



EGYÉNI KÜLÖNBBSÉGEK KVALITATÍV KUTATÁSA A NYELVPEDAGÓGIÁBAN: NEMZETKÖZI FOLYÓIRATOK SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

Csizér Kata és Albert Ágnes

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Jelen kutatásunkban a nyelvpedagógia-vizsgálatok kapcsán felmerülő két kihívással foglalkozunk. Az első problémakör két egyidejűleg érvényes, de részben ellentétes törekvésre vonatkozik. Egyrészt általános törekvés a tudományos vizsgálatokkal kapcsolatosan, hogy olyan eredmények szülessenek, amelyek a nyelvtanulók nagyobb csoportjaira vonatkozhatnak különböző kontextusokban (Dörnyei & Ryan, 2015). Másrészt az utóbbi években egyre inkább megfogalmazódik az az igény is, hogy a kontextus vizsgálata is egy kutatási cél legyen (pl. Illés, 2020), illetve általánosan érvényes eredmények csak általános jelenségek vizsgálatából származhatnak, és szükség lenne olyan specifikus kutatási eredményekre, amelyek meghatározóak és helytállóak egy adott kontextusban (Ushioda, 2019). Bár a két cél látszólag ellentétes, vannak olyan kutatás-módszertani eszközök, amelyek a kettőt akár egyszerre is meg tudják valósítani. Ilyen eszközök lehetnek a különböző metaelemzést vagy szisztematikusan szakirodalmi áttekintést használó eljárások, amelyek egyre nagyobb teret kaptak a nemzetközi szakirodalomban, mely elemzésekben a kutatók összefoglaló következtetéseket tudnak levonni egy-egy szűkebb szakterület eredményeit és azok különböző kontextusokban való jelentőségét illetően (pl. Al-Hoorie, 2018; Plonsky & Oswald, 2015; Teimouri et al., 2019), illetve át tudják tekinteni egy-egy folyóirat publikációs jellemzőit is (Nagy & Molnár, 2017, 2018).

A második problémakör szűkebb szakterületünket érinti és az egyéni különbségek vizsgálatával kapcsolatosan merült fel. Az egyéni különbségek mérése egy hagyományos és népszerű területe a nyelvpedagógiának, hiszen a kutatók évtizedek óta keresik a választ arra a kérdésre, hogy mi különbözteti meg azokat a tanulókat, akik gyorsan és látszólag erőfeszítés nélkül tudnak egy második, harmadik nyelvet elsajátítani azoktól, akiknek ez lassabban és nehezebben megy (Dörnyei & Ryan, 2015). A probléma egyik része, hogy az utóbbi években a relevánsnak gondolt egyéni különbségek száma folyamatosan növekszik (Dewaele, 2019; Larsen-Freeman, 1997). Továbbá nyilvánvalóvá vált, hogy az egyéni különbségekre nemcsak úgy kell tekintenünk mint nagyjából változatlan tulajdonságokra, vonásokra (*trait*), hanem mint kontextustól és állapottól függő, gyorsan változó jellemzőkre, állapotokra (*state*) is (Csizér & Albert, megjelenés alatt; Dörnyei & Ryan, 2015). Viszont a két komponens egyidejű vizsgálata szükségessé teszi a kvalitatív elemzéseket, hiszen – mint erre Dörnyei és Ryan (2015) is felhívja a figyelmünket – a kvalitatív, illetve

vegyes módszerű vizsgálatok kiegészítik a kvantitatív vizsgálatokat, lehetővé téve, hogy jobban megértsük az egyéni változók működését.

Ez a két problémakör motivált minket arra, hogy szisztematikus szakirodalmi áttekintés segítségével vizsgáljuk meg, hogy a nyelvpedagógia öt vezető nemzetközi folyóiratának elmúlt években megjelent cikkeiben milyen egyéni különbségeket vizsgálnak kvalitatív módszerekkel. Jelen tanulmányunkban 2016 és 2019 között megjelent 79 cikk tematikus elemzéséről számolunk be. Irodalmi összefoglalónkban az egyéni különbségek vizsgálatát tekintjük át. Annak ellenére, hogy a tanulmányunk fókusza a kvalitatív elemzések összesítése volt, irodalmi áttekintésünkben a kvantitatív elemzésekből indulunk ki egyrészt a kutatási hagyományok miatt, másrészt azért, mert az ezen elemzések kapcsán megfogalmazott kritikák motiválták jelen munkánkat. A módszertan részben ismertetjük a folyóiratok és a cikkek kiválasztási lépéseit. Az eredmények elemzése során rámutatunk arra, melyek azok a témák és területek, amelyek vizsgálata Magyarországon továbbra is fontos lehet.

Egyéni különbségek vizsgálata a nyelvpedagógiában: témák és kutatás-módszertani kérdések

Az egyéni különbségek vizsgálata mindig is fontos témája volt a nyelvpedagógiának, mert segítségével választ kaphatunk arra az átfogó kérdésre, miért van az, hogy vannak tanulók, akik látszólag gyorsan és könnyen sajátítanak el egy második nyelvet, míg másoknak ez sokkal nehezebben megy. Az évek során számos olyan tényezőt azonosítottak a kutatók, amelyek befolyásolhatják a tanulás gyorsaságát és sikerességét (Dörnyei & Ryan, 2015). Ezek közül a legfontosabb egyéni változók a tanulókra vonatkozóan a következők: (1) Életkor: a második nyelv környezetében különösen fontosnak tűnik, hogy hány éves korban kezdődik a nyelvsajátítás (Bylund et al., 2021; Johnson & Newport, 1989); (2) Nyelvérzék: az a tulajdonság, amely meghatározza, hogy milyen gyorsan és könnyen tud egy tanuló megtanulni egy nyelvet (Carroll, 1973; Dörnyei & Ryan, 2015); (3) Motiváció: mennyi erőfeszítést hajlandóak a tanulók a tanulásba fektetni és mennyire kitartóak (Dörnyei & Ushioda, 2011); (4) Nyelvtanulási stílusok: azok a kognitív stílusok, amelyeket a tanuló preferál az információ feldolgozásakor és a feladatok elvégzésekor (Reid, 1995); (5) Nyelvtanulási stratégiák: a nyelvtanulók hogyan állnak hozzá a különböző feladatokhoz, illetve mit csinálnak, hogy egy-egy feladattal minél könnyebben megbirkózzanak (O'Malley & Chamot, 1990); (6) Nyelvtanulási képzetek: a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések foglalták magukba (Dörnyei, 2005), amelyek vonatkozhatnak a nyelvre, a tanulásra vagy magukra a nyelvtanulókra (Mori, 1999); (7) Kommunikációs hajlandóság: mennyire hajlandóak a diákok a nyelvről és azon kívül a tanult nyelvet használni (MacIntyre et al., 1998); (8) Nyelvtanulási szorongás: mennyire szorong a nyelvtanuló a nyelvről vagy az órán kívüli nyelvhasználat során, illetve mennyire szorong a különböző készségek használata során (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017); (9) Nyelvtanulási autonómia: mennyire hajlandóak a tanulók felelősséget vállalni a saját tanulási folyamatokért (Kormos & Csizér, 2014); (10) Flow-élmény: egy olyan szubjektív

állapot, amikor az ember annyira belemerül valamibe, hogy elfelejtkezik az időről, a fáradtságról és a tevékenységen kívül minden másról (Csíkszentmihályi et al., 2005).

Az egyéni különbségek hagyományos vizsgálata során nagy hangsúlyt kaptak a kérdőíves elemzések, melyek egy-egy egyéni különbség keresztmetszeti felmérésére helyezték a hangsúlyt. Az 1. táblázat összefoglalja a legfontosabb kvantitatív adatgyűjtő eszközöket.

1. táblázat. A legfontosabb egyéni különbségek és az azokat mérő jellemző kérdőívek és tesztek

<i>Egyéni különbség</i>	<i>Népszerű mérőeszközök</i>
Nyelvérzék	MLAT (Caroll & Sapon, 1959) PLAB (Pimsleur, 1966) CANAL-FT (Grigorenko et al., 2000) MENYÉT (Ottó, 2002) INYÉT (Kiss & Nikolov, 2005) Hi-LAB (Linck et al., 2013) LLMA (Meara & Miralpeix, 2016)
Motiváció	AMTB (Gardner, 2019) különböző motivációs skálák (Dörnyei, 2010)
Nyelvtanulási stílusok	E&L Leltár (Ehrman & Leaver, 2003) ILLS (Griffiths, 2012)
Nyelvtanulási stratégiák	SILL (Oxford, 1990) SRCvoc (Tseng et al., 2006) érzelem szabályozás (Gkonou & Oxford, 2016) hallás utáni szövegértésre vonatkozó stratégiák (Zeng & Goh, 2018) MARSI (Mokhtari et al., 2018) szókincstanulási stratégiák (Gu, 2018) nyelvtanulási stratégiák (Pawlak, 2018)
Nyelvtanulási képzetek	BALLI (Horwitz, 1988; Jafari & Shokrpour, 2012) episztemológiai képzetek (Mori, 1999)
Kommunikációs hajlandóság	WTC (MacIntyre et al., 2001; Yashima, 2002, 2009)
Érzelmek	szorongás: FLCAS (Horwitz et al. 1986) input/output/feldolgozás szorongás (MacIntyre & Gardner, 1994) nyelvtanulási készségekkel kapcsolatos szorongás (Piniel, kézirat) írással kapcsolatos szorongás (Cheng, 2004) nyelvtanulás élvezete (Dewaele & MacIntyre, 2016) öröm, szégyen (Teimouri, 2017) a kitartás ereje (grit) (Teimouri et al., 2020)
Nyelvtanulási autonómia	ELAQ (Hyland, 2004) nyelvtanulói autonómia (Murase, 2015)
Flow-élmény	flow a nyelvórán (Egbert, 2003) flow-élmény (Czimmermann & Piniel, 2016)

A kvantitatív kutatások mellett találunk olyan vizsgálatokat is, amelyek során kvalitatív adatgyűjtő eszközöket használtak az egyéni különbségek vizsgálatára. A helyszűke miatt itt most csak néhány területen illusztráljuk a kvalitatív elemzések térnyerését, azonban ezek a folyamatok nem elszigeteltek, több ilyen példát is lehetne hozni. Ushioda (2001), aki motivációs folyamatokat és nyelvtanulási autonómiával kapcsolatos kérdéseket vizsgált, interjú adatfelvételek segítségével tett javaslatot a motiváció folyamatát leíró modellre, és feltárta azokat a mechanizmusokat, amelyek segítségével a motivált diákok a kudarcaikat magyarázzák és motiválják magukat hosszú távon. Ushioda úttörő motivációs munkáját követően egyre nagyobb teret nyertek a kvalitatív motivációs vizsgálatok, sőt Dörnyei és Ryan (2015) adatai szerint 2009 és 2014 között az arányok fokozatosan kiegyenlítődték a kétfajta módszertani megközelítés között. Hasonló folyamatokat figyelhetünk meg több más egyéni különbség vizsgálata során is, például a nyelvtanulási stratégiák esetében Woodrow (2005) hívta fel a figyelmet arra, hogy a stratégiák kontextusban való vizsgálata során több kvalitatív kutatásra lenne szükség. A kutatás-módszertani fejlődést jól illusztrálja a System folyóirat 2014-es különszáma, melyben számos kvalitatív módszer kapott helyet nyelvtanulási stratégiák vizsgálatában. Ugyanez a tendencia – a kérdőíves módszerek kizárólagos használatának háttérbe szorulása és innovatív kvalitatív módszerek (pl. idiodinamikus módszer) térnyerése – figyelhető meg a kommunikációs hajlandóság vizsgálatával kapcsolatban is (pl. MacIntyre et al., 2011, MacIntyre & Legatto, 2011).

A vonatkozó irodalom áttekintése alapján az is látszik, hogy vannak olyan, az egyéni különbségek hagyományos kánonjába egyelőre még nem teljesen integrált változók, amelyek vizsgálata kvantitatív kérdőívek helyett, legalábbis részben, kvalitatív eszközökkel történik. Ilyen jelenségek a nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok, melyek közül bizonyos folyamatok bár már jó ideje szerepelnek a nyelvvelsajátítás elméleteiben, (l. pl. az észrevétel (*noticing*) jelentőségét pl. Schmidt, 1990; Robinson, 1995 írásaiban), az ezekben megfigyelhető egyéni különbségek csak nemrég kerültek az érdeklődés középpontjába (Robinson, 2012; Schmidt, 2010). Bár az általunk ebbe a csoportba sorolt változókat – például a figyelem (*attention*), az észrevétel (*noticing*) vagy a tudatosság (*awareness*) (Schmidt, 1990, 2010) – nem feltétlenül tárgyalják egységes csoportként az irodalomban, a nyelvvelsajátítás kognitív aspektusait kutató szerzők (Robinson, 2012; Skehan, 1998) gyakran említik ezeket írásaikban. Mivel ezek a változók folyamat jellegűknél fogva inkább tűnnek vizsgálhatónak interjúk, illetve más hasonló feltáró módszerek segítségével, így az 1. táblázatban, melyben kérdőíves adatgyűjtő eszközök találhatóak, nem is szerepelnek.

Annak ellenére, hogy a kutatás-módszertani fejlődés jól megfigyelhető az egyéni különbségek vizsgálata során – elég, ha Dörnyei Zoltán vonatkozó kötetének a két kiadását hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogyan bővült a kvalitatív kutatások száma tíz év alatt (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015) –, mégis számos lényeges kritika fogalmazódott meg az utóbbi években e területtel kapcsolatban. Az első megfontolásra érdemes kritikaként a tematikus hiányosságokat kell kiemelnünk, azaz azt a tényt, hogy az egyéni különbségek vizsgálatai nem fedik le az összes fontos tanulói jellemzőt. Jó példa erre az érzelmek vizsgálata. Hagyományosan a nyelvtanulási szorongás, ami egy fontos negatív érzelem, nagy hangsúlyt kapott, és a kutatók számos szemszögből vizsgálták is az elmúlt

évtizedekben: az osztálytermi és osztálytermen kívüli szorongás (Horwitz et al., 1986), az információ-feldolgozói folyamata alatt tapasztalt szorongás (MacIntyre & Gardner, 1994), illetve a különböző készségek gyakorlása során fellépő szorongás (Piniel, kézirat) is felkerült a kutatási palettára. Ugyanakkor csak néhány éve kapott hangsúlyt a szakirodalomban az a tény, hogy a szorongás csak egy a lehetséges érzelmek közül, amit átélnek a diákok a nyelvtanulás közben, ezért vizsgálni kellene egyrészt az olyan pozitív érzelmeket is, mint a nyelvtanulás élvezete (Deawaele & MacIntyre, 2016; Saito et al., 2018), de további negatív érzelmeknek is helyet kellene kapnia a kutatásokban, ilyen például a szégyen (Teimouri, 2017), az unalom (Pawlak et al., 2020) és a zavarodottság (Csizér et al., megjelenés alatt).

A második lényeges kritika, ami az egyéni különbségek vizsgálatokor felmerül, hogy ezek a hagyományos értelmezés szerint egy-egy tulajdonsághoz hasonlítanak leginkább, azaz időbeli stabilitást és konzisztenciát mutató vonások (Dörnyei, 2005). Ugyanakkor a kontextus és szituáció állapotmeghatározó hatását egyre több egyéni különbség esetében ismerik el a szerzők (Long, 2014). Annak ellenére, hogy az utóbbi években egyre több vizsgálat igyekszik az egyéni különbségek szituációs jellemzőit is figyelembe venni, Csizér és Albert (megjelenés alatt) áttekintése alapján még mindig kevés az olyan vizsgálat, amely során a két szempont egyforma hangsúlyt kap. Azonban a különböző helyzetek által indukált állapotok vizsgálata elengedhetetlen ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a nyelvtanulók között fennálló egyéni különbségek természetéről, illetve arról, hogy ezek hogyan hatnak a nyelvtanulás folyamatára és kimenetelére.

A harmadik kritikai észrevételre, amit az egyéni különbségeket vizsgáló kutatóknak meg kellene fontolniuk, Ryan (2019) is rávilágított. Szerinte az egyéni különbségek vizsgálata során csak akkor kaphatunk a diákokról megbízható képet, ha ezeket a különbségeket nem egyenként mérjük, hanem több jellemzőt egyszerre, hogy azok összetett hatását fel lehessen tární.

A negyedik kritikai megfontolás Lowie és Verspoor (2019) meglátása, miszerint a nagymintás tanulói vizsgálatok során azzal a feltételezéssel élünk, hogy az eredményeket általánosíthatjuk az egyénekre. Ez nem mindig állja meg a helyét, mert az egyéni különbségek szempontjából nagyon hasonló tanulók is nagyban eltérhetnek egymástól, amikor a konkrét tanulási folyamatokat vizsgáljuk. Szemléletesen fogalmazva: az egyéni különbségek vizsgálata során a kutatók nagyon sokszor a tanulók közötti hasonlóságokat elemzik ahelyett, hogy valóban az egyéni különbségeket tárnák fel. A különbségek feltárásakor viszont nem célszerű eltekinteni a tanulási folyamatok vizsgálatától sem.

Végül amennyiben a tanulási folyamatra koncentrálunk, a legtöbb kontextusban felmerül a tanár szerepe is. Bár az egyéni különbségek vizsgálatokor hagyományosan a tanuló áll a középpontban (Dörnyei, 2019), könnyen belátható, hogy a nyelvtanárok esetében is célszerű lenne az egyéni különbségeket vizsgálni, hiszen ezek befolyásolhatják a tanulókat. A tanári változók kutatása meglehetősen ritka, pedig ezeket nemcsak önmagukban lenne érdemes vizsgálni, hanem a tanár és tanuló között zajló interakcióknak a hatásait is annak érdekében, hogy minél pontosabb képet kapjunk a tanulási folyamatokról (Csizér, 2020).

A kutatás módszere

Cél, kutatási kérdés

A bemutatott kritikák alapján úgy gondoljuk, nem haszontalan áttekinteni a legújabb kvalitatív elemzéseket, hogy megismerjük a lehetséges tematikus újításokat. A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy miként jellemezhető szakterületünk öt vezető, angol nyelvű folyóirata abból a szempontból, hogy a megjelent kvalitatív kutatási elemeket (is) tartalmazó cikkek milyen témákat vizsgáltak. A célunk megvalósításához szisztematikus szakirodalmi áttekintést végeztünk egy általunk összeállított mintán, melybe az öt folyóiratból válogattunk cikkeket.

Minta: a folyóiratok és a cikkek kiválasztásának lépései

A keresésbe öt vezető nemzetközi lapot vettünk be: *The Modern Language Journal*, *Language Learning*, *Language Teaching Research*, *Studies in Second Language Acquisition* és *Applied Linguistics*. A kiválasztás több lépésben történt. Első körben azonosítottuk a 20 legmagasabban rangsorolt lapot a nyelvpedagógia (nyelvek és nyelvészet) témakörében (<https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=1203>). Második körben két további mutatót adtunk hozzá a listán szereplő lapok rangsorszámához: a Journal Citation Reports által 2019-re számolt impact faktorok (<https://www.annualreviews.org/page/librarians/impact-factors>) alapján felállított sorrend rangsorszámát, valamint a lapok SNIP (*source normalised impact per publication*) adatai alapján felállított rangsorszámát. A három rangsorszámot összeadtuk, majd a listáról eltávolítottuk azokat a lapokat, amelyek nem foglalkoznak nyelvpedagógiával. Így kaptuk meg a releváns folyóiratok rangsorát, amelyről az első öt került a mintába.

Miután kiválasztottuk az öt vezető folyóiratot, a cikk szerzői külön-külön válogatták ki azokat a cikkeket, amelyeket 2016–2019 között publikáltak, és az idegen nyelv tanulásának vizsgálatán belül az egyéni különbségekkel foglalkoztak kvalitatív módszerek segítségével. A válogatást egyeztetettük és a vitatott cikkekről közösen döntöttünk. A vizsgálatunkba azok a cikkek kerültek, amelyek vagy tisztán kvalitatív módszereken alapultak, vagy olyan vegyes módszerű elemzéseken, amelyeknek kvalitatív része is volt. Az egyéni különbségek esetében nemcsak a tanulói, hanem a tanári – vagy esetleg szülői – vizsgálatokat is bevontuk a mintába, így az adatbázisunkat 80 empirikus cikk alkotja. Az elemzésben viszont 79 cikk szerepel, mert az egyik folyóiratban csak egyetlen releváns munkát találtunk, így azt kihagytuk az elemzésből, mert egyetlen cikk vizsgálata nem teszi lehetővé a folyóiratok közötti összehasonlítást.

Adatelemzés

A vizsgálat során kvalitatív elemzést használtunk, és a felmerülő témákat elemeztük (Friedman, 2012). Első lépésként az adatbázis 20%-át elemezte a cikk két szerzője egy-

mástól függetlenül. Az eredményeket összehasonlítottuk, a felmerülő eltéréseket és problémákat megbeszéltük, és ez alapján alakítottuk ki a végső témákat. A fennmaradó részt egyenlő arányban elemeztük egymástól függetlenül. A témák meghatározásánál a kutatások főfókuszát vettük figyelembe. A felmerült témákat és eloszlásukat a 2. táblázat tartalmazza. A leíró adatok után az eredményeket először folyóiratokként elemezzük, majd összehasonlítjuk azokat.

2. táblázat. A tematikus elemzés során felmerült főtémák száma (aránya)

Témák	N (%)
Nyelvtanuláshoz kapcsolódó információ-feldolgozási folyamatok	21 (26,58)
Motiváció	17 (21,52)
Nyelvtanulási tapasztalatok/élmények	11 (13,92)
Identitás	10 (12,66)
Nyelvtanulási képzetek	6 (10,13)
Stratégiák	6 (7,59)
Énhatékonyság	2 (2,53)
Kommunikációs hajlandóság	2 (2,53)
Csoportdinamika	1 (1,27)
Életkor	1 (1,27)
Személyiség	1 (1,27)
Érzelmek	1 (1,27)
<i>Összesen</i>	<i>79 (100)</i>

Eredmények

Cikkek megoszlása és módszertani profilja az egyes folyóiratokban

A 3. táblázat alapján látszik, hogy a vizsgált évfolyamok esetében két olyan folyóirat van, amelyekben a nyelvpedagógia más területeihez képest többségben vannak az egyéni különbségekkel kapcsolatos cikkek (*Language Learning* és *Studies in Second Language Acquisition*). Az is kiderül, hogy az egyéni különbségek témakörének vizsgálatára kvalitatív módszereket (is) alkalmazó elemzések száma a vizsgált folyóiratokban elenyésző, a legtöbb ilyen vizsgálatot megjelentető lapban is csak az összes cikk 20%-át teszik ki (*Language Teaching Research*), sőt a *Language Learning* folyóiratban a 93 cikkből csupán egyetlen cikk alkalmazott kvalitatív kutatást egyéni különbségek esetében, így ezt a lapot ki is hagytuk a további elemzésekből.

Ha azt vizsgáljuk meg, hogy az egyéni különbségekkel foglalkozó cikkek csoportjában hogyan alakul a különböző módszerek megoszlása, akkor látszik, hogy egy folyóirat van, ahol több kvalitatív módszert (is) alkalmazó cikket találunk (*Language Teaching*

Research), vagy az arányok kiegyenlítették (*The Modern Language Journal*), míg a többi lapban számszerű fölényben vannak a kvantitatív vizsgálatok.

3. táblázat. A mintába került cikkek adatai (2016–2019)

Folyóirat (n)	Egyéni különbséggel foglalkozó cikkek száma (%)	Kutatás módszere		
		Kvantitatív ¹ (%)	Kvalitatív vagy kvalitatív rész kutatás ² (%)	Egyéb módszer ³ (%)
Studies in Second Language Acquisition (144)	97 (67,0)	82 (57,0)	7 (5,0)	8 (5,0)
Language Learning (179)	93 (52,0)	81 (45,5)	1 (0,5)	11 (6,0)
The Modern Language Journal (168)	69 (41,0)	31 (18,5)	31 (18,5)	7 (4,0)
Language Teaching Research (134)	51 (38,0)	23 (17,0)	25 (19,0)	0 (0,0)
Applied Linguistics (153)	45 (29,0)	26 (17,0)	16 (10,0)	3 (2,0)

Megjegyzés: ¹ Kvantitatív kutatások, melyek egy vagy több adatfelvételi módszert használtak. ² Kvalitatív kutatások, melyek egy vagy több adatfelvételi módszert használtak, és olyan vegyes módszerű kutatások, amelyeknek volt kvalitatív része is. ³ Elméleti vagy metaelemzések.

The Modern Language Journal

A kvalitatív elemzések témáit illetően ebben a *The Modern Language Journal*-ban a legnépszerűbb téma az identitás kutatása volt (4. táblázat), ami nem meglepő, hiszen ezt a témát legtöbbször kvalitatív módszerekkel vizsgálják (Dörnyei & Ryan, 2015; Norton, 2013). Ennek oka, hogy az egyéni különbségek moduláris megközelítésekor, azaz amikor az egyéni különbségeket egy-egy változóként mérjük, a módszerből fakadóan kevesebb hangsúlyt kaphat az identitás összetett kérdésének feltérképezése. A motiváció kvalitatív feltárásakor jól látszik, hogy nem a hagyományos változók (attitűdök, beállítódások, illetve énképek) feltárása kap hangsúlyt, hanem olyan témák, amelyek finomabb részleteket helyeznek az előtérbe. Ez megfelel Ushioda (2016) felhívásának, mely szerint „kislátószögű” (*small lens approach*) elemzésekre is szükség van. Ezzel kapcsolatosan arra biztatja a motivációkutatókat, hogy szűkítsék a kutatási kérdések fókuszát. Érdekes módon számos cikk foglalkozik a nyelvtanuláshoz kapcsolódó információ-feldolgozási folyamatok tanulmányozásával, ami – mint azt az irodalmi áttekintés során is említettük – egyelőre még kevésbé kutatott területe az egyéni különbségek hagyományos konceptualizálásának. A nyelvtanulási élmények és tapasztalatok vizsgálata a külföldi tanulmányutakkal kapcsolatosan jelennek meg, illetve az identitáskutatáshoz kapcsolódnak. Az élmények és tapasztalatok feltárása, illetve a hatásmechanizmusainak meghatározása még jórészt várat magára (Csizér & Kálmán, 2019), így a kvalitatív elemzések ötleteket adhatnak szélesebb körű kvantitatív kutatásokhoz is.

4. táblázat. Témák, cikkek és altémák a *The Modern Language Journal* folyóiratban

Témák (n)	Megjelenő altémák (n)	Résztevők	Cikk
Identitás (10)	egyéni nyelvoktatást végző tanárok	tanár	Barkhuizen, 2017
	fejlődése/felépítése (2)	tanárképzős diákok/tanulók	Burri, et al., 2017; Dávila, 2019
	többnyelvű tanár esetében	tanár	Higgins & Ponte, 2017
	a származási nyelv (<i>heritage language</i>) nézőpontjából	tanuló	Jing-Schmidt et al., 2016
	külföldi tanulmányút során	tanuló	McGregor & Fernandez, 2019
	foucault-i etikai énefejlődés	tanár	Miller et al., 2017
	osztálytermi környezetben: befogadás	tanuló	Moore, 2019
	a digitális korban	tanár	Stranger–Johannessen & Norton, 2017
	érzelmek és stratégiák szerepe	tanár	Wolff & De Costa, 2017
Motiváció (9)	kapcsolat	tanár-tanuló	Henry & Thorsen, 2018
	immunitás	tanár	Hiver, 2017
	a nyelvtanuló által létrehozott tartalom	tanuló	Lambert & Zhang, 2019
	külföldi tanulás után	tanuló	Lee & Kinginger, 2018
	beágyazott második nyelvi én	zenészek és táncosok	MacIntyre et al., 2017
	kiejtés fejlesztése	tanuló	Nagle, 2018
	beállítódás (<i>posture</i>)	tanuló	Teo et al., 2019
	tanári kiégés	tanár	Acheson et al., 2016
	attitűdök	tanuló	Busse, 2017
Nyelv- tanulással kapcsolatos információ- feldolgozási folyamatok (5)	tudással kapcsolatos egyeztetések	tanuló	Back, 2016
	nyelvtanuláshoz kapcsolódóan (2)	tanárképzős diákok	Grauss & Coppen, 2017, 2018
	visszajelzéssel kapcsolatos döntések	tanár	Gurzynski-Weiss, 2016
	tanári döntések az osztályteremben	tanár	Yang & Tao, 2018

4. táblázat folytatása

<i>Témák (n)</i>	<i>Megjelenő altémák (n)</i>	<i>Részvevők</i>	<i>Cikk</i>
Tapasztalatok (3)	nyelvtanulás külföldön (2)	tanuló	Umino & Benson, 2016; Sauer & Ellis, 2019
	transzlingvizmus* és identitás mint pedagógiai megközelítés	tanár	Zheng, 2017
Stratégiák (2)	énszabályozás írás során	tanuló	Sasaki et al., 2018
	mediáció	tanár	Schwartz & Gorbatt, 2017
Énhatékonyság	írással kapcsolatos visszajelzések hatására	tanuló	Lee & Evans, 2019
Csoportdinamika	csoportmunka	tanuló	Poupore, 2018

Megjegyzés: *A két- és többnyelvűség olyan megközelítése, amely a nyelvi rendszereket nem különíti el egymástól, hanem egységes nyelvi repertoárként kezeli (Ladányi & Hrenek, 2019).

Language Teaching Research

Az 5. táblázat alapján jól látható, hogy számos egyéni különbséget taglaló cikket találunk a *Language Teaching Research* folyóiratban. A témák közül kiemelkedik a nyelvtanulási motiváció és nyelvtanulási képzetek feltárása, amelyek hagyományosan is fontos területnek számítanak az egyéni különbségek vizsgálatakor (Dörnyei & Ryan, 2015). Mindkét területre jellemző, hogy kontextusba ágyazottan, egy-egy kisebb alterületre koncentrálnak az elemzések, amelyek közül kiemelkednek a feladatmegoldáshoz kapcsolódó folyamatok, illetve a tanárral kapcsolatos adatgyűjtések. Ez utóbbi téma megjelenése előremutató, hiszen ritkán tűnik fel keresztmetszeti kvantitatív tanulmányokban. Bár ezekben a kutatásokban általában több téma vizsgálatára kerül sor párhuzamosan, kevés olyan cikket találunk, amelyekben különböző egyéni különbségek elemzése történik egy időben. A nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok adják a harmadik nagy témakört, mely megjelenik a folyóiratban. Az ilyen jellegű cikkek hangsúlyos jelenléte arra utalhat, hogy a téma egyre nagyobb érdeklődésre tart számot. A három nagyobb téma mellett képviseltetik magukat olyan, gyakran kutatott egyéni változók is, mint a nyelvtanulási tapasztalatok, stratégiák, kommunikációs hajlandóság, életkor, személyiség és énhatékonyság.

5. táblázat. Témák, cikkek és altémák a *Language Teaching Research* folyóiratban

Témák (n)	Altémák	Résztevők	Cikk
Motiváció (7)	feladatjellemzők motiváló vonásai (3)	tanuló	Phung, 2017; Qiu & Lo, 2017; Prosic-Santovac, 2017
	a tanulói szorongással tanári kezelése	tanár	Gkonou & Miller, 2019
	folyékonyosság a feladatmegoldás során	tanuló	Kormos & Préfontaine, 2017
	csoportmunka	tanuló	Poupore, 2016
	digitális játék	tanuló	Butler, 2017
Nyelvtanulással kapcsolatos információfeldolgozási folyamatok (6)	e-mail-műveltség (<i>literacy</i>)	tanuló	Chen & Wright, 2017
	figyelem	tanuló	Hlas et al., 2019
	észlelés	tanár	Jackson & Cho, 2018
	az interakció észlelése	tanuló	Jung et al., 2019
	visszajelzési gyakorlat	tanár	Lee et al., 2016
tanulói folyékonyosság észlelése	tanár	Tavakoli & Hunter, 2018	
Képzetek (3)	a feladatalapú nyelvoktatással (TBLT) kapcsolatban	tanár	Chen & Wright, 2017
	a figyelemmel kapcsolatban	tanuló	Fukuta, 2016
	a külföldi tanulással kapcsolatos pedagógiai gyakorlat	tanár	Uzum, 2017
Tapasztalatok (2)	külföldi tanulás	tanuló	Fang & Baker, 2018; Wu, 2018
Stratégiák (2)	nyelvtanuló: hallás utáni megértés	tanuló	Yeldham & Gruba, 2016
	kulturális és nyelvi tudatosság kialakítása	tanár	Krulatz et al., 2018
Kommunikációs hajlandóság (2)	osztálytermi	tanuló	Pawlak et al., 2016
	személyiségvonás és állapot meghatározói az osztályteremben	tanuló	Yashima et al., 2018
Életkor	a tanári és tanulói viselkedés értelmezése az életkor függvényében	tanuló	Kamiya, 2018
Személyiség	a nyelvi forma középpontba helyezése (<i>focus on form</i>)	tanuló-tanár	Kim & Nassaji, 2018
Énhatékonyság	sajátos igényű tanulók oktatása	tanár	Miranda et al., 2019

Applied Linguistics

A leggyakoribb téma az *Applied Linguistics* folyóiratban a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények, ami tükrözi az utóbbi idők növekvő érdeklődését a téma iránt (Csizér & Kálmán, 2019). A cikkek nagy része (6. táblázat) itt a külföldi tanulmányút, munka vagy nyelvtanulás szempontjából elemzi az adatokat, csak egy cikk foglalkozik hagyományos osztálytermi tapasztalatokkal, élményekkel. A nyelvtanulói képzetek és a nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok képezik a folyóiratban tárgyalt egyéni különbségek következő két legnépesebb csoportját. Ez annyiból érdekes, hogy míg a képzetek esetében a hangsúly a képzetek tartalmán van, addig a tartalom általában másodlagos az információ-feldolgozási folyamatok vizsgálatakor. A stratégiák, a motiváció és az érzelmek is képviseltetik magukat egy-két cikk erejéig, ugyanakkor a kvalitatív módszerekkel végzett egyéni különbség-vizsgálatok mintha nem vágnának a folyóirat főprofiljába. A vizsgált időszakban a folyóiratban megjelent cikkek mindössze 10%-a, illetve az egyéni különbségeket tárgyaló cikkek harmada használt teljesen vagy részben kvalitatív módszertant.

6. táblázat. Témák, cikkek és altémák az *Applied Linguistics* folyóiratban

Témák (n)	Altémák	Résztevők	Cikk
Tapasztalatok (6)	külföldi tanulás/munka (4)	tanuló (3) tanár (1)	Anderson, 2019; Brown, 2016; Gu & Canagarajah, 2018; Perera, 2019
	bennszülött (<i>indigenous</i>) nyelv tanulása	tanuló	Mori & Sanuth, 2018
	az osztályteremben	tanár és tanuló	Kibler et al., 2018
Képzetek (3)	nyelvtanulók az explicit/implicit tanulásról	tanuló	Bell, 2017
	tanárképzők a visszajelzésről	tanárképzős diák	Louw et al., 2016
	laikusok az idegennyelvi kommunikációs készségekről	nyelvészeti és nyelvi mérési tanulmányokat nem folytató laikusok	Sato & McNamara, 2019
Nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok (3)	nyelvi tudatosság	tanuló	Van Compernelle, 2019
	frazeológiai tudás	tanuló	Kremmel et al., 2017
	interakciós kompetencia történetmesélés során	au-pair: tanuló	Pekarek Doehler & Berger, 2018

6. táblázat folytatás

<i>Témák (n)</i>	<i>Altémák</i>	<i>Résztevők</i>	<i>Cikk</i>
Stratégiák (2)	tanítás	tanuló	Charalambous et al., 2017
	ismeretlen szavakkal való megküzdés	tanuló	Ender, 2016
Motiváció	választási motiváció (<i>choice motivation</i>)	tanuló	Coffey, 2018
Érzelmek	ágencia/hatóképesség	tanár	White, 2018

Studies in Second Language Acquisition

Ahogy a folyóirat címe (*Studies in Second Language Acquisition*) is mutatja, a megjelent cikkek a nyelvelsajátítás folyamataira fókuszálnak, ami jól tükröződik abban a tényben, hogy az összes egyéni különbséggel foglalkozó cikk a nyelvtanuláshoz kapcsolódó információ-feldolgozási folyamatok tágan értelmezett területét öleli fel, és azt vizsgálják, hogy a tanulási folyamat során milyen kognitív folyamatok játszódnak le a nyelvtanulóban (7. táblázat). Több cikk foglalkozik az észrevétel (*noticing*) jelenségével, ami a manapság széles körben elfogadott nyelvtanulási elméletek szerint mindenféle tanulásnak – akár explicit, akár implicit – az alapja (Schmidt, 1990). Ezek mellett megjelennek további olyan folyamatok is, mint például a tudatosság vagy a reflexió, melyek szintén fontos szerephez jutnak a nyelvtanulás során.

7. táblázat. *Témák, cikkek és altémák az Studies in Second Language Acquisition folyóiratban*

<i>Témák (n)</i>	<i>Altémák</i>	<i>Résztevők</i>	<i>Cikk</i>
Nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok (7)	az idegen nyelvi struktúrák tudatosulása és a tudás aktiválása	tanuló	Cerezo et al., 2016
	nyelvtanilag helytelen igék észrevétele (<i>noticing</i>)	tanuló	Godfroid, 2016
	észrevétel (<i>noticing</i>) az olvasás során	tanuló	Jung & Révész, 2018
	írás során felmerülő reflexiók	tanuló	López-Serrano et al., 2019
	hallás utáni megértés: a nyelvtanulók beszédének érthetősége	anyanyelvi beszélő	Nagle et al., 2019
	javított alakok (<i>recast</i>) észrevétele (<i>noticing</i>)	tanuló	Nakatsukasa, 2016
	szünettartás és átdolgozás írás során	tanuló	Révész et al., 2019

Megvitatás

A 3. táblázat adataiból kitűnik, hogy jelentős megoszlásból adódó különbségek vannak az egyes folyóiratok között, ami kirajzolja sajátos profiljukat. Az eredmények alapján a részletesebben vizsgált négy lap két csoportra osztható. A *Studies in Second Language Acquisition* cikkeinek témái inkább a tanulás folyamatára helyezik a hangsúlyt, és azok tükrében kapcsolódnak egyéni különbségekhez, míg a másik három lap az egyéni különbségek paradigmájából közelíti meg a feltárandó problémákat. A hangsúlyok eltolódása mellett jól látható a számbeli különbség is: van olyan folyóirat, ahol alig találunk kvalitatív kutatási módszert alkalmazó tanulmányokat, ami felveti annak lehetőségét, hogy bizonyos lapokban talán jobb publikálási esélyekkel indulnak a pozitívista tudományfelfogást képviselő kvantitatív elemzéseket bemutató cikkek.

Az irodalmi áttekintésünkben idézett kritikai megjegyzéseket illetően számos megfontolásra érdemes gondolat merülhet fel. Ami a tematikus hiányosságokat illeti, a kvalitatív tanulmányokkal kapcsolatban is igaznak tűnik az a kritikai észrevétel, hogy vannak bizonyos témák, melyek feltehetően annak köszönhetően, hogy kvalitatív eszközökkel ugyanolyan jól vagy akár jobban hozzáférhetőek, gyakrabban szerepelnek az ilyen jellegű elemzésekben (l. 2. táblázat). Ilyen témák a motiváció, a nyelvtanulási tapasztalatok, az identitás, a nyelvtanulással összefüggő képzetek, valamint a stratégiák. Ugyanakkor a legtöbb cikket a nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok témakör alá soroltuk. Ennek részben az az oka, hogy az ezzel a címkével ellátott témakör igen tág, illetve sokféle kognitív folyamatot foglal magában, melyek nagyrészt az észleléshez, a figyelemhez, az észrevételhez, a tudatossághoz és sokféle tudáshoz kapcsolódnak. A megjelenő témák rendkívüli sokfélesége valószínűleg annak köszönhető, hogy a kvalitatív kutatások jellegüknél fogva feltáró jellegűek, és céljuk sokszor az, hogy a kutató számára kiderüljön, mi az, amit érdemes nagyobb mintán akár kvantitatív módszerekkel vizsgálni. Ezért a kvalitatív mellett a kvantitatív kutatások áttekintése adhatna pontosabb képet arról, hogy az itt tárgyalt folyamatok közül mely lehetne az a néhány, amelyekkel kapcsolatos egyéni különbségeknek a legfontosabb egyéni változók között kellene szerepelnie a jövőben. Ugyanakkor a folyamatok jellege miatt itt elsősorban nem kérdőíves, hanem különféle viselkedéses (pl. szemmozgás-követés l. pl. Godfroid & Winke, 2015), illetve az agyműködés neurofiziológiai jellemzőit vizsgáló tanulmányokat (l. pl. Morgan-Short et al., 2012) kellene áttekinteni, melyek egyelőre korlátozott számban állnak rendelkezésre, és nem is feltétlenül az egyéni különbségekre fókuszálnak.

Módszertani szempontból lényeges különbség a kvantitatív és a kvalitatív kutatások között, hogy utóbbiakban könnyebb longitudinális elemeket is beépíteni a felmérésekbe, azonban az általánosíthatóság ilyenkor kérdés marad. Ryan (2019) felvetése, hogy az egyéni különbségeket ne elszigetelten mérjük, hanem több jellemzőt egyszerre, ami megítélésünk szerint nem igazán jellemző a kvalitatív vizsgálatokra sem. A tanulmányok fókuszusa viszont megfelel Ushioda (2016) felhívásának, és „kislátószögű” fókusz használata a kutatók, azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy Ushioda azzal is érvel, hogy ezeknek az elemzéseknek csak akkor van értelme, ha az adott fókusz a lehető leg részletesebben és a legtöbb oldalról tárják fel. Ezzel kapcsolatban figyelembe kell venni a

Lowie és Verspoor (2019) által jelzett problémát is: a csoport átlagos jellemzői mennyiben általánosíthatók az egyes egyénre nézve. A kvalitatív kutatások részletesen megírt beszámolóit lehetővé teszik, hogy az olvasó saját kontextusára alkalmazza a releváns eredményeket (Dörnyei, 2007), de felvetődik a vegyes módszerű elemzések szükségessége is, ahol általánosítható eredményeket kaphatunk, ha kvantitatív módszerrel is feltérképezzük a kiválasztott problémát. Kritikai áttekintésünk során felmerül a tanár szerepének a fontossága is. Eredményeink alapján látszik, hogy a tanulmányok durván negyedében tanári mintán készült a vizsgálat, ami mindenképpen biztató, bár még mindig nagyon kevés olyan kutatás van, ahol a tanárokat és a tanulókat egyszerre veszik górcső alá a kutatók, és interakciós folyamatokat is vizsgálnak.

Összegzés

Több tanulságot is levonhatunk az itt ismertetett szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei alapján. Legfontosabb eredményünk annak a belátása, hogy az egyéni különbségek vizsgálatakor nemcsak a diákok tulajdonságaira kellene hangsúlyt fektetni, hanem magának a tanulási folyamatnak a leírására és hatásainak feltárására is. Illetve, ha osztálytermi környezetben valósul meg a tanulás, akkor a nyelvtanárok egyéni különbségeit és azok tanulásra/tanításra gyakorolt hatásait is fel kellene térképezni. Fontos lenne áttekinteni a magyarországi elemzéseket is, hogy pontosan meghatározhassuk az előttünk álló legfontosabb feladatokat. Továbbgondolásra érdemes az az eredményünk, miszerint a nyelvtanulással kapcsolatos információ-feldolgozási folyamatok egyéni különbségek kapcsolatrendszerében való megjelenése milyen tematikus kutatásokat vet fel, ezt azonban további elméleti munkáknak kellene alátámasztaniuk.

A jelen tanulmány alapján fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy további elemzések kellene összehasonlító módon feltárnia a kvalitatív és a kvantitatív kutatások tematikus különbségeit, illetve más lapokat is be kellene vonni a keresésbe. A metaelemzések és szisztematikus szakirodalmi áttekintések során felmerül a publikáció tényének a lehetséges torzító hatása is (pl. Li & Wang, 2018), így érdekes lenne megvizsgálni például PhD-disszertációk témaválasztását és kutatás-módszertani meghatározottságát, illetve kiemelkedő mesterdolgozatokat is lehetne elemezni.

Köszönetnyilvánítás

A cikk elkészítéséhez a szerzők az NKFIH – 129149 projekt keretéből kaptak támogatást.

Irodalom

- Acheson, K., Taylor, J., & Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural US foreign language teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 522–537. doi: [10.1111/modl.12333](https://doi.org/10.1111/modl.12333)
- Al-Hoorie, A. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. doi: [10.14746/ssl.2018.8.4.2](https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.4.2)
- Anderson, T. (2019). Reproductions of Chinese transnationalism: Ambivalent identities in study abroad. *Applied Linguistics*, 40(2), 228–247. doi: [10.1093/applin/amx018](https://doi.org/10.1093/applin/amx018)
- Back, M. (2016). Epistemics and Expertise in Peer Tutoring Interactions: Co-Constructing Knowledge of Spanish. *The Modern Language Journal*, 100(2), 508–521. doi: [10.1111/modl.12334](https://doi.org/10.1111/modl.12334)
- Barkhuizen, G. (2017). Investigating language tutor social inclusion identities. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 61–75. doi: [10.1111/modl.12369](https://doi.org/10.1111/modl.12369)
- Bell, P. K. (2017). Explicit and implicit learning: Exploring their simultaneity and immediate effectiveness. *Applied Linguistics*, 38(3), 297–317. doi: [10.1093/applin/amv028](https://doi.org/10.1093/applin/amv028)
- Brown, L. (2016). An activity-theoretic study of agency and identity in the study abroad experiences of a lesbian nontraditional learner of Korean. *Applied Linguistics*, 37(6), 808–827. doi: [10.1093/applin/amu075](https://doi.org/10.1093/applin/amu075)
- Burri, M., Chen, H., & Baker, A. (2017). Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. *The Modern Language Journal*, 101(1), 128–142. doi: [10.1111/modl.12388](https://doi.org/10.1111/modl.12388)
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566–582. doi: [10.1111/modl.12415](https://doi.org/10.1111/modl.12415)
- Butler, Y. G. (2017). Motivational elements of digital instructional games: A study of young L2 learners' game designs. *Language Teaching Research*, 21(6), 735–750. doi: [10.1177/1362168816683560](https://doi.org/10.1177/1362168816683560)
- Bylund, E., Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2021). Age of acquisition – not bilingualism – is the primary determinant of less than nativelike L2 ultimate attainment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(1), 18–30. doi: [10.1017/S1366728920000188](https://doi.org/10.1017/S1366728920000188)
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. New York: Psychological Corporation.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching. *International Journal of Psycholinguistics*, 2, 5–14.
- Cerezo, L., Caras, A., & Leow, R. P. (2016). The effectiveness of guided induction versus deductive instruction on the development of complex Spanish gustar structures: An analysis of learning outcomes and processes. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 265–291. doi: [10.1017/S0272263116000139](https://doi.org/10.1017/S0272263116000139)
- Charalambous, P., Charalambous, C., & Rampton, B. (2017). De-securitizing Turkish: Teaching the language of a former enemy, and intercultural language education. *Applied Linguistics*, 38(6), 800–823. doi: [10.1093/applin/amv063](https://doi.org/10.1093/applin/amv063)
- Chen, Q., & Wright, C. (2017). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. *Language Teaching Research*, 21(4), 517–538. doi: [10.1177/1362168816639985](https://doi.org/10.1177/1362168816639985)
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. doi: [10.1016/j.jslw.2004.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001)
- Coffey, S. (2018). Choosing to study modern foreign languages: Discourses of value as forms of cultural capital. *Applied Linguistics*, 39(4), 462–480. doi: [10.1093/applin/amw019](https://doi.org/10.1093/applin/amw019)
- Czimmermann, É., & Piniel, K. (2016). Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 193–214). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360-009](https://doi.org/10.21832/9781783095360-009)

Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése

- Csikszentmihályi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–623). New York: The Guilford Press.
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation research in a European context: The case of Hungary*. Berlin: Springer Nature. doi: [10.1007/978-3-030-64462-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8)
- Csizér, K., & Albert, Á. (megjelenés alatt). Trait and state perspectives of individual difference research. In S. Mercer & T. Gregersen (Eds.), *The Routledge handbook of psychology of language learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Csizér, K., & Kálmán, Cs. (Eds.) (2019). Language learning experience: The neglected element in L2 motivation research. *Studies in Second Language Learning and Teaching. Special Issue*, 9(1).
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (megjelenés alatt). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school students. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating individual learner differences in second language learning*. Berlin: Springer Nature. doi: [10.1007/978-3-030-75726-7_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_1)
- Dávila, L. T. (2019). “J’aime to be funny!”: Humor, learning, and identity construction in high school English as a second language classrooms. *The Modern Language Journal*, 103(2), 502–514. doi: [10.1111/modl.12557](https://doi.org/10.1111/modl.12557)
- Dewaele, J-M. (2019). The vital need for ontological, epistemological and methodological diversity in applied linguistics. In C. Wright, L. Harvey, & J. Simpson (Eds.), *Voices and practices in applied linguistics: Diversifying a discipline* (pp. 71–88). York, UK: White Rose University Press. doi: [10.22599/BAAL1.e](https://doi.org/10.22599/BAAL1.e)
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Bristol, UK: Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783095360-010](https://doi.org/10.21832/9781783095360-010)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London, UK: Routledge. doi: [10.4324/9780203864739](https://doi.org/10.4324/9780203864739)
- Dörnyei, Z. (2019). Psychology and language learning: The past, the present and the future. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 27–41. doi: [10.52598/jpll/1/1/3](https://doi.org/10.52598/jpll/1/1/3)
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499–518. doi: [10.1111/1540-4781.00204](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204)
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 391–415. doi: [10.1016/s0346-251x\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00050-2)
- Ender, A. (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. doi: [10.1093/applin/amu051](https://doi.org/10.1093/applin/amu051)
- Fang, F., & Baker, W. (2018). ‘A more inclusive mind towards the world’: English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22(5), 608–624. doi: [10.1177/1362168817718574](https://doi.org/10.1177/1362168817718574)
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. Gass (Ed.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 180–200). Malden, MA: Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781444347340.ch10](https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch10)
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners’ attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321–340. doi: [10.1177/1362168815570142](https://doi.org/10.1177/1362168815570142)

- Gardner, R. C. (2019). The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 21–37). Basingstoke, UK: Palgrave. doi: [10.1007/978-3-030-28380-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_2)
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372–387. doi: [10.1177/1362168817728739](https://doi.org/10.1177/1362168817728739)
- Gkonou, C., & Oxford, R. L. (2016). *Questionnaire: Managing your emotions for language learning*. Colchester, UK: University of Essex.
- Godfroid, A. (2016). The effects of implicit instruction on implicit and explicit knowledge development. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 177–215. doi: [10.1017/S0272263115000388](https://doi.org/10.1017/S0272263115000388)
- Godfroid, A., & Winke, P. (2015). Investigating implicit and explicit processing using L2 learners' eye-movement data. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 424–448). Amsterdam, Hollandia: John Benjamins. doi: [10.1075/sibil.48.14god](https://doi.org/10.1075/sibil.48.14god)
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2017). The interface between student teacher grammar cognitions and learner-oriented cognitions. *The Modern Language Journal*, 101(4), 643–668. doi: [10.1111/modl.12427](https://doi.org/10.1111/modl.12427)
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *The Modern Language Journal*, 102(4), 693–712. doi: [10.1111/modl.12510](https://doi.org/10.1111/modl.12510)
- Griffiths, C. (2012). Learning styles: Traversing the quagmire. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from theory, research and practice* (pp. 151–168). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9781137032829_11](https://doi.org/10.1057/9781137032829_11)
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., & Ehrman, M. E. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390–405. doi: [10.1111/0026-7902.00076](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00076)
- Gu, M. M., & Canagarajah, S. (2018). Harnessing the professional value of a transnational disposition: Perceptions of migrant English language teachers in Hong Kong. *Applied Linguistics*, 39(5), 718–740. doi: [10.1093/applin/amw048](https://doi.org/10.1093/applin/amw048)
- Gu, Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in second Language Learning and Teaching*, 8(2), 325–350. doi: [10.14746/ssllt.2018.8.2.7](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.7)
- Gurzynski-Weiss, L. (2016). Factors influencing spanish instructors' in-class feedback decisions. *The Modern Language Journal*, 100(1), 255–275. doi: [10.1111/modl.12314](https://doi.org/10.1111/modl.12314)
- Henry, A., & Thorsen, C. (2018). Teacher–student relationships and L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 102(1), 218–241. doi: [10.1111/modl.12446](https://doi.org/10.1111/modl.12446)
- Higgins, C., & Ponte, E. (2017). Legitimizing multilingual teacher identities in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 15–28. doi: [10.1111/modl.12372](https://doi.org/10.1111/modl.12372)
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669–690. doi: [10.1111/modl.12433](https://doi.org/10.1111/modl.12433)
- Hlas, A. C., Neyers, K., & Molitor, S. (2019). Measuring student attention in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 23(1), 107–125. doi: [10.1177/1362168817713766](https://doi.org/10.1177/1362168817713766)
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. doi: [10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. doi: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180–202. doi: [10.1080/09658410408667094](https://doi.org/10.1080/09658410408667094)
- Illés, É. (2020). *Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9780429274589](https://doi.org/10.4324/9780429274589)

Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése

- Jackson, D. O., & Cho, M. (2018). Language teacher noticing: A socio-cognitive window on classroom realities. *Language Teaching Research*, 22(1), 29–46. doi: [10.1177/1362168816663754](https://doi.org/10.1177/1362168816663754)
- Jafari, S., & Shokrpour, N. (2012). The beliefs of Iranian ESP students about language learning. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 157–163.
- Jing-Schmidt, Z., Chen, J. Y., & Zhang, Z. (2016). Identity development in the ancestral homeland: A Chinese heritage perspective. *The Modern Language Journal*, 100(4), 797–812. doi: [10.1111/modl.12348](https://doi.org/10.1111/modl.12348)
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. doi: [10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Jung, J., & Révész, A. J. (2018). The effects of reading activity characteristics on L2 reading processes and noticing of glossed constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 755–780. doi: [10.1017/S0272263118000165](https://doi.org/10.1017/S0272263118000165)
- Jung, Y., Kim, Y., Lee, H., Cathey, R., Carver, J., & Skalicky, S. (2019). Learner perception of multimodal synchronous computer-mediated communication in foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 287–309. doi: [10.1177/1362168817731910](https://doi.org/10.1177/1362168817731910)
- Kamiya, N. (2018). The effect of learner age on the interpretation of the nonverbal behaviors of teachers and other students in identifying questions in the L2 classroom. *Language Teaching Research*, 22(1), 47–64. doi: [10.1177/1362168816658303](https://doi.org/10.1177/1362168816658303)
- Kibler, A. K., Karam, F. J., Futch Ehrlich, V. A., Bergey, R., Wang, C., & Molloy Elreda, L. (2018). Who are ‘long-term English learners’? Using classroom interactions to deconstruct a manufactured learner label. *Applied Linguistics*, 39(5), 741–765. doi: [10.1093/applin/amw039](https://doi.org/10.1093/applin/amw039)
- Kim, J., & Nassaji, H. (2018). Incidental focus on form and the role of learner extraversion. *Language Teaching Research*, 22(6), 698–718. doi: [10.1177/1362168817699642](https://doi.org/10.1177/1362168817699642)
- Kiss, C., & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners’ aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150. doi: [10.1111/j.0023-8333.2005.00291.x](https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00291.x)
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. doi: [10.1002/tesq.129](https://doi.org/10.1002/tesq.129)
- Kormos, J., & Préfontaine, Y. (2017). Affective factors influencing fluent performance: French learners’ appraisals of second language speech tasks. *Language Teaching Research*, 21(6), 699–716. doi: [10.1177/1362168816683562](https://doi.org/10.1177/1362168816683562)
- Kremmel, B., Brunfaut, T., & Alderson, J. C. (2017). Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading. *Applied Linguistics*, 38(6), 848–870. doi: [10.1093/applin/amv070](https://doi.org/10.1093/applin/amv070)
- Krulatz, A., Steen-Olsen, T., & Torgersen, E. (2018). Towards critical cultural and linguistic awareness in language classrooms in Norway: Fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, 22(5), 552–569. doi: [10.1177/1362168817718572](https://doi.org/10.1177/1362168817718572)
- Ladányi, M., & Hrenek, É. (2019). *Alkalmazott nyelvészeti kisszótár*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the Use of English and Chinese as Foreign Languages: The Role of Learner-Generated Content in Instructional Task Design. *The Modern Language Journal*, 103(2), 391–411. doi: [10.1111/modl.12560](https://doi.org/10.1111/modl.12560)
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165. doi: [10.1093/applin/18.2.141](https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141)
- Lee, I., Mak, P., & Burns, A. (2016). EFL teachers’ attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*, 20(2), 248–269. doi: [10.1177/1362168815581007](https://doi.org/10.1177/1362168815581007)
- Lee, M. K., & Evans, M. (2019). Investigating the operating mechanisms of the sources of L2 writing self-efficacy at the stages of giving and receiving peer feedback. *The Modern Language Journal*, 103(4), 831–847. doi: [10.1111/modl.12598](https://doi.org/10.1111/modl.12598)

- Lee, S. H., & Kinginger, C. (2018). Narrative remembering of intercultural encounters: A case study of language program reintegration after study abroad. *The Modern Language Journal*, 102(3), 578–593. doi: [10.1111/modl.12505](https://doi.org/10.1111/modl.12505)
- Li, S., & Wang, H. (2018). Traditional literature review and research synthesis. In A. Phakiti, P. de Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 123–144). London, UK: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/978-1-137-59900-1_6](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_6)
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R., Smith, B. K., Bunting, M. F., Doughty, C. J. (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530–566. doi: [10.1111/lang.12011](https://doi.org/10.1111/lang.12011)
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- López-Serrano, S., de Larios, J. R., & Manchón, R. M. (2019). Language reflection fostered by individual L2 writing tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 503–527. doi: [10.1017/S0272263119000275](https://doi.org/10.1017/S0272263119000275)
- Louw, S., Watson Todd, R., & Jimarkon, P. (2016). Teacher trainers' beliefs about feedback on teaching practice: Negotiating the tensions between authoritativeness and dialogic space. *Applied Linguistics*, 37(6), 745–764. doi: [10.1093/applin/amu062](https://doi.org/10.1093/applin/amu062)
- Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206. doi: [10.1111/lang.12324](https://doi.org/10.1111/lang.12324)
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Bristol, UK: Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783097722-003](https://doi.org/10.21832/9781783097722-003)
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. doi: [10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x)
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171. doi: [10.1093/applin/amq037](https://doi.org/10.1093/applin/amq037)
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., & Sparling, H. (2017). Heritage passions, heritage convictions, and the rooted L2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. *The Modern Language Journal*, 101(3), 501–516. doi: [10.1111/modl.12417](https://doi.org/10.1111/modl.12417)
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388. doi: [10.1017/S0272263101003035](https://doi.org/10.1017/S0272263101003035)
- MacIntyre, P., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81–96. doi: [10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x)
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. doi: [10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x)
- McGregor, J., & Fernández, J. (2019). Theorizing qualitative interviews: Two autoethnographic reconstructions. *The Modern Language Journal*, 103(1), 227–247. doi: [10.1111/modl.12541](https://doi.org/10.1111/modl.12541)
- Meara, P., & Miralpeix, I. (2016). *Tools for researching vocabulary*. Bristol, UK: Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783096473](https://doi.org/10.21832/9781783096473)
- Miller, E. R., Morgan, B., & Medina, A. L. (2017). Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 91–105. doi: [10.1111/modl.12371](https://doi.org/10.1111/modl.12371)

Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése

- Miranda, J. L., Wells, J. C., & Jenkins, A. (2019). Preparing special education teacher candidates to teach English language learners with disabilities: How well are we doing? *Language Teaching Research*, 23(3), 330–351. doi: [10.1177/1362168817730665](https://doi.org/10.1177/1362168817730665)
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) and testing for factorial invariance. *Studies in second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219–248. doi: [10.14746/ssl.2018.8.2.3](https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.3)
- Moore, A. R. (2019). Interpersonal Factors Affecting Queer Second or Foreign Language Learners' Identity Management in Class. *The Modern Language Journal*, 103(2), 428–442. doi: [10.1111/modl.12558](https://doi.org/10.1111/modl.12558)
- Morgan-Short, K., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. (2012). Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(4), 933–947. doi: [10.1162/jocn_a_00119](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00119)
- Mori, J., & Sanuth, K. K. (2018). Navigating between a monolingual utopia and translanguaging realities: Experiences of American learners of Yorùbá as an additional language. *Applied linguistics*, 39(1), 78–98. doi: [10.1093/applin/amx042](https://doi.org/10.1093/applin/amx042)
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377–415. doi: [10.1111/0023-8333.00094](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00094)
- Murase, F. (2015). Measuring language learner autonomy: problems and possibilities. In C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35–63). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9781137414380_3](https://doi.org/10.1057/9781137414380_3)
- Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: Investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *The Modern Language Journal*, 102(1), 199–217. doi: [10.1111/modl.12461](https://doi.org/10.1111/modl.12461)
- Nagle, C., Trofimovich, P., & Bergeron, A. (2019). Toward a dynamic view of second language comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 647–672. doi: [10.1017/S0272263119000044](https://doi.org/10.1017/S0272263119000044)
- Nagy, Gy., & Molnár, Gy. (2017). A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 5–27. doi: [10.17670/mped.2017.1.5](https://doi.org/10.17670/mped.2017.1.5)
- Nagy, Gy., & Molnár, Gy. (2018). A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése a hivatkozási szokások és a hivatkozási hálózatok tükrében. *Magyar Pedagógia*, 118(3), 203–235. doi: [10.17670/mped.2018.3.203](https://doi.org/10.17670/mped.2018.3.203)
- Nakatsukasa, K. (2016). Efficacy of recasts and gestures on the acquisition of locative prepositions. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 771–799. doi: [10.1017/S0272263115000467](https://doi.org/10.1017/S0272263115000467)
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic extrinsic, and integrative orientations and motivations. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report 23, pp. 43–68). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9781139524490](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524490)
- Ottó, I. (2002). *Magyar Egységes Nyelvértékmérő-teszt [Uniform Hungarian Language Aptitude Test]*. Kaposvár, Hungary: Mottó-Logic.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pawlak, M., (2018). Grammar Learning Strategy Inventory (GLSI): Another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 351–379. doi: [10.14746/ssl.2018.8.2.8](https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.8)
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2020). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91. doi: [10.1016/j.system.2020.102259](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102259)

- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2016). Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654–671. doi: [10.1177/1362168815609615](https://doi.org/10.1177/1362168815609615)
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 39(4), 555–578. doi: [10.1093/applin/amw021](https://doi.org/10.1093/applin/amw021)
- Perera, K. (2019). ‘Cracking a Strange Veiled Code’: Language Learning Experiences of North Americans in South Asia. *Applied Linguistics*, 40(1), 132–151. doi: [10.1093/applin/amx013](https://doi.org/10.1093/applin/amx013)
- Phung, L. (2017). Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US university context. *Language Teaching Research*, 21(6), 751–766. doi: [10.1177/1362168816683561](https://doi.org/10.1177/1362168816683561)
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur language aptitude battery*. Rockville, MD: Second Language Testing Foundation.
- Piniel, K. (megjelenés alatt). *Questionnaire for Measuring the Four Skills*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2015). Meta-analyzing second language research. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 106–128). New York: Routledge. doi: [10.4324/9781315870908-6](https://doi.org/10.4324/9781315870908-6)
- Poupore, G. (2016). Measuring group work dynamics and its relation with L2 learners’ task motivation and language production. *Language Teaching Research*, 20(6), 719–740. doi: [10.1177/1362168815606162](https://doi.org/10.1177/1362168815606162)
- Poupore, G. (2018). A complex systems investigation of group work dynamics in L2 interactive tasks. *The Modern Language Journal*, 102(2), 350–370. doi: [10.1111/modl.12467](https://doi.org/10.1111/modl.12467)
- Prosic-Santovac, D. (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Language Teaching Research*, 21(5), 568–588. doi: [10.1177/1362168816639758](https://doi.org/10.1177/1362168816639758)
- Qiu, X., & Lo, Y. Y. (2017). Content familiarity, task repetition and Chinese EFL learners’ engagement in second language use. *Language Teaching Research*, 21(6), 681–698. doi: [10.1177/1362168816684368](https://doi.org/10.1177/1362168816684368)
- Reid, J. M. (Ed.). (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Révész, A., Michel, M., & Lee, M. (2019). Exploring second language writers’ pausing and revision behaviors: A mixed-methods study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 605–631. doi: [10.1017/s027226311900024x](https://doi.org/10.1017/s027226311900024x)
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the „noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283–331. doi: [10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x)
- Robinson, P. (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57–76). Berlin: Springer Nature. doi: [10.1007/978-3-642-20850-8_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_4)
- Ryan, S. (2019). Motivation as an individual difference. In M. Lamb, A. Henry, S. Ryan, & K. Csizér (Eds.), *Handbook of second language motivation* (pp. 163–182). London: Palgrave. doi: [10.1007/978-3-030-28380-3_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_8)
- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709–743. doi: [10.1111/lang.12297](https://doi.org/10.1111/lang.12297)
- Sasaki, M., Mizumoto, A., & Murakami, A. (2018). Developmental Trajectories in L2 Writing Strategy Use: A Self-Regulation Perspective. *The Modern Language Journal*, 102(2), 292–309. doi: [10.1111/modl.12469](https://doi.org/10.1111/modl.12469)
- Sato, T., & McNamara, T. (2019). What counts in second language oral communication ability? The perspective of linguistic laypersons. *Applied Linguistics*, 40(6), 894–916. doi: [10.1093/applin/amy032](https://doi.org/10.1093/applin/amy032)
- Sauer, L., & Ellis, R. (2019). The social lives of adolescent study abroad learners and their L2 development. *The Modern Language Journal*, 103(4), 739–762. doi: [10.1111/modl.12589](https://doi.org/10.1111/modl.12589)

Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. doi: [10.1093/applin/11.2.129](https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129)
- Schmidt, R. W. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schwartz, M., & Gorbatt, N. (2017). „There is No Need for Translation: She Understands”: Teachers’ Mediation Strategies in a Bilingual Preschool Classroom. *The Modern Language Journal*, 101(1), 143–162. doi: [10.1111/modl.12384](https://doi.org/10.1111/modl.12384)
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stranger-Johannessen, E., & Norton, B. (2017). The African storybook and language teacher identity in digital times. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 45–60. doi: [10.1111/modl.12374](https://doi.org/10.1111/modl.12374)
- Tavakoli, P., & Hunter, A. M. (2018). Is fluency being ‘neglected’ in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22(3), 330–349. doi: [10.1177/1362168817708462](https://doi.org/10.1177/1362168817708462)
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. doi: [10.1017/s0272263116000243](https://doi.org/10.1017/s0272263116000243)
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. doi: [10.1017/s0272263118000311](https://doi.org/10.1017/s0272263118000311)
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2020, in press). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*. doi: [10.1177/1362168820921895](https://doi.org/10.1177/1362168820921895)
- Teo, T., Hoi, C. K. W., Gao, X., & Lv, L. (2019). What motivates Chinese university students to learn Japanese? Understanding their motivation in terms of ‘posture’. *The Modern Language Journal*, 103(1), 327–342. doi: [10.1111/modl.12546](https://doi.org/10.1111/modl.12546)
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. doi: [10.14232/phd.2186](https://doi.org/10.14232/phd.2186)
- Umino, T., & Benson, P. (2016). Communities of practice in study abroad: A Four-year study of an Indonesian student's experience in Japan. *The Modern Language Journal*, 100(4), 757–774. doi: [10.1111/modl.12351](https://doi.org/10.1111/modl.12351)
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report 23, pp. 93–125). Honolulu, HI: University of Hawai’i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: a research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564–577. doi: [10.1017/s0261444816000173](https://doi.org/10.1017/s0261444816000173)
- Ushioda, E. (2019). Researching L2 motivation: past, present and future. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 661–682). Basingstoke, UK: Palgrave. doi: [10.1007/978-3-030-28380-3_32](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_32)
- Uzum, B. (2017). Uncovering the layers of foreign language teacher socialization: A qualitative case study of Fulbright language teaching assistants. *Language Teaching Research*, 21(2), 241–257. doi: [10.1177/1362168815614338](https://doi.org/10.1177/1362168815614338)
- Van Compernelle, R. A. (2019). Constructing a Second Language Sociolinguistic Repertoire: A Sociocultural Usage-based Perspective. *Applied Linguistics*, 40(6), 871–893. doi: [10.1093/applin/amy033](https://doi.org/10.1093/applin/amy033)
- White, C. J. (2018). Agency and emotion in narrative accounts of emergent conflict in an L2 classroom. *Applied Linguistics*, 39(4), 579–598. doi: [10.1093/applin/amw026](https://doi.org/10.1093/applin/amw026)
- Wolff, D., & De Costa, P. I. (2017). Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 76–90. doi: [10.1111/modl.12370](https://doi.org/10.1111/modl.12370)

- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), 90–99. doi: [10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02456.x)
- Wu, C. H. (2018). Intercultural citizenship through participation in an international service-learning program: A case study from Taiwan. *Language Teaching Research*, 22(5), 517–531. doi: [10.1177/1362168817718573](https://doi.org/10.1177/1362168817718573)
- Yang, X., & Tao, X. (2018). Comparing discourse behaviors of a high-rated and a low-rated Chinese EFL teacher: A systemic functional perspective. *The Modern Language Journal*, 102(3), 594–610. doi: [10.1111/modl.12495](https://doi.org/10.1111/modl.12495)
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL con-text. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. doi: [10.1111/1540-4781.00136](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136)
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 144–163). Clevedon, UK: Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781847691293-008](https://doi.org/10.21832/9781847691293-008)
- Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. doi: [10.1177/1362168816657851](https://doi.org/10.1177/1362168816657851)
- Yeldham, M., & Gruba, P. (2016). The development of individual learners in an L2 listening strategies course. *Language Teaching Research*, 20(1), 9–34. doi: [10.1177/1362168814541723](https://doi.org/10.1177/1362168814541723)
- Zeng, Y., & Goh, C. C. M. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *Studies in second Language Learning and Teaching*, 8(2), 193–218. doi: [10.14746/ssl.2018.8.2.2](https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.2)
- Zheng, X. (2017). Translingual identity as pedagogy: International teaching assistants of English in college composition classrooms. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 29–44. doi: [10.1111/modl.12373](https://doi.org/10.1111/modl.12373)

Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése

ABSTRACT

QUALITATIVE INVESTIGATION OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LANGUAGE PEDAGOGY:
TOPICAL META-ANALYSIS OF INTERNATIONAL JOURNALS

Kata Csizér & Ágnes Albert

The aim of the study presented here is to provide a meta-analytical investigation on topics in individual difference research conducted partially or fully with the help of qualitative methods in leading journals of our field. After selecting the top five journals of language pedagogy, we checked all the articles that appeared in them within the past four years. First, the number of articles dealing with individual differences was established, then we built our corpus from those articles that either exclusively employed qualitative methods or that were mixed-method studies partially relying on qualitative methodology. The resulting corpus consisted of 80 articles, but since in one of the journals selected only one article used a qualitative method despite the high number of ID articles published in it, we decided to exclude it from our final analysis. A thematic analysis of the remaining 79 articles was carried out; with the help of which we were able to draw some conclusions with regard to the publication profile of the four journals. The thematic analysis also enabled us to highlight the latest tendencies in the field of individual differences. It was found that similarly to questionnaire studies, certain topics are favoured by qualitative methods, so the representation of the different IDs is far from balanced. We also identified a growing interest in individual differences related to various information processing aspects of language learning; the large number of articles and the variety of topics investigated in them suggest that there seems to be no consensus to date with regard to which of these variables should be elevated to the status of the most influential ones. Several of the critiques phrased in connection with quantitative ID studies are not really addressed by qualitative research either: it is rare to find qualitative studies that would examine multiple IDs at the same time. Moreover, although there are some studies that focus on teachers or parents, finding qualitative studies where the different agents of the language learning process are examined in concert are hard to come by.

Magyar Pedagógia, 120(3). 203–227. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.3.203

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata és Albert Ágnes, Eötvös Loránd Tudományegyetem. H–1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.



KIEMELT AKADÉMIAI RENDSZER LABDARÚGÓINAK VÉLEMÉNYE A SPORTÁGVÁLASZTÁSRÓL, SIKERESSÉGRŐL ÉS AZ EDZŐI SZEREPEKRŐL

Bognár József* és Csáki István**

** Eszterházy Károly Egyetem*

*** Testnevelési Egyetem*

A hagyományos pedagógusszerepek között napjainkban hangsúlyos teret kap a nevelői, a tudásátadó, a partneri és a tanórán kívüli szerep (Gergely, 2002; Hoffmann, 2002). A pedagógus kiemelt feladata közé tartozik a nevelés céljának és folyamatának kidolgozása és megvalósítása, mely tevékenységben az iskola intézménye mellett bizonyos minőségben a szülők és a tanulók is részt vesznek (Czövek, 2017). E tekintetben hangsúlyos szerepet kap a tudatos tervezés, az értékek kialakítása és a gyakorlás mint a sikeres felnőtt életre való felkészítés elemei.

Nincs ez másképp a sportban sem. A tudatosan tervezett sportágválasztás, a szisztematikus kiválasztás és a tehetséggondozás rendszere alapvetően meghatározza a sportoló karrierjének lehetséges kimenetelét, sikerességét (Bognár, 2009). Az utánpótlásnevelés rendszerszintű fejlesztése kiemelten fontos a labdarúgáshoz szükséges képességek fejlesztésében, a készségek kialakításában, valamint ezen keresztül a beválás elősegítésében (Vincze et al., 2011). Ismert, hogy a siker eléréséhez a sportszakmai tényezők mellett igen szükséges a pedagógiai és az érzelmi felkészítés is (Gombocz, 2005).

A labdarúgó tehetségek kiválasztása és az objektív tesztekkel történő értékelése, illetve erre építve fejlesztése komplex és soktényezős feladat. A folyamatos mérések és elemzések segítségével olyan referenciapontokat lehet létrehozni, melyek iránymutatóként biztosíthatják a minőségi utánpótlásnevelést, ezáltal a kiemelkedő egyéni és csapateredmények elérését (Vincze et al., 2008). Egyértelmű, hogy a tehetséggondozás folyamatában a fókuszunk nem kizárólag az objektív teszteredményekre kell irányulnia, hanem ezen felül a komplex képzés, felkészítés és az irányított nevelőhatások is jelentős befolyásoló szerepet bírnak (Kiss & Bognár, 2018).

Utánpótlásnevelés a labdarúgásban

A sikeres utánpótlásnevelés érdekében szükséges azon konkrét sportági jellemzőket és elvárt képességszinteket összeállítani és vezérelvként használni, melyek segítségével jelezhető előre a felnőttkori teljesítmény és a beválás (Viswanath et al., 2012). Azonban

ennek a sportági profilnak a felhasználása, amit elsősorban az eredményes felnőtt sportolók teszteredményeiből alakítanak ki, főleg az utánpótlásnevelésben, konkrétan a kiválasztás és a tehetséggondozás folyamataiban kap számottevő szerepet (Mills et al., 2012).

A sikeres klubok nem kizárólag tudományos szempontok és a sportági profil kritériumai szerint végzik sportszakmai munkájukat, hanem többnyire tapasztalt edzők és játékosmegfigyelők által összeállított elvek és módszerek alapján válogatják ki a potenciális tehetségeket (Williams & Reilly, 2000). Abban egyetértés mutatkozik, hogy a labdarúgásban a kiválasztás elsődleges funkciója a mérkőzés során és a versenyszituációban nyújtott teljesítmény, azonban a tehetséggondozás során emellett jelentős szerepet kap a fizikum és a testösszetétel, valamint a fiziológiai, a kognitív, az affektív és a szociális tényezők köre is.

A labdarúgó tehetségre vonatkozó elméletek és gyakorlatok hasonló irányban és szellemiségben jelentkeznek, ugyanakkor bizonyos hangsúlybeli különbségekkel jellemezhetők. Reilly, Williams és Richardson (2003) elsősorban a fizikai/motorikus, pszichés, szociális, illetve kognitív előrejelző faktorokat emelték ki. Christensen (2009) viszont azt mutatta ki, hogy a legfontosabb megkülönböztető tényezők közé a testalkat, a motoros tényezők, a technika, az egyensúly, az intelligencia, a felfogóképesség, a személyiség, az attitűd és a gyorsaság tartozik. Brown (2001) szerint a technikai és taktikai tudás, az atletikus képesség és a pszichológiai jellemzők alkotják a labdarúgó sportági profilt. Az egyik leg részletesebb labdarúgókkal kapcsolatos modellt Williams és Franks (1998) alkotta meg, melyben öt fő területet emelnek ki: fizikai, fiziológiai, szociológiai, pszichológiai és kognitív tényezők (1. táblázat).

1. táblázat. A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló tényezők

<i>Humánbiológiai jellemzők, testösszetétel</i>	<i>Fiziológiai tényezők</i>	<i>Motorikus készségek</i>	<i>Környezeti és társadalmi tényezők</i>	<i>Kognitív tényezők</i>	<i>Személyiség-tényezők</i>
– Testmagasság	– Aerob kapacitás	– Labdás technikai tudás	– Szülői háttér	– Figyelem	– Önbizalom
– Testsúly	– Anaerob laktacid kapacitás	– Labda nélküli technikai tudás	– Szocioökonómiai státusz	– Anticipáció	– Szorongás
– Az alsó végtag csontjainak átmérője	– Anaerob alaktacid kapacitás		– Iskolázottság	– Gondolkodás	– Motiváció
– Izomtömeg	– Anaerob alaktacid kapacitás		– Edző-sportoló interakció	– Döntéshozatal	– Koncentráció
– Szomatotípus			– Sporttal eltöltött órák száma	– Játékintelligencia	
– Növekedés, fejlettség			– Kulturális és közösségi tényezők	– Kreativitás	
– Testzsír					

Megjegyzés: Williams és Franks (1998) elméletének módosított változata

A sportra alkalmazható különböző tehetségmodellek és elméletek – apró eltérésekkel – mind azt hangsúlyozzák, hogy a környezeti, szociális és személyes faktorok együttes jelenléte nélkül nem érhető el kiemelkedő teljesítmény (Meylan et al., 2010). A bemutatott jellemzők alapján a pedagógiai szerepek és a személyiség kérdésköre nem jelenik meg hangsúlyosan a labdarúgás sportági profiljában, pedig a tehetséggondozás folyamatában kiemelten fontos szerepe van az edző személyiségének, pedagógiai tudásának és tevékenységének (Kun & Tóth, 2010).

Az utánpótlásnevelés hangsúlyos területéhez tartozik a teljesítmény, az élmény, a képességfejlesztés és a preventív edzés. Mivel a sportvezetők és többnyire a sportoló családja is elvárja a magas teljesítményt és a győzelmet, ez a fiatal sportolókkal szemben túl magas követelményekhez is vezethet (Balogh & Trzaskoma-Bicsérdy, 2019). Ennek következménye az lehet, hogy a fejlődés távolról sem optimális (Petitpas et al., 2008), a motiváció csökken, és ezzel párhuzamosan a kiégés veszélye erősödik (Gyömbér & Kovács, 2012).

A labdarúgó akadémiai szerepe

A hazai akadémiai labdarúgás olyan utánpótlásnevelő intézményei, amelyek a kiválóan képzett és nemzetközileg versenyképes játékosok nevelését tekintik kiemelt célnak (Varga et al., 2018). Jelenleg 19 ilyen akadémia működik hazánkban, melyek hasonló eljárásrenddel és az Európai Labdarúgó-szövetség (UEFA) által alkalmazott működési feltételrendszer mentén dolgoznak a tanulási, lakhatási-ellátási, szakmai és intézményi feltételek biztosítása által¹.

Hazánkban elsősorban a labdarúgó akadémiai rendszerén keresztül történik a sportág utánpótlásnevelése és komplex tehetséggondozása, illetve a fiatal labdarúgók karrierjének és egyúttal a sportágnak a fejlesztése (Kiss et al., 2019). Mivel a kiválasztáshoz és a tehetséggondozáshoz a rendszer kiváló feltételekkel rendelkezik (Kasuba, 2018), az elmúlt években az akadémiai magyar utánpótlás képzésének kiemelkedő szereplőjévé váltak (Kiss et al., 2015). Mindezek ellenére csak nagyon alacsony számban jutnak be fiatal labdarúgók Európa legjobbjai közé (Vincze et al., 2011).

Az akadémiai érkező fiatal labdarúgók olyan tapasztalatokkal rendelkezhetnek (pl. edző, család, iskola, kortársak), melyek jelentős hatással vannak a nézetükre, magatartásukra, viselkedésükre és szabálykövetésükre (Varga, 2017). Az akadémiai érintett szabályozó dokumentumok mentén komplex edzői és nevelői tevékenységek és követelmények segítségével történik a sportoló norma- és értékorientált tevékenységeinek kialakítása és jellemének formálása (Kiss & Bognár, 2018). Az akadémiai képzés egyértelmű jellemzője az, hogy a sportolók szervezeten, az elvárt szabályok és normák szerint viselkednek az iskolában, a kollégiumban, az edzésen és a szabadidőben is (Varga et al., 2018), így biztosítva a célirányos és komplex fejlődést.

¹ https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf

A labdarúgó akadémiák pedagógiai rendszere

Sportszakmai szempontból kiemelten fontosak a kornak és képességnek megfelelő célok, az edzés, a módszertan és az értékelés (Muir et al., 2011). Pedagógiai szempontból különösen jó lehetőséget nyújthatnak a csapatsportok, ahol az együttműködés és a versengés együttes megjelenése, illetve a kölcsönös függőség folyamatos nevelőhelyzeteket generál (Balogh & Trzaskoma-Bicsérdy, 2019).

Az akadémiái rendszerre jellemző a motorikus, a technikai, a taktikai, a pszichés és a pedagógiai felkészítés egysége, mely csak együttesen válhat eredményessé (Gombocz, 2005). Régóta ismert, hogy a labdarúgók igénylik az edzők figyelmét és támogatását a szakmai fejlődés mellett a mindennapos tevékenységekben is, emellett hangsúlyosnak ítélik a személyes és csapatfejlődés érdekében az edzők személyiségét és pedagógiai szerepét, tevékenységeit (Csáki et al., 2013). Ennek ellenére az eddigi kutatási eredmények azt mutatják, hogy az edzők elsősorban a teljesítményelvű tervezést és az eredményességet részesítik előnyben a pedagógiai jellegű tevékenységekkel szemben (Kiss et al., 2019). Az edzőtől elvárt szerepek és tevékenységek jelentős változásokon mennek keresztül az elmúlt évtizedekben, illetve a sportolók, a szülők, a szurkolók, a sportvezetők és a támogatók is eltérő elvárásokat fogalmaznak meg. Az edző főbb szerepköréhez tartozik a nevelő, a tanár, a barát, a családtag, a sportszakember, a sportmenedzser, a szervező és a pszichológus (Miles, 2003), de az utánpótláskorú sportolók edzői jellemzően sportszakmai és nevelési szerepköröket látnak el (Kanczler & Nagykáldi, 2008).

Mivel a sporttevékenység során bármikor bekövetkezhet sérülés, vagy bármelyik pillanatban jöhet egy jobb képességekkel rendelkező sportoló, így a versenysport számos bizonytalansággal rendelkezik (Vestberg et al., 2012). Napjainkban egyre fontosabb a versenysport összeegyeztetése a tanulással (Egressy, 2004), mely irányvonal jelentős szerepet játszik az akadémiák rendszerében (Oláh et al., 2014). Fontos lenne ebben az edzők, a pedagógusok és a játékosok érdekeit jobban összehangolni, valamint a tanulmányok szerepét egységesen hangsúlyozni (Kiss & Bognár, 2018). A labdarúgó edzők másképp vélekednek az edzői szerepekről és a pedagógiai tevékenységekről, mint a sportolók (Kasuba, 2018). Emellett minél fiatalabbak a labdarúgók, annál kevésbé hangsúlyozzák az edző tanári, példakép jellegű, motiváló és menedzseri szerepét, mint az idősebbek (Kiss et al., 2019).

Az optimális fejlődés szempontjából meghatározó, hogy az edző a sportszakmai fejlesztés és a teljesítményközpontúság mellett milyen nevelési elvekkkel, módszerekkel és kommunikációval segíti a játékosok sokoldalú fejlődését (Kiss et al., 2019). Bizonyított, hogy amennyiben az edző következetesen és pozitívan kommunikál, és így irányítja, szabályozza a fiatalok szokásrendszerét és magatartását, az egyértelmű pozitív hatást gyakorol a fiatalok – és egyúttal a felnőttkori – sportteljesítményre (Thomas & Thomas, 1999), illetve a szocializációs folyamatokra is (Gombocz, 2004).

Cél

A sportági utánpótlás nevelésének sikere a szisztematikus sportszakmai munka mellett jelentősen függ az edző pedagógiai tudásától és tevékenységétől (Gombocz, 2004).

Fontos, hogy a fiatalokkal foglalkozó edző speciális tudás mellett megfelelő pedagógiai szemlélettel rendelkezzen (Gombocz, 2008). Az elmúlt években már végeztek olyan empirikus kutatásokat, amelyek a labdarúgó akadémiák működését és a fiatal labdarúgók tapasztalatait, véleményét, elégedettségét, jövőképét és eredményességét mutatják be (Rábai, 2018, 2019). Vizsgálták a hazai és a határon túli akadémiák pedagógiai jellemzőit (Varga et al., 2018), illetve a fővárosi és a vidéki akadémiák működését (Rábai, 2018), az edző és a sportoló kapcsolatát (Kasuba, 2018), az edzők végzettségét (Varga, 2017), a pedagógiai döntéseket (Kiss & Bognár, 2018), valamint a játékosok pszichés és mentális jellemzőit (Csáki et al., 2017; Kiss et al., 2015). Ugyanakkor kifejezetten kevés azon hazai kutatások száma, amelyek az utánpótlásnevelésben szükséges pedagógiai igényeket, elvárásokat és jellemzőket tárják fel.

A labdarúgás utánpótlásnevelése és tehetséggondozása jellemzően az akadémiák fejlesztő műhelyeiben történik, ezért fontos szempontnak tűnik alaposan és több oldalról megismerni az akadémiákon megmutatkozó pedagógiai elvárásokat, tapasztalatokat, fejlesztő hatásokat és szerepeket. Jelen kutatás célja – kapcsolódva korábbi tudományos eredményekhez és a szakmai igényekhez – az akadémiai rendszerben a fiatal labdarúgók sportágválasztással, sikerrel és az edzői szerepekkel kapcsolatos véleményét, tapasztalatait és elvárásait bemutatni. Az elemzés során kiemelt szerepet kap a sikeresség, illetve a korosztály és a posztok mint befolyásoló tényezők.

Módszerek

Minta

A kutatás hazánk öt kiemelt akadémiára fókuszált. A korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Csáki et al., 2017; Kiss et al., 2019) azokat a központokat tekintettük kiemelt akadémiának, amelyeket a Magyar Labdarúgó Szövetség megbízásából a Double Pass belga auditáló szervezet ellenőrzött és kiemelt akadémiként jóváhagyott². A vizsgálatban részt vevő fiatal labdarúgók korosztályuk legjobbjai, akik az Európai Labdarúgó Szövetség (UEFA) által akkreditált akadémiák képzési rendszerében a legjobb feltételek mellett a legmagasabb szintű képzést kapják Magyarországon.

A mintát (2. táblázat) az öt kiemelt akadémia összes labdarúgója alkotta (N=258), akik a sikeresség, a korosztály és a pályán betöltött pozíció (poszt) alapján eltérő módon jellemezhetőek. A kutatás során sikeresnek tekintettünk azokat a labdarúgókat, akik vagy legalább egy hivatalos nemzetközi mérkőzésen részt vettek a korosztályos válogatottakban, vagy az „A” válogatottban pályára léptek legalább egy alkalommal, vagy legalább egy hivatalos első- vagy másodosztályú felnőtt bajnoki mérkőzésen (NB1 vagy NB2) bemutatkoztak. Mindezek alapján a sikeres labdarúgók száma megközelítőleg egyharmada (n=91) a mintának, míg a nem sikeresek száma ennél több (n=167). Korábbi kutatás alapján (Rogan et al., 2011) alkalmaztuk a posztokra történő felosztást, és így a következő

² https://szovetseg.mlsz.hu/file/newse/23626/file/20190630_global-report-hungary-2019_final---hun.pdf

almintákkal dolgoztunk: kapus (n=33), védő (n=88), középpályás (n=80), támadó (n=57). A mintát emellett az akadémiai rendszer négy utánpótlás korosztálya mentén tudjuk jellemezni és összehasonlítani, melyek a versenyrendszer alapján a 16., 17., 18. és 21. életév alattiak.

2. táblázat. A korosztályok életkori jellemzői és a kérdőív reliabilitási mutatói (N=258)

Korosztály	Elemzés	Életkor átlag	Életkor szórás	Chronbach-alfa
U16	79	15,72	0,49	0,79
U17	68	16,63	0,44	0,85
U18	65	17,23	0,62	0,86
U21	46	19,02	1,76	0,78

Megjegyzés: U16: az a korosztály, ahol csak 16 életévnél fiatalabbak szerepelhetnek a bajnokságban.
 U17: az a korosztály, ahol csak 17 életévnél fiatalabbak szerepelhetnek a bajnokságban.
 U18: az a korosztály, ahol csak 18 életévnél fiatalabbak szerepelhetnek a bajnokságban.
 U21: az a korosztály, ahol csak 21 életévnél fiatalabbak szerepelhetnek a bajnokságban.

Adatfelvétel

Az alkalmazott kérdőív korábbi változatával végzett kutatás eredményeit már publikálták, ez a változat elsősorban a kiválasztásra, a sikerre, a tehetséggondozás sportszakmai tevékenységére, valamint kisebb részben az edző feladataira és szerepköreire kérdezett rá (Csáki et al., 2013; Kasuba, 2018; Kiss et al., 2019). A most bemutatott kutatásban használt átdolgozott kérdőív – a pedagógiai céloknak megfelelően – nyílt és zárt végű kérdéseket is tartalmazott. A kérdőív a demográfiai rész után nyílt végű kérdéseket, majd zárt kérdéseket tartalmazott.

A nyílt végű kérdések (5) az akadémisták saját magukról alkotott véleményére, tapasztalatára, jövőjére és büszkeségére irányultak. Kérdések irányultak arra, hogy a fiatal labdarúgók minek köszönhetik, hogy eljutottak egy kiemelt akadémiaira, milyen terveik vannak a felnőttkorra, valamint mire a legbüszkébbek a versenysportban és a sporton kívül. A zárt végű kérdéseknél 1-től 5-ig terjedő skálán kellett a játékosoknak meghatározni, hogy mennyire értenek egyet a különböző állításokkal a sportág választásával, a sikerrel, az edzői szerepekkel és az edzői tevékenységgel kapcsolatban. Az állításokra adott válaszokban az 5-ös érték jelentette az állítással való teljes mértékű egyetértést, az 1-es érték az állítással való teljes mértékű egyet nem értést.

Adatelemzés és adatfelvételi eljárás

A nyílt végű kérdésekre adott válaszokat először csoportosítottuk, kategorizáltuk és kódoltuk, majd nemparaméteres χ^2 -próbatételekkel elemeztük. A zárt végű kérdésekre adott válaszokkal – a leíró statisztikai eljárások mellett – kétmintás t-próbát alkalmaztunk a sikeres és a nem sikeres fiatal labdarúgók közötti különbségek bemutatására, illetve egyszempontos varianciaanalízist annak megállapítására, hogy van-e különbség a korosztályok és a

különböző posztokon játszó labdarúgók között (Fischer-féle LSD Post Hoc). Az adatelemzést SPSS 23-mal végeztük.

A vizsgálat során az akadémiák vezetőinek támogatása mellett a 18 év feletti játékosok saját maguk fogadták el és írták alá az etikai nyilatkozatot. A 18 év alatti játékosok esetében a szülők tették meg ezt.

Eredmények

Elsőként a teljes mintára vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Először a nyílt végű kérdésekre adott válaszok, majd a zárt végűek következnek, ahol először a teljes mintára vonatkozó átlag- és szórásértékek, majd a sikeresség, a korosztályok és a posztok mentén mutatjuk be az alminták különbségeit.

A nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzése alapján a fiatal sportolók saját véleményük szerint azért jutottak el a kiemelt akadémiaira, mert kitartóak és szorgalmasak voltak (88,4%), kisebb részben a tehetségüket (10,5%), illetve a játék szeretetét emelték ki (1,1%) ($\chi^2=631,087$, $p<0,001$). A válaszadók 46,1%-a úgy gondolta, hogy minden bizonynyal fog profi szerződést kapni, 1,7%-uk abban bizakodik, hogy nemzetközi szintű labdarúgó válhat belőle, míg a többség (52,2%) nem hiszi, hogy komoly nemzetközi vagy hazai szinten fog játszani felnőttként ($\chi^2=218,267$, $p<0,001$).

Arra a kérdésre, hogy mire a legbüszkébbek, a korosztályos magyar bajnoki címet (71,8%), a különdíjakat (11,2%) és a kupa- vagy tornagyőzelmeket (11,2%), illetve a válogatottban szereplést (5,8%) emelték ki ($\chi^2=346,267$, $p<0,001$). A sporton kívüli élet területéről a jó tanulmányi eredményre (50%) a legbüszkébbek, emellett a kitartás és szorgalom (17,4%), valamint a család és a küzdeni tudás (16,3–16,3%) ($\chi^2=75,314$, $p<0,001$) jelent meg a válaszokban.

A fenti kérdésekre adott válaszok egyikénél sem volt kimutatható különbség a sikeresség mentén. Azonban a négy korosztály között két szignifikáns különbséget találtunk. Az U16 korosztály jóval kevésbé jelölte a kitartást és szorgalmat mint jelentős tényezőt a sikerességben, mint az idősebb társaik ($\chi^2=17,928$, $p=0,022$). Emellett a legfiatalabb U16 korosztály jóval büszkébb arra, hogy jó a tanulmányi eredménye, mint a többi korosztályba tartozó labdarúgó ($\chi^2=7,978$, $p=0,046$).

Sportágválasztás

A kiemelt akadémiai labdarúgói elsősorban azért választották a sportágot (3. táblázat), mert úgy gondolták, hogy nekik való ($4,53 \pm 0,94$), illetve mindenképp labdarúgók akartak lenni ($4,51 \pm 1,036$). A sportág választásában a legalacsonyabb értékeket a következők kapták: orvos ajánlotta ($1,13 \pm 0,499$), elegendő lett egy másik sportágból ($1,14 \pm 0,585$), testvérem, rokonom ajánlotta ($1,46 \pm 0,976$; $1,62 \pm 1,035$), a lakóhelyen erre volt lehetőség ($1,66 \pm 1,09$).

3. táblázat. Miért a labdarúgást választotta? Fókuszban a sikeresség (1–5) ($n_{\text{siker}}=91$, $n_{\text{nem siker}}=167$) (Chronbach-alfa=0,734)

	Átlag	Szórás	Sikerés és nem sikerés	Átlag	Szórás	t/p
Úgy éreztem, ez a nekem való sportág	4,53	0,94	Sikerés Nem sikerés	4,57 4,51	0,96 0,94	t=0,394 p=0,694
Mindenképp labdarúgó szerettem volna lenni	4,51	1,04	Sikerés Nem sikerés	4,59 4,46	1,05 1,03	t=0,881 p=0,379
A sportág népszerűsége miatt	3,13	1,37	Sikerés Nem sikerés	3,16 3,12	1,42 1,35	t=0,200 p=0,841
Az edzőm felfigyelt rám és elhívott	2,93	1,52	Sikerés Nem sikerés	2,97 2,91	1,58 1,49	t=0,316 p=0,752
Megélhetősemet, anyagi biztonságomat teheti lehetővé	2,61	1,44	Sikerés Nem sikerés	2,66 2,58	1,55 1,38	t=0,370 p=0,711
Barátaim is fociztak	2,47	1,36	Sikerés Nem sikerés	2,38 2,51	1,38 1,36	t=-0,685 p=0,494
Ez nálunk családi hagyomány	2,35	1,95	Sikerés Nem sikerés	2,51 2,27	2,66 1,47	t=0,896 p=0,371
Szüleim ezt tanácsolták *	2,27	1,34	Sikerés Nem sikerés	2,03 2,39	1,23 1,38	t=-1,991 p=0,048
A testnevelőm ezt a sportágat javasolta	1,98	1,32	Sikerés Nem sikerés	2,00 1,97	1,34 1,32	t=0,178 p=0,859
A médiában láttam vagy hallottam és megtetszett	1,91	1,18	Sikerés Nem sikerés	2,08 1,83	1,30 1,10	t=1,027 p=0,305
Ismerősök ezt ajánlották	1,68	1,08	Sikerés Nem sikerés	1,58 1,73	1,00 1,12	t=-0,973 p=0,331
Lakóhelyemen csak erre volt lehetőség	1,66	1,10	Sikerés Nem sikerés	1,49 1,74	0,87 1,19	t=-1,673 p=0,096
Rokonaim tanácsolták	1,62	1,03	Sikerés Nem sikerés	1,51 1,68	0,94 1,08	t=-1,146 p=0,253
Testvérem ajánlotta	1,46	0,98	Sikerés Nem sikerés	1,36 1,52	0,84 1,03	t=-1,200 p=0,231
Elegem lett egy másik sportágból *	1,14	0,58	Sikerés Nem sikerés	1,04 1,19	0,30 0,68	t=-2,257 p=0,025
Orvos ajánlotta	1,13	0,50	Sikerés Nem sikerés	1,07 1,17	0,34 0,56	t=-1,439 p=0,151

Megjegyzés: A táblázat tételei az átlag szerint csökkenő sorrendben olvashatók * $p < 0,05$

Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgók véleménye a sportágválasztásról, sikerességről és az edzői szerepekről

A nem sikeres labdarúgók szignifikánsan többen jelezték egyrészt azt, hogy a szülők tanácsolták nekik a sportágat, másrészt elégük lett egy másik sportágból, mint a sikeres labdarúgók ($t=-1,991$, $p=0,048$; $t=-2,257$, $p=0,025$). A korosztályok között nem volt statisztikailag lényeges különbség. A Fischer-féle LSD Post Hoc elemzés alapján a posztok között egy jelentős különbséget találtunk: a kapusok állították a legkevésbé, hogy mindenképpen labdarúgók akartak lenni ($F=5,743$, $p=0,001$).

Sikeresség

A megkérdezett akadémisták válaszai alapján a siker elsősorban a kitartásnak ($4,57 \pm 0,71$), a hozzáállásnak ($4,56 \pm 0,74$) és a család támogatásának ($4,18 \pm 1,01$) köszönhető. Az eszközök és felszerelések ($1,91 \pm 1,01$), az egyesület anyagi helyzete ($2,22 \pm 1,09$) és a szerencse ($2,26 \pm 1,04$) mutatkozott a legkevésbé fontos tényezőnek (4. táblázat).

4. táblázat. Véleménye szerint minek köszönheti a sikereit? Fókuszban a sikeresség (1–5) ($n_{\text{sikeres}}=91$, $n_{\text{nem sikeres}}=167$), (Chronbach-alfa=0,841)

	Átlag	Szórás	Sikeres és nem sikeres	Átlag	Szórás	t/p
A kitartásomnak	4,57	0,71	Sikeres	4,49	0,84	$t=-1,229$
			Nem sikeres	4,61	0,63	$p=0,220$
A hozzáállásomnak	4,56	0,75	Sikeres	4,42	0,97	$t=-1,715$
			Nem sikeres	4,63	0,60	$p=0,089$
Családom támogatásának	4,18	1,01	Sikeres	4,17	1,09	$t=-0,101$
			Nem sikeres	4,19	0,97	$p=0,919$
A jó adottságaimnak és képességeimnek	3,40	1,16	Sikeres	3,37	1,22	$t=-0,297$
			Nem sikeres	3,42	1,14	$p=0,766$
Edzőm szakmai tudásának	3,22	0,94	Sikeres	3,18	1,05	$t=-0,410$
			Nem sikeres	3,24	0,88	$p=0,682$
Edzőim kommunikációjának	3,14	0,99	Sikeres	3,14	1,02	$t=0,041$
			Nem sikeres	3,14	0,98	$p=0,968$
Edzőm személyiségének	3,13	1,12	Sikeres	2,95	1,21	$t=-1,784$
			Nem sikeres	3,23	1,07	$p=0,076$
Csapattársaimnak	2,87	1,08	Sikeres	2,92	1,14	$t=0,425$
			Nem sikeres	2,85	1,06	$p=0,671$
Létesítményi feltételeknek	2,72	1,14	Sikeres	2,67	1,27	$t=-0,508$
			Nem sikeres	2,75	1,08	$p=0,613$
Az egyesület és/vagy szakosztály vezetőinek	2,63	1,12	Sikeres	2,68	1,17	$t=0,476$
			Nem sikeres	2,61	1,09	$p=0,635$

4. táblázat folytatása

	Átlag	Szórás	Sikeres és nem sikeres	Átlag	Szórás	t/p
Szakmai stábnak	2,60	1,06	Sikeres	2,59	1,07	t=-0,115
			Nem sikeres	2,61	1,058	p=0,909
A szerencsének	2,26	1,04	Sikeres	2,25	1,02	t=-0,102
			Nem sikeres	2,26	1,05	p=0,919
Egyesületem anyagi helyzetének	2,22	1,09	Sikeres	2,17	1,19	t=-0,439
			Nem sikeres	2,24	1,04	p=0,661
A sporthoz szükséges eszközöknek és a felszerelésnek	1,91	1,05	Sikeres	1,87	1,02	t=-0,436
			Nem sikeres	1,93	1,07	p=0,663

Megjegyzés: A táblázat tételei az átlag szerint csökkenő sorrendben olvashatók * p<0,05

A sikeres és a nem sikeres labdarúgók között nem volt különbség a kérdésekre adott válaszokban, azonban a korosztályok négy szignifikáns különbséget mutattak (Fischer-féle LSD Post Hoc): (1) az U18 korosztály jóval kevésbé ítéli fontosnak azt az állítást, hogy „a kitartásnak köszönhető az eredmény” (F=3,051, p=0,029), mint a legfiatalabb U16 és U17 korosztályok; (2) a legidősebb U21 korosztály jóval kevésbé ért egyet azzal az állítással, hogy „az edző szakmai tudásának köszönhető az eredmény” (F=3,842, p=0,010), mint a három fiatalabb korosztály labdarúgói – tehát minél fiatalabb a sportoló, annál inkább fontosnak hiszi az edző szakmai tudását; (3) az U16 korosztály kevésbé ért egyet azzal az állítással, hogy a „létesítményi feltételeknek köszönhető az eredmény” (F=3,310, p=0,021), mint az U17 és U21 korosztályok; illetve (4) az U17 korosztály jelentősen fontosabbnak ítéli azt, hogy a „szakmai stábnak köszönhető az eredmény” (F=3,418, p=0,018), mint az U16 és U21 korosztályok.

A posztok között a Fischer-féle LSD Post Hoc elemzés alapján két lényeges különbség emelhető ki: (1) a támadók szignifikánsan többen hiszik, hogy a jó adottságnak köszönhető az eredmény, mint a középpályások (F=3,152, p=0,026), valamint (2) a kapusok szignifikánsan kevesebben értenek egyet azzal, hogy „a család támogatásának köszönhető az eredmény”, mint a védők, a középpályások és a támadók (F=3,428, p=0,018).

Az edző szerepe

Az edző szerepei (5. táblázat) közül a fiatal játékosok a motiváló szerepet emelték ki (4,14±1,066). A példakép és az oktatói szerep közepesen hangsúlyos (3,52±1,201, 3,41±1,134), ezzel szemben alig kapott jelentőséget az edző mint családtag (1,96±1,092), az edző menedzseri és szervezői szerepköre (2,53±1,262), a pszichés szerep (2,74±1,195), valamint a barát (2,82±1,225).

Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgójának véleménye a sportágválasztásról, sikerességről és az edzői szerepekről

5. táblázat. Véleménye szerint mi az edző szerepe? Fókuszban a sikeresség (1–5) ($n_{sikeress}=91$, $n_{nem\ sikeress}=167$)m (Chronbach-alfa=0,759)

	Átlag	Szórás	Sikeres és nem sikeres	Átlag	Szórás	t/p
Motiváló szerep: nagyobb teljesítményre ösztönöz	4,14	1,07	Sikeres Nem sikeres	4,16 4,13	1,15 1,02	t=0,163 p=0,870
Példakép: tekintély, felnéznek rá	3,52	1,20	Sikeres Nem sikeres	3,64 3,46	1,28 1,16	t=1,093 p=0,275
Tanár: aki irányít, vezet és tanít	3,41	1,13	Sikeres Nem sikeres	3,29 3,46	1,17 1,11	t=-1,092 p=0,276
Kizárólag a szakmai munkáért felelős	2,98	1,18	Sikeres Nem sikeres	2,93 3,00	1,18 1,18	t=-0,397 p=0,692
Barát: akivel mindent meg lehet beszélni	2,82	1,22	Sikeres Nem sikeres	2,74 2,87	1,26 1,21	t=-0,758 p=0,449
Pszichés szerep: segít a stresszt elviselni	2,74	1,19	Sikeres Nem sikeres	2,78 2,73	1,35 1,11	t=0,276 p=0,783
Menedzser szerep: irányítja, szervezi, egyengeti a jövőmet	2,53	1,26	Sikeres Nem sikeres	2,55 2,51	1,34 1,22	t=0,221 p=0,826
Szinte családtag	1,96	1,09	Sikeres Nem sikeres	1,89 2,00	1,14 1,07	t=-0,684 p=0,494

Megjegyzés: A táblázat tételei az átlag szerint csökkenő sorrendben olvashatók * p<0,05

A sikeres és a nem sikeres labdarúgók között nem volt szignifikáns különbség ezekben a kérdésekben, ám a korosztályok között két kérdésben is (Fischer-féle LSD Post Hoc). A legidősebb U21 korosztály szignifikánsan kevesebb jelentőséget tulajdonít annak, hogy az edző „segít a stresszt elviselni” (F=3,138, p=0,026), mint az U17 és U18 korosztályok; és „motivál, teljesítményre ösztönöz” (F=4,454, p=0,005), mint az összes fiatalabb játékos (U16, U17 és U18). A Fischer-féle LSD Post Hoc elemzés alapján a posztok között egy különbség volt kimutatható: a kapusok szignifikánsan alacsonyabb értékkel jellemezték a „motivál, teljesítményre ösztönöz” és a „menedzserként irányít” edzői szerepet, mint a középpályások és a támadók (F=2,941, p=0,034; F=2,977, p=0,032).

Az edző feladatai

A legmagasabb értékek (6. táblázat) az edző feladatai közül az előrelátás és a célok megtervezése volt ($4,23 \pm 0,97$), míg a legalacsonyabbat a teljesítményorientáltság ($2,67 \pm 1,216$) és a menedzseri, szervezői feladatok kapta ($2,53 \pm 1,262$). Szintén alacsony értékeket kapott az, hogy szeretnék, hogy többet foglalkozzon az edző a sportolóval ($3,00 \pm 1,175$) és a magánéletben is számíthatassanak rá ($3,04 \pm 1,313$).

6. táblázat. Véleménye szerint mi az edző feladata? Fókuszban a sikeresség (1–5)
($n_{\text{siker}}=91$, $n_{\text{nem siker}}=167$)m (Chronbach-alfa=0,729)

	Átlag	Szórás	Sikerés és nem sikerés	Átlag	Szórás	t/p
Előrelátás, megtervezi a feladatokat és célokat tűz ki	4,23	0,97	Sikerés Nem sikerés	4,16 4,27	1,18 0,85	t=-0,749 p=0,455
Vezető és irányító tevékenység	3,83	1,12	Sikerés Nem sikerés	3,97 3,75	1,19 1,08	t=1,389 p=0,166
Elsősorban a csapategység kialakítására figyeljen	3,79	0,96	Sikerés Nem sikerés	3,83 3,77	1,10 0,88	t=0,450 p=0,653
Partnerként működjön együtt velem	3,50	1,18	Sikerés Nem sikerés	3,46 3,52	1,25 1,15	t=-0,336 p=0,737
Elsősorban az egyéni fejlődésre figyeljen	3,22	0,98	Sikerés Nem sikerés	3,24 3,21	1,15 0,89	t=0,180 p=0,858
Gyakran beszéljük meg az aktuális dolgokat	4,23	0,97	Sikerés Nem sikerés	3,38 3,14	1,28 1,17	t=1,428 p=0,155
A magánéletben is számíthatnak rá	3,83	1,12	Sikerés Nem sikerés	3,07 3,03	1,39 1,28	t=0,177 p=0,860
Szeretném, ha többet foglalkozna velem	3,79	0,96	Sikerés Nem sikerés	2,87 3,07	1,24 1,14	t=-1,198 p=0,232
A mérkőzésre való felkészülés az elsődleges tevékenysége	3,50	1,18	Sikerés Nem sikerés	3,13 2,77	3,64 1,08	t=1,135 p=0,257
Teljesítményorientált, az eredménynek rendeljen alá mindent	3,22	0,98	Sikerés Nem sikerés	2,74 2,64	1,24 1,21	t=0,590 p=0,556

Megjegyzés: A táblázat tételei az átlag szerint csökkenő sorrendben olvashatók * p<0,05

A sikeres és a nem sikeres labdarúgók között nem volt érdemi különbség ezekben a kérdésekben. Azonban a korosztályok között három különbséget találtunk (Fischer-féle LSD Post Hoc): (1) az U18 korosztály jóval kevésbé ért egyet azzal az állítással, hogy az edző „előrelátó, előre megtervezi a feladatokat, célokat tűz ki” (F=2,765, p=0,043), mint az U16 és U17 korosztályok; (2) az U21 korosztály jóval fontosabbnak ítéli azt az állítást, hogy az edző „teljesítményorientált, csak az eredmény fontos” (F=5,329, p=0,001), mint a fiatalabb korosztályokhoz tartozók (U16, U17 és U18); illetve (3) az U21 korosztály jóval kevésbé ért egyet azzal, hogy az edző „elsősorban az egyéni fejlődésre figyel” (F=2,906, p=0,036), mint az U17 és U18 korosztályok.

A Fischer-féle LSD Post Hoc elemzés alapján a posztok között két különbséget találtunk. A kapusok jóval kevesebben fejezték ki azt, hogy szeretnék, ha többet foglalkozna velük az edző, mint a védők (F=2,727, p=0,045). A középpályások viszont jóval hangsúlyosabbnak ítélték azt, hogy gyakran megbeszéljük az aktuális dolgokat az edzőkkel, mint az összes többi poszton játszó labdarúgó (kapus, védő, támadó) (F=3,238, p=0,023).

Megbeszélés

Hasonlóan az általános neveléstudományi területhez, a labdarúgás színvonalának emeléséhez és sikerességéhez is elsősorban a fiatalok tudatos és szisztematikus fejlesztésére van szükség. A labdarúgásban a legtöbbet vizsgált motoros, antropometriai, pszichés tényezők mellett a pedagógiai elvek szerepe is további vizsgálatokra érdemes (Csáki et al., 2013).

Korábbi vizsgálatok alapján jelentős szerepet kap az, hogy a sportoló hogyan az edző szakmai ítéleteiben és tervezésében, bízjon hozzáértésében, valamint legyen példamutató, megértő és tudjon motiválni (Gombocz & Gombocz, 2006). Jelen tanulmány megerősíti azt, hogy a fiatal labdarúgók szerint az edző szerepe elsősorban a motiválás, valamint elsődleges feladata a célok pontos megtervezése. Az akadémiai rendszerben a fiatal játékosok jobban hisznek abban, hogy saját szorgalmuk és hozzáállásuk, illetve a család támogató ereje segíti őket a siker elérésében, mint a szakmai stábjában, az edzők tudásában, kompetenciájában és a klub feltételeiben. Minden bizonnyal a hozzáállás és a kitartás hangsúlyozása a játékosok magas énhatékonyság érzésére és önbizalomra utal, illetve megfelelő alapot adhat a fejlődéshez és a teljesítmény javulásához. A motiváció és a kitartás szerepe abban is megjelenik, hogy a játékosok nagy valószínűséggel azért végzik a tevékenységet, mert saját céljaiknak, elvárásaiknak akarnak megfelelni, hiszen ez elengedhetetlen feltétele a sikerességnek.

A fiatal játékosok közül legtöbbször a bajnoki címükre büszkék, amit a kiemelt akadémia labdarúgói jóval többször élvezhetnek, mint a többi akadémia sportolói. A sportágválasztásában legfontosabb tényező az volt, hogy mindenképp labdarúgók szerettek volna lenni, ami szorosan kapcsolódik a hozzáállás kérdésköréhez. A válaszadók majdnem fele profi szerződésben reménykedik, holott erre kevés lehetőség mutatkozik. Fontos eredmény, hogy a labdarúgók fele büszke a tanulmányi eredményére, ami alátámaszthatja azt, hogy fontosnak tartják a versenysport mellett a felnőtt életre való felkészülést. Mivel a játékosok kis része bízik csak a profi szerződésben, így örömteli és érthető is, hogy a tanulmányukra is odafigyelnek.

A labdarúgó akadémia neveléstudományi aspektusait vizsgálva növekszik azon publikációk száma, amelyekben a hazai és a nemzetközi jelleg, illetve a korosztály kapott nagyobb hangsúlyt. Ezzel szemben a posztok közötti különbségek eddig kisebb szerepet kaptak, a sikeresség kérdésköre pedig egyelőre nem kapott figyelmet.

A jelen kutatás azt találta, hogy a sikeres és a kevésbé sikeres labdarúgók között minimális különbség van a sportágválasztásban és az edzői szerepek és feladatok megítélésében. A sikeresség meghatározása a válogatott és a magasabb osztályban való szereplésre irányult. Tény, hogy eleve egy szigorú kiválasztási rendszeren keresztül kerülnek be a játékosok a kiemelt akadémiaikba, így mindannyian korosztályuk legjobbjai közé tartoznak, tehát tehetségesnek számítanak. A kevésbé sikeres labdarúgók sokkal inkább szülői javaslatra választották a labdarúgást, mint a sikeresebb társaik. Emellett a nem sikeres játékosok többen jelezték, hogy elegendő lett egy másik sportágból, és azért választották a labdarúgást.

A posztok tekintetében több lényeges különbség volt kimutatható. Ismert, hogy a kapusok különböznek a mezőnyjátékosoktól a mentális, pszichés, a motorikus és humánbiológiai jellemzőkben is (Cossio-Bolanso et al., 2012; Rogan et al., 2011). A kapus egy nagyon speciális poszt a csapatban, a posztok közül ez a leginkább bizalomra épített (Csáki et al., 2017). A kapus a csapat leghátsó embere, ha hibázik, akkor a csapat nagy valószínűséggel gólt kap. A kapus teljesítményének tehát nagyobb a súlya, mint a játékosnak, ezért a felelősség és az ezzel járó teher is nagyobb. Nem hiába tartja a mondás a labdarúgó berkeken belül, hogy a csapat összeállítását úgy kell kezdeni, hogy „végy egy jó kapust”. A kapus és kapusedző kapcsolat is szorosabb, mint a mezőnyjátékos és a vezetőedző kapcsolat.

A korosztályok által korábban kimutatott különbségeket jelen tanulmány is megerősítette. Ennek egyik oka, hogy a korosztályok vezetőedzői különböző szakemberek voltak, akiknek a személyiségük és habitusuk is eltérő lehet. Az U16-os, U17-es korosztályok motiváltak, bíznak a klubban, az edzőben és önmagukban is. Az U18-as, U19-es korosztályokban azok a játékosok vannak többnyire, akikre a felsőbb bajnokságok csapatai (NB1, NB2, NB3) nem számítanak. Ebből fakadhat az, hogy az edző felé kevesebb bizalmat mutatnak, emellett a klubban sem, és valamennyire önmagukban is jóval kevésbé bíznak, mint pár évvel korábban.

Korábbi kutatásainkban bemutattuk (Csáki et al., 2013), hogy a fiatal labdarúgók magas értékkel jellemezték az edzők tanári és példakép szerepét, illetve az U18-as korosztály eltérő jellemzőket mutat (Kiss et al., 2019). Az tapasztalható, hogy minél közelebb kerülnek a fiatal labdarúgók a képzési időszak végéhez, az eredménycentrikusság mellett annál inkább a folyamatos egyéni jó teljesítmény határozza meg a sikerességet. Az idősebb korosztályok esetében a mérkőzéseken elkövetett hibák akár a későbbi profi szerződés létrejöttét is veszélyeztethetik (Kiss et al., 2015).

A tehetséggondozás sikerességére külső és belső faktorok is hatnak (Lawrence, 2008; Reilly et al., 2000). A tehetséggondozásban fontos az edző és a család szerepe mint külső, illetve a hozzáállás és a kitartás mint belső tényezők (Vernacchia et al., 2000). Jelen kutatásunk eredménye is rávilágít arra, hogy az edző kiemelt figyelmet kap a sportolók részéről, ugyanakkor eltérő vélemények és elvárások mutatkoznak az edzői szerepekről és feladatokról (Kiss et al., 2019).

A játékosok válaszai azt mutatják, hogy az edzőnek jó tanárnak kell lennie, aki tudatosan irányít és oktat, valamint fontos a példakép szerep is. A játékosok véleménye alapján is fontos, hogy az edző a civil életben is segítsen. Ennek elsődleges oka az lehet, hogy a labdarúgó akadémiák játékosai több alkalommal kerülnek komolyabb magánéleti döntési szituációk, illetve jövőjüket meghatározó választások elé (pl. továbbtanulás, sport és sporton kívüli karrierválasztás). Mivel kollégiumban laknak, elsősorban a család távolléte miatt fordulhatnak tanácsért, segítségért a párkapcsolatokat érintő kérdésekben is az edzőhöz, amihez erős és kölcsönös bizalomra van szükség.

Kutatásunk eredménye megerősítette azt, hogy az edzői munka életkorspecifikus elveket és pedagógiai gyakorlatot igényel. Emellett azt is, hogy az edzőknek az utánpótlásnevelés, az edzői szerepek és tevékenységek során kiemelt figyelmet érdemes szentelni a posztokra.

A sportolói tevékenység rendezett és szervezett magatartásformát igényel, mely során a pozitív személyiségvonások megerősödhetnek, és a közösség érdekei mentén fejlődnek (Makszin, 2012). A labdarúgók kiválasztása és fejlesztése a sportági profilok mentén évenként át történik (Figueiredo et al., 2009), mely segítségével válhat a tehetséggondozás a sportoló részéről tudatos folyamattá, illetve meghatározó lehet a professzionális labdarúgóvá válás útján (Vaeyens et al., 2006).

Az eredmények alapján az edzők elsődleges feladata a tanítványaik motiválása és maximális teljesítményre való ösztönzése, valamint az, hogy ők a szakmai munkáért felelős személyek, akik előre megtervezik a feladatokat. A pedagógiai felkészültség – az elméleti alapok mellett – a gyakorlatban jelentős nevelési feladatokat jelent (Gombocz, 2010).

A labdarúgó akadémiákon történő képzés vizsgálata során felmerülhet a kérdés, hogy kinek és minek van kiemelkedő szerepe a profi labdarúgóvá válás folyamatában. Az edző–szülő–versenyző–akadémia négyyszögön belül optimális kommunikáció és szerepek szükségesek ahhoz, hogy a sportolóvá nevelés elérje célját. A labdarúgó akadémia megfelelő környezet lehet az elitképzés során, azonban az itt folyó munka önmagában még nem garancia a sikerre. A továbbiakban érdemes vizsgálni a labdarúgó edző tapasztalatait, szerepeit és tevékenységeit is a teljesítményközpontúság és a személyiségfejlesztés oldalairól. Fontos szegmens lehet az akadémia filozófiája, szellemisége, ami többi külső és belső tényezővel együtt fejti ki hatásait az utánpótlásnevelés folyamatában.

Irodalom

- Balogh, J., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2019). Különbségek a magyar kosárlabdaedzők szerep- és feladatértékelésében pedagógiai és sportszakmai nézeteik tükrében. *Neveléstudomány*, 3–4, 93–106. doi: [10.21549/ntny.28.2019.4.2](https://doi.org/10.21549/ntny.28.2019.4.2)
- Bognár, J. (Ed.). (2009). *Tanulmányok a kiválasztás és a tehetséggondozás köréből*. Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság.
- Brown, J. (2001). *Sports talent. How to identify and develop outstanding athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Christensen, M. K. (2009). „An eye for talent”: Talent identification and the „practical sense” of top level soccer coaches. *Sociology of Sport Journal*, 26(3), 365–382. doi: [10.1123/ssj.26.3.365](https://doi.org/10.1123/ssj.26.3.365)
- Cossio-Bolanos, M., Portella, D., Hespanhol, J.E., Fraser, N., & Arruda, M. (2012). Body Size and Composition of the Elite Peruvian Soccer Player. *Journal of Exercise Physiology Online*, 15(3), 30–38.
- Czövek, A. (2017). Tanárszerepek – tanítás és esélyteremtés. In J. Karlovitz, János (Ed.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből* (pp. 241–248). Komárno, Szlovákia: International Research Institute.
- Csáki, I., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Zalai, D., Mór, O., Révész, L., & Gécz, G. (2013). A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3(55), 9–16.
- Csáki, I., Szakály, Zs., Fózer-Selmeci, B., Kiss, Z., & Bognár, J. (2017). Psychological and anthropometric characteristics of a Hungarian elite football academy's players. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 73(1), 15–26. doi: [10.1515/pcssr-2017-0002](https://doi.org/10.1515/pcssr-2017-0002)
- Egressy, J. (2004): Élsport vagy továbbtanulás? *Magyar Sporttudományi Szemle*, 5(2–3), 56–61.

- Figueiredo, A. J., Gonçalves, C. E., Coelho-e-Silva, M. J., & Malina, R. M. (2009). Characteristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, 27(9), 883–891. doi: [10.1080/02640410902946469](https://doi.org/10.1080/02640410902946469)
- Gergely, Gy. (2002). A pedagógiai tevékenységrendszer komponens rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(5), 3–13.
- Gombocz J. (2010). *Sport és nevelés*. Keszthely: Balaton Akadémia Kiadó.
- Gombocz, J. (2004). A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In E. Bíróné Nagy (Ed.) *Sportpedagógia* (pp. 147–172). Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Gombocz, J. (2005). A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, 43(1–2), 27–36.
- Gombocz, J. (2008). Sport és nevelés. *Magyar Edző: Módszertani és Továbbképző Folyóirat*, 11(3), 34–35.
- Gombocz, J., & Gombocz, G. (2006). Utánpótláskorú sportolók véleménye edzőjükről (Az ideális és a reális edző képe 14-16 éves kosárlabdázó fiúk ítéleteiben). *Kalokagathia*, 44(1–2), 76–85.
- Gyömbér, N., & Kovács, K. (2012). Maradj mozgásban, avagy a motiváció szerepe. In N. Gyömbér & K. Kovács (Eds.), *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek* (pp. 95–121). Budapest: Noran Libro.
- Hoffmann, R. (2002). A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7–8), 18–27.
- Kanczler, I., & Nagykáldi, Cs. (2008). A sportoló képe a reális és az ideális edzőről. *Kalokagathia*, 46(2–3), 152–159.
- Kasuba, M. (2018). Az edző-sportoló kapcsolat egy labdarúgó akadémián. *Educatio*, 27(1), 121–128. doi: [10.1556/2063.27.2018.1.10](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.10)
- Kiss, Z., & Bognár, J. (2018). Fiatal labdarúgók bevalását befolyásoló nevelési tényezők: Egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai. In O. Endrődy-Nagy, A. Fehérvári (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 103–119). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Kiss, Z., Csáki, I., & Bognár, J. (2019). Magyar és határon túli bentlakásos labdarúgó akadémia sajátosságai az edző szerepe és jellemzői tekintetében. *Különleges Bánásmód*, 5(2), 7–18.
- Kiss, Z., Főzer-Selmei, B., Csáki, I., & Bognár, J. (2015). Bentlakó labdarúgó-korosztályok pszichés-mentális jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(4), 331–347. doi: [10.1556/0406.16.2015.4.2](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.4.2)
- Kun, I., & Tóth, L. (2010). Tehetség a labdarúgásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11(41), 37–41.
- Lawrence, I. (2008). Talent identification in soccer: A critical analysis of contemporary psychological research. *Soccer Journal*, 53(4), 9–14.
- Makszin, I. (2012). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Meylan, C., Cronin, J., Oliver, J., & Hughes, M. (2010). Talent identification in soccer: The role of maturity status on physical, physiological and technical characteristics. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(4), 571–592. doi: [10.1260/1747-9541.5.4.571](https://doi.org/10.1260/1747-9541.5.4.571)
- Miles, A. (2003). *What is sport coaching? (Coaching essentials)*. Leeds, UK: Coachwise Solutions.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I., & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(5), 1593–1604. doi: [10.1080/02640414.2012.710753](https://doi.org/10.1080/02640414.2012.710753)
- Muir, B., Morgan, G., Abraham, A., & Morley, D. (2011). Developmentally appropriate approaches to coaching children. In Stafford, I. (Ed.), *Coaching children in sport* (pp. 17–37). London: Routledge. doi: [10.4324/9780203850688-11](https://doi.org/10.4324/9780203850688-11)
- Oláh, D., Hegedüs, F., & Bognár, J. (2014). *A sportolói karrier és a tanulás kapcsolatának vizsgálata élvonalbeli labdarúgók körében*, *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport*, 45, 5–15.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A., & Van Raalte, J. (2008). Youth development through sport: It's all about relationship. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 61–70). London: Routledge.

Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgójának véleménye a sportágválasztásról, sikerességről és az edzői szerepekről

- Rábai, D. (2018). Lila-fehér mezben. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 53–63.
- Rábai, D. (2019). Labdarúgó akadémisták rekrutációjának és elégedettségének vizsgálata a fővárosi és a vidéki akadémiaik tükrében. *Iskolakultúra*, 29(10), 85–97. doi: [10.14232/iskkult.2019.10.85](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.10.85)
- Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 695–702. doi: [10.1080/02640410050120078](https://doi.org/10.1080/02640410050120078)
- Reilly, T., Williams, M. A., & Richardson, D. (2003). Identifying talented players. In T. Reilly, M. A. Williams (Eds), *Science and soccer* (pp. 79–85). London: Routledge.
- Rogan, S., Hilfiker, R., Clalys, R. C., & Taeytnansa, J. (2011). Position-specific and team-ranking-related morphological characteristics in German amateur soccer players – A descriptive study. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 23(1), 168–182. doi: [10.24985/ijass.2011.23.1.168](https://doi.org/10.24985/ijass.2011.23.1.168)
- Thomas, K. T., & Thomas, J. R. (1999). What squirrels in the trees predict about expert athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 30(2), 221–234.
- Vaeyens, R., Malina, R. M., Janssens, M., Renterghem, B. Van, Bourgois, J., Vrijens, J., & Philippaerts, RM. (2006). A multidisciplinary selection model for youth soccer: The Ghent Youth Soccer Project. *British Journal of Sports Medicine*, 40(11), 928–934. doi: [10.1136/bjism.2006.029652](https://doi.org/10.1136/bjism.2006.029652)
- Varga, D. (2017). Coaches: Pedagogues of sport? Methodological attempt to study the pedagogical beliefs of Hungarian football coaches. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 76(1), 23–34. doi: [10.1515/pcssr-2017-0027](https://doi.org/10.1515/pcssr-2017-0027)
- Varga, D., Földesi, Gy., & Gombocz, J. (2018). Declared pedagogical values of coaches at Hungarian football academies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 77(1), 17–24. doi: [10.2478/pcssr-2018-0002](https://doi.org/10.2478/pcssr-2018-0002)
- Varga, D., Kovács, E., & Gombocz, J. (2018). Edzők gyermekfelfogása a magyarországi labdarúgó akadémiaikon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(1), 44–50.
- Vernacchia, R. A., McGuire, R. T., Reardon, J. P., & Templin, D. P. (2000). Psycho-social characteristics of Olympic track and field athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 31(1), 5–23.
- Vestberg, T., Gustafson, R., Maurex, L., Ingvar, M., & Petrovic, P. (2012). Executive functions predict the success of top-soccer players. *PLOS ONE* 7(4), e34731. doi: [10.1371/journal.pone.0034731](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034731)
- Vincze, G., Bognár, J., Csáki, I., & Géczy, G. (2011). A labdarúgás szakmai elitjének véleménye a sportág jelenlegi helyzetéről. *Kalokagathia*, 2–4, 264–277.
- Vincze, G., Fügedi, B., Dancs, H., & Bognár, J. (2008). The effect of the 1989–1990 political transition in Hungary on the development and training of football talent. *Kinesiology*, 40(1), 50–60.
- Viswanath, U., White, J., Georgiou, A., Iga, J., & Drust, B. (2012). Talent identification in youth soccer. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1719–1726. doi: [10.1080/02640414.2012.731515](https://doi.org/10.1080/02640414.2012.731515)
- Williams, A. M., & Franks, A., (1998). Talent identification in soccer. *Sports, Exercise and Injury*, 4, 159–165.
- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657–667. doi: [10.1080/02640410050120041](https://doi.org/10.1080/02640410050120041)

Bognár József és Csáki István

ABSTRACT

PLAYERS FROM ELITE SOCCER ACADEMIES ON CHOICE OF SPORTS ACTIVITIES, SUCCESS AND THE ROLES OF THE COACH

József Bognár & István Csáki

The focus of the youth development program is not exclusively based on objective test results, complex coaching and controlled educational impacts also play a significant role in the process. Football academies emphasize unity in the development of motor, technical, tactical, psychological and pedagogical components. It is also of consequence what educational principles, methods the coach uses, and how they communicate to support the team's as well as each and every player's development. The purpose of this study was to describe the opinion, experience and expectations of young players from elite football academies as regards their choice of sports activities, success, and the roles and functions of the coach. During the analysis, special emphasis was put on the role of success, age and player position. Players from five elite football academies in Hungary participated (N=258) in this study. Open- and closed-ended questions relating to players' future expectations, choice of sports activities, success, role and actions of coaches were used for data collection. According to our results, players chose football because they believed they were talented in it, and they wanted to be players. It was their perseverance and diligence, and also the support of their family that helped them become players at an elite academy. Players considered motivating as the most important role of the coach. Players perceived that the most important function of the coach was goal setting and future orientation. Only small differences were found in the responses of successful and non-successful players as regards their opinion and experience, however more meaningful differences were established based on age and playing position. Our results confirm that coaches' work should involve age-specific educational principles and practices on a daily basis. It is also important to highlight that coaches in youth development programs need to represent a number of future-oriented roles and functions.

Magyar Pedagógia, 120(3). 229–246. (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.3.229

Levelezési cím / Address for correspondence:

Bognár József, Eszterházy Károly Egyetem, H-3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Csáki István, Testnevelési Egyetem, H-1123, Budapest, Alkotás u. 44.



PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KÖZÉRTETÉNEK KONCEPTUÁLIS MEGKÖZELÍTÉSE ÉS VIZSGÁLATA A KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGIAI PROFESSZIÓBAN

Fináncz Judit és Csimá Melinda

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A pedagógusprofesszió a pedagóguséletpálya-modell 2013-ban történt bevezetésével a szakmai és a laikus érdeklődés homlokterébe került. Az életpálya-modell bevezetéséhez kapcsolódóan az alábbi alapvető célkitűzések jelentek meg: a pálya vonzóvá tétele a leg-
rátermettebb, legtehetségesebb jelöltek számára, a jó pedagógusok megtartása, a kiszámí-
tható karrierpálya megalapozása, a pedagóguspálya presztízsének növelése, valamint a tel-
jesítményelven alapuló differenciált bérezés megvalósulása (2011. évi CXC. törvény a
köznevelésről; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendsze-
réről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési in-
tézmenyekben történő végrehajtásáról). A törvényi változásoknak köszönhetően a peda-
gógusok egyre szerteágazóbb feladatokat látnak el, ami jelentősen befolyásolhatja a peda-
góguspályával kapcsolatos motivációjukat és szakmai közérzetüket.

A pedagógusok szakmai közérzetét számos tényező határozza meg, melyek közül a
hazai kutatások elsősorban az iskolai klímára fókuszáltak (Halász, 1980; Horváth, 2009;
Kovács et al., 2005; Széll et al., 2020; Tímár, 2006), az ott dolgozó pedagógusok
vizsgálatával. Az iskola előtti nevelés területén hiányoznak a releváns hazai vizsgálatok.
A nemzetközi szakmai diskurzusokban a szakmai közérzet (*professional well-being*)
szélesebb értelmezésben jelenik meg, így az intézményi klíma feltárása mellett számos
objektív és szubjektív tényezőt vonnak be az elemzésbe.

Tanulmányunk célja egyrészt a szakmai közérzet fogalmi komplexitásának pedagó-
guspályára vonatkozó megragadása, másrészt a koragyermekkorai nevelésben dolgozó pe-
dagógusok szakmai közérzetének feltárása, melynek során elsősorban az intézményi klí-
mára és a kiegészítőre fókuszálunk.

Fogalmi keretek

A hazai neveléstudományi kutatásokban a „szakmai közérzet” kifejezés sporadikusan, a
konceptuális keret nélkülözve jelenik meg, így a magyar neveléstudomány adós a kér-
déskör multidimenziális feltárásával. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a pedagó-

gusok szakmai közérzete nagymértékben meghatározza pályaidentitásukat, pálya iránti elköteleződésüket, mindennapi pedagógiai tevékenységüket, s nem utolsósorban eredményességüket (Day & Kington, 2008), mely tényezők a felnövekvő generációk fejlődését alapvetően befolyásolják.

A nemzetközi szakirodalomban a szakmai közérzet leírására eltérő terminusokat alkalmaznak, melyek kulturális és perspektivikus különbségeket jelenítenek meg. A legtöbb szerző a *well-being* kifejezésből indul ki, amely szó szerinti fordításban jóllétet jelent, s a közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia és az egészségtudomány területén honosodott meg (Alterman et al., 2007; Cumming, 2017; Diener & Suh, 1997; Hall-Kenyon et al., 2014; Kelemen & Kincses, 2015; Royer & Moreau, 2015).

Jóllét és életminőség

A „jóllét” kifejezés tudományos megalapozása szorosan kapcsolódott az életminőség-vizsgálatokhoz (Diener et al., 1999; Kopp, 2006; Szántó et al., 2016; Veenhoven, 2007), melyek kezdetben elsősorban az objektív mutatókra fókuszáltak (Szabó, 2003). Az 1970-es évek óta elterjedt az a szemlélet, hogy a materiális javak objektív mérése önmagában nem elegendő egy társadalom jóllétének leírására, így a kutatók a szubjektív mutatókat is vizsgálatuk tárgyává tették (Hegedűs, 2001), ami leginkább a „szubjektív életminőség” kifejezés segítségével ragadható meg.

Diener (1995) definíciója alapján a szubjektív életminőség (*quality of life*) magában foglalja a boldogságot, az étellel való elégedettséget, a kellemes vagy kellemetlen hangulatokat, érzéseket. A szubjektív mutatók önmagukban képesek jellemezni az egyén jóllétét, életminőségét (Diener et al., 1997; Szabó, 2003). Ryff (1995), valamint Ryff és Keyes (1995) a pszichológiai jóllétet hat dimenzió mentén határozták meg: (1) önelfogadás (*self-acceptance*), amely magában foglalja az egyén önmagával, tulajdonságaival és múltjával kapcsolatos viszonyulásait; (2) a környezeti hatások hatékony kezelésének képessége (*environmental mastery*), mely kifejezi a környezeti lehetőségek és adottságok kontrolljának képességét, valamint ezek saját szükségleteihez és értékeihez illeszkedő felhasználását; (3) pozitív emberi kapcsolatok (*positive relations*), vagyis a társas kapcsolatok minősége, empátia, intimitás, elfogadás és elköteleződés megélése; (4) életcél (*purpose in life*), azaz a kitűzött életcélok megvalósíthatósága, összhangja az egyén értékrendjével; (5) a személyiség kiteljesedésére és fejlődésére való igény (*personal growth*), illetve új tapasztalatokra, ismeretekre, önreflexióra való nyitottság; (6) autonómia (*autonomy*), ami a személyiség függetlenségét és belső stabilitását jelenti.

Szántó és munkatársai (2016) a 2009–2014 között publikált jólléttel kapcsolatos koncepciókat vizsgálták nemzetközi kontextusban. A 95 tanulmány elemzése során arra a következtetésre jutottak, hogy a jóllét fogalmi megközelítése a leggyakrabban pszichológiai perspektívából történt, míg a legkevésbé az anyagi és az egzisztenciális terület jelent meg. Tehát a „vizsgált dokumentumok alapján a jól-lét elsődlegesen pszichológiai jellegű, továbbá erős kognitív, egészséggel kapcsolatos, magatartásbeli és szociális aspektusokkal bíró fogalom” (Szántó et al., 2016, p. 27).

Az eddig tárgyaltak alapján a jóllét a fizikai és lelki egészség dimenziói mellett magában foglalja az egyén érzelmi reakcióit és az étellel való globális elégedettségét is (Diener et al., 1999). Számos szerző a fenti tényezőket kognitív, társadalmi és viselkedéses komponensekkel egészíti ki (Aelterman et al., 2007; Van Horn et al., 2004).

Warr (1994) a jóllét mérésének két szintjét különíti el: az első az általános jóllét mérésére irányul, kontextustól függetlenül. A második szint a jóllétet kontextusspecifikusan vizsgálja, amit az egyén családi vagy munkahelyi környezetében él meg. A szakmaspecifikus jóllét megnevezésére számos kifejezéssel találkozhatunk: *job-related wellbeing* (Warr, 1994), *work-related well-being* (szó szerinti fordításban: munkával kapcsolatos jóllét, l. Van Horn et al., 2004), *occupational well-being* (szó szerinti fordításban: munkahelyi jóllét, l. Van Horn et al., 2004), *professionals' satisfaction* (szó szerinti fordításban: szakmai elégedettség, l. Briones et al., 2010), *professional well-being* (szó szerinti fordításban: szakmai jóllét, l. Aelterman et al., 2007; Yildirim, 2014). A szakmaspecifikus jóllét tehát nem más, mint a munkavállaló általános jólétének egy dimenziója, mely főként a munkával kapcsolatos érzelmi, motivációs, viselkedéses, kognitív és pszichoszomatikus tényezőkre fókuszál (Van Horn et al., 2004). Bár nagyon sok kutatás irányul a jóllét általános vizsgálatára, elenyésző átfogó elemzés fókuszál kifejezetten a szakmai jóllétre, különösen a pedagógusok szakmai jóllétére (Yildirim, 2014).

Közérzet, szakmai közérzet

A laikus közbeszédben a közérzet kifejezés az egyén testi-lelki jóllétére vonatkozik, ami tulajdonképpen a szubjektív egészségi állapotot és az ahhoz társuló érzéseket fejezi ki. A *közérzet* kifejezést Révai Nagy Lexikona a *belső érzések* szócikk kapcsán definiálja: Eszerint „a belső érzések [...] saját magunkra [...] vonatkoznak, tehát saját magunkról adnak felvilágosítást [...], a belső érzések összege adja meg a közérzetet” (Révai Nagy Lexikona, 1911, p. 73). Emellett a *közérzet* kifejezés is megjelenik a szócikkek között mint „az az érzés, ami az emberek nagy tömegében közös, az embereket együttes törekvésekben, cselekvésekben egyesíti” (Révai Nagy Lexikona, 1915, p. 223).

Hunyady (2016) művében a társadalom érzelmi közállapotát a *társadalmi közérzet* kifejezéshez társítja, míg az egyén szintjén a *szubjektív jóllét* terminust használja a fizikai és a mentális egészség, a személyes hangulat és a közérzet leírására. Hangsúlyozza továbbá, hogy a megélt személyes és társadalmi jóllét elkülönül egymástól.

Az előzőekben ismertetettek értelmében tehát a nemzetközi terminológia a *jóllét* (*well-being*) és az *életminőség* (*quality of life*) kifejezéseket gyakran hasonló jelentéstartalommal ruházza fel (Diener et al., 1999; Veenhoven, 2007). Mivel a *jóllét* kifejezés már önmagában pozitív jelentést hordoz (negatív jelentéstartalom nélkül), ezért a magyar nyelvben gyakran a *közérzet* terminus alkalmazásával fejezzük ki az általános jóllét mértékét. Ezt alátámasztandó, a magyar nyelvű szakirodalomban a *közérzet* kifejezés sok esetben a *jóllét* és az *életminőség* szinonimájaként jelenik meg (Kopp, 2006; Susánszky et al., 2006; Szántó et al., 2016).

A korábbi fogalmi keretekhez visszanyúlva és azokat kiegészítve, értelmezésünk szerint a *közérzet* kifejezés a testi-lelki állapot szubjektív megítélése, az elégedettség szintje, az adott személy véleménye saját helyzetéről, állapotáról. Emellett úgy véljük, a fogalom

az individuális értelmezésen túl társas, társadalmi vetületet is hordoz, ami vonatkozhat egy adott (szakma-) csoportra. Ennélfogva egy közösség *szakmai közérzete a saját magukról, szakmai helyzetükről alkotott kép, amit az egyéni sajátosságok és a csoporthoz tartozás élménye mellett a társadalmi megítélés is formál*. Fontos, hogy a közérzet mind az egyéni, mind a társadalmi értelmezésben szubjektív jellegű, mivel az egyén (vagy csoport) minden esetben az általa elképzelt ideákhoz vagy referenciaszemélyekhez viszonyítja magát és csoportját.

Ennek megfelelően a következőkben a pedagógusok szakmaspecifikus jóllétét a *szakmai közérzet* kifejezéssel írjuk le. A szubjektív, individuálisan megélt közérzet meghatározását figyelembe véve, értelmezésünk szerint a pedagógusokra vonatkoztatott szakmai közérzet a következőképpen definiálható: *a pedagógusok szakmájukhoz kapcsolódó helyzetértékelése, a pedagógusléttel és -léthelyzettel való elégedettség, valamint az ezzel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek összessége; mindez magában foglalja azokat az attitűdöket, érzelmeket, percepciókat, amelyek meghatározzák mindennapi tevékenységüket*.

A pedagógusok szakmai közérzetének dimenziói

A pedagógusok helyzetét számos kutatás vizsgálta többféle nézőpontból. Pisanti és munkatársai (2003) felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok szakmai közérzetét a szakmai tényezőkön túl egyéb szubjektív szempontok is meghatározzák, például a megélt társas támogatás, a munkával való elégedettség, valamint az érzelmi kimerülés. Huberman és Vandenberghe (1999), valamint Woods (1999) vizsgálatai alapján Aelterman és munkatársai (2007) a pedagógusok szakmai közérzetét befolyásoló tényezőket három kategóriába sorolják: (1) egyénre vonatkozó, (2) a professzióval és a munkahellyel, valamint a (3) társadalommal kapcsolatos tényezők. Briones és munkatársai (2010) a tanári elégedettség vizsgálata során három főkomponenst azonosítottak: személyes, szakmai és szervezeti.

Halász (2015) – Day (2011) modellje alapján – a pedagógusok elégedettségét és elkötelezettségét az eredményesség felől közelíti meg, s az előzőekhez hasonlóan három tényezőt különít el: (1) tágabb kulturális és szakpolitikai kontextus, (2) munkahely minősége és (3) személyes adottságok és élethelyzet. Elméleti keretében a pedagógusok elköteleződését hangsúlyozza mint a tanulói eredményességet leginkább meghatározó faktort. Úgy véljük, a pedagógusok elköteleződését alapvetően determinálja szakmai közérzetük, ezért is létfontosságú a fogalom értelmezése és vizsgálata.

Yildirim (2014) konceptuális modelljében a pedagógusok szakmai jóllétét a következő tényezők alkotják: munkával kapcsolatos elégedettség, énhatékonyság, aspirációk, motíváltság, szakmai önállóság. A szakmai jóllétet eredményező tényezőket három, egymástól jól elkülöníthető csoportba sorolta: egyéni tényezők (nem, pedagógiai tapasztalat, alkalmazási forma, képzettség), szakmai tényezők (pedagógiai hitvallás, pedagógiai gyakorlatok, szakmai fejlődést támogató tevékenység), szervezeti tényezők (iskolai klíma, osztálytermi környezet, támogató vezetés, értékelés és visszajelzés, munkatársakkal való együttműködés, leterheltség).

Az ismertetett elméleteket továbbgondolva, a pedagógusok szakmai közérzetének összetevőit az 1. ábrán foglaltuk össze. Értelmezésünk szerint a pedagógusok szakmai közérzetét meghatározó tényezőket a következőképpen csoportosíthatjuk: egyéni, szervezeti és társadalmi dimenziók.

Egyéni dimenzió		Szervezeti dimenzió	Társadalmi dimenzió: <i>a pedagóguspálya presztízse</i>
<i>Perszonális tényezők</i>	<i>Szakmai tényezők</i>	<ul style="list-style-type: none"> • intézményi klíma • infrastrukturális feltételek • munkával töltött idő/munkahelyi terhelés • stressz • gyermekek motivációi és képességei • az intézményben megjelenő gyermekek és családok társadalmi jellemzői 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagógustársadalom demográfiai jellemzői (korfa, nemek aránya) • munkaerőpiaci kereslet-kínálat • közpolitikai intézkedések • anyagi megbecsültség • szakmai professzionizáció követelménye • mikro- és makrotársadalmi sajátosságok • laikus preconcepciók és szerepelvárások • társadalmi elismertség
<ul style="list-style-type: none"> • nem • életkor • magánéleti tényezők • egészségi állapot • egzisztenciális tényezők 	<ul style="list-style-type: none"> • képzettség • pályán eltöltött évek • preconcepciók és szerepelvárások • szakmai kompetenciák, tapasztalatok • szakmai értékrend • szakmai autonómia • előmeneteli lehetőség 		
↓	↓	↓	↓
PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KÖZÉRZETE			
<ul style="list-style-type: none"> • munkával kapcsolatos általános elégedettség • kompetenciaérzet • énhatékonyság • autonómiaérzet • kiegészítő mértéke • szakmai motiváció 			

1. ábra
A pedagógusok szakmai közérzetének multikauzális modellje

Az egyéni dimenziót alkotó perszonális tényezők a szociodemográfiai jellemzők mellett az egyén magánéleti sajátosságait (harmónia, társas támogatás) és az ezzel összefüggő egzisztenciális tényezőket is tartalmazzák. Mindemellett úgy véljük, nem hagyhatók figyelmen kívül az egészségi állapot mutatói, melyek a fenti tényezőkkel kölcsönös összefüggést mutatnak. Az egyéni dimenzió másik komponensét az egyénhez kapcsolódó szakmai tényezők képezik, melyek egy részét olyan objektív mutatók alkotják, mint a végzettség, illetve a pályán eltöltött évek. A szakmai tényezők kiegészülnek olyan szubjektív elemekkel, amelyek az egyén szakmai nézeteivel, értékrendjével, preconcepcióival, szerepelvárásaival és szakmai tapasztalataival állnak kapcsolatban.

A szervezeti dimenzió lényegi összetevője az intézményi klíma, mely nem választható el az infrastrukturális feltételektől, a munkahelyi leterheltségtől és a munkavégzéssel összefüggő stressztől. A szervezeti jellemzőket továbbá meghatározza az, hogy az adott intézménybe járó gyermekek milyen szociokulturális környezetből érkeznek, valamint milyen képességekkel és milyen fokú motivációval rendelkeznek.

A társadalmi dimenziót alkotó tényezőkből épül fel a pedagóguspálya presztízse, amit a pedagógusok egyéni szinten folyamatosan érzékelnek, és hozzájárul szakmai közérzetük alakulásához. A társadalmi dimenzió objektív komponenseihez tartoznak a pedagógusok demográfiai jellemzői, például a nemek aránya, illetve a korösszetétel, továbbá a munkaerőpiacon jelentkező kereslet. A közpolitikai intézkedések, különösen a 2013-ban bevezetett pedagóguséletpálya-modell és az ehhez kapcsolódó bértábla kialakítása is formálja a pedagógusokról szóló társadalmi közbeszédet. A társadalmi dimenzió szubjektív elemei közül kiemelendők a laikus prekoncepciók és szerepelvárások, melyek sok esetben a média által befolyásoltak, valamint gyakran eltérnek a szakmai szabályozókban megfogalmazott viselkedés- és tevékenységrepertoártól. Úgy véljük, hogy mindezek mellett a mikro- és makrotársadalmi sajátosságok – az iskolázottság, a lakóhely, a társadalmi jólét – szintje hatást gyakorol a pedagógustársadalomról való gondolkodásra, a pedagógus-szakma társadalmi elismertségére.

Az egyéni, szervezeti és társadalmi dimenziót alkotó tényezők egymásra hatva formálják a pedagógusok szakmai közérzetét, ami különböző indikátorokon keresztül ragadható meg. Ide tartozik a munkával kapcsolatos általános elégedettség, ami alapvetően determinálja az egyén pedagóguspályával kapcsolatos attitűdjeit. A szakmai közérzetet jelentős mértékben meghatározhatja a kompetenciaérzet és az azzal összefüggő énhatékonyság megélése. A kompetenciaérzet vonatkozásában kiemelt szerepet kap a mindennapi pedagógiai helyzetekben megélt szakmai kihívásoknak való megfelelés és az ehhez szükséges mozgástér. Ennek során változik az egyén által érzékelt énhatékonyság, melynek hiánya kiegészéshez vezethet. Mindezek együttesen alakítják a szakmai motivációt, ami a mindennapi pedagógiai tevékenység mellett vonatkozhat az önképzéssel, továbbképzéssel kapcsolatos aspirációkra is.

Meglátásunk szerint modellünk egyaránt vonatkoztatható a bölcsődei, az óvodai és az iskolai környezetben tevékenykedő pedagógusokra, valamint az ő munkájukat közvetlenül segítő szakemberekre (pl. pedagógiai asszisztensek, dajkák).

A koragyermekkorai nevelésben dolgozók szakmai közérzete

A koragyermekkorai nevelésben dolgozók szakmai közérzete kevésbé feltárt terület, holt közérzetük meghatározhatja a nevelés-gondozás minőségét (Cumming, 2017), továbbá nagy hatást gyakorol a felnövekvő generációk életminőségére. A korábbi vizsgálatok e tekintetben elsősorban az iskolai klímára és az iskolákban dolgozó pedagógusok lelki egészségére fókuszáltak (Cohen et al., 2009; Education Support Partnership, 2019; Tímár, 2006), az iskola előtti nevelés területén dolgozó pedagógusokkal kapcsolatban főként lokális adatok állnak rendelkezésre (Royer & Moreau 2015; Whitaker et al., 2013). Az egyes országokra vonatkozó vizsgálatok eredményei sok esetben ellentmondóak, ami adódhat abból, hogy a koragyermekkorai nevelés intézményrendszere, az ott dolgozók társadalmi

helyzete és képzettsége jelentősen eltér. Nehezíti a téma feltárását, hogy a nemzetközi szakirodalom a 0–7 éves korú gyermekekkel foglalkozó szakemberekre többféle szakki-fejezést használ (pl. *preschool teachers, kindergarten teachers, early childhood teachers/educators, caregivers, interveners, family child care providers, day care teachers*). Ennek hátterében az állhat, hogy a koragyermekkori nevelés számos országban az iskola-rendszerrel kevésbé szabályozott és ellenőrzött, ennél fogva a nemzetközi összehasonlítás lehetőségei korlátozottabbak (Royer & Moreau, 2015).

Hall-Kenyon és munkatársai (2014) áttekintették az elmúlt évtizedekben a koragyermekkori nevelésben dolgozók közérzetéről megjelent releváns szakirodalmat, melynek során a következő kérdéskörök kerültek fókuszba: anyagi juttatások, munkával kapcsolatos elégedettség, stressz, képzettség szerepe, érzelmi hatások, közpolitikai és jogi háttér, fluktuáció, egészségi állapot. Megállapították, hogy a koragyermekkori nevelésben dolgozók közérzetének minden szegmense további kutatásokat igényel, mivel kevés magas elemszámú kutatáson alapuló lektorált tanulmány jelent meg a témakörben. Felhívják a figyelmet továbbá arra, hogy az iskola előtti nevelés világszerte jelentős átalakuláson megy keresztül, de eközben kevés figyelmet kap az ott dolgozók közérzete, mivel a vizsgálatok főként a szakma professzionalizációjára és a szakmai standardokra fókuszálnak. Ezzel összefüggésben számos kutató a kisgyermeknevelésben dolgozók közérzetének szubjektív dimenzióit hangsúlyozza, melyek a koragyermekkori nevelés minőségének fontos összetevői lehetnek (Kusma et al., 2012; Royer & Moreau, 2015; Shpancer et al., 2008; Williamson et al., 2011).

Kutatásunk során a koragyermekkori nevelésben dolgozók szakmai közérzetét tártuk fel, figyelembe véve a magyarországi óvodai és bölcsődei nevelés sajátosságait. A téma komplexitását tekintve jelen tanulmányunkban az 1. ábra keretében ismertetett modell alapján az intézményi klímával és a kiegészítő összefüggő változókra fókuszáltunk.

A vizsgálat módszere

Az elemzés tárgyát képező adatok egy komplex vizsgálat eredményeképpen születtek, melynek keretében a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségmagatartását, egészségi állapotát és szakmai közérzetét – ideértve a kiegészítő mértékét – tártuk fel (Csima et al., 2018; Fináncz et al., 2020).

Kvantitatív, keresztmetszeti, leíró vizsgálatunk (l. Fináncz & Csima, 2019) célja a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok szakmai közérzetének feltárása, melynek során a következő kérdésekre keressük a választ: (1) Mi jellemzi a koragyermekkori nevelésben dolgozók munkával kapcsolatos elégedettségét? Milyenek ítélik meg munkahelyük intézményi klímáját? (2) Milyen mértékben jellemző körükben a kiegészítő? (3) Hogyan függ össze a koragyermekkori nevelésben dolgozók kiegészítésének mértéke az észlelt munkahelyi klímával? (4) Milyen egyéb tényezők mentén differenciálódik a koragyermekkori nevelésben dolgozók szakmai közérzete?

A mérőeszköz kialakítása során a nemzetközi és a magyarországi vizsgálatokban alkalmazott standardizált kérdéseket (Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tétel változata – I. Rózsa et al., 2001; Maslach Kiegészítő Kérdőív – I. Ádám et al., 2006; és Maslach, 2003; European Health Interview Survey vonatkozó kérdéscsoportjai – I. KSH, 2018) a téma mélyebb feltárásának érdekében saját kérdésekkel egészítettük ki.

A kérdőíves vizsgálat célcsoportja a magyarországi bölcsődékben és óvodákban dolgozó, gyermekekkel foglalkozó szakemberek (óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, pedagógiai asszisztensek és dajkák) voltak, kiválasztásuk egyszerű, nem véletlenszerű mintavétellel történt. A vizsgálatban a válaszadók önkéntesen vettek részt, anonimitásukat biztosítottuk. Az adatfelvétel 2018 januárjában zárult le, a minta elemszáma az adatok rögzítését és tisztítását követően 1010 fő.

A statisztikai elemzés során abszolút, illetve relatív gyakorisági sorokat, valamint átlagszámítást, a változók közötti összefüggések feltárásához matematikai statisztikai próbákat, korrelációs számítást, χ^2 -próbát, több csoport szimultán összehasonlítására egyirányú varianciaanalízist (ANOVA), a normalitás hiánya esetén a megfelelő nem paraméteres eljárást, a Kruskal-Wallis próbát használtuk. Az alkalmazott kérdőívek reliabilitását a Cronbach-alfa értéke fejezi ki.

A minta alapmegoszlásai

A válaszadók 41%-a bölcsődei kisgyermeknevelőként, 37%-a óvodapedagógusként, 16%-a dajkaként dolgozik, valamint 6% a pedagógiai asszisztensek aránya (1. táblázat). A professzió sajátosságaiból adódóan a mintába kizárólag női válaszadók kerültek. A kutatásban résztvevők csaknem kétharmada dél-dunántúli, a kérdezettek további negyede Pest megyei, 6%-a tiszántúli, további 1%-uk észak-dunántúli intézményekben végzi munkáját. Az intézmények 47%-a megyeszékhelyen, 22%-a a fővárosban, ötöde kisvárosban, további 10%-a községekben található.

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége szorosan összefügg a munkakörükkal: míg az óvodapedagógusként dolgozók mintegy 98%-a diplomás (ISCED 6–7), az iskolázottság tekintetében a kisgyermeknevelőknél differenciáltabb képet kapunk: többségük felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik (ISCED 5), ugyanakkor a mintában jelen vannak az alapszakos végzettséggel rendelkezők (ISCED 6) mellett a középfokú végzettségűek (ISCED 4) is. A pedagógiai asszisztensek legnagyobb arányban érettségivel (ISCED 3), a dajkák jellemzően szakmunkás végzettséggel rendelkeznek (ISCED 3).

1. táblázat. A vizsgált munkakörök iskolai végzettség szerinti megoszlása (N=992, %)

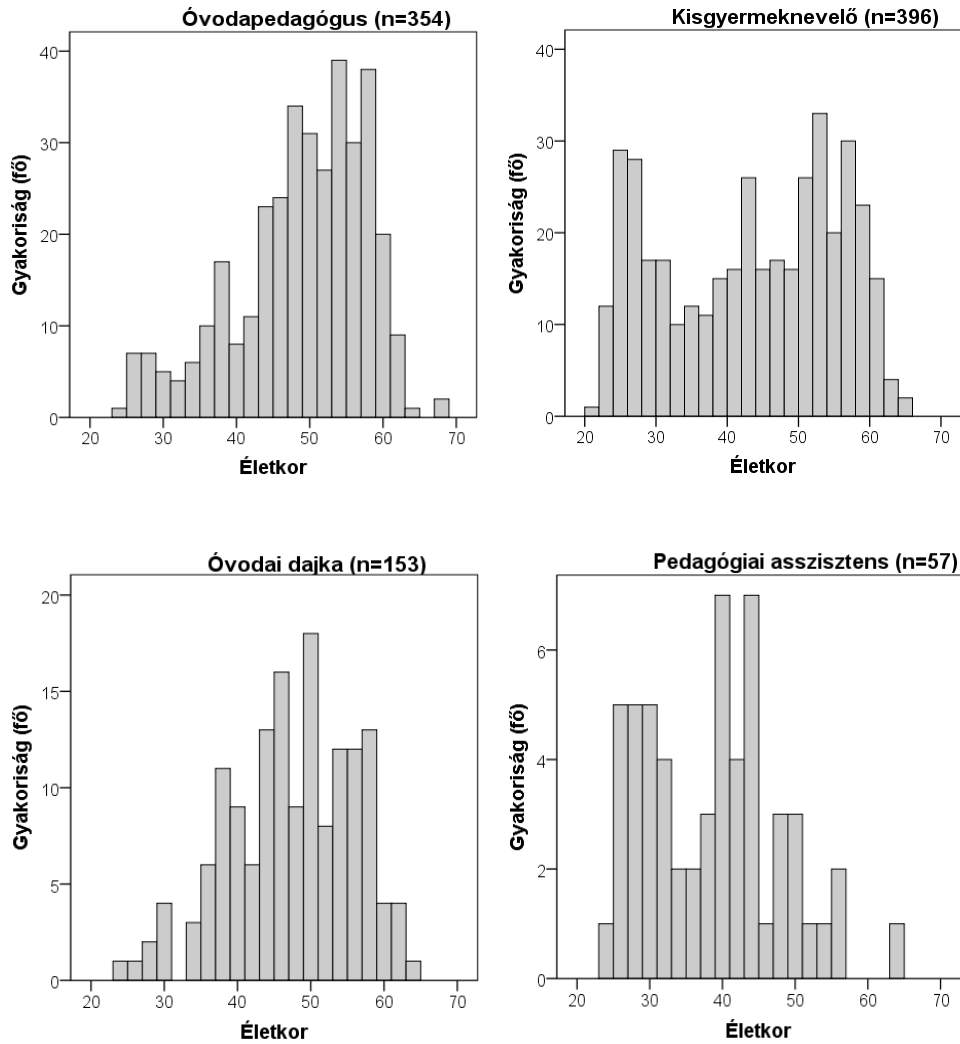
Legmagasabb iskolai végzettség	Munkakör				Teljes minta
	Kisgyermek-nevelő	Óvoda-pedagógus	Pedagógiai asszisztens	Dajka	
Nyolc általános	0,00	0,00	0,00	4,43	0,71
Szakiskola/szaktanárképző	5,17	0,00	0,00	60,13	11,71
Érettségi	18,23	2,17	49,15	29,75	15,94
Felsőfokú szakképzés	55,91	0,00	32,20	3,80	28,05
Főiskola/alapszak	19,95	95,66	18,64	1,90	42,48
Egyetem/mesterszak	0,74	2,17	0,00	0,00	1,11
Összesen (%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A pedagóguspálya előregedése a minta életkorában (2. táblázat) is megmutatkozik: az átlagéletkor 45 év feletti, különösen igaz ez az óvodapedagógusokra ($48,42 \pm 8,93$ év), míg a pedagógiai asszisztensek a legfiatalabbak ($38,12 \pm 9,29$ év). Az életkori különbségek szignifikánsak ($F=28,845$, $p<0,001$). Az elvégzett post hoc teszt alapján (LSD) csupán a dajkák és az óvodapedagógusok életkora között nincs szignifikáns eltérés ($p=0,132$). A fennmaradó csoportok viszonylatában (óvodapedagógus-kisgyermeknevelő; óvodapedagógus-pedagógiai asszisztens, kisgyermeknevelő-dajka; kisgyermeknevelő-pedagógiai asszisztens, dajka-pedagógiai asszisztens) erős különbségeket tapasztaltunk ($p<0,001$).

2. táblázat. A válaszadók életkora és a pályán eltöltött idő munkakör szerint

	Átlag	SD	Minimum	Maximum
Életkor, év (N=970)	45,29	10,78	21	68
óvodapedagógus	48,42	8,93	24	68
kisgyermeknevelő	42,81	12,11	21	65
pedagógiai asszisztens	38,12	9,29	24	63
dajka	46,92	8,52	24	63
Pályán töltött idő, év (N=963)	17,75	13,03	0,25	44
óvodapedagógus	24,26	11,47	0,50	44
kisgyermeknevelő	15,75	13,49	0,25	41
pedagógiai asszisztens	6,45	7,67	0,50	36
dajka	12,15	9,2	0,50	35

A 2. ábra hisztogramjai jól szemléltetik az egyes munkakörök életkori megoszlásbeli különbségeit. Kiemelendő az óvodapedagógusok esetén megmutatkozó alacsony elemszám a 35 év alatti korcsoportban, ami felhívja a figyelmet a köznevelés e szegmensében jelentkező alapvető rekrutációs problémákra.



2. ábra
A minta életkori megoszlása munkakörök szerint

Eredmények

Intézményi klímajellemzők, munkával kapcsolatos elégedettség

A szakmai közérzetet nagymértékben meghatározó szervezeti dimenzió feltárásához első lépésben megvizsgáltuk az intézményi klíma fontosabb összetevőit. Összesen 11 állítást fogalmaztunk meg, melyek közül az első nyolc összhangban áll a Halász (1980) által Halpin és Croft (1963), valamint Tagiuri és Litwin (1968) alapján meghatározott klímadimenziókkal (vezetés hatékonysága; vezetés demokratizmusa; vezetés szociális informáltsága; tantestület egységessége; intézményen kívüli kapcsolatok; aktivitás; nemzedéki harmónia; tantestület emocionális klímája). Az eredetileg iskolai nevelőtestületi légkör vizsgálatára kifejlesztett itemeket az óvodai és bölcsődei környezet sajátosságaihoz igazítottuk. Ezen kívül további három állítással egészítettük ki a mérőeszközt, melyek segítségével a válaszadók globálisan értékelhették munkahelyi elégedettségüket, valamint a munkatársak és a társadalom felől érzékelt megbecsülést. Az állításokkal való egyetértésük mértékét ötfokú skálán fejezhették ki.

A teljes mintára vonatkozó leíró statisztikai eredmények alapján (3. táblázat) kirajzolódik, hogy a klímadimenziók közül a hatékonyság, az egységes nevelési elvek és a társintézményekkel való jó szakmai együttműködés tekinthető az intézmények erősségeinek. Azonban problémát jelent, hogy a válaszadók úgy tapasztalják, a nevelőtestületen belüli partneri kapcsolat kevésbé valósul meg. Ezzel összefüggésben a vizsgált pedagógusok úgy érzik, munkatársaik nem értékelik kellőképpen az általuk végzett munkát. Kiemelendő az ennél is alacsonyabbnak ítélt társadalmi megbecsültség, ami alapvetően meghatározhatja egy professzió képviselőinek szakmai identitását.

3. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzői

Állítás	N	M	SD
1. Intézményünkben a nevelőtestület egységes nevelési értékek mentén végzi pedagógiai tevékenységét.	962	4,38	0,79
2. Intézményünkben a különböző generációhoz tartozó szakemberek/pedagógusok harmonikusan tudnak együttműködni.	969	4,16	0,84
3. Intézményünk dolgozói elkötelezetten és innovatívan vesznek részt a nevelési-gondozási tevékenységeken túlmutató feladatokban.	966	4,10	0,86
4. A nevelőtestületen belül bensőséges, egyenrangú, partneri kapcsolatok dominálnak.	963	3,81	0,96
5. Intézményünk jó szakmai együttműködést alakított ki a társintézményekkel, szakemberekkel (pl.: pedagógiai szakszolgálatok, gyermek-egészségügyi alapellátás, bölcsődék, óvodák, iskolák).	954	4,30	0,82

3. táblázat folytatása

	<i>Állítás</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6.	A (tag)intézményvezető és a beosztottak között az információ-áramlás megfelelően működik.	969	4,01	0,94
7.	A (tag)intézményvezető irányításával óvodánk/bölcsődénk hatékonyan működik.	971	4,42	0,75
8.	A (tag)intézményvezető vezetési stílusa demokratikus.	947	4,27	0,94
9.	Összességében elégedett vagyok jelenlegi munkahelyemmel.	970	4,28	0,81
10.	Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet munkatársaim nagyra értékelik.	968	3,95	0,84
11.	Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet társadalmunk nagyra becsüli.	971	3,04	1,13

Az intézményi klímavizsgálat dimenziói alapján megfogalmazott nyolc állításra számított Cronbach-alfa értéke 0,88, mely magas belső konzisztenciára utal. Kibővítve az intézménnyel kapcsolatos általános elégedettséggel és a munkatársak általi megbecsültséggel, ez az érték 0,90.

A klímajellemzők munkakörrel összefüggő sajátosságai

A klímajellemzők vizsgálata során a továbbiakban feltérképeztük a munkakör szerinti eltéréseket. Egy állítás (10.) kivételével minden esetben szignifikánsak a különbségek a kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok, a pedagógiai asszisztensek és a dajkák között ($p < 0,05$). A 4. táblázat a pedagógiai gyakorlat és a szakmai közérzet szempontjából jelentősebb dimenziókra vonatkozó eltéréseket szemlélteti.

Minden vizsgált dimenzió esetén azt tapasztaltuk, hogy a kisgyermeknevelők értékelik munkahelyük klímajellemzőit a legkedvezőtlenebbnek. Ennek hátterében az állhat, hogy a kisgyermeknevelő szakma professzionalizációja Magyarországon az elmúlt másfél évtizedben új szakaszba lépett: a korábbi „gondozó” címkét felváltotta a kisgyermeknevelő megnevezés, ugyanakkor képzettség szerint nagyon heterogén összetételűek a bölcsődékben dolgozó szakemberek: különféle szakterületekről (egészségügy, szociális szféra, pedagógia) érkeztek, eltérő végzettségi szintekkel rendelkeznek, ami intézményen belül nem kedvez az egységes nevelési elvek és szakmai értékek mentén végzett pedagógiai tevékenységnek. Ezzel együtt a végzettséghez társított laikus elképzelések is formálódóban vannak. Szakmai körökben már régóta elfogadott, ám a szülők számára csak mostanában válik nyilvánvalóvá, hogy a bölcsődében a gondozás és a nevelés egységben valósul meg.

4. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzőinek munkakör szerinti eltérései

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	386	4,28	0,86	4,19	4,36
Óvodapedagógus	366	4,46	0,75	4,38	4,53
Pedagógiai asszisztens	57	4,46	0,73	4,26	4,65
Dajka	144	4,42	0,75	4,29	4,54
<i>Intézményünkben a különböző generációhoz tartozó szakemberek/pedagógusok harmonikusan tudnak együttműködni. (p=0,007)</i>					
Kisgyermeknevelő	394	4,05	0,88	3,96	4,14
Óvodapedagógus	363	4,25	0,76	4,18	4,33
Pedagógiai asszisztens	57	4,26	0,92	4,02	4,51
Dajka	147	4,17	0,89	4,03	4,31
<i>A (tag)intézményvezető és a beosztottak között az információáramlás megfelelően működik. (p<0,001)</i>					
Kisgyermeknevelő	394	3,82	0,99	3,72	3,92
Óvodapedagógus	361	4,14	0,88	4,05	4,23
Pedagógiai asszisztens	56	4,21	0,97	3,96	4,47
Dajka	149	4,11	0,91	3,96	4,25
<i>Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet társadalmunk nagyra becsüli. (p<0,001)</i>					
Kisgyermeknevelő	393	2,78	1,11	2,67	2,89
Óvodapedagógus	363	3,24	1,07	3,13	3,35
Pedagógiai asszisztens	55	2,96	1,19	2,64	3,28
Dajka	151	3,24	1,17	3,05	3,43

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p<0,05$

Mivel a munkahelyi klímára vonatkozó itemek igen magas belső konzisztenciát mutattak, ezért az elemzések során a munkahelyi környezetre vonatkozó állítások alapján (1–10.) a skálaértékek összeadásával egy összesített mutatót képeztünk, melynek legmagasabb értéke 50 (5. táblázat). Az így képzett klímamutatót a munkakörrel összevetve még markánsabbak a különbségek ($p<0,001$).

A munkában eltöltött évek és a vizsgált klímadimenziók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A pedagógiai munka sajátossága, hogy a pedagógusok a kötött munkaidőn kívül is végeznek neveléssel-oktatással összefüggő egyéb feladatokat (adminisztráció, felkészülés, szervezési feladatok, értekezletek), melyek gyakran túlnyúlnak a heti 40 órás teljes munkaidőn. Vizsgálatunkban megkérdeztük a válaszadókat, hogy hetente átlagosan mennyi időt töltenek teljes munkaidőjükön kívül pedagógiai munkához kapcsolódó tevékenységgel. Az eredmények azt mutatják, hogy a munkakör változó tekintetében

meglehetősen nagy az eltérés: míg az óvodapedagógusok hetente több mint 8 óra többletmunkáról számoltak be (8,04), addig ez a dajkák esetében átlagosan heti másfél óra (1,59). Ugyanezek az értékek a kisgyermeknevelők esetében átlagosan heti 4,69 óra, a pedagógiai asszisztenseknél 3,47 óra. A többletmunka különbségeinek hátterében elsősorban a munkakörből adódó sajátosságok állhatnak, ugyanakkor a fokozódó munkaerőhiány miatt szükségesszerűvé vált a hiányzó szakemberek intézményen belüli helyettesítése, így a rendelkezésre álló 40 óra nem elegendő a feladatok ellátására.

5. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzőinek összesített mutatója munkakörök szerint

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	349	40,31	6,25	39,65	40,97
Óvodapedagógus	341	42,90	5,91	42,27	43,53
Pedagógiai asszisztens	54	43,31	4,92	41,97	44,65
Dajka	133	42,24	6,54	41,11	43,36
<i>Összesen</i>	<i>877</i>	<i>41,79</i>	<i>6,21</i>	<i>41,38</i>	<i>42,20</i>

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p < 0,05$

Lelki egészség és kiégés

A szakmai közérzet egyrészt magában foglalja a lelki egészséggel kapcsolatos dimenziókat (pl. kiégés), másrészt összefüggést mutathat velük (pl. depresszió, valamint az étellel való elégedettség). A koragyermekkorai nevelésben dolgozók lelkiségesség-mutatóinak feltárása során elsősorban az étellel való általános elégedettséget (szubjektív jólét), a depressziós tünetek meglétét (Beck Depresszió Skála 9 tételes változata), valamint a kiégést (Maslach Burnout Inventory, a továbbiakban: MBI) vizsgáltuk.

Kérdőíves vizsgálatunkban a szubjektív jólét mérésére az Európai Lakossági Egészségfelmérés (2014/2015) során alkalmazott, az étellel való általános elégedettségre vonatkozó, 11 fokú skálát tartalmazó kérdést szerepeltettük (6. táblázat). A minta esetében ez az elégedettségi mutató az óvodapedagógusok körében a legmagasabb ($p=0,001$), ami egyrészt adódhat abból, hogy az óvodapedagógus professzió és a hozzá társított szakmai és laikus elképzelések egységesebbek, továbbá a leendő óvodapedagógusok már a pályaválasztás során eltökéltebbek (Fináncz et al., 2019).

Kérdőíves vizsgálatunkban a koragyermekkorai nevelésben dolgozók vonatkozásában a depressziós tünetek megítélésére a Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tételes változatát alkalmaztuk (Cronbach- α : 0,79). Az eredmények alapján a megkérdezettek körében mindössze egyetlen kisgyermeknevelőnél fordult elő súlyos depresszió, azonban felhívja a figyelmet az intervenció szükségességére és a beavatkozás irányainak mielőbbi kijelölésére az a tény, hogy munkakörtől függetlenül a minta 72,58%-a enyhe depressziós tüneteket mutat. A depressziós tünetek megjelenése a munkában eltöltött évekkel pozitív irányú, gyenge szorosságú szignifikáns kapcsolatot mutat ($r=0,133$; $p < 0,001$).

6. táblázat. A szubjektív jóllét munkakör szerinti eltérései

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	394	7,72	1,67	7,55	7,89
Óvodapedagógus	351	7,91	1,53	7,75	8,08
Pedagógiai asszisztens	58	7,09	1,87	6,60	7,58
Dajka	155	7,43	1,78	7,15	7,71
<i>Összesen</i>	<i>958</i>	<i>7,71</i>	<i>1,67</i>	<i>7,60</i>	<i>7,81</i>

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p < 0,05$

A szakmai közérzettel összefüggő anyagi megbecsültség a lelki egészségre is hatással van. Kérdőíves vizsgálatunkban az anyagi helyzet szubjektív megítélésére kértük a válaszadókat, amit összevetettünk a depressziós tünetek megjelenésével. Az eredmények azt igazolják, hogy minél bizonytalanabbnak érzik anyagi helyzetüket, annál inkább jellemző a depressziós tünetek megjelenése ($\chi^2=18,450$; $df=8$; $p=0,018$). A válaszadók esetén tehát a depressziós tünetek összefüggést mutatnak a kedvezőtlen egzisztenciális helyzetből adódó létbizonytalansággal (egy pályakezdő diplomás pedagógus havi fizetése 2020-ban a magyar átlagfizetés 53%-ának felelt meg) (KSH, 2020).

A szakirodalom tényként fogadja el, hogy az „emberekkel foglalkozó szakmák” magukban hordozzák annak a veszélyét, hogy a hivatását gyakorló személy telítődik azokkal a problémákkal, amelyekkel nap mint nap szembesül, és szomatikus, magatartási, érzelmi és mentális tünetek jelennek meg az életében (Fekete, 1991). Az egyén és a munkakörnyezet közötti kölcsönhatás eredményeként kialakuló kiégés a krónikus érzelmi és interperszonális stresszfolyamatokra adott válaszreakcióként bekövetkező fizikai és mentális kimerülés (Maslach & Jackson, 1981). Különösen igaz ez a pedagógushivatásra, a segítő hivatásokat tekintve az egyik leginkább stresszel telített foglalkozások közé tartozik. Magyarországon a kiégés témájában végzett kutatások elsősorban az egészségügyben dolgozóakra fókuszáltak (Cseh et al., 2021), jóval kevesebb figyelmet kaptak a pedagógusok (Mihálka & Pikó, 2018). A koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok körében eddig – tudomásunk szerint – nem végeztek átfogó vizsgálatot e területen.

Vizsgálatunk alapján a koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében a kiégés rendkívül alacsony mértékű, és jelentősen eltér a Mihálka és Pikó (2018) vizsgálatában mért értékektől. A különbségek oka vélhetően a minta összetételében keresendő: míg Mihálka és Pikó a köznevelés különböző területein (elsősorban iskolákban) dolgozó pedagógusokat vontak be vizsgálatukba, addig jelen kutatás a koragyermekkorai nevelés pedagógusait (óvoda és bölcsőde). A két vizsgálat kiégésre vonatkozó eredményeit a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat. A kiégés mértékének dimenziónkénti különbözőségei két hazai vizsgálat eredményei alapján

	Koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok (N=1010) (Fináncz et al., 2020)		Mihálka és Pikó (2018) pedagógus vizsgálata (N=2068)	
	Átlag	SD	Átlag	SD
Deperszonalizáció	1,65	2,68	7,2	5,3
Emocionális kimerültség	14,96	9,32	23,7	10,5
Személyes hatékonyság	40,33	5,98	20,7	6,3

Megjegyzés: Az összehasonlíthatóság érdekében az MBI skálaértékeit az általunk korábban alkalmazott 1–7 (1=soha – 7=naponta) tartományból 0–6 értékekre (0=soha – 6=naponta) kódoltuk át.

A koragyermekkorai nevelés különböző intézményeiben dolgozó pedagógusok vonatkozásában az egyirányú varianciaanalízis (ANOVA) a kiégés egyik dimenziójában sem igazolt különbséget az egyes munkakörben foglalkoztatottak között. A munkában eltöltött idő az emocionális kimerüléssel ugyan szignifikáns ($p < 0,05$), de gyenge szorosságú kapcsolatot mutat. Mindez arra utalhat, hogy a gyermekekkel való mindennapos foglalkozás és annak érzelmi töltete védőfaktoraként funkcionál a kiégéssel szemben.

Az intézményi klíma és a lelki egészség összefüggései

A munkahelyi környezetre vonatkozó állítások skálaértékeinek összeadásával képzett összesített klímamutatót, valamint a munkahelyi tevékenység társadalmi megbecsültségét és a munkahellyel való elégedettséget összevetettük a lelki egészség különböző mutatóival (8. táblázat). Az eredmények alapján minden esetben szignifikáns a kapcsolat a vizsgált változók között. Az emocionális kimerülés, valamint a depresszió negatívan korrelál az intézményi klímamutatókkal, tehát minél kedvezőbb körülmények között végzi a pedagógus a munkáját, annál alacsonyabb az emocionális kimerülés és a depresszió kockázata. A személyes hatékonyság és a szubjektív jóllét pozitív irányú kapcsolatot mutat a lelki egészséggel, azaz a válaszadók minél kedvezőbbnek érzékelik munkakörnyezetüket, annál elégedettebbek jelenlegi élethelyzetükkkel, továbbá annál hatékonyabbnak ítélik saját pedagógiai tevékenységüket.

8. táblázat. Az intézményi klíma és a lelki egészség összefüggései (r)

	Emocionális kimerülés	Személyes hatékonyság	Depresszió	Szubjektív jóllét
Intézményi klímamutató	-0,23*	0,30*	-0,25*	0,19*
Társadalmi megbecsültség	-0,12*	0,18*	-0,18*	0,24*
Munkahellyel való elégedettség	-0,30*	0,28*	-0,29*	0,26*

Megjegyzés: Pearson-féle korreláció, * $p < 0,01$

A személyes hatékonyság megélését a koragyermekkori nevelésben dolgozók esetén alapvetően befolyásolhatja az egészségi állapot, melynek tényezői közül kiemelendő a mindennapi tevékenységhez szükséges fizikai erőnlét (9. táblázat). Az óvodákban, bölcsődékben dolgozó szakemberek rendszeresen emelik fel a rájuk bízott kisgyermeket, illetve folyamatosan guggolnak, térdelnek, hajolnak a kisgyermekkel történő interakciók során. A vizsgálat adataiból kitűnik, hogy a válaszadók jelentős részét korlátozza egészségi állapota a mindennapi tevékenységek végzésében (emelés, hajolás, térdelés).

9. táblázat. Az egyes fizikai tevékenységek végzése során tapasztalt korlátozottság

<i>Tevékenység</i>	<i>Igen, nagyon korlátoz (%)</i>	<i>Igen, kicsit korlátoz (%)</i>	<i>N</i>
Megerőltető fizikai tevékenység, például futás, nehéz tárgyak emelése, megterhelő sportok.	11,38	47,52	986
Több emeletnyi lépcsőn felmenni.	6,23	35,67	990
Előrehajlás, lehajlás vagy letérdelés.	5,51	29,59	985

Ezzel összefüggésben a minta 60%-a küzd krónikus megbetegedéssel, sokan közülük egyszerre többel. A leggyakoribb krónikus megbetegedés körükben a derék- és hátfájás, a magas vérnyomás, valamint az egyéb ízületi problémák (pl. nyaki fájdalom, illetve ízületi porckopás). Kiemelendő a derék- és hátfájás, valamint a nyaki és gerincfájdalmak abból a szempontból, hogy a lakosság egészéhez viszonyítva a vizsgált csoport e tekintetben kifejezetten veszélyeztetettnek számít. Az említett betegségcsoport a teljes felnőtt női lakosság 9%-ánál okozott egészségvesztést (Varsányi & Vitrai, 2017), míg a vizsgált pedagógusok, dajkák körében ugyanez az arány 35,8% volt.

Összefoglalás

Tanulmányunk célja a szakmai közérzet konceptuális feltárása és a témakör vizsgálatát megalapozó indikátorok kidolgozása volt, különös tekintettel a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusokra. Multikauzális modellünk értelmezése alapján a szakmai közérzet különböző dimenziókon keresztül ragadható meg, amit egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők formálnak. A modellben ismertetett indikátorok közül az intézményi klímával és a kiegészítő összefüggő változókra fókuszáltunk koragyermekkori nevelésben dolgozók körében végzett empirikus vizsgálatunkban.

A szakmai közérzet meghatározó intézményi klímadimenziókkal kapcsolatban a hatékonyság, az egységes nevelési elvek és a társintézményekkel való jó szakmai együttműködés erősségnek tekinthető, ugyanakkor szakmájuk társadalmi megbecsültségét a válaszadók meglehetősen alacsony szintűnek értékelik. A vizsgált klímadimenziók vonatkozása-

sában azt tapasztaltuk, hogy a bölcsődei kisgyermeknevelők értékelik munkahelyük klímajellemzőit a legkedvezőtlenebbnek, ami – minden bizonnyal – összefüggést mutat heterogén összetételükkel és a szakma jelenleg is zajló professzionalizációjával.

A lelki egészség vonatkozásában megállapítható, hogy bár az enyhe fokú depresszió a válaszadók többségét érinti, a kiégés nem jellemző körükben. Az enyhe depressziós tünetek a magyar társadalomban fokozottan jelen vannak, különösen azokban a társadalmi csoportokban, ahol az állandó, krónikus stressz és bizonytalanság a mindennapok része (Kopp & Skrabski, 2006). Az alacsony szintű kiégés a pálya sajátosságaiból adódhat: az eredmények alapján valószínűsíthető, hogy a kisgyermekkel való foglalkozás e tekintetben védőfaktort jelent, melynek igazolása további vizsgálat tárgyát képezheti. Am ez nem jelenti azt, hogy a kiégés nem veszélyezteti a koragyermekkorai nevelésben dolgozókat, mivel a pályán eltöltött idővel összefüggésben az emocionális kimerültség emelkedő tendenciát mutat. Ugyanakkor e kutatásban a kiégés érzelmi, mentális és magatartási tüneteire koncentráltunk, a szomatikus tényezőkkel nem foglalkoztunk.

A feltárt összefüggések alapján a depresszió és a kiégés szoros kapcsolatban áll a munkahelyi klímával, mely összefüggés felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok közérzetét intézményi szintről kiindulva is szükséges javítani. Úgy véljük, a tanulmányban bemutatott koncepció és az ahhoz kapcsolódó eredmények elősegíthetik a neveléstudomány e szegmenséhez kapcsolódó szakmai diskurzusokat, és megalapozhatják az e területeken végzett további vizsgálatokat.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- Ádám, S., Györffy, Z., & Csoboth, C. (2006). Kiégés (burnout) szindróma az orvosi hivatásban. *Hippocrates*, 8(2), 113–117.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. doi: 10.1080/03055690701423085
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115–122. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. doi: 10.1007/s10643-016-0818-6
- Cseh, S., Zorga, B., Sipos, D., Fináncz, J., & Csima, M. (2021). Professional well-being of nurses in Southwest Hungarian hospitals. *Kontakt*, 23(2), 76–82. doi: 10.32725/kont.2021.016
- Csima, M., Fináncz, J., Nyitrai, Á., & Podráczky, J. (2018). Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt*, 20(4), 356–362. doi: 10.1016/j.kontakt.2018.10.002

Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban

- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In C. Day & J. K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*. (pp. 45-64). Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-94-007-0545-6_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4)
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, *16*(1), 7–23. doi: [10.1080/14681360701877743](https://doi.org/10.1080/14681360701877743)
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, *36*(2), 107–127. doi: [10.1007/bf01079721](https://doi.org/10.1007/bf01079721)
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, *40*(1), 189–216. doi: [10.1023/a:1006859511756](https://doi.org/10.1023/a:1006859511756)
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*(1), 25–41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. doi: [10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276)
- Education Support Partnership (2019). *Health Survey 2017: The mental health and wellbeing of education professionals in the UK*. Retrieved from https://www.educationsupportpartnership.org.uk/sites/default/files/education_staff_health_survey_2017.pdf
- Európai Lakossági Egészségfelmérés Kérdőív 2014/2015. Retrieved from https://www.ksh.hu/elef/pdfs/elef2014_kerdoiv.pdf
- Fekete, S. (1991). Segítő foglalkozások kockázatai. Hefter szindróma és burnout jelenség. *Psychiátria Hungarica*, *6*(1), 17–29.
- Fináncz, J., & Csima, M. (2019). A kora gyermekkorai nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói. *Képzés és Gyakorlat*, *17*(1), 25–40. doi: [10.17165/tp.2019.1.3](https://doi.org/10.17165/tp.2019.1.3)
- Fináncz, J., Martin, L., Klinger, Cs., & Csima, M. (2019). A pedagógusjelöltek pályaidentitásának vizsgálata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. In P. Tóth, A. Benedek, G. Mike, & J. Duchon (Eds.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and partnership in HE without borders* (pp. 286–297). Budapest: BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék.
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between professional well-being and mental health of early childhood educators. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 731–746. doi: [10.29333/iji.2020.13445a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13445a)
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Budapest: MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, *42*(3), 153–162. doi: [10.1007/s10643-013-0595-4](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4)
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organisational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Centre of the University of Chicago.
- Hegedűs, R. (2001). Szubjektív társadalmi indikátorok – szelektív áttekintés a téma irodalmából. *Szociológiai Szemle*, *11*(2), 58–72.
- Horváth, K. (2009). Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, *59*(4), 43–50.
- Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 1–12). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511527784.002](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.002)
- Hunyady, Gy. (2016). A közgondolkodás és a közérzet társadalom-lélektana. In Gy. Hunyady, *Jelentörténeti szociálpszichológia* (pp. 15–30). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kelemen, R., & Kincses, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, *59*(3), 220–235.

- Kopp, M. (2006). Az életminőség kutatás jelentősége a népesség jóllétének vizsgálata céljából: interdiszciplináris modell. In M. Kopp & M. E. Kovács (Eds.), *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón* (pp. 2–9). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2009). Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok: világnézet, lelkiesség, kultúra*, 19(86), 32–52.
- Kovács, Z., Sass, J., & Perjés, I. (2005). Iskolák szervezeti kultúrája. In Z. Kovács (Ed.), *Szervezeti láttelepek* (pp. 51–64). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KSH (2018). *A 2014-ben végrehajtott Európai lakossági egészségfelmérés eredményei. Összefoglaló adatok*. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_osszefoglalo.pdf
- KSH (2020). *A teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó havi átlagkeresete a munkáltató székhelyének elhelyezkedése szerint*. Retrieved from https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli029b.html
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health*, 20(3), 191–198. doi: 10.21101/cejph.a3700
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science* 12(5), 189–192. doi: 10.1111/1467-8721.01258
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19 (2), 140–157. doi: 10.1556/0406.19.2018.006
- Pisanti, R., Gabliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 523–536. doi: 10.1080/0887044031000147247
- Révai Nagy Lexikona (1911). Belső érzések. In *III. kötet* (pp. 73). Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.
- Révai Nagy Lexikona (1915). Közérzet. In *XII. kötet* (pp. 223). Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.
- Royer, N., & Moreau, C. (2015). A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 135–146. doi: 10.1007/s10643-015-0696-3
- Rózsa, S., Szádóczky, E., & Füredi, J. (2001). A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatának jellemzői hazai mintán. *Psychiatria Hungarica*, 16(4), 384–402.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772395
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Shpancer, N., Sayre, P. S., Melick, K. M., Cox, K., Spivey, A. T., Kuntzman, D., Toto, C., & Dunlap, (2008). Educators or babysitters? Daycare caregivers reflect on their profession, *Child Care in Practice*, 14(4), 401–412. doi: 10.1080/13575270802267994
- Susánszky, É., Konkoly, T. B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 Országos Lakossági Egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichodinamika*, 7(3), 247–255. doi: 10.1556/mental.7.2006.3.8
- Szabó, L. (2003). A boldogság relatív – Fogyatékoság és szubjektív életminőség. *Szociológiai Szemle*, 13(3), 86–105.
- Szántó, Zs., Susánszky, É., Berényi, Z., Sipos, F., & Murányi, I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. doi: 10.18392/metsz/2016/1/6
- Széll, K., Szabó, L., & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.8.21

Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban

- Tagiuri, R., & Litwin, G. (Eds.) (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston, MA: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 17(3), 11–23.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. G. (2004). The structure of occupational well being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. doi: [10.1348/0963179041752718](https://doi.org/10.1348/0963179041752718)
- Varsányi, P., & Vitrai, J. (Eds.). (2017). *Egészségjelentés 2016*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet. Retrieved from http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/intezetunkrol/egeszsegje-lentes-2016_uj.pdf
- Veenhoven, R. (2007): Quality of life research. In C. D. Bryant & D. L. Peck (Eds.), *21st century sociology: A reference handbook* (pp. 54–62). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: [10.4135/9781412939645.n64](https://doi.org/10.4135/9781412939645.n64)
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. doi: [10.1080/02678379408259982](https://doi.org/10.1080/02678379408259982)
- Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N., & Gooze, R. A. (2013). The physical and mental health of Head Start staff: The Pennsylvania Head Start staff wellness survey, 2012. *Preventing Chronic Diseases*, 10, E181. doi: [10.5888/pcd10.130171](https://doi.org/10.5888/pcd10.130171)
- Williamson, L., Davis, E., Priest, N., & Harrison, L. (2011). Australian family day care educators: A snapshot of their qualifications, training and perceived support. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 63–68. doi: [10.1177/183693911103600409](https://doi.org/10.1177/183693911103600409)
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511527784.007](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.007)
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. doi: [10.5897/err2013.1691](https://doi.org/10.5897/err2013.1691)

Fináncz Judit és Csima Melinda

ABSTRACT

CONCEPTUAL APPROACH AND EXAMINATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL WELL-BEING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Judit Fináncz & Melinda Csima

The aim of our study was to explore the concept of professional well-being, and to develop indicators for the examination of the topic, with special regard to educators working in early childhood education. In the interpretation of our multicausal model, professional well-being can be captured through different dimensions, which are shaped by individual, organizational and social factors. Among the indicators described in the model, we focused on the variables related to institutional climate and burnout in our study, which was conducted among those working in early childhood education (n=1010), more precisely in nurseries and kindergartens in Hungary. Regarding the institutional climate dimensions that determine professional well-being, it can be said that efficiency, unified educational principles and good professional cooperation with partner institutions can be considered as strengths, but at the same time respondents perceive the social esteem of their profession rather low. With regard to the studied climate dimensions, we found that early childhood educators working in nursery schools rate the climate characteristics of their workplace as the most unfavorable, which is presumably due to their heterogeneous composition and the ongoing professionalization of the profession. With regard to mental health, although mild depression affects a significant proportion of respondents, burnout is not common among them. Based on the revealed correlations, depression and burnout are closely related to the workplace climate which draws attention to the need to improve the well-being of teachers on an institutional level. We believe that the concept presented in the study and the related results facilitate professional discourse related to this segment of educational science, and can provide a basis for research in these areas.

Magyar Pedagógia, 120(3). 247–268. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.3.247

Levelezési cím / Address for correspondence: Fináncz Judit és Csima Melinda, Magyar Agrár-
és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet. H–7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.



A CSOPORTMUNKÁHOZ SZÜKSÉGES KÉPESSÉGEK VIZSGÁLATA: A KOLLABORATÍV KÉPESSÉGEK KÉRDŐÍV VALIDÁLÁSA

Pásztor-Kovács Anita*, Pásztor Attila és Molnár Gyöngyvér*****

** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

*** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; MTA-SZTE Képességfejlesztés
Kutatócsoport*

**** Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; Szegedi Tudományegyetem
Oktatásméleti Kutatócsoport*

Az info-kommunikációs technológia folyamatos, dinamikus fejlődésének, illetve az ennek nyomán fellépő jelentős társadalmi és gazdasági változások következtében a munkaerőpiaci igények gyökeres átalakulásának lehettünk tanúi az elmúlt évtizedekben (Kozma, 2009; Molnár, 2011). A szakirodalom 21. századiként szokta címkézni azokat a képességeket, amelyekkel a munkavállalóknak aktuálisan rendelkezniük érdemes, ha meg akarnak felelni a megváltozott munkahelyi igényeknek (Binkley et al., 2012). Ezen képességek feltérképezésére, azonosítására és fejlesztésére több, nemzetközi összefogáson alapuló kutatási kezdeményezés született az elmúlt évtizedben, továbbá több, az oktatásra nézve irányadó dokumentum tesz említést róluk (pl. Griffin et al., 2012; OECD, 2005; Commission for the European Communities, 2008). Voogt és Roblin (2012) vizsgálatukban összesen nyolc olyan tanulmányt, illetve oktatási stratégiát tartalmazó dokumentumot hasonlítottak össze, amely 21. századi képességeket nevez meg. A kollaboráció – vagyis az olyan csoportos munkatevékenység, amely a közös célok eléréseért zajlik (Hesse et al., 2015) – képességét az áttekintett elméleti keretek mindegyike feltünteti. A kutatások azon típusai, amelyek munkaadók kiválasztási szempontjait vizsgálják, alátámasztják az együttműködés képességének fontosságát napjainkban (Kyllonen et al., 2017). A megkérdezett cégek, szervezetek vezetői a legfontosabb munkavállalói képességek közé sorolják a csoporttagokkal való kollaborációt (Burrus et al., 2013; Casner-Lotto & Barrington, 2006; National Association of Colleges and Employers, 2014).

A megváltozott munkahelyi elvárások a formális oktatás színterein is új igényeket teremtenek: a tanulóknak az iskolában töltött éveik során el kell sajátítaniuk a klasszikusnak tekintett képességek (alapvető szintű szövegértés, matematikai kompetenciák és természettudományos műveltség) mellett olyan képességeket is, amelyek korábban kevésbé voltak hangsúlyosak a munkaerőpiacon. A köz- és felsőoktatás új kihívásai közé tartozik a fentiek értelmében az is, hogy tanulóit megtanítsa csoportban dolgozni, együttműködni, problémákat megoldani (Neubert et al., 2015).

A kollaboráció képességét – más képességekhez hasonlóan – csak akkor tudjuk hatékonyan fejleszteni, ha folyamatos visszajelzést kapunk arról, hogy milyen fejlettségi szinten van aktuálisan az adott képesség, melyek azok a területek, részképességek, amelyek további fejlesztésre szorulnak (Csapó et al., 2012). A képesség fejlettségének nyomon követése jól működő mérőeszközök alkalmazásán keresztül lehetséges.

A kutatás elméleti háttere

A kollaboratív problémamegoldó képesség vizsgálatának kihívásai

Ha a kollaboratív képességekről¹ egyén szintjén szeretnénk képet alkotni, azaz arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy tanuló milyen hatékony a csoportos együttműködést igénylő szituációkban, mindezt egyetlen mérőeszköz és egyetlen mérés segítségével, akkor több ponton problémába ütközünk (Pásztor-Kovács, 2016; Pásztor-Kovács et al., 2018). A képesség méréséről született tanulmányok közül több már a címében is indikálja, hogy egy meglehetősen kihívásokkal terhes területről van szó (pl. „Methodological challenges in measuring collaborative problem-solving skills over time”, Dingler et al., 2017; „Challenges of assessing collaborative problem solving”, Graesser et al., 2018; „A tough nut to crack: Measuring collaborative problem solving”, Liu et al., 2016). Az elsődleges problémát a képesség mérésének elméleti megalapozatlanságában látjuk.

Az OECD 2015-ös PISA vizsgálatában a kollaboratív problémamegoldás volt a negyedik mérési terület a szövegértés, a matematika és a természettudomány mellett (OECD, 2017). A mérést megelőzően a nemzetközi szakirodalom szinonimaként használta a csoportmunka (groupwork), a csapatmunka (teamwork), a kollaboráció (collaboration), a kooperáció (cooperation) és a kollaboratív problémamegoldás (collaborative problem solving) kifejezéseket, az ehhez szükséges kvalitásokat pedig elsősorban szociális képességek halmazaként ragadta meg (Lavonen et al., 2002; O’Neil et al., 2003; Pásztor-Kovács, 2015). Azonban a PISA-mérés elméletalkotói új irányba terelték a képesség értelmezését, ugyanis a már létező, a 2012-es dinamikus problémamegoldás vizsgálatban használt problémamegoldóképesség-modelljükre építették azt: a modellt kiterjesztették egy kollaboratív dimenzióval (OECD, 2017). Ezzel a lépéssel, a kognitív dimenzió beemelésével egy új konstruktumot hoztak létre (Fiore et al., 2017), hiszen a mérés előtt egyetlen modell létezett csupán, amely a kollaboratív problémamegoldás konstruktumát kétdimenziósként írta le, és mind problémamegoldó, mind kollaboratív képességeket feltüntetett képességmodelljében (O’Neil et al., 2003). A későbbiekben további két olyan modell született, amely hasonlóan kétfaktoros (Hesse et al., 2015; Liu et al., 2016).

¹ A nemzetközi szakirodalom a kollaboráció, illetve a kollaboratív problémamegoldó konstruktumok leírására a 'skill' vagy 'skills' kifejezést használja. Nagy (2003) elméleti keretrendszerét követve úgy ítéltük meg, hogy magyar nyelven a képesség fogalma fedi le leginkább az említett konstruktumok tartalmát (l. Pásztor-Kovács, 2015, 2018).

Egyelőre rendkívül kevés az empirikus adat a közelmúltban definiált képesség struktúrájára vonatkozóan. Továbbra is kérdéses, hogy valóban szükséges-e egy kognitív dimenziót is bevonni a kollaboratív képességek leírására, vajon ad-e, és ha igen, mennyivel többet ad-e ez a megközelítés annál, mintha kizárólag szociális képességek halmazaként kezelnénk a konstruktumot (Pásztor-Kovács, 2018). Ha elfogadjuk a kétdimenziós megközelítést, érdemes lenne többet tudnunk a két dimenzió kapcsolatáról: vajon mellérendelő a viszonyuk, vagy esetleg hierarchikus kapcsolat van közöttük? Emellett tartalmi eltéréseket is mutat a négy modell a részképesség tekintetében. Ez a tény szintén arra mutat rá, hogy szükséges lenne az olyan típusú vizsgálatok kivitelezése, amelyek segítségével nagyobb rálátásunk nyílik a kollaboratív problémamegoldó képesség összetevőire.

A gyenge elméleti megalapozottság mellett egyéb, gyakorlati kihívásokkal is szembe kell néznie annak, aki a képesség mérésére vállalkozik. Egyrészt a számítógép alapú mérések egyik legjelentősebb előnye – különösen nagymintás mérésekben – az, hogy az adatok automatikus kódolása nem megoldható nyílt végű kommunikáció esetében (Pásztor-Kovács, 2016; Pásztor-Kovács et al., 2018). A probléma kezelésének leggyakrabban használt módszere az előre definiált üzenetek alkalmazása: a tanulók nem gépelhetnek be bármilyen szöveget egymásnak, kizárólag egy előre meghatározott üzenetkészlet elemei közül választhatnak (Chung et al., 1999; Hsieh & O’Neil, 2002; Krkovic et al., 2016; OECD, 2017; O’Neil et al., 1997; Rosen & Foltz, 2014; Stoeffler et al., 2020). Bár ezzel a technikával lehetőség nyílik az automatikus kiértékelésre, ám kérdés, hogy mennyire tekinthető egy ilyen jellegű beszélgetés ekvivalensnek azzal, hogy a tanulók korlátozások nélkül kommunikálva működnek együtt.

Újabb leküzdendő akadályt jelent az eredmények általánosíthatóságának nehézsége (Pásztor-Kovács, 2016; Pásztor-Kovács et al., 2018). Ahhoz, hogy jól általánosítható képet kapjunk a képesség szintjéről, számos különböző összetételű csoportban kellene megvizsgálnunk a tanulókat. Egyetlen mérés, főleg, ha nagymintás, nem alkalmas ennek a feltételnek a megteremtésére. Alternatívaként az alábbi megoldást alkalmazták az elmúlt öt évben született mérőeszközök többségében: a tanulóval együttműködő fél egy számítógépes avatar, aki előre programozott reakciókészletének felhasználásával képes egy standard ingerkörnyezet biztosítására (Krkovic et al., 2016; OECD, 2017; Rosen & Foltz, 2014; Stoeffler et al., 2020). Bár az innovatív módszer valóban megoldást jelent az általánosíthatóság problémájára, ismételten validitási kérdéseket vet fel: egyenértékű egy géppel folytatott kollaboráció két tanuló együttműködésével?

A kérdésekre akkor tudunk meggyőző válaszokat adni, ha azokat a mérőeszközöket, amelyek az említett módszereket alkalmazzák, érvényességi vizsgálatoknak vetjük alá. A számítógépes avatar alkalmazásával kapcsolatban eddig két olyan kutatás született, amelyben a gépet kiiktatták, és ugyanazon feladatokon ezúttal vagy egy tanuló pár dolgozott (Rosen, 2015), vagy három avatar közül egy helyébe egy tanuló lépett, illetve a négy kollaboráló közül kettő volt diák (Herborn et al., 2020). Egyik vizsgálat sem jelzett szignifikáns különbséget a humán–humán és a humán–gép kondíció között. Az adatokra azonban a szerzők saját bevallása szerint kritikusan szükséges tekintenünk, ugyanis a tanulók az avattal való kollaborációhoz hasonlóan csak előre definiált üzenetek szűk listáján ke-

resztül kommunikálhattak egymással. Emellett valószínűtlen, hogy egy tanuló ugyanazokat az üzeneteket használná fel ugyanabban a sorrendben, mint az avatar, így az összehasonlíthatóság ezen a ponton is sérül (Rosen, 2015).

Az érvényességvizsgálatok másik útját a külső validációs eszközök alkalmazása jelenti (Stadler et al., 2020). Ha elfogadjuk azt a megközelítést, hogy a kollaboratív problémamegoldó képesség kétdimenziós, akkor mind a problémamegoldó, mind a kollaboratív komponenst meg kell vizsgálnunk különböző mérőeszközök bevonásával. A problémamegoldó dimenzió mérésére számos papír- és technológiaalapú mérőeszköz közül válogathatunk (Csapó & Funke, 2017), azonban a kollaboratív komponens vizsgálata nagyobb kihívást jelent. Olyan mérőeszköz lenne optimális a célra, amely egyszerűen alkalmazható nagymintás mérésekben, az egyén, nem a csoport hatékonyságáról ad visszajelzést, illetve a tanuló képességét általánosan jellemzi, nem pedig egy adott csoportmunkán nyújtott teljesítményt értékel. Fontos lenne az is, hogy olyan mérőeszközt találjunk, amely tanulóknak szól, és nem felnőtteknek készült kiválasztás céljából (Pásztor-Kovács et al., 2019). Bár számos csoportmunkát vizsgáló eszköz született az elmúlt évtizedekben (Pásztor-Kovács, 2019), a fenti paraméterekkel nehezen találunk megfelelőt.

A nehézséget az okozza, hogy a mérőeszközök többsége csoportszinten vizsgálja az együttműködés sikerességét, legtöbbször egy konkrét, a csoport által kivitelezett feladat megoldását megfigyelve különböző értékelési szempontok alapján (Greiff, 2012; Lewis, 2003; Smith-Jentsch et al., 2008). Azok az eljárások, amelyek az egyénre, nem a csoportra fókuszálnak, gyakran egy külső bíráló vagy a kollaboráló partner értékelésén alapulnak (Lim & Klein; 2006; Loughry et al., 2007). Előbbi nehezen összeegyeztethető a számítógépes mérőeszközökkel, utóbbi módszer pedig az avatart alkalmazó eljárások esetén nem lehet opció. Az elérhető mérőeszközök így az önértékelő skálákra szűkülnek, ezen belül azokra, amelyek globális képet adnak a kollaboratív képességekről, és nem egy közös munkában nyújtott teljesítményét szükséges értékelnie az egyénnek utólagosan. Több ilyen kérdőív létezik (Brock et al., 2017; Cumming et al., 2015; Tasa et al., 2007), közülük azonban elenyészőek azok, amelyek a 18 éven aluli célcsoport számára készültek (Zhuang et al., 2008; Zsolnai & Kasik, 2015).

A nemi különbségek és a szülők iskolai végzettségének szerepe a kollaboratív képességek fejlettségében

A kollaboratív problémamegoldó képességet befolyásoló háttértényezők közül elsősorban a nemmel és a szülők iskolai végzettségével kapcsolatban számol be összefüggésekről a szakirodalom. A kutatások eredményei többnyire egy irányba mutatnak.

Az Educational Testing Service munkatársai által fejlesztett önértékelő kérdőív nem jelzett különbséget a két nem kollaboratív képességeit illetően (Zhuang et al., 2008), ugyanakkor saját önértékelő kérdőívünk megelőző vizsgálatunkban eltérést mutatott a lányok javára (Pásztor-Kovács, 2018). A lányok képességelőnyét jelölik azok a kutatások is – a PISA-vizsgálatot is beleértve –, amelyekben számítógépes ágens volt a tanulók kollaboráló partnere (Kuo et al., 2020; OECD, 2017; Rosen & Tager, 2013). Az eddig született empirikus eredmények többsége tehát a lányok fölényét igazolja.

A szülők iskolai végzettsége és a kollaboratív képességek közötti összefüggésekre vonatkozóan kevesebb kutatási adatot találtunk. Az egyik számunkra releváns kutatás a PISA-vizsgálat, melyben a tanulók szocioökonómiai státuszát több különböző változó alapján alakítják ki (pl. szülők végzettsége, foglalkozása, vagyontárgyak, könyvek száma a tanuló otthonában). A 2015-ös PISA kollaboratív problémamegoldás mérésben pozitív együttjárást találtak a tanulók szocioökonómiai státusza és az eredményük között. A státusz hozzávetőlegesen 15%-át magyarázta a tanulói teljesítmények varianciájának (OECD, 2017). Hazai kontextusban Zsolnai és Kasik (2015) vizsgálta az együttműködő képességet kérdőíves módszerrel harmadik, ötödik és hetedik osztályosok körében. Ők is összefüggést találtak a tanulók képességszintje és a szülők iskolai végzettsége között, ám a kapcsolat ebben az esetben sem volt szoros, a megmagyarázott varianciának nagyságrendileg a negyede volt a szülők iskolázottságának tulajdonítható.

Az empirikus vizsgálat

A kutatás célja

Ahogy azt tanulmányunk bevezetőjében bemutattuk, egyelőre kevés tudásunk van a kollaboratív problémamegoldó képesség felépítéséről. Szükség lenne az olyan típusú vizsgálatokra, amelyek segítségével több információt szerezhetünk a képesség struktúrájáról. Ezen cél megvalósítására olyan mérőeszközöket célszerű alkalmazni, amelyek direkt kapcsolatot mutatnak a képességmodellekkel. Említettük azt is, hogy rendkívül alacsony azoknak a mérőeszközöknek a száma, amelyek alkalmasak lennének a kollaboratív problémamegoldó képességet vizsgáló eljárások külső validációjára a kollaboratív komponens tekintetében, hiszen használatuk egyszerű, gyors és számítógép-kompatibilis, a tanuló és nem a teljes csoport teljesítményét vizsgálják, illetve a diák kollaboratív képességeiről általában adnak visszajelzést, nem egy csoportfeladat megoldásának hatékonyságára reflektálnak. Mindössze kettő ilyen skálát tudunk azonosítani.

Mindezek fényében kutatásunk célja egy olyan, mind megbízhatóságát, mind konstuktumvaliditását tekintve jól működő mérőeszköz fejlesztése, amely túl azon, hogy hatékonyan vizsgálja a kollaboratív képességeket, alkalmas a kollaboratív problémamegoldó képességet mérő eljárások külső validációjára a kollaboratív dimenzióval összefüggésben, továbbá jól használható annak a kérdésnek a vizsgálatára, hogy miként épül fel a kollaboratív problémamegoldó konstruktum, hiszen az eszköz a képességmodellek egyikére épül.

Kutatási céljaink megvalósítására egy olyan 36 tételes önértékelő kérdőívet fejlesztettünk, amely Hesse és munkatársainak (2015) kollaboratív problémamegoldó képesség modelljén alapul. A kérdőívet egy megelőző vizsgálatunkban már kipróbáltuk (Pásztor-Kovács et al., 2019), a vizsgálat tapasztalatai alapján a mérőeszközt továbbfejlesztettük. Jelen tanulmányunkban beszámolunk a továbbfejlesztés folyamatáról, illetve a módosult kérdőív egy nagymintás vizsgálat keretein belül zajló kipróbálásának eredményeiről. Az eredmények alapján kialakított végleges kérdőív papíralapú, alkalmazásra kész verzióját a kiértékelési útmutatóval egyetemben szintén közöljük (1. Függelék).

Megelőző vizsgálatunkban már lehetőségünk nyílt arra, hogy a kérdőív segítségével feltérképezzük a kollaboratív-képesség-komponens struktúráját. Hesse és munkatársai (2015) három főbb képességet, ezen belül kilenc részképességet neveztek meg a szociális dimenzió leírására. A megerősítő faktoranalízis az elméleti keretnek megfelelően az egy- és a háromdimenziós modell illeszkedését is alátámasztotta, az utóbbit némileg jobban támogatva (Pásztor-Kovács et al., 2019). A faktoranalízis után megmaradt változókészlet ezen felül a kilencből nyolc részképesség vonatkozásában tartalmazott tételt. Mindezek alapján úgy ítéltük meg, hogy eredményeink megerősítik az általunk felhasznált elméleti modellt. Mindazonáltal a kérdőívet jelentősen átalakítottuk, így aktuális kutatásunknak ismét hangsúlyos célja volt a dimenzionalitás vizsgálata, ezzel együtt Hesse és munkatársai (2015) modelljének empirikus tesztelése. Jelen adatfelvételünkben arra is alkalmunk nyílt, hogy a kérdőív felvételén kívül egyéb héttértényezőket is rögzítsünk. Ennek megfelelően tanulmányunk céljai közé tartozik az is, hogy képet adjon a tanulók nemének, illetve anyjuk végzettségének lehetséges összefüggéseiről kollaboratív képességeikkel.

A szakirodalmi adatok, illetve saját megelőző kutatásunk tapasztalatai alapján a következő hipotéziseket (H_{1-5}) állítottuk fel: H_1 : A kérdőívvel megbízható becslés adható a tanulók kollaboratív képességeiről (Brock et al., 2017; Cumming et al., 2015; Pásztor-Kovács et al., 2019; Tasa et al., 2007; Zhuang et al., 2008; Zsolnai & Kasik, 2015). H_2 : A megerősítő faktorelemzés eredménye igazolja a kollaboratív képességek vizsgálatának alapját képező elméleti modellt (Hesse et al., 2015, Pásztor-Kovács et al., 2019). H_3 : Az elméleti modell alapján tesztelésre érdemes egy-, három-, illetve kilencdimenziós megközelítések közül a háromdimenziós a legmegfelelőbb a konstruktum leírására (Pásztor-Kovács et al., 2019). H_4 : A lányok a fiúknál fejlettebbnek ítélik kollaboratív képességeiket (Kuo et al., 2020; OECD, 2017; Pásztor-Kovács, 2018; Rosen & Tager, 2013). H_5 : A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei magasabbra értékelik kollaboratív képességeiket (OECD, 2017; Zsolnai & Kasik, 2015).

A Kollaboratív képességek kérdőív kialakításának elméleti keretei és továbbfejlesztésének gyakorlati megfontolásai

A mérőeszköz alapjául szolgáló elméleti modell (Hesse et al., 2015) kilenc kognitív és kilenc szociális részképességgel jellemzi a kollaboratív problémamegoldó képességet (1. ábra). Kérdőívünkben a modellben szereplő szociális képességek mérését céloztuk meg, ezek a következők: cselekvés, interakció, erőfeszítés, adaptív válaszkészség, a viselkedés illesztése a társ igényeihez, tárgyalás, önértékelés, a társak értékelése, felelősségvállalás. A felsorolt részképességek három nagyobb képességelemhez tartoznak, ezek képezik kérdőívünk három alskáláját: részvétel, nézőpontátvétel és szociális szabályozás. Hesse és munkatársai (2015, p. 43) egy táblázat segítségével részletes leírást adnak arról, hogy az egyes részképességek milyen cselekvésekben nyilvánulnak meg, illetve különböző képességszinteken milyen fejlettséggel várható el egy-egy viselkedésem (1. táblázat). A kérdőív tételeinek megfogalmazásakor elsősorban erre a táblázatra támaszkodtunk.

A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a kollaboratív képességek kérdőív validálása

Kollaboratív problémamegoldó képesség	
Szociális képességek	Kognitív képességek
Részvétel	Feladatszabályozás
Cselekvés Interakció Erőfeszítés	Elemzés Célállítás Erőforrások menedzselése
Nézőpontátvétel	Rugalmasság Információgyűjtés Módszeresség
Adaptív válaszkészség A viselkedés illesztése a társ igényeihez	Tanulás és tudásépítés
Szociális szabályozás	Összefüggés-elemzés Ok-okozat kapcsolat felismerése Hipotézisalkotás
Tárgyalás Önértékelés A társak értékelése Felelősségvállalás	

1. ábra

*Hesse és munkatársainak kollaboratív problémamegoldó képesség modellje
(Hesse et al., 2015, p. 41–52 alapján)*

A mérőeszköz első kipróbálásakor több olyan eredmény is született (Pásztor-Kovács et al., 2019), amelyet megfontolásra érdemesnek tartottunk annak továbbfejlesztésekor. A kérdőív első verziója négy-négy tétellel, összesen 36 állítással vizsgálta a célkonstruktumot. A megerősítő faktoranalízis azonban, amelyet az elméleti modell ellenőrzésének céljából alkalmaztunk, azt jelezte, hogy meglehetősen sok, összesen 19 tétel eltávolítása szükséges egy olyan skála kialakításához, amelynek az illeszkedésmutatói elfogadhatóak. Két okból is mérlegre kellett tennünk, hogy valóban érdemes-e ilyen nagy számú változótól megválnunk. Egyrészt az új, a faktoranalízis adatai alapján kialakított 17 tételes rövid skála kilencből *A társak értékelése* részképességre nézve egyetlen tételt sem tartalmazott, ugyanis ezek mindegyike szelektálásra szorult az adatok alapján. A rövidített skála tehát csak részben erősítette meg a kérdőív alapjául szolgáló elméleti modellt. Úgy ítéltük meg, hogy egy második adatfelvételben a vonatkozó tételket mindenképpen érdemes visszamelnünk, hogy megerősítsük vagy elveszük azt a hipotézist, mely szerint *A társak értékelése* részképesség nem illeszkedik a mérőeszközünk által meghatározott kollaboratív konstruktum egészéhez. Az a tény továbbá, hogy a 36 tételes teljes skála kifejezetten magas (Cronbach- $\alpha=0,90$), valamint a három alskála is elfogadható ($>0,67$) megbízhatóságot mutatott, szintén arra ösztökélt bennünket, hogy egyelőre ne távolítsuk el a 19 tételt. Ehelyett inkább a 36 tételes skála továbbfejlesztését tűztük ki célul.

Ennek megfelelően megtartottuk a kérdőív szerkezetét: négy-négy, összesen 36 tétel szolgál a kilenc részképesség mérésére (2. táblázat). Mindazonáltal számos módosítást eszközöltünk az eredeti 36 állításon, mindössze nyolc tétel szerepelt az eredeti formájában a továbbfejlesztett kérdőívben. Felülvizsgáltuk az állítások tartalmát abból a szempontból, hogy kielégítő mértékben lefedik-e az elméleti modell megfelelő elemeit, szem előtt tartottuk emellett azt is, hogy melyek azok a tételek, amelyek negatív vagy nagyon alacsony korrelációt mutattak a teljes skálával. Ezen nézőpontokat figyelembe véve hat tételt új állításokra cseréltünk le, három tételt pedig átfogalmaztunk úgy, hogy a tartalma változatlan maradt, de feltételezhetően érthetőbb a célcsoport számára.

1. táblázat. Szociális képességek az ATC21S projekt elméleti keretében (Hesse et al., 2015, p. 43 alapján)

<i>Képesség/ Rész-képesség</i>	<i>Indikátor</i>	<i>Alacsonyan fejlett</i>	<i>Közepesen fejlett</i>	<i>Magasan fejlett</i>
Részvétel (Participation)				
Cselekvés (Action)	Aktivitás a teszt közben	Aktivitás hiánya vagy nagyon alacsony szintje	Aktivitás ismerős kontextusban	Aktivitás ismerős és ismeretlen kontextusban
Interakció (Interaction)	Interakció a csoporttagokkal, kezdeményezés és reakció a csoporttársak kezdeményezéseire	A kommunikáció nyugtázása direkt vagy indirekt módon	Reakció a megszólításokra	Interakció vagy aktivitás kezdeményezése és bátorítása
Erőfeszítés (Task completion)	Feladat vagy részfeladat vállalása és kivitelezése	Pusztá jelenlét erőfeszítés nélkül	A feladat azonosítása és kísérlet az elvégzésére	Kitartás a feladat elvégzésében, többszöri kísérlet, több stratégia kipróbálása
Nézőpontátvétel (Perspective taking)				
Adaptív válaszkészség (Adaptive responsiveness)	A csoporttagok hozzájárulásának ignorálása, elfogadása vagy adaptálása	A csoporttagok hozzájárulásának, kezdeményezésének figyelembevétele	A csoporttagok hozzájárulásának, kezdeményezésének adaptálása	A csoporttagok javaslatainak felhasználása új megoldási útvonalak kidolgozásához
A viselkedés illesztése a társ igényeihez (Audience awareness)	Annak tudata, hogy hogyan kell a viselkedést úgy alakítani, hogy a csoporttársak igényeihez illeszkedjen	A tevékenység nincs a csoporttársak igényeihez illesztve	A tevékenység módosul a csoporttagok visszajelzésének függvényében	A tevékenység a csoporttagok visszajelzéseinek interpretációján alapul
Szociális szabályozás (Social regulation)				
Tárgyalás (Negotiation)	Megoldás találása vagy kompromisszumra jutás	Megjegyzés az eltérésekről	Kísérlet a közös álláspont kialakítására	Sikeres megoldása a nézeteltérésnek
Önértékelés (Self evaluation)	A saját erősségek és gyengeségek felismerése	Megjegyzés a saját teljesítményről	Megjegyzés a saját teljesítményről adekvátságára vonatkozóan	Következtetés kompetenciára a saját teljesítmény függvényében
A társak értékelése (Transactive memory)	A csoporttársak erősségeinek és gyengeségeinek felismerése	Megjegyzés a társak teljesítményéről	Megjegyzés a társak teljesítményéről adekvátságukra vonatkozóan	A csoporttársak teljesítményét figyelembe véve javaslat feladat kiosztására
Felelősségvállalás (Responsibility initiative)	Felelősségvállalás azért, hogy a csoport teljesítse a feladatát	A csoporttagoktól javarészt független aktivitás	A feladatok elvégzése, és erről visszajelzés a csoporttagoknak	Felelősségvállalás a csoport munkájáért, amit a többes szám első személyben megfogalmazott üzenetek is jeleznek

A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a kollaboratív képességek kérdőív validálása

2. táblázat. Példatételek a kollaboratív képességeket vizsgáló kérdőívből a kérdőív alskáláival és az ahhoz tartozó részképességekkel összefüggésben

Alskála	Részképesség	Tétel-szám	Példatétel Amikor csoportban dolgozunk, legtöbbször...
Részvétel	Cselekvés	4	a többiekre bízom a dolgot. (F)
	Interakció	4	megosztom a társakkal ötleteimet, gondolataimat.
	Erőfeszítés	4	más stratégiát is kipróbálok a részfeladatom megoldására, ha az előző nem működött.
Nézőpont- átvétel	Adaptív válaszkészség	4	a társaim javaslatait hallgatva jó ötletem támad.
	A viselkedés illesztése a társ igényeihez	4	mindenkivel megtalálom a közös hangot.
Szociális szabályozás	Tárgyalás	4	könnyen be tudom látni, ha nem nekem van igazam.
	Önértékelés	4	tudom, hogy milyen munkára vagyok a legalkalmasabb.
	A társak értékelése	4	javaslatot teszek arra, hogy ki milyen feladatot végezzen, aszerint, hogy miben ügyes.
	Felelősségvállalás	4	figyelemmel kísérem azt is, hogy a csoporttársaim hogyan boldogulnak a munkájukkal.

Megjegyzés: F=Fordított tétel.

A fennmaradó állítások esetében kisebb módosításokat végeztünk. Rá kellett jönnünk – többek között – arra, hogy bár az instrukcióban arra kérjük a tanulókat, hogy a legtöbb esetben mutatott viselkedésük alapján adják a válaszaikat, a későbbiekben ez a kérésünk feledésbe merülhet vagy felülíródhat. A kérdőív első verziójában ugyanis az „Amikor csoportban dolgozunk, ...” félmondatot jelöltük meg az állítások előtagjának, ez pedig számos esetben olyan utótaggal folytatódott, amely tartalmazott egy időhatározót. Az általában időhatározó utalt a leginkább a legtöbb esetben mutatott viselkedésre, azonban szerettük volna elkerülni a folyamatos szóismétlést, így az állításokat úgy fogalmaztuk meg, hogy egyéb gyakoriságra vonatkozó szavak (gyakran, sokszor, ritkán, mindig) is megjelentek. Összesen 12 időhatározót azonosítottunk az eredeti tételekben. Miután beláttuk, hogy az instrukcióval összevetve ellentmondásosnak tűnhetnek egyes időhatározók, úgy döntöttünk, hogy az összeset eltávolítjuk, és helyettük az előtagot bővítjük ki egy szóval: „Amikor csoportban dolgozunk, legtöbbször...”. Úgy ítéltük meg ezen felül, hogy ha az utótag a *legtöbbször* szóval kezdődik, nem szerencsés azt valamilyen feltétellel folytatni, így a „ha tehetem” szókapcsolatot is eltávolítottuk négy tétel esetében.

Az apróbb módosítások közé soroljuk négy tétel esetében egy-egy szó vagy szókapcsolat eltávolítását, egy állítás megtoldását egy szóval, illetve egy tételben egy szó lecserélését egy másikra. Négy további tételben módosítottuk a szórendet, és egy tételt, mely eredetileg fordított értékelésű volt, úgy alakítottunk át, hogy normál értékelésű legyen. Ezen módosítások után állt össze a 12 tételes *Részvétel*, a 8 tételes *Nézőpontátvétel* és a 16 tételes *Szociális szabályozás* alskála összesen 36 tételes listája, melyek közül 15 fordított értékelésű.

A kérdőív első verziójában arra kértük a tanulókat, hogy egy ötös skálán értékeljék az állításokat aszerint, hogy azok milyen mértékben jellemzik őket. Azt tapasztaltuk, hogy a kitöltők többsége meglehetősen fejlettnak ítélte meg kollaboratív képességeit, a válaszok gyakorisági eloszlásának görbéje jobbra dőlt. Nem voltunk megelégedve a szórással sem, alacsonynak találtuk az összevont pontértékek átlagával összefüggésben. A probléma kezelésére az ötös skálát hetesre cseréltük, bízva abban, hogy a tanulók ilyen módon jobban tudják árnyalni véleményüket képességük fejlettségéről, így a kérdőív eredményei megbízhatóbbak lehetnek (2. ábra).

Értékelj 1-től 7-ig, hogy mennyire igaz rád az alábbi mondat!
Kattintással válaszolj!

Az 1-es érték jelöli azt, hogy az állítás egyáltalán nem jellemző rád,
a 7-es pedig azt, hogy teljes mértékben jellemző rád.

Amikor csoportban dolgozunk, ...

legtöbbször elmondom, ha valakivel ellentétes véleményen vagyok.

• 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7

1 = Egyáltalán nem jellemző rám.
7 = Teljes mértékben jellemző rám.

Vissza Tovább

2. ábra

*Képernyőkép az eDia-rendszerben futó Kollaboratív képességek kérdőívől
(a tétel a Szociális szabályozás alskála Tárgyalás részképességét vizsgálja)*

A kérdőív kiközvetítésére ezúttal is az eDia online diagnosztikus platform (Csapó & Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2019) szolgált. A legutóbbi adatfelvétel során jelentős adatvesztéssel kellett szembesülnünk abból az okból, hogy a tanulók egy-egy vagy több tétel esetében nem adtak választ. Ennek elkerülésére ezúttal beépítettük a válaszkényszer feltételét: ha a tanuló úgy akart továbblépni a következő oldalra, hogy nem választott ki egy értéket sem a hét lehetőség közül, egy felugró ablak figyelmeztette erre. Csak a válasz megadása után nyílt lehetőség az előrehaladásra.

A tételek megjelenítésén is változtattunk. Az első adatfelvételben 5-6 állítás szerepelt egy oldalon, most egyetlen tételt jelenítettünk meg egyszerre, melyet egy állandó keret (*template*) vett körbe az instrukcióval, illetve a válaszadásra szolgáló hetes skálával (2. ábra). Úgy ítéltük meg, hogy az állítások így könnyebben feldolgozhatóak, a nagyobb

betűméret miatt olvashatóbbak, illetve a rádiógombok elhelyezkedése is szerencsésebb a kevésbé zsúfolt keretben tablettes adatfelvétel esetén.

Módszerek

A mintavételi eljárásakor szempont volt egyrészt, hogy eredményeink értelmezését elősegítve hasonló életkorú tanulók képességét vizsgáljuk, mint a PISA-mérésben (15 év), ezen felül a minta hozzáférhetőségének kérdését is figyelembe kellett vennünk. A továbbfejlesztett mérőeszköz validációs vizsgálatában ennek megfelelően 2193 nyolcadik osztályos tanuló vett részt ($M_{\text{életkor}} = 14,75$ év; $SD = 0,47$ év). Közülük 65 fő nem fejezte be a kérdőív kitöltését, ezért a hiányzó adatok miatt kivettük őket a mintából. Az elemzésekben így 2128 diák adatait használtuk fel. Közülük 1117 fő lány (a minta 52,69%-a), 1003 fő fiú, nyolc fő nem közölt adatot a nemére vonatkozóan. A résztvevők édesanyjának (nevelőanyjának) iskolai végzettségét a 3. táblázat taglalja.

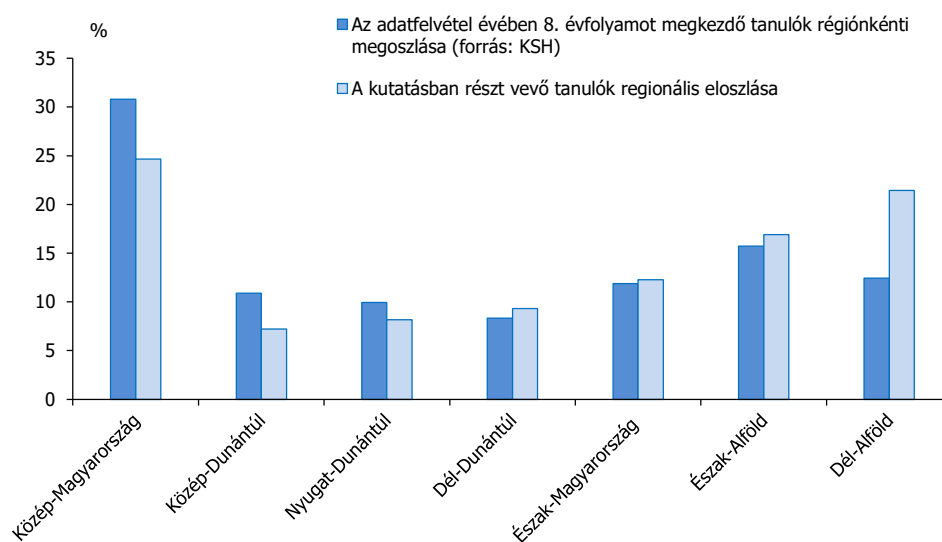
3. táblázat. Az anyák iskolai végzettségének gyakorisági eloszlása

	Abszolút gyakoriság (fő)	Gyakoriság (%)
Nem fejezte be az általános iskolát	17	0,85
Általános iskola	139	7,01
Szakiskola vagy szakmunkásképző	424	21,40
Érettségi	638	32,21
Főiskola (felsőfokú alapképzés)	453	22,87
Egyetem (felsőfokú mesterképzés)	310	15,65
<i>Összes érvényes válasz</i>	<i>1981</i>	<i>100</i>
Nem tudom vagy nincs válasz	147	
<i>Mindösszesen</i>	<i>2128</i>	

A kutatásban 84 iskola 135 osztálya vett részt, az intézmények az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Longitudinális vizsgálatának V. mintáját alkották (Csapó, 2014). Ezen kutatások az egész országra kiterjednek, 1–8. osztály közötti időszakot fognak át. A minta kialakítása során a területi reprezentativitási szempontok is érvényesülnek, így érdemes megvizsgálni, hogy a kollaboratív képességek mérésére irányuló kutatásunk adatfelvételében teljesül-e ez a feltétel.

A 3. ábra azt demonstrálja, hogy a hét régió közül négy esetében a minta eloszlása jól megközelíti az országos helyzetet. Közép-Magyarország és Közép-Dunántúl régiókban alulreprezentáltság figyelhető meg, ugyanakkor ezen részminták arányai továbbra is követik az országos helyzetképet. A Dél-Alföld esetében felülreprezentáltság van. Az illeszkedésvizsgálat szignifikáns eltérést mutat a minta és az országos eloszlás között ($\chi^2 = 201,29$ $df = 6$ $p < 0,01$).

A területi reprezentativitás szigorú értelemben nem teljesül. Az eredményeket ugyanakkor számos más olyan háttérváltozó is befolyásolhatja, ami reprezentativitási szempontként jelenhetne meg. Ennek okán a területi reprezentativitás érdekében a mintából nem távolítottuk el tanulókat, és az alulreprezentáltság esetében sem súlyoztuk az eredményeket. A populációra, azaz a 2019. évben nyolcadik osztályos diákokra vonatkozó következtetések általánosíthatósága annyira tekinthető érvényesnek, amennyire szigorúan értékeljük a területi reprezentativitási szempontban megjelenő különbségeket. Mivel a minta eloszlása alapvetően követi a regionális eloszlásokat, így ezen kevésbé szigorú értelmezés alapján a mintán végzett elemzések eredményei megfelelően jellemezhetik a populáció tulajdonságait is.



3. ábra

Az adatfelvétel évében (2019) 8. évfolyamot megkezdő tanulók, valamint a vizsgálatunkba bevont minta regionális eloszlása

Az online kérdőívet az eDia-rendszerben (Csapó & Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2019) fejlesztettük ki, az adatfelvétel is a platform alkalmazásával valósult meg 2019 tavaszán az iskolák számítógéptermeiben. A kérdőív tetelei előtt a tanulók néhány háttérkérdésre válaszoltak (pl. édesanya iskolai végzettsége, nem, tantárgyi attitűd), valamint a 2000-es PISA-mérés tanulási szokások kérdőívét is kitöltötték (l. B. Németh & Habók, 2006).

Az adatfelvétel előtt a részt vevő iskoláknak mérési útmutatót, illetve egy általános tájékoztatót küldtünk ki a mérés céljáról és a mért területről. A mérési útmutató leírta a szükséges technikai feltételeket, az adatfelvétel lebonyolításának körülményeit, továbbá az eredmények visszajelentésének módját. Az intézmények az eredményeket az eDia-rendszerbe belépve tekinthették meg és tölthették le, alapbeállításként ez az osztályszintű

A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a kollaboratív képességek kérdőív validálása

átlagokat és a viszonyítási értékeket jelentette: az intézmény átlagát, a megyei és regionális, valamint az országos átlagokat. Az adatok értelmezéséhez kiértékelési segédletet is adtunk.

Eredmények

Az adatelemzést a 36 tétel kérdőív pszichometriai mutatóinak vizsgálatával kezdtük (4. táblázat). A teljes skála (Cronbach- $\alpha=0,88$) és a Részvétel alskála (Cronbach- $\alpha=0,82$) megbízhatóságát megfelelőnek találtuk, a Nézőpontátvétel (Cronbach- $\alpha=0,69$) és a Szociális szabályozás (Cronbach- $\alpha=0,63$) alskála reliabilityása is az elfogadható kategóriába sorolható volt, a kilenc részképességre vonatkozó négy-négy tétel azonban az esetek többségében alacsony megbízhatóságot mutatott. Ez a tény arra engedett következtetni, hogy a megelőző adatfelvételünkhöz hasonlóan ezúttal is szükség lesz bizonyos állítások selektálására. Két tétel negatívan korrelált a teljes skálával, ezeket távolítottuk el először a változók közül.

4. táblázat. A 36 tételt tartalmazó kérdőív pszichometriai mutatói

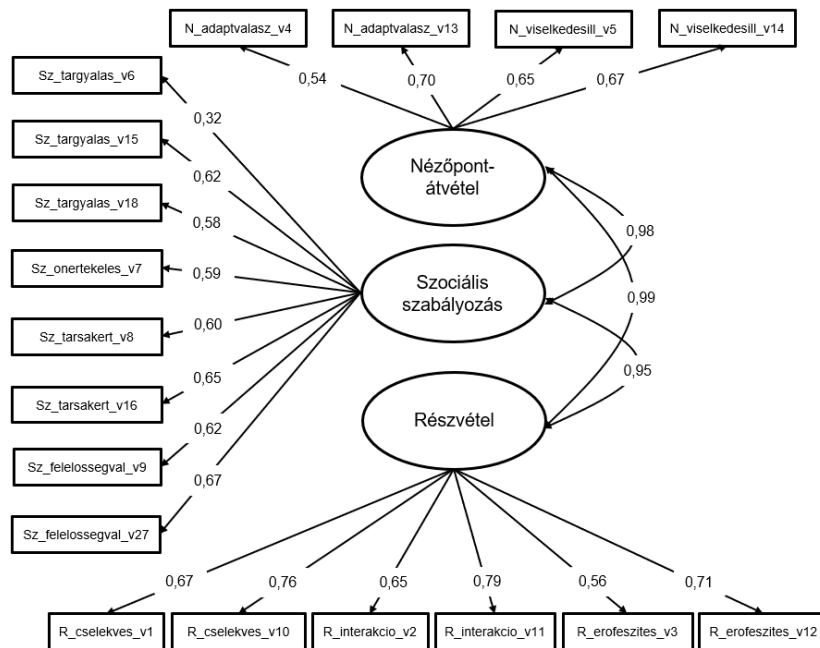
Skála	Tétel-szám	Cronbach- α	Átlag (szórás)	Minimum–Maximum
Teljes skála	36	0,88	167,04 (25,58)	36–252
Részvétel	12	0,82	58,23 (11,35)	12–84
Cselekvés	4	0,74	19,82 (5,06)	
Interakció	4	0,64	19,68 (4,43)	4–28
Erőfeszítés	4	0,47	18,73 (4,00)	
Nézőpontátvétel	8	0,69	37,98 (7,13)	8–56
Adaptív válaszkészség	4	0,38	18,41 (3,62)	4–28
A viselkedés illesztése a társ igényeihez	4	0,63	20,74 (4,55)	
Szociális szabályozás	16	0,63	70,83 (10,23)	16–112
Tárgyalás	4	0,16	18,48 (3,62)	
Önértékelés	4	0,38	18,25 (3,80)	4–28
A társak értékelése	4	0,44	17,12 (4,05)	
Felelősségvállalás	4	0,33	16,98 (3,83)	

A konstruktumvaliditás vizsgálatára a fennmaradó 34 tétel bevonásával megerősítő faktoranalízist végeztünk Mplus-program alkalmazásával. A modellek illeszkedésének vizsgálatához a TLI (Tucker-Lewis Index), a CFI (Comparative Fit Index), valamint az RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) mutatókat használtuk (Muthén & Muthén, 2010). A TLI és a CFI indexek esetében a 0,90 fölötti értékek már megfelelőnek bizonyulnak, a kiváló illeszkedést a 0,95 fölötti értékek jelzik. Az RMSEA-index esetében 0,08 alatti érték mutatja a modell elfogadható illeszkedését. Az elemzések során a

megfigyelt változókat ordinális mérési szintűnek tekintettük, ezért a WLSMV-eljárást (Diagonally weighted least squares) alkalmaztuk.

Az elméleti modell alapján a kilenc-, a három- és az egydimenziós modell tesztelése lett volna indokolt. Azonban a kilenc részképességet vizsgáló négy-négy tételes változók olyan alacsony megbízhatóságot mutattak, hogy a kilencdimenziós modell tesztelésének nem láttuk létjogosultságát. Így az egy- és a háromdimenziós modell megerősítő faktorelemzését végeztük el. Mind az egydimenziós ($\chi^2=24326,04$; $df=527$; $p<0,01$; $CFI=0,570$; $TLI=0,542$; $RMSEA=0,146$), mind a háromdimenziós megközelítés ($\chi^2=24270,22$; $df=524$; $p<0,01$; $CFI=0,571$; $TLI=0,541$; $RMSEA=0,146$) gyenge illeszkedésmutatókkal rendelkezett.

A mutatók javítására megkezdtük az alacsony faktorsúlyú tételek eltávolítását. Minden lépésben egy változót szelektáltunk, folytonosan ellenőrizve az illeszkedésmutatók, illetve a faktorsúlyok alakulását. 16 állítás eltávolításával jutottunk el ahhoz a 18 tételes változókészlethez, amely mind az egydimenziós, mind a háromdimenziós modell esetében megfelelő illeszkedésmutatókkal rendelkezik (egydimenziós: $\chi^2=1875,91$ $df=135$; $p<0,01$; $CFI=0,942$; $TLI=0,934$; $RMSEA=0,078$; háromdimenziós: $\chi^2=1802,83$; $df=132$; $p<0,01$; $CFI=0,944$; $TLI=0,935$; $RMSEA=0,077$). A két modell illeszkedésének összevetésére szolgáló statisztikai próba a háromdimenziós megközelítés illeszkedését szignifikánsan jobbnak ítélte az egydimenziósénál ($\chi^2=87,178$; $df=3$; $p<0,01$). A háromdimenziós modell esetén a három látens faktor között erős összefüggéseket tapasztaltunk (4. ábra).



4. ábra

A kérdőív 18 tételén végzett megerősítő faktorelemzés eredménye (A számértékek a nyilakon a faktorsúlyokat, a kétvégű nyilak esetében a korrelációs értékeket jelölik)

A pszichometriai elemzések, illetve a megerősítő faktoranalízis eredményei alapján összesen 18 állítás eltávolítása volt szükséges, köztük az összes, 15 darab fordított értékelésű tétellel. A 18 változós rövidített skála Részvétel alskálája hat, Nézőpontátvétel alskálája négy, Szociális szabályozás alskálája nyolc tételt tartalmaz (5. táblázat). A kilenc rész-képesség mindegyikére vonatkozóan szerepel legalább egy a 18 állítás között. A *Tárgyalás* rész-képességet három, hét további rész-képességet kettő tétel vizsgál. Az *Önértékelés* az egyetlen olyan rész-képesség, amelyre nézve csak egy tétel maradt a rövidített skálában.

5. táblázat. A megerősítő faktoranalízis eredményei alapján kialakított 18 tételű skála

<i>Tétel</i>	<i>Amikor csoportban dolgozunk, legtöbbször...</i>
<i>Részvétel (6 tétel)</i>	
R_cselekvés_v1	aktívan részt veszek a munkában.
R_cselekvés_v10	tevékeny vagyok.
R_interakció_v2	reagálok a többiek felvetéseire, javaslataira (pl. helyesléssel, kérdéssel).
R_interakció_v11	megosztom a társakkal ötleteimet, gondolataimat.
R_erofeszítés_v3	addig próbálkozom a saját részfeladatom megoldásával, amíg nem járok sikerrel.
R_erofeszítés_v12	más stratégiát is kipróbálok a részfeladatom megoldására, ha az előző nem működött.
<i>Nézőpontátvétel (4 tétel)</i>	
N_adaptvasz_v4	a társaim javaslatait hallgatva jó ötletem támad.
N_adaptvasz_v13	továbbfejleszttem egy-egy társam ötletét.
N_viselkedésill_v5	mindenkivel megtalálom a közös hangot.
N_viselkedésill_v14	képes vagyok úgy elmagyarázni az ötleteimet, hogy azt mindenki megértse.
<i>Szociális szabályozás (8 tétel)</i>	
Sz_tárgyalás_v6	könnyen be tudom látni, ha nem nekem van igazam.
Sz_tárgyalás_v15	megpróbálom kibékíteni a feleket, ha nézeteltérés lép fel.
Sz_tárgyalás_v18	elmondom, ha valakivel ellentétes véleményen vagyok.
Sz_onertekes_v7	tudom, hogy milyen munkára vagyok a legalkalmasabb.
Sz_társakert_v8	javaslatot teszek arra, hogy ki milyen feladatot végezzen, aszerint, hogy miben ügyes.
Sz_társakert_v16	jelzem, ha szerintem változtatni kellene a munkamegosztáson.
Sz_felelossegval_v9	figyelemmel kísérem azt is, hogy a csoporttársaim hogyan boldogulnak a munkájukkal.
Sz_felelossegval_v17	a saját dolgom végeztével segítek a társaimnak.

A 18 változós skála megbízhatósága magas (Cronbach- $\alpha=0,90$), a három alskála reliabilitása a tételek számát figyelembe véve szintén jónak mondható (Cronbach- $\alpha \geq 0,70$) (6. táblázat). Az összevont skálák átlagértékeit összevetve azok elméleti minimumával, illetve maximumával, megállapítható, hogy a tanulók a megelőző adatfelvételhez hasonlóan a magasabb értékeket választották, ezen a tendencián tehát nem változtatott a hetes skála alkalmazása. A szórások azonban mind a négy skála esetében javultak az első adatfelvételben kialakult 17 tételű skálával és annak alskáláival összevetve. A relatív szórás a teljes skála esetében 0,16-ról 0,19-re nőtt, a *Részvétel* és a *Szociális szabályozás* alskálák relatív szórása 0,18-ról 0,22-re, és a *Nézőpontátvétel* alskáláé 0,18-ról 0,20-ra emelkedett.

6. táblázat. A 18 tételű skála és három alskálájának pszichometriai mutatói

Skála	Tétel-szám	Cronbach- α	Átlag (szórás)	Összevont skála átlag (szórás)	A skála elméleti minimuma–maximuma
Teljes skála	18	0,90	4,91 (0,94)	88,46 (16,91)	18–126
Részvétel	6	0,82	5,04 (1,09)	30,23 (6,55)	6–42
Nézőpontátvétel	4	0,70	4,91 (1,07)	19,66 (4,27)	4–28
Szociális szabályozás	8	0,76	4,82 (0,97)	38,57 (7,74)	8–56

A válaszok gyakoriságának eloszlására tekintve szintén feltűnő, hogy a tanulók elsősorban a négyes, az ötös, a hatos és a hetes értékeket jelölték be (7. táblázat). Mindazonáltal a teljes skálát kihasználták, mind a hét értékkel összefüggésben számottevő mennyiségű válasz jelent meg.

7. táblázat. A nagymintás vizsgálatban alkalmazott kérdőív megerősítő faktorelemzés után megmaradt 18 tételére adott válaszok gyakorisága, a pontértékek átlaga és szórása

Tétel	A válaszok gyakoriságának eloszlása (%)							Átlag (pont)	Szórás (pont)
	1 = egyáltalán nem jellemző 7 = teljes mértékben jellemző								
	1	2	3	4	5	6	7		
R_cselekvés_v1	2,21	2,30	6,11	19,50	22,04	25,09	22,74	5,23	1,45
R_cselekvés_v10	2,26	3,57	7,19	22,89	17,53	22,13	24,44	5,14	1,54
R_interakció_v2	1,93	2,77	8,46	24,72	21,99	21,95	18,19	5,01	1,45
R_interakció_v11	2,82	2,49	6,86	21,38	19,03	21,80	25,61	5,19	1,54
R_erofeszítés_v3	3,15	4,70	9,77	22,27	21,24	21,10	17,76	4,88	1,56
R_erofeszítés_v12	2,68	3,34	10,67	28,81	20,77	18,75	14,99	4,78	1,48
N_adaptválasz_v4	2,73	3,20	8,27	22,18	25,70	24,11	13,82	4,93	1,44

7. táblázat folytatása

Tétel	A válaszok gyakoriságának eloszlása (%)							Átlag (pont)	Szórás (pont)
	1 = egyáltalán nem jellemző 7 = teljes mértékben jellemző								
	1	2	3	4	5	6	7		
N_adaptvalasz_v13	3,38	4,18	9,40	27,26	23,36	20,07	12,36	4,73	1,48
N_viselkedesill_v5	2,49	2,82	7,47	22,93	21,05	21,66	21,57	5,09	1,50
N_viselkedesill_v14	2,44	3,05	8,27	27,82	20,30	20,54	17,58	4,92	1,48
Sz_targyalas_v6	6,30	6,16	11,18	21,19	18,61	19,41	17,15	4,66	1,73
Sz_targyalas_v15	4,93	4,09	9,92	23,73	18,70	18,47	20,16	4,83	1,66
Sz_targyalas_v18	2,68	4,28	9,63	26,08	19,83	16,96	20,54	4,89	1,56
Sz_onertekeles_v7	1,27	2,58	6,30	18,80	21,05	24,53	25,47	5,31	1,43
Sz_tarsakert_v8	7,75	6,11	10,20	25,66	20,16	15,32	14,80	4,50	1,72
Sz_tarsakert_v16	3,99	5,40	11,75	27,21	21,10	15,84	14,71	4,62	1,57
Sz_felelossegval_v9	2,82	3,43	9,16	29,79	23,26	16,87	14,66	4,77	1,46
Sz_felelossegval_v17	2,68	3,38	7,57	24,25	22,32	20,39	19,41	4,99	1,50

Miután a megerősítő faktoranalízis azt jelezte, hogy a háromdimenziós modell mellett az egydimenziós modell illeszkedése is elfogadható, nem volt meglepő eredmény, hogy az alskálák meglehetősen szoros együttjárást mutatnak egymással ($r=0,72-0,75$), a 18 tételes teljes skálával pedig még inkább ($r=0,86-0,93$; 8. táblázat).

8. táblázat. A 18 tételes teljes skála és az alskálák közötti korrelációs együtthatók

Skála	Teljes skála	Részvétel	Nézőpontátvétel
Részvétel	0,92	–	–
Nézőpontátvétel	0,87	0,74	–
Szociális szabályozás	0,93	0,75	0,72

Megjegyzés: Minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

Az anya iskolai végzettségének szignifikáns hatása van a tanulók önértékelésére [$F(5,1975)=8,133$ $p<0,01$, a részminták átlagait és szórásait a 9. táblázat tartalmazza]. A post hoc elemzés alapján a minta két kategória mentén osztható fel, a felsőfokú végzettséggel rendelkező és nem rendelkező anyák gyermekeinek két csoportjára. A felsőfokú végzettségű anyával bíró tanulók szignifikánsan magasabb értékelést adtak magukról, mint a nem diplomás anyák gyermekei (minden esetben $p<0,05$). A legnagyobb hatásméretet a *Nem fejezte be az általános iskolát* kategóriába eső és a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között figyelhető meg (Főiskola – felsőfokú alapképzés:

Cohen-d=0,56; Egyetem – felsőfokú mesterképzés: Cohen-d=0,59), ezeket a különbségeket ugyanakkor a *Nem fejezte be az általános iskolát* csoport alacsony mintanagysága miatt fenntartásokkal szükséges kezelni. A fennmaradó szignifikáns különbségek hatás méretei 0,22 és 0,34 között mozognak, ami arra utal, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező, illetve nem rendelkező anyák gyermekeinek önértékelései között nagyságrendileg egyötöd-egyharmad szórásnyi különbségek vannak.

9. táblázat. A 18 tétel teljes skála eredményei az anya iskolázottsága szerinti bontásban

<i>Édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>N</i>	<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Összevont skála átlag (szórás)</i>
Nem fejezte be az általános iskolát	17	4,56 (1,05)	82,11 (18,95)
Általános iskola	139	4,90 (0,95)	88,29 (17,05)
Szakiskola vagy szakmunkásképző	424	4,79 (1,00)	86,24 (17,94)
Érettségi	638	4,86 (0,89)	87,48 (15,98)
Főiskola (felsőfokú alapképzés)	453	5,08 (0,90)	91,52 (15,53)
Egyetem (felsőfokú mesterképzés)	310	5,10 (0,86)	91,92 (15,52)

Megelőző adatfelvételünkhöz hasonlóan szignifikáns különbséget tapasztaltunk a nemek között, még hozzá a lányok javára (10. táblázat). A teljes skálán nagyságrendileg egyötöd szórásnyival fejlettebbnek értékelték kollaboratív képességeiket a lányok (Cohen-d=0,18). Az alsókálák közül a *Részvétel* esetében a legnagyobbak, míg a *Szociális szabályozás* esetén a legkisebbek a nemi különbségek.

10. táblázat. A kétmintás t-próbák és a hatásvizsgálatok eredményei a fiúk és lányok összevont skálákon elért értékeivel összefüggésben

<i>Skála</i>	<i>Nem</i>	<i>Összevont skála</i>		<i>Levene-teszt</i>		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen-d</i>
		<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>			
Teljes skála	fiú	86,91	17,30	0,66	0,42	-4,149	p<0,01	0,18
	lány	89,95	16,43					
Részvétel	fiú	29,45	6,60	0,10	0,76	-5,336	p<0,01	0,23
	lány	30,96	6,43					
Nézőpontátvétel	fiú	19,34	4,33	0,25	0,62	-3,424	p<0,01	0,15
	lány	19,97	4,20					
Szociális szabályozás	fiú	38,13	7,86	0,22	0,64	-2,662	p=0,01	0,12
	lány	39,02	7,61					

Megvitatás

Kutatásunk célja egy hatékony és egyszerűen használható kollaboratív képességeket vizsgáló mérőeszköz fejlesztése volt, amely alkalmas a kollaboratív problémamegoldó képességet mérő eljárások külső validációjára a szociális dimenzióval összefüggésben, emellett felépítésének köszönhetően lehetővé teszi, hogy tovább mélyítsük tudásunkat a képesség struktúráját illetően.

Vizsgálatunk első hipotézisét (H_1 : *A kérdőívvel megbízható becslés adható a tanulók kollaboratív képességeiről.*) igazoltuk. A 18 tételes skála esetében magasnak mondható, az alskálákra nézve is megfelelő a reliabilitásmutatók értéke. A megerősítő faktoranalízissel kialakított mérőeszköz konstruktumvaliditását és megbízhatóságát tekintve egyaránt kielégítő. Kutatásunk eredménye tehát egy jól működő, mind a kutatási, mind a pedagógiai gyakorlatban könnyen használható, külső validáció céljából is jól alkalmazható kollaboratív kérdőív, amely papír- (l. Függelék) és számítógép alapon is rögzíthető.

Második hipotézisünket (H_2 : *A megerősítő faktorelemzés eredménye igazolja a kollaboratív képességek vizsgálatának alapját képező elméleti modellt.*) szintén sikerrel igazoltuk. Az egy-, illetve háromdimenziós modellek támogatják Hesse és munkatársainak (2015) elméletét, mely szerint a szociális képességek egy nagy egységként szerveződnek, ezen belül három fő képességre bonthatók. Az, hogy a kilenc részképesség mindegyike képviselteti magát a 18 tételes skálában legalább egy tétel szintjén, arra enged következtetni, hogy ezek feltételezése is helytálló a kollaboratív-képesség-komponens struktúráját illetően. Eredményeink alapján Hesse és munkatársainak (2015) elméleti modelljét a kollaboratív dimenzió vonatkozásában elfogadhatjuk.

A harmadik hipotézis (H_3 : *Az elméleti modell alapján tesztelésre érdemes egy-, három-, illetve kilencedimenziós megközelítések közül a háromdimenziós a legmegfelelőbb a konstruktum leírására.*) is igaznak bizonyult. Megelőző vizsgálatunkhoz hasonlóan a háromdimenziós modell illeszkedése ezúttal is jobb volt valamivel az egydimenziósénál. Ugyanakkor a különbség – szignifikáns volta ellenére – nem számottevő, ezzel az az eredmény is összhangban van, hogy a három alskála látens és manifeszt szinten is magas korrelációt mutat egymással, manifeszt szinten az alskálák és a teljes skála között is erősek az összefüggések. Ez alapján – a korábbiakhoz hasonlóan – továbbra is azt gondoljuk, hogy az egydimenziós megközelítésnek is van létjogosultsága. Ám a minifeszt változók közötti korrelációs értékek nem olyan magasak, hogy kijelenthessük, a három alskála teljesen ugyanazt méri, tehát úgy tűnik, hogy külön-külön is hordoznak információt. Ennek megfelelően a teljes skála mellett az alskálák használatát is javasoljuk, hiszen differenciáltabb képet kaphatunk általuk a tanulók képességszintjéről.

Negyedik hipotézisünk (H_4 : *A lányok fejlettebbnek ítélik kollaboratív képességeiket a fiúknál.*) is igazolódott. A lányok mind a teljes skála, mind az alskálák tételeinek vonatkozásában szignifikánsan magasabb értékeket jelöltek meg önmaguk jellemzésére. A kollaboratív problémamegoldó képességet vizsgáló objektív mérőeszközök szintén jeleztek nemek közötti képességkülönbséget. Az egybehangzó tendenciát keretezhetjük pozitív visszacsatolásként mérőeszközünk validitására nézve. További kutatások tárgya lehet a nemek közötti különbségek lehetséges okainak részletesebb vizsgálata.

Ötödik hipotézisünket (H_5 : *A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei magasabbra értékelik kollaboratív képességeiket.*) is igazolták az adatok, hiszen az édesanya iskolai végzettsége, számos egyéb képességhez hasonlóan, a kollaboratív képességekre is szignifikáns hatással van. A minta elkülönült a diplomás és a nem diplomás édesanyák gyermekeinek csoportjára. Feltételezhető, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák maguk is fejlettebb kollaboratív képességekkel rendelkeznek, és ezt hatékonyabban tudják átadni, illetve a mindennapokban működtetni a társas interakciók során a nem diplomás édesanyáknál.

A kérdőív továbbfejlesztését alapvetően sikeresnek tekintjük. Bár meglehetősen sok tételtől meg kellett válnunk ezúttal is, eggyel több tételünk maradt a megerősítő faktoranalízis után, mint a megelőző vizsgálatunkban. A teljes skála és az alsókálák reliabilitásmutatói nem változtak számottevően a korábbiakhoz képest, relatív szórásaik azonban javulást mutattak. Ennek kapcsán úgy véljük, jó döntés volt a hetes skála bevezetése, a szélesebb skála lehetőséget adott a válaszok differenciáltabb megadására. A válaszkényszerrel összefüggésben is pozitív a tapasztalatunk, ezúttal nem volt adatvesztéssel kapcsolatos problémánk.

A fordított értékelésű tételek használatának szükségességéről megoszlik a véleménye a mérés-értékelés szakértőknek. Az alkalmazásuk ellen érvelők a mérőeszköz megbízhatóságának gyengülését emelik ki, ugyanis a figyelmetlen kitöltők gyakran negligálják a tagadó formát, és a megszokotthoz hasonló értékeket (pl. 4-eset vagy 5-öset) jelölnek be. A válaszbeállítódás kezelésére a szakértők másik csoportja éppen a fordított tételek alkalmazását látja megoldásnak (Weijters & Baumgartner, 2012; Weijters et al., 2013). Az utóbbi csoportot képviseltük mi is, amikor 15 fordított tételt elhelyeztünk a kérdőívben, azonban azzal kellett szembesülnünk, hogy ezek nem az elvárásunknak megfelelően működtek, az eredmények alapján az összeset el kellett távolítanunk. A fordított tételek eltávolításának szükségességéről más szerzők is beszámoltak, többek között egy kollaboratív képességeket vizsgáló kérdőív esetében is (Józsa & Morgan, 2017; Zhuang et al., 2008). Feltételezhetően hozzájuk hasonlóan mi is a felületes olvasás, a túlzottan erős válaszbeállítódás, illetve a gyenge szövegértés problémájával talákoztunk. Utóbbi gyermekek és serdülők körében még nagyobb valószínűséggel jelentkezhet, mint felnőtteknél.

A válaszbeállítódás jelenségével összefüggésben a szociális megfelelés igénye is az önértékelésen alapuló kérdőívek eredményeit torzító klasszikus módszertani problémák közé tartozik (Szokolszky, 2004). Feltehetőleg a tanulók azon vágya tükröződik kollaboratív képességeik felülértékelésében, hogy önmagukat jó színben tüntessék fel. A válaszok eloszlásgörbéjének jobbra dőlésén, amit megelőző adatfelvételünkben tapasztaltunk, nem módosított a hetes skála bevezetése, és bár a relatív szórások javultak, továbbra is azt tapasztaltuk, hogy a diákok meglehetősen magasra értékelik magukat a konstruktum vonatkozásában.

Saját eredményeinkkel egybecsengő tendenciát találtunk több olyan, diákokat vagy fiatal felnőtteket vizsgáló kutatásban – többek között a PISA-vizsgálatban –, amelyben a kollaboráció képességeit önértékelő skálákkal mérték (Britton et al., 2017; OECD, 2017; Zhuang et al., 2008). Az említett mérési tapasztalatok optimizmusra adhatnak okot, ha annak indikátoraként értelmezzük őket, hogy a serdülő és fiatal felnőtt korosztály felismerte a csoportmunkában való kompetencia növekvő jelentőségét, és szeretne megfelelni

ennek a kívánalomnak. Mindemellett a válaszokat kellő kritikussággal kell kezelni. Ha teljes képet szeretnénk nyerni egy tanuló kollaboratív képességprofiljáról, érdemes egyéb mérőeszközöket is bevonni a vizsgálatba, például a diákok jól ismerő pedagógus vagy a vele gyakran együttműködő csoporttársak véleményét feltérképező kérdőívet.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az OTKA K135727 számú projekt támogatta. Pásztor-Kovács Anita a tanulmány megírásakor Nemzet Fiatal Tehetségei Ösztöndíjban (NTP-NFTÖ-19-B-0043) részesült.

Irodalom

- B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 83–105.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Martin, R., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: [10.1007/978-94-007-2324-5_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378–397. doi: [10.1080/02602938.2015.1116497](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1116497)
- Brock, S. E., McAliney, P. J., Ma, C. H., & Sen, A. (2017). Toward more practical measurement of teamwork skills. *Journal of Workplace Learning*, 29(2), 124–133. doi: [10.1108/jwl-07-2016-0069](https://doi.org/10.1108/jwl-07-2016-0069)
- Burrus, J., Elliott, D., Brenneman, M., Markle, R., Carney, L., Moore, G., Betancourt, A., Jackson, T., Robbins, S., Kyllonen, P., Roberts, R. D. (2013). *Putting and keeping students on track: Toward a comprehensive model of college persistence and attainment* (Research Report 13–14). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf>
- Chung, G. K. W. K., O'Neil, H. F., & Herl, H. E. (1999). The use of computer-based collaborative knowledge mapping to measure team processes and team outcomes. *Computers in Human Behavior*, 15(3), 463–493. doi: [10.1016/s0747-5632\(99\)00032-1](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(99)00032-1)
- Commission for the European Communities (2008). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:EN:PDF>
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J., & Burns, V. E. (2015). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988–1001. doi: [10.1080/02602938.2014.957642](https://doi.org/10.1080/02602938.2014.957642)
- Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In J. Pál & Z. Vajda (Eds.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B., & Funke, J. (2017). *The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264273955-en](https://doi.org/10.1787/9789264273955-en)
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)

- Csapó, B., Lőrincz, A., & Molnár, G. (2012). Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, & X. Ge (Eds.), *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives* (pp. 235–254). New York: Springer. doi: [10.1007/978-1-4614-3546-4_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4_13)
- Dingler, C., von Davier, A. A., & Hao, J. (2017). Methodological challenges in measuring collaborative problem-solving skills over time. In E. Salas, W. B. Vessey, & L. B. Landon (Eds.), *Team dynamics over time* (pp. 51–70). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. doi: [10.1108/s1534-085620160000018003](https://doi.org/10.1108/s1534-085620160000018003)
- Fiore, S. M., Graesser, A., Greiff, S., Griffin, P., Gong, B., Kyllonen, P., Massey, C., O'Neil, H., Pellegrino, J., Rothman, R., Soulé, H., & Davier A. V. (2017). *Collaborative problem solving: Considerations for the national assessment of educational progress*. National Center for Education Statistics.
- Graesser, A. C., Foltz, P. W., Rosen, Y., Shaffer, D. W., Forsyth, C., & Germany, M. L. (2018). Challenges of assessing collaborative problem solving. In E. Care, Griffin, P., & M. Wilson (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills. Research and applications* (pp. 75–91). Cham: Springer International Publishing. doi: [10.1007/978-3-319-65368-6_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_5)
- Greiff, S. (2012). From interactive to collaborative problem solving: Current issues in the Programme for International Student Assessment. *Review of Psychology*, *19*(2), 111–121.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer Netherlands. doi: [10.1007/978-94-007-2324-5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5)
- Herborn, K., Stadler, M., Mustafić, M., & Greiff, S. (2020). The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: Can computer agents replace humans? *Computers in Human Behavior*, *104*, 105624. doi: [10.1016/j.chb.2018.07.035](https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.035)
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and Approach* (pp. 37–56). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: [10.1007/978-94-017-9395-7_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2)
- Hsieh, I. L., & O'Neil, H. F. (2002). Types of feedback in a computer-based collaborative problem solving group task. *Computers in Human Behavior*, *18*(1), 699–715. doi: [10.1016/s0747-5632\(02\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00025-0)
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2017). Reversed items in Likert scales: Filtering out invalid responders. *Journal of Psychological and Educational Research*, *25*(1), 7–25.
- Kozma, R. (2009). Assessing and teaching 21st century skills: A call to action. In F. Schueremann & J. Bjornsson (Eds.), *The transition to computer-based assessment: New approaches to skills assessment and implications for large scale assessment* (pp. 13–23). Brussels: European Communities.
- Krkovic, K., Wüstenberg, S., & Greiff, S. (2016). Assessing collaborative behavior in students. *European Journal of Psychological Assessment*, *32*(1), 52–60. doi: [10.1027/1015-5759/a000329](https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000329)
- Kuo, B. C., Liao, C. H., Pai, K. C., Shih, S. C., Li, C. H., & Mok, M. M. C. (2020). Computer-based collaborative problem-solving assessment in Taiwan. *Educational Psychology*, *40*(9), 1164–1185. doi: [10.1080/01443410.2018.1549317](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1549317)
- Kyllonen, P. C., Zhu, M., & von Davier, A. A. (2017). Introduction: Innovative assessment of collaboration. In A. A. von Davier, M. Zhu, & P. C. Kyllonen (Eds.), *Innovative assessment of collaboration* (pp. 1–18). Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-33261-1_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33261-1_1)
- Lavonen, J., Meisalo, V., & Lattu, M. (2002). Collaborative problem solving in a control technology learning environment, a pilot study. *International Journal of Technology and Design Education*, *12*(2), 139–160. doi: [10.1023/a:1015261004362](https://doi.org/10.1023/a:1015261004362)
- Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field: scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, *88*(4), 587–604. doi: [10.1037/0021-9010.88.4.587](https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.587)
- Lim, B. C., & Klein, K. J. (2006). Team mental models and team performance: A field study of the effects of team mental model similarity and accuracy. *Journal of Organizational Behavior*, *27*(4), 403–418. doi: [10.1002/job.387](https://doi.org/10.1002/job.387)

- Liu, L., Hao, J., von Davier, A., Kyllonen, P., & Zapata-Rivera, D. (2016). A tough nut to crack: Measuring collaborative problem solving. In Y. Rosen, S. Ferrara, & M. Mosharraf (Eds.), *Handbook of research on technology tools for real-life skill development* (pp. 344–359). Hershey, PA: IGI Global. doi: [10.4018/978-1-4666-9441-5.ch013](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9441-5.ch013)
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Moore, D. (2007). Development of a theory-based assessment of team member effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, *67*(3), 505–524. doi: [10.1177/0013164406292085](https://doi.org/10.1177/0013164406292085)
- Molnár, G., & Csapó, B. (2019). Making the psychological dimension of learning visible: using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1368. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01368](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01368)
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, *172*(9), 1038–1047.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, *13*(8), 40–52.
- National Association of Colleges and Employers (2014). *The skills/qualities employers want in new college graduate hires*. Retrieved from <http://www.naceweb.org/about-us/press/class-2015-skills-qualities-employers-want.aspx>
- Neubert, J., Mainert, J., Kretzschmar, A., & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, *8*(2), 238–268. doi: [10.1017/iop.2015.14](https://doi.org/10.1017/iop.2015.14)
- O'Neil Jr, H. F., Chuang, S., & Chung, G. K. W. K. (2003). Issues in the computer-based assessment of collaborative problem solving. *Assessment in Education*, *10*(3), 361–373. doi: [10.1080/0969594032000148190](https://doi.org/10.1080/0969594032000148190)
- O'Neil Jr, H. F., Chung, G. K. W. K., & Brown, R. (1997). Use of networked simulations as a context to measure team competencies. In H. F. O'Neil Jr (Ed.), *Workforce readiness: Competencies and assessment* (pp. 411–452). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies* [Executive Summary]. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2017). *PISA 2015 results (Volume V): Collaborative problem solving*. Paris: OECD. doi: [10.1787/9789264285521-en](https://doi.org/10.1787/9789264285521-en)
- Pásztor-Kovács, A. (2015). Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret. *Iskolakultúra*, *15*(2), 3–16. doi: [10.17543/iskkult.2015.2.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.2.3)
- Pásztor-Kovács, A. (2016). A kollaboratív problémamegoldó képesség mérésének elméleti és módszertani megfontolásai: egy pilot kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, *116*(1), 51–72. doi: [10.17670/mped.2016.1.51](https://doi.org/10.17670/mped.2016.1.51)
- Pásztor-Kovács, A. (2018). *A kollaboratív problémamegoldó képesség mérése*. PhD értekezés. SZTE-BTK Neveléstudományi Doktori Iskola. doi: [10.14232/phd.9986](https://doi.org/10.14232/phd.9986)
- Pásztor-Kovács, A. (2019). A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei. *Iskolakultúra*, *29*(9), 3–20. doi: [10.14232/iskkult.2019.9.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.9.3)
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A., & Molnár, Gy. (2018). Kollaboratív problémamegoldó képességet vizsgáló dinamikus teszt fejlesztése. *Magyar Pedagógia*, *118*(1), 73–102. doi: [10.17670/mped.2018.1.73](https://doi.org/10.17670/mped.2018.1.73)
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A., & Molnár, Gy. (2019). Önértékelő kérdőív fejlesztése a kollaboratív problémamegoldó képességet leíró modellek egyikének validálására: a kollaboratív komponens vizsgálata. *Neveléstudomány*, *2019*(2), 5–21. doi: [10.21549/ntny.26.2019.2.1](https://doi.org/10.21549/ntny.26.2019.2.1)

- Rosen, Y. (2015). Computer-based assessment of collaborative problem solving: Exploring the feasibility of human-to-agent approach. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(3), 380–406. doi: [10.1007/s40593-015-0042-3](https://doi.org/10.1007/s40593-015-0042-3)
- Rosen, Y., & Foltz, P. (2014). Assessing collaborative problem solving through automated technologies. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 9(3), 389–410.
- Rosen, Y., & Tager, M. (2013). *Computer-based assessment of collaborative problem-solving skills: Human-to-agent versus human-to-human approach*. Pearson.
- Smith-Jentsch, K. A., Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (2008). Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research*, 39(3), 303–327.
- Stadler, M., Herborn, K., Mustafić, M., & Greiff, S. (2020). The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: An investigation of the validity of the PISA 2015 CPS tasks. *Computers & Education*, 157, 103964. doi: [10.1016/j.compedu.2020.103964](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103964)
- Stoeffler, K., Rosen, Y., Bolsinova, M., & von Davier, A. A. (2020). Gamified Performance Assessment of Collaborative Problem Solving Skills. *Computers in Human Behavior*, 104, 106036. doi: [10.1016/j.chb.2019.05.033](https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.033)
- Szokolcsy, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tasa, K., Taggar, S., & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 17–27. doi: [10.1037/0021-9010.92.1.17](https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.17)
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. doi: [10.1080/00220272.2012.668938](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938)
- Weijters, B., & Baumgartner, H. (2012). Misresponse to Reversed and Negated Items in Surveys: A Review. *Journal of Marketing Research*, 49(5), 737–747. doi: [10.1509/jmr.11.0368](https://doi.org/10.1509/jmr.11.0368)
- Weijters, B., Baumgartner, H., & Schillewaert, N. (2013). Reversed item bias: An integrative model. *Psychological Methods*, 18(3), 320–334. doi: [10.1037/a0032121](https://doi.org/10.1037/a0032121)
- Zhuang, X., MacCann, C., Wang, L., Liu, L., & Roberts, R. D. (2008). Development and validity evidence supporting a teamwork and collaboration assessment for high school students. *ETS Research Report Series*, 2008(2), i–51. doi: [10.1002/j.2333-8504.2008.tb02136.x](https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02136.x)
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). Az együttműködő viselkedés és az alapérzelem-felismerés online vizsgálata. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 71–95). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

ABSTRACT

THE ASSESSMENT OF TEAMWORK SKILLS: VALIDATING THE COLLABORATIVE SKILLS QUESTIONNAIRE

Anita Pásztor-Kovács, Attila Pásztor & Gyöngyvér Molnár

In this paper, we report about our study in which we developed a new assessment tool called Collaborative Skills Questionnaire (ColSQ). We aimed to create an instrument which (1) can be considered as an effective tool for assessing collaborative skills of upper primary school students in terms of reliability and dimensionality; (2) can serve as a basis of convergent validity studies connected to CPS instruments; (3) is appropriate to deepen our knowledge about the structure of CPS competence, as it is based on one of the CPS theoretical models. 2128 Grade 8 students ($M=14.7$ years; $SD=.47$) participated in the online data collection via the eDia diagnostic platform. ColSQ was based on the theoretical model of CPS by Hesse et al. In their framework, they outline three core skills and nine subskills which overall compose the social component of CPS. Four items were assigned to each subskill, so the questionnaire contained 36 items in total. Participants had to rate on a 7-point scale how well the 36 statements described them. To test the theoretical model, we implemented confirmatory factor analysis. After excluding 18 items with low factor loadings, the remaining 18 items showed an acceptable fit for a regraded one- and a three-dimensional model (one-dimensional model: $\chi^2=1875.91$ $df=135$; $p<.01$; $CFI=.942$; $TLI=.934$; $RMSEA=.078$; three-dimensional model: $\chi^2=1802.83$; $df=132$; $p<.01$; $CFI=.944$; $TLI=.935$; $RMSEA=.077$). The three-dimensional model had a significantly better fit than the one-dimensional one ($\chi^2=87.178$; $df=3$; $p<.01$). The reliability index of the 18-item scale was high, $Cronbach-\alpha=.90$. Moreover, the 6-item participation subscale (.82), the 4-item perspective taking subscale (.70) and the 8-item social regulation subscale (.76) also had sufficient reliability. Each of the nine subskills were connected to at least one item of the new, shortened ColSQ. Our study resulted in an 18-item scale which, both from the perspective of reliability and dimensionality, proved to be an effective tool for measuring collaborative skills; furthermore, it seems to be a sufficient method in future validity studies relying on CPS assessment tools, as it is a self-report, computer-based instrument, which investigates the collaborative component on the individual level. Our results can be interpreted as a confirmation of the theoretical model of Hesse et al. regarding social skills.

Magyar Pedagógia, 120(3). 269–296. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.3.269

Levelezési cím / Address for correspondence: Pásztor-Kovács Anita, Pásztor Attila és Molnár Gyöngyvér, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet. H-6791 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.

Függelék

Kollaboratív képességek kérdőív

Az alábbi kérdőív azt vizsgálja, hogy hogyan szoktál viselkedni, ha csoportban végzel valamilyen feladatot. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, bátran lehetsz őszinte.

Kérlek, idézz fel magadban olyan helyzeteket, amikor valamilyen órai vagy tanórán kívüli feladatot, projektet párban vagy nagyobb csoportban kellett megoldanod!

Ezután próbáld meg meghatározni, hogy mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások ezekben a szituációkban!

Osztályozd 1-től 7-ig, hogy mennyire igazak rád a lenti mondatok, és karikázd be a megfelelő számot! Az **1-es** érték jelöli azt, hogy az állítás **egyáltalán nem jellemző** rád, a **7-es** pedig azt, hogy **teljes mértékben jellemző** rád. Tehát minél magasabb értéket jelölsz meg, annál inkább igaz rád az adott állítás.

Minden mondat így kezdődik:

Amikor csoportban dolgozunk, legtöbbször...

1.	aktívan részt veszek a munkában.	1	2	3	4	5	6	7
2.	reagálok a többiek felvetéseire, javaslataira (pl. helyesléssel, kérdéssel).	1	2	3	4	5	6	7
3.	addig próbálkozom a saját részfeladatom megoldásával, amíg nem járok sikerrel.	1	2	3	4	5	6	7
4.	a társaim javaslatait hallgatva jó ötletem támad.	1	2	3	4	5	6	7
5.	mindenkivel megtalálom a közös hangot.	1	2	3	4	5	6	7
6.	könnyen be tudom látni, ha nem nekem van igazam.	1	2	3	4	5	6	7
7.	tudom, hogy milyen munkára vagyok a legalkalmasabb.	1	2	3	4	5	6	7
8.	javaslatot teszek arra, hogy ki milyen feladatot végezzen, aszerint, hogy miben ügyes.	1	2	3	4	5	6	7
9.	figyelemmel kísérem azt is, hogy a csoporttársaim hogyan boldogulnak a munkájukkal.	1	2	3	4	5	6	7
10.	tevékeny vagyok.	1	2	3	4	5	6	7
11.	megosztom a társakkal ötleteimet, gondolataimat.	1	2	3	4	5	6	7
12.	más stratégiát is kipróbálok a részfeladatom megoldására, ha az előző nem működött.	1	2	3	4	5	6	7

A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a kollaboratív képességek kérdőív validálása

Amikor csoportban dolgozunk, legtöbbször...

13.	továbbfejleszttem egy-egy társam ötletét.	1	2	3	4	5	6	7
14.	képes vagyok úgy elmagyarázni az ötleteimet, hogy azt mindenki megértse.	1	2	3	4	5	6	7
15.	megpróbálom kibékíteni a feleket, ha nézeteltérés lép fel.	1	2	3	4	5	6	7
16.	jelzem, ha szerintem változtatni kellene a munkamegosztáson.	1	2	3	4	5	6	7
17.	a saját dolgom végeztével segítek a társaimnak.	1	2	3	4	5	6	7
18.	elmondom, ha valakivel ellentétes véleményen vagyok.	1	2	3	4	5	6	7

Kiértékelési útmutató

A Kollaboratív képességek kérdőív tételei arról nyújtanak visszacsatolást, hogy a tanulók egy csoportos problémamegoldó helyzetben mennyire tekinthetők szociálisan kompetensnek, hogyan tudnak társaikkal együttműködni. A tanulóknak különböző állításokat kell értékelniük egy hétfokú skála segítségével arra nézve, hogy milyen mértékben jellemző rájuk az adott állítás. A kérdőív három alskálát tartalmaz.

A **Részvétel** alskála abból a szempontból jellemzi a tanulót, hogy mennyire involválódik a munkába, reagál-e a társai kezdeményezéseire, illetve ő maga kezdeményez-e interakciókat, továbbá hogy mennyi erőfeszítést tesz egy adott csoportfeladat megoldására.

A **Nézőpontátvétel** alskála arról ad visszajelzést, hogy a tanuló milyen mértékben nyitott a társai hozzájárulására: elutasítja, elfogadja vagy esetleg még tovább is fejleszti a javaslataikat. Azt vizsgálja továbbá, hogy képes-e a kommunikációját úgy formálni, hogy a többiek azt be tudják fogadni, fogékony-e csoporttársai igényeire.

A **Szociális szabályozás** alskála azt hivatott mérni, hogy a tanuló mennyire képes kompromisszum kialakítására; fel tudja-e mérni saját erősségeit és gyengeségeit, és ezeket szem előtt tartja-e, amikor kiválasztja a feladatát a csoportban; átlátja-e a többiek képességeit, és figyelembe veszi-e ezeket a feladatok kiosztásánál; valamint érez-e személyes felelősséget azért, hogy a csoportja elvégezze a feladatát.

A kérdőív értékeléséhez adjuk össze a bekarikázott számokat! Minél magasabb a kapott érték, annál fejlettebb képességre utal az eredmény. Az alskálakon, illetve a teljes skálán elért értéket is érdemes figyelembe vennünk. Az alskálákhoz az alábbi tételek tartoznak:

Részvétel: 1.; 2.; 3.; 10.; 11.; 12.;

Nézőpontátvétel: 4.; 5.; 13.; 14.

Szociális szabályozás: 6.; 7.; 8.; 9.; 15.; 16.; 17.; 18.

Az összehasonlításhoz egy nyolcadik osztályban zajló nagymintás (N=2128) adatfelvétel adatait vehetjük alapul (Pásztor-Kovács et al., 2020):

<i>Skála</i>	<i>nem</i>	<i>Összevont skála</i>	
		<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
Kollaboratív képességek (teljes skála)	fiú	86,91	17,30
	lány	89,95	16,43
Részvétel alskála	fiú	29,45	6,60
	lány	30,96	6,43
Nézőpontátvétel alskála	fiú	19,34	4,33
	lány	19,97	4,20
Szociális szabályozás alskála	fiú	38,13	7,86
	lány	39,02	7,61

Pásztor-Kovács et al., 2020. A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a Kollaboratív képességek kérdőív validálása. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 269–296.