnak, amelyek a településen a legalacsonyabb presztízsű iskolák közé számítanak, ahova a cigány gyerekeken kívül az adott környéken élő legszegényebb családok gyerekei járnak, vagyis az általános iskolák szintjén nemcsak etnikai, hanem társadalmi szegregáció is tapasztalható, azaz ami a cigány gyerekek oktatásáról elmondható, az nagy valószínűséggel a nem cigány hátrányos helyzetűekre is vonatkozik.” (Liskó, 2002)

A szegregáció megfigyelhető az általunk vizsgált iskolákban is, melyeknek következménye a csökkenő létszám. A tanulók száma azonban kritikus kérdés az iskolákban, mert a finanszírozás létszámhoz kötött. Ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy létszámtól függően kaphatnak az iskolák segítő státuszokat (például pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztenst), de létszámfüggő a csoportbontás lehetősége, illetve az indítható osztályok száma is. Ez pedig kritikus kérdés nem csak az oktatás színvonala, hanem a pedagógusok egzisztenciális biztonsága miatt is. A születések száma általában is csökken, de a hátrányos helyzetű településeken a fiatalok elvándorlása miatt ez a probléma jelentősebb.

„...Drasztikusan. Ez évente 10-12 fő.” (Tanár, továbbiakban T)

„Csökkent a létszámunk, a gyerekeké, tehát egy olyan 10 évvel ezelőtt egy olyan 600-620 körül volt, most 450 a létszámunk.” (Intézményvezető, továbbiakban I)

A városokban, ahol több iskola is van, a tanulólétszám alakulása elsősorban az iskolák helyzetétől függ.

„...nagy kihívás a református iskolának a vonzása” (I)

„A magyar gyerekek száma csökken. Ez nem csak az elmenéssel van összefüggésben. Sokkal kevesebben szültek itt, a faluban.” (T)

„Nekünk az a legnagyobb problémánk, hogy itt ugye elviszik a magyar gyerekeket a roma származású gyerekek miatt [...] Debrecenbe.” (T)

Az intézményvezetők folyamatos és állandó csökkenő tendenciáról számoltak be, ahol nem ritka a 25-30%-os tanulói létszámcsökkenés.

Ezekben az iskolákban koncentráltan jelentkeznek a tanulói összetételből eredő problémák. Több a tanulási nehézséggel, viselkedési problémával küzdő tanuló, de kevés helyen vannak segítő munkatársak, és általában nehezebb a hozzáférés a szaksegítséghez (fejlesztő pedagógus, logopédus, pszichológus). A nagyobb igénybevétel és a látványos sikerek hiánya jobban megterheli a pedagógusokat; ezekben az iskolákban nagyobb a kiégés-veszély. (Buda, 2017. 16.)

A városokban, ahol több iskola is van, a tanulólétszám alakulása elsősorban az iskolák helyzetétől függ. Az iskola „rossz híre” – ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy „ott sok a cigány gyerek” – önmagát beteljesítő jóslatként működik. E folyamat másik oldala, hogy ha az iskolának nincs kifejezetten rossz híre, ami azt is jelenti, hogy stabilan alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben, és képes folyamatos erőfeszítéssel, tudatos munkával emelni a reputációját, akkor akár növekedhet is a tanulólétszám.

#### *A hátrányos helyzetű és az SNI<sup>1</sup> tanulók aránya*

A hátrányos helyzetű tanulók magas aránya egy iskolában azt jelenti, hogy ott koncentráltan jelennek meg szociális, tanulási és magatartási problémák. A tanulók nehéz, némely esetben teleti körülmények közül érkeznek. Nincs felszerelésük, gyakran ápolatlanok, kialvatlanok; otthon nem tudnak házi feladatot készíteni, szülői segítségre nem számíthatnak. Magas arányuk miatt nem tud érvényesülni az elkötelezettebb tanulók jó mintája. Csányi (2007) kiemeli:

Számuk [SNI] jelentős, jócskán meghaladja a hivatalosan sajátos nevelési igényűként számoltatott tanulókét. Az arány 538 a 404-hez. A hátrányos helyzet előfordulása mindkét csoportnál rendkívül magas: az SNI csoportnál 75%-os, a [szürke zónás] SNI csoportnál 79%-os. Az adatok magukért beszélnek: a rossz szociokulturális körülmények mindenképpen meghatározó szerepet játszhatnak a jelzett tanulási problémák előfordulásában. (Csányi, 2007. 62.)

<sup>1</sup> SNI: A sajátos nevelési igény (SNI) gyűjtőfogalom, amely többletjogokat biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, tanulóknak. A sajátos nevelési igényt szakértői bizottság állapítja meg, kategóriái: mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékossággal élő, vagy halmozottan fogyatékos.



Ahogy az előző részben említettük, a jobb helyzetű tanulókat a szülők gyakran elviszik ezekből az iskolákból egy másik intézménybe vagy településre, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Emiatt ezekben az iskolákban/osztályokban mindennapos küzdelem az is, hogy a tanulók egyáltalán valamit tevékenykedjenek, haladjanak egy tanórán. Az SNI tanulók integrálására a tanulói létszám nyomása miatt akkor is rákényszerülnek az iskolák, ha erre nincsenek meg a feltételek. Gyakran az intézmények egymáshoz küldik az SNI tanulókat, illetve ún. erőltetett integrációt kell alkalmazniuk, ami arra utal, hogy az SNI tanulónak eltérő tanterv szerint kellene haladnia, azonban ilyen osztály nem lévén, a tanulónak normál közösségbe kell integrálódnia.

„...közel 100 BTM<sup>2</sup>-es gyerekünk van.” (I)

„Tehát akkor jön egy telefon, hogy van két másodikosom, ismételni kell neki, nem veszed-e át elsőbe.” (I)

„Nekünk az a szemléletünk, hogy számunkra minden gyerek egyforma. Gyerek – gyerek.” (T)

Az SNI tanulók integrálására a tanulói létszám nyomása miatt akkor is rákényszerülnek az iskolák, ha erre nincsenek meg a feltételek.

„...az első osztályban is van olyan gyerekek, aki eltérő tanterv szerint kellene, hogy tanuljon, de mivel nincs eltérő tantervű osztályunk, nem tudtuk elindítani elsőben, ezért be kellett integrálni a normál osztályba. Oda egész napra be vannak osztva az asszisztensek, ez azt jelenti, hogy reggel 8-tól délután 4-ig az elsősökkel van mind a két asszisztensünk.”(T)

Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra tulajdonképpen nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek. A legtöbb helyen nincs sem korrepetálásra, sem felzárkóztatásra lehetőség, csupán a tanterv biztosította heti három óra. Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy

*Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra tulajdonképpen nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek. A legtöbb helyen nincs sem korrepetálásra, sem felzárkóztatásra lehetőség, csupán a tanterv biztosította heti három óra. Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy nem várnak el tőlük teljesítményt. A bukási arányok ugyanis alacsonyak. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket. A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában magyar, matematika és nyelvi órákon. Ez szinte kivétel nélkül teljesítményalapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti.*

<sup>2</sup> BTM: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget jelenti,

nem várnak el tőlük teljesítményt. A bukási arányok ugyanis alacsonyok. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket. A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában magyar, matematika és nyelvi órákon. Ez szinte kivétel nélkül teljesítményalapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti.

E kutatás keretében nem volt lehetőségünk megvizsgálni, de feltételezhető, hogy az ún. felzárkóztató csoportokban igen alacsony a tanulók teljesítménye. Az egyetlen kivételt jelentette ez alól egy iskola, ahol vegyes csoportokban tanulják a gyerekek a nyelvet. Figyelemre méltó, hogy a szegregálódás ellen sem a fenntartó, sem az önkormányzat nem próbál tenni semmit. Ez annál is inkább szomorú, mert a legkirívóbb esetekben – kettő településen – hosszú évekig, évtizedekig tartó folyamatokról van szó; bár nyilván lett volna lehetőség intervencióval megakadályozni ezt. Ezzel kapcsolatban fontos tudnunk, hogy a nyilvántartásokban megjelenő hátrányos helyzetű tanulók száma jóval alatta lehet a valóságnak, hiszen ma már a szülőknek kell bemenniük az önkormányzatokhoz az igazolásért, és semmilyen érdekük nem fűződik ahhoz, hogy ezt ténylegesen meg is tegyék.

#### *A tanári kar, nyelvtanárhiány*

Iskolai eredményességet vizsgáló kutatásában Széll (2015) rámutat, hogy a pedagógiai munka hozzáadott értéke kimagasló, különösen a veszélyeztetett iskolákban. Ugyanakkor az is gondot jelent, ha bizonyos területen túl sok pedagógus van, mert nehéz nekik elegendő órát adni. A csökkenő gyermeklétszám miatt például van olyan iskola, ahol túl sok tanító van; ezt a problémát átképzéssel próbálják orvosolni.

„...a matematikát úgy tartjuk, hogy visszajött két tanító néni, akik ötödik-hatodikban besegítenek, és akkor hetedik-nyolcadikban meg összevontunk csoportokat. És úgy tanítunk.” (T)

„...visszalépés, ha nem olyat veszek fel, amelyet én szeretnék. De a kényszer rávisz, mert meg kell tartani az órákat, meg kell, hogy legyen pedagógus. A másik, nem csak az a gond, hogy akik jelentkeznek, azok nem olyanok, amilyenek, hanem egyáltalán van-e jelentkező.” (I)

„Nem csak nyelvszakos tanárt nem lehet pótolni, ha tartósan távol van valaki, hanem más kollégánk is volt, testnevelés-biológia szakos, fizika-matematika szakos kollégáink nyugdíjba mentek, és már a pedagógus hiányt érezzük [...] nyugdíjba ment kollégák óraadóként járnak vissza dolgozni, így tudjuk ezt megoldani. Ez a legnagyobb problémánk, az emberhiány.” (I)

„...folyamatosan állásinterjúztatok [...] nagyon nehéz. Aki jelentkezik, általában, én úgy látom, hogy az idősebb korosztályból van még, nálam egy-két, vagy 4-5 évvel fiatalabb, aki jelentkezik.” (I)

Két iskolában találkoztunk azzal a problémával, hogy hosszabb ideig nem sikerült pótolni a hiányzó nyelvtanárt.

„Angolost borzasztó nehezen találtunk, tehát azt többszöri hirdetésre sem, úgyhogy nagyon nehéz pedagógust találni [...] most két hónapig nem volt angoltanárunk, ez nagyon padlóra tett bennünket.”(I)

„Nem fluktuáció volt, hanem a hiányt érezzük, mert a tartósan távollévő helyét nem tudtuk betölteni. Pályáztattuk, és nem volt pályázó, nem volt jelentkező.” (I)

Az iskolák ellátottságát – beleértve az épületet magát is – alapvetően a pályázati források határozzák meg. A jó állapotú iskolákat korábbi pályázatokból újították/újítják fel. Ahol kimaradtak ebből, ott az épületek szűkösek, rossz állapotúak, és esély sincs arra, hogy a felújításhoz, bővítéshez szükséges hatalmas összegeket a működtető (a helyi önkormányzat) előteremtse. Több iskolában tanteremhiány van, nehéz megoldani a csoportbontásokat. Szerencsés a helyzet ott, ahol az önkormányzat tudott pályázni az iskola korszerűsítésére.

### *Iskolai stratégiák*

Babusik (2002) kutatásából kiderül, hogy azok az intézmények sikeresebbek, ahol bevonják a szülőket az iskola életébe, valamint ahol a pedagógusok attitűdjei kevésbé kirekesztőek, mint ahogy erre láttunk példát az Amerikai Egyesült Államokból származó *color-blinded* („színvaktság”) fogalom esetében, amely meghatározó szociológiai fogalommá vált, hiszen a „mindenki egyforma” elvén alapszik. A terminus az Amerikai Egyesült Államok faji zavargásaira utal, az 1950-es és 60-as évekre.

Az egyik leggyakrabban alkalmazott stratégia a tanulók, illetve szülei „becsábítására” a vonzó oktatási kínálat, csoportbontás, valamilyen tagozat, emelt szintű oktatás felkínálása. Ezek között leggyakrabban a nyelvoktatás szerepel. Kimondva-kimondatlanul a csoportbontás, a tagozatok, „orientációs osztályok” a hátrányos helyzetű gyerekek elkülönítését is szolgálják.

„...működik egy óvoda-iskola átmenetünk, Lurkó kuckó, nagyon hamar indulunk, ajánljuk a szülőknek, és nagyon sok szülőt tudtunk megfordítani, hogy ide hozza a gyereket.” (T)

„...egy új kezdeményezést indítottunk el, a kollégáim is nagyon lelkesek voltak, egy ilyen óvoda-iskola átmenet munkacsoportot hoztunk létre, ez [...] októberben volt az első ülésünk, hál’ Istennek kilenc óvónő jött el, és nagyon nyitottak voltak.” (T)

Több iskolában bevezették a kritériumorientált mérési és fejlesztési programot, amelyhez a mérések alapján egyéni fejlesztés kapcsolódik. Az igazgatók ezt hasznosnak találják.

„...Tehát én úgy látom, hogy ennek sokkal hamarabb és kézzelfoghatóbb eredménye van, mint a kompetenciamérésnek.” (I)

Az iskolák lehetőségeikhez képest törekednek arra, hogy szépítsék az iskolát, vonzóvá tegyék a környezetet.

„Nagyon ingerszegény az udvarunk, és ott a kollégákkal megbeszéltük, ők is ötleteltek, hogy ilyen kis pihenőparkokat alakítunk ki, mert ugye akkor az alsósok is uzsonnázni kiülhetnek oda, akkor a tornaterem falára ilyen falmászót fogunk, tehát nem felfelé másznak majd, hanem körbe a tornatermen, és... meg ilyen kis ugróiskolákat akarunk felfesteni, tehát hogy egy kicsit ilyen színesebb legyen, hogy tényleg örömmel jöjjenek iskolába.” (T)

„...termet felújítottuk, berendezést vettünk, konyhába új berendezéseket vettünk, függönyöket tettünk fel, az alsós részen is kis színes függönyeink vannak,

szekrényeket festettünk színesre, hogy barátságosabb, gyermekközpontúbb hatása legyen az iskolának...” (I)

Ki kell emelni Havas és Liskó kutatását is, akik olyan intézményeket vizsgáltak, ahol a roma tanulók aránya magas.

Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál magasabb az általános iskola után tovább nem tanuló romák aránya azokban az iskolákban, amelyek elkülönített roma többségű osztályokat működtetnek, amelyekben a romák oktatásához speciális tanterveket alkalmaznak, valamint azokban az iskolákban, amelyekben a pedagógusok negatívan különböztetik meg a roma tanulókat, ahol az átlagosnál gyakrabban büntetik őket, és ahol csökkentett követelményeket érvényesítenek velük szemben. (Havas és Liskó, 2005. 93.)

### Összegzés

Kutatásunk kvalitatív szegmensében nyelvtanári és igazgatói interjúk alapján kívántunk helyzetképet nyújtani. Ezáltal rávilágítunk az alábbi jelenségekre: az iskolai idegen nyelv-tanításban kiemelkedő jelentőséggel bír a csökkenő gyermeklétszám, a hátrányos helyzetű és az SNI tanulók aránya, a kollégákkal, szülőkkel és a fenntartóval kialakított kapcsolat, az intézményi infrastruktúra és az intézményi oktatási stratégiák. Az elemzés során a következő megállapításokat tehetjük: csökken a gyereklétszám, amely jelenség mellett azonban nő a hátrányos helyzetű tanulók, illetve az sajátos nevelési igényű tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges. Alacsony tanári fluktuáció jellemző, ami pozitív jelenség, ugyanakkor a távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent, amelyre megoldást az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés jelenthet.

Az interjúkból kirajzolódik, hogy ebben szinte mindenhol partnerek a szülők alsó tagozatos gyermekeik esetében. Felső tagozatban hátrányos helyzetű környezetben a tanulók számára a prevenció már nem működik, ezért kiemelten fontos a két pólus: a tanulás módszertanának és a tanulási stratégiáknak a tanítása, valamint a nyelvi hátrány ledolgozása kisiskoláskortól. Kutatásunk szempontjából a legfontosabb összegző gondolatokat az alábbiakban gyűjtöttük össze:

1. Csökkenő gyereklétszám: megfigyelhető, hogy folyamatosan nő a hátrányos helyzetű tanulók létszáma, illetve ugyanez a jelenség jellemzi az SNI-s tanulók számát is, akiknek a speciális integrálásához szakpedagógus szükséges.
2. Alacsony tanári fluktuáció: pozitív jegyként értelmezhető, mivel sok nyelvtanár évtizedek óta kitart a pálya a mellett. Azonban a távozó kollégák pótlása különös nehézséget jelent, melyre az egyedüli megoldás jelenleg az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés.
3. Csoportbontás problematikája: a szegregációt erősíti, mivel az erősebb és a gyengébb csoportok (homogén) meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit. A nyelvtanításban kiemelten fontos a csoportbontás, mivel ez megkönnyíti a tanár munkáját, miközben támogatja a társtanulás létrejöttét, a vegyes csoportok megkönnyítik a tanár és a társtanulás jelenségét is. Azonban általánosan megfigyelhető, hogy a differenciálás nem jellemző a vizsgált intézményekben.
4. Idegen nyelv választása: jellemzően az angol vagy a német nyelv közül tudnak választani a tanulók; a döntés leggyakoribb okai között megtalálható a családi befolyás; a tanári/intézményvezetői döntés, gyakran a nyelvtanár óraszám kiegyenlítése céljából; jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi

eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókkal vannak tele; pár iskolában tudatosan, szakkör keretében szerettetik meg mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, pedagógust választanak a gyerekek.

5. Digitális eszközhasználat: az iskolák felszereltsége előregedett, de laptopok, okostáblák jellemzően megtalálhatóak; tanárok az IKT-eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók megmutatása. Tabletet alkalmazó iskolákban a tabletnak erősen motiváló hatásáról számoltak be a pedagógusok. A tanulók okoseszköz-, elsősorban mobiltelefon-használata, -ellátottsága magas, mégis többségében tanulásra ezeket nem használják.
6. Nyelvpedagógiai módszertan: a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik, mivel a pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok alkalmazásánál gyakran osztálytermi kudarcról, tanulói érdektelenségről számoltak be. A nyelvtanárok a kommunikatív módszert ismerik és alkalmazzák, ahol a beszédet és a kommunikációt jelölik meg a legfontosabb célnak, felismerve, hogy a nyelvtani hiányosságokat is felül kell írnia a kommunikáció megvalósulásának. Az osztályteremben továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb, alternatív pedagógiai eszközként gyakori a kreatív feladatok alkalmazása, valamint a drámapedagógia, bábjátás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonására.
7. Értékelés sokszínűsége: érdemjegy alapú az értékelés, annak ellenére is, hogy a legtöbb esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a közömbös családi háttér miatt. Az alternatív értékelési forma nagyon ritkán jelenik meg: tanulótlárs általi értékelés, illetve önértékelés egy-egy iskolában játszott szerepet. A szóveges értékelés, illetve szóbeli értékelés nem alkalmazott.
8. Pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg: 1) pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában segítene, 2) modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok, wifi.

Látható tehát, hogy egy komplex háttérhálózat jelenik meg a problémakör kapcsán. Szükséges kiemelni, hogy a hátrányos helyzetű intézményekben folyó nyelvtanulás és nyelvtanítás előmozdítása oktatáspolitikai döntések nélkül nehezen képzelhető el. Kutatásunk rávilágít arra, hogy habár történtek lépések, különösen a 2000-es évek elején a hátrányok ledolgozására, valamint az esélyegyenlőség megvalósítására, ezen próbálkozások vagy erejüket veszítve eltűnnek, vagy a nyelvpedagógiai irányzatok, elvárások maguk alá seprik őket. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű és a különleges bánásmódot igénylő tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.

### Támogatás

A cikk elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

## Irodalom

- Andor Mihály (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717–728.
- Andor Mihály & Liskó Ilona (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek 3. Iskolakultúra.
- Babusik Ferenc (2002, szerk.). *A roma népesség esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 7(2), 55–71. DOI: 10.2307/1602387
- Buda Mariann (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi Tünde & Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–26.
- Csányi Yvonne (2007). Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 56–67.
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Dörnyei Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- EMMI (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018*. Forrás: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatás-feher-konyv.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 09. 30.
- European Commission (2018). *Eurobarometer 2018. The European Education Area*. European Union; European Commission, Directorate-General for Communication.
- Farkas, L., Németh, Sz., Papp, A., Boros, J., & Kardos, Zs. (2007). Hungary. In Open Society Institute (szerk), *Equal access to quality education for Roma, Monitoring reports on Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia I*. Open Society Institute. 181–234.
- Fehérvári Anikó (2007). A hátrányos helyzetű tanulókat oktató tanárok. *Educatio*, 15(1), 125–129.
- Fehérvári Anikó & Liskó Ilona (2006). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Fekete Adrienn & Csépes Ildikó (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: ütvél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. DOI: 10.14232/iskkult.2018.10-11.13
- Furcsa Laura, Borogdai Enikő. & Cserhalmi Edit. (2005). *Angol nyelv tanítása hátrányos helyzetű gyerekeknek – a Let's Go oktatáscsomag bemutatása*. Paper presented at the 5th National Educational Conference, 14–16 April 2009, Budapest.
- Furcsa Laura (2012). *Teaching Foreign Languages to Socially Disadvantaged Children (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- Havas Gábor & Liskó Ilona (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás Közben Sorozat 266*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kétyi András (2016). IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában (PhD értekezés téziszűzete). SZTE. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2952/3/Phd%20disszertacio\\_Tezisfuzet\\_HU\\_SZE-GEDRE.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2952/3/Phd%20disszertacio_Tezisfuzet_HU_SZE-GEDRE.pdf) DOI: 10.14232/phd.2952
- Klaudy Kinga (2007). *Nyelv és fordítás – Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó.
- Kormos, J., Kosak-Babuder, M. & Pizorn, K. (2019). The role of low-level first language skills in second language reading, reading-while-listening and listening performance: a study of young dyslexic and non-dyslexic language learners. *Applied Linguistics*, 40(5), 834–858. DOI: 10.1093/applin/amy028
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 9–22. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x
- Liskó Ilona (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56–59.
- Nikolov Marianne (2003). Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szövegeértés és íráskészség mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagogia*, 103(1) 5–34.
- Nikolov Marianne (2009a). *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847691477
- Nikolov Marianne (2009b). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov Marianne & Ottó István (2006). A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 16(5), 49–67.
- Nikolov Marianne, Ottó István & Öveges Enikő (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203777282
- Öveges Enikő & Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. [https://www.oktatás.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoztatás\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoztatás_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Papp János (1997). A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6(1), 3–7.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–9. DOI: 10.1108/10748120110424843
- Prievara Tibor (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft.
- Rajnai Judit (2012). Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 54–75.
- Reformok az Oktatásban 2002–2006 (2006). *Nyelvoktatás*. [http://www.okm.gov.hu/letolt/reformok\\_az\\_oktatásban\\_2002\\_2006\\_05\\_fejezet\\_nyelvoktatás.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/reformok_az_oktatásban_2002_2006_05_fejezet_nyelvoktatás.pdf) Utolsó letöltés: 2019. 05. 06.
- Réger Zita (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szabó Fruzsina (2021). *Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet*. Partium Kiadó.
- Széll Krisztián (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Szilágyiné Inántszy-Papp Ágnes (2010). Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szocio-kulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8–9), 76–80.
- Terestyéni Tamás (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651–667.
- Világ-Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *TKA Melleklet. Új Pedagógiai Szemle*, 53(4), 124–127.

### Absztrakt

Kutatásunkban az idegen nyelvi tudás kérdéskörét vizsgáltuk egy speciális szegmensre, a szociális csoportra fókuszálva. A kutatás neveléstudományra vonatkozó relevanciája jelentős, hiszen az idegen nyelv ismerete igen nagy szerepet kap napjainkban. A globalizáció, a munkaerőpiacon és az oktatásban is megfigyelhető nemzetközi mobilitás miatt nehéz elképzelni a hétköznapi életet legalább egy idegen nyelv ismerete nélkül. Oktatáspolitikai döntések is előre mozdítják az idegen nyelv tanulását: Magyarországon a sikeres diplomaszerezés feltétele a legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga megléte. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazza meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulóinak számára is. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Kutatásunk első részében megvizsgáljuk az utóbbi évtizedek legfontosabb oktatáspolitikai, valamint magánkezdeményezésből indított projektjeit és pályázatait, melyek a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását támogatták/támogatják. Második részében ismertetjük kvalitatív kutatásunk eredményeit, melyeknek fókuszában Kelet-Magyarország áll, azon belül is Hajdú-Bihar megye számos jellemzően hátrányos helyzetű kistérsége és intézménye ( $N_{\text{intézmény}} = 9$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 9$ ). Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. Az eredmények alapján a csökkenő gyereklétszám, az alacsony tanári fluktuáció, a csoportbontás problematikája, az idegennyelv-választás, a digitális eszközhasználat, a nyelvpedagógiai módszertan, valamint az értékelés sokszínűsége emelendő ki. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.

# Szakközépiskolából<sup>1</sup> a felsőoktatásba: lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján

*A lemorzsolódás vizsgálata és kockázati tényezőinek azonosítása évtizedek óta foglalkoztatja az oktatáskutatókat. A 70-es évektől folyamatosan születnek a lemorzsolódási rizikófaktorokat csoportosító, rendszerező publikációk. Tanulmányunkban az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokat vizsgáljuk. Munkánkban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézménybe kerülés előtt milyen lemorzsolódási rizikófaktorok azonosíthatók. Próbamérésünkbe 105 fő végzős szakközépiskolai tanulót vontunk be. A vizsgálatban saját készítésű kérdőívet használtunk, melynek egyik része a felsőoktatásba továbbtanulni szándékozók lemorzsolódási rizikófaktorait igyekszik feltárni. Eredményeink, összhangban a szakirodalommal, azt mutatják, hogy már a felsőoktatásba jelentkezés előtt lehet lemorzsolódási rizikótényezőket azonosítani. Azonban vizsgálatunkban a családi háttér és továbbtanulás motívumai alapján képzett klaszterek szerint nem találtunk különbséget a lemorzsolódás kockázati tényezőiben. Míg a családi háttér csoportjai között csak a továbbtanulás szándékában, addig a továbbtanulási motiváció klaszterei alapján csupán a munkavállalás okában tudtunk kimutatni statisztikailag jelentős különbséget.*

## Elméleti háttér

### *A lemorzsolódás jelensége*

**A** hallgatói/felsőoktatási lemorzsolódás meglehetősen összetett jelenség, amit két oldalról közelít meg a szakirodalom: egyrészt a hallgató oldaláról, amit jellemzően a lemorzsolódás, diploma nélküli intézményelhagyás, kudarc, befejezetlenség kifejezésekkel illetnek, míg az intézményi oldal elsősorban a kitarás, megtartás, folytatás, befejezés szavakat használja a lemorzsolódással kapcsolatosan (Behr és mtsai, 2020; Larsen és mtsai 2013). A kettő között tapasztalható különbség a negatív és pozitív megvilágítás, hiszen más-más aspektusát nézik a lemorzsolódásnak. Ebből következően a felsőoktatási lemorzsolódás kutatási területe meglehetősen sokoldalú abban a tekintetben, hogy a kutatók milyen területre helyezik a hangsúlyt, milyen jellemzőit vizsgálják a lemorzsolódásnak.



A hallgatói lemorzsolódás megítélése is kettős. Egyrészt létezik az egyéni, intézményi és társadalmi szinten értelmezett negatív következményekkel járó vélemény. Az egyén szintjén a felsőoktatás befejezetlenségét, a nem megszerzett diplomát jelöli. Intézményi szinten a hallgatói lemorzsolódás azt jelezheti, hogy a felsőoktatási intézmény nem hatékonyan használja fel az erőforrásokat, vagy rossz az oktatás minősége, ami ronthatja az egyetem hírnevét. Ezért a lemorzsolódás csökkentése és a tanulmányi siker ösztönzése érdekében az egyetemek különféle beavatkozásokat eszközölnek, (mentor)programokat szerveznek. Társadalmi szinten a diplomások kínálata mind az oktatás megtérülését, mind az általános gazdasági növekedést befolyásolja (Bound és Turner, 2011; Larsen és mtsai, 2013). A másik értelmezés szerint az elitképzés megőrzése szempontjából a lemorzsolódást kívánatosnak lehet tekinteni, ha az adott tudományterületen belüli domináns kultúra megőrzésének és újratermelésének ez a módja (lásd Bourdieu, 1990), vagyis a lemorzsolódás ebben az esetben annak a következménye, hogy a hallgató nem volt képes az egyetem tudományos területén egy bizonyos pozíció megszerzésére, fenntartására (Larsen és mtsai, 2013; Pusztai, Kovács és Hegedűs, 2019). De ide tartozik a hallgató önkéntes távozása is a felsőoktatásból egy kedvező üzleti vagy munkalehetőség miatt (Behr és mtsai, 2020; Pusztai, 2015).

A fent leírtakat figyelembe véve több kutató azt javasolja, hogy különbséget kell tenni a lemorzsolódás két fajtája között. Ez alapján megkülönböztetik az önkéntes lemorzsolódást az akaratlan jellegű lemorzsolódástól. Míg az utóbbi oka elsősorban az, hogy a hallgató nem teljesíti a követelményeket, addig az önkéntes lemorzsolódás mögött különféle indokok és motivációk húzódnak meg, mint pl. anyagi jellegű nehézségek vagy családi, személyes problémák, de ide tartozik a kedvező munkalehetőség elfogadása is. Ez azt mutatja, hogy a lemorzsolódást nemcsak a felsőoktatáson belüli tényezőktől függ, hanem jelentős szerepet játszhatnak benne az azon kívül eső tényezők is (Larsen és mtsai, 2013; Tinto, 1998).

### *Szakképzés és lemorzsolódás*

Köztudott tény hazánkban, hogy a közoktatás szelektivitása miatt a felsőfokú továbbtanulás útja az érettségit adó szakközépiskolát végzettek számára nehezebb, korlátozottabb, ami mind a jelentkezésben, mind a felvettek arányában megmutatkozik (Fehérvári, 2008; Józsa, 2020; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012). A magyar közoktatási rendszerben két időpontban kerül útválasztás elé a tanuló a továbbtanulását, jövőjét tekintve (Hermann, 2005; Lengyel és Török, 2012). Az egyik az általános iskola utáni választás, a másik az érettségi utáni továbbtanulás. Ahogy a felsőoktatási továbbtanulást, úgy a középiskolai választást is számos tényező befolyásolja, azonban írásunkban nem térünk ki ez utóbbira, még ha az általános iskolában és az azt megelőző években szerzett készségek, képességek alapvetően befolyásolják is mind a középiskolai továbbhaladást, mind az ott elszenvedett kudarcokat (Imre és Györgyi, 2006).

A rendszerváltás után a közoktatásban és felsőoktatásban is meginduló expanziót az iskoláztatás iránti növekvő társadalmi igény táplálta, aminek következtében felerősödött a társadalom polarizációja, a szelekció. Mindez az oktatáson belüli minőségi és strukturális egyenlőtlenségekhez vezetett, így a különböző típusú középiskolák más-más továbbtanulási utakat kínálnak a diákoknak (Imre és Györgyi, 2006; Lannert, 2009). Míg a gimnázium a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szakképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb útja. Bár a szakközépiskola esélyt kínál a felsőoktatásba történő továbbtanulásra, mégis jóval kevesebben jelentkeznek és nyernek felvételt oda a gimnazistákhoz képest (Fehérvári, 2008; Józsa, 2020; Szemerszki, 2014). Ennek magyarázataként jellemzően az alacsonyabb szocioökonómiai státuszt szokták megnevezni (Bornstein, 2015; Pusztai, 2011).

A korábbi kutatásokból nem tudunk levonni egyértelmű következtetéseket arra vonatkozóan, hogy azok a tanulók, akik szakképzésből bejutnak a felsőoktatásba, milyen akadályokkal találják szembe magukat a diplomaszerezés felé vezető úton, mik azok a rizikótényezők, amik olyan problémákká nőhetik ki magukat, hogy a hallgatót a felsőoktatás elhagyására készítetik. Számos hazai kutató foglalkozik a szakképzéssel, a szakképzésben tanulókkal, felhívva a figyelmet e terület nehézségére. A hazai vizsgálatok jelentős része elsősorban a rövid idejű, vagyis érettségit nem adó képzésben részt vevő szakmunkásokat vizsgálták (pl. Ercsei, 2015; Fehérvári, 2008; Hermándy-Berencz, Szegedi és Sziklainé Lengyel, 2013; Liskó, 2008; Tomasz, 2012), azonban egyre több kutatás fordul az érettségit adó szakképzés, a szakközépiskolák felé.

Liskó (2003) 18–19 éves tanulók körében végzett kutatása szerint a középiskolások jelentős többsége (82%) szeretne továbbtanulni. A továbbtanulási szándék szoros összefüggést mutatott a szülők iskolázottságával és a tanulók lakhelyével. A kutatás szerint a szakközépiskolai tanulók továbbtanulásra való jelentkezésének aránya volt a legalacsonyabb a 4, 6 és 8 osztályos gimnazistákhoz képest. Ezt megerősíti Lannert (2003) 2002/2003-ban a különböző iskolatípusokban folytatott kutatása a továbbtanulási esélyekről. Továbbá mindezekkel egybecseng Gábor és Szemerszki (2006) vizsgálata: a 2005/2006-os tanévben BSc-képzésre felvett hallgatók körében végzett vizsgálatuk szerint a felvettek 32%-a érkezett szakközépiskolából és több mint 56%-uk gimnáziumból. Szemerszki (2012b), Veroszta (2012) és Józsa (2020) elemzései is megerősítik ezeket a továbbtanulási tendenciákat.

### *A lemorzsolódás lehetséges okai*

A hallgatói lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom számos okot sorakoztat fel annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. Jellemzően négy keretrendszer mentén foglalják össze a lemorzsolódás magyarázatait: (1) szociológiai okok; (2) szervezeti, intézményi folyamatok; (3) gazdasági okok; (4) pszichológiai és tanulmányi jellemzők (Behr és mtsai, 2020; Berge és Huang, 2004; Miskolci, Bársony és Király, 2018). Természetesen az egyes tényezők nem mindig tisztán egyik vagy másik kategóriába tartoznak, átfedések, összefüggések hálózata figyelhető meg közöttük. Jelen vizsgálatban a szervezeti és intézményi tényezők nem jelennek meg.

### *Szociológiai tényezők*

Az oktatásszociológiai vizsgálatok egyik fontos megállapítása, hogy a család társadalmi-gazdasági státusa, kulturális színvonala, vagyis a családi háttér erős befolyással bír a gyermekek tanulmányi előmenetelére (Csapó, 2002; Fejes, 2018; Radó, 2018; Róbert, 2004; Széll, 2015). Az iskolai esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatások már az 1960-1970-es években kimutatták a családi háttér jelentős hatását a diákok továbbtanulására, pályaaorientációjára (Kozma és Pusztai, 2018; Sipeki, 2018). A család meghatározó befolyásoló szereppel rendelkezik a tanulók döntéseiben, legyen az a kitartás a tanulási célok mellett vagy az intézmény elhagyása (Coleman 1988). A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa ugyanilyen befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt. Az első generációs diplomásjelöltek több akadállyal találkozhatnak továbbtanulásuk során, hiszen pályaválasztásuk során nincs előttük minta (Bell és Santamaria, 2018).

Az oktatás bármely területét vizsgáljuk, mindenhol nők és férfiak, fiúk és lányok a résztvevői. Így magától értetődik, hogy a társadalmi nem vizsgálata a tanulmányi

sikerességgel és hallgatói lemorzsolódással is összefüggésben van. Mára már közismert tény, hogy mind a köz-, mind a felsőoktatásban a nők vannak többségben (Fényes, 2009; Forray és Híves, 2005), és talán ennek is köszönhető, hogy a lányok körében magasabb a lemorzsolódás aránya (Bocsi és mtsai, 2018; Hajdu és mtsai, 2019). A középiskola típusában is megfigyelhetők a nemek közti különbségek. Csupán a gimnáziumokban vannak a lányok többségben (56%), a fiúk aránya a szakgimnáziumokban 53%, a szakközépiskolákban 64,0%, a szakiskolákban és készségfejlesztő iskolákban 60,0% körül mozog. (KSH, 2020). Mivel a fiúk nagy része az érettségit nem adó szakképzésben vesz részt, a felsőoktatásba jelentkezők körében a nők aránya meghaladja a férfiakét (Szemerszki, 2014).

#### *Szervezeti és intézményi folyamatok*

„Astin a hallgatói lemorzsolódás okait keresve figyelt fel arra, hogy a hallgatók jobban teljesítenek, ha harmóniában vannak intézményi környezetükkel.” (Pusztai, 2011. 79.) Ez egyfelől azt jelenti, hogy a hallgató tanulási és karriercéljainak, motivációjának megfelelően választ intézményt, ami segíti, megkönnyíti egyetemi szocializációját. Amennyiben a hallgatók nem oda jutottak be, ahová szerettek volna, vagy bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, az megnehezíti ezt a beilleszkedési folyamatot, ami rizikófaktort jelent a lemorzsolódásban (Fényes és mtsai, 2017). Amennyiben a hallgató képes beilleszkedni az akadémiai környezetbe, vagyis ki tudja alakítani pozitív attitűdjét mind az oktatókhoz, mind a csoporttársakhoz, képes új tanulási módszereket adaptálni, részt venni az extrakurrikuláris programokban, és ki tudja aknázni az egyetemi infrastruktúrát, akkor sikeresnek mondható az egyetemi szocializációja, mely erősen csökkenti lemorzsolódási esélyeit. Másfelől a leendő hallgatók külső szempontok, mint például presztízs, elhelyezkedés stb. alapján választanak egyetemet, amiről azt gondolják, hogy leginkább megfelel igényeiknek. De inkongruencia léphet fel, ha nem találkoznak, nem illeszkednek az elvárások, ami szintén oka lehet a lemorzsolódásnak (Pusztai, 2011). Tinto (1975) modelljében is megjelenik az intézményhez való kötődés

*Az oktatásszociológiai vizsgálatok egyik fontos megállapítása, hogy a család társadalmi-gazdasági státusa, kulturális színvonala, vagyis a családi háttér erős befolyással bír a gyermekek tanulmányi előmenetelére (Csapó, 2002; Fejes, 2018; Radó, 2018; Róbert, 2004; Széll, 2015). Az iskolai esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatások már az 1960-1970-es években kimutatták a családi háttér jelentős hatását a diákok továbbtanulására, pályamentésére (Kozma és Pusztai, 2018; Sipeki, 2018). A család meghatározó befolyásoló szereppel rendelkezik a tanulók döntéseiben, legyen az a kitartás a tanulási célok mellett vagy az intézmény elhagyása (Coleman 1988). A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa ugyanilyen befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt.*

jelentősége: a gyenge intézményi kötődés gyengébb tanulmányi eredménnyel párosulhat (Oelsner, Lippold és Greenberg, 2011) és nagyobb a lemorzsolódás valószínűsége (Bond és mtsai, 2007).

### *Gazdasági tényezők*

Az oktatásszociológiában Boudon volt az első, aki a racionális döntések elméletét az iskolaválasztással kapcsolatban használta, és különbséget tett a családi háttér elsődleges és másodlagos hatása között. Míg az elsődleges hatás a családi háttér társadalmi különbségeiben nyilvánul meg, addig a másodlagos hatás az iskolaválasztás alkalmával játszik szerepet (Boudon, 1981; Lannert, 2004; Sági, 2009; Tódor, 2020).

A gazdasági tényezőkre hivatkozó elméletek szerint a lemorzsolódás alapvetően racionális döntés, amelyet a hallgatók az oktatásba történő befektetés és a képességeiktől, körülményeiktől függő oktatásban való sikeresség alapján hoznak meg. Az egyén továbbtanulási vagy éppen lemorzsolódási döntéseiben fontos szerepet játszik az oktatás megtérülése, melyben azt mérlegeli, hogy az oktatás költségeihez képest nagyobb-e a végzettség hozama, hiszen minél nagyobb a megtérülés, annál valószínűbben dönt az egyén a tanulás mellett (Hermann, 2005; Tódor, 2020). Tehát a lemorzsolódás döntési folyamatának fontos tényezője az oktatástól várható pénzügyi megtérülés. Ha a várt előnyök meghaladják a pénzügyi költségeket, a hallgatók úgy döntenek, hogy az egyetemen maradnak. Amennyiben a költségek magasabbak, és a tanulmányi teljesítmény a vártnál alacsonyabb, akkor a külső lehetőségek vonzóbbá válnak, és növekszik az egyetemből való kilépés valószínűsége (Behr és mtsai, 2020).

A gazdasági elméletek egy csoportja magában foglalja az emberi tőke elméletét is. Ennek alapja, hogy a hallgatók magukkal viszik a szülőktől kapott tudást, készségeket, értékeket és elvárásokat az egyetemre, vagyis az otthonról hozott ismeretek és a tudományos kompetenciák, azaz az emberi tőke állományát, amely csökkenti a lemorzsolódás kockázatát (Larsen és mtsai, 2013).

### *Pszichológiai tényezők*

A szakirodalom számos tényezőt sorakoztat fel a pszichológiai tényezőkön belül. A továbbtanulás vizsgálatakor szinte kikerülhetetlen tényező a motiváció, hiszen jelentős befolyással bír az egyén tantárgyakhoz, tudományterületekhez fűződő viszonyában, illetve hatása megkérdőjelezhetetlen a tanulási eredményességben (Csapó, 2000). A pszichológiai elméletek gyakran igyekeznek felrajzolni a lemorzsolódó hallgatók profilját, melyen belül olyan tényezőkre koncentráltak, mint a tanulmányokhoz fűződő viszonyulások, a tanulás megítélése, a tanuláshoz való hozzáállás. A kognitív képességek mellett foglalkoznak a tanulás minőségének szerepével is (Ramsden, 2003; Biggs, 2003). Marton és Säljö (1976) különbséget tett a mély és felszínes tanulás között. A felszínes tanulás során a hallgató anélkül fogadja el az új tényeket, hogy előzetes ismereteihez, összefüggő megértéshez kapcsolná őket. A mély tanulás során a hallgató kritikusan és reflektíven vizsgálja az új információkat, és integrálja azokat a meglévő kognitív struktúrákba. Ezen alapul Biggs (1987) koncepciója, miszerint a tanulási potenciál, vagy ahogyan a magyar szakirodalom nevezi, az alapvető tanulási lépcsők (*Approaches to Learning; ATL* – Józsa és mtsai, 2019) a motiváció és a tanulási stratégiák használatának kombinációja, melynek két típusa van, a mély és a felszínes megközelítés. A felszínes ATL jellemzője az extrinzik motiváció, ahol külső megerősítésen alapszik a gyermek teljesítménye; általában elszigetelten csak egy feladatra koncentrálnak, kicsi az érdeklődése a téma iránt, és stratégiahasználatában a magolás, ismétléses tanulás jellemzi. A mély ATL jellemzője az intrinzik motiváció, amiben maga a tanulás jelenti az örömet, a jutalmat; a

gyermek érdeklődéssel fordul az adott téma felé, ezáltal az mélyebb megértéssel párosul. Stratégiahasználatában jellemző az összefüggések keresése, elvek azonosítása (Biggs, 1987; Fox, McManus és Winder, 2001). Az egyetemek ösztönözhetik a mély tanulást, és ezzel elméletileg csökkentik a lemorzsolódást azáltal, hogy konstruktív összhangot teremtenek a tanulási eredmények és a tanulási tevékenységek között (Larsen és mtsai, 2013; Marton és Säljö, 1976).

## **Az empirikus vizsgálat módszerei és eszközei**

### *A vizsgálat célkitűzései*

Számos tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével, a bekerülés esélyeivel és a felsőoktatási lemorzsolódással. Több vizsgálat rámutatott a szakközépiskolákba és gimnáziumokba járó tanulók családi háttérének különbségeire (Róbert, 2000), továbbá a felsőoktatásba való továbbtanulás különbözőségére a két középiskola típus alapján (Szemerszki, 2014). Vizsgálatunkban a végzős szakközépiskolás tanulók lemorzsolódási rizikófaktorait vizsgáljuk a családi háttérrel, a tanulmányi eredményességgel és a továbbtanulási szándékkal összefüggésben.

Adatfelvételünk során arra kerestük a választ, hogy a fejlesztett kérdőívünk segítségével azonosíthatók-e lemorzsolódási rizikófaktorok. Azt vizsgáltuk, hogy milyen lemorzsolódási rizikófaktorok mutatkoznak a szakközépiskolás tanulók családi háttére, tanulmányi eredményessége és a továbbtanulási motiváció alapján.

Azt feltételezzük, hogy a próbamérésünk alapján

1. tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani;
2. különbséget találunk a lemorzsolódási rizikófaktorokban és a családi háttérben a továbbtanulási motiváció alapján;
3. különbségeket találunk a lemorzsolódási rizikófaktorok meglétében a családi háttér-tényezőkből képzett klaszterek alapján.

### *A próbamérés körülményei, adatfelvétel*

Az adatfelvételre 2019 őszén került sor. Egy Dél-Alföld régióban elhelyezkedő megyeszékhelyi műszaki szakgimnázium végzős, 12. évfolyamos tanulói között végeztük a mérést. A kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a tanulók, nagyjából 40 perc állt a diákok rendelkezésére a kérdőív kitöltéséhez, ami minden osztályban elegendő időnek bizonyult. A mérést végző osztályfőnökökkel személyesen beszélünk. Készítettünk adatfelvételi útmutatót, amely segítette a pedagógusokat az adatok felvételében.

### *A vizsgálat mintája és eszköze*

A próbamérésen összesen 105 fő végzős tanuló vett részt. A mintában a fiúk (N = 81; 77%) vannak felülreprezentálva, ugyanis egy műszaki szakgimnáziumban végeztük a próbamérést. Az állandó lakhelyük szerint 38% helyi, a többségük valamelyik környező településről jár be a megyeszékhelyre, de vannak kollégisták is, akik 60–100 km-re élnek az iskola székhelyétől.

A vizsgálatban használt kérdőív több egységre osztható. Az első rész általános kérdéseket tartalmaz a válaszadó nemére, korára, lakhelyére és iskolájára vonatkozóan. A második kérdéscsoport a továbbtanulással foglalkozik, míg a harmadik részben a kitöltő anyagi és társadalmi tőkéjére térnek ki a kérdések.

## Eredmények és értelmezés

### *A családi háttér szerinti csoportok meghatározása*

Vizsgálatunkban a családi háttér jellemzésére az apa és anya iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet, az állandó lakhely településtípusát és az otthoni könyvek számát használtuk. A változókat először sztenderdizáltuk, majd ezek mentén csoportosítottuk a tanulókat a „nagy file-okon alkalmazható K-mean cluster eljárás” (Székelyi és Barna, 2002. 133.) elnevezésű klaszteranalízis segítségével. A kétklaszteres beállítással jól interpretálható csoportok jöttek létre, azonban, ahogy a 1. táblázatban látszik, a településtípus és az objektív anyagi index F-értéke nem szignifikáns, vagyis a klaszterközpontok nem különböznek egymástól szignifikánsan, így ez a két változó nem klaszterképző.

1. táblázat. A családi háttér alapján kialakított klaszterek

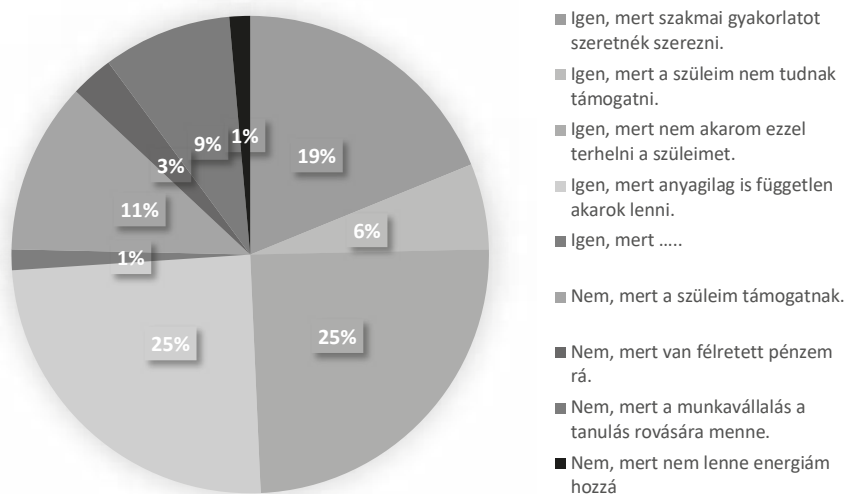
Csoportok	Minta elemszáma	Apa iskolai végzettsége	Anya iskolai végzettsége	Könyvek száma	Objektív anyagi index	Településtípus
1.	33	1,057	0,794	0,701	-1,103	0,152
2.	68	-0,522	-0,379	-0,387	0,105	-0,027
F (p)		118,669 (0,001)	42,294 (0,001)	35,962 (0,001)	1,032 (0,312)	0,725 (0,398)

Az 1. csoportba kerültek azok a tanulók, akiknél mind az anya, mind az apa magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, és több könyvük van otthon. Ezt a csoportot kedvező családi háttérrel rendelkezőnek neveztük el. A 2. csoportot az alacsony iskolai végzettségű apákkal, anyákkal rendelkező tanulók alkotják, illetve azok, akiknek kevesebb könyvük van otthon. Ezt a csoportot kedvezőtlen családi háttérrel rendelkezőknek definiáltuk.

A családi háttér klaszterek alapján szignifikáns különbség van a továbbtanulási szándékban ( $\chi^2 = 7,522$ ;  $p = 0,001$ ). A kedvező családi háttérrel rendelkező tanulók 85%-ban kívánnak továbbtanulni a felsőoktatásban, míg a kedvezőtlen családi háttérű diákok 57%-ban szeretnének felsőoktatási tanulmányokat folytatni.

### *Munkavállalás*

A vizsgálatban résztvevő 105 főből 69-en nyilatkozták azt, hogy szeretnének továbbtanulni. A továbbtanulók több mint 70%-a jelölte be azt a választ, hogy a felsőoktatási tanulmányai alatt dolgozni szeretne. A felsőoktatási évek alatti munkavállalást kétféleképpen értékeli a szakirodalom. Egyfelől a választott szakiránynak megfelelő munkavállalás pozitívan hathat a hallgatóra, hiszen gyakorlatot tud szerezni az adott szakterületen, ami a későbbi munkahelyen való elhelyezkedésnél előnyt jelenthet (Gáti és Róbert, 2011). Ilyenfajta gyakorlatszerzési céllal a válaszadók csupán 19%-a szeretne dolgozni. Másfelől negatív hatása van a felsőoktatási tanulmányokra, ha a hallgató anyagi fedezet hiányában, saját maga eltartására, lakhatalma kifizetésére vagy az önköltség előteremtése céljából kezd el dolgozni (Fenyves és mtsai, 2017). Az 1. ábrán láthatjuk, hogy a válaszadók 23%-a semmiféle munkát nem tervez a felsőoktatási éveit alatt, azonban a diákok nagyobb hányada anyagi okokra hivatkozva szeretne dolgozni.



1. ábra. A továbbtanulni szándékozók munkavállalási tervei (%)

Az anyagi függetlenség és a szülők anyagi tehermentesítése áll túlnyomó többségük-nél az okok háttérében. A nyitva hagyott kérdésnél, hogy miért akarnak dolgozni, két választ kaptunk. Az egyik végzős a tapasztalat, munkahely és jövedelemszerzést írta, míg a másik válaszadó a szülők tehermentesítését nevezte meg: „Szüleim nem tudják teljes mértékben csak részben támogatni.” A válaszadók 12%-ának támogatják a szülők a felsőoktatási tanulmányát, és 7%-nak van félretett pénze a továbbtanulásra. A családi háttértényezők klaszterei alapján nem találtunk szignifikáns különbséget ( $\chi^2 = 14,594$ ;  $p = 0,103$ ) a munkavállalás okában.

A szakirodalomból tudjuk, hogy felsőoktatási évek alatti végzett, nem a szakmai gyakorlat megszerzésére irányuló munkavállalás lemorzsolódási rizikófaktort jelenthet (Fenyves és mtsai, 2017; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci és mtsai, 2018). A vizsgálatunkban részt vevő, továbbtanulni szándékozó végzős szakgimnazisták jelentős többsége anyagi okok miatt akar majd a felsőoktatási tanulmányai alatt munkát vállalni, ami kockázatot jelenthet a felsőoktatásban a lemorzsolódásra.

### Finanszírozási forma és anyagi teher

Megnéztük, hogy milyen finanszírozási formára akarnak jelentkezni a továbbtanulni szándékozó diákok (2. táblázat), hiszen a költségtérítés megfizetése is anyagi terhet jelenthet a hallgatóknak vagy családjuknak (Lukács és Sebő, 2015).

2. táblázat. A továbbtanulást tervezők megoszlása (%) finanszírozási forma szerint ( $n = 73$ )

	Csak államilag finanszírozott	Államilag finanszírozott és költségtérítéses	Csak költségtérítéses
Továbbtanulást tervezők	60,3	37	2,7

Azt láthatjuk, hogy a továbbtanulni szándékozó tanulók közül legtöbben csak államilag finanszírozott képzésre kívánják beadni a jelentkezésüket, azonban 37%-uk mindkét

finanszírozási formát be akarja jelölni, és csupán közel 3% gondolkodik csak költségtérítéses képzésben. A munkavállalás és a finanszírozási forma független egymástól ( $\chi^2 = 13,084$ ;  $p = 0,520$ ). Azonban azt is láthatjuk, hogy azok közül, akik bejelölték azt, hogy csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni, egyiküket támogatják szülei, és nem kell munkát vállalnia, azonban a másik tanuló nem akarja terhelni a szüleit, ezért munkát akar majd vállalni. Azok közül, akik mindkét finanszírozási formát be kívánják majd jelölni, 14,5%-uk nem szeretne dolgozni, mert az a tanulás rovására menne, 7,4%-ának van félretett pénze a továbbtanulásra, 11,1%-uknak nem kell dolgozni, mert a szülők támogatják őket, azonban 22% független akar lenni a szüleitől, 25,9% nem akarja terhelni a szüleit, 7,4%-ukat nem tudnak a szülők támogatni, és 11,1% szakmai tapasztalat miatt szeretne majd munkát vállalni. Tehát azoknak, akik mindkét finanszírozási formát bejelölték, több mint fele szeretne majd valamilyen okból munkát vállalni, ami a lemorzsolódás szempontjából kockázatot jelenthet, különösen, mivel nem csak az önfenntartásukat, hanem még a költségtérítés díját is fizetni kell.

Az, hogy a költségtérítéses képzés milyen terhet ró a családokra a diákok szerint, a 3. táblázat mutatja.

*Azt láthatjuk, hogy a továbbtanulni szándékozó tanulók közül legtöbben csak államilag finanszírozott képzésre kívánják beadni a jelentkezésüket, azonban 37%-uk mindkét finanszírozási formát be akarja jelölni, és csupán közel 3% gondolkodik csak költségtérítéses képzésben. A munkavállalás és a finanszírozási forma független egymástól ( $\chi^2 = 13,084$ ;  $p = 0,520$ ). Azonban azt is láthatjuk, hogy azok közül, akik bejelölték azt, hogy csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni, egyiküket támogatják szülei, és nem kell munkát vállalnia, azonban a másik tanuló nem akarja terhelni a szüleit, ezért munkát akar majd vállalni.*

3. táblázat. A költségtérítéses képzés családra rótt teher megítélése (%;  $n = 74$ )

Anyagi teher megítélése	jelentéktelen	kicsi	közepes	nagy	elviselhetetlen
	4,1	13,5	39,2	36,5	6,8

Nem találtunk összefüggést ( $\chi^2 = 5,250$ ;  $p = 0,731$ ) a finanszírozási forma szerinti jelentkezés és az anyagi teher között. Ezt megerősíti a családi háttér alapján kialakított klaszterek és a finanszírozási forma kereszttábla-elemzése is ( $\chi^2 = 1,549$ ;  $p = 0,818$ ). Azonban azt láthatjuk, hogy az egyik diák nagy anyagi teherként ítéli meg családjá számára a költségtérítéses képzést, ennek ellenére csak ilyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. A továbbtanulni kívánók 44,4%-a költségtérítéses képzésre is jelentkezik, annak ellenére, hogy véleményük szerint a költségtérítés nagy terhet jelent a családjuknak. Ezeket a tanulókat vizsgálatunk alapján veszélyeztetheti a felsőoktatási lemorzsolódás.



### *Tanulmányi eredmény és különórák*

A jegyekből képzett tercilisek alapján szignifikáns különbség ( $\chi^2 = 10,865$ ;  $p = 0,004$ ) van a továbbtanulási szándékban. A rossz tanulmányi eredményű tanulók 43%-a, a közepes eredménnyel rendelkező tanulók 73%-a, míg a jó tanulók 81%-a szeretne továbbtanulni. Láthatjuk, hogy minél jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezik egy tanuló, annál inkább hajlandóságot mutat a továbbtanulásra. Azonban azok a diákok, akiknek nincsenek jó jegyeik a középiskolában, és mégis tovább akarnak tanulni, valószínűsíthető, hogy amennyiben felvételt nyernek, nehézségeik lehetnek a tanulásban, ami lemorzsolódáshoz vezethet. Feltételezésünk szerint a rossz jegyek háttérében motivátlanság, képességbeli hiányosságok vagy egyéb, a tanulással összefüggő hiányok állnak, mint pl. a nem megfelelő tanulási stílus, azonban ezt kutatásunkban nem kívánjuk vizsgálni.

Szignifikáns összefüggést mutat a jegyekből képzett tercilisek és a finanszírozási forma ( $\chi^2 = 10,245$ ;  $p = 0,037$ ). Mindhárom csoportba tartozó tanulók többsége csak az államilag finanszírozott képzésekre kíván jelentkezni, illetve a mindkét finanszírozási formát bejelölők is mindhárom csoportból kerülnek ki. Azonban csak költségtérítéssel járó képzésre a jó és közepes tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok nem jelentkeznek, kizárólag csak a rossz jegyekkel rendelkező tanulók választanák ezt a finanszírozási formát. Ez összecseng Szemerszki (2014) megállapításával, miszerint az érettségit adó szakképzésben tanulók a költségtérítéssel járó képzésekre való jelentkezéssel kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban.

A jegyekben a családi háttér klaszterei alapján nem találtunk különbségeket ( $t = 1,453$ ;  $p = 0,150$ ).

Az évismétlők 30%-a tervezi a továbbtanulást, akiknek a 66%-a rossz tanulmányi eredménnyel rendelkezik. Az évismétlést és a rossz tanulmányi eredményt együtt lemorzsolódási kockázatnak tekintjük.

A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy járnak-e a tanulók valamilyen különórára, és ha igen, akkor milyen célból, mely tantárgy(ak)ból. A megkérdezett tanulók 31%-a jár valamilyen különóra(k)ra. Elsőként megnéztük, hogy azok közül, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, milyen arányban és milyen okból járnak magántanárhoz. Szignifikáns

*A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy járnak-e a tanulók valamilyen különórára, és ha igen, akkor milyen célból, mely tantárgy(ak)ból. A megkérdezett tanulók 31%-a jár valamilyen különóra(k)ra. Elsőként megnéztük, hogy azok közül, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, milyen arányban és milyen okból járnak magántanárhoz. Szignifikáns különbség van ( $\chi^2 = 18,896$ ;  $p = 0,001$ ) a különórákra járás okában a továbbtanulási szándék tekintetében. A továbbtanulni akaró diákok 79%-a jár különórára, ebből 62%-uk a továbbtanulás miatt, 8% pedig a bukás elkerülése céljából vesz részt felzárkóztatáson. Azok közül, akik nem akarnak továbbtanulni, lényegesen kevesebben (21%) járnak magántanáróra, aminek oka elsősorban a bukás elkerülése. Vizsgálatunkban felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük azt, ha a tanulók a bukás megelőzése miatt járnak különórára, de van továbbtanulási szándékuk.*

különbség van ( $\chi^2 = 18,896$ ;  $p = 0,001$ ) a különórákra járás okában a továbbtanulási szándék tekintetében. A továbbtanulni akaró diákok 79%-a jár különórára, ebből 62%-uk a továbbtanulás miatt, 8% pedig a bukás elkerülése céljából vesz részt felzárkóztatáson. Azok közül, akik nem akarnak továbbtanulni, lényegesen kevesebben (21%) járnak magánórára, aminek oka elsősorban a bukás elkerülése. Vizsgálatunkban felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük azt, ha a tanulók a bukás megelőzése miatt járnak különórára, de van továbbtanulási szándékuk. Ennek oka, hogy azt feltételezzük, hogy azoknak a diákoknak, akiket valamilyen tantárgyból bukás fenyeget, tanulási képességbeli vagy motivációs gondjaik lehetnek (Dinyáné, Pusztai és Szemerszki, 2019; Lukács és Sebő, 2015).

### *Nyelvvizsga*

A 2020-as év nyarán hozott nyelvvizsgamentesség több százezer bent ragadt diplomát mentett meg. Azonban ettől függetlenül az nem változott, hogy Magyarországon középfokú nyelvvizsgához van kötve a diplomaszerezés. Azoknak a diákoknak, akik nyelvvizsga hiányában jutnak be a felsőoktatásba, többletterhet jelenthet a tanulmányaik mellett az, hogy még a nyelvvizsga megszerzéséhez is tanulniuk kell, különórára kell járniuk, amire nagy valószínűséggel anyagi áldozatra is szükség van. Az eddig tapasztalt, 30% feletti, nyelvvizsga hiányában bent ragadt diploma<sup>1</sup> és a felsőoktatási évek alatt többlet terhet jelentő nyelvtanulás miatt a nyelvvizsga hiányát is rizikótényezőnek tekintjük (Fenyves és mtsai, 2017; Veroszta, 2016).

A vizsgálatban részt vevőknek csupán 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával. A kereszt-tábla-elemzés eredménye ( $\chi^2 = 0,697$ ;  $p = 0,404$ ) azt mutatja, hogy nincs különbség a nyelvvizsga megléte alapján abban, hogy tovább akar-e valaki tanulni, vagy nem. Mindkét csoportban 3-3 fő az, aki rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával. Szintén nincs szignifikáns különbség a nyelvvizsga megléte és a családi háttér csoportjai között ( $\chi^2 = 0,128$ ;  $p = 720$ ).

A válaszadók 33%-a jár iskolai nyelvvizsgaelőkészítő foglalkozásra, akiknek a 91%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. A megkérdezett tanulók 45%-a idegen nyelvből akar emelt érettségit tenni, ami mind a továbbtanulás, mind a nyelvvizsga megszerzésének a lehetősége.

### *Továbbtanulási motiváció*

A továbbtanulási motiváció és az önszelekció feltárására saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőívben belül, mely 32 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulóknak minden állítás esetében bekarikázással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd Deci, 1988; Nagy, 2004; Ryan és Deci, 2020) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások két-féle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extinzik) és az önszelekcióra vonatkoznak (Józsa, megjelenés alatt). A faktoranalízissel igazolt három alskála alapján klaszterezttük a tanulókat, mely alapján két jól elkülönülő csoport jött létre (4. táblázat).

<sup>1</sup> A kormány 2020 tavaszán gazdaságvédelmi akcióterv részeként döntött arról, hogy a nyelvvizsga hiánya miatt beragadt diplomákat kiadja azok számára, akik 2020. augusztus 31. előtt sikeres záróvizsgát tettek.

4. táblázat. A továbbtanulási motiváció és önszelekció alapján képzett klaszterek és átlagai

Csoportok	Mintanagyság (n)	Intrinzik motiváció átlag	Extrinzik motiváció átlag	Önszelekció átlag
1. csoport	45	2,20	2,44	2,55
2. csoport	60	3,72	3,89	1,56
F (p)		133,093 (0,001)	169,190 (0,001)	68,061 (0,001)

Az első csoportot átlagon aluli továbbtanulási motiváció és önszelekció jellemzi, ezért őket motiválatlan tanulóknak neveztük el (n = 45). A második csoportot magas motiváltság és alacsony önszelekció jellemzi, így ők a motivált tanulók elnevezést kapták (n = 60).

Elsőként megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a két csoport továbbtanulási szándékában és ezzel szoros összefüggésben az iskolai eredményességben. Az adatok alapján szignifikáns a különbség ( $\chi^2 = 53,295$ ;  $p = 0,001$ ) a továbbtanulási szándékban és az iskolai eredményességben ( $t = -4,147$ ;  $p = 0,001$ ) is. Ebből arra következtethetünk, hogy összefüggés van a motiváltság, az iskolai eredményesség és a továbbtanulási szándék között. Ennek megerősítésére korrelációs számítást végeztünk, amely megerősítette ezt: a motiváció és a továbbtanulási szándék között erős szignifikáns ( $r = 0,712$ ;  $p < 0,001$ ) kapcsolat van. A motiváció és a jegyek között közepesen erős szignifikáns ( $r = 0,391$ ;  $p < 0,001$ ) összefüggést kaptunk, ahogyan a jegyek és a továbbtanulási szándék között ( $r = 0,335$ ;  $p < 0,001$ ) is. Tehát a három tényező szoros együttjárást mutat, vagyis a motivált tanulók jobb jegyekkel rendelkeznek és magasabb számban szándékoznak továbbtanulni a felsőoktatásban.

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy mit tesznek, ha nem veszik fel őket a felsőoktatásba, e tekintetben is szignifikáns különbséget ( $\chi^2 = 46,315$ ;  $p = 0,001$ ) kaptunk a két klaszter között. A motivált csoport 40%-a azt nyilatkozta, hogy újra megpróbálja a felsőoktatásba való jelentkezést, míg a motiválatlan diákok csupán 4%-a adta ugyanezt a választ.

Második lépésben megvizsgáltuk a lemorzsolódási rizikófaktorokat a motiváltak és motiválatlanok körében, hiszen mindkét csoportban vannak olyan tanulók, akik a felsőoktatásban kívánják folytatni tanulmányaikat. A motivált diákok 95%-a, a motiválatlanok 27%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. Munkavállalás tekintetében mindkét csoportban azok vannak magasabb számban, akik dolgozni szeretnének a felsőoktatási éveik alatt, azonban szignifikáns a különbség a munkavállalás okában ( $\chi^2 = 51,316$ ;  $p = 0,001$ ). A motivált tanulók 25%-a a szülők terhermentesítését, 23%-a a függetlenné válást, 20% pedig a szakmai tapasztalatszerzést jelölte meg a munkavállalás okaként. A motiválatlan tanulók esetében 13% az, aki a függetlenedés, míg 9% a szülő terhermentesítése miatt vállalna munkát, csak 4% köztük azoknak az aránya, akik a szakmai tapasztalatszerzést jelölték meg a munkavállalás okaként.

Nem találtunk szignifikáns különbséget a finanszírozási formára való jelentkezésben ( $\chi^2 = 1,260$ ;  $p = 0,533$ ) és a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésében sem. Ez utóbbi esetében ugyanannyian rendelkeznek nyelvvizsgával a motivált és a motiválatlan tanulók között.

Nem találtunk statisztikailag jelentős különbséget a család objektív anyagi indexében ( $t = -0,802$ ;  $p = 0,424$ ) és szubjektív anyagi megítélésében ( $\chi^2 = 3,835$ ;  $p = 0,573$ ), továbbá a szülők iskolai végzettségében ( $t = -1,529$ ;  $p = 0,129$ ) sem. Azt feltételezzük, hogy ennek oka az, hogy nem a diák motiváltsága határozza meg ezeket a tényezőket, hanem éppen fordítva, a családi háttérnek van hatása a motiváltságra és az önszelekcióra.

Megvizsgáltuk, hogy a családi háttér klaszterei alapján van-e különbség a továbbtanulási motiváció alapján képzett klaszterek között. A keresztábra-elemzés szerint nincs szignifikáns különbség ( $\chi^2 = 3,019$ ;  $p = 0,082$ ).

## Összegzés

Munkánkban a szakképzésben érettségiző tanulók lemorzsolódási kockázati tényezőit kívántuk azonosítani egy próbamérés keretében. Tanulmányunk elején bemutattuk a lemorzsolódás mibenlétét és a lemorzsolódási rizikófaktorok egyik csoportosítását a szakirodalom alapján.

Első hipotézisünk, miszerint a saját fejlesztésű kérdőív alapján tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani, beigazolódott. A vizsgálatban részt vevő, továbbtanulni szándékozó tanulók több mint 70%-a tervezi a munkavállalást a felsőoktatási tanulmányai alatt, amit számos szakirodalom a lemorzsolódás egyik kockázatának tekinti (Pusztai és mtsai, 2019; Rumberger, 2012). A Eurostudent VI. felmérés adatai alapján a hazai egyetemista munkavállalók elsősorban megélhetésük fedezése céljából dolgoznak. A munkavállalás és a finanszírozási forma között nem találtunk összefüggést, azonban a tanulmányi eredmény és a finanszírozási forma között szignifikáns az összefüggés. Ez az eredmény összhangban áll a szakirodalommal (Szemerszki, 2014), miszerint a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók a költségtérítés vállalásával kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban. Szintén lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük a továbbtanulni szándékozóknál a gyenge jegyek mellett a korábbi bukást, illetve a bukás elkerülése céljából különóra járást. Azt feltételezzük, hogy a gyenge tanulmányi átlag jelenthet motivátlanságot vagy képességbeli hiányosságot, amik szintén lemorzsolódási kockázatot jelenthetnek.

A vizsgálatban részt vevőknek csupán 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával. Mivel hazánkban a diplomaszerezés feltétele a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte, és a felsőoktatási tanulmányok mellett mind anyagi, mind időráfordítást jelent a nyelvtanulás, továbbá a diploma meg nem szerzésének gyakori oka (Kereszteszeghy, 2018) is, ezért a nyelvvizsga-bizonyítvány hiányát szintén lemorzsolódási rizikónak tekintjük.

Második hipotézisünk, hogy különbséget találunk a lemorzsolódási rizikófaktorokban és a családi háttérben a továbbtanulási motiváció alapján, csak részben igazolódott. Bár mind a motivált, mind a motiválatlan tanulók többsége tervezi a munkavállalást a felsőoktatási tanulmányok alatt, statisztikailag jelentős különbség csak a munkavállalás okában mutatkozik meg. A szakmai tapasztalatszerzés céljából a motivált tanulók 20%-a, a motiválatlan tanulók 4%-a kíván dolgozni. Sem a nyelvvizsga meglétében, sem a finanszírozási formában, sem a család anyagi helyzetében, illetve a családi háttér alapján képzett klaszterekben sem találtunk különbséget a továbbtanulási motivációból és önszelekczióból képzett klaszterek alapján.

Harmadik hipotézisünk, miszerint különbségeket találunk a lemorzsolódási rizikófaktorok meglétében a családi háttértényezőkből képzett klaszterek alapján, nem igazolódott. Nem találtunk szignifikáns különbséget a családi háttér klaszterei szerint sem a munkavállalásban, sem a jegyekben, sem a finanszírozási formára való jelentkezésben, sem a nyelvvizsga meglétében. A családi háttér csoportjai között csupán a továbbtanulási szándékban van statisztikailag jelentős különbség.

Vizsgálatunk egyik korlátját képezi, hogy csupán egy iskola végzős diákjai között végeztük a mérést. Azonban a próbamérés eredményei azt mutatják, hogy a kérdőívünk alkalmas a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálatára. Következő lépésként nagymintás mérést végzünk. Az eredmények további korlátját képezi, hogy a középiskolában mutatott rizikótényezők nem biztos, hogy egybeesnek a felsőoktatási lemorzsolódási okokkal.

*Józsa Gabriella*

*Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola*

## Irodalom

- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D. & Theune, K. (2020). *Dropping out of university: a literature review*. British Educational Research Association. 1–30. DOI: 10.1002/rev3.3202
- Bell, A. & Sanramaria, L. J. (2018). Introduction: Why Focus on First Generation Students? In Bell, A. & Sanramaria, L. J. (szerk.), *Understanding Student Experiences in Higher Education*. Bloomsbury. 4–21. DOI: 10.5040/9781350031869.0007
- Berge, Z. L. & Huang, Y. P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, 13(5). [https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews13\\_5.pdf](https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews13_5.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Kocsis Zsófia, Kovács Karolina Eszter, Kovács Klára, Müller Anetta, Pallay Katalin, Szabó Barbara Éva, Szigeti Fruzsina & Tóth Dorina Anna (2018). A pedagógushallgatók képlettett diplomaszerezése. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.) *Lemorzsolódás és perszisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 63–90.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007) Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In Lerner, R., Bornstein, M. & Leventhal, T. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3*. Wiley. 1–78. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy403
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. OKKER. 406–417.
- Bound, J. & Turner, S. (2011). Chapter 8 – Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. (szerk.), *Handbook of the Economics of Education*. Elsevier. 573–613. DOI: 10.1016/b978-0-444-53444-6.00008-0
- Bourdieu, P. (1990). *Homo Academicus*. Polity Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94) Supplement, 95–120. DOI: 10.1086/228943
- <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó Benő (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 15–44.
- Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczy Ilona & Séra László (szerk.), *Az emberi motiváció I–II*. Tankönyvkiadó. 333–360.
- Dinyáné Szabó Marianna, Pusztai Gabriella & Szemerszki Marianna (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160(21), 829–834. DOI: 10.1556/650.2019.31408
- Ercsei Kálmán (2015. szerk.). *Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fejes József Balázs (2018). A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 111–125.
- Fényes Hajnalka (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre & Pusztai Gabriella (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3, 5–14. DOI: 10.21549/ntny.19.2017.3.1
- Forray R. Katalin & Híves Tamás (2005). *Regionalitás és felsőoktatás*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. [http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas\\_Felsokt.pdf](http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Fox, R. A., McManus, I. C. & Winder, B. C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 511–530. DOI: 10.1348/000709901158659
- Gábor Kálmán & Szemerszki Marianna (2006). BSc hallgatók 2005/2006. In Gábor Kálmán (szerk.), *A kétciklusú képzés kezdetei*. Felsőoktatási Kutatóintézet. 41–84.

- Gáti Annamária & Róbert Péter (2011). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 93–111.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel & Varga Júlia (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Hermann, Zoltán (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.
- Hermány-Berencz Judit, Szegedi Eszter & Sziklainé Lengyel Zsófia (2013, szerk). *PSIVET: Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány.
- Imre Anna & Györgyi Zoltán (2006). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/4-az-oktatasi-rendszer-es-tanuloi-tovabbhaladas>. Utolsó letöltés: 2021. 05. 13.
- Józsa Gabriella (megjelenés alatt). Végzős szakközépiskolák tanulói továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány* (benyújtva).
- Józsa Gabriella (2020). Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba kerülés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. DOI: 10.17165/tp.2020.1-2-5
- Józsa Krisztián, Barrett, Karen C., Józsa Gabriella & Morgan, George A. (2019). FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 111–124. DOI: 10.31074/201923111124
- Keresztszeghy Fruzsina (2018). A műszaki képzési területen frissen végzett hallgatók munkaerőpiaci státusza a 2017-es frissdiplomás-kutatás tükrében. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3), 19–20. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi-muhely/Elemzesi\\_Jelentesek/FEJ\\_2018\\_3.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_3.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Kozma Tamás & Pusztai Gabriella (2019). A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után In Tóth Dorina Anna (szerk.), *Az oktatás gazdasága: tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Center for Higher Education Research and Development. 25–47.
- KSH Oktatási adatok, 2019/2020. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatasa1920/index.html> Utolsó letöltés 2021. 02. 24.
- Lannert Judit (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsága> Utolsó letöltés: 2021. 05. 10.
- Lannert Judit (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés. ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék, Budapest.
- Lannert Judit (2003). A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11(2), 187–208.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013) *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Lengyel Judit & Török Timea (2012). 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései. *Iskolakultúra*, 22(10), 58–75.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. 95–119.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 11(2), 225–235.
- Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.78
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Miskolci Péter, Bársony Fanni & Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105.
- Nagy Péter Tibor (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244
- Pusztai Gabriella (2015). Tanulmányi eredményeséget támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó*. 79–96
- Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg. Hallgatói értelmzői közösségek*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella, Kovács Klára & Hegedűs Roland (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.6
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach higher education*. Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9780203507711
- Róbert Péter (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1. 79–94.
- Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI. 193–205.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674063167
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sági Matild (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvésemélet alapján. In Lannert Judit (szerk.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. OKI.
- Sipeki Irén (2018). *Társadalmi egyenlőtlenségek és pályaválasztás. A középiskolások munkaerő-piaci lehetőségeit befolyásoló kompetenciák vizsgálata Magyarország egy fejlett ipari régiójában 10 éves longitudinális vizsgálat alapján*. PhD értekezés. DE HTDI, Debrecen.
- Székelyi Mária & Barna Ildikó (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex.
- Szell Krisztián (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.
- Szemerszki Marianna (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. OKI. 47–63.
- Szemerszki Marianna (2012a). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 19–50
- Szemerszki Marianna (2012b). A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 113–139.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Tódor Imre (2020). A racionális döntésemelvények és az iskolai pályafutás. In Pusztai Gabriella (szerk.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 39–54.
- Veroszta Zsuzsanna (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/download/DPR\\_tanulmanyok/frissdiplomasok\\_zarotanutmany\\_2015.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/download/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_zarotanutmany_2015.pdf). Utolsó letöltés: 2021. 05. 11.
- Veroszta Zsuzsanna (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 51–82.

## Jegyzet

<sup>1</sup> Az utóbbi években a szakképzésben történt képzéstípusok névváltozásai ellenére munkánkban a szakközépiskola (érettségit adó szakképző iskola) megnevezést használjuk.

## Absztrakt

A lemorzsolódás vizsgálata és kockázati tényezőinek azonosítása évtizedek óta foglalkoztatja az oktatáskutatókat. A 70-es évektől folyamatosan születnek a lemorzsolódási rizikófaktorokat csoportosító, rendszerező publikációk. Tanulmányunkban az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokat vizsgáljuk. Munkánkban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézménybe kerülés előtt milyen lemorzsolódási rizikófaktorok azonosíthatók. Próbamérésünkbe 105 fő végzős szakközépiskolai tanulót vontunk be. A vizsgálatban saját készítésű kérdőívet használtunk, melynek egyik része a felsőoktatásba továbbtanulni szándékozók lemorzsolódási rizikófaktorait igyekszik feltárni. Eredményeink, összhangban a szakirodalommal, azt mutatják, hogy már a felsőoktatásba jelentkezés előtt lehet lemorzsolódási rizikótényezőket azonosítani. Azonban vizsgálatunkban a családi háttér és továbbtanulás motivumai alapján képzett klaszterek szerint nem találtunk különbséget a lemorzsolódás kockázati tényezőiben. Míg a családi háttér csoportjai között csak a továbbtanulás szándékában, addig a továbbtanulási motiváció klaszterei alapján csupán a munkavállalás okában tudtunk kimutatni statisztikailag jelentős különbséget.

## A Kormányhivatal által támogatott álláskeresőknél szóló felnőttképzés területi eloszlása Békés megyében

*Az álláskeresőknél szóló felnőttképzés célja, hogy a résztvevő új, piacképes végzettséggel minél hamarabb munkahelyet találjon magának az elsődleges munkaerőpiacon. Kutatásom célja, hogy Békés megyében feltárjam e képzések megoszlását több szakmai szempont alapján, bemutassam a sikeresség főbb mutatószámaait és a képzések térszerkezetét. Ennek érdekében az egyváltozós elemzések (megoszlások, trendek) elvégzését követően a területi statisztika eszköztárával mutattam rá a képzések térbeli eloszlására. Az álláskeresőknél szóló felnőttképzés sikerességét az elhelyezkedési arányok mutatják meg. A 2015–2019-ig terjedő időszakban a képzést sikeresen elvégzők elhelyezkedési arányai romlottak. A másodlagos munkaerőpiacon (közfoglalkoztatásban) történő elhelyezkedés tendenciózus növekedése után drasztikus csökkenés mutatkozott, miközben az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedők aránya növekedő irányt vett fel. Az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedési arányok növelése érdekében a helyi vállalkozók bevonását javaslom a szakmai képzések gyakorlati oktatásába, hiszen ha ő tanítja meg az álláskeresőt a szakmára és a helyi specializációra, akkor abban az esetben, ha megelégedett a tanulóval, munkát is kínálhat neki, mely mind az álláskeresőnek, mind a munkáltatónak pozitív lesz, hisz az álláskereső munkát kap, a munkáltató pedig a betanítási időszakot teljes mértékig kihasználta a képzés ideje alatt.*

### Bevezetés

Az UNESCO és az Európai Unió szakpolitikai dokumentumaiban használta először a felnőttképzési vagy felnőttoktatási politika kifejezéseket az élethosszig tartó tanulás értelmezésében, azonban ezeket a fogalmakat felváltotta a felnőttkori tanulás kifejezés, amelynek fogalma kiterjed minden olyan informális, formális és non-formális, akár szakmai, akár általános tanulási tevékenységre, amelyet a tanulmányok kiegészítése céljából felnőttek végeznek (Council, 2011).

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény [1] (Fktv.) preambuluma szerint a törvény célja, hogy a Magyarországon élő személyek képesek legyenek megfelelni a gazdasági, technológiai és kulturális fejlődés kihívásainak (Cseszka, 2017). A munka világába eredményesen kapcsolódhassanak be, életük során sikeresek legyenek, és a



felnttktori képzés segítségével javulhasson az életvitelük. Ennek érdekében szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezethegének növelésére (Koncz, 2017).

A felnttktképzés gazdasági szempontjai a munkaerő-piaci funkcióihoz kapcsolódnak, eszközei a vállalati igényeknek megfelelő szakképzés, továbbképzés és kompetenciafejlesztés, valamint a termelési gyakorlatban megszerzett ismeretek későbbi, akár formális képzésben történő beszámításának lehetősége (Mócz, 2013). A tudástársadalmakban a munkaerő-állomány képzettsége az ország gazdasági potenciáljának meghatározó eleme. A felnttktképzés éppen ezért hozzájárul a szellemi tőke felhalmozódásához és bővüléséhez, ami fontos szerepet játszik a gazdasági növekedés folyamataiban. A felnttktképzés felkészíti a tudásalapú gazdaságra, de vizsgálatok arra is rámutattak, hogy megfékezi a népesség öregeedésének hatásait (Findsen és Formosa, 2011).

A gazdasági növekedés és a foglalkoztatottság növelése a kormányzatok részéről kiemelt figyelmet kap, és a felnttktképzés az, amely a népesség minél nagyobb hányadát alkalmassá tudja tenni a munkavállalásra és a magasabb produktivitás elérésére (Bartel, 1995). Magyarországon – több európai országhoz hasonlóan – csökkent (1990 óta) a potenciális munkavállaló korosztály létszáma. Ezt a kedvezőtlen demográfiai változást igyekeznek azzal ellensúlyozni, hogy a nyugdíjkorhatár folyamatos emelésével minden évben többen maradnak a munkaerőpiacon. Magyarország gazdasági célja is az, hogy az emberek minél nagyobb számban szerezzék meg azokat a kompetenciákat, amelyek a jobb munkahely elnyeréséhez szükségesek számukra. Társadalmi szempontból pedig a cél az, hogy az egyenlőség, összetartás erősödjön és a kirekesztődesi folyamatok megforduljanak (Artner, 2020).

A felnttktképzés a felnttkt tervszerű, céltudatos fejlesztésére irányuló tevékenységeket foglalja magába, amelyben kompetenciákra helyezik a hangsúlyt. Felnttktképzés alatt a felnttkt hivatalosan elismert végzettséget adó szakmai képzését, átképzését és továbbképzését értjük (Zrinszky, 2010). „Ennek megfelelően megállapításaink (a vizsgált időszaknak megfelelően 2015–2019) az iskolarendszeren kívüli tevékenységet végző felnttktképzési intézményekre, az általuk – saját képzési program alapján – szervezett általános, nyelvi, szakmai képzések rendszerére és az ezekben a képzésekben részt vevő felnttktkre vonatkoznak” (Farkas és Henczi, 2014. 9–10.), azonban 2020-tól a felnttktképzés fogalma kibővült, így minden iskolarendszeren kívül megvalósuló kompetenciakialakítás és fejlesztés is ide sorolható. A piaci igényeknek potenciálisan megfelelő szakmai képzetség megszerzésére irányul a felnttktképzés, amely segítséget nyújt, hogy legális úton szerezzenek jövedelmet a képzettek, ezáltal megvalósul a társadalmi integrációjuk. Ennek következtében megfogalmazódott számos közösségi politikai irányelv, például az Európa 2020, az intelligens, inkluzív és fenntartható növekedési stratégia. Az Európa 2020-ban meghatározott prioritások egyik legfőbb pillére a tudásra és az innovációra épülő gazdaság létrehozása, kialakítása, mindemellett olyan gazdaság kialakítása, mely magas foglalkoztatást biztosít, melyet területi, gazdasági és szociális kohézió jellemez (Farkas és Henczi, 2013).

A foglalkoztatáspolitikai eszközrendszere közvetlen kapcsolatban van a felnttktképzéssel. Foglalkoztatáspolitikai szempontból kiemelkedően fontos a munkanélküliek, illetve munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzési támogatásának rendszere, valamint a munkaügyi hivatalok munkaerő-piaci tájékoztatási rendszere, tevékenysége (Lipták, 2013). Napjainkban a foglalkoztatáspolitikai legfőbb célja a foglalkoztatottság és az aktivitás növelése, az inaktívák számának csökkentése. A másodlagos munkaerőpiac köréhez tartozik a foglalkoztatáspolitikai feladata, hogy a perifériára szorult egyének visszakérüljenek a munkaerőpiacra, és célja, hogy az inaktívák egy része bekerüljön a munkaügyi hivatalok nyilvántartásába a regisztrációjuk során (Györi és Járdány, 2019).

Az egész életen át tartó tanulás egyre fontosabbá válik a mai társadalomban. Az egyéneknek képzésen keresztül kell fejleszteniük készségeiket annak érdekében, hogy

sikeresen beilleszkedjenek a munkaerőpiacra. Azonban a képzések között is jelentős különbségek mutatkozhatnak abból a szempontból, hogy mennyire hatékonyan segítik elő a munkaerő-piaci integrációt (Nijhof, 2005; Cedefop, 2019).

A tartós munkanélküliek számos esetben a régebben megszerzett szakmájukban sem rendelkeznek kielégíthető kompetenciákkal, ami még inkább igaz lehet a képzettséggel nem rendelkezőkre. Lehetetlen feladat sikeresen oktatni a hiányzó alapismeretek pótlása nélkül. Sok esetben, amikor bizonyítvány igazolja az alapfokú végzettséget, akkor is szükség lehet ezek pótlására (Zachár, 2009). A hatékonysági követelmény szerint minél több képzést kell lebonyolítani, minél kevesebb pénzért. A munkanélküliek képzésénél el kell dönteni, hogy ezek az emberek költségesebb komplex programokban vesznek részt az elhelyezkedés, foglalkoztatás érdekében, vagy valamennyiükről lemondunk. A hátrányos helyzetűek képzésével kapcsolatos olyan elvárásoknak kell teljesülni, mint a személyiség stabilizálása, nyílt egymásra épülő rendszerek, alapismeretek pótlása, megkülönböztetett bánásmód, kommunikációs készségek fejlesztése (Halmos, 2005).

A legtöbbször hallott kritika a szakképzettséssel kapcsolatban az, hogy nem a munkaerő-piaci kereslethez megfelelő szakmákban folynak a képzések, ennek következtében egyes szakmával rendelkezőkből hiány alakul ki bizonyos térségekben. Ezzel szemben bizonyos szakmákkal rendelkezőkből túlkínálat van, és a munkaerőpiac nem képes felszívni a végzeteket. Magyarország munkaerőpiaca nagymértékben szegmentált mind területileg, mind strukturálisan. A munkanélküliek jelentős része frikciós, vagyis sűrűlódásos munkanélküliség áldozata, azaz a keresleti és kínálati oldalon ugyanazt keresik és kínálják, viszont az érdekek nem találkoznak. Ennek sok oka lehet, például mobilitási vagy bérezési problémák (Öry, 2005).

A felnőttképzés során harmóniát kell teremteni a három érdek tengelyében, összhangba kell hozni a keresletet munkaadói szempontból, a felnőtt tanulók igényeit és a felnőttképző intézmények kínálatát. A multinacionális vállalatok komoly karrierlehetőséggel csábítják a szakmunkásokat, előrelépési lehetőséggel, magas jövedelemmel, vonzó munka-körülményekkel. A nagyvállalatok is olyan szemmel néznek a szakmunkásokra, mint bármilyen erőforrásra, hiszen profitmaximalizálásra törekednek. A vállalatoknak a

---

*A tartós munkanélküliek számos esetben a régebben megszerzett szakmájukban sem rendelkeznek kielégíthető kompetenciákkal, ami még inkább igaz lehet a képzettséggel nem rendelkezőkre. Lehetetlen feladat sikeresen oktatni a hiányzó alapismeretek pótlása nélkül. Sok esetben, amikor bizonyítvány igazolja az alapfokú végzettséget, akkor is szükség lehet ezek pótlására (Zachár, 2009). A hatékonysági követelmény szerint minél több képzést kell lebonyolítani, minél kevesebb pénzért. A munkanélküliek képzésénél el kell dönteni, hogy ezek az emberek költségesebb komplex programokban vesznek részt az elhelyezkedés, foglalkoztatás érdekében, vagy valamennyiükről lemondunk. A hátrányos helyzetűek képzésével kapcsolatos olyan elvárásoknak kell teljesülni, mint a személyiség stabilizálása, nyílt egymásra épülő rendszerek, alapismeretek pótlása, megkülönböztetett bánásmód, kommunikációs készségek fejlesztése (Halmos, 2005).*

---

legfontosabb, hogy a munkások egy adott feladathoz szükséges utasításokat pontosan végrehajtsák, azaz nem kreatívnak, alkotónak, gondolkodónak kell lenniük. Csak olyan pozícióra keresnek munkavállalót, amit nem tudnak a mai technikával automatizálni (Fine és mtsai, 2018) Természetesen kimondható, hogy amit ma nem képesek automatizálni, azt a közeljövőben lehetséges, hogy tudni fogják, azaz a profitmaximalizálásból adódóan a nagyvállalatok ezt a módszert fogják követni. Elmondható, hogy a profit csökkenésekor a nagyvállalatok elsőként a szakmunkásokat és a betanított munkásokat bocsájtják el, hisz a vállalatnak a profit az első. Általánosságban mindenki a nehézkes elhelyezkedési esélyekről és túlképzésről beszél, ha az úgynevezett „divatos” szakmákról beszélünk, ezzel szemben az érdeklődés töretlen az irányukban (Csehé Papp és Csapó, 2017).

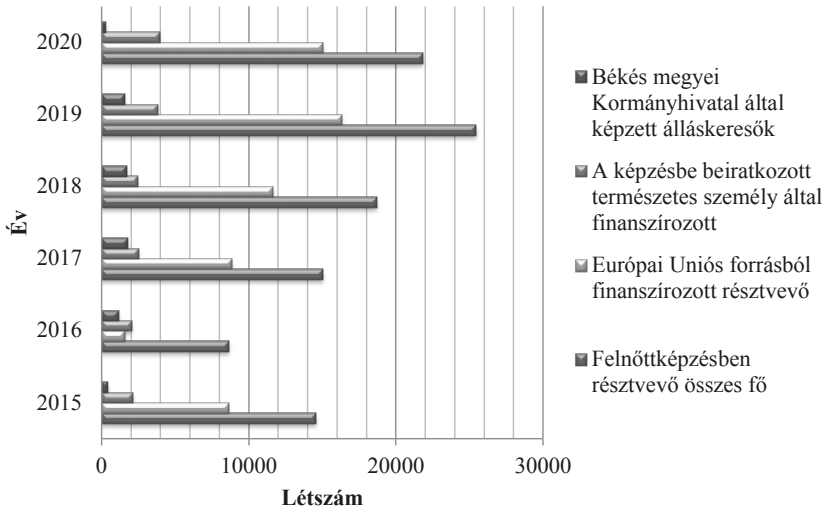
### **Anyag és módszer**

A Békés Megyei Kormányhivatal Foglalkoztatási Munkaügyi és Munkavédelmi Főosztály Munkaerőpiaci Osztály által szolgáltatott adatokra alapozott kutatás lefolytatása előtt a témakörben elérhető hazai és nemzetközi szakkönyveket és folyóiratcikkeket dolgoztam fel. Azok megismerését követően az Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer honlapját, a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatbázisait, valamint az OSAP 1665 Statisztikai Felületen elérhető adatbázisokat tekintettem át és töltöttem le Békés megye járásaira és településeire vonatkozóan. A kutatás a 2015–2020-ig terjedő időszak adatsorait elemzi. A vizsgálatok során a felnőttképzésben tanulók létszámát tekintettem át. Összehasonlítást végeztem a résztvevői adatok alapján települési és járási területi szinteken. Az összegyűjtött adatbázisok feldolgozását, kiértékelését a Microsoft Office 2013 programcsomag Excel programjának segítségével végeztem el. Az adatok kartogramon történő ábrázolását ArcMap 10.6.1 térinformatikai program használatával valósítottam meg.

### **Eredmények**

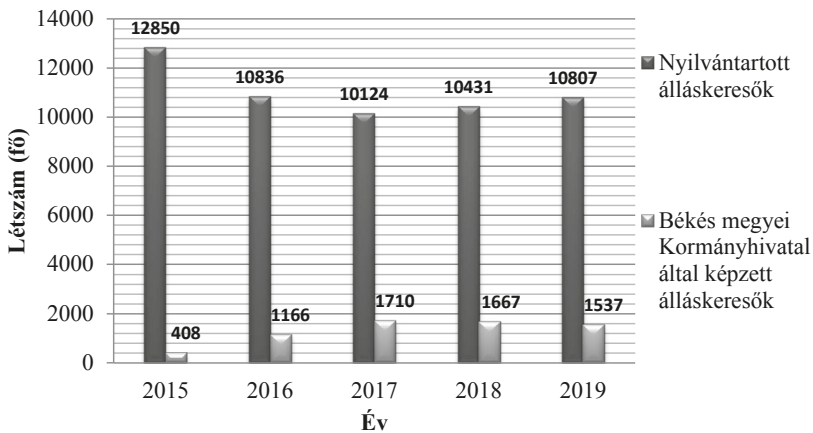
#### *Az álláskeresőknek szóló felnőttképzés területi eloszlása Békés megyében*

Békés megyében a felnőttképzésben részt vevők száma a vizsgált időszakban (2015–2020) folyamatos növekedést mutat. A képzésben részt vevők költségviselőik szerinti eloszlása azt mutatja, hogy az Európai Unió által finanszírozott képzettek voltak a legtöbben minden vizsgált évben, kivéve 2016-ban, ami a felnőttképzés legrosszabb éve volt az országban a részt vevők létszámadatai alapján. Az Európai Unió által finanszírozott képzésben részt vevők legmagasabb aránya 2020-ban volt, majdnem elérte a 70%-ot. A képzésbe beiratkozott természetes személy által finanszírozott képzésben részt vevők kategóriája országos szinten is alacsony arányt mutat, amelynek legmagasabb részesedése 2016-ban volt (23,5%); az abszolút számok alapján 2020 volt a legkiemelkedőbb év, akkor 3908 ember vett részt és fizetett felnőttképzésben való részvételért. A Békés Megyei Kormányhivatal által képzésbe bevont álláskeresők száma a vizsgált hat évben változó képet mutat. Arányait tekintve a jelentősége 2016-ban volt a legmagasabb (13,5%), viszont a tényleges résztvevői létszámokat vizsgálva 2017-ben érte el a maximum létszámot (1710 fő). Az arányszámokat vizsgálva az európai uniós forrásból támogatott résztvevők és a Békés Megyei Kormányhivatal által finanszírozott képzéseken részt vevők legmagasabb aránya 2016-ban volt, amikor meghaladta a 74%-ot (1. ábra).



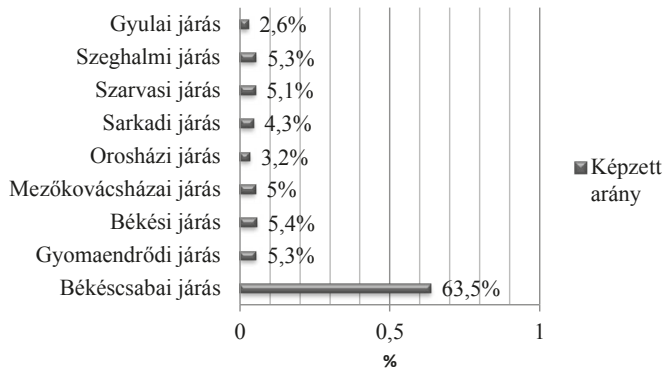
1. ábra. Békés megyében a felnőttképzésben részt vevők költségviselők szerinti megoszlása (fő) (2015–2020)  
 Forrás: Saját készítés (www.osap.mer.gov.hu és a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján)

A megyében nyilvántartott álláskeresők száma a vizsgált években 2043 fővel csökkent, amely némileg köszönhető a felnőttképzés átképzési rendszerének. A Békés megyei Kormányhivatal által beiskolázott álláskeresők egyik évben sem érték el a 2000 főt. Az álláskeresők beiskolázási arányait tekintve a legrosszabb év 2015 volt (3,1%), míg a legjobb 2017 (16,8%) (2. ábra).



2. ábra. Nyilvántartott álláskeresők és a képzésbe bevont álláskeresők Békés megyében (fő) (2015–2019)  
 Forrás: Saját készítés (www.teir.hu és a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján)

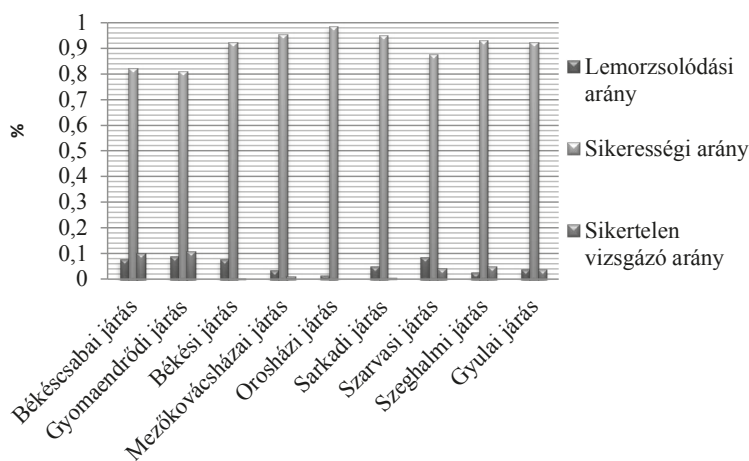
A megyében az összes Békés Megyei Kormányhivatal által beiskolázott résztvevők járási eloszlása szerint kimagaslik a megyeszékhely járása, ahol az összes beiskolázott 63,52%-a lett bevonva képzésbe. A megyében található járásek által beiskolázott felnőtt tanulók száma egyenletesen oszlik el. Természetesen a megyeszékhely koncentrációját a magasabb lakónépség és a megyeszékhelyen található vállalkozások nagyobb száma is okozza (3. ábra).



3. ábra. Békés megyei Kormányhivatal által beiskolázott személyek járási eloszlása (2015–2019)

Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján

A megye járásai hasonló képet mutatnak a sikerességi arányt tekintve. A képzéseken részt vevők szempontjából a legsikertelenebb járás a Gyomaendrődi járás (80,83%) a legsikeresebb pedig az Orosházi (98,65%) a képzések elvégzése alapján. A sikerességi arány a képzést sikeresen elvégzőkre vonatkozik, azaz nem csak azokra a személyekre, akik sikeresen vizsgáztak, hisz nem minden képzés zárult vizsgával a megyében. A lemorzsolódási arányt analizálva azt azonosíthatjuk, hogy a képzések befejezése előtt a résztvevők hány százaléka nem fejezte be a képzést. A lemorzsolódás mellett a sikertelen vizsgázói arány tekintetében is ugyanaz a fent említett két járás rendelkezett a legjobb és a legrosszabb pozícióval, azonban kimagaslik az Orosházi járás mutatója 0%-os sikertelen vizsgázói aránnyal (4. ábra).

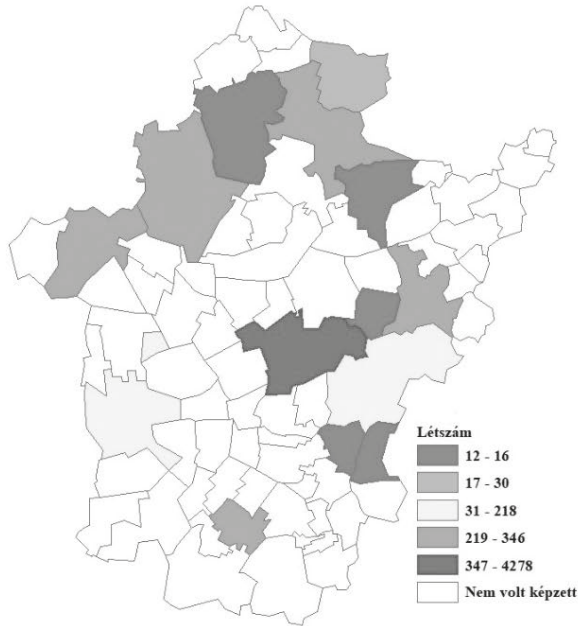


4. ábra. Lemorzsolódási, sikerességi és sikertelen vizsgázói arány Békés megye járásaiban (%) (2015–2019)

Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján

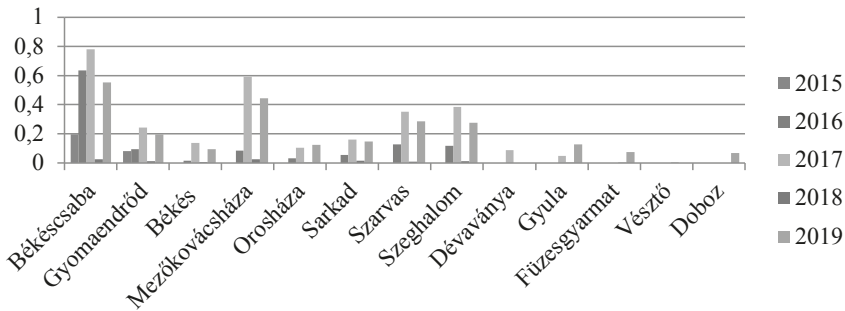
A megye 75 települése közül összesen 15 településen voltak képzések, amelyeket a Békés Megyei Kormányhivatal indított és finanszírozott. A 15 település közül kilenc tölt be járási központ szerepkört. A legtöbb járásban csak egy település szolgált képzési helyszínként. A fennmaradó hat település a Békéscsabai, Gyomaendrődi, Szeghalmi és a Gyulai járás területén található. A települések közül kimagaslik a résztvevői számok

alapján Békéscsaba. A megyeszékhelyen a vizsgált öt évben 4278 fő álláskeresőt iskoláztatt be a Békés Megyei Kormányhivatal. A legkisebb résztvevői létszámmal ugyanebben az időintervallumban (2015–2019) Vészto rendelkezik (5. ábra).



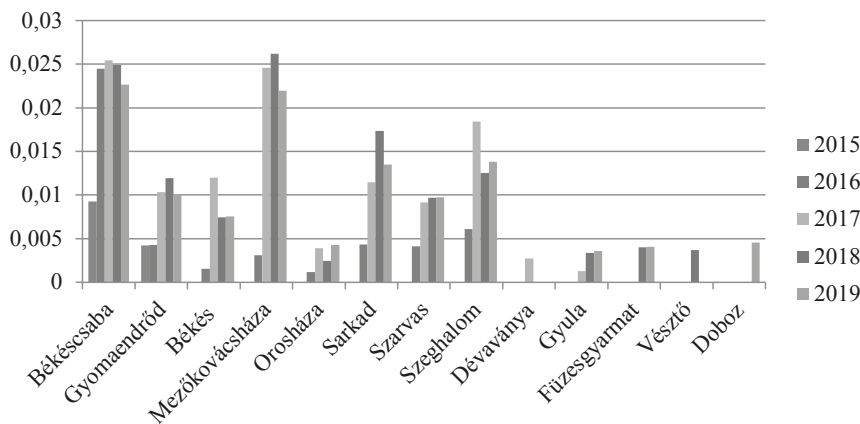
5. ábra. Álláskeresőknél szoló képzéseken való részvétel Békés megye településein (2015–2019)  
Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján

2015 és 2019 között a megyében összesen 13 helyszínen voltak megtalálhatóak a Békés Megyei Kormányhivatal által indított álláskeresőknél szoló képzések. A nyilvántartott álláskeresőkhöz viszonyított arány szerint Békéscsabán volt a legtöbb álláskereső képzésben részt vevő. A legjobb arány a megyeszékhelyhez fűződik 2017-ben a nyilvántartott álláskeresőknél 78,15%-a vett részt képzésben. A 6. ábra is jól szemlélteti, hogy egyes településeken nem minden vizsgált évben voltak jelen álláskeresőknél szoló képzések.



6. ábra. Békés Megyei Kormányhivatal által képzettek aránya a nyilvántartott álláskeresőknél számához viszonyítva (%) (2015–2019)  
Forrás: Saját készítés (www.teir.hu és a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján)

A felnőttképzésben részt vevő álláskeresők számának alakulása az aktív lakónépességhez viszonyítva más képet mutat az előzőkhöz képest. A legmagasabb arányszámmal Mezőkovácsháza rendelkezett a vizsgált időszakban, amivel csak a központi szerepkört betöltő Békéscsaba szállt versenybe (7. ábra).



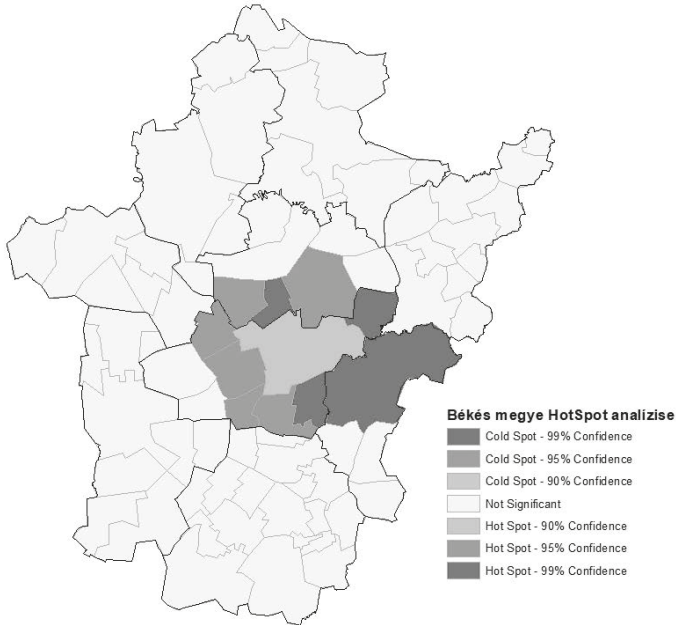
7. ábra. Békés Megyei Kormányhivatal által képzettek aránya a lakónépességhez (15–64 évesek) viszonyítva (2015–2019)

Forrás: Saját készítés (www.teir.hu és a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján)

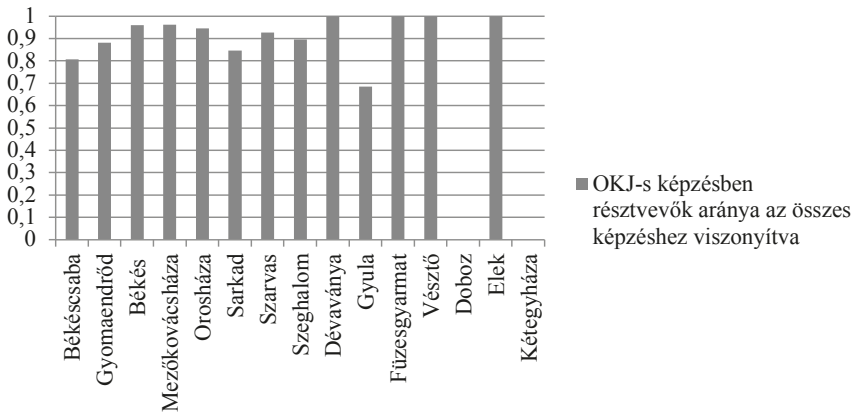
A felnőttképzés térszerkezetére vonatkozó HotSpot analízis segítségével kirajzolódott, hogy Békés, Békéscsaba, Gyula háromszögben egy felnőttképzési centrum alakult ki az álláskeresőknél szóló képzések terén a lakónépességhez viszonyított négyzetes arány alapján. A HotSpot elemzés által meghatározott térség nem nyúlik túl a három városról elnevezett járason. Békéscsaba esetében különösen jól megfigyelhető, hogy a környező kisebb településekből „elszívja” a tanulni vágyókat, aminek két oka lehetséges. Az egyik, hogy a megyeszékhelyen vannak jelen leginkább a felnőttképző intézmények, a másik, hogy a megyei kormányhivatalok leginkább a megyeszékhelyhez tartozó járásokat részesítik előnyben a képzések indításánál (8. ábra).

A legközelebbi szomszédsági viszony vizsgálata alapján szignifikánsan szétszórott értékek mutatkoztak (legközelebbi szomszédsági arány: 1,299687; z-érték: 4,965115; p-érték: 0,000001), ennek következtében klaszterezettség nem mutatható ki a térségben.

A képzések szempontjából a szakmai képzések (OKJ-s képzések és a „B” képzési körös OKJ-n kívüli szakmai képzések) jelentik leginkább a munkaerő-piaci képzéseket. A Békés Megyei Kormányhivatal által támogatott képzések mind az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakmai képzések voltak. Az OKJ-s képzések a megyében átlagosan 83,9%-ban voltak jelen a teljes képzési listához viszonyítva. Az egy képzéssel rendelkező települések tekintetében vannak jelen 100%-ban az Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzések, azonban fellelhető olyan egyképzéses település is, ahol csak felzárkóztató, kompetenciafejlesztő képzést indítottak. A nem egyképzéses települések közül a legmagasabb szakmai képzési aránnyal rendelkező település Mezőkovácsháza volt, a legalacsonyabb aránnyal pedig Gyula városa rendelkezett (9. ábra).



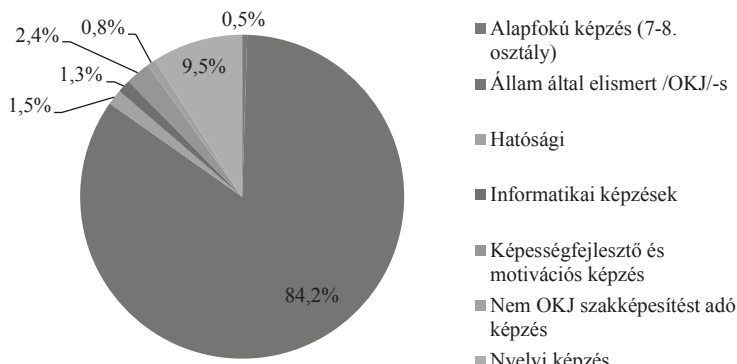
8. ábra. Békés megye HotSpot analízise a Békés Megyei Kormányhivatal által indított álláskeresőknek szóló képzések lakónépességhez (16–64 éves) viszonyított négyzetes arány alapján (2015–2020)  
Forrás: Saját készítés (www.teir.hu és a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján)



9. ábra. Békés Megyei Kormányhivatal által indított OKJ-s képzéseken részt vevők az összes képzésben részt vevőhöz viszonyítva (2015–2019)  
Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján

A megyében 80-féle képzésen vettek részt az emberek. A képzési kínálatban megtalálhatóak OKJ-s, nyelvi, informatikai, hatósági, nem OKJ-s végzettséget adó kompetenciafejlesztő és alapfokú iskolai végzettséget adó felzárkóztató képzések. A legtöbbje az Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzés volt. Arányait tekintve a legkevesebb résztvevő az alapfokú képzésekben (7–8. osztály) volt, az összes képzésnek mindössze 0,5%-a. Az OKJ-s képzések után a nyelvi képzésekben vettek részt a legtöbben: 9% (10. ábra).





10. ábra. Békés Megyei Kormányhivatal által indított képzések típus szerinti eloszlása az összes képzésben részt vevőhöz viszonyítva (2015–2019)

Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján

A képzések sikerességét a jelentkezések száma határozza meg leginkább, a megyében a legnagyobb létszámmal rendelkező képzés az Építő- és anyagmozgató gép kezelője Targoncavezető szakirány volt, amely az összes képzett (2015–2019) 13,7%-át fedi le, a másik legsikeresebb Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzés a Szociális gondozó és ápoló volt. Nagyon népszerűek voltak az angol nyelvi képzések is.

A kormányhivatal által indított képzések sokrétűek voltak a vizsgált időszakban. Az 1. táblázat szemlélteti a legnagyobb résztvevői létszámmal rendelkező képzéseket. A képzések sokszínűsége következtében lefedik a megye munkaerő-piaci igényeit.

1. táblázat. A Békés Megyei Kormányhivatal által indított legnagyobb létszámmal rendelkező képzések (2015–2020)

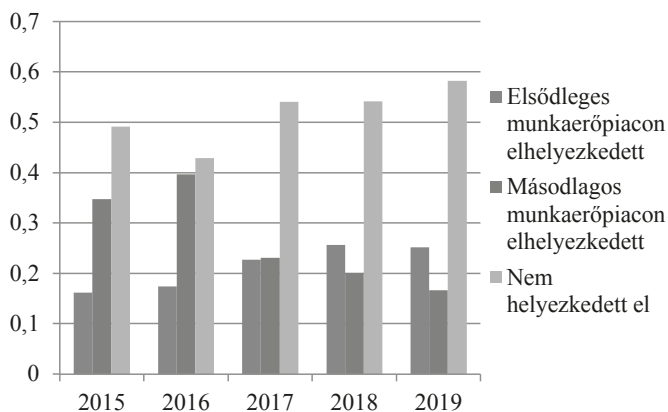
Képzés megnevezése	Létszám	Arány
Építő- és anyagmozgató gép kezelője Targoncavezető szakirány	924	13,72%
Angol nyelvi felkészítő képzés	417	6,19%
Szociális gondozó és ápoló	404	6,00%
Tisztítás-technológiai szakmunkás	294	4,36%
Élelmiszer-, vegyiáru-eladó	280	4,16%
Pénzügyi-számviteli ügyintéző	209	3,10%
Német nyelvi felkészítő képzés	201	2,98%
Élelmiszer-, vegyiáru- és gyógynövény-eladó	198	2,94%
Óvodai dajka	196	2,91%
Konyhai kisegítő	162	2,40%
Rakodó- és szállítógép-kezelő	157	2,33%
Gyermek- és ifjúsági felügyelő	155	2,30%
Alapkompetencia-fejlesztés	150	2,23%
Vállalkozási és bérügyintéző	135	2,00%
Szakács	133	1,97%
Személy-és vagyonőr	133	1,97%

Képzés megnevezése	Létszám	Arány
Pincér	117	1,74%
Eladó	105	1,56%
Egyéb képzések	2367	35,14%

*Forrás: Saját készítés a Békés Megyei Kormányhivatal adatai alapján*

A vizsgált időszakban (2015–2019) sikertelen vizsgázók arányát vizsgálva a legrosszabb aránnyal a Vállalkozási mérlegképes könyvelő képzésben részt vevők rendelkeztek, ugyanis a vizsgázók 62,9%-a sikertelenül zárta le a képzést. A képzetteknek nehéznek bizonyultak még a nyelvi képzések is, itt a román nyelvi képzésen részt vevők 58,3%-a, a német nyelvi képzésen részt vevők 51,7%-a, az angol nyelvi képzésen részt vevők 41,9%-a tett képzést lezáró sikertelen vizsgát, azaz nem kapott nyelvvizsgát. A lemorzsolódási arányokat figyelembe véve a legtöbb, képzésből kimaradó a Központi fűtés rendszerszerelő képzésnél (60%) volt. A legtöbb képzés, amelyből magas arányú lemorzsolódó volt, szinte mind az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmai képzések voltak.

A képzések hasznosságát az elhelyezkedési arányok mutatják. Békés megyében az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek aránya folyamatos növekedést mutatott 2015-2018-ig, viszont 2019-re kisebb (0,5%) csökkenés következett be. A másodlagos munkaerőpiacon (közfoglalkoztatás) munkát találó, felnőttképzésben részt vevők számában drasztikus csökkenést figyelhetünk meg 2016-tól kezdődően. Ezzel párhuzamosan azoknak a felnőttképzésben részt vevőknek az aránya, akik nem helyezkedtek el a képzés megszerzésével, 2016-tól növekedő tendenciát vett fel (11. ábra).



11. ábra. Békés Megyei Kormányhivatal által indított képzéseken részt vevők elhelyezkedése a munkaerőpiacon (2015–2019)

*Forrás: Saját készítés az Innovációs és Technológiai Minisztérium adatai alapján*

### Következtetések, javaslatok

Békés megyében a felnőttképzésben részt vevők száma a vizsgált időszakban folyamatos bővülést mutatott. Ez azonban nem csak az álláskeresőknak szóló képzéseknek köszönhető, hiszen jelentős arányt képviselnek a munkáltatók által finanszírozott munkavállalói képzések is.

A felnőttképzés területi mintázata erős kapcsolatot mutat a településhierarchiával, így Békés megyében is kimagaslik a megyeszékhely jelentősége a képzések térbeli eloszlása alapján. A megyében indított képzések nagy részét azért vonzza magához Békéscsaba, mert a megye rurális térségeiben nincsenek jelen olyan vállalkozások, amelyek a gyakorlati képzési helyet biztosítani tudnák a szakmai képzésekhez. A másik indok, hogy a lakónépesség magasabb száma miatt még a kedvezőbb gazdasági mutatók mellett is magasabb az álláskeresők abszolút száma. Ahol több a nyilvántartott álláskereső, ott több embert lehet bevonni képzésekbe. Erre ráerősít még a megyeszékhely kedvező közlekedésföldrajzi pozíciója is.

A megyeszékhelyen kívüli képzési helyszínek elsődlegesen járási központok voltak. Ami ismételen a kis lakónépességű településeken a vállalkozók hiányának is köszönhető. Ellenben, ha olyan szakmai képzéseket indítanak, amelyekhez nem szükséges speciális gyakorlati hely, vagy olyan képzéseket, amelyekhez megvan a szükséges gyakorlati hely a településeken, akkor a rurális térségekben lenne célszerű indítani a képzéseket, mert ezzel csökkenteni lehetne az utóbbi években nagyarányú elvándorlás mértékét. Hisz ha az álláskereső a saját településén szerez képzettséget, és a helyi vállalkozónál tanulja meg a gyakorlati ismereteket, akkor a munkáltató a saját munkafolyamataira tudja betanítani a tanulót, és ha jól teljesít, munkát is ajánlhat neki.

A Békés, Békéscsaba, Gyula városok által meghatározott háromszög felöleli a felnőttképzésben részt vevők több mint a 80%-át a megyében. A vizsgált hat évben kétezer

fővel csökkent a munkanélküliek száma (a pandémiás időszak alatt az álláskeresők száma megnövekedett az előző évhez képest), ami a jól megválasztott képzési palettának és a munkaerőpiacra történő képzésnek is köszönhető. A helyi vállalkozók bevonásával, egymás munkáját segítve, még több álláskeresőt lehetne munkához juttatni, ha még célirányosabban a munkáltatók számára képeznék az álláskeresőket.

A Kormányhivatal által támogatott képzések többsége az Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzés, ami nagyon jó irány, hisz egy újonnan megszerzett szakmai végzettséggel könnyebben tudnak munkát találni, mint egy kompetenciafejlesztő tréninggel. A képzések sikerességét az elhelyezkedettek aránya mutatja meg. A megyében a vizsgált időszakban az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek aránya folyamatos növekedést mutatott, átlaga a vizsgált periódus egészében 21,4% volt. A közfoglalkoztatásban (mint másodlagos munkaerőpiacon) elhelyezkedettek aránya ellenben egyre csökkenő

*A Kormányhivatal által támogatott képzések többsége az Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzés, ami nagyon jó irány, hisz egy újonnan megszerzett szakmai végzettséggel könnyebben tudnak munkát találni, mint egy kompetenciafejlesztő tréninggel. A képzések sikerességét az elhelyezkedettek aránya mutatja meg. A megyében a vizsgált időszakban az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek aránya folyamatos növekedést mutatott, átlaga a vizsgált periódus egészében 21,4% volt. A közfoglalkoztatásban (mint másodlagos munkaerőpiacon) elhelyezkedettek aránya ellenben egyre csökkenő tendenciát vett fel. Az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek aránya azokban az években tudott a legnagyobb arányban nőni, amikor nagyobb visszaesés mutatkozott a közfoglalkoztatásban elhelyezkedettek arányában.*

tendenciát vett fel. Az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedettek aránya azokban az években tudott a legnagyobb arányban nőni, amikor nagyobb visszaesés mutatkozott a közfoglalkoztatásban elhelyezkedettek arányában. A két szektort természetesen nem lehet egymástól függetlenül vizsgálni, és nem feltételezhető, hogy azok, akik a közfoglalkoztatásban lehetőséget kaptak, az elsődleges munkaerőpiacon is megállták volna a helyüket. Azonban részlegesen az is kimutatható, hogy a közfoglalkoztatás olyan alternatívát nyújtott egyes álláskeresői csoportok számára, ami az utóbbi években már kedvezőtlenül befolyásolta a továbblépés lehetőségét az elsődleges munkaerőpiacon.

Az elsődleges munkaerőpiacon történő elhelyezkedés növelését a helyi vállalkozók bevonásával lehetne erősíteni, hisz ha az álláskereső a helyi vállalkozónál tanul, vesz részt a gyakorlati oktatásban, abban az esetben a munkáltató a saját munkafolyamataira megtaníthatja az álláskeresőt (így a betanítási idő is csökken a munkáltató számára), így ha a képzésben részt vevő jól teljesít, munkaviszonyt ajánlhat neki, és könnyebben tudja beintegrálni a munkafolyamatokba.

**Hajdú Dávid**

*MATE Gazdaság- és Regionális Tudományi Doktori Iskola*

## Irodalom

- Artnér Annamária (2020). Munkaerőpiaci és szociális helyzet Magyarországon – európai tükörben. *Új Munkügyi Szemle*, 1(1), 3–16.
- Bartel, A. (1995). Training, wage growth, and job performance: evidence from a company database. *Journal of Labor Economics*, 13(3), 401–425. DOI: 10.1086/298380
- CEDEFOP (2019). *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: a statistical picture*. Publications Office. Cedefop research paper; No 48. DOI: 10.2801/392276
- COUNCIL (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* (2011/C 372/01).
- Csehne Papp Imola & Csapó Ildikó (2017). Hiányszakmát tanulók munkaerőpiaci tervei. In Györkö Dorisz, Kleschné Csapi Vivien & Bedő Zsolt (szerk.), *ICUBERD 2017 Book of Papers*. University of Pécs. 302–315.
- Cseszka Éva (2017). A felnőttoktatás hatékonysága, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegek képzésének nehézségeire és lehetőségeire. In Katona Klára & Körösi István (szerk.), *A humán tőke szerepe a gazdaságban*. Pázmány Press. 55–75.
- Farkas Éva & Henczi Lajos (2013). Az „Oktatás és képzés 2020” európai stratégiáról. In Henczi Lajos (szerk.), *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlati*. Raabe Tanácsadó és Kiadó. 1–22.
- Findsen, B. & Formosa, M. (2011). Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning. *International Issues in Adult Education*, 7. DOI: 10.1007/978-94-6091-651-9
- Fine, D., Havas András, Solveigh, H., Jánoskúti Levente, Kadocsa András & Puskás Péter (2018). *Átalakuló munkahelyek: az automatizálás hatása Magyarországon*. McKinsey & Company.
- Győri Tímea & Járdány Krisztián (2019). Comparison of Hungarian labor market databases. In Egri, Z., Molnárné Krajszovics, M. & Paraszt, M. (szerk.), *Digitization in Rural Spaces – Challenge and/or Opportunity?* 3rd International Scientific Conference on Rural Development Conference Proceedings. SZIE AGK. 77–85.
- Halmos Csaba (2005). *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra*. Kutatási zárótanulmány. NFI.
- Koncz Gábor (2017). Demográfiai folyamatok és humán erőforrások Észak-Magyarország vidéki térségeiben In Koncz Gábor (szerk.), *Mérföldkövek a gyöngyösi agrárkutatásban*. Károly Róbert. 75–81.
- Koós Bálint (2020). A koronavírus-járvány társadalmi-területi aspektusai Magyarországon. *Tér és Társadalom*, 34(2), 171–177. DOI: 10.17649/tet.34.2.3261
- Lipták Katalin (2013). *A globalizáció hatása a regionális munkaerőpiacokra – kiegyenlítődés vagy leszakadás?* Doktori disszertáció, Miskolci Egyetem.
- Lipták Katalin (2019). The forecast of unemployment in Hungary and the role of social innovation in employment expansion. In Nemeč, R. & Chytilova, L. (szerk.), *Proceedings of the 13th International Conference on Strategic Management and its Support by Information Systems*. Ostrava. 179–186.

Mócz Dóra (2013). Az élethosszig tartó tanulás gazdasági szerepe. In Karlovitz János Tibor (szerk.), *Gazdasági tanulmányok – elmélet és gyakorlat konferencia kötete*. International Research Institute. 199–209.

Nijhod, W. J. (2005). Lifelong learning as a European skill formation policy. *Human resource development review*, 4(4), 401–417 DOI: 10.1177/1534484305281576

Öry Mária (2005). *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*. NFI.

Rakaczkíné Tóth Katalin (2010). Gyakorlati oktatási szakmenedzser. A kompetenciák standard körének a kidolgozása. In Rakaczkíné Tóth Katalin (szerk.), *Háttér tanulmányok a gyakorlati oktatási szakmenedzser képzéshez*. SZIE Tanárképző Intézet. 37–59.

Zachár László (2009). *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói*. <https://ofi.oh.gov.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoit>

Zrinszky László (2010). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: A megújuló felnőttképzés*. Gondolat.

### Absztrakt

Az álláskeresőknél szóló felnőttképzés célja, hogy a résztvevő új, piacképes végzettséggel minél hamarabb munkahelyet találjon magának az elsődleges munkaerőpiacon. Kutatásom célja, hogy Békés megyében feltárjam e képzések megoszlását több szakmai szempont alapján, bemutassam a sikeresség főbb mutatószámait és a képzések térszerkezetét. Ennek érdekében az egyváltozós elemzések (megoszlások, trendek) elvégzését követően a területi statisztika eszköztárával mutattam rá a képzések térbeli eloszlására. Békés megye felnőttképzése folyamatos létszámbeli bővülést mutatott a vizsgált időszakban. A Békés Megyei Kormányhivatal által szolgáltatott adatokból fény derült arra, hogy az általuk finanszírozott képzések területileg a Békéscsabai járásba koncentráálódtak és a képzési helyszínek szinte csak a járási központokban helyezkedtek el. A HotSpot analízis során kirajzolódott egy Békés, Békéscsaba, Gyula felnőttképzési centrum. Az álláskeresőknél szóló felnőttképzés sikerességét az elhelyezkedési arányok mutatják meg. A 2015-2019-ig terjedő időszakban a képzést sikeresen elvégzők elhelyezkedési arányaik romlottak. A másodlagos munkaerőpiacon (közfoglalkoztatásban) történő elhelyezkedés tendenciózus növekedése után drasztikus csökkenés mutatkozott, miközben az elsődleges munkaerőpiacon elhelyezkedők aránya növekedő irányt vett fel. Az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedési arányok növelése érdekében a helyi vállalkozók bevonását javaslom a szakmai képzések gyakorlati oktatásába, hiszen ha ő tanítja meg az álláskeresőt a szakmára és a helyi specializációra, akkor abban az esetben, ha megelégedett a tanulóval munkát is kínálhat neki, mely mind az álláskereső, mind a munkáltatónak pozitív lesz, hisz az álláskereső munkát kap, a munkáltató, pedig a betanítási időszakot teljes mértékig kihasználta a képzés ideje alatt.

## A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében

*Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek terjesztése, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó és Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013).*

*Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák meg változatos és az életkori biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását. A tanulmány ismerteti a szociális kompetencia azon meghatározásait és modelljeit, amelyek leggyakrabban alapját képezik a szociáliskompetencia-fejlesztésnek, ismerteti a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertivitás főbb jellemzőit, végül áttekinti a serdülőkori fejlesztési lehetőségeket és a hatékony kommunikációközpontú fejlesztőprogramok főbb jellemzőit.*

### Bevezetés

**A** tanulók idejük jelentős részét az iskolában töltik, társaikkal és pedagógusaikkal folyamatos interakcióban állnak. Az ezen interakciókban zajló kommunikáció módja és stílusa együttesen gyakorol hatást szociális kompetenciájuk működésére és fejlődésére, valamint kommunikációjuk ki is fejezi szociális kompetenciájuk aktuális fejlettségét (Szabó és Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). A szociális kompetencia (Kasik,

2007; Nagy, 2020; Zsolnai, 2013) mint a társas viselkedés pszichikus hátterének, komplex rendszerének meghatározásával, összetevőinek azonosításával és értelmezésével, az összetevők vizsgálatával és fejlesztésével igen sok hazai és nemzetközi kutatás foglalkozik (Kasik, 2007; Rubin és Rose-Krasnor, 1992; Zsolnai, 2013).

Az utóbbi másfél évtizedben robbanásszerűen megnőtt azoknak a fejlesztőprogramoknak a száma, amelyek célja a szociális kompetencia valamely összetevőjének fejlesztése, hiszen számos – elsősorban szociál- és fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai – kutatás bizonyította, hogy ezen összetevők (pl. együttműködés, empátia, problémamegoldás) spontán fejlődése nem elegendő a környezethez való optimális alkalmazkodáshoz, a jólléthez, a hatékony társas működéshez, illetve a nem megfelelő működés pszichés és tanulmányi problémákkal egyaránt összefüggésben áll (pl. D’Zurilla és mtsai, 2004; Eskin, 2012; Rubin és Rose-Krasnor, 1992).

E tanulmány célja annak bemutatása, milyen szerepet játszanak a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás működésében a kommunikációs stílusok, ezáltal milyen lehetőségeket rejt magában a kommunikációalapú fejlesztés e három szociáliskompetencia-összetevő esetében. A tanulmányban először ismertetjük a szociális kompetencia néhány meghatározását, bemutatjuk, mely elméleti megközelítések képezik leginkább alapját a kompetenciaalapú fejlesztésnek, ezt követően a három összetevő főbb jellemzőit ismertetjük, majd a tanulmány végén a serdülőkorú fejlesztési lehetőségeket tekintjük át.

### **Szociális kompetencia, társas viselkedés**

Az 1960-as évektől ugrásszerűen megnőtt a szociális kompetencia, a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer (Nagy, 2010) meghatározásával foglalkozó tanulmányok száma, hiszen elsőként a megfigyelések, majd később a kérdőíves vizsgálatok eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a társas viselkedés jelentős összefüggést mutat a szakmai és a magánéleti hatékonysággal, sikerességgel, valamint a pszichés betegségekkel (Kasik, 2007; Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencia igen sok meghatározása ismert, melyek mindegyike markáns pszichológiai nézőpontot képvisel. Az elmúlt 60 év kutatásai alapján három megközelítési irány azonosítható: a viselkedést középpontba állító, a kognitív és az emocionális összetevők szerepét hangsúlyozó, valamint az integratív szemlélet (Kasik, 2007). A behaviorista alapú megközelítések közül Argyle (1983) elmélete számos megfigyelésnek vált alapjává. Szerinte a szociális kompetencia különböző készségek (pl. kommunikáció, konfliktuskezelés) rendszere, mely készségek a viselkedésben nyilvánulnak meg, és annak érdekében, hogy minél jobban el tudjuk érni társas kapcsolatainkban a kívánt hatást, a készségeket gyakorolni kell. Ugyanakkor nem számolt a viselkedést meghatározó bonyolult kognitív és érzelmi folyamatokkal. Ezen folyamatok már alapvető összetevői például a Meichenbaum és munkatársai (2003) által kidolgozott szociális-kompetencia-modellnek, melyben elkülönülnek a szociális kompetencia szociális (kommunikációs), érzelmi és kognitív összetevői. E modell szerint az utóbbiak működése határozza meg a legnagyobb mértékben a társas viselkedés eredményességét (Zsolnai, 2013). A már nem kizárólag a viselkedésre koncentráló, a kognitív és az emocionális folyamatokkal számoló modellek alapján végzett empirikus vizsgálatok is hozzájárultak ahhoz, hogy néhány szerző az érzelmi összetevők rendszerét mint külön kompetenciát határozza meg. Denham (2005) szerint az érzelmi kompetencia az érzelmek felismeréséért, kifejezéséért, megértéséért és szabályozásáért felelős pszichikus rendszer, és átfedésben áll a szociális kompetenciával, hiszen minden társas interakció magával vonja az érzelmek megjelenését is.

Az integratív szemlélet (pl. Rose-Krasnor, 1997) lényege, hogy a viselkedést a kognitív, az érzelmi és a szociális összetevők működése, valamint a környezeti hatások komplexen határozzák meg. Zsolnai (2018) szerint e megközelítés komplex értelmezést tesz lehetővé a szociális kompetencia – egymást átfedő – részrendszereiről (szociális, emocionális, kognitív), ezek alrendszeiről (motivum- és tudásrendszerek), illetve az alrendszerek összetevőiről (motivumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek). Az integratív modell alapján a kommunikáció a szociális, a problémamegoldás és a megküzdés a kognitív és emocionális részrendszer eleme. Az integratív szemléletre épülő fejlesztőprogramok igyekeznek mindegyik részrendszerre fókuszálni, hiszen ezek egymásra hatása is nagymértékben szerepet játszik a szociális kompetencia alakulásában, fejlődésében, így az interakciós helyzetekben mutatott viselkedésformák kivitelezésében (Eskin, 2012).

### Szociálisprobléma-megoldás és megküzdés

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint a szociális probléma olyan – a jelenben zajló, a múltban már megtörtént, illetve a jövőben lehetségesen bekövetkező – társas helyzet, viszony vagy feladat, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén rendelkezésére elegendő mennyiségű és/vagy minőségű információ, vagy azt nem tudja megoldani a korábban jól bevált módon, és mindez negatív érzéseket és gondolatokat vált ki belőle (Kasik, 2015). D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) szerint tartalmukat tekintve számtalan egyedi társas probléma létezik (pl. csúfolódás, irigység, pizskálódás), melyek elsősorban az életkori sajátosságokat tükrözik, ugyanakkor ezek négy általános kategóriába sorolhatók: személyen kívüli (személyes vonatkozásokat nem vagy csak nagyon kis mértékben tartalmaz); személyen belüli (a másik féllel még nem közölt probléma, aminek lehet az egyén vagy a másik a forrása, annak gondolkodása, viselkedése); személyközi (a másikkal közölt probléma, a társas viselkedésben megnyilvánul) és társadalmi (együttesen több csoportot, esetleg az egész társadalmat érinti). A szociálisprobléma-megoldás hatékony fejlesztése érdekében mindenképp fontos tudni, hogy mit tekint az egyén szociális problémának, hogyan definiálja azt, milyen területekkel és kikkel kapcsolatban fogalmaz meg problémákat, valamint milyen típusú, mely kategóriába sorolható problémák foglalkoztatják leginkább az adott időszakban (Kasik, 2015).

A probléma megoldására irányuló kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás (D’Zurilla és mtsai, 2004), melynek egyik részfolyamata az orientáció, vagyis az, hogy miként viszonyulunk a problémához, a helyzethez, és mit gondolunk önmagunk hatékonyságáról. A másik részfolyamata a problémamegoldás, amely stílusokban nyilvánul meg. D’Zurilla és munkatársai (2004) elkülönítik a pozitív és a negatív orientációt, melyek alapvetően meghatározzák a megoldási stílust. A negatív orientációval jellemzett gyerekek, serdülők és felnőttek kevésbé hisznek magukban, úgy gondolják, nem tudják megoldani a problémát, feszültek, nehezen viselik a helyzet okozta frusztrációt. Ezzel szemben azok, akik pozitív orientációval bírnak, hisznek magukban, úgy vélik, képesek úrrá lenni a helyzeten, azt megoldani, bíznak magukban, magas énhatékonysággal rendelkeznek.

Serdülők és felnőttek körében végzett empirikus vizsgálataik alapján D’Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust különítettek el (racionális, impulzív, elkerülő), melyek megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezért ezek általános probléma-megoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondolt végig, számol a következményekkel, érdekli partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, asszertívan kommunikál, ám képes elismerni,



ha téved, valamint felelősséget vállal tetteiért. Az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében, gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja, és előfordul, hogy agresszíven kommunikál a másikkal. Az elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, vagy el sem kezdi, legkevésbé ő vállalja a felelősséget tetteiért, és gyakran alárendelődik a másinak (D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint a racionális és az impulzív megoldási stílus elkülönítése összhangban áll a Lazarus és Launier (1978) által korábban megkülönböztetett két megküzdési stratégiával (problémaközpontú, érzelempözpontú), amit az egyének nehéz, stresszkeltő helyzetekben mutatnak. Problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani. A megküzdés mint folyamat első része a probléma definiálása, ezt követi az alternatív megoldási módok keresése, majd ezek közül a legalkalmasabb kiválasztása és ennek megvalósítása. E forma esetében az egyén gondolatai a problémahelyzetre, a helyzetben részt vevő más személyre, személyekre, vagy magára az egyénre irányulnak (Margitics és Pauwlik, 2006). Érzelempözpontú megküzdés esetén a legfőbb cél a helyzet kiváltotta érzelmi reakció oldása, enyhítése, a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése. Lazarus és Folkman (1986) szerint a probléma- és az érzelempözpontú megküzdés élesen nem különíthető el, gyakran átfedik egymást. A legfontosabb az, hogy az egyének ki tudják választani az adaptivitást lehetővé tevő, számukra legmegfelelőbb stratégiát, valamint annak alkalmazása hatékony és sikeres legyen (Kasik, 2015).

D’Zurilla és Nezu (2007) egy modellben integrálták a problémamegoldást és a megküzdést, és három összetevőt különítettek el: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi stressz/jóllét (*well-being*), (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzetek lehetnek jelentős negatív életesemények (pl. közeli hozzátartozó

*A racionális problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondol végig, számol a következményekkel, érdeklődik partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, asszertívan kommunikál, ám képes elismerni, ha téved, valamint felelősséget vállal tetteiért.*

*Az impulzív problémamegoldó a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében, gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja, és előfordul, hogy agresszíven kommunikál a másikkal. Az elkerülő problémamegoldó a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja, vagy el sem kezdi, legkevésbé ő vállalja a felelősséget tetteiért, és gyakran alárendelődik a másinak (D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015).*

elvesztése) vagy társas problémák (pl. iskolai, munkahelyi). Az érzelmi stressz a személy egy-egy stresszhelyzetben mutatott érzelmi reakcióit jelenti, ami a stresszhelyzettől függően lehet negatív vagy pozitív. A problémamegoldó megküzdés azokat a kognitív részfolyamatokat tartalmazza, amelyeket a problémamegoldás D'Zurilla és munkatársai (2002) által kidolgozott modellje is (orientációs, megoldói részfolyamat), valamint magában foglalja a problémafókuszú megküzdési stratégiákat: (1) konfrontáció, (2) eltávolodás, (3) elkerülés, (4) érzelem- és viselkedésszabályozás, (5) társas támogatás keresése, (6) tervezés, (7) pozitív jelentés keresése, (8) felelősségvállalás (Lazarus és Folkmann, 1986). A sikeres és hatékony problémamegoldó megküzdés egyrészt a társas problémák megoldásában játszik fontos szerepet, másrészt hatást gyakorol a jóllétre családi, iskolai és munkahelyi közegben egyaránt (Kasik, 2015).

### **A kommunikációs stílusok jellemzői és szerepük a szociálisprobléma-megoldásban**

A szociálisprobléma-megoldás hatékonysága az orientációs részfolyamattól függ (pozitív vagy negatív), amely meghatározza, milyen megoldási stílust (racionális, impulzív, elkerülő) mutat az egyén (Eskin, 2012; Kasik, 2015). Ennek kivitelezésében alapvető szerepet játszik a személy kommunikációs stílusa, mely komplex kognitív és érzelmi összetevője a szociális kompetenciának. A kommunikációs stílus nagymértékben befolyásolja, mikor fordul a probléma konfliktusba: amikor úgy érzik a felek, hogy nem tudják – vagy nem akarják – a helyzetnek megfelelően értelmezni a másik szándékát, amikor önérvényesítésük nem kielégítő; amikor nyílt támadást érzékelnek a másik felől, s mindettől frusztrálttá válnak (Eskin, 2012; Mészáros, 2019). Eskin (2012) szerint a probléma és a konfliktus kapcsolata (mikor történik váltás, hogyan lesz problémából konfliktus) egy kommunikációs folyamatban értelmezhető, és a kommunikációs stílus azonosításával ragadható meg a váltás ideje és módja. Fejlesztési szempontból részben a hatékony kommunikációs technikák elsajátításával és gyakorlásával előzhető meg a felek számára destruktív probléma- és konfliktuskezelés (Mészáros, 2019).

Az embert pszichológiai szükséglet készíti arra, hogy kommunikáljon, kommunikatív folyamatokban vegyen részt (Forgó, 2011). A kommunikáció egyik komplex funkciója a célok elérése, az érdekek érvényesítése, a szükségletek kielégítése verbális és nem verbális eszközökkel, melyek kivitelezési formáját tekintik kommunikációs stílusnak. A kommunikációs stílusnak általában három alaptípusát (asszertív, agresszív, szubmisszív) különböztetik el (Chalvin, 1981; Erickson és mtsai, 2018; Mészáros, 2011; Mészáros, 2019; Pipas és Jaradat, 2010). Az asszertív kommunikáció azt jelenti, hogy az egyén tudatában van céljainak, szükségleteinek, illetve érdekeinek, és azt is tudja, hogyan érje el, valósítsa meg ezeket úgy, hogy a másik fél érdekei és jogai ne sérüljenek (Pipas és Jaradat, 2010). Az asszertíven kommunikáló egyén nehezített körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akaratát és vágyait, és mindemellett képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akaratát és vágyait (Erickson, Soukup, Noonan és McGurn, 2018). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentráció jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja tudtára a másinak, mit szeretne vagy mit nem szeretne, mi a problémája, illetve kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését. Általában az asszertív kommunikációs stílus jellemző a pozitívan orientált és racionális megoldói stílussal rendelkező egyénekre (Hadfield és Hasson, 2015; Kasik, 2015; Mészáros, 2019). Az asszertivitás az egyén érdekeinek érvényesítését jelenti, ami a többi ember számára akkor fogadható el, ha a másik fél személynének és érdekeinek az elfogadásán alapul. Az asszertivitás egy olyan viselkedésforma

tudatos megválasztása, amelyben az egyén felfedezi, hogyan fejlesszen ki magában belső erőt és tartást akarata érvényesítéséhez, és mindezt hogyan érvényesítse kapcsolataiban (Mészáros, 2011).

A szubmisszíven (alárendelődően) kommunikáló egyén a saját szükségleteit és igényeit a másik, mások szükségletei és igényei alá rendeli, sajátjai háttérbe szorulnak. Nagyon gyakran nem védi meg jogait, sokszor nem nyilvánít véleményt, inkább elfogadja a másik álláspontját még akkor is, ha azzal nagyon nem ért egyet. Az interakció során nem éri el céljait, mert fontosabb neki a jó hangulat fenntartása, ezért a konfrontálódást kerüli. Általában feszült, szorongó, tehetetlennek és bizonytalannak érzi magát, a felelősséget pedig hárítja. Fél a megaláztatástól, ezért társas kapcsolataiban gátolt, félénk és visszahúzódó. Döntési helyzetekben bizonytalan, hagyja, hogy más döntsön helyette (Mészáros, 2011). Tevékenységét meghatározza szorongása, nem meri kimutatni érzéseit, és problémáit vagy konfliktusait alapvetően el akarja kerülni. Problémamegoldására általában a negatív orientáció és az elkerülő stílus jellemző, ami alacsony frusztrációs tolerancia esetén impulzívba csaphat át (Kasik, 2015).

Az agresszív módon kommunikáló ember általában csak a saját szükségleteire és igényeire, azok megvalósítására koncentrál, ezeket gyakran tapintatlanul fejezi ki, figyelmen kívül hagyva a kommunikációs partner igényeit, jogait (Mészáros, 2019). Általában nem tartja tiszteletben mások jogait, manipulatív és agresszív (verbális és/vagy fizikai) viselkedés jellemzi. Mindent elkövet céljai eléréséért, védekező, harcias és feszült, türelmetlen, kommunikációs stílusával megsért és lekezel másokat, emellett jellemzője, hogy a felelősséget másokra hárítja (Máté, 2016; Mészáros, 2011). Mindez megmutatkozik probléma- és konfliktuskezelésében is: nagyon gyakran impulzív, agresszív (Kasik, 2015).

E három alapvető kommunikációs stílus mellett több szakirodalom elkülöníti a passzív és a passzív agresszív stílust (Mészáros, 2011). A passzív stílust gyakran azonosítják az alárendelődővel, ugyanakkor a passzív jelentős távolságot tart a problémás, konfliktusos helyzetektől, elkerüli azokat, nem akar konfrontálódni, negatív problémaorientáció és elkerülő megoldói stílus jellemzi. A passzív agresszív stílust manipulatívnek is nevezik, aki a másik fél iránti dühét, feszültségét közvetlenül mutatja ki (pl. csendes ellenállás, szarkasztikus humor, sértődés), miközben jóban akar lenni a másikkal, nem akar vagy nem mer nemet mondani neki, saját céljait kevésbé vállalja, s ha teheti, elkerüli a nyílt kommunikációt igénylő helyzeteket.

*A serdülők életkorából fakadó nehézségek, a gyermeki és a felnőtt viselkedés váltakozása, a szélsőséges megnyilvánulások, a sértődékenység, az agresszivitás, a mások iránti érzékenység gyakori hiánya megnehezíti a serdülők számára a kongruens kommunikációt (Buda, 1986). A serdülők – életkori sajátosságokból és a szocializációs hatásokból fakadóan egyaránt – számos alkalommal alárendelődnék társas helyzetekben (pl. tanár-diák interakciók), amit gyakran agresszív kommunikációval ellensúlyoznak, és ez társas problémákat és konfliktusokat eredményez, ezért különösen fontos, hogy közel egyenrangú kommunikációt folytassanak velük a pedagógusok, illetve alkalmat teremtsenek arra, hogy a diákok elsajátíthassák a helyzetnek és a másik személynek megfelelő, hatékony kommunikációs stílust (Mészáros, 2019).*

A hatékony kommunikáció alapfeltétele, hogy összetűzések, viták során minden fél kongruens (hiteles) kommunikációt folytasson (Buda, 1986). Az iskolai közegben ebben kitüntetett szerepe van a pedagógusnak, hiszen az ő kommunikációja példaként van jelen a diákok előtt. A serdülők életkorából fakadó nehézségek, a gyermeki és a felnőtt viselkedés váltakozása, a szélsőséges megnyilvánulások, a sértődékenység, az agresszivitás, a mások iránti érzékenység gyakori hiánya megnehezíti a serdülők számára a kongruens kommunikációt (Buda, 1986). A serdülők – életkori sajátosságokból és a szocializációs hatásokból fakadóan egyaránt – számos alkalommal alárendelődnek társas helyzetekben (pl. tanár-diák interakciók), amit gyakran agresszív kommunikációval ellensúlyoznak, és ez társas problémákat és konfliktusokat eredményez, ezért különösen fontos, hogy közel egyenrangú kommunikációt folytassanak velük a pedagógusok, illetve alkalmat teremtsenek arra, hogy a diákok elsajátíthassák a helyzetnek és a másik személynek megfelelő, hatékony kommunikációs stílust (Mészáros, 2019). Mivel a gyermekkori tapasztalatok a nem asszertív attitűdök és viselkedéjegyek kialakulásában is döntő szerepet játszanak (pl. az agresszív szülői attitűd hatására – mely elnyomja a serdülő gyermek kezdeményezéseit – kialakulhat a kamaszkori lázadás vagy az alárendelődés), ezért rendkívül fontos, hogy a tanulók elsajátítsák az asszertív kommunikációs technikákat, például az aktív hallgatást és az én-üzenetek közlésének módját (Mészáros, 2019).

### **A hatékony szociálisprobléma-megoldás és megküzdés érdekében alkalmazott kommunikációközpontú fejlesztőprogramok jellemzői**

Számos hazai és nemzetközi kutatásból ismert, hogy a szociális kompetencia összetevőinek megfelelő (az adott életkorban az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony és sikeres) működése és fejlődése érdekében tudatos, tervezett fejlesztésre van szükség, hiszen a spontán fejlődés nem elegendő a hatékony és sikeres társas működéshez. A szociális kompetencia és más kompetenciák összetevői közötti, az életkor előrehaladtával egyre erősebb kapcsolatok is indokolják a tudatos, tervszerű fejlesztést (Jámbori és Varga, 2010; Kasik, 2015; Zsolnai, 2013).

A serdülőkor kifejezetten érintett életszakasz a fejlesztés szempontjából, mivel ekkor rendkívül sok kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi változás történik, például egyre gyakoribb az impulzív problémamegoldó stílus alkalmazása (Kasik, 2014), nő a negatív orientáció és az elkerülés gyakorisága (Kasik és mtsai, 2016). Serdülők körében a magas impulzivitás és a rövid ideig tartó késleltetés között jelentős kapcsolat áll fenn, mert minél kevésbé képes valaki késleltetni, annál erőteljesebb a negatív érzelmek kifejezése, ami gyakran eredményez verbális vagy fizikai agressziót (Kasik, 2015). A korai serdülőkor az az időszak, amikor a testi változások mellett a lelki folyamatokban is jelentős változások történnek, melyek átforgalmazzák a lelki folyamatokat és a társas háló működését is (Kiefer és Ryan, 2011). Nő a serdülők stresszterheltsége, módosul a megküzdési stratégiáik készlete is (Hampel, 2007), megnő mind az aktív, adaptív stratégiák, mind a maladaptív, kevésbé hatékony megküzdési módok száma is. A bővülő megküzdési repertoár hosszú távon is meghatározza a viselkedésmintákat (Zsolnai és Kasik, 2012). Mindezek alapján igen nagy a jelentősége, hogy mely módszerek elsajátításában segítjük a tanulókat (Pikó és Hamvai, 2012). Mivel a családi közeg mellett az életkor előrehaladtával a diákok szociálisprobléma-megoldását, konfliktuskezelését a kortárs csoport egyre nagyobb mértékben befolyásolja, a probléma- és konfliktuskezelés, valamint a megküzdés fejlesztését célzó programok igen gyakran építenek a kortársi kapcsolatokra (Odom, McConnel és Brown, 2008; Semrud-Clikeman, 2007).

A fejlesztőprogramok két leggyakoribb formája a direkt és viselkedésalapú (pl. DSST), valamint az indirekt és szociális-kognitív (pl. SCT) fókuszú. A DSST (*Direct Social Skills Training*) során az adott készségekről (miként van jelen életünkben, hogyan kivitelezhető, miként lehet hatékony) beszélgetnek a tanulók, majd a megbeszélés után szerepjátékokban gyakorolják a készségek helyes használatát – ilyen jellegű programokat dolgozott ki Argyle (1983). Az SCT-n (*Social Cognitive Training*) hipotetikus problémák megoldása történik a gyerekek és a serdülők életkori sajátosságainak (a problémák, problémás helyzetek) figyelembevételével (Sütőné, 2004).

Az egyik leghatékonyabbnak tartott SCT-programot Shure (1997) dolgozta ki (*Interpersonal Cognitive Problem Solving/ I Can Problem Solve*, ICPS) óvodások és általános iskolások számára. A program öt egységből (folyamatrészből) áll, melyek speciális elemekkel egészíthetők ki a céltól és a résztvevőktől függően: (1) állapotfelmérés, a probléma meghatározása; (2) alternatív megoldási módok keresése és értékelése; (3) következtetések levonása; (4) tervezés és kivitelezés; (5) értékelés. Az ICPS 12 éves korig alkalmazható, tanterve három részből áll: (1) 3–4 évesek számára kidolgozott fejlesztési szakasz, ami 59 foglalkozást tartalmaz; (2) 5–8 évesek számára készített programrész, ami 83 fejlesztő foglalkozásból áll; (3) egy 77 foglalkozásból álló fejlesztési szakasz, ami 9–12 évesek körében használható. A foglalkozások általában 20–40 percesek, és mindegyik órának előre meghatározott, pontos fejlesztési célja van. Általános

cél, hogy elősegítse a kreatív (több megoldási lehetőséget figyelembe vevő) problémamegoldást, erősítse a problémamegoldás fontosságába vetett hitet (az énhatékonyság, a pozitív orientáció erősítése), illetve segítse a gyereket értelmezni, elemezni a különböző megoldási módokkal járó következményeket (felelősségvállalás erősítése). Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programrészek és segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári segédkönyv) segítik a tanárokat a program alkalmazásában (Kasik, 2015).

Az utóbbi évtizedben több hazai program is született, melyek e szociáliskompetencia-összetevők fejlődését is segítik (pl. Hegedűs, 2019; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). Sütőné (2005) programja 10 és 14 éves gyerekek számára készült, a programmal a gyerekek önismerete, önbizalma és felső tagozatba való beilleszkedése fejleszthető, és elsősorban kommunikációalapú elemeket tartalmaz. A 14 évesek esetében a fejlesztési célok kiegészülnek a szociálisprobléma-megoldás, a csoportban való együttműködés és a segítség fejlesztésével (Zsolnai, 2012, 2018). Szabó és Fügedi

*Az utóbbi évtizedben több hazai program is született, melyek e szociáliskompetencia-összetevők fejlődését is segítik (pl. Hegedűs, 2019; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó és Fügedi, 2015). Sütőné (2005) programja 10 és 14 éves gyerekek számára készült, a programmal a gyerekek önismerete, önbizalma és felső tagozatba való beilleszkedése fejleszthető, és elsősorban kommunikációalapú elemeket tartalmaz. A 14 évesek esetében a fejlesztési célok kiegészülnek a szociálisprobléma-megoldás, a csoportban való együttműködés és a segítség fejlesztésével (Zsolnai, 2012, 2018). Szabó és Fügedi (2015) kiscsoportos tréningje 12–18 évesek számára készült, amit iskolapszichológusok dolgoztak ki a saját intézményükben tapasztalt legtipikusabb problémák és igények alapján.*

(2015) kiscsoportos tréningje 12–18 évesek számára készült, amit iskolapszichológusok dolgoztak ki a saját intézményükben tapasztalt legtipikusabb problémák és igények alapján. A kommunikációs gyakorlatokat, szerepjátékokat, történetek megbeszélését tartalmazó program 10+1 alkalomból áll, tartalmát tekintve három részre osztható: énkép-önismeret, kommunikáció, düh- és konfliktuskezelés. A tréning hatásvizsgálata alapján a résztvevők fejlődést mutattak az érzelmek felismerésében és kifejezésében, a többi területen – a szerzők szerint a mérési módszerekből kifolyólag – nem volt számottevő változás, néhol pedig plafonhatást tapasztaltak (Szabó és Fügedi, 2015).

A Bagdi és munkatársai (2017) által kidolgozott Boldogságóra program óvodáskortól a fiatal felnőttkorig nyújt szakmai segítséget pedagógusoknak és pszichológusoknak a pozitív érzelmek és a társas viszonyulás fejlesztéséhez, gyakorlásához. A program az önbizalom, az önismeret, a divergens gondolkodás, a koncentrációs képesség, a problémamegoldás, az érzelmi intelligencia, az altruizmus, a szociális képességek fejlesztésére fókuszál, csökkenti a negatív érzelmeket és az agressziót. A fejlesztés tíz téma mentén történik: (1) hála, (2) optimizmus, (3) társas kapcsolatok ápolása, (4) jó cselekedetek, (5) elköteleződés egy cél mellett, (6) megküzdési stratégiák, (7) apró örömök élvezete, (8) megbocsátás, (9) testmozgás, (10) fenntartható boldogság (Hegedűs, 2019). A program hatásvizsgálata nem ismert.

A hazai gyakorlattal ellentétben a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott szociális és érzelmi szociáliskompetencia-területeket fejlesztő programok közös jellemzője, hogy intézményes környezetben alkalmazhatók, szervesen beilleszthetők az óvodai program menetébe, illeszkednek az országos iskolai tantervhez. A PATHS Program (Domitrovich, Cortes és Greenberg, 2007) a szociális és érzelmi képességek javításával segíti elő a hatékony társas viselkedést, a tanulási sikeresség fejlődését és az agresszió csökkenését. A program céljai elsősorban a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása, az önkontroll fejlesztése és az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése. A Second Step program óvodáskortól serdülőkorig segíti a szociális és érzelmi területek fejlesztését. A program során a résztvevők kiscsoportos tevékenységekkel gyakorolhatják az érzelemszabályozást, illetve a problémamegoldást (Strawhun, Hoff és Peterson, 2014).

A Han, Catron, Weiss és Marciel (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (*Reaching Educators, Children and Parents*) program egy kognitív és viselkedéses elemeket egyaránt tartalmazó, osztályban végezhető tréning, mely nagymértékben támaszkodik a családi jellemzőkre a fejlesztendő területek jellemzőinek feltérképezése során (pl. milyen mintákat látnak a gyerekek, milyen elvek mentén történik a nevelés, milyen körülmények között), illetve a szülőket is bevonja az együttműködés, a problémamegoldás és az érzelemszabályozás fejlesztésébe (Hegedűs, 2016).

Az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011) 12 éves korig alkalmazható a szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztésére elsősorban iskolai keretek között. Akárcsak a pre-K RECAP, ez a program is tartalmaz olyan elemeket, amelyek megvalósítása a szülővel együtt történik, sőt e program a szülők számára külön is tartalmaz programrészt, melynek gyakorlatait a szülők otthoni környezetben tudják megvalósítani gyermekeikkel (Hegedűs, 2016). A gyermekprogram az iskolai szabályok elsajátítására és alkalmazására, az empátia, a problémamegoldás, a dühkezelés, valamint a kommunikáció és az együttműködés fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, és akárcsak a legtöbb külföldi program, ez is maximálisan képes alkalmazkodni az adott iskola helyi programjához. Az Incredible Years megvalósítható teljes osztállyal tantermi körülmények között, valamint alkalmas speciális igényű (pl. viselkedési problémákat mutató) diákok kisebb csoportban történő alkalmazására is. A programot számos országban (pl. Finnország, Kanada, Svédország, Norvégia, Skócia, Portugália, Új-Zéland) alkalmazták már, ezek hatékonyságvizsgálata alapján a program rövid és hosszú távon egyaránt hatékonyan segíti a gyerekek

szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését (Webster-Stratton, 2016).

Az egyre nagyobb számban megjelenő problémás viselkedés csökkentésére alkalmazzák a SELF Kit (*Social Emotional Learning Facilitator Kit*) programot is (Opre, Buzgar, Ghimbulut és Calbaza-Ormenisan, 2011), amely segíti a gyerekeket a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A történetek, tanmesék, képek, versek, népmesék, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, audiovizuális eszközök alkalmazása hozzájárul az érzelmi fejlődéshez, emellett a diákok elsajátítják a megfelelő érzelmkifejezést (Hegedűs, 2016).

Az utóbbi évtizedben egyre több program alkalmaz, kiegészítve az ICPS-jellemzőket, drámapedagógiai eszközöket a fejlesztés során. Ennek hatékonyságáról az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a 2010-es DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences Education*). A két évig tartó interkulturális kutatásba 12 országból 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a vett részt színházi nevelési programon, közel 8%-uk drámafoglalkozáson. A kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás során elsősorban azt vizsgálták, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciái közül ötre, ezek között a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra. Az eredmények alapján mindegyik vizsgált területen szignifikáns az eltérés a drámafoglalkozáson rendszeresen részt vevő és az ilyen programban nem részesülő fiatalok között. A tanítási színház és dráma programok résztvevői jobban érzik magukat az iskolában, tanulmányi teljesítményük jobb, magabiztosabban kommunikálnak, gyakrabban dolgoznak csapatban a tanulás során, jobban át tudják venni mások nézőpontjait, jobban képesek megküzdni a stresszel, illetve szociálisprobléma-megoldásuk hatékonyabb (DICE, 2010).

*Az utóbbi évtizedben egyre több program alkalmaz, kiegészítve az ICPS-jellemzőket, drámapedagógiai eszközöket a fejlesztés során. Ennek hatékonyságáról az egyik legátfogóbb nemzetközi vizsgálat a 2010-es DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences Education). A két évig tartó interkulturális kutatásba 12 országból 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a vett részt színházi nevelési programon, közel 8%-uk drámafoglalkozáson. A kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás során elsősorban azt vizsgálták, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciái közül ötre, ezek között a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra.*

### A fejlesztés lehetőségei és feltételei

Kiemelten fontos feladat, hogy az iskola a kognitív kompetencia összetevőinek fejlesztése mellett a szociális kompetencia összetevőinek fejlesztésére is megfelelő hangsúlyt fektessen annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve

megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Szabó és Fügedi, 2015; Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Zsolnai, 2013).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint bármilyen fejlesztésről van szó, az ADAPT (*Attitude, Define, Alternatives, Predict és Try*) jellemzőkkel minden fejlesztésben részt vevőnek optimális szinten kell rendelkeznie. A fejlesztés mindenképpen arra fókuszáljon, hogy az adott egyént pozitív attitűd (*Attitude*) jellemezze, meg tudja határozni a problémáit (*Define*), alternatív megoldásokat tudjon felsorakoztatni (*Alternatives*), végig tudja gondolni a megoldás lehetséges következményeit (*Predict*), valamint mutasson hajlandóságot arra, hogy a választott megoldást interperszonális helyzetben is megvalósítsa (*Try*). A fejlesztés során számos technika alkalmazható, melyek kiválasztásában is nagy szerepe van az életkori jellemzőknek: bábozás, modellnyújtás, szerep- és szabályjátékok, szimulációk, filmelemzések, filmképzítés, történet- és meseelemzés, történetírás, naplózás, olvasmányélmények bemutatása, beszélgetés, vita (Kasik, 2015). Bell és D’Zurilla (2009) megállapították, hogy azon programok a leghatékonyabbak, amelyek a pozitív orientációra és a problémamegoldás részfolyamataira (problémadefiniálás, alternatív megoldások keresése, döntés, kivitelezés) együttesen koncentrálnak, módszertáruk nagyon színes, illetve maximálisan alkalmazkodnak az életkori jellemzőkhöz és a résztvevők környezeti sajátosságaihoz.

A fejlesztés megkezdése előtt szükséges felmérni a serdülők kognitív, nyelvi és érzelmi jellemzőit, feltárni, mennyire képes megfogalmazni problémáit, milyen kontextusba helyezi, milyen nyelvi eszközöket használ a megfogalmazásra, érzelmei és gondolatai milyen viszonyban állnak egymással, illetve mennyire képes más szemszögből, a másik helyzetéből látni és értelmezni a szituációt. Shure (1997) szerint csak ezen információk birtokában lehetséges a program megtervezése, ugyanakkor a programnak rugalmasnak kell lennie: tudni kell módosítani a résztvevők visszajelzései alapján, megtartva az eredeti célt (Kasik, 2015).

Vaughn (1987) serdülőkorúakkal végzett kutatásai alapján a TLC (*Teaching, Learning, and Caring*) egy lehetséges szociáliskompetencia-fejlesztés az irodalomtanítás során. Vaughn szerint irodalmi szövegek megbeszélésével, értelmezésével, valamint dramatikus játékkal fejleszthető leginkább a problémamegoldás, együtt az empátiával és az érzelmi kommunikációval. Anderson (2000) szerint gyermekkorban leginkább az anyanyelv tanítása során segíthető a szociális kompetencia egyes összetevőinek fejlődése. Ezen alapul a serdülőkorúak számára kidolgozott SSLS (*Social Skill Literature Strategy*), amely segíti az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és a különböző szociális készségeknek

---

*A hazai fejlesztést jelentősen nehezíti, hogy az iskolarendszer a mai napig elsősorban a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, míg a tervezett, programszerű, az iskolai programba szervesen beépülő szociáliskompetencia-fejlesztés háttérbe szorul. A helyzetet az is nehezíti, hogy kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel, ezen vizsgálatok is a nemzetközi kutatásokhoz képest a szociális képességek és készségek csak viszonylag szűk körét vizsgálják, ezért számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nem állnak rendelkezésre megbízható empirikus adatok, amelyek azonban feltétlenül szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához.*

---



(pl. kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás) a fejlődését. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók jelentős hányada másképp gondolkodott a program végén a bántalmazásról, a konfliktusról és a vitáról, valamint viselkedésükben is pozitív változást tapasztaltak a szituációs gyakorlatok során. A proszociális készségek fejlesztése a történelem és az idegen nyelv tanításakor is hatékonynak bizonyult, ennek alapját főként a diszkriminációval, a bántalmazással kapcsolatos szövegek feldolgozása képezte (Kasik, 2007).

A hazai fejlesztést jelentősen nehezíti, hogy az iskolarendszer a mai napig elsősorban a kognitív kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, míg a tervezett, programszerű, az iskolai programba szervesen beépülő szociáliskompetencia-fejlesztés háttérbe szorul. A helyzetet az is nehezíti, hogy kevés kutatás foglalkozik a társas viselkedés hatékonyságát meghatározó pszichikus rendszer fejlődésével és fejlesztési lehetőségeivel, ezen vizsgálatok is a nemzetközi kutatásokhoz képest a szociális képességek és készségek csak viszonylag szűk körét vizsgálják, ezért számos olyan pszichikus összetevő fejlődéséről nem állnak rendelkezésre megbízható empirikus adatok, amelyek azonban feltétlenül szükségesek a fejlesztési koncepciók kialakításához. Fontos tényező az is, hogy a szociális kompetencia fejlődését jelentős mértékben meghatározza a társadalom érték- és normarendje, valamint a kultúra, amelyben a szocializációs folyamat zajlik. Külföldi fejlesztőprogramok felhasználásánál ezért feltétlenül szükséges figyelembe venni a kultúrák közötti különbségeket is (Kasik, 2007, 2015; Zsolnai, 2013).

A hatékony fejlesztés alapfeltétele, hogy megfelelően működő szociális kompetenciával rendelkezzenek a pedagógusok, ám erről még kevesebb információval rendelkezünk. A szociális kompetencia fejlődésének segítésekor kiemelten fontos, hogy a mindennapi tanítási gyakorlatban a pedagógusok szakítsanak a merev nevelési elvekkel és kommunikációval, törekedjenek egyenrangú kommunikációra a diákokkal egyrészt azért, hogy ezáltal is megtanulják a serdülők, hogyan érdemes és hogyan lehet hatékonyan egymással kommunikálni (Mészáros, 2019), másrészt elkerüljék az agresszív kommunikációval való kompenzálást probléma- vagy konfliktushelyzetekben.

**Balogh-Pécsi Anett**

*Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,  
Neveléstudományi Doktori Iskola*

**Kasik László**

*Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet;  
SZTE BTK Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

## Irodalom

- Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35, 271–279.
- Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin Books Ltd.
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Tabajdi Éva (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3–6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel*. Mental Focus.
- Bell, A. C. és D’Zurilla, T. J. (2009): Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348–353.
- Buda Béla (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula.
- Chalvin, D. (1981). *Assertiveness*. Edition ESF.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association.
- Denham, S. A. (2005) *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children’s study*. [https://www.researchgate.net/publication/237112309\\_Assessing\\_Social-Emotional\\_Development\\_in\\_Children\\_From\\_a\\_Longitudinal\\_Perspective\\_for\\_the\\_National\\_Children’s\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/237112309_Assessing_Social-Emotional_Development_in_Children_From_a_Longitudinal_Perspective_for_the_National_Children’s_Study)

- DICE (2010). *A kocka magyar oldala. A DICE kutatás magyar eredményei*. DICE Consortium.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the pre-school „PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91.
- D’Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (szerk.), *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. American Psychological Association.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Eskin, M. (2012). *Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier.
- Forgó Sándor (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K. & McCall, Z. (2016). Assertiveness formative questionnaire. In Noonan, P. & Gaumer Erickson, A., *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Corwin. 181–182.
- Hadfield, S. & Hasson, G. (2015). *Asszertivitás*. Sclar Kiadó.
- Hegedűs Szilvia (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218. DOI: 10.17670/MPed.2016.2.197
- Hegedűs Szilvia (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 1–37. DOI: 10.14232/ISKULT.2019.9.21
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 681–693. DOI: 10.1007/s10802-005-7647-1
- Jámbori Szilvia & Varga Vera (2010). A szocialitás általános és középiskolai fejlesztésének lehetőségei. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 12–23
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- 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.
- Kasik László (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik László, Guti Kornél, Tóth Edit & Fejes József Balázs (2016). Az elkerülés, mint folyamat. Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2). DOI: 10.17670/MPed.2016.2.219
- Kiefer, S. M. & Ryan, A. M. (2011). Students’ perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 218–226.
- Konta Ildikó & Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In Gentry, W. D. (szerk.), *The handbook of behavioral medicine*. Guilford Press. 282–325.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (szerk.), *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press. 287–327.
- Margitics Ferenc & Pauwlik Zsuzsa (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Máté Zsolt (2016). *Szabadság, egyenlőség, párkapcsolat*. Dropprevenációs Munkacsoport.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (szerk.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. 95–119.
- Mészáros Aranka (2011). *Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztése tréninghez*. Szent István Tudományegyetem.
- Mészáros Aranka (2019). Kommunikáció. In D. Molnár Éva, Dombi Edina, Fülöp Márta, Gál Zita, Guti Kornél, Jámbori Szilvia, Kasik László, Mészáros Aranka, Szabó Éva & Szurmik Zoltán, *Osztályfőnöki óra: Másképp*. 17–28. Mozaik Kiadó
- Nagy József (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy József (2020). *Megújuló pedagógia*. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. (2008). *Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences*. In Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (szerk.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Paul H. Brookes Publishing. 3–29.

- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O. & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 678–683. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.292
- Pikó Bettina & Hamvai Csaba (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(9), 24–33.
- Pipas M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656. Psychologist. 39–50.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. DOI: 10.1111/1467-9507.00029
- Rubin, K. R. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In van Hasselt, V. B. & Hersen, M. (szerk.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. Plenum. [http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth\\_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20-Dev92.pdf](http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20-Dev92.pdf)
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer.
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In Albee, G. & Gullotta, T. (szerk.), *Primary prevention works*. Sage.
- Strawhun, J., Hoff, N. & Peterson, R. L. (2014). *Second step, program brief, student engagement project*. University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.
- Sütőné Koczka Ágnes (2004). A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Sutone-Szocialis.html>
- Sütőné Koczka Ágnes (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó.
- Szabó Éva & Fügedi Petra Anna (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára*. Iskolapszichológiai Füzetek 37.sz. Elte Eötvös Kiadó.
- Vaughn, S. (1987). TLC – teaching, learning, and caring: Teaching interpersonal problem-solving skills to behaviorally disordered adolescent. *Pointer*, 3. 25–30.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. The Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years series: A developmental approach. In VanRyzin, M., Kumpfer, K., Fosco, G. & Greenburg, M. (szerk.), *Family-Centered Prevention Programs for Children and Adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination*. Psychology Press.
- Zőlei-Kocsis Blanka (2013). A DICE kutatás margójára. *Neveléstudomány*, 2, 139–141. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany\\_2013\\_2\\_139-141.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_139-141.pdf)
- Zsolnai Anikó (2012). A szociális készségek fejlesztésének módszertana. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.
- Zsolnai Anikó (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.
- Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–19.

### Absztrakt

Az iskolai nevelés egyik kiemelten fontos feladata a szociális kompetencia összetevőinek tervszerű, tudatos fejlesztése – többek között – annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó környezetükhöz, be tudjanak illeszkedni kortársi közösségekbe, ezekben hatékonyan tudjanak kommunikálni, eredményes probléma- és konfliktuskezelő, illetve megküzdési stratégiákat tudjanak alkalmazni nehéz, megterhelő helyzetekben (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). Bár hazánkban is egyre több programot dolgoznak ki a szociális kompetencia iskolai keretek között történő fejlesztésére, ezek száma a külföldi programokhoz képest igen kevés. A nemzetközi kutatások adatai alapján azon programok a leghatékonyabbak, amelyek több és egymáshoz szorosan kapcsolódó területek fejlesztését célozzák meg változatos és az életkori biológiai, kognitív, szociális és érzelmi jellemzőket maximálisan figyelembe vevő módszerekkel (Kasik, 2015). Számos program középpontjában a kommunikáció áll, ehhez kapcsolnak más területeket. A kommunikációs technikák elsajátítása és gyakorlása jelentősen segíti a különböző probléma- és konfliktuskezelési, illetve megküzdési stratégiák hatékony elsajátítását és alkalmazását. A tanulmány ismerteti a szociális kompetencia azon meghatározásait és modelljeit, amelyek leggyakrabban alapját képezik a szociáliskompetencia-fejlesztésnek, ismerteti a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és az asszertivitás főbb jellemzőit, végül áttekinti a serdülőkori fejlesztési lehetőségeket és a hatékony kommunikációközpontú fejlesztőprogramok főbb jellemzőit.

## 4 X 20 esztendő „hősi magvetés”

**Bengi László és mtsai (szerk.): Szenvedélyek, formák, vallomások – In honorem Szávai János – Írások Szávai János 80. születésnapjára**

C élíne érzékletesen képzelet el a „hősi magvetés” idealizált képét (50.), a jeles évfordulót ünneplő kötetből azonban az derül ki, hogy Szávai János munkásságával meg is valósította, hogy a magyar és a francia kultúra termékeny forrása, hordozója, kölcsönös közvetítője legyen. A szép kiállítású kötet fedlapján a lángok a címben is szereplő szenvedélyek vizuális lenyomatai. Nem véletlenül. A kötet lapjairól élénk rajzolódó személyiség látszólagos szerénysége és visszafogott eleganciája mögött teremtő energiák működtek, melyek a hosszú évek alatt minden részletében értékes, autentikus életművet produkáltak.

Szavai János érdemeire számos szemzőgből világitanak rá a kötet írásai: szívügye a francia és a magyar irodalom és kultúra megismerése és értelmezése úgy, hogy kölcsönösen felmutatja azt a francia és a magyar szakma és nagyközönség számára. Számos könyvének mindegyike a szerző folyékony kétnyelvűségéről tanúskodik és átfogó jellegű az adott témában (pl. Szávai, 1978, 1989a, 1989b).

A kötet a Kalligram Kiadónál látott napvilágot, de a megjelentetést támogató Trefort-kert Alapítvány az ELTE irodalomtatói közösségének részvételére utal. A szerkesztők tehát az ELTE, valamint a Magyar Tudományos Akadémia neves, jól ismert irodalomkutatói, illetve Szávai Dorottya, Szávai János lánya is. A szerkesztők közül talán csak Guillaume Métayer-t kell bemutatnunk a magyar olvasóknak: magyar–francia és német–francia műfordító, a *Poésie* című, műfordítással foglalkozó irodalmi folyóirat szerkesztője

fontos katalizátora a magyar–francia irodalmi kapcsolatoknak.

A *Szenvedélyek, formák, vallomások* szerkezete pontos és érzékletes. Nem csak arra figyel, hogy az olvasás során bejárhasuk az életmű egészén átívelő képzeletbeli utat, hanem arra is, hogy valamiféle elegáns érzelmi hullámozást keltsen abban, aki találkozik a szövegekkel. A szerkesztők először is keretbe ölelték az elméleti írásokat: az első három szépirodalmi ihlettségű versre, illetve rövidprózára rezonál a stílusosan kötetzáró Szávai Dorottya-visszaemlékezés. Tartalmilag és nyelvi szempontból is tudatos a megszerkesztettség: előbb szerepelnek a magyar nyelven megfogalmazódó, nagyrészt irodalomelméleti és -történeti tanulmányok, ezeket éles váltással követi Sipos Lajos *Etikum, ország, haza* című írása (250.), majd a francia nyelvű esszéekkel folytatódik a sor. A fentebb említett érzelmi hullámozást az adja, hogy bizonyos szövegek nem kizárólag elméleti tanulmányok, hanem önálló méltatások, például Illyés Mária: *Szavai János 80* (14.), Klimó Károly: *Az irodalom nem más, mint irányított álom* (J. L. Borges) (18.), illetve Patrick Ghrenassia *Portrait d'un éternel jeune homme / Egy örökifjú portréja* (259.). Több szerző pedig elméleti munkájába fűzi elegánsan az ünnepelthez való személyes kötődését. A fenti négy szempontot figyelembe véve – visszaemlékezés, személyes meghittség, irodalomelmélet, kétnyelvűség – mestersen szerkesztett a kötet.

Az első, szépirodalmi blokkban erős felütés Kodolányi Gyula rövidprózája, *A Leshegyen* (9.). A Szávai Jánossal majdnem

egyívású író-költő, irodalomtörténész, rendszerváltó politikus tudatosan magánemberi és prózairói minőségében tűnik fel. Feltehetően sehogy máshogy nem lehet elmondani azt a mély intimitást, szavak nélküli kötődést, amely két férfit, két családot összeköt, s tágabb értelemben a gondolkodó, a kultúra mellett elkötelezett közösségek szövetségét megalkotja. Sorról sorra omlanak a lebegő emlékezés képei – például „oldó lehelet” –, valamint a barátok naiv képzetekkel festett ifjúkorának és a jelenkor bomlasztó árnyának szöges ellentéte is csupán képekből bomlik ki.

További két szépirodalmi írás következik, Vörös István költeménye, a *Távlatok* (10.), amely lágy humorral idézi meg egy huszonöt évvel ezelőtti párizsi látogatás életérzését. Ellentételezésekből építkezik, hogy bennük múltba révedező önironiával olvadjon eggyé a gyomorrontás a kulturális magaslatokkal, a tavasz az ősszel, a költő régi önmaga a mostani versbeszélővel. A költői én kacagató önreflexióval helyezi el magát a földrajzi-kulturális valóságban: „én az ő (Párizs) legkisebb tornya vagyok”. A verset követi Kemény István készülő regényének részlete, amely a szépirodalom eszközeivel reflektál Szávai János (2013) *Pascal örvénye, avagy a progresszió hulláhegyei* című esszé-kötetére.

Klimó Károly képzőművész, a borítón szereplő festmény alkotója az ünnepelt méltatását (18.) megkapó módon a hajdani művészvilág kapcsolatrendszerének, baráti viszonyainak felidézéseként Reverdy *Belső csend* című versével zárja. A francia költő festői képekből építkező költeményének beidézésével a festő barát a művészet nyelvén állít párhuzamot a korabeli irodalmár és a képzőművész kortársak (Pablo Picasso, Georges Braque, Henri Matisse) szoros viszonya, valamint a Szávai-Klimó barátság között.

Annie Ernaux Franciaországban népszerű, nálunk kevésbé ismert kortárs francia író nő könyvrészlete *Leánykori önarckép* (21.) címmel következik. Légies, láthatatlan szálát von Szávai János autofikció iránti kutatói érdeklődése,

műfordítói tevékenysége, illetve az őt a családban körülvevő nőkhöz fűződő meghitt viszonya közé. Szávai János műfordítói erényeit méltatja a filozófus, Földényi F. László *Újraolvasva Louis-Ferdinand Céline: Utazás az éjszaka mélyére című regényét Szávai János fordításában* (30.) című szubjektív hangú Céline-értelmezésében, melyben a háború- és békeidőben egyaránt abszurd létezés lehetséges magatartásformáit mutatja fel, a nyelvteremtés képességében vonva párhuzamot Céline és Szávai között.

Józan Ildikó „*Csak dokumentum?*” *Lettres à un homme de lettres* (34.) című levélsorozata stílusában az egyik legjobban sikerült könyvrészlet. Gyergyai Albert André Gide-hez íródott négy misszilis levele közé, köré, mellé fűzi saját, Szávai Jánosnak szóló visszafogottan személyes hangú, irodalmi reflexiókkal és utalásokkal árnyalt leveleit. A Gyergyai-levelek mind megszövegezésükben, mind tartalmukban és gondolatvilágukban óriási hatást gyakorolnak a mai olvasóra. Gyergyai Albert mély tisztelettel rótt soraiból kiperegnek a kort idéző friss irodalmi és kulturális aktualitások, amelyeknek hangulatát az olvasó valósággal szívja magába. Ugyanakkor a fáradhatatlan Gide-fordító francia nyelvű stílusa nem csak szabatos, irodalmi, árnyalt, hanem különleges élményt nyújt azzal, hogy néhol mintha már-már magyar irodalmi nyelven írna utánozhatatlanul szép franciasággal.

Az irodalomelméleti munkák sorát Kabdebó Lóránt Céline megidézésével, illetve Gyergyai Albert és Szabó Lőrinc összekapcsolásával indítja abban a szelvényben, hogy a politikai ellentétek korában mutatja fel a „szakma diadalát” (45.). Z. Varga Zoltán: *A párbeszéd kísérlete* (60.) Szávai János (2008) Márai-könyvét méltatja az életmű európai irodalmi-történelmi kontextusának kimerítő értelmezése kapcsán. A továbbiakban Dobos István tanulmánya (71.) Márai naplóinak személyes, történelmi, irodalmi vonatkozásait boncolgatja franciás elméleti műveltséggel. Kulcsár Szabó Ernő *Szöveg – dallam – szerkezet* című, a Márai-próza poétikai

felépítettségét taglaló szövege hiánypótló munka és igazi intellektuális élmény az olvasó számára: kiemeli Márai irodalmi szövegeinek többszólamúságát, a szövegbeidézés modernista változatait, az írott prózaszöveg hangoztathatóság-élményének lehetőségeit. A Márai-tanulmányok láncolatára fűzhető fel Mekis D. János három regényt (*Eszter hagyatéka*, *A gyertyák csonkig égnek* és *Az igazi*) feldolgozó elemzése (93.), melyben kifejti a regények narratív szerkezetének (múltbeli események feldolgozása) és poétikai megoldásainak (párbeszédesség, monologikusság, diskurzus hangsúlyos szerepben) összefüggésrendszerét. Gintli Tibor Márai *Béke Ithakában* című regényét elemzi (103.), Fried István pedig (*Az újságíró Márai Sándor témát ajánl. A Márai-regények Márai-forrásaihoz*) (116.) ízes, klasszikus magyar irodalomtudományi nyelvezettel mesél Márai újságírói munkásságáról, s megteremtí az összefüggést a zsurnaliszta és az irodalmár tevékenysége között.

A magyar nyelvű elméleti-történeti szövegek sorában vegyes témájú tanulmányok következnek. Ladányi István Végel László kortárs vajdasági író *Temetetlen múltunk* című autofikcióját vizsgálva (127.) bontja ki a kisebbségi létformát megélt én és a társadalom, én és a történelem viszonyát. Szintén az elszakított területek irodalmi rezonanciáit eleveníti gazdag irodalomtörténeti motívumrendszerre reflektálva Horváth Kornélia, amikor Kányádi Sándor (1989) *Sörény és koponya* című kötetéről és verséről gondolkodik (206.). Főleg azon olvasók számára lesz revelatív ez a találkozás, akiknek eddig a Kányádi-életmű a költő népszerűsítésének sablonjaiból (tájékoztetés, gyerekversek) volt ismert. Ők élményszerű olvasmányra számíthatnak.

Egész blokkot szentel az emlékezőskönet az összehasonlító irodalomtudományi elemzéseknek, amelyek között szerepel német–francia, Kulcsár-Szabó Zoltán de Man-Rousseau-tanulmánya (138) és stílusosan magyar–francia is: Papp Ágnes Klára „*Sírván nevetünk az ég alatt*” című tanulmányában Ady és Baudelaire képalakításában keres közös pontokat (197.).

Magyar–orosz viszonylatban S. Horváth Géza Mészöly Miklós *Saulusát* és Dosztojevskij *Bűn és bűnhődés*ét elemezve egészen finom, a szöveg valamennyi szintjén érvényesülő párhuzamos mintázatot fedez fel (149.).

A francia nyelvű tanulmányok közül kiemelkedik Guillaume Métayer *Anatole France et la Hongrie, un rendez-vous manqué* (273.) / *Anatole France és Magyarország: egy elszalasztott találkozás lehetősége* című esszéje, amelyben néhány apró irodalomtörténeti tényből kiindulva jellegében és hangulatában képet kapunk a magyar-francia irodalmi-kulturális kapcsolatok elszórtaságáról, esetlegeségéről. Kiderül a szövegből, hogy Ady Endre újságírói minőségében interjút kért Anatole France-tól, ám ő csak annyival később hajlott volna erre, hogy akkor már Ady Endre utasította vissza. Métayer ízes franciasággal, aprólékos irodalomtörténeti ismeretek kibontásával, olvasmányosan, humorral festi Anatole France és magyar titkárnoje, Itóka (Bölöni Györgyné, írői álnevének Kémeri Sándor) kapcsolatát. Catherine Mayaux *L'imaginaire de la langue française comme source de créativité littéraire chez quelques écrivains français et francophones* (298.) / *A francia nyelv szellemi erőtartálya mint ihletforrás néhány francia és frankofón szerző számára* című esszéje azt a jelenséget részletezi, hogy a francia második nyelvként is számos szépirodalmi szerző irodalmi anyanyelvévé vált. Catherine Mayaux leghosszabban a mai Franciaországban jól ismert François Cheng kínai–francia akadémikusnak a francia nyelvhez mint az igényes önkifejezés sajátos, szellemileg-lelkileg meghatározott eszközehez fűződő viszonyát részletezi.

Szávai János sokrétű – irodalom, közélet, politika, fordítás – életművének elegáns méltatása a kötet. A széles tematika és a személyes hangvétel nem csak szellemileg, érzelmileg is feltölti az olvasót. Zárszóként visszautalok Kemény István regényrészletére, melyben fekete humorral ellenpontozza a Szávai-kötet által a címbe is kiemelt Pascal-gondolatot. Pascal

szerint az elveszett boldogság hiányérzetét a „józan” emberiség többek között a hatalom gyakorlásával tölti ki. E törekvés hiábavalósága frusztrációba torkollhatna, de a regényrészlet „lökött” Don Quijotéje kijelenti: „mivel a józan ész a legnagyobb bajban van, gyenge, szükségben lévő, és gyámolításra szoruló, lovagi szavamra fogadom, hogy ettől a pillanattól a józan ész szolgálatának szentelem életemet, valamint karom és fegyvereim erejét!” (13.) Utalva ezzel a Szávai János és írástudó barátai léhelyzetére, akiknek

maroknyi csapata elszántan védi a kultúra bástyáit.

Bengi László, Gintli Tibor, Horváth Anna, Guillaume Métayer, Szávai Dorottya & Z. Varga Zoltán (2020, szerk.). *Szenvedélyek, formák, vallomások – In honorem Szávai János – Írások Szávai János 80. születésnapjára*. Kalligram Kiadó.

**Lombár Izabella**

*Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium, Budapest*

### Irodalom

Ernaux, A. (2020). *Lánytörténet*. Magvető Kiadó (fordította Lőrinszky Ildikó).

Kányádi Sándor (1989). *Sörény és koponya*. Csokonai Kiadó.

Szávai János (1978). *Az önéletrészlet*. Gondolat.

Szávai János (1989a). *Introduction à la littérature hongroise*. Jean Maisonneuve – Akadémiai Kiadó.

Szávai János (1989b). *Nagy francia regények*. Tankönyvkiadó.

Szávai János (2008). *A kassai dóm: közelítések Márai Sándorhoz*. Kalligram.

Szávai János (2013). *Pascal örvénye, avagy a progresszió hulláhegyei*. Magyar Szemle Alapítvány.

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## Media literacy in Hungarian public education

Judit Lannert – László Hartai

### Abstract

Based on the data of a large-sample school research called Hungarian Digital Childcare Strategy commissioned by Digitális Jólét Nonprofit Kft. the authors try to find an answer for the following questions: what educators mean by media literacy in today's Hungarian schools; how they interpret the role of teachers in the 21st century and what risks they see in the use of new media. The large-sample online survey was conducted between 6. November and 31. December in 2018 on the basis of a nationally representative sample (school type, size and settlement type) of institutions. All in all 1020 educators responded of which 178 were heads or deputies of institutions; 842 classroom teachers of which 46 were media teachers. In addition to quantitative research, focus group discussions also took place with media teachers and university lecturers. The study points out that media literacy is most often seen by teachers as a critical-selection skill. Also their answers convey worries fuelled by excessive media use. The more disadvantaged are the pupils, the less equipped are their teachers with modern pedagogical approach and technical knowledge. Half of the educators teach in outdated learning environment applying frontal teaching method. For many of them, entering the 21st century world simply means using interactive whiteboard for illustration. Schools are helpless when facing those risks of using the internet that affect learners' psyche. The school counters the emotional elements, although one of the best areas for personal development and community experience could be media education. Based on conflicting answers a rather uncertain, less reflective pedagogical society ambivalent to the tools of new media emerges. However, a small group of media teachers seems to stand out from this group. Their approach and practice can be a good starting point for a 21st century pedagogical paradigm shift.

**Keywords:** media literacy, media education, internet safety, digital schoolboard, pedagogical methods

## Correlation of university students' norms with motivation and perceived teacher burnout

Balázs Jagodics – Éva Szabó

### Abstract

**Background and aims:** Studies show that academic achievement is not only linked to personal competencies, but also may be influenced by social factors. Social norms can be differentiated as descriptive, personal and prescriptive norms, which refer to the frequency of behaviours, the individual's attitude and the beliefs about views thought to belong to group members. Different norms influence personal behaviour together, which can lead to conformity. As the relationship of academic motivation and norms among university students is less researched in Hungary, the aim of our study was to explore university students' descriptive, personal and prescriptive norms.

**Methods:** Online survey method was used. 337 university student participated voluntarily in the study. Demographic questions, a 23-item norm exploration scale, an Achievement Goal Questionnaire and a Perceived Teacher Burnout Scale were used in the study.

**Results:** Data showed that there are big differences between occurring frequencies when different behaviours are concerned. Predominantly negative behaviours, which imply cheating and decreased motivation, were



perceived to occur rarely. The analysis supported the hypothesis that pluralistic ignorance is present, thus there is a significant difference between personal and prescriptive norms. Exploratory factor analysis revealed three factors: positive, negative and prosocial norms. Moreover, the analysis revealed significant differences between genders in personal attitudes: positive behaviours were favoured by women, while negative behaviours were more approved by men. Mastery approach goals were associated with positive norms, while perceived teacher burnout was linked to negative behaviours.

**Conclusions:** The study supported the presumption that motivation and perceived teacher burnout are linked to social phenomena. Pluralistic ignorance was identified in case of most behaviours, which can explain how negative norms that decrease performance spread in communities of university students. The results of the study may be important in understanding dropout among university students.

**Keywords:** norm exploration, motivation, achievement goal theory, perceived teacher burnout

## **Possibilities of teaching physical education in the light of classroom provision**

László Révész – Katalin Kálbli – Zoltán Vass – Tamás Csányi

### **Abstract**

The challenges of the 21st century take a multifaceted tasks on education and educators, which also affects the teaching of physical education. The school as an educational arena cannot be considered permanent, it is constantly changing along with social, environmental and educational changes. The infrastructural and material conditions are closely related to the teaching of physical education, they also influence its quality. The number of related surveys is limited, and the number of comprehensive, multi-criteria data collection and wide-ranging analyses are low. At the same time, the topic is important, as the issue is also present in the practice of physical education and in “public thinking” that infrastructure is essential for teaching physical education. This sometimes appears as a condition or limiting factor in relation to the teachability of the subject. For this reason, the study has been prepared in an exploratory manner, analysing the issue of school facilities the aim is to present the infrastructural situation of schools and the locations of physical education classes in the event of a lack of facilities. Based on the results, it can be said that the introduction of everyday physical education was not a problem in a third of the schools, and in addition to sports facilities, the number of facilities that may arise is filled with a several other locations.

**Keywords:** physical education, teaching physical education, infrastructure, facility

## **Heritage of the past: Foreign Language teaching and disadvantaged background. Results of a qualitative research**

Fruzsina Szabó – Karolina Kovács – Tünde Polonyi

### **Abstract**

In our research, we examined the topic of foreign language knowledge focusing on the social groups as a special segment. The relevance of the research in educational sciences is significant, as knowledge of a foreign language plays a crucial role nowadays. Due to globalisation and international mobility in the labour market and education, we can hardly imagine everyday life without speaking at least one foreign language. Education policy decisions also promote foreign language learning. In Hungary, obtaining at least one B2-level language exam is a requirement of the successful completion of higher education training courses. However, neither the National Core Curriculum nor the framework curricula address the specific situation of language learners with disadvantaged backgrounds, furthermore they set the same objective for those living in disadvantaged regions regardless of social background. However, a review of the Hungarian literature reveals a significant gap as the number of studies exploring language learning and equal opportunities of disadvantaged students is negligible. In the first part of our research, we examine the most important educational policy as well as some initiative

projects of the last decades, which aimed to support foreign language education of disadvantaged pupils. In the second part, we present the results of our qualitative research, which focuses on Eastern Hungary, including several typically disadvantaged micro-regions and institutions of Hajdú-Bihar County (Ninstitutions=9, Nteachers=9). In our research, we sought to answer how the underlying problems and contexts can explain the complex system of language teaching in the schools of a disadvantaged region. Based on the results, the declining number of children, low level of teacher fluctuation, the problem of grouping pupils, the choice of foreign language, the use of digital tools, the language pedagogical methodology, and the diversity of assessments should be highlighted. From a practical point of view, the results are particularly relevant for the development of language teaching for disadvantaged students, and language pedagogical and academic achievement can be improved by taking the suggestions into account.

**Keywords:** foreign language teaching, disadvantaged background, language pedagogy

## **From vocational school to higher education: investigation of dropout risk based on a pilot measurement**

Gabriella Józsa

### **Abstract**

Investigating dropout and identifying risk factors has occupied educational researchers for decades. Since the 1970s, there have been continuous publications grouping and systematizing dropout risk factors. In our study, we briefly review the literature on sociological, economic, and psychological approaches, which forms the theoretical basis of our study. In our work, we are looking for the answer to what dropout risk factors can be identified before entering a higher education institution. We included 105 graduating vocational high school students in our pilot measurement. In the study, we used a self-administered questionnaire, one part of which seeks to explore the drop-out risk factors of those intending to continue their studies in higher education. Our results, in line with the literature show that drop-out risk factors can be identified even before enrolling in higher education. However, in our study we found no difference in dropout risk factors based on clusters formed on the basis of family background and further learning motives. While we were able to show a statistically significant difference between the groups of the family background only in the intention to continue learning, based on the clusters of further learning motivation only in the reason for employment showed significant difference.

**Keywords:** dropout risk factors, vocational high schools

## **Territorial distribution of adult training for jobseekers supported by the Government Office in Békés county**

Dávid Hajdú

### **Abstract**

The aim of adult training for jobseekers is to enable the participant to find a new job in the primary labour market as soon as possible with a new marketable qualification. Békés County shows a continuous increase in adult education in the period under review. The data provided by the Békés County Government Office revealed that the trainings financed by them are concentrated in the Békéscsaba district and the training sites were located almost only in the district centres. During the HotSpot analysis an adult training centre in Békés, Békéscsaba and Gyula emerged. The education in digital form ordered by the Government did not affect the trainings initiated by the county Government Offices, as 70/2020. (III. 26.) of the Government of 1991 on the promotion of employment and the provision of benefits to the unemployed. (hereinafter: Ft.) § 14 (1) and 14 / A. § training was suspended, it was not possible to continue these courses. Act IV of 1991 on the promotion of employment and the provision of benefits to the unemployed. Supported trainings initiated under the Act and in progress on the date of entry into force of the Decree were suspended for the duration of the emergency due to the force of the law and no further trainings could be started during the emergency. Courses are run by training institutions commissioned by the Government Office, as a result of which the pandemic period has caused enormous

material damage to the support sector. The earnings-related benefit paid during the first pandemic period of the coronavirus would have enabled 360 people in the county to be recruited to a new marketable profession.

**Keywords:** adult training, job seeker, coronavirus territorial distribution

## **Role of communication in coping, social problem solving and assertiveness in developing teenagers**

Anett Balogh-Pécsi – László Kasik

### **Abstract**

One of the most important tasks of school education is the planned, conscious development of the components of social competence - among other things - in order for students to be able to adapt to their ever-changing environment, integrate into peer communities, communicate effectively, be effective problem- and conflict managers, and be able to apply coping strategies in difficult, stressful situations (Kasik, 2015; Mészáros, 2019; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2013). Although more and more programs are being developed in Hungary to develop social competence within schools, their number is very small compared to international programs. Based on data from international research, programs that target the development of multiple and closely related areas with a variety of methods that take maximum account of biological, cognitive, social, and emotional characteristics of age are the most effective (Kasik, 2015). Many programs focus on communication, to which other areas are linked. The acquisition and practice of communication techniques significantly helps the effective acquisition and application of various problem- and conflict management and coping strategies. The study describes the definitions and models of social competence that most often form the basis of social competence development, outlines the main features of social problem solving, coping and assertiveness, and finally reviews adolescent development opportunities and key communication-focused development programs.

**Keywords:** communication, social competence, communication based development

