

ONK 2024



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2024

A nevelés és oktatás kihívásai
a válságok korában

Szerkesztette:

BOCSI VERONIKA
KOVÁCS KLÁRA

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság sorozata

SOROZATSZERKESZTŐK:

Kozma Tamás és Perjés István

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2024



A nevelés és oktatás kihívásai a válságok korában

SZERKESZTETTE:
BOCSI VERONIKA
KOVÁCS KLÁRA

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete
2025

A kötet megjelenését
az NKFIH Tudományos Mecenatúra Pályázata (MEC_SZ_24_149102)
és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta



SZAKMAI LEKTOROK:

Arató Ferenc, Bacsa-Bán Anetta, Bacskai Katinka, Biró Zsuzsanna Hanna,
Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dorner László, Endrődy Orsolya,
Fehérvári Anikó, Fináncz Judit, Fintor Gábor, Habók Anita, Hegedűs Roland,
Holik Ildikó, Homoki Andrea, Horváth H. Attila, Jankó Krisztina,
Kattein-Pornói Rita, Kolosai Nedda, Kovács Elvira, Kovács Karolina Eszter,
Kováts Gergely, Kozma Tamás, Márkus Edina, Mező Ferenc, Mónus Ferenc,
Polyák Zsuzsanna, Pornói Imre, Pusztafalvi Henriette,
Revákné Markóczi Ibolya, Rónay Zoltán, Simon István Ágoston,
Szűts-Novák Rita, Tausz Katalin, Thun Éva, Vass Vilmos,
Vincze Beatrix, Zagyváné Szűcs Ida

ISSN 2062-090X
ISBN 978-615-6448-68-2

© Szerzők, szerkesztők, 2025

Tördelés, nyelvi korrektúra, borító: Juhászné Marosi Edit
Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.
Készült Debrecenben, 2025-ben

TARTALOM

Előszó	7
--------------	---

EGÉSZSÉG ÉS JÓLLÉT A VÁLSÁGOK KORÁBAN

ELEKES GYÖRGYI – SVRAKA BERNADETT – GOMBÁS JUDIT – GYARMATHY ÉVA: A kiegészítés és az egészség dimenziói a hazai pedagógusok körében	11
TSEHAYNEW GETANEH TAREKE – GIRUM TAREKE ZEWUDE – JÓZSA GABRIELLA – TUN ZAW OO – JÓZSA KRISZTIÁN: Internetfüggőség és belső erőforrások: A pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál összefüggései	22
KOLTAI ZSUZSA: Múzeumi tanulás a mentális jóllét előmozdításának szolgálatában	36
HIDEG-FEHÉR GABRIELLA – PÓTÓ ZSUZSANNA: Fair play attitűd skála (EAF-HU és EAF-KE) magyarországi validációja és kenyai kulturális adaptációja	50

ÚJ FÓKUSZPONTOK, MÓDSZERTANI ÚJÍTÁSOK

PÁLFI SÁNDOR – VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ – FENYŐ IMRE – RÁBAI DÁVID – SZÖLLŐSI TAMÁS: Gyermeki jogok és pedagógiai gyakorlat a magyarországi óvodákban	67
NÓBIK ATTILA: Néptanítók a medikalizáció és pedagógizáció metszéspontjában. Diskurzus az önfertőzésről a Néptanítók Lapjában (1873)	83
CZIRFUSZ DÓRA – NYÜSTI SZILVIA – NAGY ZOLTÁN – LÉNÁRD SÁNDOR: Az adminisztratív adatok szerepe a szakképzés és a munkaerőpiac közötti átmenet elemzésében: lehetőségek és kihívások	95
TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ JUDIT: Az Országos Kompetenciamérés itembankjának vizsgálata a jobban diszkrimináló itemek szemszögéből	108
BERECZKI ILDIKÓ – BIRÓ FANNI – SZITÁNYI JUDIT – TURZÓ-SOVÁK NIKOLETT – CSÍKOS CSABA: Akciókutatás a matematikai szöveges feladatok világában: Hogyan alkalmazhatók és gazdagíthatók Pólya problémamegoldó lépései?	120

KÖZOKTATÁS, FELSOŐOKTATÁS

SZÉLL KRISZTIÁN: Mi az, ami igazán számít? A strukturális erőforrások szerepe a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák eredményességében.....	135
PAPP Z. ATTILA: Kisebbségi magyar tanulók teljesítménye a PISA-vizsgálatokban (2003–2022)	148
NAGY MÁRIÓ TIBOR–KOROM ERZSÉBET: Gimnazisták globális kérdésekkel kapcsolatos tájékozottságának kapcsolata a természettudományok tanulásának motivációjával.....	164
BUDA ANDRÁS – CZÉKMÁN BALÁZS: Iskolafejlesztés digitálisan – az INNODIGI program elindulása.....	180
ÉDES CSILLA: Hogyan válnak a zenészek tanárrá? A mentorok percepciója saját szerepükről és a mentorálási feladataikról.....	193
BEDZSULA BÁLINT: A felsőoktatás átalakulása: a szolgáltatásorientáció, a menedzserializmus és a mcdonaldizáció hatása a felsőoktatásra	202

TANULMÁNYOK

AZ INKLÚZIÓ ÉS BEFOGADÁS TERÜLETÉRŐL

FÓNAI MIHÁLY – SZABÓ DIÁNA: Pályakezdő gyógypedagógusok társadalmi háttere és a pályakezdés jellegzetességei	217
ZAGYI EMESE: Közösségi média és testi fogyatékossgal élő nők. Egy célzott szakirodalomelemzés eredményei	235
BERZSENYI EMESE: Az európai középkor fogyatékossgágtörténete	246
SÁVAI-ÁTYIN REGINA: Inkluzív pedagógiára és szülőkkel való kapcsolattartásra felkészítés a tanárképzésben – tanárszakos hallgatók, tanárok és oktatók percepcióinak kihangosítása	257
A tanulmányok szerzői.....	275

ELŐSZÓ

Az Országos Neveléstudományi Konferencia a hazai pedagógia legrangosabb eseménye, amely 2024 októberében huszonnegyedik alkalommal került megrendezésre – ezúttal Debrecenben. Ugyanakkor nemcsak a konferencia ismétlődése jelenti az állandóságot a neveléstudósok számára, hanem az a kötet, amelyet az elhangzott anyagok legjavából állítanak össze a rendezvény szervezői. Az Új Kutatások a Neveléstudományokban sorozat először 2009-ben látott napvilágot, és a bemutatóra a hagyományok szerint a következő évi Országos Neveléstudományi Konferencián kerül sor. A tanulmánykötet elkészítése a leköszönő szervező bizottság búcsúja is egyben, ami egy intenzív, majdnem kétéves munkát zár le. Nagy örömről számoltunk, hogy a hazai oktatáskutatókat a 2024-es évben Debrecenben vendégül láthattuk, és reméljük, hogy az október 24. és 26. közötti három napot – reményeink szerint – maradandó élménnyé varázsoltuk. Köszönettel tartozunk a Szervező- és a Tudományos Bizottság tagjainak, a két egyetemi kar minden szervezésbe bekapcsolódó munkatársának, a hazai és nemzetközi PhD-hallgatóknak, illetve valamennyi önkéntesnek, hogy munkánkat segítették.

A 2024-es konferencia több mint 600 résztvevője 36 szimpóziumban, 50 szekcióban és hat poszterszekcióban hallgathatta meg egymás előadását, inspirálódhattott, vitatkozhatott és szakmai kapcsolatokat építhetett, valamint számos kulturális és szabadidős programon vehetett részt, hogy még szorosabbra fűzze a hazai és nemzetközi pedagógiai műhelyek közötti szálakat. A konferencia hívószavai a társadalmi jóllét és a válságok voltak, ugyanakkor a beküldött absztraktok alapján is egyértelműnek tűnt, hogy az oktatással foglalkozó szakemberek számára ezek a területek kiemelt fontossággal bírnak. Mind az iskola, mind pedig a nevelési színterek nagymértékben alakultak át a 2020-as években, s ebben az átalakulásban az integráció, a mentális jóllét és az esélyegyenlőség kérdéskörei kulcsfontosságúnak tekinthetők. A jelenlegi társadalomban kevesebb a kiszámíthatóság és több a bizonytalanság, miközben az emberi kapcsolatok illékonyabbnak tűnnek – fontos tehát, hogy a gyermekek, a fiatalok és az oktatási folyamat minden szereplője ebben a rendkívül változatos „szép új világban” vonalvezetőket találjon. A konferencia megszervezésével ebben próbáltunk segítséget nyújtani. Plenáris előadóink – Prof. Angelika Paseka (University of Hamburg) és Prof. Sergiu Baltetescu (University of Oradea) is ezekre a gondolatokra fűzték fel prezentációjukat.

Mivel az Országos Neveléstudományi Konferencián több száz előadás hangzik el, a tanulmánykötet összeállítása aprólékos munka. A kiválasztás első eleme a

szekcióvezetők és opponensek ajánlásai voltak, amelyeket további lépések követtek: áttanulmányoztuk az absztraktokat, egyensúlyoztunk a pedagógia részterületei között, figyelembe vettük a lehetséges szerzők intézményi hovatartozását és a konferencia hívószavait, majd áttekintettük a korábbi évek köteteinek szerzői listáit. Minden elkészült tanulmányt két opponens lektorált, akiknek a nyári hónapokra eső munkáját ezúton is köszönjük.

A kötetben végül 19 tanulmány látott napvilágot. Az első fejezet az Egészség és jóllét a válságok korában címet viseli, s olyan írások kaptak benne helyet, amelyek a pedagógusok mentális jóllétét, a múzeumi tanulás jóllétben betöltött szerepét, az internetfüggőség veszélyeit, valamint a fair play értelmezését vizsgálták. A második, Új fókuszpontok, módszertani újítások címet viselő fejezetben a gyermeki jogok és pedagógiai gyakorlat, az önfertőzés diskurzusai a Néptanítók Lapjában, a szakképzés és a munkaerőpiac közötti átmenet kihívásai, az OKM adatbankjának vizsgálata, valamint a matematikai problémamegoldás fejlesztése témákban születtek írások. A harmadik, a köz- és felsőoktatás világát érintő fejezetben a reziliens és veszélyeztetett iskolákról, a nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulókról, a középiskolások természettudományos tanulási motivációiról, az InnoDigi programról, a zenepedagógus jelöltek pályaszocializációjáról, valamint a felsőoktatásban megfigyelhető menedzserializmusról olvashatunk. Az utolsó, Tanulmányok az inklúzió és befogadás területéről című fejezetben olyan témák jelennek meg, mint a pályakezdő gyógypedagógusok jellemzői, a közösségi média és a fiatal fogyatékos nők kapcsolata, az európai középkor fogyatékoságtörténete, illetve az inkluzív pedagógiára és szülőkkal való kapcsolattartásra történő felkészítés.

Szívből reméljük, hogy az írások további inspirációt jelentenek minden olvasónak, aki érdeklődik a neveléstudományok iránt.

Debrecen, 2025. szeptember 22.

Bocsi Veronika, a XXIV. ONK elnöke
Kovács Klára, a XXIV. ONK titkára

EGÉSZSÉG ÉS JÓLLÉT A VÁLSÁGOK KORÁBAN



ELEKES GYÖRGYI – SVRAKA BERNADET –
GOMBÁS JUDIT – GYARMATHY ÉVA

A KIÉGÉS ÉS AZ EGÉSZSÉG DIMENZIÓI A HAZAI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Kutatásunk célja, hogy a hazai pedagógusok mentálhigiénés állapotát térképezzük fel magyarországi mintán. Az online kérdőívünket 2022-ben három hónap alatt 555 fő pedagógus munkakört betöltő óvodai, általános iskolai, középiskolai dolgozó töltötte ki. A pedagógusok ($n = 555$) átlagéletkora $50,07 \pm 9,30$ év, ebből 88,8% (484 fő) nő és 11,2% (66 fő) férfi. A kérdőív tartalmazta többek között a Mini Oldenburg Burnout Inventory-t (MOLBI), a Szubjektív Testi Tüneti Skálát (PHQ), és a European Value Survey kérdései közül két kérdést, amely a szubjektív egészségi állapotra és a háztartás szubjektív anyagi helyzetére vonatkozott, továbbá rákérdeztünk a szocioökonómiai státusz mutatókra. Az eredmények alapján látható, hogy a testi tünetek megjelenése szorosan összefügg az egészség érzetével, minél kevesebb fizikai tünete van egy pedagógusnak, annál egészségesebbnek érzi magát. A testi egészség és a tünetek megjelenése szoros kapcsolatban áll a kiégés mértékével is. A kiégés két alfaktorát (kimerülés, kiábrándultság) és a testi tünetek megjelenése között közepesen erős együttjárást találtunk. Ezentúl szignifikánsan egészségesebbnek érzik magukat azok a pedagógusok, akik háztartásuk szubjektív anyagi helyzetét jobbnak ítélik. A tanulmányunkban a fenti összefüggéseket világítjuk meg, és a kapott mintázatokat összevetjük a korábbi hazai eredményekkel.

KULCSSZAVAK: pedagógusok kiégése, anyagi helyzet, egészségi állapot, testi tünetek

1. Háttér és célok

A pedagógusok mentális jól-létének vizsgálata kiemelt kutatási téma kellene, hogy legyen a hazai pedagóguskutatásokban, azonban a téma mintha nem kapna kellő figyelmet. Annak ellenére se, hogy mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások rávilágítanak, hogy a tanárok mentálhigiénés állapota hatással van munkahelyi teljesítményükre és hatékonyságukra, amely visszahat a tanulók oktatási eredményességére (Paksi et al., 2015; Szabó & Jagodics, 2016; Mihálka & Pikó, 2018; Capone et al., 2019; Szabó et al., 2020; Mihálka, 2023).

Az oktatás minősége több szempontból jelentős hatással bír az adott társadalomra, hiszen egyrészt befolyásolja az adott ország jövőbeli gazdasági jólétét. A nemzetközi kutatási eredmények összefüggést tárnak fel a minőségi oktatás és az adott ország gazdasági versenyképessége között (Hanushek et al., 2019). Másrészt, az iskola egy kiemelt integrációs tér a jövő generáció számára, ahol a pedagógusok mintaként szolgálnak a diákok számára, s megküzdési módjuk, konfliktuskezelési technikájuk az indirekt nevelésen keresztül jelentős hatással bír a következő generáció viselkedéskultúrájára (Buda, 1994). Harmadrészt, a pedagógusokra növekvő

társadalmi felelősség hárul, hogy a tanulók között megjelenő nem adekvát működésekre (pl. függőségek, bullying, iskolai agresszió stb.) felkészülten, professzionálisan reagáljanak.

Mindezen elvárásoknak való megfelelést megnehezíti, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar pedagógusok alulfizetettek, túlterheltek a magas óraterhelések miatt, és a szakmai előrelépés lehetőségei bizonytalanok (Dolton et al., 2018). A hazai pedagógusszakma presztízse alacsony, amely a romló bérekkel és a sokszor kritikával illetett, kevésbé hatékony pedagógusi munkával is összefügg (Varga, 2013). A hazai pedagógusok átlagéletkora magasabb az európai átlagnál, 47,6 év (TALIS, 2018), a 30 év alatti pedagógusok aránya pedig alacsony (TALIS, 2018). Hazánkban az OECD átlagnál magasabb a nők aránya 79% (TALIS, 2018), amely egy fokozottan elnőiesedett pálya képét mutatja, ahol erős a szereptúlterhelés, hisz a pedagógus nőknek nehéz megtalálni az egyensúlyt a saját család és a munkahely között, mivel a hagyományos nemi szerepek tovább élése miatt a háztartási munkák, gyermekgondozási feladatok nagy részét továbbra is a nők végzik (Herendy et al., 2023; Nagy, 2017). Így nem meglepő, hogy nemzetközi kutatások szerint a portugál és a brit pedagógusok után a magyar pedagógusok stressz-szintje bizonyult a legmagasabbnak (Lannert, 2021).

A pedagógusi munkát a korábbi évtizedekben is magas stresszterheléssel járó foglalkozásnak tartották, mert a jelentős munkaterhelés mellett magas az érzelmi bevonódás, az érzelmi felelősségvállalás mértéke (Heus & Diekstra, 1999; Kyriacou, 2001). Ezen típusú leterheltség a Covid óta még tovább növekedett, s a tanulókkal való érzelmi törődés felelőssége még inkább érezhető a pályán (DiBlasio & Szigeti, 2024). Ezért más humánszakmákhoz képest a pedagógusok kiemelt kockázati csoportnak tekinthetők a kiégés vonatkozásában, amelyet finnországi és holland vizsgálatok is alátámasztanak (Hakanen et al., 2006; Heus & Diekstra, 1999; Maslach & Leiter, 2017).

A kiégés fogalmának legismertebb definíciója Maslach (1981) munkásságához köthető, amely a kiégést egy munkahelyi stressz szimptomájaként határozza meg, s amely három dimenzióból áll: kimerültség, deperszonalizáció és csökkent szakmai hatékonyság (Maslach & Jackson, 1981). A kimerültség arra az érzésre utal, amikor a munkavállaló kimerítette pszichológiai és fizikai erőforrásait. A deperszonalizáció egy távolságtartó, közönyös hozzáállást takar a munkatársakkal, ügyfelekkel vagy a munkával kapcsolatban, amit később cinizmusnak neveztek el. A csökkent szakmai hatékonyság pedig a munkavállaló hatékonyságában, teljesítményében bekövetkező negatív változást jelenti. Ezen fogalmak alapján operacionalizálták Maslach és munkatársai a Maslach (1997) Kiegészi Kérdőívet (MBI), amely gyorsan elterjedt világszerte (Maslach et al., 1997). Annak ellenére, hogy léteznek más mérőeszközök is a kiégés mérésére (pl. CBI, OLBI, MOLBI), mégis az MBI a legnépszerűbb mérőeszköz, pedig számos kritika érte módszertani és gyakorlati szempontból is. Az MBI korlátai leküzdése érdekében fejlesztették ki a BAT-ot (Burnout Assessment Tool). A BAT egy új, ígéretes kiegészi mérőeszköz, amely képes a kiégést egészeben mérni, megadva a kiégés összpontszámát, továbbá

megkülönböztetve méri a kiégés alapvető és másodlagos tüneteit is (Schaufeli et al., 2020). Sajnos a BAT-ot nem validálták még magyar populáción, így kutatásunkban nem tudtuk felhasználni, de a fent említett okok miatt az MBI-t sem szeretnénk volna, így egy ritkán, de szabadon felhasználható mérőeszköz mellett – MOLBI – döntöttünk.

A korábbi kutatások szerint a tanárok között a kiégés két központi dimenziójára vonatkozóan az érzelmi kimerülés és a cinizmus magasabb szintű, más szakmákkal összevetve (Maslach et al., 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Különösen az érzelmi kimerültség jelentős mértékű, ami a tanári pálya elhagyásában döntő szerepet játszik (Skaalvik & Skaalvik, 2011). A kiégés mértéke a tanárok körében 5–30% között mozog, annak függvényében, hogy a kutatók a kiégést miképp konceptualizálják (Blazer, 2010; Gil-Monte et al., 2011). Garcia-Carmona et al. (2019) metaelemzése a középiskolai tanárok magas szintű kiégésére mutat rá. A tanárok 28,1%-át súlyos érzelmi kimerültség, 37,9%-át magas szintű deperszonalizáció és 40,3%-át alacsony személyes teljesítmény jellemzi. Az egyetemi tanárok körében 37% az általános kiégés gyakorisága (Fernández-Suárez et al., 2021). Mindezek mellett a pedagógusok munkával való elégedettsége is kimagaslóan magas, amely rámutat a pedagógus hivatás jelentős örömszerzői jellegére is (Redín & Erro-Garcés, 2020).

Ezekre az elméleti modellekre támaszkodva állítottuk fel kutatási kérdésünket, melyekben arra kerestük a választ, hogy az általunk vizsgált konstruktumok hogyan kapcsolódhatnak a kiégéshez. Vajon a hazai pedagógusok kimerülésének és a kiábrándulásának mértéke együttjárást mutat-e a háztartás szubjektív anyagi helyzetével, a szubjektív egészségi állapottal és a testi tünetek megjelenésével?

A kutatási kérdéseinkre a következő hipotézisek mentén keressük a választ:

H1: A háztartás szubjektív anyagi helyzete negatív együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* és *kimerülés* skálákkal a pedagógusok között.

H2: A szubjektív egészségi állapot pozitív együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* és *kimerülés* skálákkal a pedagógusok között.

H3: A pedagógusok *kiábrándultságának* és *kimerülésének* mértéke pozitív együttjárást mutat a testi tünetek fokozott jelenlétével.

2. Módszerek

2.1. A kutatás résztvevői és metodikája

Az online kérdőíves, keresztmetszeti kutatásunk résztvevői olyan 24 és 72 év közötti pedagógusok voltak ($n = 555$), akik átlagéletkora $50,07 \pm 9,30$ év. Ebből 88,8% (484 fő) nő és 11,2% (66 fő) férfi. Az adatokat 2022. november és 2023. január között, három hónapos időszakban gyűjtöttük. A kutatásban való részvétel anonim és önkéntes volt, önbevallásos adatok alapján történt. A kitöltők egy részét az Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszere (KIR) központi oldaláról letölthető közérdekű köznevelési adatok alapján, az intézmények címlistáján keresz-

tül értük el, kiküldve az űrlapot az intézményeknek. Továbbá a kérdőívet megosztottuk pedagógus tematikájú Facebook-csoportokban is.

2.2. A kutatáshoz használt mérőeszközök bemutatása

A felmérésben alkalmazott egészségpszichológiai tesztek mind jogtisztán, szabadon hozzáférhetők, és eddig nem tesztelték pedagógusi alcsoporton (Horváth et al., 2022). A kutatásunkban részt vevő pedagógusok többek között az alábbi kérdőíveket töltötték ki a pszichés-mentális egészségükre és személyes hátterükre vonatkozóan.

Mini Oldenburg Kiegészítő Kérdőív (MOLBI)

A MOLBI 10 tételt tartalmazó kérdőív, amely két alskálát, a „*Kimerülést*” és a „*Kiábrándultságot*” méri. A tételek fele fordított és az OLBI-hoz (Oldenburg Kiegészítő/Oldenburg Burnout Inventory, OLBI) hasonlóan a válaszok négyfokú Likert-skálán vannak megadva. Az OLBI-kérdőív rövid változatát a 10 ítemes MOLBI-t magyar nyelvre is adaptálták (Ádám et al., 2020). Ádám és mtsai. (2020) ez utóbbi változatot javasolják használatra, mert a MOLBI faktorstruktúrája határozottan, tételek közötti korrelációktól mentes formában megerősítésre került, megbízható, 0,8 feletti Cronbach-alfa értékekkel rendelkezik. A „*Kimerülés*” alskála a munkával kapcsolatos fáradtságot és a munka által bekövetkező érzelmi és fizikai terhelést méri. A „*Kiábrándultság*” alskála pedig a munkával kapcsolatos érdeklődésvesztést, elszemélytelenedést detektálja (Ádám et al., 2022). Ezen két dimenzió megfeleltethető MBI (Maslach Burnout Inventory) kérdőív „*emocionális kimerültség*” és „*deperszonalizáció*” dimenzióinak.

Szubjektív Testi Tünet Skála (PHQ)

A PHQ a leggyakoribb testi diszkomfortérzetekre, azok megjelenésére és gyakoriságára kérdez rá. A kérdőív a szomatizációval (is) kapcsolatba hozható gyakori testi tünetekre (pl. derék- vagy hátfájás, fejfájás, alvászavarok) kérdez rá az elmúlt 4 hét vonatkozásában, háromfokú Likert-skálán. A kérdőív nem alkalmas arra, hogy elkülönítse egymástól a szomatizációból fakadó és az orvosilag-élettanilag megmagyarázható „valódi” tüneteket, mégis a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egyaránt használják mind a nem-specifikus tünetek, mind a szomatizációs tendencia mérésére (Köteles et al., 2011; Köteles, 2022).

Háttérkérdőívek

A fentiekben túl megkérdeztük a szokásos demográfiai háttéradatokat (nem, életkor, lakóhely, iskolázottság, családi állapot). Továbbá rákérdeztünk a pedagógiai munka egyes vonatkozásaira (heti óraszám, pályán eltöltött évek száma, az iskola fenntartója). Továbbá az EVS (European Values Study) kérdései közül felhasználtuk a szubjektív anyagi helyzet megítélésére vonatkozó kérdést 5 fokozatú Likert-

skálán megadva (*Milyennek ítéli az Önök háztartásának anyagi helyzetét? Nagyon jó; Jó; Megfelelő; Rossz; Nagyon rossz*) és a szubjektív egészségi állapot értékelésére vonatkozó kérdést (*Mindent összevetve, hogyan tudná Ön a mostani egészségi állapotát jellemezni? Nagyon rossz; Nem nagyon jó; Elég jó, elfogadható; Jó; Nagyon jó*).

A következő táblázat (1. táblázat) a kutatásunkban használt tesztek mintán mutatott minimum és maximum értékei, átlagai és szórásai, illetve reliabilitás mutatói szerepelnek.

1. táblázat. A tesztek gyakorisági és reliabilitás mutatói (n = 555)

	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Cronbach α
MOLBI – Kiábrándultság (1–5)	1	5	2,150	0,674	0,80
MOLBI – Kimerülés (1–5)	1	5	2,790	0,734	0,81
Háztartás szubjektív anyagi helyzete (1–5)	1	5	2,998	0,778	0,73
Szubjektív egészségi állapot (1–5)	1	5	3,121	0,877	0,87
PHQ – Összes (0–30)	0	27	8,368	5,682	0,89

2.3. Adatfeldolgozás metodikája

A beérkezett adatok feldolgozásához az IBM SPSS Statistics 26.0 verzióját (IBM Corp., Armonk, NY, USA) használtuk. A változók közötti együttjárást Spearman-korrelációval vizsgáltuk. Az alkalmazott statisztikai eljárások során a szignifikanciaszintet minden esetben $p < 0,05$ értéknél határoztuk meg.

2.3.1. A vizsgálati eredmények bemutatása

A MOLBI *kiábrándultság* és *kimerülés* alskálái a kiégés mértékét mutatják a pedagógusok csoportjában. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk fontosnak tartott független változókkal együttjárást mutatnak-e. A háztartás szubjektív anyagi helyzete alacsonyabb mértékű negatív együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* skálával $r = -0,173$; $p < 0,05$, a MOLBI *kimerülés* skálával $r = -0,225$; $p < 0,05$. Tehát, aki rosszabbnak ítélte meg a háztartás szubjektív anyagi helyzetét, az inkább érzi a *kiábrándultság* és a *kimerülés* érzését.

A szubjektív egészségi állapot közepes erősségű együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* ($r = -0,332$; $p < 0,05$) és *kimerülés* ($r = -0,452$; $p < 0,05$) skáláival. A szubjektív egészségi állapot minőségét meghatározza a párhuzamosan jelenlévő *kiábrándultság* és a *kimerülés* mértéke.

A következő független változónk a Szubjektív Testi Tünet Skála (PHQ), melynek kikérdezését azért tartottuk fontosnak, mert a szubjektív egészségi állapot

egyik fő komponensének véljük. Először a MOLBI *kiábrándultság*, majd a *kimerülés* skálákkal térképeztük fel az együttjárást, amely az utóbbival mutatta a legerősebb pozitív kapcsolatot: MOLBI *kiábrándultság* esetén $r = 0,523$; $p < 0,05$ MOLBI *kimerülés* esetén pedig $r = 0,693$; $p < 0,05$. Mivel mindkét esetben pozitív együttjárásról beszélünk, ezért minél magasabb a testi tünetek értéke, annál inkább jár együtt a *kiábrándulás* és *kimerülés* érzésével. A Szubjektív Testi Tünet Skála közepes erősségű negatív együttjárást mutat a szubjektív egészségi állapottal $r = -0,490$; $p < 0,05$, vagyis a testi tünetek megjelenése romló szubjektív egészségi állapotot mutat. A háztartás szubjektív anyagi helyzete ennél jóval gyengébb negatív együttjárást mutat a testi tünetekkel ($r = -0,182$; $p < 0,05$), vagyis az alacsonyabb észlelt anyagi helyzet esetében nagyobb eséllyel találkozhatunk szubjektív testi tünetek megjelenésével.

3. Összegzés

A pedagógus szakma kimagasló rizikófaktorú foglalkozás más humán szakmákhoz képest a kiégés szempontjából. Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk a magyar pedagógusok körében azon dimenziókat, amelyek a kiégéshez, mint multikauzális problémához vezethetnek (Mueller & Morley, 2020). A kiégés szindróma a krónikus stresszre adott végállapotként jelenik meg, ezért az odavezető út feltárása segíti a megelőzést. A kutatási kérdéseinket is ezen tényezők mentén fogalmaztuk meg, reflektálva a strukturális és az egyéni problémákra is. A strukturális körülményeket a pedagógus háztartás szubjektív anyagi helyzetének megítélésével mértük. Az egyéni tényezőket pedig a szubjektív egészségi állapot megítélésével és a testi tünetek megjelenésével vizsgáltuk. A kutatásban 555 fő vett részt, azaz válaszolta meg az online felületen elérhető kérdőíveket, a MOLBI, a PHQ, továbbá az EVS kérdéseit, amelyek a szubjektív egészségi állapotra és a háztartás szubjektív anyagi helyzetére vonatkoztak.

A kutatási kérdéseink ezen témakörök mentén körvonalazódtak. Arra kérdeztünk rá, hogy a kimerülés és a kiábrándultság mértéke együttjárást mutat-e a háztartás szubjektív anyagi helyzetével, a szubjektív egészségi állapottal és a testi tünetek megjelenésével. Kitöltőink pedagógusok voltak, átlagéletkoruk 50,07 év volt.

A kutatási eredményeink megerősítették, hogy a kiégés mint függő változó összefüggést mutat az összes általunk meghatározott független változóval, amelyek különböző erősségűek és irányúak. Az első feltevésünk, miszerint a háztartás szubjektív anyagi helyzete negatív együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* és *kimerülés* skálákkal a pedagógusok között, megerősítést nyert. Habár a MOLBI *kimerülés* és a *kiábrándultság* dimenziói a háztartás szubjektív megítélésével együtt járnak, azonban ez a negatív együttjárás gyenge. Az adatok alapján, aki az anyagi helyzetét jobbnak ítéli meg, annak a MOLBI *kimerülés* és *kiábrándultság* összpontszámai alacsonyabbak, tehát kevésbé *kimerült* és *kiábrándult*. A legkorábbi hazai kutatások rávilágítottak, hogy a nem megfelelő fizetés elsődleges stresszor a peda-

gógusok életében. Petróczi (1999) 500 fős kutatásában a pedagógusok 71%-a tartotta alacsonynak a fizetését, és 62% a társas elismerés hiányát említette meg. Paksi et al. (2015) átfogó vizsgálata megerősíti, hogy a hazai pedagóguspálya társadalmi megbecsültsége továbbra is alatta marad más diplomás foglalkozások jövedelmeinek viszonylatában, illetve anyagi szempontból nemzetközi vonatkozásban az átlagnál alacsonyabb értéket mutatnak a hazai bérek, azonban ez a pályán maradókat kevésbé befolyásolja, ellentétben a pályaelhagyókkal. Paksi et al. (2015) kutatása szerint a hazai pedagógusok 5–8% között tekinthető kiégettnek, amely közepes arányszámnak tekinthető a humán szakmák vonatkozásában. Pikó és Mihálka (2017) kutatásában a pedagógus presztízs megítélése kapcsán nagyobb fokú elégedetlenség volt azonosítható, mint a fizetéssel (55,9%) és a munkapolitikával (60%) kapcsolatos elégedetlenség. Úgy tűnik, hogy a fizetéssel való elégedetlenség kisebb mértékben befolyásolja a hazai pedagógusok teljes elégedettségét, amelyet kisebb mintán végzett kutatások is megerősítenek (Holecz & Molnár, 2014). A mi eredményeink is azt mutatják, hogy a szubjektív anyagi helyzet értékelése csak kevésbé befolyásolja a MOLBI kiégés alszállát. A második vélekedésünk szerint a szubjektív egészségi állapot pozitív együttjárást mutat a MOLBI *kiábrándultság* és *kimerülés* skálákkal, a pedagógusok között beigazolódott. A MOLBI *kimerülés* és a *kiábrándultság* jelentősebb együttjárója a szubjektív egészség rosszabb megítélése, vagyis aki *kimerült* és *kiábrándult*, kevésbé jónak érzi az egészségi állapotát. A harmadik hipotézisünk szerint a pedagógusok *kiábrándultságának* és *kimerülésének* mértéke pozitív együttjárást mutat a testi tünetek fokozott jelenlétével. A Testi Tünet Skálán (PHQ) mutatkozó eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy ahol a testi tünetek megjelennek, ott rosszabb a szubjektív egészség és a szubjektív anyagi helyzet megítélése is. Ezen tendenciákkal a korábbi hazai kutatások is egybevágunk. Mihálka és Pikó (2018) kutatásai szerint a hazai pedagógusok kiégése nemzetközi vonatkozásban is magas értéket képviselnek. Mihálka és Pikó (2018) kutatásukban külön felhívják a figyelmet az érzelmi kimerültség és a pszichoszomatikus tünetek közötti erős kapcsolatra, amit nemzetközi kutatások is alátámasztanak (Leiter et al., 2014; Cazan & Năstasă, 2015). Meg kell említenünk, hogy a szerzőpáros a Maslach-féle Kiégés Leltár pedagógus változatával és a Pszichoszomatikus tüneti index (Pikó, 2006) alkalmazásával jutott erre az eredményre. A mérőeszközök különbözőségének ellenére a tendenciák egybevágunk saját vizsgálatunk kutatási eredményeivel. Következésképp a kiégés elleni protektív faktorok feltárásakor érdemes a fizikai aktivitás mérését jobban bevonni a vizsgálatokba. Továbbá az iskolai egészségfejlesztési programok megújításakor érdemes a pedagógus célcsoportot is fókuszba helyezni, nemcsak a tanulókat. A legfrissebb kutatásokban öröndetes módon ez a fókusz egyre inkább megjelenik. Szigeti et al. (2024) kutatásukban egyenesen egy komplex megközelítést javasol a fizikai aktivitás kapcsán, tanulótanár viszonylatban, amely nemcsak a mozgás egészségfejlesztő hatását emeli ki, hanem az ebben rejlő társas támogatás lehetőségét is. Kovács és Hideg-Fehér (2025) kutatása az intézményi sportolásra és rekreációs tevékenységre mint munka-

helyi erőforrásra tekint, amely nemcsak jobb fizikai állapotot, hanem mentális egészséget is eredményez, továbbá a stresszel való megküzdést is segíti.

A fenti szerzőkkel egyetértve saját kutatási folyamatainkat tovább gondolva, a további eredményeinket feldolgozva, a testi tünetek jelző szerepére hívnánk fel a figyelmet, ahol a fizikai aktivitást, a sportolást mint a kiegész elleni megküzdési forma jelentőségét hangsúlyozzuk, amely a következő publikációnkban részletes kifejtésre kerül.

Irodalom

- Ádám S., Dombrádi V., Mészáros V., Bányai G., Nistor A., & Bíró K. (2020). Az Oldenburg Kiegész Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73(07–08), 231–240.
<https://doi.org/10.18071/ISZ.73.0231>
- Ádám, Sz., & Mészáros, V. (2022). Maslach Kiegész Kérdőívek. In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy., & Demetrovics, Zs. (Eds.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 245–248). Medicina Könyvkiadó.
- Blazer, C. (2010). *Teacher burnout* (Information Capsule No. 1003). Research Services, Miami-Dade County Public Schools.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536509.pdf>
- Bordás, A. (2010). A kiegész-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4), 666–672.
- Buda, B. (1994). Pedagógus – iskola – egészség : gondolatok a testi és lelki egészségmegőrzés szemszögéből. *Iskolakultúra*, 4(7), 41–46.
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S.-A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574–1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. Varkey Foundation. <https://www.teachertoolkit.co.uk/wp-content/uploads/2018/11/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the prevalence of burnout in university professors in the period 2005–2020. *Education Research International*, 2021, 7810659.
<https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>

- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205–212. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632011000400003>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857–899. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.4.0317.8619R1>
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269–284). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO_9780511527784.019
- Herendy, C., Zsolt, P., & Bayer, J. (2023). Házimunka-megosztás és családi élet a 2020-as első Covid-pandémia idején. *Pro Publico Bono–Közigazgatás*, 11(1), 38–63. <https://doi.org/10.32575/ppb.2023.1.3>
- Holecz, A., & Molnár, S. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.
- Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. Karlovitz, J. T. (Ed.), *Mozgás, környezet, egészség* (pp. 155–174). International Research Institute s.r.o.
- Kovács, K., & Hideg, G. (2025). Az érzelmi kimerültség rizikó- és védőfaktorai a Kárpát-medencei oktatók körében: fókuszban a fizikai aktivitás. *Önkéntes Szemle*, 5(1), 34–50. <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2025.1.34-50>
- Köteles, F., Simor, P., & Bárdos, Gy. (2011). A rövidített egészségszorongás-kérdőív (SHAI) magyar verziójának kérdőíves validálása és pszichometriai értékelése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 191–213. <https://doi.org/10.1556/Mental.12.2011.3.1>
- Köteles, F. (2022). Szubjektív Testi Tünet Skála. In Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy., & Demetrovics, Zs. (Eds.), *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásban és gyakorlatban I.* (pp. 315–318). Medicina Könyvkiadó.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberi erőforrások közösségeiről a magyar közoktatásban*. T-TUDOK. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (2014). *Burnout at work: A psychological perspective*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/978131589416>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory*. Scarecrow Education.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES. In Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed.) (pp. 65). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In Cooper, C. L., & Quick, J. C. (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Mihálka, M. (2023). A kiegész kialakulása és megelőzése. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 111–127. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.111>
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettél való elégedettsége és összefüggése a kiegészel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157.
<https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006>
- Mueller, V., & Morley, C. (2020). Blaming individuals for burnout: Developing critical practice responses to workplace stress. *Social Alternatives*, 39(3), 20–28.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.767920662624987> (letöltés: 2025. 03. 03.)
- Nagy, B. (2017). Létezh-e munka-magánélet egyensúly vezető állásban? *Szociológiai Szemle*, 27(3), 75–103. <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3262/>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján, II. kötet*. Oktatási Hivatal.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84.
<https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
- Petróczi, E., Fazekas, M., Tombácz, Z., & Zimányi, M. (1999). A kiegész jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 429–441.
- Pikó, B. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(3), 311–318.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.05.003>
- Pikó, B. F., & Mihálka, M. (2017). A Study of Work Satisfaction, Burnout and other Work-Related Variables Among Hungarian Educators. *European Journal of Mental Health*, 12(2), 152–164. <https://doi.org/10.5708/EJMH.12.2017.2.2>
- Redín, I. C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Szabó, É., Bátor, B., Bobor, P., Korláth, P., Szappanos, C., & Jagodics, B. (2020). Mi van a kiégés-fogékonyság mögött? Pedagógusok munkahelyi nehézségeinek feltárása kvalitatív és kvantitatív eljárással. *Iskolakultúra*, 30(3), 3–17. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.3>
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények: a tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3>
- Szigeti, M. V., & Di Blasio, B. (2024). A pedagógusok pszichés erőforrásai a pszichológiai és társadalmi biztonság struktúrájában: Coping mechanizmusok a kiégés prevenciójában. *Scientia et Securitas*, 5(2), 267–282. <https://doi.org/10.1556/112.2024.00216>
- Szigeti, R., Balázs, N., & Urbán, R. (2024). „Én már hamu vagyok?” Kiégéskörkép – fókuszban a tanárok helyzetével. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 25(1), 13–35. <https://doi.org/10.1556/0406.2024.00020>
- Varga, J. (2013). *A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1304.pdf>

Támogatás

A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program 2021, SZKF-1/2021, MTA-AVKF Tanulási környezet kutatócsoport szakmai támogatásával készült.

TSEHAYNEW GETANEH TAREKE – GIRUM TAREKE ZEWUDE –
JÓZSA GABRIELLA – TUN ZAW OO – JÓZSA KRISZTIÁN

INTERNETFÜGGŐSÉG ÉS BELSŐ ERŐFORRÁSOK: A PSZICHOLÓGIAI TŐKE, A MINDFULNESS ÉS AZ ERKÖLCSI POTENCIÁL ÖSSZEFÜGGÉSEI

ABSZTRAKT

A tanulmány etiópiai egyetemisták (n = 868) körében vizsgálja az internetfüggőség, a mindfulness (tudatos jelenlét), a pszichológiai tőke és az erkölcsi potenciál közötti kapcsolatot. Az eredmények szerint ezek a pszichés erőforrások negatív összefüggést mutatnak az internetfüggőséggel, azaz akik magasabb szinten rendelkeznek ezekkel a jellemzőkkel, azok kevésbé hajlamosak problémás internethasználatra. A kutatás kiemeli, hogy a mindfulness, a pszichológiai tőke és az erkölcsi potenciál egymással is pozitív kapcsolatban állnak, fejlesztésük beavatkozási pontként is szolgálhat az internetfüggőség megelőzésében.

KULCSSZAVAK: *internetfüggőség, mindfulness (tudatos jelenlét), pszichológiai tőke, erkölcsi potenciál*

Bevezetés

Az internet mindennapi életünk meghatározó eszközévé vált, használata pedig különösen a fiatalabb korosztályban vált intenzívvé az elmúlt évtizedekben. Az ezzel párhuzamosan növekvő internetfüggőség – amely a túlzott, kontrollálatlan online jelenlétben és annak a pszichoszociális működésre gyakorolt negatív hatásaiban nyilvánul meg – világszerte egyre nagyobb figyelmet kap mind az egészségpszichológiai, mind a neveléstudományi kutatásokban. Bár a témában számos vizsgálat született, az egyéni pszichológiai és morális erőforrások védőszerepének feltárása még mindig kevésbé kutatott terület.

Jelen tanulmány újdonsága, hogy az internetfüggőség kapcsolatrendszerét nemcsak a pszichológiai tőke és a tudatos jelenlét (mindfulness), hanem az erkölcsi potenciál mentén is vizsgálja – utóbbit elsőként alkalmazva ilyen jellegű kutatásban. Míg a pszichológiai tőke és a mindfulness védőfaktor szerepét érintő nemzetközi kutatások is elszórtak és többnyire korlátozott érvényességűek, addig az erkölcsi potenciál koncepciója eddig teljesen hiányzott az internetfüggőséggel kapcsolatos empirikus vizsgálatokból. Magyar nyelvű tudományos publikációk ezen a területen pedig szinte egyáltalán nem állnak rendelkezésre, így a jelen kutatás nemcsak a nemzetközi szakirodalomhoz kapcsolódik új nézőponttal, hanem a hazai diskurzusba is először emeli be ezt a megközelítést.

Elméleti áttekintés

Társadalmunk részévé vált az internet. Ezzel összefüggésben növekedett az internet és a közösségi médiaplatformok használata, aminek következtében az internetfüggőség egyre nagyobb aggodalomra ad okot világszerte, minden korosztályt érintve (Duong et al., 2020; Kuss et al., 2013; Shao & Ni, 2021; Zewude et al., 2024). Ennek következményeként az internetfüggőség a multidiszciplináris kutatások középpontjába került (Mak et al., 2014; Szapáry et al., 2022).

Számos tudományterület foglalkozik az internetfüggőséggel, ebből adódóan az elnevezése sem egységes. A szakirodalomban találkozunk pl. a problémás internethasználat (problematic usage of the internet; Fendel et al., 2024), internethasználati zavarok (internet-use disorders; Brand et al., 2016; Montag et al., 2020); kényszeres internethasználat (compulsive internet use; Fineberg et al., 2022), kóros internethasználat (pathological internet use; Fineberg et al., 2022) kifejezésekkel, azonban leggyakrabban az internetfüggőség elnevezést (internet addiction; Sondhi & Joshi, 2021) használják (Brand et al., 2016; Demetrovics, 2013). Az internetfüggőség az internet túlzott és kényszeres használatára utal, amely negatívan befolyásolja az egyén életének különböző aspektusait (Sondhi & Joshi, 2021). Jellemzője az internethasználat kontrollálatlansága, az online tevékenységekkel való elfoglaltság, az offline állapotban jelentkező elvonási tünetek, valamint a kapcsolatokra, a munkahelyi vagy iskolai teljesítményre és az általános jóllétre gyakorolt káros hatások (Meerkerk et al., 2009; Szapáry et al., 2022). Bár tanulmányunkban nem foglalkozunk azzal, hogy mire irányul az internetfüggőség, mégis le kell szögezni, hogy az internetfüggők nem magától a médiától, az internettől mint csatornától, hanem az általuk használt tartalomtól függenek (Brand et al., 2016; Demetrovics, 2013).

Az internetfüggőség egy sokrétű jelenség, éppen ezért különös érdeklődés övezi. Jelen tanulmányban az internetfüggőség és a következő változók kapcsolatrendszerét tárjuk fel: pszichológiai tőke, tudatos jelenlét, erkölcsi potenciál. Az alábbiakban ezeket a fogalmakat definiáljuk röviden.

A pszichológiai tőke (psychological capital) Luthans és munkatársai (2015) szerint az egyén pozitív pszichológiai állapotát és belső erőforrásait jelenti, amely négy alapvető komponensből áll: (1) Remény (hope): a célok elérésébe vetett hit, valamint a hozzájuk vezető utak megtalálására és kitartó követésére való képesség (Snyder et al., 1997; Szabó & Fodor, 2020); (2) Énhatékonyság (self-efficacy): a kihívást jelentő feladatok sikeres teljesítéséhez szükséges erőfeszítések megtételére való meggyőződés; (3) Optimizmus (optimism): a jelenlegi és jövőbeli teljesítményre vonatkozó pozitív elvárások; (4) Reziliencia (resilience): a nehézségekből való gyors felépülés és a célok iránti kitartás akkor is, amikor problémák és nehézségek érik az egyént (Kádi et al., 2020; Luthans et al., 2015).

A mindfulness (tudatos jelenlét) egy metakognitív folyamat, amely a teljes, pillanatról pillanatra való tudatos megélés, az ítékezés nélküli jelenlét gyakorlatával írható le (Baer et al., 2006). Az utóbbi évtizedekben számos előnye miatt megnőtt

az érdeklődés a mindfulness kutatása iránt. A mindfulness pozitívan hat a depresszió csökkentésére és a pszichológiai jóllét elősegítésére, az internetfüggőség elleni küzdelemre (Arslan & Coşkun, 2022; Fendel et al., 2024; Keng et al., 2011), a munkateljesítmény javítására (Dane & Brummel, 2013), az énhatékonyság növelésére, a stressz-szint csökkentésére (Brown & Ryan, 2003; Yagil et al., 2023), valamint a proszociális viselkedés, erkölcsi érzékenység elősegítésére (Xiao et al., 2020). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a mindfulness és a reziliencia szignifikánsan előrejelzik a diákok mentális egészségét (Sheykhangafshe et al., 2021; Zewude et al., 2024).

Az erkölcsi potenciál (moral potency) konstruktumát eredetileg a szervezetfejlesztés keretén belül a vezetők etikus viselkedésének feltárására alkotta meg Hannah és Avolio (2010), melynek három összetevőjét határozták meg: (1) az erkölcsi bátorság (moral courage) a kockázattal való szembenézést, a félelmek legyőzését jelenti. (2) Az erkölcsi hatékonyság (moral efficacy) az egyén meggyőződése, hogy képes mozgósítani azokat a kognitív erőforrásokat, cselekvési készleteket, amelyek szükségesek az erkölcsi teljesítmény eléréséhez, vagyis rendelkezik a cselekvésre való képességgel (Sekerka & Bagozzi, 2007). (3) Az erkölcsi felelősségvállalás (moral ownership) az egyénnek az erkölcsi cselekvés iránti felelősségérzete, amikor etikai problémákkal szembesül. Az erkölcsi potenciál segít a tanulóknak megérteni, hogy az ő dolguk cselekedni (erkölcsi felelősségvállalás), hinni abban, hogy képesek sikerre vinni ezeket a cselekedeteket (erkölcsi hatékonyság), és legyőzni a félelmeket, hogy kitartsanak és végigvigyék ezeket a cselekedeteket a megoldásig (erkölcsi bátorság). A szerzők szerint az erkölcsi potenciál kontextusfüggő, emellett alakítható, változtatható (Hannah & Avolio, 2010). Az erkölcsi potenciál fejlettsége elengedhetetlen az etikus viselkedéshez. Befolyásolhatja az egyén életének különböző aspektusait, mint pl. a kapcsolatait, a döntéshozatalát és az általános jóllétét (Bandura, 2002; Zewude et al., 2024). A magasabb erkölcsi potenciállal rendelkező egyének kevésbé hajlamosak a túlzott internethasználatra, mivel erős értékrenddel és önszabályozással rendelkeznek. A szakirodalom azonban nem mutat egységes képet az internetfüggőség és az erkölcsi viselkedés közötti kapcsolatban. Mukherjee és Baksi (2022) vizsgálata szerint a függőség nem, vagy csak kis mértékben változtatja meg az erkölcsöt. Xu és munkatársai (2023) szerint a problémás internethasználat azonban potenciálisan hatással lehet az erkölcsi döntéshozatalra és viselkedésre. Az erkölcsi meggyőződések ugyanakkor védőfaktorok lehetnek a különböző függőségekkel szemben (Kheirey et al., 2025).

Az utóbbi években egyre több kutatás foglalkozik az internetfüggőség és az egyének pszichológiai jólléte és erkölcsi értékrendje közötti kapcsolattal. Veisani és munkatársai (2020) serdülők mintáján összefüggést találtak az internetfüggőség és a mentális egészség között. Koc és Gulyagci (2013) kapcsolatot mutatott ki az internetfüggőség és a pszichológiai egészség között, ami arra utal, hogy az internetfüggőség hatással lehet a pszichológiai jóllét szempontjából releváns erkölcsi értékekre és etikai megfontolásokra. Arslan és Coşkun (2022) megállapította,

hogy az internetfüggőség előrejelzi az erkölcsi potenciált és a mentális egészséget. Agung és munkatársai (2023) szintén az internetfüggőség, a mindfulness és a mentális egészség közötti kapcsolatot vizsgálta, kiemelve a mindfulness és az internetfüggőség közötti összefüggést, valamint a mindfulness pozitív hatását a mentális egészségre. Alonzo és munkatársai (2021), valamint Zewude és munkatársai (2024) a közösségi média túlzott használata, a pszichológiai tőke és az erkölcsi potenciál közötti kapcsolatot vizsgálták, és megállapították, hogy a túlzott közösségi média-használat alacsonyabb pszichológiai tőkével és rosszabb mentális egészséggel jár együtt.

Fontos kiemelni, hogy az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál kutatása még viszonylag korai szakaszban tart, ezért fokozott tudományos figyelmet igényel. E konstruktumok közötti kapcsolatok feltehetően összetettek, és számos egyéni, valamint kontextuális tényező befolyásolhatja őket. Emellett az ok-okozati összefüggések iránya sem tisztázott egyértelműen; valószínűsíthető, hogy az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál kölcsönösen hatnak egymásra.

Kutatási cél

Fejezetünk korábbi részében rámutattunk, hogy az internetfüggőség számos pszichológiai jellemzővel állhat kapcsolatban. Ennek ellenére nem végeztek olyan korábbi vizsgálatokat, ahol ezeknek a pszichológiai tényezőknek egyidejűleg vizsgálták volna a kapcsolatát az internetfüggőséggel. A kutatás célja ezért az, hogy megvizsgálja az internetfüggőség, a mindfulness, a pszichológiai tőke és az erkölcsi potenciál közötti kapcsolatot egyetemista diákok körében. Hipotézisünk szerint a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál magasabb szintje alacsonyabb internetfüggőséggel jár együtt.

Minta és módszerek

Minta

Az adatfelvétel az etiópiai Amhara régió három egyetemén történt: a Gondari Egyetemen, a Wollo Egyetemen és a Woldia Egyetemen. Összesen 889 fő egyetemi hallgatót vontunk be a vizsgálatba. Az adatbázis-tisztítást követően 868 fő került a mintába, akik közül 526 férfi (60,6%) és 342 női (39,4%) hallgató volt. A résztvevők átlagéletkora 22,31 év ($SD = 4,03$). A résztvevők közül 284 fő (32,7%) a Gondari Egyetem, 246 fő (28,4%) a Wollo Egyetem és 338 fő (39,9%) a Woldia Egyetem hallgatója volt. Az összes résztvevő közül 238 hallgató elsőéves, 267 hallgató másodéves, 363 hallgató pedig harmadéves volt.

Eszközök

A méréshez amhara nyelvre lefordított, jó megbízhatósági mutatókkal rendelkező kérdőíveket alkalmaztunk, ezek a következők voltak.

Az *Internetfüggőség skálát* (*Internet Addiction Scale*, IAS Sondhi & Joshi, 2021) az egyén túlzott és kényszeres, a mindennapi életet zavaró internethasználatának a felmérésére fejlesztették ki. A 17 tételből álló kérdőívet hétfokú Likert-skálán kell értékelni a résztvevőknek. A mérőeszköz négy dimenzióból áll: internet utáni sóvárgás (5 tétel; Cronbach- α = 0,77), internetkényszer-zavar (4 tétel; Cronbach- α = 0,78), addiktív viselkedés (4 tétel; Cronbach- α = 0,74) és internetmegszállottság (4 tétel; Cronbach- α = 0,66). A teljes kérdőív reliabilitása magas (Cronbach- α = 0,88).

A *Pszichológiai tőke kérdőív* (*Psychological Capital Questionnaire*, PCQ-24; Luthans et al., 2007) egy 24 állítást tartalmazó hatfokú Likert-skálás mérőeszköz, melyet a válaszadók pozitív pszichológiai erőforrásainak felmérésére fejlesztettek ki. A kérdőív négy alskálát tartalmaz, mindegyik alskála hat tételből áll: (1) remény (Cronbach- α = 0,80), (2) énhatékonyság (Cronbach- α = 0,84), (3) optimizmus (Cronbach- α = 0,76), (4) reziliencia (Cronbach- α = 0,71). A teljes pszichológiai tőke kérdőív is jó megbízhatósági mutatóval rendelkezik (Cronbach- α = 0,89).

A Baer és munkatársai (2006) által kifejlesztett, majd később a Hou és munkatársai (2013) által módosított *Five Facet Mindfulness Questionnaire Short Form* (FFMQ-SF) kérdőívet használtuk a mindfulness vizsgálatára. Az FFMQ-SF öt alskálából áll, amit ötfokú Likert-skálán értékelnek a vizsgálatba bevont egyének. A kérdőív minden alskálájában négy állítás van, az alskálák a következők: tudatos cselekvés (Cronbach- α = 0,77), leírás (Cronbach- α = 0,84), megfigyelés (Cronbach- α = 0,81), belső tapasztalatokkal szembeni ítélkezésmentesség (Cronbach- α = 0,69) és belső tapasztalásra való nem-reagálás (Cronbach- α = 0,70). A teljes kérdőív megbízhatósági mutatója 0,85.

Az *Erkölcsei potenciál kérdőív* (*Moral Potency Questionnaire*, MPQ; Hannah & Avolio, 2010) 12 tételt tartalmaz, melyek ötfokú Likert-skálán három dimenziót mérnek: az erkölcsi bátorságot (4 tétel, Cronbach- α = 0,79), az erkölcsi felelősségvállalást (3 tétel, Cronbach- α = 0,85) és az erkölcsi hatékonyságot (5 tétel, Cronbach- α = 0,92). A teljes skála Cronbach- α értéke 0,85.

A megerősítő faktoranalízis (CFA) eredményei alátámasztották a kérdőívek faktoriális validitását. Az illeszkedési mutatók minden esetben megfelelőek voltak: CFI = 0,95, TLI = 0,94, RMSEA = 0,046 [90% CI: 0,041–0,051], SRMR = 0,041, amelyek mind megfelelő illeszkedést jeleznek.

Eredmények

Az 1. táblázat a skálák leíró statisztikai mutatóit tartalmazza. Az internetfüggőség, pszichológiai tőke, mindfulness és erkölcsi potenciál skálák ferdeségi (skewness) értékei rendre $-1,04$; $-0,46$; $-0,85$ és $-0,96$, míg csúcsossági (kurtózis) értékeik $1,49$; $0,29$; $1,11$ és $0,95$ voltak. A ferdeségértékek -1 és $+1$, a csúcsosságértékek pedig -2 és $+2$ közé esnek, ami a változók közel normális eloszlását jelzi (Kim, 2013).

1. táblázat. A vizsgált változók leíró statisztikái (N = 868)

Változók	Min.	Max.	Átlag	SD	Ferdeség	Csúcsosság
Internetfüggőség	17	90	64,48	13,70	$-1,04$	1,49
Pszichológiai tőke	23	144	88,81	25,78	$-0,46$	0,29
Mindfulness	20	118	76,58	17,48	$-0,86$	1,11
Erkölcsi potenciál	12	74	48,72	13,53	$-0,96$	0,95

A 2. táblázat az internetfüggőség, az erkölcsi potenciál, a pszichológiai tőke és a mindfulness közötti kapcsolatokat vizsgáló korrelációs mátrix eredményeit ismer-teti, beleértve azok dimenzióit (alskáláit) is. Az internetfüggőség és alkotmponensei erős interkorrelációt mutatnak. Az internet utáni sóvárgás mutatja a legerősebb összefüggést a teljes internetfüggőség skálával ($r = 0,84$, $p < 0,01$), amelyet az internetkényszeres-zavar ($r = 0,80$, $p < 0,01$), majd a megszállottság ($r = 0,72$, $p < 0,01$), végül az addiktív viselkedés ($r = 0,71$, $p < 0,01$) követ. Ezek az eredmények alá-támasztják az internetfüggőség dimenzióinak erős összekapcsolódását egymással.

2. táblázat. Az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcs potenciál közötti korrelációk (N = 868)

Valtozók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Internet utáni sóvárgás	-																		
2. Internet-kényszeres zavar	0,60**	-																	
3. Addiktív viselkedés	0,54**	0,41**	-																
4. Internet megszállottság	0,42**	0,45**	0,30**	-															
5. Internetfüggőség	0,84**	0,80**	0,71**	0,72**	-														
6. Remény	-0,23**	-0,17**	-0,09**	-0,16**	-0,21**	-													
7. Hatékonyág	-0,27**	-0,14**	-0,21**	-0,14**	-0,25**	0,74**	-												
8. Rugalmasság	-0,27**	-0,26**	-0,12**	-0,25**	-0,29**	0,59**	0,57**	-											
9. Optimizmus	-0,22**	-0,17**	-0,20**	0,02	-0,18**	0,51**	0,56**	0,51**	-										
10. Pszichológiai tőke	-0,30**	-0,22**	-0,19**	-0,16**	-0,28**	0,85**	0,87**	0,80**	0,78**	-									
11. Tudatos eszelekvés	-0,12**	-0,08**	-0,04	-0,07**	-0,11**	0,48**	0,25**	0,21**	0,04	0,26**	-								
12. Leírás	-0,11**	-0,05	-0,05	-0,11**	-0,11**	0,41**	0,29**	0,22	-0,01	0,26**	0,64**	-							
13. Megfigyelés	-0,01	0,05	0,02	0,01	0,02	0,34**	0,37**	0,22	0,04	0,29**	0,51**	0,49**	-						
14. Ítélezésmertesség	-0,15**	-0,11**	-0,07**	0,01	-0,10**	0,20**	0,19**	0,35**	0,06	0,24**	0,44**	0,35**	0,45**	-					
15. Nem reagálás	-0,21**	-0,16**	-0,14**	-0,20**	-0,23**	0,32**	0,32**	0,27**	0,11**	0,31**	0,34**	0,37**	0,17**	0,29**	-				
16. Mindfulness	-0,16**	-0,10**	-0,08**	-0,10**	-0,14**	0,48**	0,39**	0,35**	0,07**	0,39**	0,81**	0,79**	0,73**	0,69**	0,60**	-			
17. Erkölcsi bátorság	-0,21**	-0,22**	-0,14**	-0,21**	-0,25**	0,47**	0,42**	0,38**	0,24**	0,46**	0,31**	0,28**	0,13**	0,25**	0,75**	0,47**	-		
18. Erkölcsi felelősségvállalás	-0,20**	-0,20**	-0,09**	-0,27**	-0,25**	0,44**	0,41**	0,39**	0,20**	0,43**	0,18**	0,25**	0,13**	0,15**	0,53**	0,34**	0,72**	-	
19. Erkölcsi hatékonyág	-0,24**	-0,20**	-0,17**	-0,19**	-0,26**	0,51**	0,44**	0,38**	0,24**	0,47**	0,29**	0,29**	0,13**	0,21**	0,57**	0,41**	0,75**	0,71**	-
20. Erkölcsi potenciál	-0,24**	-0,23**	-0,15**	-0,25**	-0,29**	0,52**	0,47**	0,42**	0,25**	0,50**	0,29**	0,30**	0,15**	0,22**	0,68**	0,45**	0,91**	0,90**	0,91**

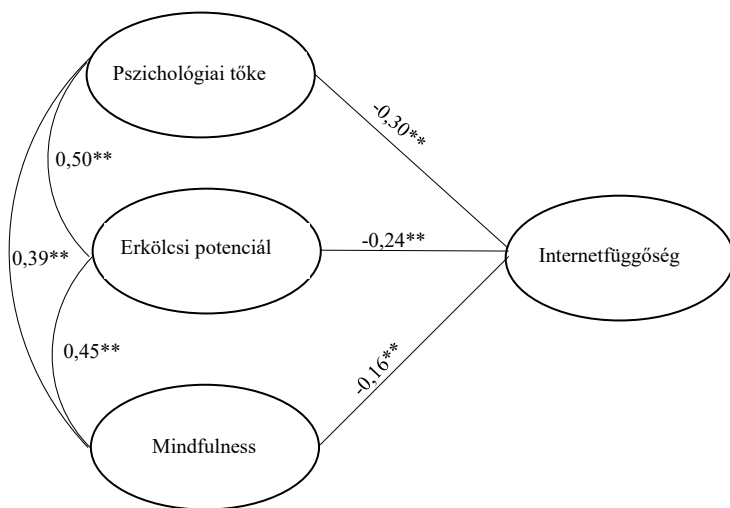
Megjegyzés: ** p < 0,01, * p < 0,05

A pszichológiai tőke szignifikáns negatív kapcsolatot mutat az internetfüggőség mindegyik dimenziójával: remény ($r = -0,23$, $p < 0,01$), hatékonyság ($r = -0,27$, $p < 0,01$), rugalmasság ($r = -0,27$, $p < 0,01$) és optimizmus ($r = -0,22$, $p < 0,01$). A teljes pszichológiai tőke skála szintén fordított kapcsolatot mutat az internetfüggőség teljes skálával ($r = -0,28$, $p < 0,01$), ami azt jelzi, hogy a magasabb pszichológiai erőforrásokkal rendelkező egyének jobban képesek szabályozni online viselkedésüket. A pszichológiai tőke és az erkölcsi potenciál közötti közepesen erős ($r = 0,50$, $p < 0,01$) összefüggés egy olyan integrált keretre utalhat, ahol az erkölcsi meggyőződés és a kedvező pszichológiai erőforráskészlet együttesen csökkenthetik az internetfüggőség kockázatát.

A mindfulness ugyancsak összefügg az internetfüggőséggel, a kapcsolat gyenge, de szignifikáns negatív. A tudatos cselekvés ($r = -0,11$, $p < 0,01$) és a nem-reakálás ($r = -0,23$, $p < 0,01$) mutatta a legerősebb negatív korrelációt a teljes internetfüggőség skálával. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tevékenységekre való odafigyelés és az impulzív érzelmi reakciók szabályozásának képessége szerepet játszhat a problémás internethasználatban. A teljes mindfulness kérdőív szignifikánsan negatívan kapcsolódik az internetfüggőség teljes skálájához ($r = -0,14$, $p < 0,01$). Bár a kapcsolat gyenge, mégis felvetheti a mindfulness-alapú beavatkozások szerepét az internetfüggőség csökkentésében.

Az erkölcsi potenciál ugyancsak negatív összefüggést mutat az internetfüggőséggel. A magasabb erkölcsi bátorság ($r = -0,21$, $p < 0,01$), az erkölcsi felelősségvállalás ($r = -0,27$, $p < 0,01$) és az erkölcsi hatékonyság ($r = -0,19$, $p < 0,01$) az internetfüggőség alacsonyabb szintjéhez kapcsolódik, a teljes erkölcsi potenciál skála pedig szignifikáns fordított együttjárást mutat a teljes internetfüggőség skálával ($r = -0,29$, $p < 0,01$). Ez tehát arra utal, hogy az erkölcsi döntéseikben nagyobb stabilitással rendelkező egyénekre kevésbé jellemző az internetfüggőség.

Az internetfüggőség teljes skálája szignifikáns negatív összefüggést mutat a pszichológiai tőke ($r = -0,28$, $p < 0,01$), a mindfulness ($r = -0,14$, $p < 0,01$), és az erkölcsi potenciál ($r = -0,27$, $p < 0,01$) kérdőívtételekkel. Ugyanakkor a mindfulness teljes skála pozitív szignifikáns együttjárást mutat a pszichológiai tőke ($r = 0,39$, $p < 0,01$) és erkölcsi potenciál ($r = 0,45$, $p < 0,01$) kérdőívtételekkel. Mindezek azt jelzik, hogy a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál akár védőfaktorok is lehetnek az internetfüggőséggel szemben (1. ábra).



1. ábra. Az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál kapcsolatrendszere (korrelációk)

Diszkusszió

Ez a tanulmány az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál közötti kapcsolatokat vizsgálta etiópiai egyetemi hallgatók körében.

A pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál pozitívan korrelálnak egymással. Mérsékelt pozitív együttjárást találtunk a mindfulness és az erkölcsi potenciál ($r = 0,45$, $p < 0,01$), valamint annak alkomponensei, különösen az erkölcsi bátorság ($r = 0,47$, $p < 0,01$) között. Hasonlóképpen, a pszichológiai tőke szignifikánsan összefügg az erkölcsi potenciállal ($r = 0,50$, $p < 0,01$).

Az elemzés szignifikáns negatív kapcsolatot talált az internetfüggőség és a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál között. Ezek az eredmények összhangban vannak a korábbi tanulmányokkal, amelyek hasonló negatív összefüggésekről számoltak be (Agung et al., 2023; Alonzo et al., 2021; Arslan & Coşkun, 2022; Xu et al., 2023; Zewude et al., 2024). Az erősebb pszichológiai tőkével, mindfulnessszel és magasabb erkölcsi potenciállal rendelkező diákok alacsonyabb szintű internetfüggőséggel bírnak. Ezzel szemben azok a diákok, akiknek alacsonyabb egyéni erőforrásaik vannak a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál területén, azok problémásabb internethasználatról számoltak be.

Limitációk

A vizsgálat egyszeri adatfelvétellel történt, ami nem teszi lehetővé, hogy időbeli változásokat vagy ok-okozati viszonyokat azonosítsunk az egyes konstruktumok között. Az adatgyűjtés önbevalláson alapult, így fennáll a válaszadói torzítás lehetősége. Emellett a vizsgálat kizárólag etiópiai egyetemi hallgatók körében zajlott, ezért az eredmények általánosíthatósága más kulturális vagy oktatási környezetre – például európai kontextusra – csak óvatosan értelmezhető. További kutatásokra van szükség más társadalmi és oktatási háttérrel rendelkező populációk körében, hogy az összefüggések kulturális érvényességét tesztelni lehessen.

Következtetések

Az eredmények rámutattak a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál pozitív kapcsolatára. Emellett az elemzés szignifikáns negatív kapcsolatot talált az internetfüggőség és a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál között. Azok az egyetemi hallgatók, akik alacsonyabbra értékelték magukat a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál kérdőíven, többnyire magasabb szintű internetfüggőséget mutattak. Ezek az eredmények előrevetíthetik az internetfüggőség kezelésének egy lehetséges módját, prevencióját, mégpedig a személyes tulajdonságok, mint a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál erősítésén, fejlesztésén keresztül. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy ezek az ígéretes személyes erőforrások egymást is pozitívan erősíthetik, ahol az egyik tulajdonság magasabb szintje a másikban fonódva javíthatja azt. Mindez rávilágít arra, hogy célszerű olyan beavatkozásokat és megelőző intézkedéseket tervezni, amelyek a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi potenciál előmozdításán keresztül egyrészt csökkenthetik az internetfüggőséget, másrészt kialakíthatják a diákok ellenállóképességét az internetfüggőséggel szemben. Fontos következő lépés lehet az ilyen beavatkozások, intervenciók programok megtervezése, és hatékonyságának empirikus ellenőrzése.

Indokolt a vizsgálatot más kulturális kontextusokban is megismételni – például magyar felsőoktatási környezetben –, hogy ellenőrizzük, az etiópiai mintán kapott összefüggések mennyire általánosíthatók. A kulturális és társadalmi különbségek ugyanis jelentősen befolyásolhatják az egyéni pszichológiai erőforrások és a problémás internethasználat kapcsolatát.

Bár az elemzések során statisztikailag szignifikáns kapcsolatok rajzolódtak ki, ezek az összefüggések gyenge vagy közepes erősségűek voltak. A tanulmány korrelációs jellegéből fakadóan nem lehet ok-okozati következtetéseket levonni. Az eredmények inkább hipotézisalkotásra és további, kontrollált vagy longitudinális kutatások megalapozására alkalmasak.

A vizsgálat nemcsak azért jelent újdonságot, mert szignifikáns kapcsolatot mutatott ki az internetfüggőség, a pszichológiai tőke, a mindfulness és az erkölcsi

potenciál között, hanem azért is, mert elsőként használta az erkölcsi potenciál fogalmát neveléstudományi kutatásban. További vizsgálatok szükségesek az említett személyes tulajdonságok, erőforrások és a problémás internethasználat közötti ok-okozati kölcsönhatások feltárására. Mindez hozzájárulhat a diákok védelmi mechanizmusainak kialakításához az egyre jobban elterjedő káros internethasználattal szemben.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta.

Irodalom

- Agung, T., Prasetya, E., Wahyu, R., & Wardani, K. (2023). Systematic review of social media addiction among health workers during the pandemic Covid-19. *Heliyon*, 9(6), e16784. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16784>
- Alonzo, R., Hussain, J., Stranges, S., & Anderson, K. K. (2021). Interplay between social media use, sleep quality, and mental health in youth: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 56, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2020.101414>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2022). Social exclusion, self-forgiveness, mindfulness, and internet addiction in college students: A moderated mediation approach. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(2), 2165–2179. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00506-1>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bi, X., & Jin, J. (2021). Psychological capital, college adaptation, and internet addiction: An analysis based on moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12(2), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.712964>
- Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 252–266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

- Dane, E., & Brummel, B. J. (2013). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human Relations*, 67(1), 105–128. <https://doi.org/10.1177/0018726713487753>
- Demetrovics, Zs. (2013). *Viselkedési addikciók: spektrumszerű kutatások*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Duong, X. L., Liaw, S. Y., & Augustin, J. P. M. (2020). How has internet addiction been tracked over the last decade? A literature review and 3C paradigm for future research. *International Journal of Preventive Medicine*, 11, 175. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_212_20
- Fendel, J. C., Vogt, A., Brandtner, A., & Schmidt, S. (2024). Mindfulness programs for problematic usage of the internet: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 13(2), 327–353. <https://doi.org/10.1556/2006.2024.00024>
- Fineberg, N. A., Menchón, J. M., Hall, N., Dell’Osso, B., Brand, M., Potenza, M. N., ... Zohar, J. (2022). Advances in problematic usage of the internet research – A narrative review by experts from the European network for problematic usage of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, 118, 152346. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152346>
- Hannah, S. T., & Avolio, B. J. (2010). Moral potency: Building the capacity for character-based leadership. *Consulting Psychology Journal*, 62(4), 291–310. <https://doi.org/10.1037/a0022283>
- Hou, J., Wong, S. Y., Lo, H. H., Mak, W. W., & Ma, H. S. (2013). Validation of a Chinese version of the five facet mindfulness questionnaire in Hong Kong and development of a short form. *Assessment*, 21(3), 363–371. <https://doi.org/10.1177/1073191113485121>
- Kádi, A., Mittich, B., Sessler, J., & Faragó, K. (2020). A pszichológiai tőke skála (PCQ) adaptációja magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4–6), 601–621. <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00035>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kheirey, Y., Shafiee-Kandjani, A. R., Eskandarpour, F., Pourhassan, S., & Shalchi, B. (2025). The association between moral intelligence and communication skills with internet addiction: The mediating role of psychological distress in secondary school students of Tabriz, Iran. *Journal of Caring Sciences*, 14(1), 42–51. <https://doi.org/10.34172/jcs.025.33745>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Koc, M., & Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 279–284. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0249>

- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & Van De Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987–1996.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Mak, K., Lai, C., Ko, C., Chou, C., Kim, D., Watanabe, H., & Ho, R. C. M. (2014). Psychometric properties of the revised Chen Internet Addiction Scale (CIAS-R) in Chinese adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 233–245. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9851-3>
- Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J. J. M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. F. L. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some psychometric properties. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(1), 1–6.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2020). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 908–914. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.59>
- Mukherjee, M. S., & Baksi, M. R. (2022). A study on internet addiction and moral foundation among young adults. *Journal of Psychology and Political Science*, 2(02), 6–16. <https://doi.org/10.55529/jpps.22.6.16>
- Sekerka, L. E., & Bagozzi, R. P. (2007). Moral courage in the workplace: Moving to and from the desire and decision to act. *Business Ethics: A European Review*, 16(2), 132–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2007.00484.x>
- Shao, X., & Ni, X. (2021). How does family intimacy predict self-esteem in adolescents? Moderation of social media use based on gender difference. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211005453>
- Sheykhangafshe, F. B., Niri, V. S., & Branch, A. (2021). The role of internet addiction, mindfulness and resilience in predicting students’ mental health during the coronavirus 2019 pandemic. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 8(3), 1–14. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.3.2>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children’s Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421.
- Sondhi, N., & Joshi, H. (2021). Multidimensional assessment of internet addiction: Scale development and validation. *Global Business Review*, 25(1), 85–98.
<https://doi.org/10.1177/0972150921989876>

- Szabó, R. K., & Fodor, Sz. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82.
- Szapáry, Á., Kovács, M., Tóth, G., Váradi, I., Mészáros, J., Kósa, G., Kapus, K., Bankó, Z., Tibold, A., & Fehér, G. (2022). Internetfüggőség: a 21. század orvosi kihívása? *Orvosi Hetilap*, 163(38), 1506–1513.
<https://doi.org/10.1556/650.2022.32538>
- Veisani, Y., Jalilian, Z., & Mohamadian, F. (2020). Relationship between internet addiction and mental health in adolescents. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(303). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_362_20
- Xiao, Q., Hu, C., & Wang, T. (2020). Mindfulness practice makes moral people more moral. *Mindfulness*, 11(2), 2639–2650.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01478-4>
- Xu, M., Cropp, F., & Cameron, G. T. (2023). Dissecting moral judgements: Using moral foundation theory to advance the contingency continuum. *Public Relations Review*, 49(4), 102370. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2023.102370>
- Yagil, D., Medler-Liraz, H., & Bichachi, R. (2023). Mindfulness and self-efficacy enhance employee performance by reducing stress. *Personality and Individual Differences*, 207, 112150. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112150>
- Zewude, G. T., Bereded, D. G., Abera, E., Tegegne, G., Goraw, S., & Segon, T. (2024). The impact of internet addiction on mental health: Exploring the mediating effects of positive psychological capital in university students. *Adolescents*, 4, 200–221. <https://doi.org/10.3390/adolescents4020014>

KOLTAI ZSUZSA

MÚZEUMI TANULÁS A MENTÁLIS JÓLLÉT ELŐMOZDÍTÁSÁNAK SZOLGÁLATÁBAN

ABSZTRAKT

A múzeumi tanulás mentális jóllét támogatásában betöltött szerepével kapcsolatos nemzetközi trendek meghatározását követően a tanulmány összegzi annak a 2022 októbertől és 2023 januárja között régezzett mintavételi eljárásra épített kutatásnak az eredményeit, amelyet a szerző Baranya vármegyében és a szécsőrszági Görlitz körzetben bonyolított le összesen 30 interjúalany bevonásával, a helyi múzeumok egyéni és közösségi jóllét erősítésével kapcsolatos törekvéseinek feltérképezése érdekében. A tanulmány a mentális jóllét támogatását célzó helyi múzeumi kezdeményezések komparatív vizsgálata mellett feltárja, hogy a két vizsgált térségben mennyiben és miként követi a múzeumi tudásközvetítés gyakorlata a nemzetközi trendeket a jóllét előmozdítása szempontjából.

KULCSSZAVAK: múzeumpedagógia; múzeumandragógia; mentális jóllét

Múzeumi trendek és innovációk a mentális jóllét előmozdításában

A WHO definíciója alapján az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a „...a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota” (Fancourt & Finn, 2019), a mentális egészség pedig a lelki jóllét olyan formája „amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy megbirkózzanak az élet nehézségeivel, felismerjék képességeiket, jól tanuljanak és hatékonyan dolgozzanak, valamint aktívan hozzájáruljanak közösségükhöz” (WHO, 2022). Az Egészségügyi Világszervezet továbbá hangsúlyozza, hogy „a jóllét magában foglalja az életminőséget, valamint az emberek és társadalmak azon képességét, hogy értelmet és célt találva aktívan vegyenek részt a világ formálásában.” (WHO, 2021)

Az utóbbi években a múzeumok mentális jóllét és egészség előmozdításában betöltött szerepe kiemelt figyelmet kapott mind a múzeumi tudásközvetítés nemzetközi gyakorlatában, mind a múzeumok társadalmi szerepvállalásával foglalkozó szakmai párbeszédben. A meghatározó múzeumi szakmai szervezetek az elmúlt időszakban disszeminációs tevékenységükben különösen nagy hangsúlyt helyeztek arra, hogy felhívják a figyelmet a jóllét erősítésének múzeumi lehetőségeire és jógyakorlataira. A legjelentősebb nemzetközi múzeumi szakmai szervezet, az ICOM (International Council of Museums – Múzeumok Nemzetközi Tanácsa) 1977 óta megszervezett Múzeumi Világnapja keretében a világ múzeumai az adott évre meghatározott témára fókuszálva hívják fel a szakmai közösség és a nyilvánosság figyelmét a kérdéskör jelentőségére, a május 18-ra vagy ahhoz közeli időpontra szervezett rendezvényeik révén. A Múzeumi Világnap kiemelkedő

szerepét jól mutatja, hogy a kezdeményezéshez 2024-ben már több mint 37 000 múzeum kapcsolódott a világ minden részéről (ICOM, n.d.). Az ICOM 2020 óta az ENSZ AGENDA 2030 fenntarthatósági célkitűzéseivel illeszti Múzeumi Világnapjának témáját, 2023-ban a múzeumok, fenntarthatóság és jóllét összefüggéseire fókuszált, a jóllét előmozdítása kapcsán különös figyelmet szentelve a mentális jóllét támogatására és az elmagányosodás, izoláció csökkentésére (ICOM, 2022). 2025-ben „A múzeumok jövője a gyorsan változó közösségekben” címmel a Múzeumi Világnap a közösségek erősítésére, a hozzáférhetőség növelésére, valamint az inklúzió és a reziliencia előmozdításának lehetőségeire fókuszál, amely területek szintén relevanciával bírnak az egyéni és közösségi jóllét szempontjából. Az Európai Múzeumi Szervezetek Hálózata (NEMO – Network of European Museum Organisations) számos műhelymunkát, tréninget, webináriumot szervezett az elmúlt években a múzeumok egyéni és közösségi jóllét előmozdításában betöltött szerepének növelése és a jógyakorlatok disszeminációjának érdekében (NEMO, n.d.; NEMO, 2017). Az Egyesült Királyság legjelentősebb múzeumi civil szervezete, a Museums Association már több mint egy évtizede megindította a múzeumok egyéni és közösségi jóllét előmozdításában betöltött szerepét erősíteni hivatott „Museums Change Lives” című kampányát (Museums Association, n.d.). A múzeumpedagógia legrangosabb hazai, évente megrendezett szakmai rendezvénye, az Országos Múzeumpedagógiai Konferencia 2021-ben a szellemi rekreáció és a minőségi szabadidő eltöltésének aspektusából foglalkozott a kérdéskörrel (Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ, n.d.).

Falk (2022) hangsúlyozta, hogy kutatások alapján a múzeumok szerepet játszhatnak a személyes, az intellektuális, a társas és a fizikális jóllét előmozdításában egyaránt. A múzeumi innovációk, új múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai módszerek és jógyakorlatok közvetítésével kiemelkedően fontos feladatot vállalt fel az ún. MuseumNext, a múzeumi szakemberek 2009-ben alapított nemzetközi közössége és online tudásmegosztó felülete (Seia & Uboldi, 2022). A platform 2022 óta minden évben megszervezi „Múzeumok, egészség és jóllét” című tematikus konferenciáját. A 2022-es csúcstalálkozón a múzeumok egészség és jóllét előmozdításában betöltött szerepének három dimenziója rajzolódott ki a szakemberek által bemutatott esettanulmányok alapján. A múzeumok mellett, hogy erősíthetik a látogatók mentális jóllétét és egészségét, szerepet kaphatnak az egészséggel és jólléttel foglalkozó szakemberek képzésében, továbbá gyűjteményeikre építve jelentős katalizátorok lehetnek a mentális egészséggel kapcsolatos tudatosság és tájékozottság növelésében (Museum Strategy Consultancy, n.d.).

Az angliai Kentben működő Beaney House of Art and Knowledge a múzeumi terápiás törekvések egyik úttörő intézménye azáltal, hogy a programok prioritásként határozza meg az egészség és a jóllét előmozdítását. 2021-ben az intézmény egy jól használható, rövid és könnyen követhető eszköztárat állított össze az egészség és jóllét múzeumi előmozdítását célzó programok kialakításához. Az eszköztár az egészséggel és jólléttel kapcsolatos kutatási eredmények összefoglalása és ajánlott szakirodalom közlése mellett gyakorlati útmutatót nyújt a jóllétet erősítő

múzeumi programok megtervezéséhez, lebonyolításához és eredményességük értékeléséhez (The Beaney House of Art and Knowledge, 2021).

A demensek izolációjának csökkentésétől kezdve, a családon belüli erőszak traumájának feldolgozását elősegítő programokon át az étkezési zavarok feloldását támogató múzeumi kezdeményezésekig számos, a mentális jóllétet erősítő múzeumi projekt említhető meg a közelmúltban megjelent innovációk között.

Az elmúlt két évtizedben a világ számos múzeuma hirdetett meg programokat enyhe és/vagy közepesen súlyos demenciában szenvedő betegek számára. Függetlenül attól, hogy az adott demenciaprogram a még meglévő mentális funkciók stimulálására vagy kizárólag a pszichés jóllét előmozdítására irányul, a foglalkozások központi eleme az izoláció csökkentésére való törekvés az olyan kommunikációs helyzetek generálása által, amelyek során a résztvevők megosztják egymással érzéseiket és benyomásaikat. Az elmúlt években, bár korlátozott mértékben, de Magyarországon is megjelentek a múzeumok által kínált demenciaprogramok. Hazánkban először a Szabadtéri Néprajzi Múzeum indított el speciális programot a demenciában szenvedők számára. A 2020-ban Múzeumpedagógiai Nívódíjjal jutalmazott programot egyetemekkel és külföldi skanzenekkel szoros együttműködésben dolgozták ki (MOKK, n.d.). A Szabadtéri Néprajzi Múzeum demenciaprogramja a hosszútávú memória stimulálására, a gyermek- és fiatalkorban szerzett emlékek előhívására, továbbá az életminőség javítására, az élményszerzésre fókuszál (Szabadtéri Néprajzi Múzeum, 2022). A program egy-egy olyan központi téma, valamint az azokhoz kapcsolódó tárgyak köré épül, ami a demenciával küzdő látogatók számára ismerős lehet (Bokonics-Kramlik, 2019).

A demenciaprogramokon túl számos egyéb múzeumi kezdeményezés is irányult az idősök jóllétének előmozdítására az elmúlt időszakban. Ezek közül a program eredményességét is vizsgáló jellege okán kiemelendő a University College London és a Canterbury Christ Church University kutatói által 2014–2017 között lebonyolított „Múzeumok receptre” (Museums on Prescription) című projekt, ami társadalmi elszigetelődés által veszélyeztetett időseket csatornázott be londoni és kenti múzeumok programjaiba önkormányzati, egészségügyi és szociális intézmények, valamint civil szervezetek közreműködésével. A tízhetes, alkalmanként kétórás, különböző múzeumandragógiai módszerekre épülő programsorozat elején, közepén és végén kvantitatív vizsgálattal tárták fel a kutatók a résztvevők jóllétében bekövetkezett változásokat. Míg a múzeumi programokban résztvevő idősök pszichés jóllétében egyértelmű pozitív változás volt mérhető, az izolációban, illetve a mentális jóllét területén a kutatók nem találtak jelentősebb változást (Veall et al., 2017).

A múzeumi tudatos jelenlét és meditációs programok népszerűsége az elmúlt években világszerte felívelt (Deakin, 2022). A Manchester Art Gallery immáron több mint egy évtizede célzottan építi be a mindfulness gyakorlását múzeumi tanulási programjaiba és inspirálja a látogatókat arra, hogy a tudatos jelenlét gyakorlását mindennapi életükbe is beépítsék. A felnőttek számára, ebédidőben tartott mindfulness programok kifejezetten a stresszkezelésre összpontosítanak,

lehetőséget nyújtva a lelassulásra. A kezdeményezés hosszútávú hozadéka, hogy a stressz- és problémakezelés hatékony módjainak közvetítése révén szerepet kap a mentális problémák prevenciójában is (Manchester Art Gallery, 2021). A torontói Art Gallery of Ontario „Art as Therapy: Mark-Making for Wellbeing” című művészetterápiás programja a játékoság, az alkotás öröme, a közösségi lét által nyújtott pozitívumok mellett szintén a tudatos jelenlétre való fókuszálás révén kívánja támogatni a résztvevők mentális egészségét (Art Gallery of Ontario, n.d.).

A jóllétet előmozdító tanulási programok ma már online formában is elérhetők. A New York-i MOMA nyolc alkalmas online kurzust kínál „Artful Practices for Well-Being” („Művészeti tevékenységek a jóllétért”) címmel, amelyet bárki ingyenesen, a saját tempójában követhet online (MOMA, n.d.). Ugyanakkor a nonformális és formális tanulási programok mellett napjainkra a múzeumok számos, a mentális jóllét előmozdítását támogató informális tanulási lehetőséget is biztosítanak. A londoni National Gallery például különböző műalkotások bevonására épített, ötperces meditációs videókat kínál a honlapján (The National Gallery, n.d.).

A múzeumi jóga programok az elmúlt pár évben váltak népszerűvé hazánkban. A Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum (Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum, n.d.) mellett a közelmúltban jógaórákat hirdetett meg a Magyar Nemzeti Múzeum (Magyar Nemzeti Múzeum, n.d.), a Szépművészeti Múzeum (Szépművészeti Múzeum, n.d.), a Néprajzi Múzeum (Néprajzi Múzeum, n.d.) és a Magyar Nemzeti Galéria is (Magyar Nemzeti Galéria, n.d.). A főváros mellett vidéken is egyre több múzeumi jóga programmal találkozhatunk. A miskolci Herman Ottó Múzeum a Múzeumok Őszi Fesztiválja keretében megrendezett jógaórák és a stressz csökkentését szolgáló ún. „hangfürdők” átütő sikerére építve indította meg rendszerességgel ezeket a foglalkozásokat (Herman Ottó Múzeum, 2021). A Gödöllői Királyi Kastély (Tűztorony Ház, 2022) és a fertődi Esterházy-kastély (Soproni Városmarketing Nonprofit Kft., n.d.) az elmúlt években szintén lehetőséget biztosított jogázók számára.

A múzeumi tanulási programok napjainkra már az egyéni és közösségi traumák feldolgozásában is szerepet kapnak. Armstrong (2023) hangsúlyozta, hogy a traumafeldolgozást támogató múzeumi programokban kiemelt szerepet kap saját sebezhetőségünk elfogadása, a hitelesség, a lelassulás és az elérhetőség. Az elmúlt években több, kifejezetten a traumafeldolgozás előmozdítását célzó múzeumi innováció jelent meg Európában. Újszerű megközelítésük okán ezek közül kiemelendő az angliai Mansfield Múzeum családon belüli vagy szexuális bántalmazás túlélői számára szervezett programja (Mansfield District Council, 2024), továbbá a manchesteri Whitworth Art Gallery 2019-ben meghirdetett „Still Parents” („Még Szülők”) projektje, ami a terhesség alatt vagy közvetlenül születés után kisbabájukat elvesztő szülőket támogatta a trauma feldolgozásában azzal, hogy alkotótévékenységgel segítette az egyéni érzések és tapasztalatok megértését (The Whitworth, n.d.).

Múzeumi programok a mentális jóllét előmozdításának szolgálatában Baranyában és Görlitz körzetben

Az empirikus kutatás keretei

A Szász Tudományos, Kulturális és Turisztikai Minisztérium által 2022-ben meghirdetett „Szász Vendégprofesszor” pályázat támogatásával a szerző komparatív, empirikus kutatás keretében vizsgálta a Baranya vármegyei és Görlitz körzeti múzeumok reziliencia erősítésére irányuló törekvéseit. A két térség múzeumpedagógiai és múzeumandragógia gyakorlatának komparatív vizsgálatát indokolta, hogy mind Baranya vármegye, mind a szászországi Görlitz körzet amellet, hogy elöregedéssel, a lakosság elvándorlásával és számos gazdasági kihívással küzdő, sok szempontból leszakadó, határmenti térség, rendkívül változatos és gazdag kulturális örökséggel rendelkezik. Az átfogó empirikus kutatás célkitűzése volt annak feltárása, hogy a két vizsgált térség muzeális intézményei által kínált múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai programokban mennyiben és milyen formában jelenik meg a lakosság rezilienciájának erősítésére, a fenntarthatóság előmozdítására, ezen belül különösen a közösségek támogatására való törekvés.

A rétegzett mintavételre épített átfogó empirikus kutatás keretében a szerző 2022 októbere és 2023 januárja között strukturált interjút bonyolított le 13 Baranya vármegyei és 13 Görlitz körzeti múzeum összesen 30, a múzeumi tudásközvetítés szempontjából releváns tevékenységet ellátó munkatársával, múzeumi szervezeti sajátosságtól függően múzeumpedagógussal, intézményvezetővel vagy egyéb szakemberrel. Mivel mindkét vizsgált térségben olyan muzeális intézmények, illetve kulturális örökséget közvetítő szervezetek is működnek, amelyek számos kiállítóhellyel és ezekhez kapcsolódóan kiterjedt múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai jelentőséggel bírnak, a mintába került kettő Baranya vármegyei intézmény (Janus Pannonius Múzeum; Zsolnay Örökségkezelő Nonprofit Kft.) és egy Görlitz körzeti múzeum (Senckenberg Museum für Naturkunde Görlitz) esetében indokolt volt több interjúalany bevonása. A kutatási minta további 23 múzeumából egy-egy interjúalannyal került lebonyolításra a strukturált interjú. „A múzeumi tanulás szerepe a periférikus régiók rezilienciájának erősítésében – Összehasonlító kutatás Görlitz körzetben és Baranya megyében” című átfogó vizsgálat interjúkérdéssora az alábbi 11 tematikus egységből épült fel: 1. Az interjúalany szakmai életútja; 2. A múzeum/intézmény működtetése; 3. A kiállítással/kiállításokkal kapcsolatos kérdések; 4. Múzeumpedagógiai-múzeumandragógiai tevékenység; 5. Az intézmény látogatói, a programok résztvevői; 6. Szakmai együttműködések és hálózatosodás; 7. A múzeumi tanulási programokat érintő kihívások; 8. Múzeumi kommunikáció és közönségkapcsolatok; 9. A múzeumi tanulóssal kapcsolatos fejlesztési tervek; 10. Az interjúalany javaslatai a múzeum társadalmi szerepének erősítésére vonatkozóan; 11. Jógyakorlatok a múzeumi tanulás területén.

Az interjúk lebonyolítása részint élő online, részint személyes formában valósult meg. A strukturált interjúk Görlitz körzetben angol és német nyelven,

Baranyában magyar nyelven kerültek lebonyolításra, tartalmi szempontból azonos, az interjúalanyok számára előzetesen megküldött magyar, angol vagy német nyelvű interjúkérdéssor alapján.

Baranyában, bár a magyar törvényi szabályozás (1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről; 376/2017. [XII. 11.] Korm. rendelet a muzeális intézmények működési engedélyéről) alapján nem minősül muzeális intézménynek, kiállításaihoz kapcsolódó kiterjedt kultúráközvetítő, illetve örökségpedagógiai tevékenysége miatt a mintába került a Zsolnay Örökségkezelő Nonprofit Kft. is. Görlitz körzetben a Szászországi Múzeumi Hivatal (Sächsisches Landesstelle für Museumswesen) adatbázisa képezte a sokaságot. (Az empirikus vizsgálatba bevont intézményeket lásd az 1. sz. mellékletben.)

Jelen tanulmány az átfogó empirikus kutatás keretében vizsgált témakörök közül kizárólag arra fókuszál, hogy a mintába került intézmények múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai programjaiban mennyiben és miként jelenik meg a látogatók, illetve a helyi közösség mentális jóllétének előmozdítására való törekvés. A vizsgálati dimenzió feltárása a strukturált interjú kérdéssorának harmadik, negyedik és hatodik tematikus egységeibe tartozó kérdésekre adott válaszok tematikus tartalomelemzése alapján történt. A kérdéssor harmadik tematikus egységére adott válaszok közül jelen tanulmány arra fókuszál, hogy a mintába került intézmények kiállításai támogatták-e, és ha igen, akkor milyen módon a gyengénlátók/vakok, a mozgásukban korlátozott személyek, a siketek, illetve az értelmi fogyatékkal élők tanulását. A kérdéssor negyedik – az intézmények múzeumpedagógiai-múzeumandragógiai tevékenységét vizsgáló – tematikus egységében külön kérdés irányult arra, hogy az adott múzeum kínál-e olyan programokat, amelyek kifejezetten a helyi közösség jóllétének előmozdítását célozzák, és amennyiben igen, ezek milyen módszerek alkalmazásával és kezdeményezések keretében, milyen célcsoportok számára valósulnak meg. Az elemzés nem csupán a vizsgálati dimenziót közvetlenül érintő kérdésre adott válaszokra terjedt ki, hanem a kérdésblokk azon további elemeire is, amelyek az intézmények társadalmi és közösségi szerepvállalását vizsgálták, és ahol az interjúalanyok a jóllét különböző aspektusainak előmozdítását célzó múzeumi programokról és kezdeményezésekről számoltak be. Ezek a kérdések az alábbi témakörökre terjedtek ki: *a)* A társadalmi befogadást és integrációt előmozdító programok és célcsoportjaik (pl. fogyatékkal élők, bevándorlók, nemzetiségek, hátrányos helyzetűek); *b)* A kulturális sokszínűség bemutatására való törekvés formái és módszerei; *c)* Az interkulturális érzékenyítés szemléletének megjelenése és módszerei a programokban; *d)* Az identitáserősítés formái és módszerei a programokban; *e)* A kompetenciafejlesztést és a felnőttek munkaerőpiaci esélyeinek javítását célzó múzeumi tanulási programok jelenléte, módszerei és célcsoportjai; *f)* Az intézmény és a múzeumi tanulási programok szerepe a helyi közösség megtartásában. A hatodik kérdésblokkból jelen elemzés a kulturális intézményekkel, más múzeumokkal/kiállításokkal, civil szervezetekkel, a települési önkormányzattal, továbbá a köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőtt-

képzési intézményekkel kialakított szakmai együttműködéseket és hálózatosodást abból a szempontból vizsgálja, hogy ezek mennyiben és miként kapcsolódnak a mintába került intézmények látogatók és/vagy közösségek jóllétének előmozdítását célzó kezdeményezéseihöz.

A mentális jóllét előmozdítását célzó múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai innovációk Baranyában és Görlitz körzetben

A mintába került Baranya vármegyei múzeumok harmada nyújtott tanulási lehetőségeket vakoknak és gyengénlátóknak (pl. applikáció vagy Braille-felirat), siketek és nagyothallók számára kettő, az értelmi képességeikben akadályozottaknak pedig egy intézmény kínált programokat az adatfelvétel időszakában. Görlitz körzetben a kutatásba bevont múzeumok 46%-a segítette elő vakok és gyengénlátók tanulását, siketeknek és nagyothallóknak három, értelmi akadályozottsággal élőknek pedig négy múzeum kínált programokat 2022 októbere és 2023 januárja között. A mentális kihívásokkal élők számára a Baranya vármegyei múzeumok nem, a Görlitz körzeti múzeumok közül két intézmény kínált speciális kiadványt ebben az időszakban. A görlitzi Sziléziai Múzeum (Schlesisches Museum zu Görlitz) nyomtatott és digitális formában egyaránt elérhető, egyszerűsített nyelvezetű múzeumi tájékoztatókkal, a görlitzi Kultúrtörténeti Múzeum (Kulturhistorisches Museum Görlitz) pedig egyszerűsített nyelvezetű audio guide-dal törekedett az inkluzivitás előmozdítására.

Míg a mintába került Baranya vármegyei múzeumok nem kínáltak demencia-programot az adatfelvétel időszakában, Görlitz körzetben két múzeum esetében tárt fel a kutatás ilyen foglalkozást. Míg az egyik múzeum két gerontagógus szakember bevonásával olyan látogatói koncepciót dolgozott ki, ami speciális tárlatvezetések keretében lehetővé teszi a demenciával élő emberek számára a múzeum élményszerű megtapasztalását, a másik intézmény kifejezetten a demensek jóllétének előmozdítása érdekében kínál speciális programokat. *„Az idősebb emberek megerősítést élnek át, amikor olyan dolgokat látnak a kiállításban, amelyek saját élettörténetükből ismerősek számukra, és ez hirtelen kommunikációs hidat teremt.”* (Interjúalany 26, Görlitz körzet, szóbeli közlés, 2022. november 21.) Különlegesség, hogy a Szigetvári vár a helyi kórházzal együttműködésben állatterápiás foglalkozásoknak adott teret az intézmény parkjában.

Baranya vármegyében a vizsgálatba bevont múzeumok 62%-a (nyolc intézmény), Görlitz körzetben a kutatási mintába került intézmények 77%-a (tíz múzeum) kínált a helyi közösség szervezését/erősítését célzó programokat az adatfelvétel időszakában. Baranyában ezek változatos tematikát mutatnak, az időseknek kínált programoktól kezdve a nemzetiségi és intergenerációs programokon át kirándulások szervezéséig terjed a paletta. Görlitz körzetben a múzeumokhoz

szervesen kapcsolódó civil szervezeteknek van több esetben kiemelten fontos szerepe a múzeumi közösség-szervezésben.

A mintába került intézmények közül Baranyában hét, Görlitz körzetben hat múzeum kínált a társadalmi befogadást és integrációt elősegítő programot. Különösen izgalmas volt, hogy az egyik Baranya vármegyei kistélepfülésen dolgozó interjúalany a helyi muzeális intézmény társadalmi békítő szerepét emelte ki a kérdéskörrel kapcsolatosan: „*Bár már idős korosztály, sokan már meghaltak, az unokákra szálltak azok a családok közötti ellentétek, amik voltak... Ez mind a mai napig benne van a település életében. A fájó sebek mind a mai napig ott vannak a mindennapjainkban, hogy ki kinek a házába költözött be.*” (Interjúalany 8, Baranya vármegye, szóbeli közlés, 2022. december 13.)

A bevándorlók, menekültek jóllétét, illetve társadalmi integrációját előmozdító programok a kutatási mintába került intézmények közül csak Görlitz körzetben jelentek meg, itt viszont több szempontból is jelen vannak. Több múzeum felnőttképzési központokkal, szervezetekkel együttműködésben kínál menekültek, bevándorlók számára német nyelvi tanfolyamokat. Görlitz körzetben továbbá a mintába került két olyan múzeum is, amelyek a helyi munkaügyi központtal kooperációban foglalkoztatnak munkanélkülieket. Az egyik múzeum hosszú ideje munkanélküli személyek foglalkoztatásával, a másik a német nyelvet még tanuló bevándorlók munkaerőként való alkalmazásával vállal szerepet a társadalmi integráció támogatásában.

Míg a kutatási mintába került Baranya vármegyei múzeumok döntő többségében (85%) a programok tudatosan célozzák a kulturális sokszínűség bemutatását, ennek aránya a Görlitz körzetben vizsgált intézményekben mérsékeltebb (62%), de az alacsony elemszám miatt e különbségnek nem tulajdoníthatunk jelentőséget. Míg Baranyában zömében a nemzetiségi hagyományok bemutatása és a közvetített nemzetiségi programok révén realizálódik a kulturális sokszínűség előmozdítása a vizsgált intézményekben, Görlitz körzet kutatási mintába került múzeumaiban a nemzetiségek mellett megjelenik a bevándorlók kulturális örökségének reprezentációja is.

Az interkulturális érzékenyítés mindkét vizsgált térségben a mintába került intézmények 54 százalékában jelenik meg tudatos célkitűzésként. Megvalósítására változatos formában kerül sor. Baranyában a többféle nemzetiségi hagyomány és kulturális örökség megismertetésétől (pl. ételkóstolás) kezdve a helyi hátrányos helyzetű csoportok által készített alkotások időszakai kiállításon való bemutatásán át a Pécsi Tudományegyetem külföldi hallgatókból álló nyári egyetemi csoportjainak kínált, a helyi hagyományokat megismertető kézműves tevékenységekig, néptáncok és népdalok tanításáig bezárólag tárt fel joggyakorlatokat a kutatás. Görlitz körzetben a térségben élő nemzetiségek mellett elsősorban a menekültek és bevándorlók kerülnek előtérbe ebből a szempontból, továbbá azoknak a történeti előzményeknek a feltárása, amelyek az adott település vagy régió jelenlegi interkulturális jellegének kialakulásához vezettek.

A mintába került 13 Baranya vármegyei intézmény közül 12, Görlitz körzetben pedig valamennyi múzeum tudatosan törekszik valamilyen identitás erősítésére. Különbőség, hogy míg Baranyában ez leggyakrabban a lokális identitás (hat említés) és a nemzetiségi identitás (négy említés), addig Görlitz körzetben a regionális identitás (pl. Szilézia, Felső-Lausitz stb.) támogatása a meghatározó (11 említés).

Jelentős különbség a két vizsgált térség múzeumi tudásközvetítési gyakorlata között, hogy míg a kutatásba bevont Baranya vármegyei múzeumok közül csupán egyetlen intézmény kínált felnőttek számára olyan programot, ami a karrierútban is kamatoztatható készségeket fejleszt, addig Görlitz körzetben öt intézmény segítette a helyi lakosságot a munkaerőpiac szempontjából relevanciával bíró kompetenciafejlesztő kezdeményezésekkel (pl. munkanélküliek számára készségfejlesztő műhelymunkák szervezése; szakképzésben tanuló diákok bevonása stb.) az adatfelvétel időszakában.

Míg a kutatási mintába került Baranya vármegyei múzeumok 54%-a, a Görlitz körzeti intézmények 92%-a (13-ból 12 múzeum) kínált olyan programokat, ahol kifejezett célkitűzés volt a helyi lakosság jóllétének előmozdítása. Baranyában innovatív gyakorlatként határozható meg az életvezetéssel, mentális egészség ápolásával, önismerettel kapcsolatos előadások köre, továbbá a Zsolnay Negyedben szervezett Szenior Tánc Program. A szakirodalom megállapításaival összhangban, több interjúalany is úgy fogalmazott, hogy a közösségi-kulturális programban való részvétel önmagában is növeli az egyéni és közösségi jóllétet.

„Ez mind szellemi feltöltődés, ha eljönnek egy-egy programra. Közösségben vannak, az egy jóllét már, hogy együtt vannak, kommunikálnak egymással.” (Interjúalany 1, Baranya vármegye, szóbeli közlés, 2022. november 30.)

Baranyában a tájházak rendszerint szoros kapcsolatot ápolnak a helyi nyugdíjas egyesülettel, az együttműködés több esetben nemcsak a szeniorok társas interakcióinak előmozdítása, hanem a tájház szolgáltatásainak biztosítása tekintetében is gyümölcsöző a helyi nyugdíjasok által tartott önkéntes tárlatvezetések révén. A mintába került egyik Baranya vármegyei kisváros intézményének tevékenységében kiemelt célkitűzésként jelenik meg a településen nagy arányban egyedül élő idősök elmagányosodásának, izolációjának csökkentése. Amellett, hogy az intézmény egy időseket támogató civil szervezettel együttműködésben rendszeresen szervez teázással egybekötött beszélgetést nyugdíjasoknak, számos intergenerációs programot is kínál, ahol az idősök a fiatalabb korosztályokkal közös tevékenységekben (pl. közös süteménykészítés Márton-nap alkalmából) vesznek részt. Görlitz körzetben a társas interakció lehetőségének biztosítását és az identitáserősítő jelleget emelték ki az interjúalanyok a közösségi jóllét előmozdításának kulcsaként.

Baranya vármegyében négy, Görlitz körzetben hat múzeumról vélték az őket képviselő interjúalanyok, hogy szerepük lehet a lakosság megtartásában, az elvándorlás megfékezésében. Az interjúalanyok mindkét térségben hangsúlyozták a múzeumok identitásképző erejét és az érzelmi kapcsolódás szerepét. Görlitz körzetben két interjúalany ugyanakkor a helyi lakosok igényeire reflektáló szolgáltatások biztosítását is meghatározó tényezőként emelte ki.

„Minden múzeumnak van abban szerepe, hogy a lakosságot ott tartsa. Egyrészt mert a helyi identitást tudja erősíteni... Önmagában az, hogy a magas kultúra iránt érdeklődő réteg ezt az igényét itt helyben is kiélhesse. Hogy itt is hallgasson egy MTA-kutatót beszélni, ne kelljen Budapestre menni ehhez.” (Interjúalany 6, Baranya vármegye, szóbeli közlés, 2022. december 12.)

„Ha az adott lakos jól érzi magát a városában, annak része az is, hogy tud kötődni, tud rá büszke lenni” (Interjúalany 16, Baranya vármegye, szóbeli közlés, 2022. december 14.)

Összegzés

Jelen tanulmány az átfogó empirikus kutatás keretében lebonyolított strukturált interjúk kérdéseire adott válaszok elemzése során a mintába került intézmények múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai relevanciával bíró tevékenységeiben a mentális jóllét növelésének előmozdítójaként az alábbi törekvéseket kategorizálta: az egyéni pszichés jóllét elősegítését célzó programokat (pl. izolációt csökkentő társas interakciók, demenciaprogramok, intergenerációs kezdeményezések); a közösségépítést; az esélyegyenlőség előmozdítására, a kulturális reprezentáció erősítésére, valamint a kulturális önismeret és közösségi identitás fejlesztésére irányuló kezdeményezéseket; a tolerancia növelését célzó interkulturális megközelítéseket; a munkaerőpiaci esélyeket növelő készség- és képességfejlesztő programokat; a lokális elköteleződés támogatását szolgáló kezdeményezéseket, valamint a fogyatékkal élők tanulását támogatásában megnyilvánuló múzeumi gyakorlatokat.

A kutatás számos hasonlóság feltárása mellett különbségekre is rávilágított a két térség múzeumainak a jóllét előmozdításában betöltött szerepével kapcsolatban. Míg a mintába került Görlitz körzeti múzeumok elsősorban felnőttképzési szervezetekkel építettek ki partnerséget, a Baranya vármegyei múzeumok kulturális, sport, nemzetiségi és szociális civil szervezetekkel állnak változó intenzitású és kiterjedtségű kapcsolatban. Meghatározó különbség továbbá, hogy míg a Baranya vármegyei múzeumok a lokális és nemzetiségi identitás erősítésében vállalnak szerepet, addig Görlitz körzetben a tágabb térség, illetve a régióhoz kapcsolódó identitás támogatása a meghatározó.

A két vizsgált térség múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai gyakorlatának nemzetközi trendekkel való összevetése alapján megállapítható, hogy bár a múzeumok jövőbeli céljai között megjelenik az ezen irányvonalakhoz való illeszkedésre való törekvés, a mentális jóllét előmozdítását tudatosan célzó programok – néhány kivételtől eltekintve – még nem terjedtek el széles körben. A kutatás ugyanakkor mind Baranyában, mind Görlitz körzetben adaptálásra érdemes múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai gyakorlatokat tárt fel, mint például Görlitz körzetben a múzeumi demenciaprogramok, az egyszerűsített nyelvezetet alkalmazó múzeumi tájékoztató és audio guide, továbbá a menekültek idegennyelvi kompetenciájának fejlesztését szolgáló program, Baranyában pedig az idősek izolációját csökkentő és a seniorok múzeumi munkába való aktív bevonását célzó kezdeményezések köre.

Irodalom

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. [https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv376/2017. \(XII. 11.\) Korm. rendelet a muzeális intézmények működési engedélyéről](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv376/2017.(XII.11.)Korm.rendelet%20a%20muzealis%20intezmenyek%20mukodesi%20engedelyezorol). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700376.kor>
- Armstrong, J. (2023, május 12.). 3 trauma-informed practices for museums to follow. *Alliance blog. American Alliance of Museums*. <https://www.aam-us.org/2023/05/12/3-trauma-informed-practices-for-museums-to-follow/>
- Art Gallery of Ontario (n.d.). *Workshops. Art as Therapy: Mark-Making for Wellbeing*. <https://ago.ca/events/art-therapy-mark-making-wellbeing> (Letöltés dátuma: 2025. 03. 14.)
- Bokonic-Kramlik, M. (2019. szeptember 6.). *Kinek az íz, kinek a hang, kinek az illat... SKANZENBLOG*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Deakin, T. (2022. január 24.). *How museums are offering meditation and mindfulness sessions*. MuseumNext. <https://www.museumnext.com/article/how-museums-are-offering-meditation-and-mindfulness-sessions/>
- Falk, J. H. (2022. január 10.). Why Well-Being Is at the Heart of Museum Experiences. *American Alliance of Museums*. <https://www.aam-us.org/2022/01/10/why-well-being-is-at-the-heart-of-museum-experiences/>
- Fancourt D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Health Evidence Network synthesis report 67*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Herman Ottó Múzeum (2021. november 19.). *A nagy sikerre való tekintettel rendszeres lesz a jóga és a hangfürdő a múzeumban*. <https://hermuz.hu/2021/11/19/a-nagy-sikerre-valo-tekitettel-rendszeres-lesz-a-joga-es-a-hangfurdo-a-muzeumban/>
- Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum (n.d.). *Napindító jóga a Hopp Múzeum kertjében*. https://hoppmuseum.hu/hu/events/details/87-Napindito_joga_a_Hopp_Muzeum_kertjeben (Letöltés dátuma: 2024. 12. 22.)
- ICOM (n.d.). *International Museum Day*. <https://icom.museum/en/international-museum-day-2/> (Letöltés dátuma: 2025. 05. 15.)
- ICOM (2022. december 1.). *International Museum Day 2023 to focus on sustainability and well-being*. <https://icom.museum/en/news/international-museum-day-2023-theme/>
- Magyar Nemzeti Galéria (n.d.). *Jóga a város felett*. <https://mng.hu/programok/joga-a-varos-felett/> (Letöltés dátuma: 2024. 12. 22.)
- Magyar Nemzeti Múzeum (n.d.). *Ép testben, ép lélek | Múzeumi jóga*. <https://mnmu.hu/hu/esemenyek/ep-testben-ep-lelek-muzeumi-joga> (Letöltés dátuma: 2024. 12. 22.)
- Manchester Art Gallery (2021. január 1.). *The Mindful Museum*. <https://manchesterartgallery.org/the-mindful-museum/>

- Mansfield District Council (2024. március 1.). *Healing power of art helps abuse survivors in Mansfield*. <https://www.mansfield.gov.uk/news/article/12816/healing-power-of-art-helps-abuse-survivors-in-mansfield>
- MOKK (n.d.). *Demencia Program*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum. <https://mokk.skanzen.hu/20200926szabadterei-neprajzi-muzeum> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 23.)
- MOMA (n.d.). *Online courses*. <https://www.moma.org/teaching/classes> (Letöltés dátuma: 2025. 03. 14.)
- Museums Association (n.d.). *Museums Change Lives*. <https://www.museumsassociation.org/campaigns/museums-change-lives> (Letöltés dátuma: 2024. 12. 23.)
- Museum Strategy Consultancy (n.d.). *How to develop activities and programs related to well-being and mental-health through your museum collection*. <https://www.museumstrategy.org/en/well-being-psycho-physical-health/> (Letöltés dátuma: 2025. 03. 20.)
- Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ (n.d.). *Múzeumot receptre! Beszámoló a 13. Országos Múzeumpedagógiai Konferenciáról*. https://mokk.skanzen.hu/2022_0203muzeumot-receptre (Letöltés dátuma: 2024. 12. 23.)
- NEMO (n.d.). *NEMO Training Course – Activate the Well-Being Potential of Your Museum*. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/Activities_2017-2021/Training_Courses/Programme_NEMO_Training_Course_WaM_Paris_2019.pdf (Letöltés dátuma: 2024. 12. 23.)
- NEMO (2017. június 16.). *Museums Health and Well Being*. [Videó]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NtfkQ0kuFp4>
- Néprajzi Múzeum (n.d.). *Műtárgyjóga*. <https://neprajz.hu/programok/csaladi-programok/mutargyjoga.html> (Letöltés dátuma: 2024. 12. 22.)
- Seia, C., & Uboldi, S. (2022. február 22.). *Well-being becomes a meaningful horizon for museums*. IBSA Foundation. https://www.ibsafoundation.org/en/blog/well-being-becomes-meaningful-horizon-for-museums?utm_source=chatgpt.com (Letöltés dátuma: 2025. 03. 20.)
- Soproni Városmarketing Nonprofit Kft. (n.d.). *Jóga a kastélyban*. <https://www.visitsopron.com/hu/reszletek/joga-a-kastelyban-2024-04-09-esterhazy-kastely-fertod-haydn-ut-2> (Letöltés dátuma: 2025. 03. 14.)
- Szabadtéri Néprajzi Múzeum (2022). *Demenciaprogram és tanácsadás*. <https://skanzen.hu/hu/jo-tudni/eselyegyenloseg/demenciaprogram>
- Szépművészeti Múzeum (n.d.). *Jóga Jordán Adállal*. <https://www.szepmuveszeti.hu/programok/joga-jordan-adallal-2/> (Letöltés dátuma: 2024. 12. 22.)
- The Beane House of Art and Knowledge (2021). *The Beane Health and Wellbeing in Museums Toolkit*. <https://canterburymuseums.co.uk/wp-content/uploads/2021/07/The-Beane-Wellbeing-Toolkit-Interactive.pdf>

- The National Gallery (n.d.). *5-minute meditations*.
<https://www.nationalgallery.org.uk/stories/5-minute-meditations>
 (Letöltés dátuma: 2025. 03. 5.)
- The Whitworth (n.d.). *Still Parents. Life after Baby Loss*. <https://www.whitworth.manchester.ac.uk/whats-on/exhibitions/pastexhibitions/stillparents/>
 (Letöltés dátuma: 2024. 12. 28.)
- Tűztorony Ház (2022. július 5.). *Jóga?? Magyarország legszebb kastélyánál!*
<https://tuztoronyhaz.hu/joga-godollo-kastely-anna.html>
- Veall, D., Arnott, R., Bahra, H., Bedford, L., Boliver, L., Booth, N., Buruma, A., Camic, P., Campbell, S., Campbell-Gay, R., Chatterjee, H., Day, A., Desmarais, S., Doane, A., Fitzgerald, B., Gifford, M., Hariprasad, J., Hirst, K., Johnson, J. ... Wyche, C. (2017). *Museums on Prescription: A guide to working with older people*. UCL – Canterbury Christ Church University – National Alliance for Museums, Health and Wellbeing.
culturehealthresearch.wordpress.com/museums-on-prescription
- WHO (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>
- WHO (2022. június 17.). *Mental health*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Mellékletek

1. sz. melléklet. Minta, „A múzeumi tanulás szerepe a periférikus régiók rezilienciájának erősítésében – Összehasonlító kutatás Görlitz körzetben és Baranya megyében” című kutatás, 2022

Forrás: Saját forrás, 2022.

Landkreis Görlitz (Görlitz körzet):

1. Deutsches Damast- und Frottiermuseum, Großschönau
2. Dorfmuseum Markersdorf, Markersdorf
3. Glasmuseum Weißwasser, Weißwasser
4. Heimatmuseum der Stadt Herrnhut, Herrnhut
5. Konrad-Wachsmann-Haus Niesky, Niesky
6. Kulturhistorisches Museum Franziskanerkloster & Die Zittauer Fastentücher, Zittau
7. Kulturhistorisches Museum Görlitz, Görlitz
8. Museum Dittelsdorf, Zittau OT Dittelsdorf
9. Nordböhmen Vereinshäusl mit Heimatstube, Großschönau
10. Schlesisches Museum zu Görlitz, Görlitz
11. Senckenberg Museum für Naturkunde Görlitz, Görlitz
12. Stadtmuseum Löbau, Löbau
13. Völkerkundemuseum Herrnhut, Herrnhut

Baranya vármegye:

1. Hosszúhetényi Tájház, Hosszúhetény
2. Janus Pannonius Múzeum, Pécs
3. József Attila Városi Könyvtár és Muzeális Gyűjtemény, Komló
4. Kanizsai Dorottya Múzeum, Mohács
5. Kásádi Sokac Tájház, Kásád
6. Majsi Német Tájház, Majs
7. Mecseknádasdi Német Nemzetiségi Tájház, Mecseknádasd
8. Német Nemzetiségi Tájház, Geresdlak
9. Pécsi Egyházmegye, Pécs
10. Sellye Városi Művelődési Ház, Könyvtár és Muzeális Intézmény, Sellye
11. Szigetvári Zrínyi Vár, Szigetvár
12. Városi Könyvtár és Helytörténeti Kiállítás Bóly, Bóly
13. Zsolnay Örökségkezelő Nonprofit Kft., Pécs

HIDEG-FEHÉR GABRIELLA – PÓTÓ ZSUZSANNA

FAIR PLAY ATTITŰD SKÁLA (EAF-HU ÉS EAF-KE) MAGYARORSZÁGI VALIDÁCIÓJA ÉS KENYAI KULTURÁLIS ADAPTÁCIÓJA

ABSZTRAKT

A tanulmány célja az etikai attitűdök, különösen a fair play-bez való viszonyulás vizsgálata volt kenyai és magyar egyetemisták körében. A kutatás során Boixadós (1995) Fair Play Attitűd Skálájának (EAF) kenyai kulturális adaptációját és magyarországi validációját végeztük el. A kérdőív három alskálája a következő attitűdtípusokat méri: 1. gamesmanship és a győzelem fontossága, 2. a durva játék és csalás elfogadása, 3. a fair play és a játékelmény. Összesen 2090 egyetemista (1278 kenyai és 812 magyar hallgató) vett részt a vizsgálatban. Az eredmények szerint a kenyai hallgatók – különösen a férfiak – nagyobb mértékben fogadták el a versenyorientált viselkedést és a győzelem érdekében alkalmazott etikátlan eszközöket (gamesmanship), míg a magyar hallgatók körében hangsúlyosabb volt a játék öröme és a fair play elveinek követése. Ugyanakkor a magyar férfiaknál magasabb volt a durva játék és a csalás elfogadoitása is. A kenyai minta esetében az életkor növekedésével gyengült a fair play attitűd, miközben a csalás és durva játék elutasítása erősödött. A sportolási szokások, a sportág típusa (egyéni vagy csapatsport), valamint a tanulmányi terület (sport- és egészségtudomány) is befolyásolták az attitűdöket. Különösen a rendszeresen sportolók és a csapatsportot űzők körében mutatkoztak markáns különbségek a két ország között. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a fair play-bez való viszonyulást jelentősen befolyásolják a kulturális, nemi, életkori és oktatási tényezők, amelyek figyelembevétele elengedhetetlen a sportpedagógiai fejlesztések során.

KULCSSZAVAK: Fair play, gamesmanship, sportszerűség, csalás

Bevezetés

Az UNESCO (2022) kutatásában a megkérdezett magyar fiatalok 66%-a számolt be arról, hogy tanulmányai során rendszeresen éri vagy érte fizikai, lelki vagy verbális erőszak. Az önközpontú viselkedés és a deviáns magatartásformák az iskolai környezetben egyre nagyobb teret nyernek (Hideg et al., 2022). Az oktatási rendszer szereplőinek kiemelt feladata a helyes viselkedésminták kialakítása és azok következetes közvetítése a fiatalok felé. Ebben a folyamatban különösen fontos szerepet tölthet be a fair play szellemében történő nevelés, amely magában foglalja az empátia fejlesztését és az erkölcsi elvek korai megismertetését is.

A sport nem csupán testi fejlődést elősegítő tevékenységként értelmezhető, hanem olyan komplex nevelési eszközként is, amely hatékonyan képes közvetíteni az együttműködés, a tisztesség és a szabálykövetés alapértékeit. Számos kutatás rámutatott arra, hogy a sportetikai attitűdök vizsgálata kiemelkedő jelentőségű a jelenkori sportkultúrában, ahol a versenyorientált szemlélet gyakran háttérbe szorítja a nevelési és értékközvetítő célokat (Bredemeier & Shields, 1986; Donnelly,

1993; Kavussanu & Boardley, 2009). A sport jellemfejllesztő potenciálja ugyanakkor nem automatikusan érvényesül, hiszen a versenysport környezetében – több kutató szerint – éppúgy kialakulhatnak antiszociális vagy deviáns viselkedésminták is (Coakley, 1982; Stevenson, 1975).

A nem versenyszerűen sportolók attitűdjének vizsgálata a nemzetközi gyakorlatban nem elterjedt, annak ellenére, hogy fontos mérőföldkő lehet a fiatalok erkölcsi fejlődésének feltérképezése szempontjából. Alapvető hiányosság fedezhető fel továbbá a fair play és hozzá kapcsolódó értékek iránti attitűd vizsgálatában hazánkban. Ennek bizonyítéka, hogy mindeddig nem álltak rendelkezésre validált mérőeszközök a jelenség mérésére. Korábbi kutatásunkban ilyen mérőeszközöket egyetemista korcsoporton validáltunk.

A fair play attitűdök vizsgálata nemzetközi összehasonlító kontextusban különösen indokolt, mivel az erkölcsi nevelés, a sportszerűség és az etikai döntéshozatal kulturálisan eltérő mintázatokat mutathat. Jelen kutatás célja, hogy feltérképezze a fair play attitűdök sajátosságait a kelet-afrikai kulturális közegben, különös tekintettel a kenyai fiatal sportolók körében. A skála adaptációja azért is aktuális, mert Kenya kiemelkedő sportnemzet, ugyanakkor az etikai kérdéseket (pl. dopping, sportszerűség, tisztességes verseny) érintő empirikus vizsgálatok ritkák a térségben. A tanulmány célja ezért nem csupán a mérőeszköz nyelvi és kulturális adaptációja, hanem egyúttal a fair play attitűdök helyi sajátosságainak tudományos feltérképezése is.

Elméleti háttér

A fair play fogalma kutatásunk szempontjából többdimenziós jelentéstartalommal bír. Egyrészt a szabályok mentén történő cselekvést jelenti, másrészt a másik fél, önmagunk és a társadalmi normák tiszteletben tartását is magában foglalja. Itt nem csupán a sportbeli játékszabályokra kell gondolnunk, hanem a társadalmakban érvényesülő eszmei és normarendszerek által közvetített szabályokra is (Hideg, 2020).

A fair play egyik alapvető jellemzője a szabályok következetes betartása, amely biztosítja, hogy minden résztvevő egyenlő feltételek mellett vehessen részt a versenyhelyzetekben. Emellett a tisztesség, a becsületesség, valamint a felelősségvállalás is kulcsszerepet kapnak, mivel a fair magatartás kizárja a manipulatív viselkedést és az önérdékből fakadó szabálykerülést. A fair play eszményéhez hozzátartozik a másokkal szembeni empátia és tisztelet is, amely nemcsak a sporttársak, hanem a közönség és minden érintett irányába megnyilvánul (Morgan, 2006).

A sportszerű viselkedés szorosan kapcsolódik a fair play fogalmához, mivel olyan személyes és társadalmi normákat testesít meg, amelyek elősegítik a korrekt és etikailag megalapozott viselkedést mind versenyhelyzetekben, mind azokon kívül. Shields és Bredemeier (1995) szerint ezek a normák nem pusztán a szabályok betartására vonatkoznak, hanem az attitűd, az empátia és az erkölcsi érzékenység

kifejezésére is, különösen konfliktusokkal, versengéssel vagy együttműködéssel terhelt szituációkban.

A fair play eszméje nem korlátozódik a sport világára: jelen van a társadalmi interakciók legkülönbözőbb területein is. A verseny, amelyet a sportban fizikailag tapasztalunk, megjelenik a gazdasági, politikai, munkahelyi és oktatási szférában is. Ezekben a kontextusokban az egyenlőség, a méltányosság és a tisztességes eljárások alkalmazása válik kulcsfontosságúvá. A fair play elve így hozzájárulhat a demokratikus döntéshozatalhoz, a közösségi igazságosság érvényesüléséhez és a hosszú távon fenntartható társadalmi működéshez (Butcher & Schneider, 2007).

A fair play és a sportszerűség társadalmi és pszichológiai jelentőségét több elméleti megközelítés is alátámasztja. A pszichológiai megközelítések közül kiemelkedik Festinger (1954) társas összehasonlítás elmélete, amely szerint az egyének saját viselkedésüket másokéhoz viszonyítva értelmezik. Ennek megfelelően a fair play gyakorlását jelentősen befolyásolja, hogy az egyén miként észleli a versenyhelyzetet, illetve a többi szereplő magatartását. Eisenberg és Lennon (1983) kutatásai arra utalnak, hogy a magasabb erkölcsi fejlettségi szinten álló személyek nagyobb valószínűséggel tanúsítanak fair magatartást, mivel számukra a becsületesség és az erkölcsi elvek követése alapvető értéknek jelenik meg.

A szociológiai nézőpontból Elster (1989) kollektív cselekvés- és normateóriája említhető meg, amely rávilágít arra, hogy a fair play nem csupán egyéni döntés, hanem a közösségi normák és elvárások eredményeként is kialakulhat. Tajfel és Turner (1979) szociális identitás elmélete szintén fontos keretet ad a fair play értelmezéséhez: a csoporthoz tartozás érzése, a saját csoport iránti lojalitás és a másik csoport iránti tisztelet együttesen határozhatják meg a viselkedést a versengő helyzetekben.

A viselkedéskutatások arra is rámutattak, hogy a fair play magatartás jelentős hatást gyakorol a morális döntéshozatalra és az igazságosság érzékelésére. Rest (1986) modellje alapján az egyének erkölcsi ítéleteit és döntéseit befolyásolja az, ahogyan mások viselkedését értékelik, és ez visszahat saját cselekedeteikre is. Ezért a fair play nem csupán elméleti eszmény, hanem aktív társadalmi gyakorlat, amely hozzájárulhat az etikus és együttműködésen alapuló közösségi működéshez.

A fair play attitűd skála kutatási előzményei és eredményei

A sport, különösen a gyermek- és ifjúsági sport világában, nem csupán a fizikai teljesítményről szól, hanem az erkölcsi értékek, a társadalmi normák és a kíváncsok viselkedésminták közvetítésének fontos színtere is. A fair play – amely a sportszerűség, a tisztesség és a tisztelet normáinak betartását jelenti – kulcsfontosságú értéknek jelenik meg a fiatal sportolók szocializációjában. Ezzel összhangban a sportetikai attitűdök vizsgálata napjaink sportkultúrájában különösen indokolt, hi-

szen a versenyorientált szemlélet gyakran háttérbe szorítja a nevelési és értékközvetítő célokat (Bredemeier & Shields, 1986; Donnelly, 1993).

A fair play attitűdök nemzetközi vizsgálatai változatos eredményeket mutatnak, de több ponton következetes tendenciák is kirajzolódnak. Boixadós és Cruz (1995) 762 fiatal sportolót vizsgáltak, s azt találták, hogy a gyermekek alacsony hajlandóságot mutattak a szabályszegésre és a durva játékra, miközben a győzelem jelentőségét közepes fontosságúnak tartották, a játék élvezetét pedig különösen a lányok értékelték kiemelkedően pozitívan.

A motivációs klíma szerepét ugyanezen kutatópáros egy későbbi vizsgálatában is középpontba állította: 472 katalán fiú labdarúgó esetében azt találták, hogy a feladatorientált környezet erősítette a sportszerű attitűdöket, míg az ego-orientált klíma kedvezőtlen hatást gyakorolt azokra (Boixadós et al., 2004). Ezt a megállapítást Bermejo és munkatársai (2018) is megerősítették 1172 sportoló körében végzett felmérésükben, amely rámutatott arra, hogy a sportolók alapvetően pozitívan értékelik a sportot mint szórakozási lehetőséget. Ugyanakkor aggasztónak találták a „gamesmanship” – azaz a szabályok határait feszegető, etikátlan, de nem feltétlenül szabályellenes viselkedés – növekvő elfogadottságát, különösen a labdarúgás területén. Ezzel szemben a nyílt család továbbra is elutasított viselkedésformának számít.

A nemi különbségek is következetesen jelennek meg az eredményekben. Több kutatás igazolta, hogy a lányok magasabb proszociális attitűdökkel rendelkeznek: nagyobb hangsúlyt fektetnek a játék örömére, az együttműködésre, és kevésbé tolerálják a durva játékot vagy a csalást (Erbil & Togo, 2022). Ezzel szemben a fiúk gyakrabban mutatnak antiszociális attitűdöket, így például hajlamosabbak a „gamesmanship” alkalmazására és a győzelem túlértékelésére.

Hasonló eredményekről számolt be Ponseti és munkatársai (2019), akik 1333 fő, 10–15 éves gyermek sportoló vizsgálata során megállapították, hogy a játék élvezete és a család elfogadása a fiúk körében gyakoribb volt, miközben jellemzően a *gamesmanship*-et elfogadták, de a nyílt csalást elutasították. Palou és munkatársai (2019) 1097 fő bevonásával készült intervenció kutatásukban azt tapasztalták, hogy bár a játék élvezete dimenzióban nem történt változás a program hatására, a női résztvevők esetében a durva játék elfogadottsága a beavatkozás végére megnövekedett. Ez arra utalhat, hogy a szocializációs hatások nembeli eltérései a különféle attitűddimenziókra eltérő módon hatnak, még célzott sportetikai programok esetén is.

A sportágspecifikus elemzések szintén árnyalják a képet. A labdarúgásban a versenyszellem és az ego-orientált motivációs klíma dominanciája együtt jár a „gamesmanship” magasabb elfogadottságával (Bermejo et al., 2018). Ezzel szemben a kosárlabdában és röplabdában a részvétel, az együttműködés és a fair play értékeinek hangsúlyja jellemzőbb, ami kedvezőbb attitűdöket eredményez.

Törökországi vizsgálatokban Erbil és Togo (2022) azt találták, hogy a sportiskolai tanulók és azok, akik sportolói engedéllyel rendelkeznek, szignifikánsan etikusabb attitűdöket mutatnak, mint azok, akik nem vesznek részt formális sport-

képzésben. A nemi és évfolyami eltérések ebben a mintában is világosan kirajzóldtak.

Az életkori különbségek vizsgálata szintén fontos tanulságokat hozott. A 9–12 éves gyermekek számára a játék öröme és a szabályok betartása a legfőbb érték, míg a serdülőkor kezdetével (13–14 év) megjelenik a győzelemorientáció, és nő az etikátlan viselkedésformák elfogadottsága (Boixadós & Cruz, 2000). Ezt a tendenciát azonban enyhítheti a sportolói háttér és a sportiskolai közeg, amelyek – Erbil és Togo (2022) szerint – a 15–16 éves korosztályban pozitívan befolyásolják a fair play attitűdök alakulását.

Anyag és módszer

A kutatás célja és a Fair play Attitűd Skála

A kutatás célja a Fair Play Attitűd Skála (EAF; Boixadós et al., 1995) kulturális adaptációja és nyelvi validálása volt a magyar és kenyai egyetemisták körében, valamint a fair play-hez kapcsolódó attitűdök (győzelem fontossága, játékelmény, csalás és durva játék elfogadottsága) összehasonlító vizsgálata. A tanulmány feltárja, hogyan befolyásolják az attitűdöket olyan tényezők, mint a nem, életkor, sportolási szokások, sportágtípus és tudományterület, két eltérő kulturális kontextusban.

A Fair Play Attitude Scale (EAF) egy olyan mérőeszköz, amelyet Mercè Boixadós és munkatársai fejlesztettek ki 1995-ben a sportolók fair play-hez való hozzáállásának vizsgálatára. A skála célja, hogy feltérképezze a sportolók attitűdjeit a durva játékhoz és csaláshoz való viszonyuk, a győzelem fontossága, valamint a játék élvezete mentén.

Az EAF 22 tételből áll, amelyeket három fő dimenzióba sorolnak:

1. **Durva játék és csalás** – a sportolók szabályszegéssel és agresszív játéklussal kapcsolatos attitűdjeit méri.
2. **Győzelem fontossága** – azt vizsgálja, hogy mennyire tartják a sportolók elsődleges célnak a győzelmet.
3. **Játék élvezete** – a sporttevékenység örömeinek és pozitív érzelmi élményének jelentőségét értékeli.

Hipotézisek

H1: A fair play-hez kapcsolódó attitűdök (gamesmanship és győzelem fontossága, játékelmény, valamint a csalás és durva játék elfogadottsága) szignifikáns eltérést mutatnak a két ország – Magyarország és Kenya – válaszadói között.

H2: A férfi és női válaszadók fair play attitűdjei eltérnek egymástól.

H3: Az aktívan sportoló egyetemi hallgatók fair play attitűdjei szignifikánsan különböznek a nem sportoló hallgatókétól.

Az adaptáció folyamata

Az adaptáció és validáció több egymásra épülő lépésben valósult meg, a mérőeszköz kulturális megfelelőségének és megbízhatóságának biztosítása érdekében.

A kenyai adaptáció első lépéseként a kutatás hivatalos engedélyeztetése történt meg az etikai és intézményi normák szerint. Ezt követően egy szakmai bizottság értékelte a kérdőív tartalmi és nyelvi megfelelőségét a kenyai kulturális kontextusban. A módosított változatot próbalekérdezés során teszteltük, majd a válaszadók visszajelzései alapján további finomítások történtek. A szakmai bizottság ezek alapján véglegesítette az adaptált verziót, amelyet ezt követően alkalmaztunk az adatgyűjtés során. A skála megbízhatóságát a Cronbach- α mutató igazolja ($\alpha = 0,777$), amely kielégítő belső konzisztenciára utal.

A magyarországi validáció során szintén lépésről lépésre haladtunk. Először megtörtént a hivatalos etikai engedélyeztetés, majd a fordítási eljárás következett. Az angol nyelvű kérdőívet két független fordító magyar nyelvre ültette át, majd egy harmadik, angol anyanyelvi szintű fordító visszafordította a magyar változatot angolra (back-translation). Az eredeti és visszafordított verziók összevetése lehetővé tette az esetleges eltérések kiszűrését. A fordítást szakmai bizottság értékelte és véglegesítette a nyelvi pontosság és kulturális illeszkedés szempontjából. A próbalekérdezés során beérkezett visszajelzések alapján szükséges korrekciók után jött létre a kérdőív validált, lekérdezésre alkalmas változata. A magyar verzió megbízhatóságát szintén Cronbach- α értékkel igazoltuk ($\alpha = 0,772$).

A minta

A vizsgálatban összesen 2090 fő vett részt, köztük 812 magyarországi egyetemista (18% férfi, 82% nő) és 1278 kenyai hallgató (52,2% férfi, 47,8% nő). A hazai hallgatók átlagéletkora 20,9 év, míg a kenyai résztvevőké 23,6 év volt. Tudományterületi bontást vizsgálva Magyarországon az egészségtudomány (81%) és a sporttudomány (19%) területéről szerepelnek a mintában. Kenya esetében színesebb a kép, a kérdőívet az egészségtudomány (3%), neveléstudomány/pedagógia (26%), sporttudomány (7%), gazdaságtudomány (48%), jogtudomány (4%), bölcsészettudomány (2%), műszaki és informatikai tudomány (6%), orvostudomány (3%) területekről töltötték ki.

A megkérdezettek 87%-a (1830 fő) rendszeresen sportol és 13%-uk (260 fő) nem végez rendszeresen fizikai aktivitást.

Statisztikai eljárások

A validált és adaptált EAF kérdőív 22 tételéből faktor-analízist végeztünk, Varimax rotációval. A KMO mutató értéke 0,896 volt, míg a Bartlett-teszt szignifikáns eredményt adott ($p = 0,000$), ami igazolja, hogy az adatok alkalmasak a faktorelemzésre. Az eljárás során három faktort azonosítottunk, amelyek az eredeti változók teljes varianciájának 47,04%-át magyarázzák. A könnyebb értelmezhetőség érdekében a faktorok értékeit 0–100-as skálára transzformáltuk.

A három azonosított faktort a hozzájuk tartozó itemek tartalma alapján az alábbiak szerint neveztük el:

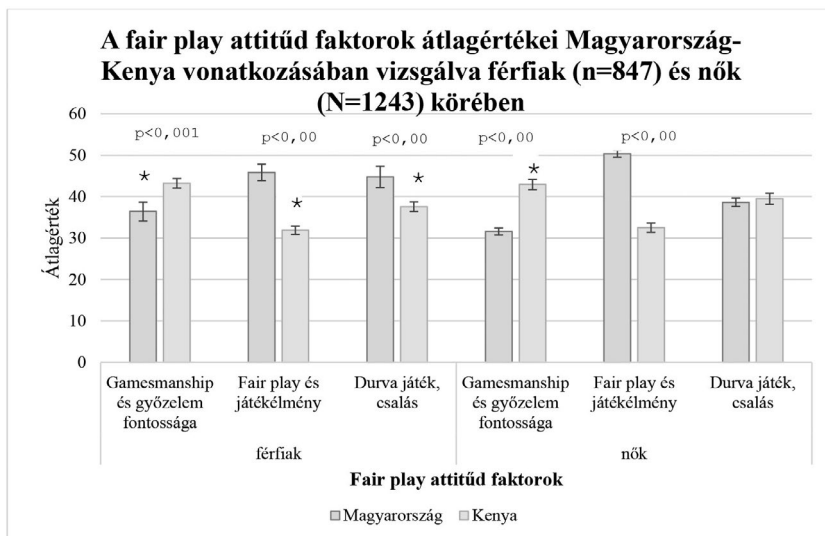
1. Gamesmanship és a győzelem fontossága
2. Durva játék és csalás
3. Fair play és játékelmény

Eredmények

Mivel a három azonosított fair play attitűd faktor nem felelt meg a normáeloszlás feltételeinek (Kolmogorov–Smirnov- és Shapiro–Wilk-próbák alapján), az országok közötti különbségek vizsgálatához nem paraméteres eljárást, Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk.

A férfi válaszadók esetében mindhárom faktor tekintetében szignifikáns különbségek mutatkoztak a magyar és kenyai résztvevők között ($p < 0,001$). A kenyai férfiak körében szignifikánsan magasabb pontszámok születtek a *gamesmanship és a győzelem fontossága* dimenzióban ($M_{\text{Kenya}} = 43,18$; $M_{\text{Mo.}} = 36,4$) ($U(847) - 4,03$ $p < 0,001$). Ezzel szemben a *fair play és játékelmény* ($M_{\text{Kenya}} = 31,89$; $M_{\text{Mo.}} = 45,86$) ($U(847) - 10,51$ $p < 0,001$, valamint a *durva játék és csalás* faktorban ($M_{\text{Kenya}} = 37,54$; $M_{\text{Mo.}} = 44,76$) ($U(847) - 5,3$ $p < 0,001$) a magyar férfiak pontszámai voltak magasabbak.

A női válaszadók körében szintén szignifikáns eltérések jelentkeztek az első két faktor esetében ($p < 0,001$), míg a harmadik dimenzióban nem találtunk érdemi különbséget ($p = 0,967$). A *gamesmanship és győzelem fontossága* tekintetében a kenyai nők értékei voltak magasabbak ($M = 42,90$), mint a magyar nőké ($M = 31,56$). Ezzel ellentétben a *fair play és játékelmény* faktorban a magyar női hallgatók pontszámai jelentősen meghaladták a kenyai résztvevőket ($M_{\text{Kenya}} = 32,51$; $M_{\text{Mo.}} = 50,37$). A *durva játék és csalás* faktor esetében azonban az ország szerinti különbség nem bizonyult ($M_{\text{Kenya}} = 38,62$; $M_{\text{Mo.}} = 39,49$) (1. ábra)

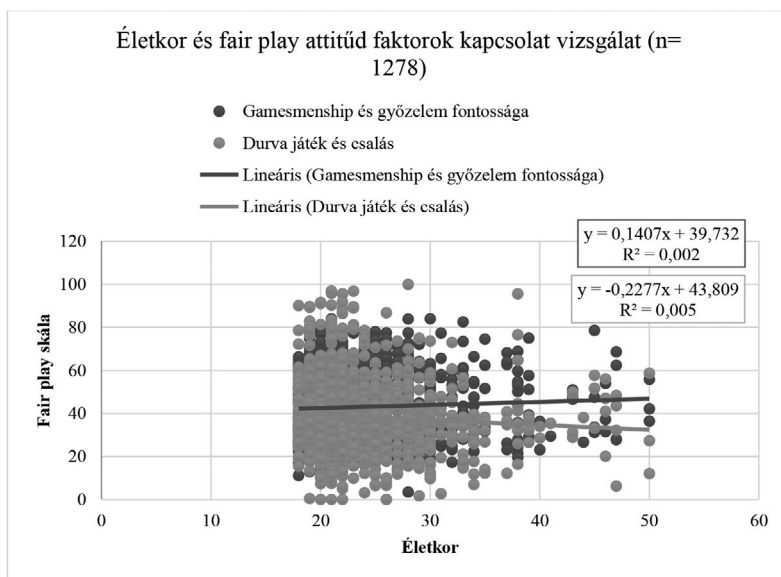


1. ábra. Azt EAF faktorok átlagértékei a vizsgált országokban nemi bontás szerint
 Forrás: saját szerkesztés

Az életkor és a fair play attitűdfaktorok közötti összefüggéseket országonként külön vizsgáltuk. A magyar minta esetében egyik faktorról sem mutatkozott szignifikáns kapcsolat, vagyis az életkor növekedése nem befolyásolta számottevően a fair play attitűdöket. A Pearson-korrelációs együtthatók értékei a következők voltak: *gamesmanship és a győzelem fontossága* $r = -0,058$; $p = 0,098$; *fair play és játékelmény* $r = 0,002$; $p = 0,950$; *durva játék és csalás* $r = 0,050$; $p = 0,150$.

A kenyai hallgatók körében ugyanakkor két dimenzió esetében nagyon gyenge, de statisztikailag szignifikáns összefüggést detektáltunk. Az első faktorban (*gamesmanship és a győzelem fontossága*) gyenge pozitív irányú kapcsolat volt kimutatható ($Rho = 0,055$; $p = 0,049$), ami azt jelzi, hogy az életkor előrehaladtával enyhén emelkedik az adott faktor értéke. Ezzel szemben a *durva játék és csalás* dimenzió esetében nagyon gyenge negatív korreláció jelent meg ($Rho = -0,074$; $p = 0,008$), azaz az életkor növekedésével csökken a szabályszegő vagy agresszív magatartások elfogadottsága.

Mindkét összefüggés esetén azonban az effektusmértékek igen alacsonyak ($R^2 < 0,01$), ami arra utal, hogy az életkornak önmagában nincs érdemi magyarázó ereje a vizsgált fair play attitűdök alakulásában (lásd 2. ábra).



2. ábra. Az EAF faktorok és az életkor összefüggései

Forrás: saját szerkesztés

Mivel a vizsgálatban mindössze két olyan tudományterület szerepelt, amelyre vonatkozóan mindkét országban rendelkezésre álltak adatok, az összehasonlító elemzést az egészségtudományi és sporttudományi hallgatók körében végeztük el.

Mindkét tudományterületen az első két faktor esetében szignifikáns eltérések mutatkoztak Kenya és Magyarország között ($p < 0,05$), míg a harmadik faktor esetén nem igazolódott szignifikáns különbség ($p \geq 0,05$). A *gamesmanship és a győzelem fontossága* faktorpontszámok rendre magasabbak voltak a kenyai hallgatók körében, míg a *fair play és játékélmény* értékei a magyar hallgatóknál bizonyultak lényegesen magasabbnak.

A sporttudományi területen a *gamesmanship és győzelem fontossága* faktornál a kenyai résztvevők átlagértéke $M = 39,82$ volt, míg a magyar hallgatóké $M = 34,09$ ($U(237) - 2,71$; $p = 0,007$). A *fair play és játékélmény* dimenzióban ugyanezen területen a magyar minta értékei voltak jelentősen magasabbak ($M = 47,12$ ($U(237) - 7,95$ $p < 0,001$).

Az egészségtudományi hallgatók körében hasonló mintázat volt megfigyelhető. A kenyai válaszadók a *gamesmanship és győzelem fontossága* dimenzióban magasabb pontszámokat értek el ($M = 38,68$), mint magyar társaik ($M = 32,06$; $U(708) - 2,62$; $p = 0,009$). A *fair play és játékélmény* faktorértékek szignifikánsan a magyar hallgatók körében voltak magasabbak ($M = 50,09$ ($U(708) - 8,87$; $p < 0,001$).

A harmadik faktort (*durva játék és csalás*) tekintve egyik tudományterületen sem volt szignifikáns eltérés a két ország között. A sporttudományi hallgatók esetében a kenyai minta átlaga $M = 43,31$, míg a magyaroké $M = 41,83$ volt ($U(237) - 0,14$; $p = 0,88$). Az egészségtudományi hallgatóknál a különbség közelítette a szignifikanciahatárt,

de nem haladta meg azt ($M_{\text{Kenya}} = 44,68$; $M_{\text{Mro.}} = 39,26$) ($U(708) - 1,93$; $p = 0,053$) (1. táblázat).

1. táblázat. A Fair Play Attitűd faktorok vizsgálata a tudományterület vonatkozásában Kenyában és Magyarországon

Főkomponensek	Ország	Egészségtudomány		Sporttudomány	
		Átlag ($\bar{x}$)	p	Átlag ($\bar{x}$)	p
Gamesmanship és győzelem fontossága	Magyarország	32,067	0,009	34,0904	0,007
	Kenya	38,6832		39,827	
Fair Play és játékelmény	Magyarország	50,0988	<,001	47,1278	<,001
	Kenya	29,0936		30,5088	
Durva játék és csalás	Magyarország	39,2606	0,053	41,8349	0,884
	Kenya	44,6859		43,3194	

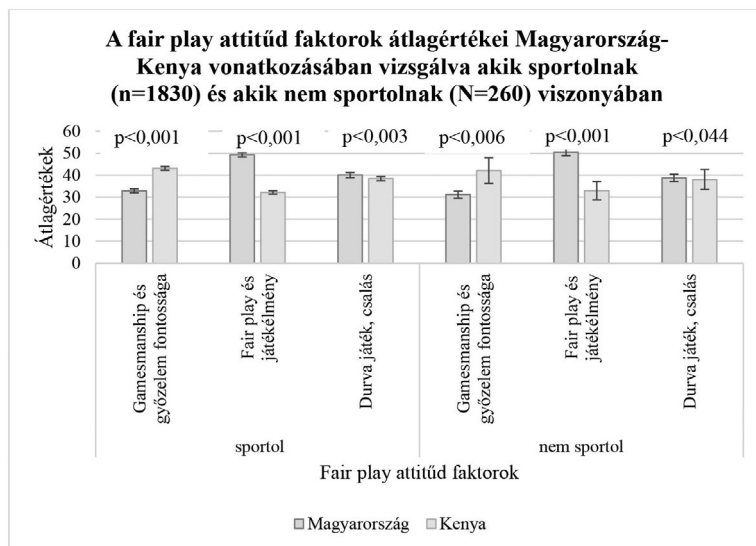
Forrás: saját szerkesztés

A fair play attitűd faktorok országokénti összehasonlítását a sportolói státusz szerint is elvégeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a rendszeresen sportolók körében mindhárom faktor esetében szignifikáns eltérések mutathatók ki Magyarország és Kenya között ($p < 0,05$), míg a nem sportoló válaszadók esetében ez csak az első két faktorban jelentkezett; a *durva játék és csalás* faktor esetén nem találtunk szignifikáns különbséget.

A *gamesmanship és a győzelem fontossága* dimenzióban a kenyai válaszadók – mind sportolói, mind nem sportolói csoportban – magasabb pontszámokat értek el. A sportolók esetében a kenyai minta átlaga $M = 43,08$, míg a magyar válaszadóké ($M = 32,09$ ($U(1830) - 12,03$; $p < 0,001$)). A nem sportolók esetében ugyanez a különbség szintén szignifikánsnak bizonyult ($M_{\text{Kenya}} = 42,01$; $M_{\text{Magyar.}} = 31,2$) ($U(260) - 2,76$ $p = 0,006$).

A *fair play és játékelmény* faktorban fordított trend mutatkozott. Mindkét ország sportoló és nem sportoló résztvevőit összevetve a magyar válaszadók értékei szignifikánsan magasabbak voltak. A sportolók esetében a magyar minta átlaga $M = 49,25$, míg a kenyaiaké $M = 32,15$ ($U(1830) - 22,74$; $p < 0,001$). A nem sportolóknál hasonlóan jelentős különbség mutatkozott ($M_{\text{Kenya}} = 33,0$; $M_{\text{Magyar.}} = 50,36$ ($U(260) - 6,67$ $p < 0,001$)). A *durva játék és csalás* dimenzió esetében csak az aktív sportolók körében mutatkozott statisztikailag is jelentős különbség, amely szerint a magyar sportolók magasabb értékeket értek el ($M = 40,08$), mint kenyai társaik ($M = 38,43$; $U(1830) - 2,96$; $p = 0,003$). A nem sportolók esetében azonban a két ország közötti különbség nem volt szignifikáns ($U(260) = -0,76$; $p = 0,44$).

Összességében elmondható, hogy a sportolói státusz befolyásolta a fair play attitűdök alakulását, és az országok közötti különbségek jelentős része elsősorban az aktív sportolók körében jelent meg (3. ábra).



3. ábra. Az EAF faktorok átlagértékei sportolás szerint vizsgálva a két országban
Forrás: saját szerkesztés

A fair play attitűdök alakulását sportág típus szerint is vizsgáltuk, külön elemezve az egyéni és csapatsportot űző válaszadók eredményeit. A két ország összehasonlításában azt találtuk, hogy a csapatsportot végző hallgatók körében mindhárom faktor tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott ($p < 0,001$), míg az egyéni sportolóknál ez csak az első két faktorra volt igaz ($p < 0,001$), a *durva játék és család* dimenzióban nem igazolódott statisztikai különbség.

A csapatsportot űzők esetében a *gamesmanship és a győzelem fontossága* faktorban a kenyai hallgatók magasabb pontszámokat értek el ($M = 43,07$), mint magyar társaik ($M = 34,86$; $U(1211) = -5,74$; $p < 0,001$). Ugyanakkor a *fair play és játékélmény* ($M_{\text{Kenya}} = 32,13$; $U(1211) = -14,08$; $p < 0,001$), valamint a *durva játék és család* faktorban ($M_{\text{Kenya}} = 38,08$; $U(1211) = -4,03$; $p < 0,001$) a magyar válaszadók értékei bizonyultak szignifikánsan magasabbnak.

Az egyéni sportágakban részt vevő hallgatók körében hasonló tendencia érvényesült az első két faktor esetében: a *gamesmanship és győzelem fontossága* dimenzióban a kenyai minta átlaga magasabb volt ($M = 42,88$), mint a magyar hallgatóké ($M = 31,93$; $U(671) = -8,66$; $p < 0,001$), míg a *fair play és játékélmény* faktor-pontszámok jelentősen magasabbnak bizonyultak a magyar résztvevők körében ($M = 42,88$; $U(671) = -14,37$; $p < 0,001$). A *durva játék és család* faktorban ugyanakkor az életvitelszerűen egyéni sportot végzők esetében nem mutatkozott szignifikáns eltérés az országok között ($U(671) = -0,81$; $p = 0,41$).

Az egyéni és csapatsport szerint bontva az látható, hogy Magyarország és Kenya esetén az átlagos faktorértékek tekintetében a rendszeresen sportolók esetén van különbség az első két faktornál ($p < 0,05$), míg a csapatsportot űzőknél mindhárom faktorérték esetén van szignifikáns különbség (2. táblázat).

2. táblázat. A fair play attitűd faktorok átlagértékei Magyarország–Kenya vonatkozásában vizsgálva, egyéni (N = 671) és csapatsportot (N = 1211) végzők körében

	Egyéni sport			Csapatsport		
	Magyarország	Kenya	Mann–Whitney U próba értéke	Magyarország	Kenya	Mann–Whitney U próba értéke
Gamesmanship és győzelem fontossága	31,93	42,88	U(671)–8,66 p < 0,001	34,8608	43,0759	U(1211)–5,74 p < 0,001
Fair play és játékelmény	42,88	32,16	U(671)–14,37 p < 0,001	48,8697	32,1356	U(1211)–14,08 p < 0,001
Csalás, durva játék	39,42	40,12	U(671)–0,81 p = 0,41	41,2946	38,0861	U(1211)–4,03 p < 0,001

Forrás: saját szerkesztés

Következtetések

A jelen kutatás célja az volt, hogy feltárja a fair play-hez kapcsolódó attitűdöket három fő dimenzió mentén – a *gamesmanship* és a *győzelem fontossága*, a *fair play* és *játékelmény*, valamint a *durva játék* és *csalás* – két eltérő kulturális és földrajzi háttérrel rendelkező ország, Kenya és Magyarország válaszadóinak körében. Az elemzések számos szignifikáns különbséget tártak fel, amelyek a nem, életkor, tudományterület, sportolási szokások és sportágtípus szerint is differenciálódtak.

A férfi válaszadók esetében mindhárom vizsgált faktorban szignifikáns eltérés mutatkozott: a kenyai férfiaknál a győzelemhez való erőteljesebb kötődés, míg a magyar férfiaknál a játékelmény és a durva játék elfogadottságának magasabb szintje volt jellemző. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi nemzetközi kutatásokkal (pl. Murcia et al., 2007), amelyek szerint a fokozott versenyorientáció alacsonyabb fair play attitűdökkel társulhat.

A női mintában hasonló kulturális eltérések voltak megfigyelhetők: a kenyai nők számára a győzelem bizonyult fontosabbnak, míg a magyar nők inkább a játék örömeit hangsúlyozták. Ugyanakkor a durva játék és csalás megítélése nem különbözött a két ország között, ami arra utalhat, hogy ezen dimenzió esetében a női válaszadók attitűdjei kevésbé kultúrafüggőek, ellentétben a nemi különbségekkel foglalkozó korábbi vizsgálatokkal (Murcia et al., 2007; Sezen-Balcikanli, 2010).

Életkori szempontból Magyarországon nem mutatkozott érdemi kapcsolat a kor és a fair play attitűdök között. Ezzel szemben Kenyában enyhe tendencia rajzolódott ki: az életkor növekedésével együtt nőtt a győzelem fontosságának értéke, míg a durva játék elfogadottsága csökkent. Ez részben alátámasztja azokat az eredményeket (Murcia et al., 2007), amelyek szerint az életkor előrehaladtával változhat a sporthoz való etikai viszonyulás.

A tudományterületek szerinti bontás azt mutatta, hogy mind az egészség-, mind a sporttudományi hallgatók esetében a kenyai válaszadók körében magasabb

volt a győzelem fontosságának értéke, míg a fair play és játékelmény dimenziója a magyar válaszadók attitűdjeiben jelent meg erőteljesebben. A durva játék megítélése ugyanakkor nem mutatott szignifikáns különbséget, ami azt jelezheti, hogy a norma megítélése kevésbé függ az oktatási háttértől.

A sportolási szokások tekintetében a rendszeresen sportolók körében nagyobb mértékű kulturális különbségek rajzolódtak ki. A kenyai sportolók számára következetesen fontosabb volt a győzelem, míg a magyar sportolók a fair play és játékelmény értékeit hangsúlyozták. A durva játék elfogadottságában csak a sportoló válaszadók esetében mutatkozott különbség, amely a magyar minta magasabb pontszámait jelezte – ez felvetheti a sportkultúrához kötődő attitűdformálás lehetséges szerepét.

A sportág típusának elemzése során a csapatsportolók esetében mindhárom attitűdfaktor mentén jelentős eltéréseket találtunk: a magyar válaszadók hangsúlyosabban értékelték a játékelményt és – meglepő módon – a durva játék elfogadhatóságát is, míg a kenyai válaszadóknál a győzelemhez való kötődés dominált. Az egyéni sportolók körében csak a győzelem és játékelmény dimenziókban mutatkozott különbség, a durva játék megítélése nem tért el. E megállapítások alátámasztják a versenyorientált motivációs klímával kapcsolatos nemzetközi megfigyeléseket (Duda & White, 1992).

Összességében kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a fair play-hez kapcsolódó attitűdök számos dimenzió mentén kulturálisan beágyazottak, és különböző társadalmi mintázatok (nem, életkor, sportolási tapasztalat, tudományterület) mentén formálódnak. A *gamesmanship* és *győzelem fontossága*, valamint a *fair play* és *játékelmény* dimenziók különösen érzékenyek a kulturális és szocializációs hatásokra. A *durva játék és család* elfogadottsága kevésbé változik országról országra, de egyes almintákban itt is megfigyelhető eltérés.

A gyakorlati implikációk alapján elengedhetetlen, hogy a sportpedagógiai és utánpótlás-nevelési programok tudatosan és célzottan foglalkozzanak a fair play attitűdök fejlesztésével. A kulturális különbségek és a sportkörnyezet hatásainak figyelembevételével kidolgozott, értékalapú fejlesztőprogramok hozzájárulhatnak a sportszerűség normáinak hatékony beépüléséhez.

További kutatások szükségesek annak feltárására, hogy az edzői viselkedés, a szociális támogatás és a motivációs klíma miként formálja hosszú távon a fiatalok sportetikai attitűdjeit. Különös figyelmet érdemel a serdülőkor, mint érzékeny és befolyásolható életszakasz, ahol a sport nevelő funkciója különösen nagy jelentőséggel bír.

Irodalom

- Bermejo, J. M., Borrás, P. A., Haces-Soutullo, M. V., & Ponseti, F. J. (2018). Is fair play losing value in grassroots sport? *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3, Suppl 3), 1–4.
- Boixadós, M., & Cruz, J. (1995). Construction of the Fairplay Attitude Scale in soccer. In *Proceedings of the 9th European Congress on Sport Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/e672622012-002>
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301–317.
<https://doi.org/10.1080/10413200490517977>
- Butcher, R., & Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1080/00948705.1998.9714565>
- Coakley, J. (1982). *Sport in society: Issues and controversies*. Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Donnelly, P. (1993). Problems associated with youth involvement in high-performance sport. In B. R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 95–126). Human Kinetics.
- Duda, J. L., & White, S. A. (1992). Goal Orientations and Beliefs about the Causes of Sport Success among Elite Skiers. *The Sport Psychologist*, 6(4), 334–343.
<https://doi.org/10.1123/tsp.6.4.334>
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Elster, J. (1989). *The cement of society: A study of social order*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511624995>
- Erbil, U., & Togo, O. T. (2022). Examination Of Secondary Students Attitudes To Fair Play *Sport Eğitimi Dergisi*, 6(3), 172–180.
<https://doi.org/10.55238/seder.1188197>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Hideg, G. (2020). A fair play múltja, jelene és értéke. Fakultás Kiadó.
- Hideg, G., Sezen-Balcikanlı, G., & Gamze Ceren, A. (2022). A fair play jelentés-tartalmának és oktatásmódszertani lehetőségeinek vizsgálata török, kenyai és magyar testnevelő tanárok körében. *Iskolakultúra*, 32(10), 89–103.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44057>
- Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97–117.
<https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.97>

- Lee, M. & Whitehead, J. & Ntoumanis, N. (2007). Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8(3) 369–392.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.12.002>
- Morgan, W. (2006). *Why sports morally matter*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203003732>
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G. C. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172–179.
- Palou, P., Bermejo, J. M., Borràs, P. A., & Ponseti, F. J. (2019). Effects of an educational intervention regarding fair play on sports team coaches. *Journal of Human Sport and Exercise*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.14198/jhse.2020.152.16>
- Ponseti Verdaguer, F., & Garcia-Mas, A. (2017). Does cheating and gamesmanship need to be reconsidered regarding fair play in grassroots sports? *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 28–32.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
- Sezen-Balçıklı, G. (2010). The Turkish adaptation of Multidimensional Sports-personship Orientation Scale (MSOS): A reliability and validity study. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 15(1), 1–10.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Human Kinetics.
- Stevenson C. L. (1975). Socialization effects of participation in sport: a critical review of the research. *Research quarterly*, 46(3), 387–401.
<https://doi.org/10.1080/10671315.1975.10616679>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- UNESCO (2022). *Survey on violence in school environments*. <https://www.unesco.org>

ÚJ FÓKUSZPONTOK, MÓDSZERTANI ÚJÍTÁSOK



PÁLFI SÁNDOR – VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ – FENYŐ IMRE –
RÁBAI DÁVID – SZÖLLŐSI TAMÁS

GYERMEKI JOGOK ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLAT A MAGYARORSZÁGI ÓVODÁKBAN

ABSZTRAKT

Kutatásunk a gyermeki jogok új megközelítésű, a gyermek tiszteletén alapuló óvodai érvényesülését vizsgálta óvodapedagógusok és óvodások bevonásával, tevékenységük megfigyelésével. Vizsgálatunk nem terjedt ki a gyermekvédelem által figyelt, felügyelt kérdésekre. Kutatásunk adatbázisát a multimodális Mozgók módszer interdiszciplináris megközelítését követve állítottuk össze az óvodai életvilágot megragadó megfigyelésekből, rajzokból, fotókból, filmekből, hangfelvételekből és reflexiókból. Elemzésünk során igyekeztünk az ENSZ Gyermekjogi Egyezményében megfogalmazott jogi kategóriákhoz igazodva az alapvető szükségletek, a védelem és a részvétel dimenzióira különös tekintettel áttekinteni felépített adatbázisunk elemeinek gyermekjogi aspektusait. Elemzésünk során az óvodai életben megvalósuló gyermeki jogi gyakorlat tekintetében a következő fő témaköröket azonosítottuk: (1) a gyermekek létszükségei, (2) az autonómia és önállóság megélése, (3) a játék szabadsága, (4) az önkifejezés formái, (5) a környezet hatása a gyermeki jogok érvényesülésére, valamint (6) a felnőtt dominancia kérdésköre.

KULCSSZAVAK: *gyermeki jogok, óvoda, jogérvényesítés*

Bevezetés

Kutatásunk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának kutatócsoportja és az angliai Open University Children's Research Center közreműködésében jött létre. Alapja az Open University által vezetett Child Voice kutatás volt, amely 3–11 év közötti gyermekek jogainak vizsgálatát tűzte ki célul. E vizsgálat eredményei egyértelműen rámutattak arra, hogy elengedhetetlen a gyermekek aktív bevonása a kutatási folyamatba annak érdekében, hogy saját nézőpontjuk torzításmentesen, hiteles módon kifejeződhessen. Az angol kutatás eredményei megerősítettek bennünket abban, hogy Magyarországon is szükséges egy olyan gyermekjogi kutatás elvégzése, amelyben a gyermekek nem csupán passzív alanyai, hanem aktív résztvevői az adatgyűjtésnek. A magyar óvodákban ugyanis ez idáig nem készült olyan átfogó vizsgálat, amely a gyermekek perspektíváját, „hangját” állítaná középpontba, különösen a gyermekek véleményének és önkifejezésének figyelembevételével. Ezen indokok hívták létre kutatásunkat, amelynek célja a 3–6 éves magyar gyermekek jogainak érvényesülésével kapcsolatos gyakorlat feltérképezése volt. A gyermekek a kutatás két kulcsfázisának is aktív résztvevői voltak: először az adatgyűjtésnek, ezt követően pedig a kutatási eredmények visszacsatolásának (Tesznyi et al., 2024).

A kutatás limitációi és szakirodalmi előzményei

Kutatásunk primer limitációja a kutatás fókuszából adódott: mivel óvodások életvilágának sajátosságait kívántuk megismerni, ezért elsődlegesen érvényesítendő szempontnak tekintettük, hogy a kora gyermekkori szemléletet minél hűbben tükrözze a kutatásunk. Hogy ez az eléggé széles körben és sok jelentésben használt megfogalmazás ne üresedjen ki, néhány kulcskategóriát meghatároztunk, amelyek keretet is adtak a gondolkodásunknak. Ezek közé tartozott mindenekelőtt a gyermekek tisztelete, vagyis annak elfogadása, hogy a gyermekek a világgal, amelyben élnek, kapcsolatba akarnak kerülni, percepciójukat pedig ki akarják fejezni, és erre képesek is a maguk eszközeivel. A gyermeki értelmezés sokszínűségének elfogadásából következik a kifejezőmódjuk sokfélesége is. Ezt a koncepciót nevezi a nemzetközi szakirodalom „child voice”-nak, vagyis a gyermek hangjának. Ebben a kontextusban fontos tehát, hogy minél inkább torzításmentesen legyünk képesek begyűjteni a gyermekek életének számukra fontos jegyeit, melyeket összhangba tudunk állítani a gyermeki jogokkal kapcsolatos kategóriákkal.

A második kiemelten fontos limitációt kutatásunk számára a jogi megfontolások folyamatos figyelembevétele jelentette – különösen érzékenyen kijelölve a kutatásetikai megfontolásokkal kapcsolatos feladatainkat. A gyermekjogi kutatás sajátossága, hogy nagymértékben kell tekintettel lennünk az etikai szimmetriára, vagyis arra, hogy meg kell teremtenünk azt a kutatási eljárást, melyben a kutatásban résztvevő kisgyermeknek joga és lehetősége van a számára megfelelő módon kifejezni a szükségleteit, a kutatással kapcsolatos igényeit (erről bővebben: Teszenyi et al., 2024). A kora gyermekkori kutatással kapcsolatban már előzetesen leszögeztük, hogy a megszokott kutatásetikai megfontolások, a kutatás résztvevőinek védelmére való törekvések önmagukban nem elegendőek ebben az esetben. A gondoskodás, érzékenység, folyamatos reflexió, illetve a résztvevők által rendelkezésünkre bocsátott adatokhoz való hűség kultúráját is érvényesíteni kell a kutatási projektek során. A gyakorlatban ez számunkra azt jelentette, hogy tisztáznunk kellett, hogy a részvételhez való szülői hozzájárulások előzetes megszerzésén túl a gyermeki hozzájárulás vagy éppen annak megtagadása miként történhet meg a kutatás folyamatában. A gyermeki igények szabad artikulálása, és azok felnőtt általi figyelembevétele így biztosíthatott teret a gyermeki döntések számára, amelyek szavatolhatták a fent megfogalmazott etikai szimmetriát.

Harmadik sajátos meghatározási kényszerünk annak rögzítése volt, hogy el tudjuk határolni megközelítésünket a hagyományos szociálpedagógiai kutatások elfogadott eljárásaitól. Ugyanis a gyermekek – főleg a kisgyermek – jogainak problémája a magyar nevelésben nem általánosan ismert és elfogadott, csak abban az értelemben, ha gyermekvédelmi szempontok érvényesülése adja a kontextust, amelyek természetük szerint az extremitásokra és nem a mindennapi gyakorlat jogkövető mintáira fókuszálnak.

Ugyan Magyarország 1989-ben ratifikálta az ENSZ Gyermekjogi Egyezményét (Fenyő, 2022) és ezzel összhangban került sor a Gyermekvédelmi törvény elfo-

gadására is 1997-ben, a pedagógia mindennapi gyakorlatának világa mégis a mai napig adós ezen elvárások adaptálásával. Különösen a kora gyermekkorral kapcsolatban széles körben elterjedt az a nézet, hogy a gyermeki jogok nehezen értelmezhetők, hiszen a kisgyermekek védelme, ellátása mindig a felnőttek felelőssége volt és az ma is. Azonban ha a pedagógiai gyakorlat csak az eddigi megoldásokat alkalmazza a nevelésben, éppen azok a célok teljesülnek kevésbé, melyek az óvodai alapprogramban megfogalmazódnak 1996 óta. Ennek értelmében elengedhetetlenül fontosnak tartottuk, hogy kutatásunk szemléletét és kivitelezését egyaránt a gyermeki jogok megvalósulását elvi iránymutatással meghatározó dokumentumok elemzésével kezdjük, valamint a gyermekjogi szabályozók világának szemléletét sajátítsuk el. Az ebből a felkészülési folyamatból készült tanulmány az ENSZ gyermekjogi egyezményének 30. évfordulójára megjelent világgötetben került publikálásra (Pálfi et al., 2019).

Tájékozódunk továbbá a kora gyermekkori gyermekjogi kutatások nemzetközi szakirodalmában, s a feltárt források között meghatározó tényező lett, az angol Open University „Child Voice” kutatásának megismerése. Velük kapcsolatba lépve ajánlottuk fel az Open University Children’s Research Center társelnökének, Natalie Canningnek és munkatársának, Eleonora Teszenyinek egy magyar 3–6 évesek körében végzett gyermekjogi kutatás lehetőségét.

A gyermekjogok témaköre az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabbá vált mind a nemzetközi, mind a hazai szakmai diskurzusokban – különösen a gyermeki részvétel, védelem és jólét biztosításának szempontjából. A gyermekjogi szemléletet az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye állította középpontjába, amelyet a globális és európai szakpolitikák kulcsfontosságú témakörként kezelnek. A nemzetközi és hazai szakirodalmak összevetése lehetőséget teremt a gyermekjogi szemlélet pedagógiai értelmezésének árnyalására, és hozzájárul a jogtudatos, gyermekközpontú nevelési gyakorlatok erősítéséhez a kora gyermekkori intézményekben, hogy elmondhassuk: „Kis gyerek nem kicsi jogocska.” (Vargáné et al., 2024: 21.)

A gyermekjogok ENSZ-egyezményének 30. évfordulója alkalmából jelent meg az „International Handbook of Young Children’s Rights” című kötet, amely a szakpolitikai kérdések mellett globális szinten vizsgálja a kisgyermekeket megillető védelemhez, ellátáshoz és részvételhez fűződő jogokat. A szerzők a gyermekjogokról szóló diskurzust a kora gyermekkori fejlődés kérdéseivel összefüggésben vizsgálják nemzetközi szinten, továbbá azt, hogyan teremthetünk biztonságosabb, gazdagabb világot a gyermekek jogainak egyetemes tiszteletben tartására, és lehetünk hatással nemzeti vagy globális gyermekpolitikai döntésekre (Murray et al., 2020). A nemzetközi szakirodalomban Yoon és Templeton (2019) munkájában jelenik meg az a kritikai megközelítés is, amely a gyermeki vélemények figyelembevételének strukturális akadályaira világít rá az oktatási rendszerekben, és a gyermekek érdemi részvételi lehetőségeinek korlátaira hívják fel a figyelmet.

Kutatásunk módszere

Kutatási célok, kutatási kérdések

Kutatásunk célja kettős volt. Egyrészt arra törekedtünk, hogy megértsük, a gyerekek milyen módon élnek jogaikkal a magyar óvodák életvilágában, másrészt arra is, hogy megfigyeljük, miképpen azonosítják és értelmezik ebben az életvilágban a különböző aktorok, mindenekelőtt természetesen a pedagógusok, ezeket a jogokat.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

- Milyen módon tárják fel és fejezik ki a gyermekek a jogukat a mindennapos óvodai tevékenységeikben?
- Hogyan támogathatják a pedagógusok és az óvodák a jogokon alapuló érték- és gyakorlat-szemléletet?
- Hogyan tudja egy, a gyermeki jogokon alapuló nézőpont segíteni a magyar óvodapedagógiai gyakorlatot?

A Mozaik megközelítés

Kutatási módszerünk alapját a Clark és Moss által kidolgozott Mozaik módszer adta. Ez a szemlélet egy multimodális, interdiszciplináris megközelítés, amely a gyermekeket és a felnőtteket egyaránt jelentésteremtő szereplőkként kezeli a kutatási folyamatban. A módszer célja, hogy egyesítse a vizuális és verbális elemeket, lehetőséget biztosítva a gyermekek számára, hogy saját élettapasztalataikat különböző kifejezési formákon keresztül jeleníthessék meg. A módszer kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a gyermekek véleménye ne csupán egy strukturált, felnőttek által meghatározott rendszerben jelenjen meg, hanem saját ritmusuk és élettempójuk szerint, a gyermekek önkifejezésének határtalan lehetőségére alapozva. Ez a megközelítés magában foglalja a gyermekekkel folytatott beszélgetéseket, megfigyeléseket, valamint a játék, a művészi alkotás és a mozgásos tevékenységek különböző formáinak alkalmazását (Clark & Moss, 2011). A módszert gondos megfontolás után adaptálta kutatócsoportunk a magyarországi gyermekjogi kutatás lefolytatásához.

Résztvevők, a létrejött adatbázis

A kutatás szándékát széles körben ismertté tettük a magyarországi óvodák körében, és lehetővé tettük a kutatáshoz való önkéntes csatlakozást. A kutatás első szakaszában öt önként vállalkozó óvodát választottunk ki, melyek részvételével megalkottunk egy előzetes eszköztárat¹, hogy támogassuk a résztvevő adatgene-

¹ Az *Eszköztár* letölthető az Open University honlapjáról: https://wels.open.ac.uk/sites/wels.open.ac.uk/files/files/toolkit_hungarian.pdf

ráló óvodapedagógusok munkáját, és összehangoljuk kutatói tevékenységüket. Ebben összegyűjtöttük a gyermekek gyermekjogi értelmezés szempontjából releváns megnyilvánulásait, melyek a megfigyelés és adatrögzítés elsődleges anyagát képezték.

Ezek a következők lettek:

- beszélgető kör;
- tánc, mozgás;
- kézműves tevékenységek, csoportos alkotás;
- dráma, szerepjátás, bábozás;
- mesemondás, mesék kitalálása;
- gyermeki rajzolás, gyermekek fényképkészítése.

A csatlakozni kívánó óvodák az ajánlott eszköztár megismerése után választották ki a gyermekcsoporthoz legjobban illeszkedő adatgyűjtő eszközt. Aztán az óvodai élet helyzeteinek átgondolása után megkeresték a csoporton belüli adatrögzítés alkalmas helyét és idejét. A szülők és óvodavezetők hozzájárulásának rögzítése után vette kezdetét a kutatási folyamat adatgyűjtési szakasza. Végül a kutatás adatgyűjtési szakaszában 23 óvodából összesen 56 pedagógus vett részt.

Az adatgyűjtés eredményeként egy tekintélyes terjedelmű, komplex, többretegű vizsgálati rendszert alkalmazhatóvá tévő adatbázis jött létre, amelynek részeként 117 videófelvételt, 27 hangfelvételt, 29 pedagógusi megfigyelést, 79 reflexiót, 78 fényképet és 14 gyermeki rajzot rögzítettünk.

Eredményeink áttekintése

Az adatokat generáló pedagógusok által létrehozott adatbázis elemzése komoly kihívást jelentett a kutatócsoport tagjai számára. A kódolással arra törekedtünk, hogy a kutatói szubjektivitást a lehető legkorrektebb és legellenőrizhetőbb módon tegyük reflektálttá. Ezért alkalmaztuk a Braun és Clark (2022) által ajánlott hatfázisú munkamódot.

Az eredményeket a kódolások, csoportosítások, definiálások, metaértelmezések után az ENSZ gyermekjogi kategóriáihoz illesztve kerestük a kapcsolatokat és az összefüggéseket. Az egyezmény 54 cikkében 42 gyermeki jogot fogalmaz meg, amelynek három fő csoportját használja a szakirodalom:

- alapvető szükséglet és ellátás (egészségügyi, oktatás, nevelés, játékszaks joga);
- védelem (visszaélés, durva bánásmód, elhanyagoltság, mellőzöttség ellen);
- részvétel (véleménynyilvánítás és önkifejezés szabadsága).

Ezek figyelembevételkor a kutatás során a következő fő témaköröket azonosítottuk: (1) a gyermekek létszükségletei, (2) az autonómia és önállóság megélése, (3) a játék szabadsága, (4) az önkifejezés formái, (5) a környezet hatása a gyermeki jogok érvényesülésére, valamint (6) a felnőttádominancia kérdésköre. Ezen aspek-

tusok feltárása hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógiai gyakorlat érzékenyebben reflektáljon a gyermekek szükségleteire, lehetőséget biztosítva számukra a demokratikus részvételre és a saját nézőpontjaik érvényesítésére az óvodai közegben. A kutatás eredményei alapján javaslatokat fogalmaztunk meg a pedagógiai gyakorlat fejlesztésére, kiemelve a gyermekközpontú nevelési módszerek jelentőségét és azok alkalmazásának lehetőségeit a magyar óvodai rendszerben. A következőkben a fő témakörök mentén vázoljuk kutatásunk eredményeit.

Létszükségletek

A gyermeki jogok egyik alapvető pillérét képezi a létszükségletek garantálásának problémája. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének (1989) megfontolásaihoz illeszkedően a kutatás során kiemelten vizsgáltuk azt, milyen gyermeki megnyilvánulásokban (az önkifejezés különböző formáiban, a gyermekek játékában, óvodai beszélgetésekben), illetve milyen óvodapedagógusi beszámolóban (dokumentumban, önreflexióban) tudjuk azonosítani a létszükségletek problémájához kapcsolható megnyilvánulásokat (Pálfi & Teszenyi, 2023).

Kutatásunk eredményei rámutattak, hogy a gyermekek életében a létszükségletek (pl. étel, ivóvíz, biztonság, egészség) a pusztán létfenntartáson messze túlmutató, meghatározó jelentőségű szerepet töltenek be, és egyértelművé vált, hogy az ezek iránti érzékenységüket tovább fokozta a pandémiás időszak. A kutatás során főként a gyermekek játékában és szóbeli interakcióikban tapasztaltuk a túléléshez és az egészséghez szükséges alapvető dolgok iránti aggodalom megjelenését (Rábai et al., 2023). Megfigyeléseink alapján kijelenthetjük, hogy a gyermekek játéktevékenységeik és egymás közötti beszélgetéseik során gyakran tematizálták a létfenntartáshoz és az egészséghez kapcsolódó megfontolásaikat. A gyermekekben több tényező is felidézhetette a létszükségletekkel kapcsolatos megfontolásokat. Megfigyeléseink szerint ilyen tényező volt mindenekelőtt némely játéktevékenység (szerepjáték, utánzás), mely témájában érintette a létfenntartás problématerületeit, de ilyen tényező volt a családi történetek és személyes tapasztalatok megosztása óvodai beszélgetések során (pl. nehéz anyagi körülmények, betegség iránti aggodalom, járványhelyzet). Ilyen tényezőként azonosíthatjuk a gyermekek saját ötleteit, melyek neveltetésük kulturális kontextusán alapultak (egészségre, tisztaságra vonatkozó megjegyzések), továbbá a média által közvetített hatások kifejeződését (televízióban, interneten szerzett tapasztalatok megosztása) is. Válaszaikban, tematizált tevékenységeikben konkrét elemként elsősorban a család, családtagok, a ház jelent meg mint a létszükségletre utaló fogalom. Szintén reflektáltak a gyermekek az ételekkel kapcsolatban, megjelentek gyümölcsök, zöldségek, gyorséttermi ételek is. Összességében az élethez való jogukat, tápláló ételhez, egészséghez való jogukat fejezték ki gyakran, de lehangsúlyosabban a védelem jogára utaló elemeket fedeztünk fel.

Tapasztalatainkat úgy foglalhatnánk össze, hogy a gyermekek létszükségletekkel kapcsolatos értelmezései főként spontán, játékon belüli vagy a mindennapi in-

terakciók során merültek fel, és csak ritkán jelentek meg tervezett, irányított helyzetekben. Mindez rávilágít arra, hogy miközben a gyermekek felismerik alapvető szükségleteiket, a hiányukból fakadó következményekre kevésbé látnak rá.

Éppen ezért fontos kiemelni, hogy tapasztalataink igazolták azt is, hogy a pedagógusok lényeges szerepet töltenek be a gyermekek létszükségleteinek felismerésében és kielégítésében, illetve ezek tudatos megélésében. A kutatás során a pedagógusok aktívan vizsgálták, hogyan érzékelik a gyermekek a gondoskodással kapcsolatos cselekvéseket, hogyan értelmezik a kapcsolódó eljárásokat és elvárásokat. A megfigyelt óvodai gyakorlatok ismétlődő eleme volt, hogy a gyermekekkel közös tevékenységek alkalmat adtak arra, hogy a pedagógusok beszélgetéseket kezdeményezzenek a gondoskodás jelentőségéről.

A gyermeki autonómia

Kutatásunk értelmezési keretében a gyermeki autonómia jelentése az óvodai gyakorlatban nem más, mint hogy a gyermekek szabadon fejezhetik ki szükségleteiket, érzelmeiket, képességeiket, valamint elképzeléseiket és ötleteiket. Tehát esetünkben a gyermeki autonómia több mint egyszerű önállóság, inkább önrendelkezés, független döntési és cselekvési mód (Molnár et al., 2023). Az autonómia magában foglalja, hogy a gyermekek az óvodában is szabadon fejezhetik ki szükségleteiket és érzelmeiket, megmutathatják képességeiket, kinyilváníthatják elképzeléseiket, ötleteiket. Ebben a kontextusban a joggyakorlás feltételeként értelmezett autonómia magában foglalja a fizikai és szociális-érzelmi térben történő kockázatvállalást, a cselekvés szabadságát, valamint a hibázás és tévedés jogát is. Az autonómia tehát olyan komplex jogcsoport, amely a gyermeki fejlődés elengedhetetlen része.

Kutatási eredményeink értelmezése során arra a belátásra alapoztunk, hogy a modern fejlődéslélektani ismeretek széles körben alátámasztják a gyermeki autonómia jelentőségét. Erikson pszichoszociális fejlődésmélete szerint az autonómia alapvető szükséglet az óvodáskorban, és annak sérülése önkételekhez, valamint intenzív szégyenérzethez vezethet (Erikson, 2019). Winnicott szintén hangsúlyozta az önálló cselekvés és problémamegoldás támogatásának fontosságát (Winnicott, 2000). Véleménye szerint a gyermekek növekedésével párhuzamosan egyre nagyobb teret kell biztosítani számukra az önálló döntéshozatalhoz, miközben meg kell adni a hibázás lehetőségét is.

Kutatásunk ezekre a belátásokra alapozva elfogadta az autonómia jelentőségét, és óvodai gyakorlati elemeket tartalmazó adatbázisunkban arra kerestünk választ, hogy milyen tényezők befolyásolják leginkább a gyermeki autonómia kibontakozását. Kutatási eredményeink szerint ezt három tényező befolyásolja legnagyobb mértékben:

1. A felnőttek hozzáállása: A pedagógusok nyitott, bizalomra épülő és feltételeket megteremtő hozzáállása kulcsfontosságú. Az elfogadó és támogató pedagógiai környezet elősegíti a gyermekek önálló döntéseinek és cselekvéseinek kibontakozását.

2. Társas kapcsolatok és csoportdinamika: A gyermekek közötti kapcsolatok, valamint a csoportdinamikai tényezők elősegíthetik, de akár gátolhatják is az egyéni kezdeményezések kibontakozását. A támogató társas környezet erősíti a gyermek önbizalmát és szociális kompetenciáit.
3. Fizikai környezet: A megfelelően kialakított fizikai tér és eszközök biztosítása szintén alapfeltétel. Az olyan környezet, amely lehetőséget ad a szabad választásra és önálló döntéshozatalra, hozzájárul a gyermek autonómiájának fejlődéséhez.

Az óvodai mindennapi élet folyamatos gyakorlásában azonosítani tudtunk olyan elemeket, melyek támogatták a gyermekek autonóm viselkedési formáit. Ilyen támogatás mindenekelőtt a valós tapasztalatokon alapuló exploráció elősegítése, vagyis amikor az óvodai életben lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára a közvetlen tapasztalatszerzésre, amely során önállóan fedezhetik fel a környezetüket. Támogatja a gyermeki autonómiát az is, ha az óvodai döntési folyamatokba bevonják a gyermekeket. A csoportterek közös átrendezése, az óvodai programok együttes megtervezése erősíti döntéshozatali készségeiket. További támogatási lehetőségként azonosítottuk kutatási anyagaink elemzése során az óvodai asszertív kommunikáció támogatását. Az ilyen jellegű közös erőfeszítések erősítik a gyermekek önérvényesítő kommunikációját, bátorítják őket gondolataik és érzéseik kifejezésére. Végül tapasztalataink szerint fontos eleme lehet az óvodai mindennapi gyakorlatnak a gyengébb érdekvérvényesítő képességű gyermekek támogatása. Különösen fontos figyelmet fordítani azokra a gyermekekre, akik nehezebben érvényesítik érdekeiket, és segíteni kell őket önálló döntéseik meghozatalában. Érdekes volt az egyik adatgyűjtő óvodapedagógus reflexiója, aki arról számolt be, hogy a gyermekek nem kívántak élni azzal a lehetőséggel, hogy ők készítsenek fotókat, a pedagógus szerint ez a szerep annyira szokatlan volt számukra, hogy amikor lett volna lehetőségük dönteni arról, hogy mit fotózzanak, akkor is visszatartották.

A játék szabadsága, a szabadság játéka

Már az autonómia problémája is rávilágított arra, hogy a gyermekek játéka mennyire fontos területe a gyermeki jogok óvodai érvényesülésének. Kutatásunk tapasztalatai alapján kijelenthetjük, jelentősége túllép az autonómia aspektusának határán, tapasztalataink alapján úgy fogalmazhatunk – a gyermeki játék a gyermeki gondolatok, érzések és társas kapcsolatok kifejezésének kiemelkedően jelentős, igen összetett, kiemelt elemzési figyelmet érdemlő eszköze. Azt is fontos már előjáróban leszögeznünk, hogy a szabadság a játékban messze nem csupán a játékeszközök birtoklásában nyilvánul meg, hanem sokkal inkább a gyermeki attitűdökben, döntésekben és interakciókban. Kutatásunkban a „szabadság játéka” kifejezést használtuk, amely az ENSZ-cikkelyek „részvételi” jogcsoportjához tartozik és nem véletlen a megnevezés, ugyanis így kívántunk jelentőséget adni annak,

ahogy a gyermekek eljátszák az óvodai környezetben óvodástársaik és felnőttek jelenlétében annak a szabadságnak az érzését, amivel az életüket élik (Canning & Szöllősi, 2023). A gyermekek számára a játékban szerzett tapasztalatok egyéniek és szubjektívek: azonos vagy közös játéktevékenység során is eltérő érzelmi reakciókat és jelentéstartalmakat élhetnek meg, amelyek tükrözik egyéni mikrovilágaikat. A szabadság játékának lényege éppen abban rejlik, hogy a gyermek szabadon értelmezheti a világot, és saját élményein keresztül alkothat új jelentéseket. Ezen keresztül képes mások játékához is kapcsolódni, közös játékvilágokat létrehozva. Fontos, hogy a gyermekek szabadsága a játék során az önirányításon alapuljon, amely lehetőséget biztosít számukra a tervezésre, szervezésre és a játék menetében való autonóm döntéshozatalra.

A kutatásunk során rögzített óvodai tapasztalatok elemzésére alapozva úgy kell fogalmaznunk, a gyermekek játékának szabadsága csak akkor érvényesülhet, ha a felnőttek – szülők és pedagógusok – tiszteletben tartják a gyermeki kezdeményezéseket és interakciókat. A felnőttek feladata, hogy biztosítsák a játék fizikai és pszichológiai terét, valamint támogassák a gyermekek döntési autonómiáját. A pedagógusok részéről ez magában foglalja a gyermekek érdeklődésének figyelembevételét, valamint a játék során megnyilvánuló szükségletekhez igazodó pedagógiai tervezést is.

A játéktevékenységhez kapcsolódó beszélgetések hozzájárultak a gyermekek önértékelésének és önkifejezésének fejlődéséhez, valamint elősegítették a gyermeki autonómia kibontakozását. A kutatás alatt megfigyelhető volt, hogy a gyermekek értékelték a beszélgetések során kialakuló minőségi együtt töltött időt. A gyermekek részéről érzékelhető volt a bizalmi kapcsolat megerősödése a pedagógus és a gyermek között.

A gyermeki önkifejezés (a megnyilvánulás és önfejlesztés dimenziói)

Az önkifejezés alapvető emberi szükséglet és egyúttal elidegeníthetetlen jog. A gyermekek önkifejezése szorosan összefügg a mindennapi élethelyzetekkel, a tevékenységekben való részvétel lehetőségeivel, valamint az ezekbe való bevonódás módjával és mélységével. Ezt alapvetően meghatározza a felnőttek – különösen az óvodapedagógusok – gyermekről alkotott képe, valamint az a mód, ahogyan a gyermekek egyediségére reflektáló környezetet szerveznek.

A gyermeki önkifejezés a felnőttek által nyújtott minták mentén, a felnőttek által kialakított inspirációk és akadályok között nyilvánulhat meg. A felnőttek élete, döntéseik és viselkedésük már önmagukban is ösztönző vagy korlátozó hatást gyakorolhatnak a gyermekekre. E hatások különösen a gyermekek kötődéseiben válnak meghatározóvá, hiszen önkifejezésük gyakran az alapvető kapcsolati stabilitás, biztonság és ellátottság fenntartásához kapcsolódik. Ugyanakkor a tárgyi és anyagi környezetre gyakorolt hatás szintén kulcsfontosságú, mivel ebben a térben a gyermekek érzelmi szempontoktól függetlenül, szabadabban fejleszthetik képességeiket.

A gyermekek önkifejezésének sajátos terepe a társas kapcsolatok színtere. A kortárs kapcsolatokban a gyermekek kipróbálhatják saját képességeiket és megtapasztalhatják az együttműködés dinamikáit. A szabadon szervezett játékok során lehetőségük van különböző interakciók és kapcsolati mintázatok kipróbálására, melyek segítik társas kompetenciáik fejlődését. E folyamatban jelentős szerepet játszanak a felnőttek mintái is, akik életvezetési és önkifejezési stratégiáikkal példát nyújtanak a gyermekek számára. Ezért kiemelten fontos, hogy az óvodai tevékenységek közelebb kerüljenek a valódi élethelyzetekhez ahelyett, hogy mesterséges, témacentrikus szituációkat teremtenének. A korábban említett példákban már említést tettünk a közös ételkészítésről, amelyben a gyermekek részt vettek a tervező és a megvalósítási folyamatban is. Ezekben az esetekben a létszükségletekhez kapcsolódó és életszerű tevékenységet végeztek a gyermekek. A pedagógusok arról számoltak be, hogy ez a fajta szabadságérzet az alkotás átélése mellett támogatta a gyermekek szóbeli önkifejezését is, azaz a szóbeli megnyilvánulásukat. Az egyik videófelvétel elemzését követően le is jegyeztük, hogy a gyermekek felhőtlenül, szabadon beszélgethettek a sütéshez szükséges eszközökről és a sütést megelőző teendőkről. Ezekben a helyzetekben aktívabbak voltak azok a gyermekek is, akik máskor kevésbé állnak ki akár a saját érdekeik mellett is. Voltak olyan helyzetek is, amikor a gyermek saját döntése alapján cselekedhetett, és összevethette döntése eredményeit másokéval.

Az önkifejezés a gyermekek számára egyben önfejlesztési lehetőség is. Mivel a verbális kifejezés mód csak korlátozottan áll rendelkezésükre, más – például szenzomotoros, vizuális vagy dramatikus – kifejezési formákat is intenzíven használnak. Ennek kapcsán kijelenthetjük, hogy különböző alapvető önkifejezési aspektusokat is megkülönböztethetünk, amennyiben a gyermekek az önkifejezést eltérő céllal, eltérő funkciókkal illeszthetik óvodai életük gyakorlatának folyamatába:

1. **Önbemérés:** A gyermekek saját képességeik kipróbálása és tesztelése valós tevékenységeken keresztül, amely során felismerik, milyen képességeik működnek önazonosan.
2. **Önreprezentáció:** Az önmagukról alkotott belső képek kivetítése és megjeleltetése mások számára, amely segíti identitásuk formálódását.
3. **Önkiterjesztés:** Az önkifejezés során szerzett tapasztalatok által a gyermekek nyitottabbá válnak mások alkotásaira és nézőpontjaira, ezáltal bővül saját önképük is.

A környezet szerepe a gyermeki jogok óvodai érvényesülésében

A kutatás különös figyelmet szentelt annak, hogy a gyermekek milyen módokon fejezhetik ki preferenciáikat, érdeklődési köreiket és érzelmeiket, illetve hogy mely feltételek határozzák meg az önkifejezés lehetőségét, illetve módját és tartalmát. Ennek kapcsán fordult figyelmünk a környezet jelentőségének felismerése felé. Azt is megértettük a kutatás eredményei alapján, hogy a környezet összetett fenomén. Részben magától értetődően jelenti a gyermekeket körülvevő tárgyi kör-

nyezetet, de jelenti ugyanakkor az ehhez való szubjektív viszonyulást is, mely viszonyulások a gyermekek mindennapi életében érzelmi és szociális környezetként is megragadhatóvá válnak. Eredményeink rámutattak, hogy a környezet – tárgyi, érzelmi és szociális értelemben egyaránt – meghatározó tényező a gyermeki jogok érvényesülésében, amennyiben a környezet nem csupán lehetőséget biztosít a jogok gyakorlására, hanem egyúttal keretet is szab azoknak (Teszenyi, 2023).

1. **Tárgyi környezet:** A tárgyi környezet hozzáférhetősége kulcsfontosságú a gyermekek önálló döntéshozatalának és kreativitásának fejlődése szempontjából. A gyermekek számára biztosított szabad hozzáférés az eszközökhöz elősegíti a rugalmasságot és az egyéni játékkonceptciók kialakulását. A gyermekek gyűjtőszenvedélyének érvényesülése, valamint az általuk preferált tárgyak bevonása gazdagítja a játékkörnyezetet, ezzel is támogatva a szociális kapcsolatok fejlődését. A szabad játék eszközeinek szabad felhasználása ösztönzi a képzelőerőt, és elősegíti az önálló döntéshozatalt, amely szintén a gyermeki jogok egyik alapvető eleme.
2. **Érzelmi környezet:** Az érzelmi biztonságot nyújtó környezet alapvető feltétele annak, hogy a gyermekek szabadon megélhessék érzelmeiket, és megbízhassanak saját érzéseikben. A környezethez való érzelmi kötődés kialakulását segíti elő, ha a gyermekek részt vehetnek annak alakításában és fenntartásában. Az esztétikai élményt nyújtó, harmonikus környezet megteremtése – mind az óvoda belső, mind külső tereiben – elősegíti a pozitív érzelmi kötődések kialakulását. A gyermekek érzelmi világának támogatása hosszú távon hozzájárul a biztonságérzet, az önbizalom és a társas kapcsolatok fejlődéséhez.
3. **Szociális környezet:** A szociális környezet dinamikusan alakítja a gyermekek társas élményeit és kapcsolatait. Az olyan közeg, amely lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy saját és mások tapasztalataiból tanuljanak, hozzájárul társas identitásuk fejlődéséhez. Az interakciók során a gyermekek szabadon válthatnak a tevékenységek között, megélhetik az egyéni és közösségi élményeket, és fokozatosan sajátíthatják el a társas együttélés szabályait. A társas kapcsolatok gazdagítása érdekében elengedhetetlen, hogy a pedagógusok tudatosan támogassák a gyermekek közötti együttműködést és kommunikációt, elősegítve ezzel az empátia és az érzelmi intelligencia fejlődését.

Felnőttdominancia

A gyermeki jogok sajátossága, hogy gyakorlásukban és értelmezésükben a gyermekek a felnőttek támogatására szorúlnak. A gyermeki jogok érvényesülése tehát a felnőtt jelenlététől és szerepvállalásától elválaszthatatlan, ugyanakkor lényeges kérdés, hogy ez a felnőtt szerep milyen módon határozza meg a gyermekek mindennapjait és lehetőségeit. A felnőtt dominancia kockázata abban rejlik, hogy a felnőttek túlléphetnek azon a határon, amely a gyermekek érdekeinek érvényesítését szolgálja, és korlátozhatja a gyermekek autonómiáját, önkifejezését és szabadsá-

gát. A kutatás során megfigyelhető volt, hogy az óvodai gyakorlatban a felnőttek dominanciája különböző formákban érvényesülhet, amelyeket Fenyő és Bata (2024) a következőképpen foglalnak össze:

1. A tér és az eszközök uralása: A pedagógusok meghatározzák a rendelkezésre álló eszközöket és azok használatának módját, ezáltal közvetetten irányítva a gyermekek tevékenységeit.
2. A tudás birtoklása: A felnőttek gyakran irányító kérdésekkel, értékelésekkel és tesztelésekkel ellenőrzik a gyermekek tudását, amely a pedagógus fölényét hangsúlyozhatja.
3. A szabadság korlátozása: A gyermekek számára felkínált alternatívák sokszor korlátozottak, ami a szabad döntéshozatal lehetőségét beszűkítheti.
4. Szabályok képviselése: A felnőttek gyakran hatalmi viszonyok érzékeltetésével erősítik saját szerepüket, amely a gyermekek szabadságérzetét csökkentheti.
5. Kommunikációs dominancia: A pedagógusok irányíthatják a kommunikációt, meghatározhatják a figyelem fókuszát, amely befolyásolhatja a gyermekek önkifejezési lehetőségeit.
6. Tevékenységek irányítása: A pedagógusok a saját nevelési céljaikhoz igazítják a gyermekek tevékenységeit, kiemelve az elvárt teljesítményeket.
7. Döntések indoklásának hiánya: Amikor a felnőttek nem magyarázzák el döntéseik okát, a gyermekek számára nehezen érthetővé válhat, hogy miért hoztak bizonyos intézkedéseket.
8. Rutinok és megszokás előtérbe helyezése: A megszokott gyakorlatokra való hivatkozás gyakran leegyszerűsítheti a gyermekek élettapasztalatait.

Éppen ezért úgy kell fogalmaznunk: a gyermeki autonómia működésének, illetve a gyermeki jogok érvényesülésének egyik legfontosabb feltétele, hogy a felnőttek tudatosan háttérbe helyezzék saját dominanciájukat. Ennek érdekében szükséges:

1. A gyermek alapos megismerése: A játéktevékenységek és egyéni sajátosságok megfigyelése, a motivációk feltérképezése.
2. Pedagógiai nyitottság és rugalmasság: Az óvodapedagógusok részéről fontos a gyermekek kezdeményezéseinek elfogadása és támogatása.
3. Szabadjáték támogatása: A gyermeki önállóság kibontakoztatása érdekében biztosítani kell az eszközöket, az időt és a megfelelő környezetet.
4. Kommunikáció erősítése: A gyermekek véleményének meghallgatása és döntéseik indoklásának biztosítása hozzájárul a gyermekek autonómiájának fejlesztéséhez.

A felnőtt dominanciára utaló elemek a kutatásban feldolgozott anyagban nem csupán a gyermekek verbális, nonverbális tartalmában jelentek meg, ugyanis a feldolgozás során elemeztük az adott szituációt is, amely gyakran a leírás alapján, vagy a felvételek szerint felnőtt által irányított volt. Például gyakori volt az olyan beszélgetés, amelyben a pedagógus tette a gyermek elé az eszközöket, képeket, vagy a

felnőtt irányított kérdésekkel terelte a beszélgetést. Ugyanakkor a gyermekek reflexióiban szintén gyakran megjelentek a felnőttek (főként a szülők), és tipikus volt, hogy irányító szerepben képzeltek el a felnőtteket. Például volt olyan eset, amikor játék közben az anya szabta meg, hogy a gyerekei milyen eszközöket vehettek elő.

Konklúzió

Kutatásunk legfontosabb tanulságaként azt kell megfogalmaznunk, hogy tapasztalataink alapján jóval nagyobb tudatosságra van szükség a gyermekek jogaival és az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye cikkelyeinek tartalmával kapcsolatosan. Fontos, hogy a pedagógusok ezeket a jogokat ne tekintsék sablonosnak vagy jelképes tevékenységnek, hanem értékeljék őket valódi súlyuknak megfelelő módon. Az is fontos továbbá, hogy a gyermekek ismerjék fel a jogok fontosságát, és azt, hogy ez mit jelent a mindennapi életükben. Ha megértik, hogy a jogaik és kötelességeik működése hozzájárul a közösségeik működéséhez, az támogatja a kohézió, az elszámoltathatóság és a befogadó kapcsolatépítés szélesebb körű eszméit. A pedagógusoknak támogatásra van szükségük a célok eléréséhez, és ahhoz, hogy hajlandóak legyenek elismerni, hogy a jogok beépíthetők a gyakorlatuk alapjaiba. A pedagógusok jogokat tiszteletben tartó pedagógiai gyakorlatban való részvételének támogatására a pedagógusok számára a felsőoktatási felkészülésük során tantervi tartalomként kell helyet kapnia a gyermeki jogi szemlélet megismerésének, illetve munkahelyi továbbképzéseknek kell támogatnia a mindennapi gyakorlatot. Ennek támogatására alkotta meg kutatócsoportunk a felkészülést támogató anyagát, *A gyermekjogot tisztelő pedagógia gyakorlat kódexét*.² Ajánlásaink talán így volnának legjobban összefoglalhatók:

A gyermekek hangjának meghallgatása

Bár az ENSZ gyermekjogi egyezményének 12. cikke széles körben hozzáférhető, és tartalma jórészt ismert a pedagógusok körében, mégis revelatív volt a kutatásban részt vevő magyar pedagógusok számára a kutatás során szerzett tapasztalatok sora. A magyar óvodák gyakorlata a gyermekek hangját (Children's Voice) a pedagógusok által meghatározott referenciakeretben tükrözi, és az ő gyermeki jogokkal kapcsolatos értelmezésük által korlátozott. Ez a gyermekekre vonatkozó felnőttközponitú szemléletet tükrözi, ahol a felnőttek a hatalmat gyakorolják az olyan döntésekben, mint például a szabályok és határok kialakítása – anélkül, hogy konzultálnának a gyermekekkel, vagy figyelembe vennék a gyermekeket. Következésképpen a gyakorlat valósága inkább a felnőttek érdekeit tükrözi, mint a gyermekek jogait, amelynek védelme jórészt kimerül a védelem vagy a biztonság szempontjainak érvényesítésében, miközben a gyermekek óvodai pedagógi-

² A kódex letölthető az Open University honlapjáról: [https://wels.open.ac.uk/sites/wels.open.ac.uk/files/files/Rights_of_Child_Code_HU%20Web\(1\).pdf](https://wels.open.ac.uk/sites/wels.open.ac.uk/files/files/Rights_of_Child_Code_HU%20Web(1).pdf)

ai gyakorlat középpontjába állítása idegen koncepció. A Nemzeti Alapprogram megalapozza ugyanazt a gyakorlatot, amely lehetővé teszi a gyermekek számára jogaik megvalósítását, azonban a program jelentős mértékű autonómiát biztosít a pedagógusok számára a gyermekekkel végzett munkájuk minden területén. Ezért lehetünk annak tanúi, hogy a gyermekek jogainak tiszteletben tartása a gyakorlatban hatalmas eltéréseket, valódi szélsőségeket mutat. Míg a fizikai és fiziológiai szükségleteket következetesen kielégítik, és tiszteletben tartják a gyermekek ellátáshoz és túléléshez való jogát, mint gyermeki jogi minimumot, addig a gyermekek szociális, érzelmi és kognitív szükségleteit gyakran figyelmen kívül hagyják, és a fejlődést a biológiai életkor és a sztereotipikus jellemzők alapján értelmezik.

A gyakorlat lelassítása

A pedagógusok önkéntes részvétele a kutatásban sajátos tapasztalattal gazdagított adatgeneráló pedagógusainkat: a tudatos megfigyelés, a tapasztalatok rögzítése és összegyűjtése mint reflektív eljárás lassabb tempót idézett elő mindennapi pedagógiai gyakorlatukban. A lassú részvételi kutatás (slow research) magában foglalja olyan készségek és érzékek újraébresztését, amelyek a kurrens óvodai környezetben elveszthettek (Clark, 2022). Ezek közé tartozik az idő a megfigyelő szemlélődésre, a gondolkodásra és a reflexióra, a kollégákkal való beszélgetésre és konszolidációra, arra, hogy meghallgassuk, mit mondanak valójában a gyerekek, amikor játszanak, alkotnak, interakcióba lépnek más gyerekekkel vagy felnőttekkel. A pedagógusok kutatási feladatuk végrehajtása során a gyermekek tevékenységére fókuszáltak, ami arra készítette őket, hogy elgondolkodjanak saját gyakorlatukon. A kutatás generálta lassú pedagógia (slow pedagogy) olyan köztes időt eredményezett, amely lehetővé tette a pedagógusok számára, hogy feldolgozzák az egymás között megosztott gondolatokat, és újból értelmezzék a kutatási eszköztár tevékenységeit és azok célját. Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy az idő felfogását és felhasználását az adatgyűjtés során az óvodák kultúrája és történelmi értékei, valamint az egyéni személyiség és pedagógiai meggyőződés befolyásolta. Egyes pedagógusok a kutatás meghatározta időt és a tempót további nyomásként, míg mások megnyugtató bővülésként élték meg (Cuffaro, 1995). A felnőttek által tervezett tevékenységnek ugyanis mindig van egy rejtett napirendje, mivel mindig van egy tervezett eredmény (Hughes, 2001), ami megnyugtató rendezettség érzésével tölthet el egyes pedagógusokat. Ha a felnőtt diktálja a gyermekek elkötelezettségének és részvételének ütemét és irányát, az a felnőttek számára a kontroll, az adekvát működés érzetét kelti. Ahhoz, hogy a hatalmi dinamika úgy változzon, hogy a tevékenységek a gyermekek tempóját és ritmusát kövesse, a pedagógusoknak meg kell barátkozniuk azzal a gondolattal, hogy ha a gyermekek az eredménytől függetlenül vállalnak egy tevékenységet, az akkor is értékes, ha a pedagógusok másképp képzelik el. A magyar pedagógiai gyakorlatban ez óriási kihívást jelent.

A feladat tehát voltaképpen pusztán az, hogy felismerjük a már létező, jogokon alapuló gyakorlatot, és erre építsünk, hogy a pedagógusok a gyermekek tanulását

és fejlődését egy gyermekközpontú, odaforduló habituson keresztül szemlélhessék, ahol a gyermekjogi szemlélet adja a pedagógusok értelmező tevékenységének természetes alapját.

Irodalom

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide (1st edition)*. SAGE Publications Ltd.
- Canning, N., & Szöllősi, T. (2023). „De jó csak lenni!” A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei (3. rész): „A szabadság játéka”. *Óvodai Nevelés*, 76(9), 27–28.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening To Young Children: The Mosaic Approach (2nd ed.)*. London: National Children’s Bureau.
- Clark, A. (2022). *Slow Knowledge and the Unhurried Child – Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. London, Routledge.
- Clark, A., Carr, M., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Erikson, E. H. (2019). *A teljes életciklus*. Animula Kiadó, Budapest.
- Fenyő, I., & Bata, É. (2024). „De jó csak lenni!”: A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei, 5. rész: „Felnőttdominancia”. *Óvodai Nevelés*, 77 (1), 19.
- Fenyő, I. (2022). Adalékok a gyermekjogi gondolkodás történetéhez: A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata. In Fehér, Á., & Mészáros, L. (Eds.), „...megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon”. VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia Vác, Magyarország: Apor Vilmos Katolikus Főiskola (pp. 105–121).
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytical practice*. Routledge.
- Molnár, B., Kövérté Toldi, Z., & Monostori, V. (2023). „De jó csak lenni!”: A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei (2. rész): „A gyermeki autonómia”. *Óvodai Nevelés*, 76(8), 24.
- Pálfi, S., & Teszenyi, E. (2023). Gyermekjogi kutatás a magyar óvodákban. *Óvodai Nevelés*, 76(3), 26–29.
- Pálfi, S., Rákó, E., Varga Nagy, A., & Teszenyi, E. (2019). Children’s rights in Hungary in early childhood education and care. In Murray, J., Swadener, B. B., & Smith, K. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children’s Rights* (pp. 354–365). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367142025-29>
- Rábai, D., Fóris, M., & Erdélyi, K. (2023). „De jó csak lenni!” A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei: „A létszükségletek” (4. rész). *Óvodai Nevelés*, 76(10), 27.

- Teszenyi, E. (2023). „De jó csak lenni!” – A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei (1. rész): „A környezet szerepe”. *Óvodai Nevelés*, 76(7), 23.
- Teszenyi, E., Molnár, B., Fenyő, I., Pálfi, S., Vargáné Nagy, A., Rábai, D., Szöllősi, T., & Canning, N. (2024). „Mert soha nem láttalak titeket, soha az életemben.”: Kiszámíthatatlan etikai kérdések a koragyermekkorai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 74(11–12), 60–76.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Vargáné Nagy, A., & Pálfi, S. (2021). Gyermeki jogok és szükségletek az alapprogram tükrében. *Óvodai Nevelés: Szakmai-Módszertani Folyóirat*, 74(5), 13–15.
- Vargáné Nagy, A., Szántóné Papp, J., & Garabuczi, D. (2024). „De jó csak lenni!”: A gyermeki jogokat tisztelő pedagógiai gyakorlat kutatási eredményei, 7. rész. *Óvodai Nevelés: Szakmai-Módszertani Folyóirat*, 77(3), 20–21.
- Winnicott, D. (2000). *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó, Budapest.
- Yoon, H. S., & Templeton, T. N. (2019). The practice of listening to children: The challenges of hearing children out in an adult-regulated world. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55–84. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.55>

NÓBIK ATTILA

NÉPTANÍTÓK A MEDIKALIZÁCIÓ ÉS PEDAGOGIZÁCIÓ METSZÉSPONTJÁBAN

Diskurzus az önfertőzésről a Néptanítók Lapjában (1873)

ABSZTRAKT

A 18. századtól a szexualitásról, különösen az önkielégítésről folytatott diskurzus a nyugat-európai és magyarországi közbeszédben is elsősorban medikális nyelven zajlott. A tanulmány ennek a diskurzusnak egy különleges epizódját vizsgálja. A kutatás egyik célja a diskurzus, a jellemző témák és motívumok feltárása, valamint elemzése volt. A tanulmány bemutatja a diskurzus főbb tematikai csomópontjait, melyek az okok, az árulkodó jelek, a testi és szellemi veszélyek, a megelőzés és gyógyítás, valamint a testi büntetés kérdése voltak. Ugyanakkor törekedünk a diskurzus tágabb kontextusának megrajzolására is, amelyet a medikalizáció és a pedagogizáció folyamatai jelentik. A néptanítók mindkét folyamat kulcsszereplőiként pozicionáltak magukat. Azonban nem csupán a mindennapi gyakorlatból fakadó szükség, és a modernizáló hatalom elvárásai, hanem a tanítók számára kínálkozó, többes szakértői szerepből fakadó presztízsnövekedés is motiválhatta őket a diskurzusba történő bekapcsolódásra.

KULCSSZAVAK: dualizmus, néptanítók, önfertőzés

Bevezetés

A 18. századtól határozottan megváltozott a nyugati társadalmakban a szexualitást, illetve az önkielégítést konstruáló társadalmi diskurzus. A korábbi morális és civilizatórikus értelmezések helyett egy alapvetően medikális nyelven zajló, az önkielégítés szellemi, testi és társadalmi veszélyeit és kárait hangsúlyozó diskurzus vált dominánssá. Ebbe a diskurzusba egy rövid, de intenzív epizód erejéig a néptanítók is bekapcsolódtak. 1873-ban a Néptanítók Lapja egyik számában Eichmayer József részteleki tanító felhívást (kérdést) intézett tanítótársaihoz az önfertőzés témájának megvitatása tárgyában. A kérdésre számos válasz érkezett, amelyekből közel negyvenet tizenegy részben be is mutatott a lap. Jelen tanulmány a diskurzus tematikai csomópontjait és a néptanítók társadalmi szerepvállalása motivációit vizsgálja, hangsúlyozva, hogy a vitában való részvételt nem csupán pedagógiai szempontok indokolhatták, de abban fontos szerepet játszhatott a néptanítóság szakértői szerepe és társadalmi szerepe növelésének szándéka is.

A kutatás előzményei

A kutatás két, a nemzetközi és a magyar szakirodalomban is kitapintható, de nem központi kutatási témára épül. Részben a néptanítóság társadalomtörténetének,

részben pedig a szexualitás, azon belül az önkielégítés kultúrtörténetének kutatásához kapcsolódik.

A néptanítósággal kapcsolatos kutatásoknak régi hagyománya van a magyar pedagógiában. Már a 19. század végén és a 20. század első felében is értékes áttekintő monográfiák születtek, de az újabb kutatások is jelentősen emelték tudásunkat. Ugyanakkor még számos részlet tisztázatlan a néptanítás történetével, különösen társadalomtörténetével kapcsolatban. Ez azonban elmondható a nemzetközi szakirodalomról is. Johannes Westberg (2019) megjegyzi, hogy míg a tömegoktatás elterjedésének kutatása régóta szerves része a neveléstörténet-írásnak, addig a pedagógushivatások (társadalom)történetének kutatása csak az utóbbi évtizedekben került előtérbe.

Az új irányú tanulmányok közé tartoznak a tanítói szakma feminizációjával, a tanítók anyagi körülményeivel, tanítási gyakorlatával, mindennapi társas interakcióival, társadalmi háttérével, jövedelmi viszonyaival és megélhetésével kapcsolatos kutatások (Albisetti, 1993; Altenbaugh, 2005; Brühwiler, 2015; Cappelli & Quiroga Valle, 2021; Caruso, 2015, 2022; Clifford, 2014; Evertsson, 2023; C. Larsen, 2021; Nóbik, 2017; Prytz & Westberg, 2022; Seltenreich, 2015; Sohn, 2012; Westberg, 2015). A magyar neveléstörténeti szakirodalomban, noha nem dominánsan, szintén megjelentek hasonló témák (Baska, 2011; Baska et al., 2001; Kelemen, 2004, 2007; Nagy, 2006; Nóbik, 2017, 2019). Ezek a kutatások a néptanítók modern társadalmakban betöltött szerepének összetettségére hívják fel a figyelmet, melyek messze túlmutattak az oktatási feladatokon. A néptanítókat számos, a modernitás szempontjából fontos folyamatban kulcsszereplőként találjuk meg.

Jelen tanulmány másik előzményének a szexualitás, azon belül az önfertőzés¹ kultúrtörténetével kapcsolatos kutatások tekinthetők. A 19. század végén és a 20. század elején jelentek meg az első olyan publikációk, amelyek strukturáltabban foglalkoztak a kérdéssel. A 20. század közepén az új történettudományi szemléletmódok és a feminista történetírás megjelenése jelentős változásokat hozott a szexualitás kutatásába, legfőképpen azzal, hogy ezek az irányzatok erősen hangsúlyozták a szexualitás konstruált természetét. Michel Foucault munkássága fordulópontot jelentett azzal az érveléssel, hogy a szexualitás nem természetes adottság, hanem a történelmi diskurzusok és hatalmi struktúrák terméke. Az utóbbi kutatásai olyan új szempontokat és témákat emeltek be a szexualitás történetének vizsgálatába, mint a kolonializmus és posztkolonializmus, a transznacionalitás, az interszekcionalitás, vagy a szexuális kisebbségek története. Ezek az újabb kutatások alapjaiban kérdőjelezték meg a szexuális tapasztalatok egyetemlegességét, a szexualitás történetének linearitását, hangsúlyozták a szexualitás időhöz és kultúrához kötöttségét (Buffington, 2014; Kuefler, 2024). A szexualitás történetének nemzetközi kutatásában megjelent az önkielégítés (kultúr)történetének kutatása is

¹ Az elemzett diskurzus nyelvhasználatához igazodva elsősorban az önfertőzés kifejezést használok a tanulmány során. Viszont pusztán a történeti hűség és a témával kapcsolatos nyugati diskurzus természete miatt, nem pedig a kifejezéshez tapadó negatív konnotációk okán.

(Cocks, 2006; Driel, 2012; Laqueur, 2003; Mortier et al., 1994), a magyar szakirodalomban azonban még kevésbé feltárt ez a téma (Szegei, 2016, 2021). Mint ahogy néhány utalástól eltekintve (Gecsei, 1999; Tigyi, 2011, 2013) a kortárs magyar szakirodalom adós az iskolai szexuális nevelés történetének feldolgozásával is.

Önkielégítésből önfertőzés

A nyugati kultúra történetében számos tabu rakódott az önkielégítésre, például a kereszténység is bűnnek tekinti. Ugyanakkor a 18. század előtt az önkielégítés nem tartozott a gyakran felbukkanó társadalmi témák közé. A téma előtérbe kerülése illeszkedik a szexualitásról zajló diskurzus természetének megváltozásába, ugyanakkor egészen konkrétan megragadható az önfertőzés „feltalálása”, a diskurzus megváltozása és intenzívvé válása.

Egy máig ismeretlen angol szerző, valószínűleg egy orvos körülbelül 1712-ben megjelentette az *Onania or the Heinous Sin of Self Pollution*² című könyvét. Thomas W. Laquer a *Solitary Sex* című, az önkielégítés kultúrtörténetéről szóló alapos kötetében részletesen és meggyőzően bemutatja, hogy a könyv az önkielégítést új, medikalizált diskurzusba helyezte, mivel a következmények leírásánál már elsősorban az orvosi nyelvezetet használva a testi és lelki következményeket sorolta fel, vagyis azokat a betegségeket, amelynek okozója lehetett a bűnös szokás (Driel, 2012; Laqueur, 2003).

A könyv bizonyíthatóan hatást gyakorolt Samuel-Auguste Tissot-ra, aki 1760-ban publikálta *L'Onanisme*³ című könyvét, amely a francia nyelvterületen alakította jelentősen a diskurzust. A 18–19. század folyamán a nyugati kultúrában az új diskurzus és annak medikalizált nyelvezete vált általánossá. A magyar diskurzus, noha annak története még jórészt feltáratlan, alapvetően követte a nyugati mintákat (Szegei, 2016, 2021). Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy az önfertőztetéssel kapcsolatos korábbi társadalmi diskurzusok nem tűntek el. Akár a kereszténység, akár a civilizáltság diskurzusai mélyebb rétegekként megragadhatók a tanulmányban elemzett szövegekben is.

A téma előtérbe kerülésének kérdése felbukkan Michel Foucault kutatásaiban is (pl. Foucault, 1999). Kiemeli, hogy a korábban elképzelésekkel szemben a szexualitást az újkorban nem elnyomták, hanem az arról szóló társadalmi-hatalmi diskurzus alakult át. Egyrészt az önfertőzés, ahogy röviden utaltunk rá, morális bűnből medikális kórképpé alakult, olyan következményekkel, amelyek nem csupán az egyént, hanem a társadalmat is rombolták. Ilyen tekintetben az önfertőzésről szóló diskurzus rokonítható az alkoholizmusról zajlóval. A heves elutasítás másik oka

² Teljes címe: *Onania, or the Heinous Sin of Self-Pollution, and All Its Frightful Consequences, in Both Sexes, Considered, With Spiritual and Physical Advice for Those Who Have Already Injur'd Themselves by This Abominable Practic.*

³ Teljes címe: *L'Onanisme; ou, Dissertation physique sur les maladies produites par la masturbation.*

tulajdonképpen a kontrollálhatatlanság volt. A fegyelmező és ellenőrző hatalom kontextusában a rendellenes szexualitás az erőforrások pazarlása – például az elme és a képzelet túlterhelése – volt egy olyan korban, amikor a test és az elme egyre inkább az állami politikák középpontjába került. Itt megfigyelhető egy kettősség: a hatalom a gyermek nevelését a családra bízta, ugyanakkor a szülők nagy részét alkalmatlannak tartotta arra, hogy az új normák szerint nevelje a gyermekeket. Ezért olyan szakértői csoportok jelentek meg, amelyek a hatalom által definiált normalitás szakértőiként segítették a szülőket a bűnbe esett gyermekek gyógyításában. Ez a szakértői csoport az önfertőzés esetén – mint oly sok más téma kapcsán – az orvosok voltak (Szegedi, 2016). Az általuk dominált diskurzusba egy rövid epizód erejéig néhány magyar néptanító is bekapcsolódott.

Jelen kutatás kísérlet a téma egy szeletének feltárására. A kutatás forrását a Néptanítók Lapja 1873-as lapszámaiban megjelent, az önfertőzés témájával kapcsolatos közlemények jelentették. Mivel a szövegek egy felhívásra érkeztek és több esetben egymásra is reflektáltak, így a kutatás módszerét a diskurzuselemzés jelentette. Mivel a diskurzuselemzés a társadalmi, kulturális és történeti összefüggéseket vizsgálja, alkalmas lehet a korabeli diszkurzív tér viszonyainak feltérképezésére, a néptanítók egy részének tudása, motivációi, társadalmi szerepfelfogása vizsgálatára. A diskurzuselemzés használata a magyar neveléstörténet-írástól sem idegen (pl. Baska, 2021; Frank, 2019, 2024; Podráczky, 2008). A kutatás célja a vita rövid bemutatása és a tematika csomópontok azonosítása, majd a diskurzus lehetséges indítékainak feltárása volt. Ez a tanulmány a konkrét diskurzusra fókuszál, ugyanakkor jelzem, hogy érdemes lenne vizsgálni a téma jelenlétét más pedagógiai újságokban és kiadványokban is, illetve feltárni, hogy a nem pedagógiai térben a néptanítók vagy más pedagóguscsoportok hozzászóltak-e az önfertőzésről zajló diskurzushoz.

„Az önfertőztetés az illetőnek szellemi épügy mint testi tehetségeit emésztí”

A rövid, de intenzív diskurzus a Néptanítók Lapja 1873. április 10-én megjelent számának címlapján kezdődött, ahol Eichmayer József résztveleki néptanító az alábbi kérdést intézte a tanítótársaihoz. *„Tekintve, hogy a népiskolák felsőbb osztályai-ban az önfertőztetést több gyermek űzi, tekintve továbbá, hogy az ily gyermek – mintegy rothadt alma – szárazakat e szerencsétlen helyzetbe sodorhat; tekintve végre: hogy 1) az önfertőztetés a gyermek egészségére és testének fejlődésére káros befolyással bír; 2 a gyermek lelkét megfosztja a fiatalágnál nélkülözhetetlen kellékektől, kérdem most már t. ügy társaimat: 1) Melyek azon ismertető jelek, melyek után indulva a tanító vagy nevelő leginkább felismerheti, valjon melyik tanítványa áldozatja ezen erkölcsi bűnnek? 2) Ha felismerte: mily eszközökhöz nyúljon, hogy fáradsalmát siker koronázza?”* (Eichmayer, 1873, p. 684).

A felhívásra érkezett mintegy negyven válaszból az első néhányat teljes terjedelmében közölte a lap, majd egy idő után csak kivonatokat publikáltak a beküldött

szövegekből. A szerkesztő, Mayer Miksa meglehetősen aktívan megjelent a szövegekben, több cikk esetében lábjegyzetben vagy magában a főszövegben jelezte rövid észrevételeit. A szerzők foglalkozása néhány esetben ugyan nem derül ki, de a többség azonosíthatóan néptanító, tanítójelölt vagy egyéb pedagógus volt. A kutatás jelenlegi fázisában nem találtam arra vonatkozó információt, vajon mi válhatta ki a reakciókat. A korabeli sajtót tanulmányozva nem bukkantam a témában nagy visszhangot kiváltó társadalmi botrányra vagy éppen aktuális könyvmegjelenésre. Ilyenre egyébként maguk a szövegek sem utalnak. Így feltehetjük, hogy a diskurzus legfontosabb motivációja maga a korszellem lehetett, amely, mint korábban röviden jeleztem, élenként érdeklődött az önfertőzés témája iránt.

A diskurzus néhány csomópont körül forgott: az önfertőzés okai, jelei, veszélyei, a megelőzés és a gyógyítás lehetőségei és a testi büntetés kérdése.

Az *önfertőzés okai* között többen kiemelték az erkölcsileg romlott cselédek szerepét, akik a nyugtalan gyermekeket a nemi szerveik izgatása által nyugtatják. A szerzők a már romlott társak szerepét is hangsúlyozták, több kisebb történetet is megemlítve, amelyben a már bűnbe esett gyermekek ismertették meg az önfertőzéssel a társaikat. „Egy közép-tanodábm, hanyagság miatt, hat 12–14 éves tanuló elmarasztaltatott a leczke után. Közök volt egy önfertőző, ki mind az ötöt ekkor elcsábítá”. (Neczkár, 1873, p. 725).

Az okok között másik csoportként az életmódbeli hiányosságokat említették a szerzők. A helytelen öltözet – ez ugyanúgy jelenthetett túl bő, mint túl szűk ruházatot – által kiváltott dörzsölés kiválthatta a nemi ingert, önfertőzésre csábítva a gyermekeket. A gyermek nem megfelelően kiválasztott fekhelye szintúgy hozzájárulhatott az önfertőzés kialakulásához. De bizonyos esetekben, az iskola is rossz hatással lehet a gyermekekre, hangsúlyozta néhány szerző. A túl sok ülés, a lábak keresztben tartása, de akár a kötél- vagy rúdmászás is vezethet önfertőzésre, állították.

Az étkezés szerepében némileg különböztek a vélemények. Abban ugyan meg egyezett az ezt az okot is megemlítő szerzők többsége, hogy a túlságosan bő étkezés vértolulást idézhet elő, amely önfertőzésre vezet, abban azonban nem volt teljes egyetértés, hogy pontosan milyen ételek és étkezések a legveszélyesebbek. A szeszes italokat szintén kerülendőnek tartották, bár volt olyan szerző, amely a mérsékelt sörfogyasztást veszélytelennek tartotta.

Csik János cikkében mintegy összefoglalását adta a fenti okoknak. „A szülők közül sokan, kik elkényeztetett gyermekeiknek már zsenge korukban bő táplálékot, erősen fűszerezett ételeket, szeszes italokat adnak, nem is gondolnak arra, hogy az által a nemi részek gyors fejlődése, folytonos ingerült állapotba tartása által gyermekeiket mily bűnnek elkövetésére segítik. Úgyisintén a kétnemű gyermekek együtt alvása, vagy a dajkával bálás. A szemérem részének szükség nélküli illete, dörzsölése; a ruha nélküli közös fürdés, szemérmetlen levetkőzés, felöltözés; jólizgató tárgyak s képek szemlélete; botrányos szobrok, állatnemzés látása; erkölcsstelen könyvek olvasása mind olyan dolgok, melyek a növendéket ondóizmusra vezetik.” (Csik, 1873, p. 780).

Az önfertőzés jeleit illetően nagyon hosszú listát állítottak össze a szerzők. Csak egy példát kiemelve, Neczkár Nándor így ír a jelekről: *„Tekintetbe véve, hogy az önfertőztetést gyakorló gyermekek testüket, lelküket rongálják: természetes, hogy ennek ismertető jelei mint testen mint lelken mutatkoznak. Testen ezek: 1. Halaványság, vagy az arczbőrszínének változása, (időnkénti,) szőkéknél sárgásszürkéné, barnáknál pedig a májszínt megközelíti. 2. Olykor apró kelések az arcon, kivált serdülőknél. 3. A szem be van esve, bágyadt. 4. Egyik tanítványomnál azt tapasztaltam évek előtt, (ki önfertőző volt) hogy kezéit önkéntelenül nadrágsebeiben szokta tartani, kiterjesztett ujjai remegtek. (...) 5. Bágyadság, kimerültség, izgatás és forróság, csekélyebb testi vagy lelki fáradság után, étkezés után mindig. (...) E jelek közül több jel máson is alapulhat, és így gyanakodásunk ne legyen alaptalan, vegyük szemügyre azon ismertető jeleket is, melyek az önfertőző lelkén mutatkoznak. Ilyenek: 1. Magábvonultság, rossz kedv, türelmetlenség, buslakodás. 2. Ingerlékenység és ijedezés. (...) 3. Kedvelése a magányosságnak (...) 4) Szórakozottság, figyelmetlenség, feledékenység. (szám-tantól iszony).”* (Neczkár, 1873, p. 725).

Ahogy az idézett szövegből is látszik, a szerzők mind a testi, mind a lelki változásokat fontosnak tartották. Leginkább a kedély megváltozását emelték ki, de több szerző hangsúlyozta az iskolai következményeket, vagyis, hogy az önfertőzés bűnébe eső gyermekek gyakran lesznek rossz tanulók, válnak figyelmetlennek, bizalmatlanná, kerülnek a szemkontaktust, illetve más tanulók társaságát. Azt ugyanakkor többen is hangsúlyozták, hogy a jelek más eredetűek is lehetnek, így a tanítónak bármilyen beavatkozás előtt teljes bizonyosságot ajánlatos szereznie az önfertőzésről.

Az önfertőzés veszélyeit szintén két nagyobb kategóriába osztották a szerzők. A testi tünetek közül a sorvadást, az idegrendszeri zavarokat, a szellemi tompulást említették a leggyakrabban. Bun Samu például úgy fogalmazott, hogy az önfertőzés a *„test és szellem fejlődését általában akadályozza, úgy gyakran a már fejlődött testet elnyomorítja, a szellemet elhomályosítja, sőt voltak már esetek, hol tökéletes butultság állt be.”* (Bun, 1873, p. 686). Egy másik így írta le az önfertőzés okozta károk biológiai okát. *„Az önfertőztetés mindig bizonyos mennyiségű anyag vesztéssel jár. Ez helyre pótlást igényel; tehát azon tápanyag egy jó része, mely a test kifejlődésére lett rendelve, ennek helyre pótlására vitetik: s így a test fejlődésében veszít. Ha ez gyakran űzetik, akkor a test szembeszökő mennyiséget veszít, betegségbe esik, senyved és meghal! (...) Nem kevesebbet veszít általa a szellem sem. Mert az agy ugyanazon elemekből áll, mely az önfertőztetés alkalmával elbasznált rész helyre pótlására szükséges, s így annak t. i. az agynak gyarapodását, fejlődését gátolja.”* (Balogh, 1873, p. 748). Vagyis ő a szellemi tünetek mögött is biológiai és nem pszichológiai okokat sejtett. De a veszélyek között nem csupán a testi, hanem az erkölcsi és a társadalmi károk is előkerültek. Néhány szerző utalást tett az önfertőzés utálatos és undorító voltára, volt, aki Isten büntetését is megemlítette bűnbe esett tanulójának. Kiemelték, hogy az önfertőzés nyomán a gyermek elidegenedik környezetétől, az önfertőzés hazugsághoz és képmutatáshoz vezethet.

A megelőzés és gyógyítás kérdésében számos eljárást ajánlottak a szerzők. Általában a megelőzést fontosabbnak és egyszerűbbnek vélték, mint a gyógyítást. Hangsúlyozták a nevelés fontosságát, a szülők és a gyermekek tapintatos felvilágosí-

tását. Ugyanakkor többen megemlítették, hogy a téma tárgyalása veszélyeket is hordozhat magában, mert az addig gyanútlan gyermekek figyelmét az önfertőzésre irányíthatja. Fontosnak tartották a fizikai aktivitás ösztönzését és a tétlenség elkerülését, az étrend átalakítását a túlságosan gazdag és fűszeres ételek és az alkohol kerülésével, illetve a megfelelő laza ruházat biztosítását. Írtak az ágyak és az alvás fontosságáról, hangsúlyozták, hogy a szülők fordítsanak figyelmet az ágyneműre, inkább kemény matracokat és takarókat használjanak, mint túlságosan meleg tollas ágyakat. Azt tanácsolták, hogy a családtagok aludjanak külön ágyban és a hátuk hegyett az oldalukon. Kíváncsún tartották az esetleges sikamlós képek és könyvek eltávolítását.

A *gyógyítás felé vezető első lépésnek* a gyermek beismerő vallomásán alapuló megbizonyosodást vagy a tettenérést tekintették. A leírt történetek szerint változatos helyzetekben bírták rá a gyermekeket a vallomásra. A tettenérést szintén jó megoldásnak találta több szerző: „*a beteg gyermek előadás alatt kikéredzett, – mit meg is engedtem; – de két percznyi várakozás után a legnagyobb óvatossággal siettem az árnyékszékhez, hová a gyermek kéredzett volt – és épen tetten kaptam*”. (Rohr, 1873, p. 704). A vallomás kicsikarása és a tettenérés esetében a bűn következményei fölött érzett aggodalom felülírta a cikkekben egyébként oly sokszor emlegetett tapintatot.

A *gyógyulás módszereit* illetően megoszlottak a vélemények, de három fő megoldási irányt lehet azonosítani. Egyrészt ajánlották a szerzők, hogy a korábban a megelőzés kapcsán említett módszereket a gyógyítás kapcsán is alkalmazzák. Vagyis a nagyobb felügyeletet, az aktívabb életmódot, a bűnre csábító alkalmak korlátozását, végső esetben akár fizikai akadályok – például speciális alvókesztyű – használatát. Másik megoldásként a lelki eszközök használatát ajánlották, vagyis a beszélgetést, az önfertőzés veszélyeinek bemutatását és a bűntudat felébresztését. Volt olyan szerző, aki azt ajánlotta, hogy amennyiben megfelelő kórház van a közelben, akkor érdemes az áldozatokat megmutatni a gyermeknek.

Végül, a *testi fenyítés kérdése* is több cikkben felmerült. A korszak gyakorlata még megengedőbb volt a pálca használatával szemben, bár már lassú átalakulásban volt a testi fenyítéssel kapcsolatos hozzáállás (Baska, 2021). A legtöbb szerző csak mint legvégső eszközt tartotta alkalmazhatónak a vesszőzést, de az önfertőzés súlyos veszélyei miatt teljesen nem zárták ki annak alkalmazását. Ugyanakkor több helyen egy egészen váratlan érv is felbukkant a vessző alkalmazása ellen. „*A testi büntetésekről is megjegyzendő, hogy a szokott büntetési szert, a vesszőt, egészen kerülniünk kellene, vagy legalább ne alkalmazzuk a bátrásra. Már Rousseau is elbeszéli, hogy mi sem batott rá oly kellemesen, mint ha nagynénjétől ad posteriore megvesztesztetett, míg az értelmes nő észrevette s az efféle élvezetnek véget vetett.*” (Goldner, 1873, p. 781).

Érdemes még megjegyezni, hogy az önfertőzés kapcsán elsősorban a fiúkat említették a szerzők, de volt olyan, aki a lányok között is meglévő szokásként írt róla. A diskurzusnak még számos apróbb érdekes eleme volt, de ezek ismertetése meghaladja a jelenlegi tanulmány kereteit.

A medikalizáció és a pedagógizáció metszéspontjában A néptanítók részvétele a modernizáció diskurzusaiban

Az önfertőzés témája a fenti diskurzus után eltűnt a Néptanítók Lapjából. Ma már nem lehet pontosan meghatározni, hogy ennek az érdeklődés elmaradása, vagy pedig tudatos szerkesztői döntés volt az oka. Néhány rövid utalás erejéig majd csak a 20. század elején írtak az önfertőzésről a lapban.

A diskurzus értelmezésében és jelentőségének feltárásában fontos kontextus, hogy maga a téma és a tanítók részvétele két szakterület – az orvoslás és a pedagógia metszéspontjában helyezkedett el. Az iskoláztatás fontos szerepet játszott az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében (Nóbik, 2023). Ugyanakkor az egészségtan tantárgy története (Pusztafalvi, 2013; Tígyi, 2011, 2013) azt mutatja, hogy a szexuális nevelés nem volt a tantárgy része. Miközben természetesen nem kizárt, hogy a népiskolák gyakorlatában a néptanítók foglalkoztak az önfertőzés vagy úgy általában a szexuális nevelés témájával, figyelmeztették a gyerekeket annak veszélyeire, a gyógyulás útjára, a tantárgyak és a tankönyvek, valamint a tanítóképzés anyagai nem tartalmazták azt.

Vagyis a cikkekben a részt vevő néptanítók olyan témában nyilvánultak meg, amely a korabeli társadalmi diskurzusban nem kifejezetten az ő tématerületük volt. Az önfertőzés elleni harcot elsősorban a család vívta az orvosok segítségével. A néptanítók érve a diskurzusba bekapcsolódásra, mint azt a vitaindítóból láthattuk, az volt, hogy a jelenség súlyosan érintette az iskolák mindennapjait is. Bár a szülőkkel kapcsolatos együttműködést hangsúlyozták, magukat egyértelműen kompetencia-többlettel rendelkezőként jelenítették meg.

A cikkekben a néptanítók egy medikális nyelven leírt pedagógiai problémával kapcsolatos szakértői szerephez helyezkedtek. A medikalizáció a modernizáció olyan alapjelensége, amelynek során a nyugati társadalmak az élet korábban nem orvosi vonatkozású aspektusait orvosi szempontból, általában rendellenességként vagy betegségként kezdi el értelmezni. Irving Zola szerint a medikalizáció egy olyan átfogó társadalmi folyamat, amelynek során a mindennapi élet egyre szélesebb területei kerülnek az orvosi kontroll, befolyás és felügyelet hatókörébe (Zola, 1972). A folyamat következtében a normától való eltéréseket, a társadalmilag nem konform viselkedésformákat és testhasználati módokat egyre inkább nem vallási vagy erkölcsi, hanem orvosi szempontok alapján értelmezték, illetve kezelték. Ennek megfelelően a beavatkozások eszköztára is átalakult: a korábbi spirituális vagy szociális megközelítések helyét egyre inkább az orvosi technikák, például a gyógyszeres kezelés vette át (Nóbik, 2023).

A szövegekben a tanítók többször említik, hogy orvosi információkat használtak fel, vagy kifejezetten orvosi tanácsot kértek egy-egy gyermek esetében. Vagyis nem kérdőjelezték meg az orvosokat, ám mégis kompetensnek érezték magukat szakértőként megszólalni az önfertőzés kapcsán. Az általános társadalmi diskurzus és a gyermekek sorsa felett érzett jogos aggodalom mellett feljogosította őket erre a modernizáció egy másik alapjelensége, a pedagógizáció.

A modern társadalmakban az iskola nemcsak jelentős társadalmi alrendszerre vált, hanem tudatos társadalmi folyamatok eredményeként formálódott ilyené. A nyugati neveléstörténeti diskurzusban ezt a jelenséget pedagógizációnak nevezzük, amely arra a folyamatra utal, amelynek során a társadalmi problémák pedagógiai kérdésként kerülnek értelmezésre. A pedagógizáció eredményeként a társadalom fokozott elvárásokat támaszt a neveléssel, különösen az iskolai oktatással szemben, azzal a hittel, hogy képes hatékony választ adni különféle társadalmi problémákra. A modern nemzetépítés részeként az iskola a felvilágosodás korától kezdve a kereszténység szekularizált formájaként funkcionált. A tanár ebben a rendszerben nem pusztán oktatóként, hanem morális irányítónak, a helyes viselkedés, tudás és erkölcs közvetítőjeként jelent meg, akinek vezető szerepét a diákok alávetettsége erősítette meg. A pedagógiai tevékenység célja elsősorban a gyermek „megmentése” volt, vagyis annak biztosítása, hogy ne váljon áldozattá, illetve, hogy erkölcsi felemelkedése megvalósulhasson. Épp ezért a nevelési folyamat nem feltétlenül a gyermek autonómiájának növekedéséhez, hanem sok esetben annak fokozott függőségéhez vezetett (Depaepe & Smeyers, 2008; Smeyers & Depaepe, 2008).

A pedagógizációnak számos vonzereje van. Egyrészt, nehezen átlátható, megoldható társadalmi problémákat tesz követhetővé, kezelhetővé. Másrészt, az oktatás és az iskolarendszer általában magas presztízse miatt legitimál különböző társadalmi beavatkozásokat. Harmadrészt, a pedagógizáció emeli az oktatás szereplőinek státuszát és presztízsét. Ez utóbbi lehetett az (egyik) fő oka a tanítók bekapcsolódásának az önfertőzéstről szóló diskurzusba. Miközben nem kérdőjelezhetjük meg, hogy a részvétel egyik oka a gyermekek és a társadalom iránt érzett őszinte aggodalom volt, annak tágabb kontextusa a szakértői szerep(ek) kiterjesztésének és a társadalmi presztízis emelésének szándéka lehetett. Csakúgy, mint más, szorosan értelmezett oktatási feladaton kívüli, „nem szakmai” feladat esetén a szakértői szerep nem csupán kényszert jelentett, hanem esélyt kínált az egyébként alacsony néptanítói társadalmi presztízis emelésére.

Összegzés

Jelen tanulmány a Néptanítók Lapjában 1873-ban az önfertőzéstről lezajlott diskurzust vizsgálta. A rövid, de intenzív diskurzus elemzése feltárta annak főbb tematikai csomópontjait – az önfertőzéssel kapcsolatos okokat, jeleket, veszélyeket, valamint a megelőzés és gyógyítás módjait –, miközben bepillantást nyújtott a korabeli néptanítók egy részének tudásába, attitűdjébe, társadalmi szerepvállalásába. A tanulmány mellett érvel, hogy a diskurzus a modernizáció két kulcsfolyamatához, a medikalizációhoz és a pedagógizációhoz kapcsolódott. Ezek metszéspontjában a néptanítók olyan szakértői pozíciót vállaltak, amely nem kapcsolódott ugyan szorosan az osztálytermi feladataikhoz, de a társadalmi presztízis növelésének esélyét kínálta.

Irodalom

- Albisetti, J. C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: A comparative perspective. *History of Education*, 22(3), 253–263.
<https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Altenbaugh, R. (2005). *The Teacher's Voice: A Social History Of Teaching In 20th Century America*. Taylor and Francis.
- Balogh, G. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre”. A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. IV. *Néptanítók Lapja*, 6(41), 748–749.
- Baska, G. (2011). *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat.
- Baska, G. (2021). Adalékok az iskolai testi fenytéssel kapcsolatos vélekedések előzményeinek 19. századi történetéhez: Egy vita 1887-ből. *Neveléstudomány*, 9(4). <https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.1>
- Baska, G., Nagy, M., & Szabolcs, É. (2001). *Magyar Tanító, 1901. Iskolakultúra*.
- Brühwiler, I. (2015). Teachers' remarks about their salaries in 1800 in the Helvetic Republic. *Paedagogica Historica*, 51(3), 264–279.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2014.934695>
- Buffington, R. (Ed.). (2014). *A global history of sexuality: The modern era*. Wiley.
- Bun, S. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre”. A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. I. *Néptanítók Lapja*, 6(38), 685–688.
- Cappelli, G., & Quiroga Valle, G. (2021). Female teachers and the rise of primary education in Italy and Spain, 1861–1921: Evidence from a new dataset. *The Economic History Review*, 74(3), 754–783. <https://doi.org/10.1111/ehr.13068>
- Caruso, M. (2022). The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‘Grammar of schooling’ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830–1900). *Paedagogica Historica*, 58(2), 196–214.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887>
- Caruso, M. (Ed.). (2015). *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century*. Peter Lang.
- Clifford, G. J. (2014). *Those good Gertrudes: A social history of women teachers in America*. Johns Hopkins University Press.
- Cocks, H. G. (2006). Modernity and the Self in the History of Sexuality. *The Historical Journal*, 49(4), 1211–1227. <https://doi.org/10.1017/S0018246X06005796>
- Csík, J. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre.” A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. V. *Néptanítók Lapja*, 6(43), 780.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalisation as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379–389.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>
- Driel, M. F. van. (2012). *With the hand: A cultural history of masturbation* (1. publ). Reaktion Books.
- Eichmayer, J. (1873). Egy fontos kérdés. *Néptanítók Lapja*, 6(15), 684.

- Evertsson, J. (2023). "Making teaching cheap": Secondary employment and feminisation in elementary schools in the Uppsala region in central Sweden, 1861–1910. *Paedagogica Historica*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2213161>
- Foucault, M. (1999). *A szexualitás története I.: A tudás akarása*. Atlantisz.
- Frank, T. (2019). Nádpalca-disputa. *Tudomány és bivatás*, 4(2), 56–66.
- Frank, T. (2024). A higiénéről szóló diskurzus a néptanítók szerepvállalása vonatkozásában a Néptanítók Lapjában 1922–1924 között. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 7–17. <https://doi.org/10.18458/kb.2024.2.7>
- Gecsei, K. (1999). A nemi nevelés koncepciói a századelőn. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 118–124.
- Goldner, F. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre.” A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. V. *Néptanítók Lapja*, 6(43), 780–782.
- Kelemen, E. (2004). A tanító a történelmi változások tükrében. A modern tanító-társadalom kialakulása Magyarországon a 19. században. *Mester és tanítvány*, 1(4), 69–82.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra.
- Kuefler, M. (2024). The History of the History of Sexuality. In Wiesner-Hanks, M. E., & Kuefler, M. (Eds.), *The Cambridge World History of Sexualities* (1st ed.) (pp. 1–22). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108895996.002>
- Laqueur, T. W. (2003). *Solitary sex: A cultural history of masturbation*. Zone Books.
- Larsen, C. (2021). Peasant amongst peasants. In Larsen, J. E., Schulte, B. & Thue, F. W. *Schoolteachers and the Nordic Model* (1st ed.) (pp. 68–79). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003082514-5>
- Mortier, F., Colen, W., & Simon, F. (1994). Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760–1950). *Paedagogica Historica*, 30(3), 816–847.
<https://doi.org/10.1080/0030923940300301>
- Nagy, M. (2006). Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, 16(2), 33–48.
- Neczkár, N. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre”. A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. III. *Néptanítók Lapja*, 6(40), 725–726.
- Nóbik, A. (2017). Feminization and professionalization in Hungary in the late 19th century. Women teachers in professional discourses in educational journals (1887–1891). *Espacio Tiempo Y Educación*, 4(1), 1–17.
<https://doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.172>
- Nóbik, A. (2017). Nem szakmai tartalmak megjelenése a Néptanítók Lapjában (1868–1892). In Zsolnai, A., & Kasik, L. (Szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016* (pp. 325–343). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Nóbik, A. (2019). *A pedagógiai szakajtó és a néptanítói szakmások dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nóbik, A. (2023). Szempontok az iskolai egészségnevelés történetének értelmezéséhez. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 144–159.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.144>

- Podráczy, J. (2008). A diskurzuselemzés módszerének alkalmazási lehetősége(i) a neveléstörténeti kutatásban. In Pukánszky, B. (Szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 54–71). Gondolat Kiadó.
- Prytz, S. B., & Westberg, J. (2022). “Arm the Schoolmistress!” Loneliness, Male Violence, and the Work and Living Conditions of Early Twentieth-Century Female Teachers in Sweden. *History of Education Quarterly*, 62(1), 18–37. <https://doi.org/10.1017/heq.2021.55>
- Pusztafalvi, H. (2013). *Egészségtan tankönyvek a 19. Század oktatásában*. [Kézirat] https://www.researchgate.net/publication/316976386_Egeszsegtan_tankonyvek_a_19_szazad_oktatasaban
- Rohr, F. (1873). Feleletek „Egy fontos kérdésre”. A „titkos bűn” (önfertőztetés) az iskolában. II. *Néptanítók Lapja*, 6(39), 704–705.
- Seltenreich, Y. (2015). The solitude of rural teachers: Hebrew teachers in Galilee Moshavot at the beginning of the twentieth century. *Paedagogica Historica*, 51(5), 579–594. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1046888>
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.) (2008). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Sohn, K. (2012). The Social Class Origins of U.S. Teachers, 1860–1920. *Journal of Social History*, 45(4), 908–935. <https://doi.org/10.1093/jsh/shr121>
- Szegedi, G. (2016). Az onanista alakja a 20. századi Magyarországon. *Korall*, 17(66), 32–52.
- Szegedi, G. (2021). The emancipation of masturbation in twentieth century Hungary. *The Historical Journal*, 64(5), 1403–1427. <https://doi.org/10.1017/S0018246X21000091>
- Tigyi, Z. P. H. (2011). *Az egészségnevelés intézményesülésének folyamata hazánkban a dualizmus és a két világháború között*. [Doktori értekezés]. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Tigyi, Z. P. H. (2013). Az egészségnevelés intézményesülésének története. *Educatio*, 22(2), 224–234.
- Westberg, J. (2015). When Teachers Were Farmers: Teachers’ Allotted Farms and the Funding of Mass Schooling, 1838–1900. *Nordic Journal of Educational History*, 2(1), 23–48. <https://doi.org/10.36368/njedh.v2i1.43>
- Westberg, J. (2019). How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1514660>
- Zola, I. K. (1972). Medicine as an Institution of Social Control. *The Sociological Review*, 20(4), 487–504. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1972.tb00220.x>

CZIRFUSZ DÓRA – NYÜSTI SZILVIA –
NAGY ZOLTÁN – LÉNÁRD SÁNDOR

AZ ADMINISZTRATÍV ADATOK SZEREPE A SZAKKÉPZÉS ÉS A MUNKAERŐPIAC KÖZÖTTI ÁTMENET ELEMZÉSÉBEN: LEHETŐSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK

ABSZTRAKT

Tanulmányunk a Szakképzési Pályakövetési Rendszer (SZPR) példáján keresztül elemzi az adminisztratív adatok kutatási felhasználásának lehetőségeit és kihívásait. Az SZPR, amely több állami szerv adatainak kapcsolásán alapul, lehetővé teszi a diákok oktatási és munkaerőpiaci pályájának longitudinális nyomon követését. Az adminisztratív adatok előnyeik közé tartozik például a teljeskörű populáció-lefedettség, a részletes időbeli elemzés lehetősége. Ugyanakkor számos nehézséggel is szembesül a kutató, például az adatok fragmentáltsága, a változó nomenklatúrák, az adatvédelmi korlátozások, valamint a feldolgozáshoz szükséges speciális ismeretek. A tanulmány rávilágít arra, hogy a módszertani kihívások ellenére az adminisztratív adatok nélkülözhetetlenek a társadalomtudományi kutatásokban, különösen olyan területeken, ahol a hagyományos adatfelvételek korlátokba ütköznek. A jövőben az adatmegosztás transzparens szabályozása és a kutatói képzés fejlesztése kulcsfontosságú lehet az adminisztratív adatok teljes körű kiaknázásához.

KULCSSZAVAK: szakképzés, adminisztratív adatok, munkaerőpiaci átmenet, pályakövetés

Bevezetés

Az állami intézmények mindennapi működésük során jelentős mennyiségű adatot hoznak létre és tárolnak, amelyek nem csupán az adminisztratív folyamatok támogatására használhatók fel, hanem szélesebb körű alkalmazási lehetőséget is kínálnak.¹ Erős az a törekvés, amely e költségesen gyűjtött és kezelt adatok másodlagos felhasználását ösztönzi többek között az állami döntéshozatal és a tudományos kutatás területén (pl. OECD, 2008). A keresleti oldal, vagyis az adatok felhasználásában érdekelt szakmai közösség szempontjából is számos olyan tényező azonosítható, amely a közadatok szélesebb körű kutatási integrációját sürgeti. Ide sorolható a válaszmegtagadási arányok általános növekedése, amely párhuzamosan az empirikus adatfelvételek költségeinek emelkedésével és megbízhatóságuk csökkenésével jár (Hajdu, 2013); a szakpolitikai és kutatási kérdések komplexitása és specifikussága, amely részletes adatokat igényel; valamint a gyorsan rendelkezésre

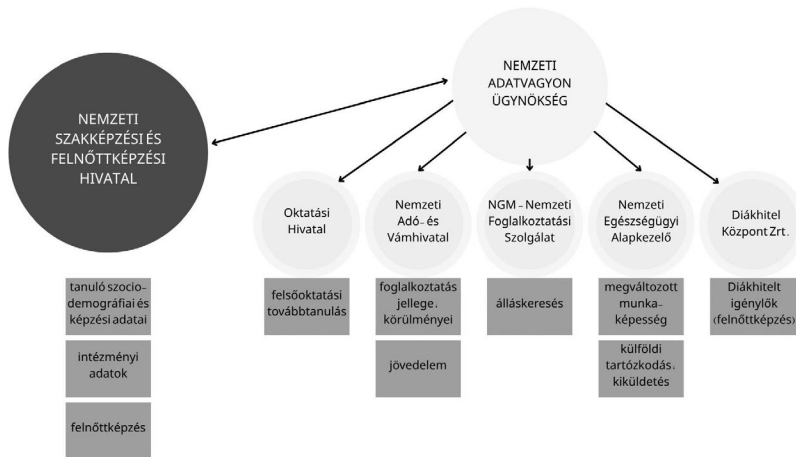
¹ A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kiválósági Ösztöndíj programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

álló, és lehetőség szerint időbeli trendeket is vizsgálni képes információk felértékelődése (Veroszta, 2015; Szabó-Morvai & Lengyel, 2022).

A szakképzés és a munkaerőpiac közötti átmenet empirikus vizsgálatában a kérdőíves adatfelvételek mellett az adminisztratív adatok is kiemelkedő kutatási potenciállal bírnak. A különféle adatstruktúrák összekapcsolása még árnyaltabb betekintést enged a munkaerőpiac dinamikájába (Hein, 2024). Az adminisztratív adatok a longitudinális elemzéseket is megkönnyítik, az egyes kohorszok oktatástól a foglalkoztatásig történő nyomonkövetésével (Figlio et al., 2015). Kihívást jelenthet azonban a megfelelő adatkezelési stratégiák kialakítása a diverz adatkészletek miatt (Hein, 2024), valamint az elemzési stratégiák megválasztása a nagyméretű adatforrások teljeskörű kiaknázására (Figlio et al., 2015). Az adminisztratív adatokra épülő elemzések egyik nagy előnye, hogy tehermentesítik a válaszadót, és költséghatékony módon képesek teljeskörű és átfogó képet nyújtani egy-egy kérdéskörrel. A feldolgozás során azonban limitációkkal és nehézségekkel is szembesülhet a kutató, amelyek a módszer sajátosságaiból fakadnak. Tanulmányunkban arra törekszünk, hogy az adminisztratív adatok feldolgozásának egy speciális esetét, az adatkapcsolásra épülő elemzési lehetőségeket körüljárjuk, elsősorban módszertani szempontok mentén.

Adatforrás

Kutatásunk során a Szakképzési Pályakövetési Rendszer (SZPR) példáját vettük alapul. Az SZPR egy állami szervezetek adatforrásait összekötő adatkapcsolás eredménye, amelyet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) működtet azzal a céllal, hogy akár 9 éven keresztül nyomon követhető legyen a szakképzésben tanulók életútja. Az adatkapcsolás 2020 szeptemberétől tartalmazza az összes olyan diákot, aki szakképzésben tanul (és megjelenik a Szakképzés Információs Rendszerében, a továbbiakban SZIR). Az SZPR-ben elérhető adattartalom lehetővé teszi, hogy a középfokú képzést követően is rendelkezünk információval az egyes tanulók életútjára vonatkozóan. Az 1. ábrán látható módon az NSZFH mellett további 5 szervezet szolgáltat adatokat. A folyamatot a jogi és adatvédelmi szabályozásoknak megfelelően a Nemzeti Adatvédelmi és Információs Hatóság (NAD) koordinálja és felügyeli, az adatok átadása a szervezeten keresztül zajlik.



1. ábra. A Szakképzési Pályakövetési Rendszerben szereplő adattartalmak

Forrás: saját szerkesztés

Kutatási előzmények

Az adminisztratív adatok elemzése nem ismeretlen terület a hazai kutatók számára, gondoljunk csak azokra az eredményekre, amelyek például a köznevelésben vagy felsőoktatásban előálló adatokra épülnek (pl. Ceglédi & Nyüsti, 2011; Hrabéczy & Pusztai, 2020; Fehérvári et al., 2021). Az adatkapcsoláson alapuló eredmények sem előzmény nélküliek hazánkban. A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján számos tudományos munka született (pl. Nyüsti & Veroszta, 2014; Seli et al., 2020). A KRTK Adatbank Kapcsolt Államigazgatási Paneladatbázisa átfogó témalehetőséget nyújt a kutatók számára (pl. Ilyés & Sebők, 2020; Pirohov–Tóth & Kiss, 2020; Hermann et al., 2022). Az SZPR elindulása óta szintén több publikáció készült az elérhető adatok alapján (Czirfusz, 2023; Hörich & Tóth, 2023; Szabó & Ungvári, 2023; Hörich et al., 2024; Czirfusz et al., 2025).

Adatgranularitás és feldolgozhatóság

Az adminisztratív adatok kutatási célú felhasználása – a kapcsolódó kihívások el- lenére – kiemelkedő lehetőséget kínál a társadalomtudományok számára, mivel lehetővé teszi a vizsgálati tárgy mélyreható és részletes elemzését anélkül, hogy az a hagyományos adatfelvételi módszerekből fakadó válaszadói terheket róna a célcsoportra. Az adminisztratív forrásból származó információk a kutató számára nagyfokú rugalmasságot biztosítanak mind az elemzés térbeli és időbeli fel- bontásának megválasztásában, mind a különböző változók operacionalizálásában, amelyeken keresztül a vizsgálni kívánt társadalmi jelenség megragadható. A rész- letezettség kérdése két fő aspektusból is értelmezhető az adminisztratív adatok

felhasználását illetően. Egyrészt, a vizsgálat tárgyát tekintve merülhet fel, amennyiben a kutatás olyan adminisztratív szempontból is releváns változókra koncentrál, amelyek erősen dokumentáltak. Ilyen változók lehetnek például a témában a biztosított jogviszony, a jövedelem, a betöltött foglalkozás, a végzettség és a kibocsátó intézmény jellemzői, vagy akár a különböző szociális juttatások igénybevételének története. Másrészt, a részletezettség az idő dimenziója szempontjából is releváns: az adatforrások nem ritkán ugyanis akár napi szintű információt is tartalmaznak, így a kutatók széles skálán mozoghatnak az időbeli aggregálás és részletezés különböző szintjei között, ami lehetővé teszi, hogy az elemzések idődinamikája az adott kutatási kérdéshez igazodjon.

Ez a nagyfokú szabadság azonban jelentős tudományos és etikai felelősséggel is jár (Veroszta, 2015). Az adminisztratív adatok feldolgozása és elemzése során számos kritikus döntést kell meghozni, amelyek meghatározzák az eredmények érvényességét és interpretálhatóságát. Az adatfeldolgozási folyamatok során a kutatóknak nemcsak a statisztikai és adatbányászati módszerek megfelelő alkalmazására kell figyelni, hanem arra is, hogy a társadalomtudományi szempontból releváns változók konstruálása során az adatok kontextuális értelmezhetőségét is megőrizzék. A kutatóknak ehhez mindenneelőtt meg kell érteniük az általuk használt adminisztratív adatok „életrajzát”, mivel azok gyűjtésének módja és célja kulcsfontosságú a minőségük és társadalomkutatásra való alkalmasságuk értékelésében (Connelly et al., 2016). Különösen kihívást jelent, hogy az adminisztratív adatok feldolgozása során korlátozottan állnak rendelkezésre azok a validált, széles körben alkalmazott módszerek és dokumentációk, amelyek a survey típusú adatfelvételek esetében megszokottak, és amelyekre a kutatók támaszkodhatnak munkájuk során. Ennek hátterében többek között az állhat, hogy az adminisztratív adatok alapját képező szabályozási környezet országunként, ágazatonként és időben is jelentős eltéréseket mutat. Ez a változékonyság nemcsak a kutatói együttműködések kialakulását nehezíti, hanem a tudományos módszertanok és eljárások konszolidációját is. A tudástranszfer folyamatát tovább bonyolítja, hogy a hasonló adatbázisokhoz való hozzáférés lehetősége és a feldolgozáshoz szükséges speciális tudás gyakran egy-egy intézményben koncentrálódik, ahol az érintett szakembereknek figyelembe kell venniük a szervezetük információmegosztásra vonatkozó preferenciáit is.

Az adatok mennyisége és részletezettsége nemcsak a kutatói döntések sokasodásában, hanem az adatfeldolgozás komplexitásában is testet ölt. Ebben az esetben nem a kutatáshoz szükséges információk korlátozottsága, hanem azok mennyisége és összetettsége jelenti a fő kihívást. A közigazgatási és adminisztratív funkciók ellátásának hátterében keletkezett adathalmazok ugyanis gyakran rendezetlenebbek és bonyolultabbak, mint a tudományos kutatások során célzottan készült strukturált adatkészletek, továbbá folyamatos keletkezésükből adódóan állandó feldolgozási és elemzési nyomás alá helyezik a felhasználókat (lásd Kiss, 2020). Az ilyen információk kutatási célokra való alkalmassá tétele – hasonlóan a Big Dataként emlegetett egyéb adatforrásokhoz – speciális előkészítést, fel-

dolgozást igényel (Connelly et al., 2016). Az ehhez szükséges infrastruktúra és technikai ismeretek megléte ma még korántsem evidens a társadalomtudományi közegben, de a képzésbe épülés jelei már azonosíthatók, ami jól jelzi a szakma ez irányú elmozdulását. Az adminisztratív adatok kutatási potenciáljának kihasználása előtt álló akadályok a társadalomtudósok eszköztárának bővítésén túl a különböző tudományágak szakemberei közötti szorosabb együttműködéssel is leküzdhetővé válhatnak (Ságvári, 2017).

Az adminisztratív adatok volumenét és összetettségét jól szemléltetik a következő metrikák, melyek az SZPR adminisztratív moduljából származó, jelenleg 32 hónap nyomon követésére alkalmas nyers információhalmazt jellemzik:

- több mint 51 GB-ot tesz ki;
- 400-nál több, eltérő logikában és időbeli bontásban szervezett fájlban került átadásra;
- körülbelül 520 000 szakképzésben érintett személy képzési és munkaerőpiaci rekordját tartalmazza;
- ezek a rekordok egy-egy vetületben vizsgálva akár tízmillió nagyságrendre rúghatnak;
- az eltérő tartalmú nyers adatmezők száma összességében meghaladja a 400-at.

E rendkívül fragmentált és a különböző időhorizontok (pl. eseti bejegyzés, havi, negyedéves vagy naptári évre vonatkozó információk) és az eltérő elemzési egységek (pl. személy, képzés, foglalkoztatási viszony, álláskeresési epizód stb.) miatt csak jelentős átalakítás után illeszthetők egymáshoz és elemezhetők közösen. Az adatelőkészítés a közös alapra hozással sem ér véget, hiszen csaknem ekkora erőfeszítést igényel a tanulmányban jelzett kihívások leküzdése is (pl. adathiányok és változó nomenklatúrák kezelése, duplikációk vagy inkonzisztenciák kiszűrése stb.).

Az SZPR a témában releváns, potenciálisan rendelkezésre álló adminisztratív információk körének csak egy szűk halmaza. Aktuális mérete sem tekinthető kiugrónak a jelenleg elérhető modern számítástechnikai környezetben, de már így is meghaladja a hagyományos eszközökkel (pl. SPSS) gazdaságosan kezelhető méretet és komplexitást. Az előfeldolgozást követően az adminisztratív forrásból származó információk is alkalmassá válhatnak arra, hogy a társadalomtudományokban bevett módon használt eszközökkel és módszerekkel elemezhető, kutatási céloknak megfelelően strukturált és szűkített adatbázissá váljanak, mely szélesebb kutatói érdeklődésre tarthat számot.

Longitudinális elemzések

Az adminisztratív adatforrások gyakran hosszú időszakot átfogó, folyamatosan rögzített információkat tartalmaznak, ezáltal lehetővé teszik az idősoros elemzések elvégzését költséges és időigényes adatfelvételek, valamint a panelkopásból vagy a visszaemlékezés bizonytalanságából eredő torzítások nélkül. A szakképzés és a

munkaerőpiac közötti átmenet vizsgálata szempontjából ez különösen értékes, mivel lehetőséget biztosít a fiatalok státuszváltozásainak rendkívül részletes nyomon követésére, akár napi, heti vagy havi bontásban. Ennek köszönhetően az egyéni életpályák időbeli mintázatai feltárhatóvá válnak, és mélyebb megértést nyerhetünk a munkaerőpiaci integráció sikerességét vagy sikertelenségét befolyásoló tényezőkről. Az adminisztratív adatok historikus tárolása lehetőséget biztosít továbbá a longitudinális vizsgálatok és hatáselemzések utólagos elvégzésére is. Ennek köszönhetően az elemzések retrospektív módon is megvalósíthatók, lehetővé téve a múltbeli folyamatok és összefüggések rekonstrukcióját (Scharle, 2022).

Ezzel szemben a hagyományos, kérdőíves adatfelvételen alapuló pályakövetési vizsgálatok egyik jelentős kihívása a válaszadók lemorzsolódása, amely megkérdőjelezi az eredmények általánosíthatóságát. Ezt jól szemlélteti az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (GVI) 2018-ban indított szakképzési pályakövetési kutatása, amelyben az első hullámban megkérdezett 7621 főből a második hullám során már csak körülbelül minden negyedik válaszadó volt elérhető. A 19 hónap nyomon követésére vállalkozó vizsgálat – egy jelentős elemszámú kiegészítő adatfelvétel ellenére is – csak egy rendkívül szelektált, a kiinduló minta mintegy negyedét kitevő, és az eredeti időhorizontjában is szűkített részadatbázison tudott megvalósulni (Horváth et al., 2019). A PISA 2000 svájci mintájából kiinduló TREE1 (Transitions from Education to Employment) panelvizsgálat szintén nagy, ráadásul kantononként egyenetlen mértékű veszteséget könyvelhetett el a kiinduló adatfelvétel során az elérhetőségek és hozzájárulások beszerzését illetően (az eredeti minta 54%-a adta ezt meg), bár a követő hullámokban a válaszadási szint nem csökkent tovább drasztikusan (Gomensoro & Meyer, 2017).

A longitudinális vizsgálatok szempontjából ugyanakkor az adminisztratív adatok felhasználása is számos kihívást vet fel. Ezek közé tartozik például az adatgyűjtést meghatározó szabályozási környezet módosulása, amely nemcsak az adatgyűjtés folytonosságát veszélyeztetheti, hanem jelentős hatással lehet az adatok tartalmára, társadalomtudományi relevanciájára is (pl. a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet 2013-ban jelentősen megváltozó tartalma² vagy magának a szakképzési rendszernek az átalakulásából következő változások). Hasonló nehézséget jelenthet az adminisztratív adatgyűjtési nomenklatúra megváltozása, amely az adatkategóriák és besorolások átalakulásához vezet (pl. FEOR/TEÁOR átállások vagy az Országos Képzési Jegyzék és Szakmajegyzék közötti váltás). Emellett az adatgyűjtési és tárolási rendszerek technológiai fejlődése, változása vagy az adatgazda cseréje (pl. KIR-SZIR szétválás) is befolyásolhatja az elérhető információk struktúráját, konzisztenciáját és teljességét, ami további kihívásokat jelent az idősoros elemzések számára. Az olyan felmenő rendszerben megvalósuló, hosszabb időszakot átölölő panelvizsgálatok mint amilyen a bemutatott SZPR is, azzal is szembe találhatják magukat, hogy az adatok hozzáférését és másodlagos haszno-

² A változás hatására bekövetkező, HH és HHH tanulók arányára vonatkozó visszaesésről lásd Hajdu et al., 2015.

sítását meghatározó jogszabályok maguk is megváltoznak az adatgyűjtési időszak során.³

Lefedettségi

Az adminisztratív adatbázisok egyik legnagyobb előnye a survey típusú adatfelvételekkel szemben (Veroszta, 2015), hogy elvi teljeskörűséget biztosítanak a populációra nézve.⁴ Ez megteremtí a lehetőségét a kisebb létszámú, de társadalmi szempontból releváns csoportok célzott vizsgálatának; az egyes oktatási intézmények/képzések értékelésének vagy a kvázi-kísérleti módszerek gyakorlati alkalmazásának (Connelly et al., 2016).

E teljeskörűség azonban mindig csak az adatgyűjtést életre hívó adminisztratív aktus szemszögéből értelmezhető, amely gyakorta nem esik egybe a kutatói nézőponttal. Témánkat tekintve ennek egyik példája lehet a külföldi munkavállalás/továbbtanulás területe, amely a képzés és a munkaerőpiaci átmenet vizsgálatának szempontjából nagyon is releváns eseménynek tekinthető, miközben a magyarországi közigazgatási szervek számára nem képeznek igazgatási szempontból teendőket, így információkat sem gyűjtenek és tárolnak erről. A hazai adminisztratív adatbázisok kapcsolása ily módon nem képes információt szolgáltatni a külföldön tanulók/dolgozók életútjáról, mindössze legfeljebb ennek tényét vagy még inkább a hazai adatok hiányát képesek detektálni. Hasonlóképpen, az adminisztratív adatok nem nyújtanak információt azokról a személyekről sem, akik bejelentés nélkül dolgoznak, regisztráció nélkül keresnek munkát vagy a gyermekvállalástól eltérő okból inaktívak.

A célcsoport egy-egy adminisztratív szervnél való lefedettségét emellett praktikus, az adatgyűjtést vagy a válaszadói terhek csökkentését célzó igazgatási döntések is befolyásolhatják. Az oktatás tekintetében ilyen döntésnek tekinthető a már fentebb említett, köznevelést és szakképzést külön információs rendszerbe szétválasztó aktus, amely jelentős adatszolgáltatói terhet rótt volna a többcélú intézményekre. Ezek mérséklése, racionalizálása érdekében minden intézmény csak egy információs rendszerben tesz eleget adatszolgáltatási kötelezettségének. Ennek következtében a csak Köznevelési Információs Rendszerből (KIR) vagy a kizárólag SZIR-ből kiinduló adatkérések egyike sem tudja biztosítani a célcsoport teljeskörűségét, a kettő együttes elemzése pedig az adatok tartalmának, struktúrá-

³ Az SZPR 2020-ban indult kapcsolása még a 2007. évi CI. törvény égisze alatt indult, de a rendszer működése óta már második ízben módosult az adatintegrációs folyamatot szabályozó dokumentum: elsőként a 2021. évi XCI. tv., majd a 2023. évi CI. tv. hatálya alá került.

⁴ Fontos viszont kiemelni, hogy a teljes népességre vonatkozó adatbázisok esetében a közigazgatási forrásokból származó minta nem haladhatja meg a teljes sokaság 50%-át. A szakképzésben résztvevők bizonyos kohorszait vizsgáló kutatások esetében ez nem jelent gyakorlati korlátot, azonban a teljes népességet megcélzó elemzések számára gátat szab az elvi teljeskörűség tényleges biztosíthatóságának.

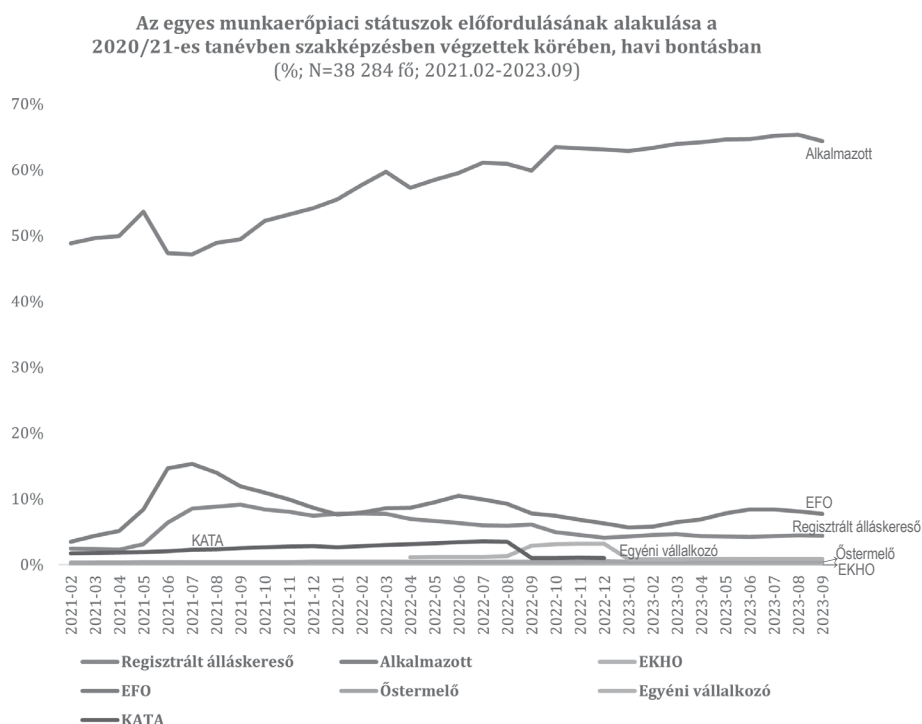
jának, gyűjtési gyakorlatának eltérései miatt csak korlátozottan lehetséges. A KIR 2024. októberi statisztikái szerint körülbelül tízezres nagyságrendűre, a teljes szakképzési populáció mintegy 4%-ára tehető azoknak a tanulóknak az aránya, akik a szakképzéshez tartoznak ugyan, de egy SZIR-ből kiinduló elemzés szem elől téveszti őket.

Az igazgatási és jogszabályi szempontok mellett olykor a mindennapos gyakorlat és a praktikum is előidézhet olyan helyzeteket, amely egy-egy adattartalom tárolási módjának racionalizálását eredményezi. Jól szemlélteti ezt az a jelenség, hogy a SZIR bevezetésének kezdeti szakaszában (2020 őszén) elérhető adatmezők száma egyre bővül, ahogy egyre több funkció épül ugyanarra az adatforrásra. A kezdeti időszakban például nem volt elérhető részletes információ a duális képzés keretében létrejött szakképzési munkaszerződésekről, amelyre azóta egy külön export jött létre, tartalmazva minden lényeges információt. Ez azt is eredményezi, hogy bizonyos adatkörök esetén jelentős adathiány mutatkozik a kezdeti időszakokról. A feltöltöttségi és adatminőségi problémák általában véve is sújtják az új adatgyűjtési rendszerekre vagy tartalomra való átállás időszakait, mely az időben javuló tendenciáknak köszönhetően célzott adattisztítás keretében többnyire korrigálható.

Lényeges elem, hogy a SZIR (amely az adatkapcsolás mintavételi keretét is adja) alulról építkezik, azaz az intézmények adminisztrátorai töltik fel a tanulói adatokat a KRÉTA felületre, amely 4 óránként szinkronizálva kerül be a SZIR-be. Az adatok tartalma emiatt intézményi szokásoktól is függhet: egyes intézmények a végzés pontos időpontját egységesen a naptári év végében, mások a tanév végét rögzítve június 20-ban vagy az utolsó tanítási naptól kiindulva április 30-ban állapítják meg. Gyakran pedig ez az adat egyszerűen csak hiányzik, így a képzés befejezésének várható ideje nem ismert. Általában véve is igaz, hogy az adminisztratív adatmezők feltöltöttsége és tartalma nagyban függ a ráépülő folyamatok ellenőrzési mechanizmusaitól és következményeitől, emiatt is fontos a keletkezés körülményeinek, céljainak szem előtt tartása a felhasználás során.

A 2. ábra jól szemlélteti az adminisztratív adatok elemzésében rejlő lehetőségeket és korlátokat:

- Hosszú időtávban (32 hónap), részletes bontásban képes betekintést engedni a fiatalok munkaerőpiaci életútjába.
- Az egészen kicsi, a célcsoport akár 0,4%-át sem elérő szegmensekről (pl. őstermelők) is képes információközlésre. Az elemszámok havi bontásban is elegendőek további elemzésekhez ($N = \text{min. } 135 \text{ fő}$).
- Leolvasható a kisadózó vállalkozásokat érintő, 2022 augusztusában bekövetkezett jogszabály-módosítás hatása, az egyéni vállalkozók irányába történő átáramlás.
- A különböző jogviszonyok adózási rendje, az eltérő bevallási gyakoriságok elérhető adatokra gyakorolt hatása is kitűnik, pl. abban, hogy a KATA esetében az éves bevallási rend miatt 2023. évre még nem állhatnak rendelkezésre adatok a 2023 őszén történt kapcsolás során.



2. ábra. Az adminisztratív adatok kutatási potenciálját és korlátait szemléltető példa

Forrás: saját szerkesztés az NSZFH–SZPR alapján

Hozzáférés és adatvédelem

A sérülékeny társadalmi csoportok és az atipikus életutak gyakran alulreprezentáltak a teljes populációban, ami jelentős kihívást eredményez a survey alapú adatfelvételek esetében. Az ilyen adatgyűjtések során e csoportok mintába kerülési valószínűsége alacsony, így a rendelkezésre álló elemszámok általában nem teszik lehetővé a részletes, specifikus elemzéseket. Az adminisztratív adatforrások kiemelt szerepet játszhatnak e részpopulációk (például halmozottan hátrányos helyzetűek, külföldi állampolgárságú diákok, speciális programokban – pl. Dobbantó – részt vevők stb.) vizsgálhatóságában. Ugyanakkor éppen e kis létszámú és valamilyen szempontból érzékeny csoportok jelenléte és azonosíthatósága veti fel legmarkánsabban az igazgatási adatok kutatási célú felhasználásával kapcsolatos adatvédelmi aggályokat.

A jogi és adatvédelmi megfontolások túlzott érvényesülése a kutatási célú adathozzáférés egyik legjelentősebb akadályaként azonosítható. Ezen túlmenően a másodlagos adathasznosítást szabályozó jogi környezet is számos átfedéssel, belső ellentmondással és változással terhelt (Székely, 2015; Szabó-Morvai & Lengyel,

2022). Az új szabályozás (2021. évi XCI. törvény) egy egykapus közadatigénylési és -hasznosítási intézményrendszer alapjait fektette le (Büki et al., 2022), azonban ennek gyakorlati működése nem válhatott kiforrottá, mert rövid időn belül újabb jogszabálmódosítás követte (2023. évi CI. törvény). Egyelőre leginkább a módosításokból és az új intézményrendszer felállításából következő bizonytalanság érzékelhető (Németh, 2022), amely a korábban sikeresen működő adatkapcsolási projekteket – köztük az SZPR-t – is átmenetileg hátráltatja. A kutatók sokszor nem egyértelmű eljárásokkal találkozhatnak, és az adatokhoz való hozzáférés gyakran nem átlátható vagy kiszámítható számukra.

Összegzés

Az adminisztratív adatbázisok – részben a survey adatfelvételek válságtünetei miatt – egyre jelentősebb szerepet töltenek be a társadalomtudományi kutatásokban, mivel széles körű, részletes és hosszú távon nyomon követhető információkat biztosítanak. Ugyanakkor e források kutatási célú hasznosítása számos módszertani és gyakorlati kihívást vet fel, amelyek mind az adatok előkészítését, mind azok értelmezését befolyásolják (lásd pl. Veroszta, 2015).

A folyamatosan változó szabályozási környezet és nomenklatúrák jelentős nehézséget okoznak az elemzésekben, míg az adatgyűjtési és -tárolási rendszerek átalakulása érdemben befolyásolhatja az adatok hozzáférhetőségét, tartalmát vagy időbeli összevethetőségét. A nagy mennyiségű adattömegnél a feldolgozhatóságot a technológiai és módszertani korlátok, az értelmezéshez rendelkezésre álló információk szűkössége is meghatározzák, miközben az adatvédelmi és etikai szabályozások, az intézményi engedélyezési folyamatok további kereteket, sokszor akadályokat szabnak a kutatási felhasználásnak. Fontos kérdésként merül fel az adminisztratív adatforrások mentén történő nemzetközi összehasonlíthatóság problémája a sokszínű államigazgatási működésből eredő tartalmi és struktúrabeli eltérések miatt, valamint a fokozódó mobilitás, külföldi munkavállalás megragadhatóságának korlátai. További kihívást jelent az azonos kutatási céllal vizsgált survey alapú és adminisztratív forrásból származó információk összevetése is, különösen olyan esetekben, amikor a kapott eredmények nem konvergálnak, hanem egymásnak ellentmondó divergens implikációt mutatnak, amely izgalmas kutatási irány lehet a jövőben, akár a példaként használt SZPR kérdőíves és admin adatainak vizsgálatával.

A kihívások kezelésére érdemes ösztönözni olyan interdiszciplináris együttműködések, amelyek egyesítik az elemzési, adatvédelmi és ágazati szakértelmet. Emellett fontos lenne olyan képzési programok és workshopok kialakítása, amelyek kifejezetten az adminisztratív adatokkal való munkára készítik fel a kutatókat. A transzparens és szabványosított adatmegosztási rendszerek fejlesztése (pl. kutatási célú biztonságos hozzáférési platformok, meta-adatbázisok létrehozása stb.) szintén elősegítheti az adatok szélesebb körű tudományos hasznosítását.

Az adminisztratív adatok elemzéséhez szükséges tudás gyakran szűk szakmai közösségekben koncentrálódik, ami gátolja a szélesebb körű kutatási alkalmazásokat. Előrelépést jelenthet, ha a kutatók megosztják egymással az adatfeldolgozási tapasztalataikat és módszertani megoldásaikat (pl. adatelőkészítési protokollok, technikai leírások, nyílt kódtárak, esettanulmányok vagy interpretációs segédletek formájában), valamint ha támogatást kapnak a kutatási etika és adatvédelmi szabályozások értelmezésében. A különböző tudományágak közötti tudásmegosztás és a jógyakorlatok láthatóvá tétele hozzájárulhat az adminisztratív adatok hatékonyabb és felelősebb társadalomtudományi felhasználásához.

Irodalom

- Büki, B., Ferencz, B., & Nyikos, Gy. (2022). Közadathasznosítás az Európai Unióban és Magyarországon. In Szabó-Morvai, Á., & Lengyel, B. (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2021. Adminisztratív adatok a gyakorlatban* (pp. 39–59). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
<https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/12/mpt-2021.pdf>
 (Letöltve: 2025. 07. 09.)
- Ceglédi, T., & Nyüsti, Sz. (2011). A jók mennek el? Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*, 2011(4), 95–117.
- Connelly, R., Playford, C. J., Gayle, V., & Dibben, C. (2016). The role of administrative data in the big data revolution in social science research. *Social Science Research*, 59, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.04.015>
- Czirfusz, D. (2023). A szakképzésben végzettek munkaerőpiaci átlépésének vizsgálata. In Bajzáth, A., Csányi, K., & Győri, J. (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötete* (pp. 268). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VEGSO-11_08.pdf
 (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Czirfusz, D., Nyüsti, Sz., Nagy, Z., & Lénárd, S. (2025). A szakképzés és a munkaerőpiac közötti átmenet vizsgálata adminisztratív adatok segítségével: regisztrált álláskereső. *Educatio*. online ISSN 14198827.
<https://doi.org/10.1556/2063.2025.00113>
- Fehérvári A., Híves T., & Szemerszki M. (2021). Népeség, szelekció, oktatás. *Educatio*, 30(2), 226–241. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.4>
- Figlio, D. N., Karbownik, K., & Salvanes, K. G. (2015). Education research and administrative data. In Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 5) (pp. 75–138).
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2676516>
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2017). TREE (Transitions from education to employment): A Swiss multi-cohort survey. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(2), 209–224. <http://dx.doi.org/10.14301/llcs.v8i2.424>

- Hajdu, M. (2013). Kitöltetlen kérdőívek és megválaszolatlan kérdések: a válaszmegtagadás által támasztott módszertani és statisztikai kihívások. *Szociológiai Szemle*, 23(2), 89–93. https://epa.oszk.hu/05000/05067/00083/pdf/EPA05067_szocszemle_2013_02.pdf (Letöltve: 2025. 07. 09.)
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., & Varga, J. (2015). *A közoktatás indikátorrendsze-re, 2015*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet. <http://real.mtak.hu/id/eprint/34077> (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Hein, K. (2024). Linked labor market data: Towards a novel data housing strategy. *2024 19th Conference on Computer Science and Intelligence Systems (FedCSIS)* (pp. 355–362). <https://doi.org/10.15439/2024F3577>
- Hermann, Z., Horn, D., Köllő, J., Sebők, A., Semjén, A., & Varga, J. (2022). A kompetenciaeredmények hatása a munkaerőpiaci sikerességre. *Közgazdasági Szemle*, 69(2), 177–198. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2022.2.177>
- Horváth, Á., Makó, Á., & Széll, K. (2019). Karrierút-mintázatok a szakképzés után. *Educatio*, 28(4), 683–704. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.3>
- Hörich, B., & Tóth, K. (2023). Duális képzésben való részvétel és az elhelyezkedési tervek összefüggései. In Bajzáth, A., Csányi, K., & Győri, J. (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány újjai az átalakuló világban. XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötete* (pp. 320). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VECSO-11_08.pdf (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Hörich, B., Czirfusz, D., & Nagy, Z. (2024). Lemorzsolódás a szakképzésben. In Juhász, E., & Gyányi, I. (Eds.), *Az oktatás időszzerű narratívumai. Hungarian Conference on Educational Research. Absztraktkötet* (pp. 421). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2023/12/Absztrakt-kotet_HUCER2024-1.pdf (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Hrabéczy, A., & Pusztai, G. (2020). Fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3–23. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.3>
- Ilyés, V., & Sebők, A. (2020) Egyetemről a munkaerőpiacra: Felsőoktatási ismeretségek hatása a munkaerőpiaci kilátásokra. *Közgazdasági Szemle*, 67(10), 993–1028. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2020.10.993>
- Kiss, L. (2020). Adminisztratív adatbázisok integrációjával kapcsolatos kérdések. *Oktatási Hivatal*. www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/dpr/EFOP345_Tematikus_kutatas_Kiss_Laszlo.pdf (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Németh, Á. (2022). Az adatok tudományos kutatási célú megismerésének jogi szabályozása Magyarországon. In Szabó-Morvai, Á., & Lengyel, B. (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2021. Adminisztratív adatok a gyakorlatban* (pp. 60–66). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/12/mpt-2021.pdf> (Letöltve: 2025. 07. 09.)

- OECD (2008). *Recommendation of the Council for enhanced access and more effective use of Public Sector Information*.
https://csisac.org/2009/04/oecd_recommendation_on_opennes.php
(Letöltve: 2025. 07. 09.)
- Ságvári, B. (2017). Társadalomtudomány a Big Data korában. *Statisztikai Szemle*, 95(5), 491–504. <http://doi.org/10.20311/stat2017.05.hu0491>
- Seli, J., Hosznayk, A., & Harkányi, Á. (2020). Egyes informatikai munkakörök betöltésének tendenciái a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatai alapján. *Közgazdaság*, 15(4), 77–88. <https://doi.org/10.14267/RETP2020.04.07>
- Scharle, Á. (2022). Hogyan használhatná a közpolitika az adminisztratív adatokat? In Szabó-Morvai, Á., & Lengyel, B. (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2021. Adminisztratív adatok a gyakorlatban* (pp. 47–51). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/12/mpt-2021.pdf>
(Letöltve: 2025. 07. 09.)
- Szabó, E., & Ungvári, M. (2023). Út a felsőoktatásba a szakképzésből. In Bajzáth, A., Csányi, K., & Győri, J. (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztrakt-kötete* (p. 413). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VEGSO-11_08.pdf
(Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Szabó-Morvai, Á., & Lengyel, B. (Eds.) (2022). *Munkaerőpiaci Tükör 2021. Adminisztratív adatok a gyakorlatban*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/12/mpt-2021.pdf> (Letöltve: 2025. 03. 27.)
- Székely, I. (2015). Közadatok és nyilvános adatbázisok: a hozzáférés kérdései. *Educatio*, 24(3), 40–49. http://epa.niif.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551_educatio_2015_3_040-049.pdf (Letöltve: 2025. 07. 09.)
- Veroszta, Zs. (2015). Adminisztratív adatok társadalomkutatási kezelése. *Educatio*, 24(3), 3–14. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00093/pdf/EPA01551_educatio_2015_3_003-014.pdf (Letöltve: 2025. 07. 09.)

TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ JUDIT

AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ITEMBANKJÁNAK VIZSGÁLATA A JOBBAN DISZKRIMINÁLÓ ITEMEK SZEMSZÖGÉBŐL

ABSZTRAKT

Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2003 óta méri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljesítményét matematikai eszköz tudás és szövegértés területeken. 2022-ben első alkalommal az OKM-et számítógépes mérésként szervezték meg, miközben további évfolyamokkal és mérési területekkel bővítették. A nyílt végű, utólagos kódolást igénylő feladatokat kivették (Balácsi et al., 2021), ami megnyithatja az utat az adaptív tesztelés irányába. A matematika és természettudomány területen a számítógépes adaptív mérés (Magyar, 2012) lehet célravezető, ami során a tanuló korábbi válaszai alapján az azonnali képességbecslésnek megfelelő nehézségű itemmel folytatódik a felmérés. Mivel az ehhez szükséges itembank kialakítására egyszerű első lépés a korábbi mérések digitalizált feladatainak használata, kutatásunk témája az eddigi mérésekben szerepelt itemek szimulációs vizsgálata a diszkriminációs képesség és a tanulói képességbecslés szemszögéből.

KULCSSZAVAK: Számítógépes adaptív mérés, Országos kompetenciamérés, IRT, szimuláció

Bevezetés

Az oktatásirányítási és oktatáskutatói igényeknek megfelelően a 2000-es évek fordulóján kialakították a nagy nemzetközi tanulói teljesítményméréseket (Hálasz, 2013). A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), PISA (Programme for International Student Assessment) és TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) mérések különböző korosztályokban mérik a szövegértés, a matematika vagy a természettudomány területhez kapcsolódó kompetenciákat (OECD, 2023) vagy tanterv szerinti tudást (Mullis & Martin, 2019; Mullis et al., 2021). A nemzetközi mérések nyomán sorra indultak a mérőmódszertanban hasonló nemzeti tanulói teljesítménymérések, mint az ausztrál NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2020). Magyarországon a MONITOR mérést az Országos kompetenciamérés (OKM) váltotta fel (D. Molnár et al., 2012), amely a tanulók szövegértését és matematikai eszköztudását méri, szintén a PISA mérőmódszertanára építve.

Az OKM első alkalommal 2001-ben, az 5. és 9. évfolyamon került megszervezésre (Balácsi et al., 2005). 2003-tól a 6. és 10. évfolyamok vettek részt, 2004-ben a 8. évfolyam csatlakozott. Az iskola diákjaiból választott véletlen mintát 2008-ra a teljeskörű mérés váltotta fel (Balácsi et al., 2014). Az OKM kezdetben évfolyamonként külön-külön képességskálán helyezte el az egyes évfolyamok tanulóit,

a különböző évek mérései közötti kapcsolatot a Kiegészítő mérés és az ehhez kapcsolt próbamérés biztosította (Auxné Bánfi et al., 2014). Az egyes évfolyamok közötti összeköttetést, azaz a 2010-ben kialakított közös képességskálát a 2008-ban bevezetett mérési azonosító tette lehetővé.

A mérési keret és a mérés szerkezete 2021-ig változatlan volt, 2022-től kezdődően azonban lényeges változások történtek az OKM szervezésében (Balázi et al., 2021). Miután a példaképpül szolgáló nemzetközi mérések 2015-től kezdődően sorra tértek át a papír-ceruza tesztekéről az elektronikus mérésekre (T. Kárász & Széll, 2023), így az elővizsgálatok után ettől az évtől kezdve az OKM-et is ebben a formában szervezik meg. A papír-ceruza alapú Kiegészítő mérés megszűnt, ezt a funkciót a főmérésbe építették be. Az új feladatok bemérése továbbra is külön egységként, de elektronikus formában történik.

A felmért területek 2022-ben a természettudománnyal bővültek (Balogh, Faddiné Buza, et al., 2021). A szintén papír-ceruza alapú célnyelvi és idegennyelvi méréseket, amelyek addig az OKM-től teljesen külön mérések voltak, az OKM mérési felületén, a természettudomány mérési alkalmához csatlakoztatták¹ (Balogh et al., 2021). Két évvel később, 2024-ben, két újabb területtel, a digitális kultúra és a történelem kísérleti méréseivel és ezzel együtt újabb mérési nappal bővült az OKM (Oktatási Hivatal, 2025). Eközben 2023-tól a mért évfolyamok köre is bővült a 4–11. évfolyamokra, de a szakképzésből csak a 10. évfolyamos tanulók vesznek részt (Balázi et al., 2021).

Miközben az OKM tartalmi területei a háromszorosára, a felmérték köre majd négyszeresére nőtt, maga a mérés továbbra is lineáris tesztekkel történik. A megnövekedett terhek egyaránt sújtják a mérést kitöltő tanulókat és a mérés szervezőit, az iskolákat és az Oktatási Hivatalt. A nemzetközi tanulóteljesítmény-mérések ismét példaképpül szolgálhatnak: a PISA 2018-ban többszakaszos adaptív mérést (*multistage adaptive testing*, MST²), a PIRLS és a TIMSS 2021-től csoport adaptív (*group adaptive*) mérésszervezést vezetett be.

Adaptív mérés

Az adaptív mérések fejlesztése már a 20. század második felében megkezdődött (pl. Spinetti & Hambleton, 1977), azonban lendületet a számítógépes kapacitás növekedése adott, amely már a tesztkitöltés közben lehetővé tette a modern tesztelési modellek alkalmazását és az azonnali képességfejlettség-becslést (Weiss & Kingsbury, 1984). Az adaptív mérésnek több lehetséges megvalósítási módja van,

¹ A nyelvi mérések, bár a szervezés tekintetében az OKM-hez hasonlóak, de teljesen külön mérések. Mind a mérés célja, mind a feladatok típusa, mind a mérésmódszertana eltér az OKM-étől. Ugyanakkor a visszajelzés alapját adó Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvi szintek és az OKM esetében használt képességmérési módszer integrációja és az OKM során kifejlesztett jógyakorlatok alkalmazása szándékában áll a fejlesztőknek (Balogh, Garay-Madarász, et al., 2021).

² A PISA ugyannerre a kifejezésre az MSAT rövidítést alkalmazza (OECD, 2023).

azonban közös bennük, hogy a teszt kitöltése közben legalább egyszer a korábbi feladatokra adott válaszok alapján képességbecslés és ahhoz illeszkedő következő tesztrész választása történik. A PIRLS és TIMSS méréseknél alkalmazott csoport adaptív mérés tehát nem tartozik az adaptív mérések közé, mivel nem a kitöltés közben történik a megfelelő következő tesztrész kiválasztása. Ehelyett megfelelő nehézségű lineáris teszt (pl. TIMSS vagy a könnyebb TIMSS Numeracy) kiosztására kerül sor, a résztvevő országa alapján (von Davier et al., 2023).

Az adaptív méréseknek két fő típusa van, a számítógépes adaptív mérés (*computerized adaptive testing*, CAT) és a többszakaszos adaptív mérés (MST) (Magyar, 2012). Az MST két vagy több tesztrészből áll, a tesztrész (a kezdő szakasztól eltekintve) 2–5 lehetséges nehézségű szintbe tartozik. A képességbecslés a szakasz végén történik, ezután kerül sor a megfelelő képességszint és azon belül a tesztváltozat kiválasztására. A teszt szerkezete, azaz a szakaszok és szintek száma a tesztfejlesztés által előre meghatározott, a teszt akkor ér véget, amikor az utolsó tesztszakasz is kitöltésre kerül. Az MST esetében a tesztfejlesztés feladata a megfelelő szerkezet és a szintekhez illeszkedő itemcsoportok kialakítása. Ez a forma jól alkalmazható szövegértés tesztek esetében, ahol közös kontextushoz kapcsolódik több feladat, ezért került bevezetésre a PISA (Yamamoto et al., 2019) és a magyar eDIA (Molnár & Csapó, 2019) esetében is.

A CAT esetében a képességbecslés minden feladat után megtörténik, a teszt folyamata tehát a következő (Magis & Raïche, 2012):

- 1) előre meghatározott kezdőértékhez az első feladat kiválasztása és a tesztkitöltő válasza;
- 2) képességbecslés az eddigi válaszok alapján, majd a megállítási kritériumok ellenőrzése;
- 3a) amennyiben a megállítási kritériumok nem teljesülnek, akkor a következő, a képességbecsléshez illeszkedő feladat kiválasztása, a tesztkitöltő válasza, végül a 2) pont ismétlése;
- 3b) amennyiben a megállítási kritérium(ok) teljesülnek, akkor a teszt véget ér, esetleg végső képességbecslés történik.

Ennek értelmében a CAT fő elemei a következők: *a)* belépési érték; *b)* megállítási kritérium(ok); *c)* a képességbecsléshez választott képességmodell és *d)* a képességbecslési módszer; *e)* a következő item kiválasztásának módja és *f)* az itembank, amiből a feladat kiválasztásra kerül (Weiss & Kingsbury, 1984). A CAT esetében nem előre rögzített a teszt szerkezete, így a teszt hossza különbözik az egyes mérési elemek megválasztása és a tesztkitöltő képességfejlettsége szerint. Mivel a feladat kiválasztása – a tartalmi terület esetleges kontrolljától eltekintve – nem függ a korábbi feladatoktól, csak az aktuális képességbecsléstől, ezért a CAT olyan teszteként alkalmazható, ahol az itemek külön-külön, hosszú feldolgozást igénylő kontextus nélkül megoldhatók. Ilyenek lehetnek pl. a matematikai eszköztudást vagy természettudományt mérő tesztek.

Hipotézisek

Vizsgálatunk az OKM matematikai eszköztudás területére, annak egy lehetséges CAT megvalósítására irányul. Feltételezésünk szerint az adaptív OKM itembank fejlesztéséhez jó kiindulópont a papír-ceruza tesztek bemért itemei, célunk ennek az induló itembanknak a vizsgálata.

Kutatási kérdéseink, hogy:

- 1) a lineáris papír-ceruza tesztek itemeiből kialakított itembank esetén milyen hosszúságú és pontosságú adaptív tesztekre számíthatunk?
- 2) az adaptív tesztekben származó képességbecslés alapján az itembank megfelel-e egy adaptív mérés céljaira?

Mivel az OKM célja a mért populáció lehető legnagyobb részének mérése, így a feladatok várhatóan a képességskála középső részére koncentrálnak, illetve a diszkriminációs képességük inkább alacsonyabb annak érdekében, hogy egy tanulóról minél több item szolgáltasson információt. Ezen tulajdonságok egyike sem kedvez az adaptív mérésnek, ezért hipotéziseink a következők.

- 1) Az adaptív tesztek hossza, a korábbi vizsgálatoknak megfelelően, rövidebb, mint a lineáris teszteké.
- 2) A képességskála szélein hosszabb vagy pontatlanabb tesztek várhatók, mivel kevés a megfelelő nehézségű item.
- 3) Jobban diszkrimináló itemekkel az adaptív tesztek rövidebb vagy pontosabb teszteket eredményeznek.

Minta, módszer és eszköz

Vizsgálatunkhoz az OKM 6. évfolyamos matematika tesztjeit és kitöltőit választottuk alapul. A 6. évfolyamos tanulók a többi évfolyamhoz képest homogénebb csoportot alkotnak, kevesebb a külső tényező, pl. iskolatípus, amit a szimuláció során figyelembe kellene venni. Ezenkívül az új mérési évfolyamokat figyelembe véve az általános iskolások körében a 6. évfolyam a középső korosztály. A módszer a teljes évfolyam egy adaptív mérésének hibrid szimulációja (Sari, 2020), azaz valódi eredményeket és Monte Carlo-módszerrel generált adatokat is felhasználtunk.

A szimulációban az elméleti képességpontok a 2017. évi mérés matematika képességpontjai ($N=81\,461$). Az adaptív teszt során az OKM mérési céljait és módszertanát vettük figyelembe, így a belépési érték a 6. évfolyamosok 2008-as átlaga, 1500 pont, a képességbecsléshez a háromparaméteres modern tesztelméleti modellt választottuk, a végső képességpontok kiszámítására az expected a-posterior (EAP) becslést alkalmaztuk (Auxné Bánfi et al., 2014). A megállítási kritériumok szintén az OKM-hez illeszkednek: a teszt akkor ér véget, ha elérte 1) a 60 pontnyi becslési hibát (a képességpontok szórásának 30 százalékát), vagy 2) az 50 item hosszúságot, ami a jelenlegi, 55–60 itemes teszthosszúság mellett

lehetőséget biztosít az új feladatok bemérésére. Egy korábbi vizsgálat eredményei (Takácsné Kárász, 2024) alapján a teszt közben a képességpontokat maximum likelihood³ módszerrel becsültük, a következő item kiválasztása maximum Fisher-információ alapján⁴ történt, mivel ez a kombináció eredményezte a leg rövidebb és leg pontosabb méréseket. A következő itemet az 5 legmegfelelőbb item közül véletlenszerűen választottuk ki a változatosabb tesztutak érdekében. A kiválasztásnál tesztbiztonsági szempontokat is rögzítettünk: egy item legfeljebb a tesztek 20 százalékában szerepelhetett.

Az 1) és 2) hipotézis vizsgálatához az itembankot a 2008–2019. évi papír-ceruza tesztek jól működő, összesen 625 dichotóm iteme alkotta (*Itembank1*). Az OKM módszertana szerint azok az itemek alkalmasak a mérésre, amelyeknek a diszkriminációs képessége (meredeksége) 0,3 és 1,7 logit (0,00136 és 0,00771 standard pont) közé esik. A 3) hipotézis vizsgálatára egy alternatív itembankot (*Itembank2*) hoztunk létre, melyben az itemek ugyanazzal a nehézséggel, de az eredetinel 0,5 logittal (standard pontokban számolva 0,00227 ponttal) nagyobb meredekséggel szerepeltek. A szimulált tesztkitöltéseket a tesztek hosszával, a képességbecslés hibájával és a felhasznált itemek tulajdonságaival, elsősorban a diszkriminációs képességgel jellemeztük.

A futtatása a catR (Magis et al., 2017) R-package használatával történt R (R Core Team, 2016) 4.2.2 és az RStudio (RStudio Team, 2020) 2022.07.2 + 576 verziója segítségével, Dell Inspiron14, 11th Gen Intel® Core™ i5-1155G7 2.50GHz számítógépen.

Eredmények

A 2017. évi mérés 6. évfolyamos tanulóinak képességpontjai közül 72% ($n = 59\,038$) a 2–4. képességszintekre esik, közülük a 3. képességszint a leggyakoribb ($n = 23\,397$). A belépési értéknek választott 1500 pont ehhez a szinthez tartozik. Az 1. alatti és 1. képességszintekre a tanulók közül 15% ($n = 12\,061$), míg az 5–7. képességszintekre 13% ($n = 10\,362$) került. A képességpontok hibáját tekintve 62% ($n = 50\,579$) esetében a becslési hiba kisebb, mint 60 standard képességpont, illetve 89% ($n = 72\,531$) esetében nem éri el a 70 képességpontot, ez tehát reális célkitűzése az adaptív teszt befejezésének.

³ A maximum likelihood eljárás (Lord, 1980) kizárólag a válaszmintázatot veszi figyelembe a képességbecslés során. Az EAP-becslés (Bock & Mislevy, 1982) ezzel szemben tekintettel van a képességfejlettség feltételezett eloszlására, ezért a valószínűtlen válaszmintázatokra valamivel mérsékeltebb, az eloszlás alapján a várható értékhez közelebbi becslést ad.

⁴ A maximális Fisher-információ (MFI) szerint azt az itemet választjuk, amelyiknek az aktuális képességbecslésre a legnagyobb az item információs görbe (Samejima, 1994) értéke. Mivel az item információját fordítottan arányos a képességbecslés standard hibájával, ezért ezzel az itemmel számítunk a leg pontosabb becslésre. Egy másik kiválasztási módszer a képességbecsléshez legközelebbi nehézségű item kiválasztása (Urry, 1970), ami a Rasch-modell esetén megegyezik az MFI-vel.

Ami az itembankot illeti, az 1. itemszinten 64, a 2. itemszinten 98, a 3. itemszinten 104, a 4. itemszinten 122 feladat található, azaz a 2–4. képességszinteket legjobban mérő 3–4. itemszintű feladatok adják a teljes itemkészlet 36 százalékát. Az 5. itemszinten 131, a 6.-on 76, a 7. itemszinten 30 item található. A 4–5. itemszint gyakorisága mérés módszertani okokra vezethető vissza, mivel ezek az itemek magasabb évfolyamok méréseiben is szerepelve horgonyitemként biztosítják a különböző évfolyamok közös képességskáláját. A diszkriminációs képesség szerint az itemek közül 80% ($n=504$) a kevésbé meredek (0,3–1 logit), míg 20% ($n=121$) a meredekebb (0,3–1 logit) tartományba esik. Ez alapján az az előfeltevés, miszerint az itemekre jellemzőbb az adaptív mérésnek kevésbé kedvező kisebb diszkriminációs képesség, beigazolódott. Az itembank jobb diszkriminációs képességgel rendelkező változatában 17% ($n=108$) került a kevésbé meredek és 83% ($n=517$) a meredekebb feladatok közé.

A lineáris és az adaptív mérés képességbecslése közötti együttjárás mindkét itembank esetén nagyon magas, 0,9 feletti (1. táblázat), tehát az adaptív mérés alkalmas a lineáris teszttel azonos konstruktum (OKM matematikai eszköztudás) mérésére. A lineáris teszt és az adaptív mérés becslése közötti átlagos eltérés összességében elhanyagolható, kevesebb, mint 1 képességszint (1. táblázat), ami ugyanakkor nem egyenletes a képességskála mentén. Míg *Itembank1* esetében a legalacsonyabb képességszintek (1. alatti és 1. képességszint) esetében 40 standard képességszint körüli eltérések a jellemzők, addig *Itembank2* esetében 20 standard képességszint körüli eltérés a jellemző a képességskála szélein. A torzítás iránya mindkét szimuláció esetében a középső tartomány irányába történik, azaz az alacsony képességfejllettségű tanulók valamivel magasabb, a magas képességfejllettségűek valamivel alacsonyabb becslést kapnak, ami az EAP-becslés következménye lehet.

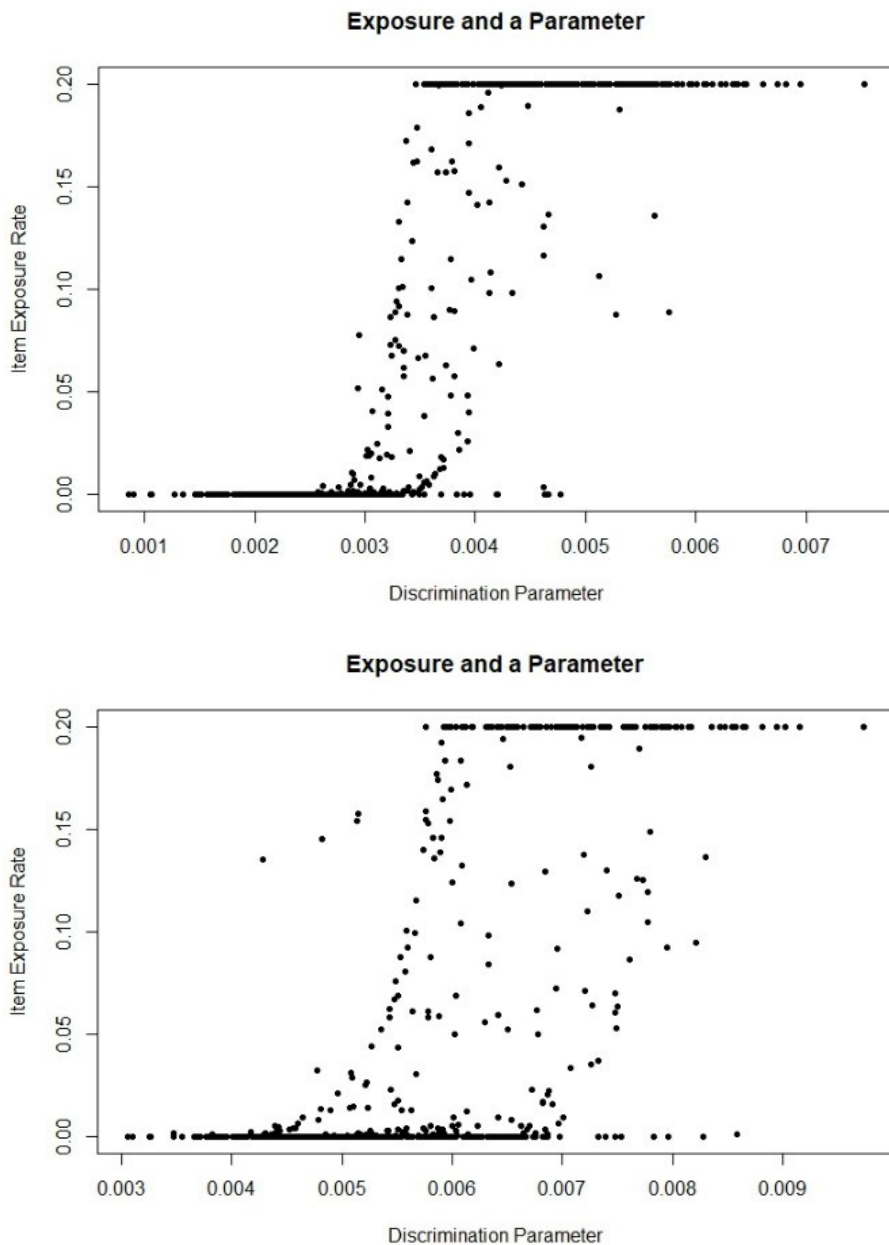
Az egyéb jellemzők mentén a jobban diszkrimináló itemek adatbázisa minden szempontból jobban teljesített, mint az eredeti paraméterekkel rendelkező (1. táblázat). A becslési hiba átlaga *Itembank1* esetében a képességszintek minden tizedén 60 standard pont feletti, vagyis jellemzően az „50 item hosszú teszt” megállítási kritérium teljesülésével zárult a mérés. Ezzel szemben *Itembank2* esetében minden tizeden 60 standard pontnál kisebb volt a becslési hiba, vagyis jellemzően az elvárt mérési pontosság elérésével zárult a mérés. A megállítási kritériumok teljesítése közötti eltérést alátámasztja a tesztek várható hosszúsága is. *Itembank1* esetében az átlagos teszthossz 48 item, és mindössze az esetek 20 százalékában elegendő 50 kérdésnél kevesebb feladat. *Itembank2* esetében 28 feladat az átlagos teszthosszúság, 30 feladatnál hosszabb tesztek csak a tanulók harmadánál, 40 itemnél hosszabb tesztek csak a tanulók 2,5 százalékánál volt szükséges. A legrövidebb tesztek mindkét esetben a magasabb képességszinteken (1600 pont és felette) jellemzők.

1. táblázat. A papír-ceruza tesztek eredeti (*Itembank1*) és jobb diszkriminációs képességű (*Itembank2*) feladatain alapuló adaptív mérések szimulációinak összehasonlítása

	Itembank1	Itembank2
Korreláció a valódi képességgel	0,94	0,95
Eltérés a valódi képességgel	−0,56	−0,19
Képességbecslés hibája (RMSE)	66,05	57,32
Átlagos tesztössz	48,24	27,91
Maximális kihasználtságú (20%) itemek száma	166	45
Minimális kihasználtságú (0%) itemek száma	257	300
Szimuláció futási ideje (óra)	3,28	3,82

A beállított tesztbiztonsági szempont alapján egy item legfeljebb a tanulók 20 százalékanak tesztjében szerepelhetett, a kihasználtság szempontjából tehát informatív, hogy összesen hány feladat került felhasználásra a lehetséges legtöbb alkalommal, és hány olyan item volt, ami egyáltalán nem került mérésre. Az előbbieket paramétereikhez hasonlóval rendelkező feladatokból még többre lenne szükség, míg utóbbiakból kevesebb is elegendő lenne egy jól működő itembankba.

A két itembank esetén jelentős eltérés volt a maximális kihasználtságú itemek számában: *Itembank1* esetében 166 (27%), *Itembank2* esetében 45 (7%) ilyen feladat volt. Ez részben a másfélszer-kétszer olyan hosszú tesztek következménye lehet: egyszerűen több itemre volt szükség. A minimális kihasználtságú itemek esetében nem szembetűnő a különbség, mindkét szimulációban a feladatok közel fele egyáltalán nem került tesztbe. A diszkriminációs paraméter szerinti kihasználtság (1. ábra) alapján úgy tűnik, hogy *Itembank1* esetében a feladatválasztás a jobban diszkrimináló feladatoktól halad a tanulókat kevésbé jól megkülönböztető feladatok felé, míg *Itembank2* esetében hasonló a tendencia, de egyszerre az itemek egy nagyobb csoportja, a diszkriminációs paraméterek szélesebb intervalluma játszik szerepet a tesztutak kialakításában.



1. ábra. A papír-ceruza tesztek eredeti (*Itembank1*, felül) és jobb diszkriminációs képességű (*Itembank2*, alul) feladatain alapuló adaptív mérések szimulációinak összehasonlítása. A vízszintes tengelyen az itemek standard meredeksége (*a parameter*), a függőleges tengely az item kihasználtsága (*item exposure rate*, 0–20%) látható.

Forrás: catR

Összegzés

Az adaptív mérések a nagy számítógépes kapacitás következtében napjainkban már a nagymintás nemzetközi tanulóiteljesítmény-mérések során is alkalmazhatók (Mullis et al., 2021; Yamamoto et al., 2019). Az adaptív mérések a tanuló képesség-fejlettségéhez illeszkedő tesztrészek kiválasztásával várhatóan rövidebb tesztek vagy pontosabb képességbecslést eredményez (Magyar, 2015; Weiss, 2011). Egy jól működő adaptív mérési rendszer azonban hosszas előkészítést, a mérés céljához illeszkedő elemeket, többek között megfelelő feladatokból álló itembankot és azok előzetes vizsgálatát igényli (Thompson & Weiss, 2011). Az előzetes vizsgálatok egyik korai lépcsője jellemzően az adaptív mérések szimulációja, ami lehetőséget ad különböző módszerek vagy elemek összehasonlítására (Magis et al., 2017; Thompson & Weiss, 2011).

Az Országos kompetenciamérés esetében 2022 óta egyre bővül a mérési területek és mért évfolyamok száma (Balázs et al., 2021). A korábban egynapos mérés jelenleg évfolyamtól függően 1–3 mérési napot jelent, három helyett nyolc évfolyamon, márciustól májusig tartó mérési időszakban. Ez a növekedés a mérés minden résztvevője (tanulók, iskolák, szervezők) felé tarthatatlan terhelést jelent. Az OKM fejlődésének egy következő lépése lehet az adaptív mérés bevezetése, mely elsősorban a rövidebb tesztek irányába jelent előrelépést. Míg a közös kontextushoz tartozó feladatcsoportok esetében, amilyen a szövegértés terület, a szakaszos adaptív mérés a megfelelő módszer (Magyar, 2013; OECD, 2023), addig a jellemzően önálló feladatokból álló tesztek, mint a matematikai eszköztudás vagy a természettudomány, a számítógépes adaptív tesztelés is megfontolandó.

Kutatásunk az OKM matematikai eszköztudás mérés egy lehetséges számítógépes adaptív megvalósítására, azon belül az itembank vizsgálatára irányult. Mivel a papír-ceruza OKM mérési céljához a kevésbé jól diszkrimináló itemek jobban illeszkednek, azonban az adaptív mérésekben az itemkiválasztási módszerek jellemzően a jobban diszkrimináló itemeket választják, összehasonlítottuk a papír-ceruza tesztekben származó feladatok gyűjteményét azonos nehézségű, de jobban diszkrimináló párjaikból álló itembankkal. Eredményeink szerint a jelenleg rendelkezésre álló feladatokra építve csak a tesztek kis részében érhető el a lineáris teszthez hasonlóan pontos, de rövidebb kitöltés. Az itembank fejlesztése nélkül tehát az adaptív teszt megvalósítható, de a lineáris teszthez hasonló, a lényegesen kevesebb feladtból álló mérés azonos mérési pontosság mellett nem érhető el. A jobban diszkrimináló itemekből épített gyűjtemény ezzel szemben 40 százalékkal rövidebb tesztek eredményezett, azonos becslési pontosság mellett.

Példaképpen, egy közepes, 3. képességszintre sorolt tanuló képességfejlettségét az 55–60 item hosszú lineáris teszt kitöltése 1500 képességpont körül, nagy valószínűséggel 66 pont alatti hibával becsül. Ugyanezt a tanulót az adaptív teszt 48 feladtból álló teszttel 1500 pont körüli értékkel és 63 pontnyi hibával becsüli. A meredekebb itemek segítségével a becslés szintén 1500 pont, a várható hibája 58 pont, mindössze 28 item kitöltésével.

A szimulált mérésekbe került feladatok paramétereinek vizsgálata megerősítette, hogy a tesztekbe jellemzően a jobb diszkriminációs képességű feladatok kerülnek, ami részben lehet a maximum Fisher-információ szerinti kiválasztás következménye. Lehetséges, hogy más módszer, pl. legközelebbi nehézség szerinti kiválasztás esetén nem adódna, vagy kisebb lenne a szimulációk közötti különbség. Indokolt ezért a vizsgálat folytatása, a feladatok nehézségének figyelembevételével, annál is inkább, mivel a papír-ceruza tesztekben származó feladatgyűjteményben kevés a nagyon könnyű és nagyon nehéz feladat.

A teszt szerkesztés szempontjából nehéz feladat a szélsőséges nehézségű vagy jól diszkrimináló feladatok „írása”, a korábbi évek próbamérései azonban váratlan segítséget nyújthatnak. A próbamérések során számos olyan feladat is kipróbálásra és bemérésre került, amely végül nem szerepelt a mérésben (Auxné Bánfi et al., 2014). Ezek egy része éppen azért nem volt megfelelő, mert túl könnyű vagy túl nehéz volt, esetleg a diszkriminációs képessége volt magasabb a megszabott határértéknél. A próbamérések tapasztalatai azonban részben azt mutatják, hogy a magas diszkriminációs képességű itemek alkalmasint valamilyen konkrét ismeretre irányulnak, ami viszont nem illeszkedik az OKM mérési céljához. Eszerint a tanulókat tudásuk alapján jobban megkülönböztető feladatok fejlesztése nehézségbe ütközhet.

Irodalom

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2020). *National Assessment Program – Literacy and Numeracy 2019: Technical Report*. ACARA. https://nap.edu.au/docs/default-source/resources/naplan-2019_technical-report_final.pdf
- Auxné Bánfi, I., Balázs, I., Balkányi, P., Balogh, V. K., Gyapay, J., Lak, Á. R., Ostorics, L. I., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Rózsa, C., Szabó, L. D., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, C. (2014). *Országos kompetenciamérés – Technikai leírás*. Jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2012/OKM_Technikaileiras.pdf
- Balázs, I., Balkányi, P., Balogh, V. K., Gyapay, J., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Suhajda, E., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Velkey, K. (2021). *Folytonosság és változás az Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tartalmi kereteiben* (Vol. 1). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/OKMtartalmikeret_Szovegertes_Matematika.pdf
- Balázs, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, C. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei – Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmikeretei.pdf

- Balázsi, I., Rábainé Szabó, A., Szabó, V., & Szepesi, I. (2005). A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 3–21.
- Balogh, V. K., Faddiné Buza, J., Nagyné Németh, B., Ostorics, L., & Szalay, B. (2021). *Természettudomány az Országos kompetenciamérés új műveltségi területe* (Vol. 2). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/OKMtartalmikeret_Termeszettudomany.pdf
- Balogh, V. K., Garay-Madarász, Á., Havas, E., & Tankó, G. (2021). *Megújuló nyelvi mérések digitális felületen* (Vol. 3). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/OKMtartalmikeret_Nyelvi.pdf
- Bock, R. D., & Mislevy, R. J. (1982). Adaptive EAP Estimation of Ability in a Microcomputer Environment. *Applied Psychological Measurement*, 6(4), 431–444. <https://doi.org/10.1177/014662168200600405>
- D. Molnár É., Molnár E., & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 17–81). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász, G. (2013). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory To Practical Testing Problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203056615>
- Magis, D., & Raiche, G. (2012). Random Generation of Response Patterns under Computerized Adaptive Testing with the R Package catR. *Journal of Statistical Software*, 48(8), 1–31. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i08>
- Magis, D., Yan, D., & von Davier, A. A. (2017). *Computerized Adaptive and Multistage Testing with R*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69218-0>
- Magyar, A. (2012). Számítógépes adaptív tesztelés. *Iskolakultúra*, 22(6), 52–60.
- Magyar, A. (2013). Többszakaszos adaptív tesztek felépítése, működése. *Oktatás-Informatika*, 2013(1–2), 1–6.
- Magyar, A. (2015). *Számítógép alapú adaptív és lineáris tesztek összehasonlító hatékonyság-vizsgálata* [Doktori (PhD) értekezés, Szegedi Tudományegyetem]. <https://doi.org/10.14232/phd.2633>
- Molnár, G., & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS. http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Von Davier, M. (Eds.). (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/pdf/T23_Frameworks.pdf. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OECD (2023). *PISA 2022. Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

- Oktatási Hivatal. (2025, April 7). *Tudnivalók az idei digitális országos kompetenciamérésről*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/digitalis_orszagos_meresek/lebonyolitas/tudnivalok_idei_orosz_meresekrol_2024_2025
- R Core Team. (2016). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R* [Computer software]. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- Samejima, F. (1994). Some critical observations of the test information function as a measure of local accuracy in ability estimation. *Psychometrika*, 59(3), 307–329. <https://doi.org/10.1007/BF02296127>
- Sari, H. I. (2020). Testing Multistage Testing Configurations: Post-Hoc vs. Hybrid Simulations. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 27–37.
- Spinetti, J. P., & Hambleton, R. K. (1977). A Computer Simulation Study of Tailored Testing Strategies for Objective-Based Instructional Programs. *Educational and Psychological Measurement*, 37(1), 139–158. <https://doi.org/10.1177/001316447703700115>
- T. Kárász, J., & Széll, K. (2023). Hogyan térnek el a papír-ceruza és számítógépes teszteredmények? – Szisztematikus szakirodalom áttekintés a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekkel kapcsolatos tapasztalatokról. *Iskolakultúra*, 33(3), 51–73.
- Takácsné Kárász, J. (2024). *Adaptív teljesítménymérési algoritmusok kidolgozása az Országos kompetenciamérés adatainak felhasználásával* [Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola]. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2024.139>
- Thompson, N. A., & Weiss, D. A. (2011). A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 16(1), 1–9. <https://doi.org/10.7275/WQZT-9427>
- Urry, V. W. (1970). *A Monte Carlo investigation of logistic test models* [Nem publikált PhD-értekezés, Purdue University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058317.pdf>
- von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.) (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5892>
- Weiss, D. J. (2011). Better Data From Better Measurements Using Computerized Adaptive Testing. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.2458/v2i1.12351>
- Weiss, D. J., & Kingsbury, G. G. (1984). Application of Computerized Adaptive Testing to Educational Problems. *Journal of Educational Measurement*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb01040.x>
- Yamamoto, K., Shin, H. J., & Khorramdel, L. (2019). *Introduction of multistage adaptive testing design in PISA 2018* (OECD Education Working Paper 209; OECD Education Working Papers, Vol. 209). <https://doi.org/10.1787/b9435d4b-en>

BERECZKI ILDIKÓ – BIRÓ FANNI – SZITÁNYI JUDIT –
TURZÓ-SOVÁK NIKOLETT – CSÍKOS CSABA

AKCIÓKUTATÁS A MATEMATIKAI SZÖVEGES FELADATOK VILÁGÁBAN: HOGYAN ALKALMAZHATÓK ÉS GAZDAGÍTHATÓK PÓLYA PROBLÉMAMEGOLDÓ LÉPÉSEI?

ABSZTRAKT

Akciókutatásunk általános iskolások matematikai szöveges feladatok megoldására vonatkozó készségeinek fejlesztését célozta, öt 3. és 4. évfolyamos osztály bevonásával. A kutatók és az általános iskolai tanárok közösen terveztek és vezettek be egy 20 tanórából álló fejlesztő programot. A diákok teljesítményében, attitűdjeiben, meggyőződéseiben és problémamegoldó teljesítményében bekövetkezett változásokat elő- és utóteszttekkel és kérdőívekkel értékeltük, míg a tanári interjúk kvalitatív elemzés lehetőségét nyújtották. Eredményeink szerint a diákok teljesítménye javult a fejlesztés során, ám a tanulók attitűdjeiben és meggyőződéseiben bekövetkezett változások összetett képet mutatnak. A tanárok több pozitív hatásról számoltak be, többek között a nagyobb tanítási rugalmasságról.

KULCSSZAVAK: akciókutatás, matematikai nevelés, szöveges feladat, pedagógusképzés

Bevezetés

Számos országban már az első iskolai évtől kezdve bevezetik a matematikaórákon a szöveges feladatokat és a megoldási algoritmusokat (Szitányi et al., 2020). Ezek az órák elkülönülnek a többi matematikaórától, a tankönyvek és az osztálytermi tevékenységek gyakran a tananyag külön ágaként kezelik a szöveges feladatokat. Ennek eredményeként mind a diákok, mind a tanárok többé-kevésbé stabil, jellemzően negatív attitűdöket alakítanak ki a matematikai szöveges feladatokkal kapcsolatban.

A szöveges feladatok funkciói

Történelmileg a matematikai szöveges feladatok több funkciót is betöltöttek. Verschaffel és mtsai (2000) szerint a matematikai készségek gyakorlása és az ismeretek valós kontextusban való alkalmazása mellett a szöveges feladatoknak rekreációs szerepe is lehet (lásd pl. Csíkos & Steklács, 2015). Ráadásul a feladatok megszövegezésében gyakran érzünk politikai-ideológiai hatásokat (Csíkos et al., 2019). A szöveges feladatok funkcióinak megértése kulcsfontosságú, mivel a tanárok felfogása és meggyőződései jelentősen befolyásolják a tantermi gyakorlatukat (Manouchehri & Goodman, 1998).

Szövegesfeladat-megoldó stratégiák tanítása

Az iskolai oktatás első évében a szöveges feladatok bevezetésének egyik funkciója a problémamegoldó algoritmusok megtanítása. Ennek pozitív következménye lehet, hogy az explicit problémamegoldási lépések tanítása fejlesztheti a tanulók metakognitív gondolkodási folyamatait. Ugyanakkor fennáll annak a veszélye (Wright, 2021), hogy a problémamegoldó algoritmusokat kizárólag a gyengébb tanulókra szabjuk, és a drillező gyakorlatokra támaszkodás akadályozhatja az értelmes tanulást.

Szitányi et al. (2020) és Csíkos és Szitányi (2020) kutatásai azt mutatják, hogy az általános iskolai tankönyvek gyakran részletes, lépésről lépésre történő utasításokat adnak a szöveges feladatok megoldásához, annak ellenére, hogy a leggyorsabb problémamegoldók gyakran eljutnak a megoldáshoz már a szöveg elolvasásakor. Egyetértés van abban, hogy a lineáris megoldási folyamat lépéseit egyszerű feladatok segítségével kell bemutatni; ezek a feladatok azonban nem mindig követelik meg a megoldási lépések végigjárását. Ez összhangban van Csíkos (2022) modelljével, amely a metakognitív és nem-metakognitív komponensek fejlődő és változó szerepét hangsúlyozza az aritmetikai gondolkodásban.

Abban az általános iskolában, ahol akciókutatásunk zajlott, a tanárok Pólya (1945) néglépcsős problémamegoldó modelljének módosított változatát alkalmazták. Az eredeti lépéseket – a probléma megértése, a terv kidolgozása, a terv végrehajtása és a visszatekintés – ötlépeses modellé alakították át: (1) a feladat releváns adatainak összegyűjtése, (2) megoldási terv készítése, (3) számítások elvégzése, (4) az eredmények ellenőrzése, és (5) szöveges válasz megadása. Az utolsó lépés azt a tanárok körében elterjedt meggyőződést tükrözi (lásd Csíkos & Szitányi, 2020), hogy a szöveges feladatoknak szöveges válasszal kell zárulniuk. Pólya modern heurisztikának nevezett problémamegoldási megközelítésmódja minden korosztály számára alkalmas eszközt jelent a nehéz feladatokon töprengéshez és a különböző megoldási utak elemzéséhez (Schoenfeld, 1987).

Ha a szöveges feladatok tanítását tágabb perspektívából vizsgáljuk, nyilvánvalóvá válik a matematikaoktatás realista és mechanisztikus megközelítése adta kettősség. A Holland Királyi Tudományos Akadémia (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, 2009) jelentése mindkét megközelítés előnyeit kiemelte. A méltányosság félreértelmezése arra készítheti a pedagógusokat, hogy folytassák a hagyományos, szigorúan az algoritmusokhoz ragaszkodó, drillező gyakorlatot. Ez felerősítheti a tanulók közötti különbségeket, ami potenciálisan nem szándékolt Máté-hatást eredményezhet az általános iskolai osztályteremben (Otto & Kistner, 2017). A vita folytatódik az explicit problémamegoldó stratégiák bevezetésének megfelelő időzítéséről és módszereiről.

Akciókutatásunk keretei

Az akciókutatás hatékony megközelítésmód lehet a tanulók teljesítményének és a matematikai szöveges feladatok megoldásához való hozzáállásának javításához. Ez a típusú kutatás – melynek alapvető jellemzője, hogy „a tanárok és a kutatók együtt dolgoznak a gyakorlati problémák megoldásán” (Wright, 2021: 160) – hatékony lehet komplex pedagógiai problémák esetén. Emellett az akciókutatás azonnali alkalmazhatósága jól illeszkedik az oktatáskutatás általános természetéhez (Kumar, 1998) és a szövegesfeladat-kutatás eredendően gyakorlati fókuszához (Csíkos & Verschaffel, 2011). Coles és Brown (2021) hangsúlyozzák, az akciókutatás támogatni tudja a tanárok szakmai fejlődését. Két alapkutatást és egy metaanalízist említünk most, amelyek hatással voltak akciókutatásunk kereteinek alakulására.

Egy korszakalkotó dizájn kísérletben Verschaffel és munkatársai (1999) több, egymással összefüggő tényezőt módosítottak a kísérleti csoporton belül. Ez a megközelítés összhangban van a dizájn kísérletek alapfeltevéseivel (lásd Brown, 1992), amelyek szerint a fejlesztő beavatkozás tényezői együttesen határozzák meg a programot, és bármelyikük kihagyása veszélyeztetheti az ökológiai érvényességet. Verschaffel és munkatársai (1999) kísérletében a kombinált tényezők közé tartozott a tantervi célok megváltoztatása, a matematikaórák feladatainak módosítása, a tanítási módszerek megváltoztatása és az osztálytermi légkör átalakítása. A fejlesztő program rendkívül sikeres volt a tanulók teljesítményére nézve, a kísérlet ugyanakkor nem vizsgálta a tanárok meggyőződésében vagy pedagógiai tartalmi tudásában bekövetkezett változásokat.

Egy másik kísérletben Mason és Scrivani (2004) a diákok matematikával kapcsolatos nézeteire összpontosított. Kísérleti programjukban gondosan kiválasztott szövegesfeladat-rendszert alkalmaztak, hogy megváltoztassák a tanulóknak a matematikai gondolkodás különböző metakognitív összetevőiről alkotott nézeteit. Az akciókutatáshoz való legfontosabb kötődés, hogy Scrivani, a második szerző egyszerre töltött be kutatói és tanári szerepeket. Myers és munkatársai (2022) metaanalízise 52, matematikatanulási nehézségekkel küzdő tanulókat érintő fejlesztő beavatkozás eredményeit összegezte, és ezek a tanulmányok jelentős pozitív hatásokat mutattak.

Az akciókutatás körvonalai a matematikai szöveges feladatok témakörében

Általánosságban igaz, hogy a kutatási ötletek különböző forrásokból származhatnak, és különösen gyümölcsözőek lehetnek azok, amelyek a gyakorlatban dolgozó tanároktól származnak (Attorps & Kellner, 2017), vagy velük közösen alakítjuk ki. A gyakorlatban felmerült probléma mint az akciókutatás kiindulópontja már régóta része a tudományos diskurzusnak (Rapoport, 1970). A hagyományos oktatási kísérletekkel összehasonlítva az akciókutatás lehetőséget nyújt annak feltárására, hogy miért jelent kihívást a gyakorlat megváltoztatása, és ha sikeres, hogyan lehet

ezeket a változásokat általánosíthatóvá és fenntarthatóvá tenni. Ahogy Savoie-Zajc és Descamp-Bednarz (2007) rámutat, a kutatók és a tanárok közötti találkozók gyakorisága meghatározza a fejlesztő program jellegét.

Módszerek

Résztevők

A kutatást a tatabányai Pólya György Általános Iskolában végeztük. Az iskola igazgatója támogató és innovatív hozzáállásának köszönhetően az összes általános iskolai tanárral közösen tartottuk az indító megbeszélést. Ezen a találkozón az MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport tagjai bemutattak több, jelenleg vizsgált vagy az akciókutatás szempontjából releváns kutatási kérdést. A kiválasztott témák alapján és a tanév időbeosztásához igazodva öt 3. és 4. osztályos tanító vett részt a vizsgálatban, osztályaik 122 tanulójaival együtt.

Mérőeszközök

A diákok minden résztvevő osztályban kitöltöttek egy nyolc szövegesfeladatból álló tesztet, valamint egy kérdőívet, amely a matematikával kapcsolatos meggyőződésüket és attitűdjeiket, illetve a problémamegoldó stratégiáikat mérte fel. A nyolc feladat mind a négy alpműveletet lefedte, kettő pedig két alpművelet elvégzését követelte meg a diákoktól. A feladatok közül ötöt inkonzisztensnek nevezhetünk (Hegarty et al., 1995), mert ezek olyan relációs kulcskifejezéseket tartalmaztak, mint a „háromszor” vagy a „kevesebb”, miközben osztást vagy összeadást igényeltek. A szöveges feladatok elő- és utótesztként is szerepeltek, és az utótesztben további két realiztikus szöveges feladat szerepelt.

A kérdőív több részből állt, többek között az attitűdökre, a problémamegoldás során végzett tevékenységekre, a matematikával kapcsolatos meggyőződésekre, valamint a szöveges feladatokkal együtt bemutatott különböző diagramok hasznosságára vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

A résztvevő tanárokkal az akciókutatási program elején és végén is készítettünk interjúkat. Az első interjúkra a nyitó megbeszélés után került sor, és ekkor már a tanárok tisztában voltak azzal, hogy a program a diákok szövegesfeladat-megoldó készségeinek fejlesztésére összpontosít, ám a mérések és a feladatrendszerek részleteit még nem beszéltük meg. Az interjúprotokollt két kisebb módosítással egy korábbi tanulmányból vettük át, amely öt kérdéscsoportot tartalmazott (a kérdések pontos megfogalmazása megtalálható Csikos és Szitányi [2020] tanulmányában):

- (1) Mit tekintünk szöveges feladatnak?
- (2) Milyen nehézségek adódnak a szöveges feladatok tanításában?
- (3) Egy tankönyvi példa megvitatása
- (4) A szövegesfeladat-megoldás algoritmusa

- (5) Egy 2. osztályos tanulóknak szánt rutinfeladat megbeszélése, a probléma-megoldási folyamatra és annak pontozására összpontosítva.
- (6) Verschaffel et al. (1994) alapvető munkájából származó realiztikus feladat („Barátok”) megbeszélése, amelyben arra kértük a megkérdezetteket, hogy képzeljék el a 2. osztályos tanulótól elvárt megoldásokat.

A program végi interjúk rövidebbek voltak, és a fejlesztés során tárgyalt témákra összpontosítottak. A tanároknak négy kérdést tettünk fel a lehetséges változásokról:

- (1) Változtak-e a tanítási szokásai az akciókutatásnak köszönhetően?
- (2) Most másképp pontozná-e egy szöveges feladat megoldását, mint korábban?
- (3) Milyen változásokat vett észre a diákokon?
- (4) Ha ezt a beavatkozási programot máshol is bevezetnék, milyen tanácsot adna, mit változtatna?

A fejlesztő program megvalósítása

A közvetlenül a fejlesztési program előtt készített interjúk célja az volt, hogy előkészítsék a terepet a tanárokkal folytatott egyéni megbeszélésekhez. Az előzetes egyeztetésen felmerült egyik aggály az volt, hogy egy esetleges újfajta megközelítés csak a magasabb teljesítményű tanulóknak kedvezne, és a gyöngébb tanulók majd megfélemlítve és frusztrálva érzik magukat. Összességében az akciókutatás minden résztvevője felismerte és elismerte Coles és Brown (2021: 178) meglátását: „Ha az alacsony előzetes teljesítményük alapján csoportosított tanulóknak olyan tevékenységeket és matematikai témákat kínálnak, amelyek általában a magasabb teljesítményű társaiknak vannak fenntartva, akkor ... a tanulók felismerhetik, tanáraik most már elhiszik, hogy ők is képesek elsőrendű munkát végezni.”

A fejlesztési programot végrehajtó tanárok rendszeres kapcsolatot tartottak fenn az egyetemi kutatókkal, és gyakran megosztották egymással tapasztalataikat. Biztosítottuk a kollégákat arról, hogy semmilyen értelemben sincs teljesítménykényszer, mivel minden érintettet őszintén érdekelt az, hogy megfigyeljék, hogyan működhet ez az iskolai szintű együttműködés, és hogyan lehet később általánosítani a tanulságait.

A Bátor (2022) által alkalmazott megközelítést követve kétfordulós akciókutatást alkalmaztunk, egy közbenső megbeszéléssel. Ez a megbeszélés két kulcsfontosságú területre összpontosított: először is a tanulók előteszten nyújtott teljesítményének és a kérdőívre adott válaszainak bemutatására, iskolai szinten értelmezve, az osztályok összehasonlítását tudatosan mellőzve. Másrészt a fejlesztő program első felét elemeztük a tanárok tapasztalatai szempontjából, különös tekintettel arra, hogy a diákok hogyan fogadták az újszerű feladatokat és a vizualizáció hangsúlyozását. A fejlesztő program 20 alkalmat ölelt fel, követve a Csikos és mtsai (2012) által kidolgozott felépítést, és döntően a korábbi kísérletben használt feladatok vagy azok módosított változatai kerültek bele a tanórák programjába.

Az utóteszt és a kérdőív eredményeinek megszületése után a tanárokkal egy projektzáró megbeszélést tartottunk. Közös megvizsgáltuk a diákok hozzáállásában és meggyőződésében bekövetkezett, olykor meglepő és nem szándékolt változásokat. A diákok teljesítményében bekövetkezett változásokat is megvitat-tuk, mind a feladatok szintjén, mind pedig holisztikusabb szempontból. Ez ma-gában foglalt egy visszatekintő értékelést is, ahol a tanárok megfogalmazták a be-avatkozási programmal kapcsolatos korábbi elvárásaikat, és összevetették azt az eredménnyel.

Eredmények

A tanulók szövegesfeladat-sorozaton nyújtott teljesítményét az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A tanulók teljesítménye a nyolc szöveges feladat megoldása során az akciókutatás előtt és után (* jelöli a $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget)

Szöveges feladat	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)
A kék malacperselyben feleannyi pénz van, mint a piros-ban. Mennyi pénz van a kék perselyben, ha a piros per-selyben 120 Ft van?	0,66 (0,48)	0,68 (0,47)
A varrónő alsó fiókjában háromszor annyi gomb van, mint a felsőben. Hány gombja van a felső fiókban, ha az alsóban 45 gombot számolt meg?	0,16 (0,36)	0,39* (0,49)
Anna és Liza nagyon szeretik a matek feladatokat. Teg-nap délután Liza 4 feladatot oldott meg, Anna 3-mal töb-bet. Hány feladatot oldottak meg összesen?	0,25 (0,43)	0,30 (0,46)
Két tányéron palacsinták vannak, külön a kakaósak és külön a lekvárosak. 5-tel kevesebb kakaós van, mint lek-város. Hány palacsinta van összesen, ha 12 lekváros van a tányéron?	0,26 (0,44)	0,33 (0,47)
Péternek 15 cukorkája van, harmadannyi, mint Ádám-nak. Hány cukorkája van Ádámnak?	0,26 (0,44)	0,43* (0,50)
A béka 50 cm-t tud ugrani. 30 cm-rel kevesebbet, mint a szöcske. Hány cm-t tud ugrani a szöcske?	0,45 (0,50)	0,64* (0,48)
Az újszülött elefántbébi 30 kg-mal nehezebb, mint a zsi-ráfbébi. Hány kg a zsiráf bébi, ha az elefántbébi 82 kg-os?	0,59 (0,49)	0,65 (0,48)
Egy dobozban harmadannyi étcsoki van, mint tejsoki. Hány tejsoki van a dobozban, ha 12 étcsoki van benne?	0,26 (0,44)	0,39* (0,49)

A nyolc közül négy feladatban a tanulók szignifikánsan jobban teljesítettek az utó-teszten, mint az előteszten.

A kérdőívvel nyert eredmények

A 2. táblázat a tanulók matematikával kapcsolatos attitűdjeit mutatja be egy ötfokozatú Likert-skálán. Három esetben szignifikánsan alacsonyabb értéket kaptunk az akciókutatás végére.

2. táblázat. A diákok egyetértési szintje az attitűddel kapcsolatos kérdésekben (a szignifikáns különbségeket * jelöli, $p < 0,05$)

Kérdőív-tétel	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)
Szeretem a matematika tantárgyat.	4,42 (0,84)	4,21* (0,90)
A jövőben hasznosítani fogom a matematikaórán tanultakat.	4,45 (0,99)	4,43 (0,80)
Szeretek logikai játékokat játszani.	4,26 (0,97)	4,20 (1,12)
Fontos számomra, hogy jó jegyeim legyenek matematikából.	4,89 (0,39)	4,76 (0,63)
Érdekel a matematika.	4,48 (0,89)	4,26* (1,00)
Hasznos a matematika tanulása.	4,77 (0,66)	4,59* (0,74)
A matematikai ismeretek segítenek majd az életben való boldogulásban.	4,63 (0,72)	4,63 (0,66)

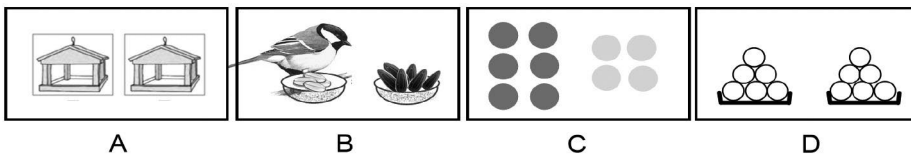
A kérdőív következő része a szöveges feladatokkal kapcsolatos attitűdökre és meggyőződésekre vonatkozó tételeket tartalmazott, amelyeket szintén ötfokozatú Likert-skálán értékeltünk (3. táblázat).

3. táblázat. A diákok véleménye matematikai önbecsülésük különböző aspektusairól (a szignifikáns különbségeket * jelöli, $p < 0,05$)

Tétel	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)
A tanárain jó matekosnak tartanak.	4,08 (1,00)	3,93* (1,05)
A szüleim jó matekosnak tartanak.	4,41 (0,91)	4,24* (1,03)
Magamat jó matekosnak tartom.	3,86 (1,33)	3,69 (1,23)
Szeretem a tréfás matematikafeladatokat.	4,27 (1,10)	4,00* (1,30)
Szeretem a matematikai játékokat.	4,52 (0,96)	4,26* (1,00)
Szeretem az újszerű, szokatlan feladatokat.	3,89 (1,27)	3,60* (1,28)
Szeretem a szöveges feladatokat.	3,65 (1,39)	3,56 (1,39)
Szeretek rajzokat készíteni a feladatokhoz.	3,53 (1,47)	3,49 (1,43)
Szeretem elképzelni a feladatokban leírt dolgokat.	4,03 (1,16)	3,88 (1,25)
A feladatoknak egy helyes megoldásuk van.	3,21 (1,16)	3,10 (1,34)
A matematika nehéz tudomány.	2,87 (1,39)	3,33* (1,43)
A feladatok megoldása során tanulhatok a hibákból.	4,70 (0,80)	4,55 (0,90)
A matematika izgalmas.	4,35 (1,01)	4,23 (1,00)

A 3. táblázat eredményei figyelemre méltóak abból a szempontból, hogy a szignifikáns változást mutató kijelentések alapvetően negatív irányú változást jeleznek az attitűdökben, nézetekben. A kutatók és a gyakorló pedagógus kollégák intuitív hipotéziseivel ellentétes fejlemény, hogy az eredmények szerint mintha a tanulók kevésbé szeretnék a megszokottól eltérő matematikai feladatokat, és mintha nehezebbnek tartanák a matematikát, mint korábban.

A kérdőív utolsó részében a tanulónak egy 1. osztályos tankönyvből származó szöveges feladatot mutattunk be négy különböző ábra mellett (lásd 1. ábra). Igen–nem formában kellett jelezniük, hogy szerintük az egyes ábrák segítik-e a feladat megoldását.



1. ábra. „A cinke az egyik madáretetőben 4 szem búzát, a másikban 6 szem napraforgót talált. Összesen hány magot talált a cinke?”

Az egyes ábrákat hasznosnak tartó diákok aránya a következőképpen alakult:

A diagram – 17% (előteszt) és 13% (utóteszt); B diagram – 82% (előteszt) és 70% (utóteszt); C diagram – 76% (előteszt) és 82% (utóteszt); D diagram – 11% (előteszt) és 13% (utóteszt). A B diagram esetén a csökkenés szignifikáns.

Az interjúk eredményei

Mint korábban említettük, az iskola alsó tagozatán a tanítók korábbi megállapodásának eredményeként a diákok minden osztályban egy 5 lépésből álló szövegesfeladat-megoldási algoritmust követnek, mely Pólya (1945) korszakalkotó könyvének alapul. A lépések szigorúan lineáris vagy merev alkalmazása azonban egyesek számára terméketlen lehet, míg sokak számára biztos támpontnak tűnhet. Az akciókutatás eredményeként a résztvevő tanárok rájöttek, hogy a tanulók gondolkodási folyamatainak nyomon követése és az adott problémák megértésének megvitatása hasznosabb lehet, mint arra kérni őket, hogy vakon kövessék az ötlépéses algoritmust.

„Ha valakinél jó megoldást látok, már nem ragaszkodom a lépésekhez. Annyit csinálok, hogy ha megvan a helyes megoldás, akkor utána még szóban megbeszéléssel, hogy hogyan gondolkodtál, hogyha nem írta le... tehát nem teljesen ragaszkodom abhoz, amiből eddig.”

Egy másik eredmény, hogy a fejlesztő program végére a résztvevő tanárok jobban elfogadták a rajzokat az adatgyűjtés módjaként.

„...egy rajz ugyanolyan jól ábrázolhatja a problémában leírt összefüggéseket, mint a numerikus adatok leírása. A nehézségekkel küzdő tanulók számára sokkal jobb, ha a »száraz« számokat rajzokkal helyettesítik, ami számukra reálisabb, gyakorlatiasabb, mintha számokat látnának...”

Az öt résztvevő tanító közül egy arról számolt be, hogy nem értékelte át az algoritmus szigorú követésével kapcsolatos nézeteit. Szerinte a diákokat a középiskolába lépés előtt fel kell készíteni az országos vizsgákra, ezért szükséges az algoritmus megkövetelése.

Az inkonzisztens szövegezésű szöveges feladatok révén a tanítók felismerték, hogy a problémamegoldás folyamatának túlzott, valódi megértés nélküli automatizálása gyakran vezethet hibákhoz. A fejlesztő program során a diákok több olyan problémával szembesültek, amelyek osztályszintű megbeszélést igényeltek, és a problémamegoldás során a kreativitást és a rugalmasságot ösztönözték.

„...a problémák elemzése és megvitatása izgalmas volt, sok időt vett igénybe az órákon a szöveges feladatok átgondolása és az alternatív megoldások keresése. Lassabb volt, de ők [a tanulók] jobban megértették a megoldáshoz szükséges lépéseket. Élvezték a rugalmasságot, és több kreativitást mutattak.”

Arra a kérdésre, hogy a rajzok készítése szükséges lépése-e a megoldásnak, a tanítók egyetértettek abban, hogy a rajzok segíthetnek a feladat matematikai műveletekre való lefordításában, ugyanakkor azt is megemlítették, hogy nem mindig lehet vagy szükséges bármit is lerajzolni.

A tanárok a diákjaik hozzáállását illetően is változásokról számoltak be: a fejlesztő program végére a diákok bátrabbak, kreatívabbak és rugalmasabbak lettek.

„Beléptünk [az osztályterembe], leültünk, és ők már nyitogatták a kis füzeteket. Szóval ez újdonság volt számukra. És mindig előre várták, hogy mit fogok nekik mutatni, ők hogyan rajzoltak és én milyen rajzot mutatok nekik. És nagyon tetszett nekik, szóval nagyszerű volt.”

Az eredmények megbeszélése

A tanulók kognitív és affektív jellemzőinek változása

A tanító kollégák számára meglepő volt, hogy a diákok előteszten nyújtott teljesítménye közepes volt; a diákok egyharmadának még a legegyszerűbb feladatok is kihívást jelentettek. A legnehezebb feladatok az inkonzisztens típusúak voltak, és azok, amelyek két egymást követő számtani művelet elvégzését igényelték. A tanulók teljesítménye négy feladat esetében jelentősen javult, körülbelül 20%-os növekedést értek el. Ezt a statisztikai és didaktikai szempontból egyaránt jelentős változást a tanítók a tanulók rajzaiban megjelenő vizualizáció pozitív hatásainak tulajdonították.

A kérdőív által mért tanulói attitűdök, meggyőződések és tevékenységek alaposabb megfontolást érdemelnek. Több esetben az attitűd-átlagok romlását láttuk. Ez akár a Likert-skála használatában bekövetkezett változást is tükrözheti, mivel a diákok a program nyitott légköre miatt valószínűleg szabadabban fejezték ki véleményüket. Egy részletesebb, osztályszintű elemzés betekintést nyújthatna abba, hogy a tanítók milyen szerepet játszottak ezeknek az attitűdöknek a kialakításában. A program végére a tanulók kevésbé találták hasznosnak a képszerűen ábrázoló rajzokat (szemben a sematikusakkal, lásd Hegarty et al., 1995), ami arra utal, hogy kialakulóban van a hasznos és a felesleges vizuális segédeszközök megkülönböztetésének képessége. Rellensmann és mtsai (2017) szerint ez lényeges lépés a problémamegoldásban a rajzok kreatív használata felé.

Változások a tanárok nézeteiben

Az interjúkból kiderült, hogy mind a tanítók gondolkodásában, mind a tanulók fejlődésének megfigyelésében történtek változások. A tanító kollégák arról számoltak be, hogy rugalmasabbá váltak; a szélesebb értelemben vett matematikai problémamegoldásra vonatkozó tantermi stratégiáikban is változást tapasztaltak. Például több időt töltöttek a problémák közös értelmezésével ahelyett, hogy egy ötlépéses algoritmuson rohantak volna végig. Megfigyelték, hogy a rajzolás olyan tevékenységgé vált, amelyet a diákok élveznek, így ezt a támogató, kreatív osztálytermi légkör megteremtésére használták.

Az akciókutatás holisztikus értékelése

A kutatócsoportunk a tanulók szöveges feladatok megoldására vonatkozó képességeinek mennyiségi és minőségi javulását kívánta kimutatni, miközben betekintést nyerhettünk a jelenlegi tanítási gyakorlatba, és potenciálisan befolyásolhattuk azt. Ehhez – az együttműködés és az iteratív visszajelzés előtérbe helyezése érdekében – az akciókutatási modellt választottuk. Így megvizsgálhattuk, hogy egy nyílt kommunikációval megerősített, együttműködésen alapuló fejlesztési program hogyan lehet sikeres.

Ami a Pólya-féle négylépcsős modellt illeti, hatékonynak és adaptálhatónak bizonyult az általános iskolai környezetben. Nem az volt a célunk, hogy megkérdőjelezzük Pólya modelljének érvényességét, hanem hogy kiterjesszük azt. A vizualizációval és a metakognícióval kapcsolatos legújabb empirikus kutatások integrálásával törekedtünk a tanulók szövegesfeladat-megoldó készségeinek támogatására.

Köszönetnyilvánítás

Kutatásunkat a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Köszönjük a tatabányai Pólya György Általános Iskola pedagógusainak, hogy közösen megvalósíthattuk ezt a kutatást.

Irodalom

- Attorps, I., & Kellner, E. (2017). School–university action research: Impacts on teaching practices and pupil learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 313–330. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9686-6>
- Báró, E. (2022, February). Positive changes in affective variables: Two-round action research in Hungary and Romania. In *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (No. 02).
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Csíkó, C. (2022). Metacognitive and non-metacognitive processes in arithmetic performance: Can there be more than one meta-level?. *Journal of Intelligence*, 10(3), 53. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030053>
- Csíkó, C., & Steklács, J. (2015). Phases of a ten-year old student's solution process of an insight problem as revealed by eye-tracking methodology. *Mathematics Teaching-Research Journal Online*, 8(1–2), 26–48.
- Csíkó, C., & Sztányi, J. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge in teaching word problem solving strategies. *ZDM*, 52(1), 165–178. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01115-y>
- Csíkó, C., & Verschaffel, L. (2011). Mathematical literacy and the application of mathematical knowledge. In B. Csapó & M. Szendrei (Eds.), *Framework for diagnostic assessment of mathematics* (pp. 57–93). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csíkó, C., András, S., Rausch, A., & Shvarts, A. (2019). Mathematical learning and its difficulties in Eastern European countries. In Fritz, A., Haase, V. G., & Räsänen, P. (Eds.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties: From the Laboratory to the Classroom* (pp. 145–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_10
- Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.87.1.18>
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen [Royal Dutch Academia of Sciences]. (2009). *Rekenonderwijs op de Basisschool. Analyse en Sleutels tot Verbetering* [Mathematics education in the elementary school. Analysis and keys to improvement.]. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Kumar, L. (1998). Need of action research in Mathematics. *School Science*, 35(3), 51–56.
- Manouchchri, A., & Goodman, T. (1998). Mathematics curriculum reform and teachers: Understanding the connections. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/00220679809597573>

- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14(2), 153–176.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.002>
- Myers, J. A., Witzel, B. S., Powell, S. R., Li, H., Pigott, T. D., Xin, Y. P., & Hughes, E. M. (2022). A meta-analysis of mathematics word-problem solving interventions for elementary students who evidence mathematics difficulties. *Review of Educational Research*, 92(5), 695–742. <https://doi.org/10.3102/00346543211070049>
- Otto, B., & Kistner, S. (2017). Is there a Matthew effect in self-regulated learning and mathematical strategy application? – Assessing the effects of a training program with standardized learning diaries. *Learning and Individual Differences*, 55, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.005>
- Pólya, G. (1945). *How to solve it – A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400828678>
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23, 499–513. <https://doi.org/10.1177/001872677002300601>
- Rellensmann, J., Schukajlow, S., & Leopold, C. (2017). Make a drawing. Effects of strategic knowledge, drawing accuracy, and type of drawing on students' mathematical modelling performance. *Educational Studies in Mathematics*, 95, 53–78. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9736-1>
- Savoie-Zajc, L., & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577–596. <https://doi.org/10.1080/09650790701664013>
- Schoenfeld, A. H. (1987). Pólya, problem solving, and education. *Mathematics Magazine*, 60, 283–291.
- Szítányi, J., Biró, F., & Csíkos, C. (2020). Word problems in different textbooks at the early stage of teaching mathematics: Comparative analysis. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(1), 31–49.
<https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0478>
- Verschaffel, K., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger.
- Verschaffel, L., De Corte, E., & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 4(4), 273–294. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90002-7)
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195–229. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0103_2
- Wright, P. (2021). Transforming mathematics classroom practice through participatory action research. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(2), 155–177. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09452-1>

KÖZOKTATÁS, FELSŐOKTATÁS



SZÉLL KRISZTIÁN

MI AZ, AMI IGAZÁN SZÁMÍT? A STRUKTURÁLIS ERŐFORRÁSOK SZEREPE A KEDVEZŐTLEN TÁRSADALMI-GAZDASÁGI STÁTUSZÚ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK EREDMÉNYESSÉGÉBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány a magyar általános iskolák közötti eredményességbeli különbségek társadalmi és pedagógiai hátterét vizsgálja. Különös figyelmet fordít a reziliens iskolákra, amelyek kedvezőtlen társadalmi-gazdasági státuszú tanulókkal is kiemelkedő eredményeket érnek el, valamint a veszélyeztetett iskolákra, ahol a kedvezőtlen helyzetből fakadó hátrányok felerősödnek. Az elemzés a 2014–2021 közötti Országos kompetenciamérések és a KIR-STAT adatai alapján készült, és feltárja az iskolák rezilienciája mögött megbúvó tényezőket. Az elemzés fő megállapítása, hogy a kedvezőtlen tanulói összetétel nem feltétlenül vezet gyenge eredményekhez: bizonyos iskolák képesek kompenzálni e hátrányokat. A földrajzi elhelyezkedés és a pedagógushiány különösen meghatározó tényezőnek bizonyult.

KULCSSZAVAK: *pedagógiai hozzáadott érték, reziliens iskola, veszélyeztetett iskola, szocioökonómiai státusz*

Bevezetés

Már az 1960-as és 1970-es években is világossá vált, hogy a magyar oktatási rendszer működésében komoly szerkezeti és szelekciós kihívások rejlenek (Gazsó, 1976; Ferge, 1976, 1980; Ladányi & Csanádi, 1983) – ezek a problémák azóta sem oldódtak meg, sőt, több területen tovább mélyültek. Az elmúlt évtizedben végzett hazai kutatások különféle aspektusokból továbbra is rávilágítanak ezekre a szelekciós problémákra, valamint arra, hogy a tanulói teljesítményeket jelentős mértékben a társadalmi háttér határozza meg (Bazsalya & Hörich, 2020; Berényi, 2022; Fehérvári & Tomasz, 2015; Fehérvári & Széll, 2024; Fejes & Szűcs, 2018; Fejes et al., 2020; Hermann et al., 2024; Hörich, 2019; Horn et al., 2016; Kertesi & Kézdi, 2016; Radó, 2020; Széll, 2018; Szemerszki, 2016; Tóth et al., 2024; Varga, 2023; Zolnay, 2018). Ezt az egyenlőtlenséget tovább mélyítették a Covid-19 világjárvány alatti iskolabezárások, mivel a tanulási veszteségek nagyobb eséllyel érintették a kevésbé előnyös társadalmi-gazdasági helyzetű tanulókat, illetve az ilyen összetételű iskolákat (Blaskó et al., 2022; Lannert & Varga, 2022; Vit, 2023).

A jelenlegi, szelekcióra épülő iskolarendszer nem képes megfelelően kompenzálni a hátrányos, kedvezőtlen helyzetből fakadó nehézségeket. Ezzel szemben a különféle szelekciós eljárások hozzájárulnak a társadalmi különbségek megőrzéséhez, újratermeléséhez, sőt, gyakran azok felerősödéséhez is. Fontos kiemelni, hogy a családi háttér hatása elsősorban az iskolák társadalmi összetételén keresztül

érvényesül: egy diák teljesítményét erősebben befolyásolja az iskolatársak szociális háttere, mint a saját egyéni, családi körülményei (Széll, 2018). Az oktatási eredményesség terén megfigyelhető különbségek tehát nem csupán az iskolák erőforrásaitól és pedagógiai gyakorlataitól függnének, hanem attól is, hogy milyen társadalmi-gazdasági háttérű tanulók járnak az adott iskolába. Sőt, jelenleg sok esetben ez utóbbi a meghatározóbb, ami társadalmi és pedagógiai problémákat egyaránt felvet.

Jelen elemzés célja annak feltárása, hogy milyen iskolai jellemzők mentén rajzolódnak ki eltérések azon általános iskolák között, amelyek társadalmi-gazdasági szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetű tanulókat fogadnak, ám eltérő eredményességet mutatnak. E megközelítés különös figyelmet fordít a reziliens iskolákra, amelyek képesek kompenzálni ezeket a kedvezőtlen körülményeket, valamint azokra az intézményekre, ahol ezek a kedvezőtlen körülményekből eredő hátrányok inkább felerősödnek. Korábbi megközelítésünk (Széll, 2018) alapján a rezilienciát olyan rugalmas ellenállási, megküzdési és alkalmazkodóképességként értelmezzük, amely egyéni, szervezeti vagy rendszerszinten egyaránt megjelenhet, és amely lehetővé teszi, hogy a hátrányokkal küzdő egyének, csoportok vagy szervezetek is sikereket érjenek el (vö. Homoki, 2016). Az elemzés tehát azonosítja azokat az iskolai jellemzőket, amelyek elősegítik vagy éppen gátolják a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetből eredő iskolai hátrányok mérséklését.

Az elemzés nemcsak a jelenlegi helyzet feltérképezésére vállalkozik, hanem lehetőséget kínál a korábban feltárt eredményekkel (Széll, 2018) való összevetésre is. Rávilágít arra, hogy a hazai oktatási környezet 2015 utáni strukturális és tartalmi változásai miként alakították az iskolák társadalmi egyenlőtlenségeket befolyásoló szerepét. A vizsgálat aktualitását az Országos kompetenciamérés (OKM) 2022 utáni változásai is megerősítik: a mérési rendszer digitális alapokra helyeződött, a mért területek bővültek, és jelentősen módosultak a tanulói és telephelyi kérdőívek tartalmai is. Mindez azt is jelenti, hogy a 2022. évi OKM az utolsó olyan adatfelvétel, amelyben az iskolai jellemzők olyan széles körét tudjuk bevonni az elemzésbe, mint a korábbi kutatásainkba (Széll, 2018).

Módszertan

Az elemzés alapját az OKM 8. évfolyamos tanulókra vonatkozó, 2014–2021 közötti telephelyi adatbázisai képezik (2020-ban a járványhelyzet miatt elmaradt a mérés), kiegészítve a KIR-STAT 2020/2021. tanévi adataival. Fontos kiemelni, hogy a CSH-indexet alkotó kérdéseken kívül minden adat – így a roma tanulók telephelyi szintre becsült aránya is – az iskolától származik: a telephelyi kérdőívet és az adminisztratív adatokat az iskolavezető vagy az általa megbízott személy tölti ki. A kapcsolt adatbázisok lehetővé teszik az iskolai szintű tanulói teljesítmények és az iskolai környezet közötti összefüggések átfogó vizsgálatát.

Jelen elemzés módszertana alapvetően igazodik korábbi elemzésünkhöz (Széll, 2018). A vizsgálathoz pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) típusú megközelítést alkalmazunk, azaz nem a tanulók abszolút eredményeit, hanem az iskolák által hozzáadott értéket vizsgáljuk. A mutató egyik kulcsfontosságú sajátossága, hogy ki-

szűri az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását. Ezáltal lehetővé válik annak megítélése, hogy egy iskola a hozzáadott pedagógiai munkája révén mennyiben képes javítani tanulói eredményességén (eredményességi dimenzió), függetlenül attól, hogy milyen háttérrel rendelkező tanulókat fogad (méltányossági dimenzió). A leggyakrabban kontrollált tényezők közé tartozik a tanulók családi háttere, valamint előzetes tudásszintje (például korábban elért teszteredmények), amelyek segítségével kiszűrhetők az öröklött képességek és a korábbihoz hozott tudás.

A vizsgálat kizárólag azokra az általános iskolákra terjed ki, amelyek rendelkeznek pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) mutatóval; a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat kizártuk.

A PHÉ kiszámításához évenként és képességterületenként elkülönített, a heteroszkedaszticitás torzító hatását kezelő súlyozott legkisebb négyzetes (WLS) lineáris regressziós modelleket alkalmaztunk, melyek célja az iskolai átlagteljesítmények (matematika, szövegértés) becslése az előző mérési ciklusban – azaz két évvel korábban, a 6. évfolyamon – mért eredmények és az iskolai tanulói összetétel alapján. A modellekben alkalmazott tanulói összetételt mérő index figyelembe veszi az iskola tanulóinak társadalmi-gazdasági háttérét: magában foglalja az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a veszélyeztetettek, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyenes tankönyvből részesülők, a nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülők, a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát. A modellekben szereplő súly a reziduális hibák abszolút értékének négyzetéből számított reciprok.

A modellekben a prediktorváltozókat grand mean centereléssel illesztettük be, így a reziduális értékek – és ezáltal a PHÉ – az országos átlagtól való eltérést tükrözik. A regressziós modellek figyelembe veszik a teljesítmények és a tanulóiösszetétel-index lineáris és kvadrátikus hatásait is. A modell általános formája:

$$\hat{y}_{it} = \alpha + \beta_1 y_{i(t-2)} + \beta_2 y_{i(t-2)}^2 + \beta_3 x_{it} + \beta_4 x_{it}^2 + \varepsilon_i$$

ahol $\hat{y}_{it}$ az adott iskola tanulóinak átlagos becsült teljesítménye a t -edik évben, $y_{i(t-2)}$ az iskola tanulóinak két évvel korábbi átlagos teljesítménye, $y_{i(t-2)}^2$ a két évvel korábbi átlagos teljesítmény négyzete, x_{it} az iskola átlagos tanulóiösszetétel-indexe a t -edik évben, x_{it}^2 a tanulóiösszetétel-index négyzete, ε_i pedig az iskola pedagógiai hozzáadott értéke (maradék, hibatag).

A matematikából, illetve szövegértésből elért PHÉ, valamint a tanulóiösszetétel-index több éves átlagainak kvartilisei alapján az iskolákat háromdimenziós térben soroltuk be. Mindhárom mutató esetén alapelv volt, hogy 2021-ben és a 2016–2019 közötti időszak (2020-ban nem volt mérés) legalább három évében rendelkezzen az iskola adatokkal. Vagyis a végső átlagok legalább négy év adatait tartalmazzák. Ezek alapján azonosítottuk a reziliens iskolákat, amelyek a legkedvezőtlenebb tanulói összetétel (alsó negyed) ellenére is a legmagasabb pedagógiai hozzáadott értéket nyújtják mindkét képességterületen (felső negyed), valamint a veszélyeztetett iskolákat, amelyek hasonlóan kedvezőtlen társadalmi háttérrel rendelkező tanulókkal dolgoznak (alsó negyed), de a legalacsonyabb PHÉ-értékekkel rendelkeznek (alsó

negyed). Elemzésünk néhány pontján a két iskolacsoport összevetését kiegészítjük a társadalmi-gazdasági szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetű (alsó negyedbe tartozó) többi általános iskola és az ilyen szempontból kedvezőbb helyzetben lévő (azaz nem az alsó negyedbe tartozó) általános iskolák átlagos jellemzőinek vizsgálatával is.

Elemzésünkben leíró statisztikák, összefüggés-vizsgálatok (független kétmintás t-próbák, ANOVA-próbák), valamint a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoportok összevetésekor logisztikus regressziós modell segítségével keressük az eredményes és egyben méltányos oktatás mögött meghúzódó tényezőket.

Eredmények

A 2021. évi OKM-ben szereplő 2644 általános iskola közel kétharmadára, összesen 1726 intézményre volt számítható pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ). Az adatvesztés elsősorban két tényezőre vezethető vissza: egyrészt a regressziós modellhez szükséges magyarázó változók – így a tanulóiösszetétel-index és a korábbi teszteredmények – hiányzó értékeire, másrészt arra, hogy több intézmény nem felelt meg a többszörös mérési kritériumnak (például nem állt rendelkezésre legalább négy évre vonatkozó adat, vagy az iskola átszervezés, összevonás miatt időközben megszűnt vagy átalakult).

Összehasonlítva a 2021. évi OKM-ben PHÉ-mutatóval rendelkező és az összes általános iskola tanulói összetételét, látható, hogy azon iskoláknak, amelyekre számítható PHÉ átlagosan szignifikánsan kedvezőbb a társadalmi státusza, mint az összes iskola átlaga (1. táblázat). Előbbi iskolacsoportban a tanulóiösszetétel-index átlagértéke pozitív (0,153), míg az összes iskolában ez erősen negatív (–0,848). Hasonló különbségek figyelhetők meg a hátrányos helyzetű (HH), halmozottan hátrányos helyzetű (HHH),¹ valamint a roma/cigány tanulók arányában is: ezek a

¹ A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szerint hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: *a)* a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, *b)* a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, *c)* a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükségállásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. (2) Halmozottan hátrányos helyzetű *a)* az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az előzőekben felsorolt három körülmény közül legalább kettő fennáll, *b)* a nevelésbe vett gyermek, *c)* az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

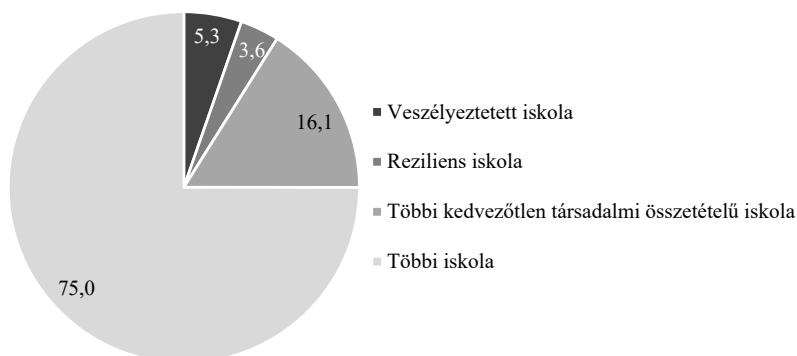
mutatók következetesen alacsonyabbak a PHÉ-mutatóval rendelkező iskolák körében. Noha a független kétmintás t-próbák alapján a különbségek statisztikailag szignifikánsak ($p < 0,001$), a hatásmagyságok alacsonyak (Cohen-féle $d < 0,2$), így az eltérések gyakorlati jelentősége korlátozott. Mindazonáltal a tendencia arra utal, hogy a PHÉ-számításba bevont iskolák társadalmi-gazdasági szempontból kevésbé kedvezőtlen tanulói összetétellel rendelkeznek, ami fontos szempont lehet a további eredmények értelmezése során.

1. táblázat. A 2021. évi OKM-ben PHÉ-mutatóval rendelkező ($N = 1726$), illetve az összes általános iskola ($N = 2644$) társadalmi összetétel szerinti különbségei (* $p < 0,001$)

	PHÉ-mutatóval rendelkező iskolák		Összes iskola	
	N	Érték	N	Érték
Tanulóiösszetétel-index*	1726	0,15	2493	-0,85
HH arány (%)*	1726	7,1	2584	8,7
HHH arány (%)*	1726	7,6	2584	10,3
Roma/cigány tanulók aránya (%)*	1720	16,0	2517	20,6
CSH-index	1308	-0,25	1535	-0,26

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis (2014–2021)

A PHÉ-mutatóval rendelkező általános iskolák mindössze 3,6%-a tartozik a reziliens, 5,3%-a pedig a veszélyeztetett iskolacsoportba. A többi kedvezőtlen társadalmi összetételű (azaz a tanulóiösszetétel-index alapján alsó negyedbe tartozó) iskola eredményessége se nem kimagasló, se nem kiugróan alacsony, vagyis PHÉ-értékeik a középső két kvartilisbe esnek. A módszertani megközelítésből fakadóan a többi iskola társadalmi-gazdasági szempontból nem sorolható az erősen kedvezőtlen tanulói összetételű intézmények közé (1. ábra).



1. ábra. PHÉ-val rendelkező iskolák megoszlása ($N = 1726$, %)

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis (2014–2021)

A reziliens iskolák tanulói mind matematikából, mind szövegértésből jelentősen jobb eredményeket érnek el, mint a veszélyeztetett iskolák tanulói. A különbség nemcsak az abszolút teljesítményben mutatkozik meg, hanem a pedagógiai hozzáadott érték mutatókban is. Míg a reziliens iskolák pozitív PHÉ-értékekkel jellemezhetők, vagyis tanulók a várakozásokhoz képest jobban teljesítenek, addig a veszélyeztetett iskolákban a PHÉ-értékek erősen negatívak. Ez arra utal, hogy ezek az iskolák nemhogy nem tudják kompenzálni tanulók kedvezőtlen társadalmi háttérét, hanem az ott elért tanulmányi eredmények még az elvárhatónál is gyengébbek. Vagyis a pedagógiai munka ezekben az intézményekben nem tudja ellensúlyozni a hátrányokat, sőt, azok hatása inkább felerősödik. A független kétmintás t-próbák alapján a különbségek statisztikailag szignifikánsak ($p < 0,001$), és a hatásnagyságok is figyelemre méltók (Cohen-féle $d > 2$).

A többi kedvezőtlen társadalmi összetételű iskola eredményei jellemzően a két szélső csoport közé esnek, ugyanakkor PHÉ-értékeik közelítenek a nullához, azaz nem térnek el számottevően a modell által becsült értékektől, ami kiegyensúlyozott, de kevésbé eredményes pedagógiai teljesítményre utal. A többi – nem vagy kevésbé kedvezőtlen összetételű – iskola tanulói minden vizsgált mutatóban magasabb abszolút eredményt érnek el, hozzáadott értékük viszont többnyire a várakozásoknak megfelelő szinten marad. Ez arra utal, hogy teljesítményük arányban áll tanulók előzetes tudásával és társadalmi háttérével: tehát sem pozitív, sem negatív irányban nem térnek el lényegesen attól, amit a modell előre jelez.

A varianciaanalízis (ANOVA) alapján a négy iskolacsoport közötti különbségek statisztikailag szignifikánsak ($p < 0,001$), az Eta-négyzet értékek pedig meghaladják a 0,4-et, ami erős hatásnagyságra utal. Vagyis a csoportok közötti eltérések nem csupán véletlenszerű ingadozásból adódnak, hanem az eredményesség szisztematikusan és érdemben különbözik az egyes iskolatípusok között (2. táblázat).

2. táblázat. Az iskolacsoportok eredményesség szerinti különbségei (* $p < 0,001$)

	Veszélyeztetett iskola (n = 92)	Reziliens iskola (n = 62)	Többi kedvezőtlen társadalmi összetételű iskola (n = 277)	Többi iskola (n = 1295)
Matematika*	1439,50	1580,59	1516,40	1619,94
PHÉ matematika*	-49,91	41,20	-0,22	2,27
Szövegértés*	1401,11	1530,25	1479,16	1588,73
PHÉ szövegértés*	-40,98	37,16	0,21	1,72

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolatos adatbázis (2014–2021)

Az iskolacsoportok között nemcsak eredményességben, hanem társadalmi-demográfiai jellemzőkben is jelentős eltérések figyelhetők meg (3. táblázat). Bár a lányok aránya gyakorlatilag azonos minden iskolacsoportban, a többi változó az ANOVA-próbák alapján szignifikáns ($p < 0,001$) és nem elhanyagolható mértékű (Eta $> 0,4$)

különbségeket jelez. A tanulóiösszetétel-index és a tanulási nehézségekkel küzdők indexe mind a veszélyeztetett, mind a reziliens iskolák esetében erősen negatív, ami arra utal, hogy ezekben az intézményekben kiemelkedően magas arányban tanulnak kedvezőtlen társadalmi helyzetű, valamint tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek. A kedvezőtlen és a nem vagy kevésbé kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolák között szinte minden mutató tekintetében markáns különbség mutatkozik, ami jól szemlélteti az iskolák közötti társadalmi szelekció súlyosságát. Fontos kiemelni, hogy a reziliens iskolák több mutató – például a CSH-index, a HHH-arány vagy a roma/cigány tanulók aránya – tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak, mint a többi kedvezőtlen társadalmi összetételű iskola.

A veszélyeztetett iskolák társadalmi hátrányainak mértéke még a reziliens iskolákhoz képest is jóval nagyobb: lényegesen magasabb a HHH-arány és a roma/cigány tanulók aránya, emellett a CSH-index értéke is súlyosabb helyzetet tükröz. A reziliens és a veszélyeztetett iskolák közötti különbségek e három változó esetében a független kétmintás t-próbák alapján statisztikailag szignifikánsak ($p < 0,001$), és a hatásnagyságok kifejezetten jelentősek (Cohen-féle $d > 0,6$)

3. táblázat. Az iskolacsoportok tanulói összetétel szerinti különbségei (* $p < 0,001$)

	Veszélyeztetett iskola (n = 92)	Reziliens iskola (n = 62)	Többi kedvezőtlen társadalmi összetételű iskola (n = 277)	Többi iskola (n = 1295)
Lányok aránya (%)	48,8	48,8	48,7	48,9
Tanulóiösszetétel-index*	-6,21	-5,86	-5,68	2,28
HH arány (%)*	19,5	18,5	18,0	3,3
HHH arány (%)*	33,0	19,3	21,7	2,3
Roma/cigány tanulók aránya (%)*	55,6	36,9	41,3	6,7
CSH-index*	-1,27	-0,87	-0,97	0,02
Tanulási nehézségekkel küzdők indexe*	-0,53	-0,58	-0,38	0,62

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis (2014–2021)

A továbbiakban kizárólag a reziliens és a veszélyeztetett iskolacsoport összevetésére fókuszálunk. Az alkalmazott logisztikus regressziós modell célja annak feltárása volt, hogy milyen iskolai jellemzők növelik annak valószínűségét, hogy egy iskola a reziliens (1), illetve a veszélyeztetett (0) iskolacsoportba tartozzon. Az elemzés függő változója tehát az iskolai besorolás, míg a független változók széles körű, az iskola fizikai, szervezeti, pedagógiai és társadalmi környezetét lefedő jellemzők (4. táblázat).

4. táblázat. A logisztikus regresszió prediktorváltozói

Változócsoport	Változó
Intézményi háttér	1. Iskolaméret (tanulósám alapján). 2. Székhely (nem/igen). 3. Iskola fenntartója (nem állami, állami). 4. Könyvtár (nincs/van). 5. Épület állaga (1 = nagyon rossz, 5 = nagyon jó). 6. Teremellátottság (7 fokozatú skála). 7. Egy internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépre jutó tanuló (fő).
Elhelyezkedés	8. Iskola régiója (fejletlenebb: ÉM, ÉA, DD/fejlettebb: BP, KM, KD, NYD, DA). 9. Iskola településének típusa (nem község/község).
Pedagógiai erőforrások	10. Szakvégzettség nélkül oktató (nincs/van). 11. Fluktuáció (távozó, érkező). 12. Pedagógushiány (9 tantárgyi területen – például matematikát vagy humán tárgyakat tanító pedagógusok – jelentkező hiányt összegző index (0–9)). 13. Pedagógusnők aránya (%). 14. Pályakezdők aránya (%). 15. 35 év alatti pedagógusok aránya (%). 16. 55 év feletti pedagógusok aránya (%). 17. Egy pedagógusra jutó tanulók száma (fő). 18. Egy segítőre jutó tanulók száma (fő).
Tanári aktivitás	19. Szakmai tevékenységet (pl. publikálás, bizottsági tagság) végző pedagógus (nincs/van). 20. Pedagógusok civil szervezeti tagsága (nincs/van).
Oktatási módok, programok	21. Képesség szerinti szelekció (nincs/van). 22. Integrációs, képességbontakoztató foglalkozás (nincs/van). 23. Sajátos nevelési igényű gyerekek külön osztályban való oktatás (nincs/van). 24. Tanórán kívüli csoportos korrepetálás (nincs/van). 25. Tehetséggondozás (az osztályoktól eltérő csoportok) (nincs/van). 26. Cigány kisebbségi program (nincs/van). 27. Egyéni fejlesztési program (nincs/van).
Tanulói összetétel	28. Roma/cigány tanulók aránya (%). 29. HHH arány (%).
Tanulási légkör	30. Motivációindex. 31. Fegyelemindex. 32. Legalább 30 igazolatlan órával rendelkező tanulók aránya (%).
Szülő-iskola kapcsolatok	33. Nagyon aktív kapcsolattartók aránya (%). 34. Szülői elvárások (nincs/van).
Bemeneti szelekció	35. Szelektál-e az iskola bemenetkor (nem/igen). 36. Van másik hasonló iskola a környéken (nem/igen). 37. Másik iskolába járatás (1 = nagyon ritkán, 5 = nagyon gyakran).
Tanulói továbbhaladás	38. Gimnáziumban továbbtanulók aránya (%). 39. Technikumban továbbtanulók aránya (%). 40. Szakképző iskolában továbbtanulók aránya (%).

Forrás: Saját szerkesztés a OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis (2014–2021) alapján

A logisztikus regresszió a Wald-statisztikán alapuló Backward Stepwise változószelektáló eljárással készült. A modell statisztikailag szignifikáns ($p < 0,001$), a $-2 \log$ -likelihood ($-2\ln L$) értéke érdemben csökkent (198,03-ról 167,79-re), ami javuló illeszkedést jelez. A magyarázóerő közepesnek tekinthető (Nagelkerke $R^2 = 0,251$; Cox & Snell $R^2 = 0,186$), a találati arány 70,7%, vagyis a modell az esetek több mint 70%-ában helyesen sorolta be az iskolákat reziliens vagy veszélyeztetett kategóriába. A Hosmer–Lemeshow illeszkedési próba nem szignifikáns ($p > 0,05$), ami azt jelenti, hogy a modell megfelelően illeszkedik az adatokra.

A logisztikus regresszió eredményei szerint három tényező befolyásolja szignifikánsan annak valószínűségét, hogy egy iskola a reziliens kategóriába kerüljön ($p < 0,05$). A modell alapján a fejlettebb régiókban – vagyis a fővárosban, Közép-Magyarországon, Közép- és Nyugat-Dunántúlon, valamint a Dél-Alföldön – található intézmények esélye több mint hatszorosa ($\text{Exp}(B) = 6,667$) a reziliens iskola-csoportba kerülésre a fejletlenebb régiókhoz (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Dunántúl) viszonyítva. A községekben működő iskolák szintén nagyobb arányban tartoznak a reziliens csoportba: esélyük háromszorosa ($\text{Exp}(B) = 3,154$) a városias környezetben lévőkhöz képest. Ez arra utalhat, hogy egyes vidéki iskolák kiemelkedően jól kompenzálják tanulóik kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetét – vagy tudatosabban fókuszálnak az Országos kompetenciamérésre, például célzott felkészítéssel vagy eredményorientáltabb pedagógiai gyakorlattal.

Ezzel szemben a pedagógushiány növekedése szignifikánsan csökkenti a reziliencia esélyét: minden további tantárgyi terület, ahol pedagógushiányt jeleztek, körülbelül 20%-kal rontja az iskolának azt az esélyét, hogy a reziliens csoportba tartozzon ($\text{Exp}(B) = 0,808$) (5. táblázat).

5. táblázat. A logisztikus regresszió eredménye

Változó	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)	95% CI for Exp(B)
Konstans	-1,026	0,489	4,414	0,036	0,358	–
Régió (0 = fejletlenebb, 1 = fejlettebb)	1,899	0,463	16,831	0,000	6,667	2,695–16,667
Iskola településtípusa (0 = nem község, 1 = község)	1,148	0,433	7,028	0,008	3,154	1,349–7,353
Pedagógushiány (0–9 index)	-0,214	0,097	4,830	0,028	0,808	0,668–0,978

Forrás: OKM–KIR-STAT kapcsolt adatbázis (2014–2021)

Összegzés

A nemzetközi teljesítménymérések legújabb eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a szülők anyagi, kulturális és társadalmi helyzete jelentős mértékben meghatározza a diákok iskolai eredményeit. Magyarországon a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása jóval erősebb, mint az OECD-országok átlagában, ami részben magyarázatot ad a nemzetközi összevetésben gyengébb eredményekre (Fehérvári & Széll, 2024; Oktatási Hivatal, 2023; OECD, 2023a, 2023b). A magyar oktatási rendszer az eredmények alapján nem mondható se kiemelkedően eredményesnek, se méltányosnak (Fehérvári & Széll, 2024). Az iskolák közötti különbségek továbbra is lényeges befolyásoló erővel bírnak, azaz a családi háttér hatása nagymértékben az iskola átlagos szocioökonómiai státuszán keresztül érvényesül (OECD, 2023a).

Korábbi kutatásunkban (Széll, 2018) azonban arra is rámutattunk, hogy vannak olyan alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolák, amelyek kimagasló eredményességet érnek el (reziliens iskolák), és vannak olyanok is, amelyek jelentős lemaradásban vannak ezen a téren (veszélyeztetett iskolák). Korábbi kutatásunkat alapul véve jelen elemzés célja a jelenlegi helyzet és az azóta formálódó tendenciák feltárása volt.

Jelen vizsgálat eredményei alapján továbbra is erőteljes különbségek jellemzik a magyar általános iskolákat, különösen az eredményesség és a tanulói összetétel tekintetében. Ezek a különbségek nemcsak a kedvezőbb és kevésbé kedvezőbb társadalmi összetételű általános iskolák között figyelhetők meg, hanem még a nagyon alacsony társadalmi státuszú tanulókat fogadó iskolákon belül is kirajzolódnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a reziliens iskolák kiemelkedő pedagógiai teljesítményüket súlyos strukturális hátrányok között érik el, ugyanakkor a veszélyeztetett iskolákban a társadalmi hátrányhalmozódás mértéke még ennél is extrémebb.

A reziliens és a veszélyeztetett iskolák közötti eltérések különösen jól tükrözik az eltérő iskolai kontextusokat. A két végpontot jelentő iskolacsoport közötti különbségek elsősorban a földrajzi elhelyezkedésben (regionális és településtípus szerinti mintázatok) és a pedagógushiány mértékében koncentrálódnak. A logisztikus regresszió eredményei szerint a rezilienciát elősegíti a fejlettebb régióban való elhelyezkedés és a kisebb települési környezet, míg a pedagógushiány – különösen a matematikát és humán tárgyakat tanító tanárok hiánya – akadályozza azt. Eredményeink tehát megerősítik, hogy a humánerőforrás-ellátottság az iskolák rezilienciájának egyik kulcstényezője (vö. Bacsikai, 2015; Lannert, 2021). Mindez azt jelzi, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból kedvezőtlen helyzetben lévő iskolák és tanulók sikerességét jelentősen befolyásolják azok a strukturális tényezők, amelyek túlmutatnak a tanulói összetételen, és inkább a pedagógiai feltételrendszerre, illetve a térségi egyenlőtlenségekre vezethetők vissza.

A fejletlenebb, hátrányosabb helyzetű térségekben a területi hátrányhalmozódás és a pedagógusellátottság problémái annyira meghatározóak, hogy más iskolai

jellemzők (pl. oktatási programok hiánya, a HHH- vagy roma/cigány tanulói arány növekedése, kedvezőtlenebb tanulási légkör, gyengébb szülői bevonódás) önállóan már nem növelik tovább a veszélyeztetettség valószínűségét. Érdemes kiemelni, hogy azokban a térségekben, ahol ezek a strukturális hátrányok a legerősebben koncentrálnak, a veszélyeztetettséget a roma/cigány tanulói arány önmagában nem magyarázza; sokkal inkább az a szélesebb társadalmi-gazdasági kontextus, amely minden tanulóra – roma és nem roma – hasonlóan hat. Ez fontos üzenet arra nézve, hogy a problémák rendszerszintűek, és a kedvezőtlenebb iskolai feltételek vagy a tanulói összetétel (etnikai) jellemzői elsősorban a területi-társadalmi hátrányhalmozódás következményeként jelennek meg.

A PHÉ-mutató kiszámításához szükséges adatok hiánya miatt azonban a társadalmi összetétel és az eredményesség szempontjából legkedvezőtlenebb helyzetű iskolák vizsgálata korlátozott, így az eredmények értelmezése is körültekintést igényel. Az adathiányok kiküszöbölésére a későbbi kutatásokban érdemes megfontolni adekvát adatimputálási technikákat.

Mindezek fényében a reziliens iskolák léte nemcsak szakmai, hanem oktatáspolitikai szempontból is kiemelt jelentőségű: működésük feltérképezése és támogatása hozzájárulhat az oktatási rendszer méltányosságának erősítéséhez.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal – NKFIH, PD 138342 azonosítószámú kutatási pályázat támogatásával készült.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
- Bacsikai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale.
- Bazsalya, B., & Hörich, B. (2020). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29(3), 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Berényi, E. (2022). Social selection step by step: The case of the early selective grammar schools in Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 59–79. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848>
- Blaskó, Z., Costa, P. da, & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375.
<https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.). (2015). *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Fehérvári, A., & Széll, K. (2024). Kik vannak hátrányos helyzetben? In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A., & Bencze, Á. (Eds.), *Mesterség és intelligencia az oktatás-kutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 47–54). CHERD.
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (Eds.). (2018). *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78.
- Ferge, Zs. (1980). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Ferge, Zs. (Ed.), *Társadalompolitikai tanulmányok* (pp. 97–137). Gondolat.
- Ferge, Zs. (1976). *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó.
- Gazsó, F. (1976). *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó.
- Hermann, Z., Kertesi, G., & Varga, J. (2024). A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 71(4), 353–378. <http://dx.doi.org/10.18414/KSZ.2024.4.353>
- Homoki, A. (2016). A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai, G., Bocsi, V., & Ceglédi, T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletek az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 78–89). Partium Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Hörich, B. (2019). Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében. *Educatio*, 28(4), 659–682. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2>
- Horn, D., Keller, T., & Róbert, P. (2016). Early tracking and competition – A recipe for major inequalities in Hungary. In Blossfeld, H., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (Eds.), *Models of secondary education and social inequality* (pp. 129–148). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00017>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2016). *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége* (BWP 2016/3). Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1603.pdf>
- Ladányi, J., & Csanádi, G. (1983). *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó.
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*. Kutatási zárójelentés. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt.
- Lannert, J., & Varga, J. (2022). Public education. In Mátyás, L., (Ed.), *Emerging European economies after the pandemic: Stuck in the middle income trap?* (pp. 465–514). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93963-2_10
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

- Oktatási Hivatal. (2023). *PISA 2022: Összefoglaló jelentés a magyar tanulók teljesítményéről*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2022.pdf
- Radó, P. (2020). *Social selection in education: The wider context of the segregation of Roma pupils in Hungary* (Working Paper No. 2020/4). Center for Policy Studies, Central European University. <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3258/cps-working-paper-educ-social-selection-education-hungary-2020.pdf>
- Szell, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536>
- Szemerszki, M. (Ed.). (2016). *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Tóth, E., Fejes, J. B., & Kinyó, L. (2024). A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében európai uniós tagságunk két évtizedében. In Tóth, I. G., Gábos, A., & Medgyesi, M. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2024* (pp. 377–394). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.18>
- Varga, J. (2023). Oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon. In Szabó-Morvai, Á., & Pető, R. (Eds.), *Munkaerőpiaci tükrök 2022: Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 72–79). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat.
- Vit, E. (2023). The ability of low- and High-SES schools to inhibit learning losses during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100393. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100393>
- Zolnay, J. (2018). Commuting to segregation: The role of pupil commuting in a Hungarian city: Between school segregation and inequality. *Review of Sociology of the Hungarian Sociological Association*, 28(4), 133–151. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2018.4.6>

PAPP Z. ATTILA

KISEBBSÉGI MAGYAR TANULÓK TELJESÍTMÉNYE A PISA-VIZSGÁLATOKBAN (2003–2022)¹

ABSZTRAKT

Elemzésemben arra koncentrálok, hogy a nemzetközileg egyik legnagyobb érdeklődést kiváltó és oktatáspolitikai eszköznek tekintett felmérés-sorozatban (PISA – Programme for International Student Assessment) hogyan találhatunk információkat a kisebbségi magyar diákok iskolai teljesítményére vonatkozóan. Ugyanakkor nemcsak az lehet kérdés, a kisebbségi magyar diákok teljesítményéről mit tudhatunk meg nemzetközi viszonylatban, hanem az is, a felmérés eszköztárára építve milyen értelmezéseket adhatunk a mért iskolai kompetenciákra vonatkozóan. Kisebbségi perspektívában ugyanakkor adódik az országon belüli összehasonlítás lehetősége is, aminek nemcsak szimbolikus jelentősége van, hanem éppen a kisebbségi magyar diákok majdani munkaerőpiaci esélyeiről is árulkodik.

KULCSSZAVAK: PISA-felmérés, iskolai teljesítmény, kisebbségi magyar oktatás

Bevezető – a PISA-vizsgálatokról általában és néhány módszertani vonatkozásuk

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)² által 2000 óta háromévente lebonyolított PISA-felméréseknek óriási szakirodalma és nyilvános hatása is van: a mérés évét követő év december elején nyilvánosságra hozott adatokat nagy érdeklődés követi, és szakpolitikai vitákat is generál. A nyilvánosságban rendszerint az országok sorrendje szokott nagy érdeklődést kiváltani, de természetesen az adatok értő elemzése és a PISA-OECD honlapján nyilvánosságra hozott jelentések jóval árnyaltabb képet adnak a felmérésben résztvevő országok, régiók³ oktatási rendszere vonatkozásában.

¹ A tanulmány a következő folyóiratcikk átdolgozott verziója: Papp Z. Attila: Családi háttér vs. tan nyelv? A kisebbségi magyar diákok kompetenciaeredményei a PISA-vizsgálatokban (2003–2022). *Kisebbségi Szemle* 2025(2), 7–30.

² A gazdaságilag legfejlettebb államokat tömörítő szervezet: *Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet*.

³ A felmérésben elsősorban országok vesznek részt, de vannak olyan mérési helyszínek, amelyek csak egy régióra vagy akár városra terjednek ki. Ilyen volt például a legutóbbi mérés során Baku (Azerbajdzsán), Koszovó, Ciprus (ahol az északi, Törökország által kontrollált régióban nem volt mérés), vagy Ukrajna is, ahol az orosz-háború miatt csak 18 régióban (megyében) történt mérés. De szintén ide sorolhatjuk a legsikeresebbnek tekinthető Szingapúrt is. Jelen szövegben egységesen az „országok” kifejezést használom, de az előbbieik alapján tudhatjuk, nem minden egyes esetben egy egész országról van szó.

A Covid-19 kapcsán globálisan beálló iskolabezárásoknak köszönhetően a legutolsó felmérésre 2022-ben került sor, ez egyéves csúszást jelent a hároméves ciklusokhoz képest. Ugyanakkor ez az utolsó, 81 országban⁴ zajló mérés lehetőséget adott arra is, hogy a Covid-19 iskolai hatását globálisan is mérni lehessen, egyszerűsítve a Covid-19 iskolai menedzselésére, megélésére is választ tudjunk kapni.

Mielőtt a PISA adattengeréből bemutatnánk néhányat, fontos tartalmi és módszertani szempontból kissé körüljárni, mi is ez az iskolai felmérés-sorozat. E mérések alapkérdése így hangzik: „*What should citizens know and be able to do?*” (OECD 2023, 38.) E kérdésfeltevésnek két nagyon fontos aspektusa van: egyrészt állampolgárokról beszél (és nem tanulókról), másrészt pedig képességet említ (és nem ismeretet). Mindez azt jelenti, hogy a PISA-felmérés ugyan iskolai populációt céloz meg, ám ezekre állampolgárokként és majdani munkavállalóként tekint, ugyanakkor nem arra kíváncsi, mit tudnak a tesztet kitöltők lexikális szinten, hanem arra, hogy az iskolarendszerben így-úgy elsajátított ismeretekkel mit kezdenek mint majdani munkavállalók. E paradigmában tehát az iskolának olyan ismereteket kell átadni, amelyet a későbbiekben a munkaerőpiacon, vagy általában a mindennapi életben is alkalmazni tudnak az állampolgárok: „A tesztet kitöltő tanulóknak a mérési területeken megszerzett tudásuk segítségével számukra újszerű iskolai és iskolán kívüli szituációkban kell elemezniük, érvelniük és hatékonyan kommunikálniuk.” (Oktatási Hivatal 2024: 3–4.)

Néhány módszertani megjegyzés

A PISA-mérések konkrét célcsoportja a 15 évesek (pontosabban a betöltött 15 éves 3 hónapostól a 16 éves 2 hónaposig terjedő korosztályig), függetlenül attól, hogy milyen képzésben, illetve milyen képzési szinten vesznek részt. 2000-től kezdve a mérések három alapterületen zajlanak: matematikai műveltség, szövegértés, természettudományi műveltség, és ezek közül egyik területet mindig részletesebben körüljárják. E módszerrel tehát mindegyik kompetenciaterületről 9 éves ciklusban részletesebb összehasonlító adatokkal is rendelkezhetünk. Megjegyzendő azonban, hogy a három alapterületen kívül, egyes országok vállalásai alapján nem teljeskörűen, és nem minden alkalommal, de más műveltségi területeket is mérnek. 2022-ben például 66 országban a kreatív gondolkodást, 22 országban pedig a pénzügyi műveltséget (financial literacy-t) is mérték.

Az adatok értelmezése céljából néhány további fontos módszertani vetületet meg kell említenünk. A PISA által is képviselt kompetenciamérések abba a paradigmába tartoznak, amelyek a képességek magyarázatában nemcsak iskolai/intézményi vagy iskolarendszer szintű, illetve akár egyéni és/vagy örökletes tulajdonságokat feltételeznek, hanem a családi háttér szerepét is kihangsúlyozzák. Az iskolai teljesítményt e logikában a családi háttér is meghatározza, amelynek fontos

⁴ 2022-ben 37 OECD-országban és 44 partnerországban zajlottak mérések.

módszertani folyamánya, hogy a tesztek kitöltése mellett háttérkérdőíveket is kitöltetnek a diákokkal, illetve igazgatókkal vagy helyenként magukkal a szülőkkel is. Ezekre az adatokra építve a PISA-adatok feldolgozása során különféle háttérváltozókat, többek között családháttér-indexet is létre lehet hozni, és a későbbiekben ezek segítségével meg lehet vizsgálni azt is, hogy az iskolai teljesítményeket milyen mértékben határozzák meg a különféle háttérváltozók vagy az intézményi sajátosságok.

Egy másik módszertani megjegyzésünk statisztikai jellegű.⁵ A PISA-vizsgálatokban kétlépcsős mintavétel zajlik: először az iskolákat választják ki, majd az iskolákon belül a diákokat. Ezért az összminta statisztikáit speciális, visszatevéses, ismétlődő súlyozási eljárással számolják ki, hogy pontosabb becsléseket (pl. varianciát, statisztikai hibát stb.) kapjanak. Ezt ún. BRR (Balanced Repeated Replication) módszerrel teszik, azaz az eredeti mintát almintákra osztják, majd pedig ezen alminták vonatkozó statisztikáit összehasonlítják az összminta statisztikájával.⁶ A PISA-vizsgálatokban 80 BRR almintát generálnak.

A konkrét elemzések viszont még bonyolultabb eljárásra épülnek, mivel – a jelen tanulmányban, és általában a közvéleményt leginkább érdeklő – kompetenciaértékeket statisztikai megfontolásból úgynevezett plauzibilis értékek (PV – plausible value) segítségével számolják ki. A kompetenciaértékek ugyanis nem egyéni jellemzők a PISA-vizsgálatokban, hanem egy mintának vagy almintának (például egy ország, vagy azon belül valamely szociodemográfiai csoportnak, például a fiúknak vagy lányoknak, vagy jelen elemzéshez közelebb álló példát hozva: a tesztekkel valamilyen nyelven kitöltők csoportjának) a jellemzője, amely egyaránt jelzi a csoportba tartozó egyének képességét, de utal a feladatok nehézségére is: egy magasabb pontszám például azt is jelzi, a diákok jobb képességűek, de azt is, hogy nagyobb valószínűséggel tudják a nehezebb feladatokat is megoldani.⁷ Mivel a kompetenciaértékek (al)minta vagy egy adott csoport jellemzője, a PISA-vizsgálatok különös hangsúlyt fektetnek az alminták hibahatárának pontos becslésére.

A plauzibilis értékekre azért van szükség, mert a tesztkérdésekre adott „kiikszelős” válaszok alapján generált kompetenciaértékeknek folytonosnak kell lenniük. Ha csak a helyes válaszokra épülő összesített változót használnánk, valójában „csak” egy diszkrét (nem folytonos) változót kapnánk. Azért, hogy ez a diszkrét változó egy folytonos változó legyen, minden értéke mögött normál eloszlást fel-

⁵ E statisztikai módszertani rész alapját az OECD 2009-es kiadványa képezi (OECD 2009).

⁶ „Since the 1990 IEA Reading Literacy Study, sampling variances have been estimated through replication methods. These methods function by generating several subsamples, or replicate samples, from the whole sample. The statistic of interest is then estimated for each of these replicate samples and then compared to the whole sample estimate to provide an estimate of the sampling variance.” (OECD 2009: 74)

⁷ A kompetenciaszintek kalibrálása Rasch-modellre épül. Lásd erről részletesebben OECD (2009), 77–92.

tételezve létre lehet hozni olyan új változókat (PV-eket), amelynek átlagos értékei a diszkrét változó értékeit adják (azaz akörül mozognak). A PISA-vizsgálatokban 2018-tól kezdve 10 plauzibilis értéket használnak (korábban csak 5 volt). Mindez azt jelenti, hogy egy minta vagy egy vizsgált al minta átlagos kompetenciaértéke, 800 (80×10) almintának az átlagát jelenti, és ennek hibahatárát pedig az összminta és az alminták négyzetes különbségének (0,5-ös) Fay-együtthatóval arányosított átlagolását jelenti. Képletszerűen:

$$\sigma_{(\hat{\theta})}^2 = \frac{1}{G(1-k)^2} \sum_{i=1}^G (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2 = \frac{1}{80(1-0.5)^2} \sum_{i=1}^{80} (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2 = \frac{1}{20} \sum_{i=1}^{80} (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2$$

ahol:

- σ – a vizsgált (al)minta hibahatára
- G – BRR alminták száma
- k – Fay-együttható
- θ – összminta becsült átlaga
- $\theta_{(i)}$ – i -dik BRR al minta becsült átlaga

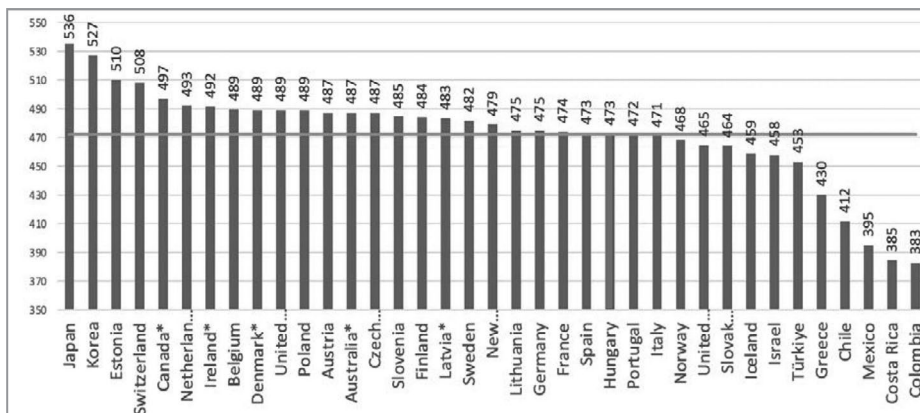
Mindezen számítások az SPSS alapsomagban nem elérhetők, ezért a nemzetközi oktatási elemzésekben 1990 óta meghonosodott eljáráshoz szükséges parancsokat az IEA IDB programmal lehet generálni. Ez az eljárás ugyan valamivel hosszabb, mintha csak egydimenziós mintaként tekintenénk az adatokra, de rendkívüli fontos következményei lehetnek. Ha nem az előbbieken vázlatosan ismertetett számításokat használnánk, akkor lehetséges lenne, hogy az átlagok közötti eltéréseket ott is szignifikánsnak tekintjük, ahol valójában nem azok, így az ilyen adatokra épülő oktatáspolitikai beavatkozások félrevezető és/vagy fölöslegesek lennének.⁸

A PISA 2022-es mérés főbb eredményei

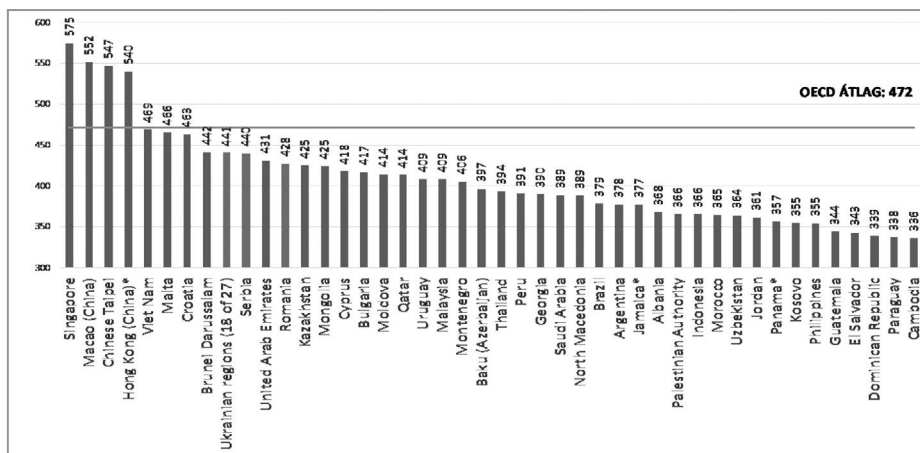
A PISA-vizsgálatok rendre kimutatják, hogy a távol-keleti, ázsiai országok meglehetősen jól teljesítenek. 2022-ben Szingapúr messzemenően vezetett e listán: a matematika területén például 575-ös átlagos értéket ért el,⁹ az OECD-országok 472-es átlagával szemben. Az OECD-országok közül 17 teljesített átlag fölött, az európai élmezőnyt pedig Észtország (510 pont) és Svájc (508 pont) vezeti.

⁸ Gondoljunk bele, ha például kiderülne, hogy minden mért kompetenciaterületen a fiúknak szignifikánsan gyengébb a teljesítményük a lányokhoz képest, és egy adott ország ennek érdekében átalakítaná a pedagógusképzést, újra íratná a tankönyveket stb., és egyszer csak valaki utólag jelezne, hogy elnézést, még sincs szignifikáns különbség a nemek között a képességekben, nem kell foglalkozni ezzel az üggyel.

⁹ A matematikai kompetenciaértékek az első mérés során 500 pontra voltak kalibrálva, úgy, hogy a szórásuk 100 pont legyen. Ez azt jelenti statisztikailag, hogy 95 százalékos valószínűséggel a lehetséges értékek 300 és 700 között mozognak.



1. ábra. Matematikai kompetenciaértékek átlaga OECD-országok szerint



2. ábra. Matematikai kompetenciaértékek átlaga partnerországok szerint

Magyarország az OECD-országok mezőnyében átlagosnak számít, míg a szintén OECD-tag Szlovákia átlag alatt teljesített, és úgyszintén a jelen elemzésben közelebbről vizsgálandó Románia és Szerbia is (a 2. ábrán pirossal kijelöltük a környező országokat, azaz azokat, ahol elviekben magyar anyanyelvű/nemzetiségű diákok is kitöltötték a vonatkozó tesztek; Ukrajna is részt vesz 2018 óta a PISA-vizsgálatokban, de az adatbázis tanúsága szerint a magyar iskolák nem kerültek be a Kárpátalja megyei mintába).

A képességpontok segítségével a PISA-vizsgálatokban ún. képességszinteket is meg szoktak állapítani. A 2022-es mérés során – a korábbi gyakorlathoz képest – árnyalták a matematikai képességszinteket, és nyolc szintet határoztak meg. A képességpontok küszöbértékének a 2-es szintet tekintik: aki ezt a szintet eléri, az vélhetően képes már matematikai összefüggéseket életszerű helyzetekben is felismerni, részben megoldani, és így képes teljesértékű állampolgárként részt venni

a társadalmi életben.¹⁰ Azok, akik e küszöbérték alatt teljesítettek, nagy valószínűséggel nem fognak felsőfokú végzettséget szerezni, és gyengén fizetett és/vagy alacsonyabb társadalmi presztízzsel bíró munkát fognak a későbbiekben végezni.

Hasonló módon a szövegértés és természettudományos területen is képességszinteket határoztak meg: az előbbinél szintén nyolc szintet, az utóbbinál hetet. A szövegértés területén a küszöbértéknek számító 2-es szint azt jelzi, a tanuló képes nem túlságosan hosszú szövegeket megérteni, és átlát egyszerűbb összefüggéseket, képes valamelyest kapcsolatot teremteni a szöveg és a való élet között. Természettudományi területen a 2-es szint azt jelzi, hogy a tanulók képesek alapvető tudományos magyarázatot adni bizonyos jelenségekre, és képesek egyszerűbb adatsorokat értelmezni. Mindhárom területen, a 2-es szintet el nem érőket alulteljesítő tanulóknak nevezik, az (itt nem részletezett) 5-ös szintet elérőket pedig kiemelkedően teljesítőknek.¹¹

Az OECD-országok szintjén az alulteljesítők aránya a matematika területén a legmagasabb (31,9 százalék), szövegértés területén 26,3 százalék, természettudományi képességek területén pedig 24,5 százalék. Az alábbi táblázatokban (1., 2. és 3. táblázat) feltüntettük az OECD-országok szintjén, illetve Magyarország és magyar kisebbségi demográfia szempontból legrelevánsabb néhány szomszédos ország vonatkozásában is mért teljesítményeloszlásokat. Kompetenciaterületek szintjén kissé változó módon, de összességében azt láthatjuk, hogy az OECD-országok szintjéhez képest Magyarország meglehetősen közel áll, Szlovákia valamivel OECD-átlag alatti, míg Romániában, Szerbiában és Ukrajnában a legmagasabb az alulteljesítő diákok aránya.

1. táblázat. Matematikai képességszintek aránya

(OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)

	Matematika										2. szintet elérők	alulteljesítők aránya
	1c szint alatt	1c szint	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD átlag	-0,3	-2,3	-9,8	-18,7	23,3	22,0	14,9	6,7	2,0		68,9	31,1
Magyarország	-0,2	-2,4	-9,6	-17,3	23,8	23,8	15,1	6,3	1,6		70,5	29,5
Szlovákia	-0,9	-4,4	-10,9	-17,1	22,0	22,6	14,9	5,7	1,6		66,8	33,2
Románia	-1,5	-7,0	-17,1	-22,9	22,3	16,4	8,7	3,2	0,8		51,4	48,6
Szerbia	-0,7	-3,6	-13,8	-25,0	26,3	18,1	8,8	3,0	0,8		56,9	43,1
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	-0,4	-3,6	-14,2	-24,3	25,9	19,2	9,3	2,7	0,6		57,6	42,4

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.1.

¹⁰ Érdemes itt is felhívni a figyelmet arra, hogy a matematikai képességszintek értelmezése során is az állampolgári lét, társadalmi integráció kerül előtérbe.

¹¹ A képességszintek részletes leírását lásd OECD Table 1.3.1., 1.3.3., 1.3.4.

2. táblázat. Szövegértés képességszintek aránya

(OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)

	Szövegértés										2. szintet elérők	alultteljesítők aránya
	1c szint alatt	1c szint	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD átlag	-0,2	-1,9	-7,6	-16,6	24,4	25,3	16,9	6,0	1,2		73,7	26,3
Magyarország	-0,3	-2,0	-7,5	-16,0	24,4	27,0	17,3	4,9	0,5		74,1	25,9
Szlovákia	-0,5	-3,7	-11,3	-19,9	25,0	23,0	13,2	3,1	0,3		64,6	35,4
Románia	-0,7	-4,3	-13,6	-23,2	26,6	20,6	9,1	1,9	0,1		58,3	41,7
Szerbia	-0,3	-2,0	-10,3	-23,8	29,7	22,7	9,3	1,7	0,1		63,6	36,4
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	-0,4	-3,5	-12,7	-24,3	29,7	20,6	7,1	1,4	0,1		59,1	40,9

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.2.

3. táblázat. Természettudományi képességszintek aránya

(OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)

	Természettudomány									2. szintet elérők	alultteljesítők aránya
	1b szint alatt	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD átlag	-1,1	-6,3	-17,1	25,2	25,7	17,2	6,3	1,2		75,5	24,5
Magyarország	-0,6	-5,5	-16,8	25,9	27,3	17,7	5,5	0,6		77,1	22,9
Szlovákia	-2,6	-9,3	-18,7	26,3	24,7	14,0	3,8	0,5		69,4	30,6
Románia	-3,2	-14,9	-25,9	27,0	19,6	8,0	1,3	0,1		56,0	44,0
Szerbia	-1,6	-9,1	-24,5	30,7	22,5	9,5	2,0	0,2		64,9	35,1
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	-1,3	-9,0	-23,8	30,3	23,9	9,7	2,0	0,1		66,0	34,0

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.3.

A matematika területén például Romániában szinte minden második diák alulteljesít (48,6 százalék), de Szerbiában és Ukrajnában is 40 százalék fölött van az alulteljesítők aránya. Szövegértés területén a szerbiai alulteljesítők aránya közel áll a szlovákiai értékhez, de itt is láthatjuk, hogy Románia és Ukrajna nagyságrendekkel lemarad (41,7, illetve 40,9 százalék). A természettudományi területen hasonló mintázat látszik, mint a szövegértésben, annyi eltéréssel, hogy Románia messze-messze lemarad (itt 44 százalék nem képes alapvető természetismereti törvényeket felismerni), míg az ukrajnai alulteljesítők aránya (34 százalék) közelíti a szerbiai szinthez (35,1 százalék). Mindezek azért is fontos adatok, mert ezen országok oktatási rendszerében tanul a külföldi magyarok nagyrésze, így különösen fontos kérdés, az itt tanuló magyar tanulók iskolai teljesítményében hogyan érvényesülnek az országhatások: statisztikailag ugyanis az a kérdés, lesz-e szignifikáns eltérés a magyar és többségi tanulók iskolai teljesítményei között.

A felmérések 2000. évi indulásától kezdve a hároméves ciklusokat követve 2021-ben kellett volna a legutóbbi mérésnek megvalósulnia, ám a Covid-19 miatti általános és iskolai lezárások következtében végül csak 2022-ben kerítették sort rá. Mivel erre a Covid-19 fő hullámai után került sor, egyúttal lehetővé vált a világváltság iskolai teljesítményekre mért hatásának vizsgálata is. Sőt, a háttérkérdőívekben

a világválság értékelése, megélésére vonatkozó kérdések is szerepeltek, így az egész problémakört részletesen körüljárják a vonatkozó PISA-elemzések.

A legfontosabb üzenete ezen elemzéseknek az, hogy a Covid-19 két kompeten-
ciaterületen negatívan hatott összességében az iskolai teljesítményekre. A 2018-as
méréshez képest a matematika és szövegértés területén az OECD-országok szint-
jén alacsonyabb kompetenciaértékeket mértek: az előbbiben 15 ponttal, az utóbbi-
ban 10 ponttal. Ez mondhatni példa nélküli e mérések történetében, hiszen eddig
sosem fordult elő az, hogy a korábbi mérésekhez képest ilyen volumenű csökke-
nést regisztráljanak. Míg például a matematikai kompetenciák 2003 és 2018 között
konstansak voltak (statisztikai hibahatáron belül ingadoztak), addig 2018 után szig-
nifikánsan lecsökkent az OECD-országok szintjén is (lásd 3. ábra). De fontos hoz-
zátenni, hogy ugyan a Covid-19 sokkolta az oktatási rendszereket, ám mégis voltak
olyan országok, amelyek sikeresen vették az akadályokat, azaz reziliensek voltak.
A magyar kisebbség zömének oktatáspolitikai keretet adó román, szlovák és szerb
rendszerekben a Covid-19 majdnem nyomokat sem hagyott. Részben kivételt csak
Szlovákia jelent, ahol a matematika és szövegértés területén mértek szignifikánsan
alacsonyabb értékeket 2022-ben 2018-hoz képest.

4. táblázat. Az OECD-országok átlageredményei 2000–2022 között

	Matematika	Szövegértés	Természettudomány
2000		500	
2003	502	497	
2006	501	495	503
2009	502	499	506
2012	499	501	505
2015	496	497	497
2018	496	493	493
2022	480	482	491

Forrás: Oktatási Hivatal, 2024. 13.

Megjegyzés: a félkövérrel kiemelt értékek szignifikánsan magasabbak
a 2022. évi eredményekhez képest

Ha a jelen elemzésünk céljából közelebbről érdeklő szomszédos országok hosz-
szabb távú trendjeit vizsgáljuk, eltérő mintázatokat találhatunk.¹² Romániában
például 2010 környékén voltak viszonylagosan sikeresebbek a diákok, ám a
2012-es mérés után a matematika területén csökkenés, a másik két területen pe-
dig stagnálás állt be. Szlovákiában folyamatos teljesítménycsökkenésnek lehetünk
szemtanúi, és ez érvényes az utolsó két mérés vonatkozásában is: vélhetően a

¹² Részletesebben lásd: OECD, PISA 2022 Database, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 and I.B1.5.6.

Covid-19-nek is köszönhetően a 2022-es adatok szignifikánsan alacsonyabbak a 2018-ashoz képest (kivétel a természettudományi terület, ahol az elmúlt négy mérés során stagnálás van). Szerbiában 2006 után lehet látni némi elmozdulást, de valójában 2009 után stagnálás mutatható ki mindhárom kompetenciaterületen.

Kárpát-medencei kisebbségi magyar tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben

A PISA-mérések eredményei elsősorban országos, és bizonyos helyeken regionális szinten relevánsak, ám lehetőséget adnak a különféle kisebbségi csoportokra vonatkozóan is az adatok értelmezésére. A PISA-ban kiemelt oktatáspolitikai jelentőséggel bíró egyik sajátos kisebbségi csoport a migráns háttérű diákok, akikről többféle elemzés is napvilágot látott az elmúlt bő két évtizedben, mivel e tanulók iskolai sikerét a méltányos és igazságos oktatási rendszer indikátorának tartja a méréssorozat.¹³

A jelen elemzés homlokterében lévő magyar kisebbségi tanulók nyelvi-etnikai csoportnak tekinthetők, és a nemzetközi mérés valójában lehetőséget ad arra is, hogy e csoport iskolai teljesítményéről nemzetközi összehasonlításban is képet kapjunk. Egy korábbi elemzésünkben részletesen kitértünk a PISA-vizsgálatok kisebbségi oktatással kapcsolatos lehetőségeire (Papp, 2015), itt csak annyit elevenítettünk fel, hogy bizonyos háttérkérdések felhasználása által elviekben lehetőség van a kisebbségi tanulók iskolai teljesítményét is mérni. Mivel ismert például a teszt nyelve, és ugyanakkor van információnk arra vonatkozóan is, hogy a tanulók milyen nyelven beszélnek otthon, lehetőség van statisztikailag megkonstruálni azt a kisebbségi csoportot, amelyik saját nyelvén tölti ki a tesztet (pl. anyanyelvi oktatásban vesz részt), és azt is, amelyik nem anyanyelvén (pl. többségi nyelven) folytatja tanulmányait (Papp, 2014, 2015).

Alább ismertetendő adataink elsősorban Romániában, Szerbiában és Szlovákiában a tesztek magyarul kitöltőkre, illetve az otthonukban magyarul beszélőkre érvényesek. Kisebbségi magyar szempontból fontos fejlemény volt, hogy Romániában/Erdélyben a legutóbbi mérés során külön almintán a magyar anyanyelvű iskolába járó tanulókat is mérték. Ezáltal elviekben megbízhatóbb képet lehet kapni e térségben a kisebbségi diákok (vagy ilyen nyelven tanulók) iskolai teljesítményéről, noha az idősoros adatok azt sugallják, az országos trendek a magyarok körében is jobbra érvényesek (azaz, mint láttuk korábban, a Covid-19 érdemi változást nem okozott 2018 és 2022 között).

Vizsgáljuk meg először, hogy a 2000-ben kezdődő mérésekből, milyen időbeli trendeket tudunk beazonosítani a három nagyobb külhoni magyar közösséghez tartozó diákok iskolai teljesítménye vonatkozásában. Mivel nemzetközi mérésso-

¹³ „A fair education system gives students with an immigrant background an equal opportunity to thrive at school and realise their full learning potential” (OECD 2023: 206).

rozatról van szó, érdemes az előbbieken ismertetett adatsorokból két nagyobb üzenetet minduntalan szem előtt tartani: a három ország közül a szlovákiaiak relatív sikeresebb oktatási rendszerben működnek, az erdélyi és vajdasági fiatalok pedig olyan rendszerben tanulnak, amelynek országos szinten mért teljesítménye OECD-átlag alatti minden egyes időpontban. Idősoros országos trendként azonosítottuk be azt is, hogy Románia és Szerbia az elmúlt 10 évben jobbra stagnál, míg Szlovákia mintha folyamatos lejtmenetben lenne.

Az alábbi táblázatokban láthatjuk a mérések kezdete óta regisztrált adatokat,¹⁴ az utolsó mérésre vonatkozó adatokat pedig még részletesebben is megvizsgáljuk. Az itt közölt adatok a módszertani részben leírtak alapján, a PISA-ban használatos statisztikai eljárások (plauzibilis értékek és a visszatevéses, ismétlődő súlyok) alkalmazásával lettek kiszámolva. A 2022. évi mérések részletesebb elemzésével bemutatjuk azt is, milyen módon és milyen statisztikai következtetéseket lehet levonni e mérésekből.

A kompetenciaértékek részletezése során négy nagyobb csoportot alkottunk meg. Ebből hármat az alábbi séma szerint, illetve azokat, akik az otthon beszélt nyelvre a magyart jelölték, függetlenül, hogy milyen nyelven tanulnak, egységesen „kisebbségi magyar – összesen” kategóriaként értelmeztük.

5. táblázat. Lehetséges többségi, etnikai-nyelvi kisebbségi tanulói csoportok a PISA-ban

	Teszt nyelve: többségi	Teszt nyelve: magyar
Otthon beszélt nyelv: többségi	Többségi diák, aki többségi nyelven tanul <i>„többségi-többségi nyelven”</i>	(nem jellemző)
Otthon beszélt nyelv: magyar	Magyar diák, aki többségi nyelven tanul <i>„kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben”</i>	Magyar diák, aki anyanyelvén (magyarul) tanul <i>„kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben”</i>

Románia/Erdély

Az 5. táblázatban láthatjuk az említett módszerrel megalkotott statisztikai (többségi és kisebbségi) csoportok kompetenciaértékét. A többségi-többségi nyelven kategóriába tartozók nagymértékben követik a – 4. ábrán is megjelenített – országos trendet. A matematika területén például itt is láthatjuk, hogy 2006 és 2022 között érdemi (statisztikailag jelentős) elmozdulás nem történt, mivel hiába volt relatív kimagasló az érték 2012–2015 környékén, 2015 után jelentősen lezuhantak az értékek. Mondhatni szerencse a szerencsétlenségben, hogy a Covid-19 nem okozott csökkenést e területen. A magyar kisebbséghez tartozó diákok összességében némi

¹⁴ Látható, hogy az egyes országok nem egyszerre léptek be a PISA-mérésekbe, illetve nem minden alkalommal vettek részt. 2022-ben mindhárom ország részt vett, az erre vonatkozó adatokat részletesebben is megvizsgáljuk.

javulást mutatnak 2006 után a matematikai kompetenciák szintjén, de 2009 után az ő esetükben sem mutatkozik statisztikailag jelentős eltérés. Ha a magyar fiatalokon belül külön vizsgáljuk a román nyelven tanulókat, úgy tűnik, hogy rendszerint alacsonyabb kompetenciaértékeket produkálnak, ám itt tudatában kell lenni, hogy ennek a csoportnak viszonylag alacsony az elemszáma, és ezért a statisztikai hiba meglehetősen magas. Ennek ellenére azonban a 2022-ben mért adatok (454 pont a magyar nyelven, illetve 376 pont az államnyelven tanulók esetében) meggyőzően jelzik (t-érték: 2,89. df.: 1207; sig: 0,004), hogy az anyanyelvű tanulás sikeresebb. Szintén a 2022-es adatok alapján kijelenthetjük, hogy a magyar tannyelvű iskolák diákjai szignifikánsan jobban (t-érték: 8,36. df.: 7005; sig: 0,000) teljesítettek matematikából, mint a román társaik.

Szövegértés területén az országos és a román diákok adatai alapján azt lehet mondani, hogy 2006-hoz képest ugyan valamelyest nőtt a gyerekek kompetencia-szintje (a nemzetközi szinten igencsak alacsonynak tekinthető 392-ről 2022-re 430 pont lett), ám valójában 2009 után stagnálást látunk. Ugyanez kijelenthető általában is a magyar diákok vonatkozásában, és valamivel markánsabban a magyar tannyelvű iskolába járók esetében is: a 2006-os mérés során számított 406-os szintről 447 lett 2022-re. Azonban itt is észre kell vennünk, hogy a 2009-es kimagasló szintről valójában folyamatos visszaesés tapasztalható itt is. Kérdés azonban itt is, hogy a román diákok 430-as szintje és a magyar iskolába járók 447 pontja, figyelembe véve a statisztikai hibahatárokat, szignifikáns eltérést jelez-e? Válaszunk ezúttal is igen, mivel egyértelműen kijelenthető, az átlagok eltérnek egymástól (t-érték: 5,54. df.: 7005; sig: 0,000). Ugyanakkor könnyű belátni azt is, a szövegértés területén is, a nem anyanyelven tanulók nagyságrendekkel gyengébben teljesítenek, mint azok, akik anyanyelven tanulnak.

Végül a természettudományi kompetenciák szintjén is hasonló megállapításokra juthatunk: egyrészt az első mérés óta idősorosan nincs érdemi változás a többségi tanulók esetében, a magyar kisebbségi diákok esetében pedig 2009 óta (csak 2006-hoz képest történt némi pozitív elmozdulás). A 2022-es adatok továbbá itt is rámutatnak, hogy a magyar diákok általában, illetve a magyar iskolába járók szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a románok, a magyarok körében pedig a nem anyanyelven tanulók szignifikánsan lecsúsznak.

6. táblázat. Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Románia, 2006–2022)

	ROMÁNIA - matematika						SH
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
többségi - többségi nyelven	416	424	445	445	432	428	(4.2)
kisebbségi magyar - összesen	410	456	439	438	452	445	(7.6)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	427	492	445	439	462	454	(7.2)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	390	387	404	426	411	376	(25.7)
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	392	423	438	433	428	430	(4.2)
kisebbségi magyar - összesen	378	458	444	443	458	439	(8.1)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	406	504	456	445	473	447	(8.1)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	346	357	367	418	400	381	(24.3)
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	416	425	438	432	426	428	(4.0)
kisebbségi magyar - összesen	417	473	455	467	452	456	(7.3)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	440	515	466	472	469	466	(7.3)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	391	381	389	414	384	386	(19.6)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Szerbia/Vajdaság

A szerbiai többségi fiatalok matematika kompetenciaértékei látszólag valamelyest emelkedtek a PISA-vizsgálatba való részvétel mintegy 20 éve alatt, de statisztikailag ez mégsem jelentős. A vajdasági/szerbiai oktatási rendszer úgy tűnik, eléggé homogén, ugyanis sem a többségi és kisebbségi diákok között nem lehet kimutatni szignifikáns eltérést 2022-ben, sem a magyarokon belül nem jelenthetjük ki statisztikai bizonyossággal, hogy a nem anyanyelven tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítenének matematikából: ugyan ezen utóbbi csoport kompetenciaértéke 390 pont, azonban a hibahatárokat figyelembe véve, ez szignifikánsan nem tér el az anyanyelven tanulók 423-as átlagától (t -érték: 1,535; df : 159; sig : 0,127).

Szerbia és értelemszerűen a szerbül tanuló szerb diákok szövegértési képességei 2009-re emelkedtek meg, de utána stagnálás tapasztalható. Itt is elmondhatjuk, a Covid-19 időszaka nem csökkentette a tanulói képességeket (és igaz, nem is növelte). A magyar diákok képességei is 2009-re erősödtek meg, és 2018-ig még tudták is ezt tartani. Az adatok alapján azonban úgy tűnik, a magyarul tanulók megsínylették a Covid-19 időszakát, ugyanis a magyarul tanulók szövegértése szignifikánsan lecsökkent 2022-re (a 2018-as 474-ről 428-ra). Mondhatni, belesimultak az országos trendekbe, ugyanis 2022-ben már nem jelenthetjük ki, hogy a tesztet magyarul, illetve szerbül kitöltő fiatalok között statisztikailag jelentős eltérés lenne: előbbieik átlaga 428, utóbbiaké 443, de a kettő közötti különbség szigorú értelemben ($p = 0,05$) nem szignifikáns (t -érték: 1,955; df : 6158; sig : 0,051).

Természettudományi területen a szerbiai diákok a legkonstansabbak, az első mérési időponthoz képest ugyan van egy kis emelkedés, de 2009 után e területen is állandónak tekinthető az iskolai teljesítmény. A magyar tannyelvű iskolába járó diákok e területen jobbnak tűntek az elmúlt két évtizedben, főleg a 2010-es évek

elején, de mára ezek a különbségek teljesen kiegyenlítődték. E vonatkozásban az igazi vesztesek az államnyelven tanuló magyar fiatalok, akik szignifikáns mértékben lecsúsznak a magyarul tanuló diákokhoz viszonyítva, de általában is, az országos átlagokhoz képest is (t-érték: 3,318; df: 159; sig: 0,001).

7. táblázat. Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Szerbia, 2003–2022)

	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	437	436	443	449	450	443	(2.9)
kisebbségi magyar - összesen	437	444	440	477	471	419	(8.1)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	437	446	443	485	484	423	(9.3)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	445	432	426	468	364	390	(19.0)
	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	412	403	443	447	441	443	(2.7)
kisebbségi magyar - összesen	408	408	457	484	460	419	(9.7)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	408	415	466	494	474	428	(11.6)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	408	366	424	471	342	360	(18.1)
SZERBIA - természettudomány							
	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	436	436	443	444	440	450	(2.8)
kisebbségi magyar - összesen	443	459	458	485	468	444	(11.6)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	443	463	464	489	479	453	(12.2)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	443	435	441	482	379	384	(18.2)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Felvidék/Szlovákia

Az országos szintű adatok is jelezték, illetve az alábbi táblázat szlovákul tanuló szlovák fiatalokra (többségi – többségi nyelven kategóriára) vonatkozó adatok is jelzik, hogy 2003 és 2022 között szignifikánsan csökkent a matematikai kompetenciaszint. Szlovákiában a Covid-19 komoly nyomokat hagyott, ugyanis az ország azok közé tartozik, ahol a két utolsó mérés között szignifikánsan csökkentek a tanulói teljesítmények. Megjegyzendő azonban, hogy az itt szereplő értékek (lásd például a 2022-es 478 pontot), némileg magasabbak, mint az országos szinten mért értékek (464 pont), aminek az az oka, hogy a szlovákiai mintába bekerült nyelvi kisebbségi csoportok (például a magyar, de a romák is¹⁵) iskolai teljesítményei rendszerint gyengébbek az országos átlagokhoz képest, így azok „lehúzzák” az országos szintű adatokat.

A magyar diákok matematikai teljesítménye 2003 óta folyamatos csökkenést mutat: míg 2003-ban 480 pontot mértek, 2022-re 427 lett ez az érték. Ugyanez a trend érvényesül a magyar tannyelvű osztályokba járó (a teszteket magyarul kitöltő) diákok esetében is. A 2022-es adatok szerint kijelenthető az is, a magyar diákok

¹⁵ Itt nem részletezzük, de jeleznénk, a szlovákiai mintába rendszerint bekerül több száz olyan tanuló, akik otthonukban romani nyelven beszélnek. A 2022-es felmérés során 307 diák jelezte, hogy otthon romani nyelven beszélnek, e nyelvi csoport matematikai kompetenciaértéke ekkor 332.

(függetlenül attól, hogy milyen nyelven tanulnak) szignifikánsan alacsonyabban teljesítenek, mint a – szlovákul tanuló – többségi diákok. Ez a leszakadás ugyanakkor egyértelműen megmutatkozik a másik két kompetenciaterületen is.

Fontos azt is kihangsúlyoznunk, hogy Szlovákiában a nem anyanyelven tanuló diákok nem tekinthetők „vesztéseknek”, kompetenciaértékeik nem térnek el szignifikánsan azoktól, akik anyanyelven tanulnak. Figyelembe véve az átlagok statisztikai hibahatárát, ez a megjegyzés a 2022-es adatok alapján érvényes mindhárom területre: a matematika és természettudomány területén „szabad szemmel is látható”, hogy nem térnek el az átlagok jelentősen, de a szövegértés szintjén az anyanyelvű képzés 424-es átlaga szignifikánsan szintén nem tér el a nem magyarul tanuló (ám otthonukban magyarul beszélő) diákok 397-es átlagától (t-érték: 1,301; df.: 424; sig: 0,194).

8. táblázat. Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Szlovákia, 2003–2022)

SZLOVÁKIA - matematika								
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	508	503	503	493	487	500	478	(3.2)
kisebbségi magyar - összesen	480	464	469	462	446	453	427	(12.0)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	486	480	458	465	454	450	429	(17.0)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	457	431	487	452	427	463	423	(11.2)
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	479	478	485	476	467	471	460	(3.4)
kisebbségi magyar - összesen	455	456	446	441	422	426	414	(12.2)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	466	493	447	447	435	430	424	(17.1)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	421	382	444	414	392	414	397	(11.8)
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
többségi - többségi nyelven	506	499	498	483	474	476	477	(3.2)
kisebbségi magyar - összesen	483	463	463	458	428	430	419	(11.4)
kisebbségi magyar - anyanyelvű képzésben	492	491	460	466	441	433	408	(12.6)
kisebbségi magyar - államnyelvű képzésben	452	409	467	429	399	422	426	(16.2)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Összegzés

Elemzésünkben kísérletet tettünk a Kárpát-medencei kisebbségi magyar tanulók iskolai kompetenciáinak körülírására a nemzetközi PISA-mérések alapján. Ennek érdekében először a PISA-mérések néhány módszertani vonatkozására térünk ki, majd pedig néhány nemzetközi adatot ismertettünk. Erre egyrészt azért volt szükség, mert a PISA-adatok (kompetenciaértékek) értelmezése során tudatában kell lennünk a speciális módszertani eljárásokból adódó kereteknek, másrészt pedig a minket érdeklő kisebbségi célcsoportok értékei nemzetközi kontextusban is relevánsak.

A legutóbbi, 2022-es mérés során azt tapasztalhatjuk, hogy a nagyobb különösi magyar kisebbségi csoportok iskoláztatását is biztosító román és szerb oktatási rendszerek a nemzetközi OECD-országok szintje alatt, míg Szlovákia az OECD-átlag körül teljesít. Míg Romániában a legutóbbi mérés során külön ma-

gyar almintát is kérdeztek, a másik két országban ez nem történt meg, ám a tesztet magyar tannyelven tanulók is kitöltötték. A relatív alacsonyabb elemszámnak köszönhetően e két ország esetében, illetve Románia korábbi mérései során is a kapott értékek magasabb statisztikai hibahatár mellett értelmezendők, mégis lehetséges idősoros adatokat is vizsgálni. Sőt, a PISA-mérés háttéradatai azt is lehetővé teszik, hogy a nem anyanyelven tanuló magyar fiatalok képességeiről is valamilyen képet kapjunk.

A PISA-adatok által lehetővé tett erdélyi, vajdasági és felvidéki magyar fiatalok iskolai kompetenciái idősorosan ugyan hullámozó képet mutatnak, ám egy-két mintázat egyértelműen kirajzolódik. Először is azt láthatjuk, hogy jelentős országhatással kell számolnunk, a magyar diákok eredményei az egyes oktatási rendszerekben eltérő képet mutat: míg Erdélyben úgy tűnik, a magyar diákok jobban teljesítenek, mint a többségiek, ez Szlovákiában éppen fordítva van, a Vajdaságban pedig a rendszer (és benne az iskolák) homogenitása jelenik meg, itt ugyanis nincs szignifikáns különbség a kisebbségi magyar és többségi fiatalok között. Az alacsony elemszámok ellenére, a nem anyanyelven való tanulásról is valamelyest képet kaphatunk: Romániában és Szerbiában ez általában hátránnyal jár, de Szlovákia kivételt jelez e vonatkozásban is: itt úgy tűnik a többségi nyelv választása nem jár sem előnnyel, sem hátránnyal az iskolai kompetenciák vonatkozásában.

A tanulmány kereteit meghaladná az eredmények magyarázatának részletesebb kifejtése. A kisebbségi oktatás eredményességének számos kisebbségpolitikai és oktatáspolitikai vonatkozása van vagy lehet. Analitikusan szétválaszthatjuk az eredményességet befolyásoló makro-, mezo- és mikroszinteket: míg előbbi az egyes országok általánosan vett kisebbségpolitikájára, a kisebbség politikai-társadalmi önszerveződésére, illetve az oktatáspolitikai sajátosságokra fókuszál, a mezoszint az intézményi és akár területi lehetőségekre, addig az utóbbi az egyéni, családi döntéseket, jellemzőket és interakciókat is számításba veheti (Papp, 2010). A kisebbségi-többségi diákok eltérő eredményeinek értelmezésére makro típusú magyarázatokat olvashatunk egy újkeletű tanulmányban is (Kiss & Toró, 2025): a makroszint taglalása során a szerzők annak függvényében, hogy a kisebbségpolitika milyen oktatáspolitikával társul, négy modellben gondolják el a kisebbségi oktatást: integrációs, asszimilációs, akkomodációs és etnikai/többségi hegemoniára épülő modellek. Az egyéni és intézményi szint megragadására maga a PISA-adatbázis is lehetőséget ad, és egy, a szlovákiai magyarokat célzó elemzésből (Papp, 2025) például kiderült, hogy az iskolákhoz való kötődés markánsabb, a zaklatás és a hiányzások mértéke pedig alacsonyabb a kisebbségi diákok esetében. Érdekes, hogy ennek ellenére, a kisebbségi diákok alulteljesítenek ebben az országban, a családi háttér kontroll alatt tartása után is.

A jelen tanulmányban bemutatott adatok minden bizonnyal a jéghegy csúcsát jelentik, ám a relatív hosszabb időszakot átölelő trendek jelzéseket adnak a magyar kisebbségi oktatásról. További elemzésekkel természetesen árnyalni lehetne a többségi és kisebbségi diákok eltérő teljesítményét az egyes országokban.

Irodalom

- Kiss, T., & Toró, T. (2025). Minority Education in Central and Eastern Europe. Toward a Framework for Comparative Analysis and Minority Rights Advocacy. *Nationalities Papers*. <https://doi.org/10.1017/nps.2025.29>
- OECD (2009). *PISA data analysis manual: SPSS* (2nd ed.). <https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oktatási Hivatal (2024). *PISA 2022: Összefoglaló jelentés*. 2. javított kiadás.
- Papp, Z. A. (2010). Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In Feischmidt, M. (Ed.), *Etnicitás. Különbőségteremtő társadalom* (pp. 79–95.). Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Papp, Z. A. (2014). Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. *Pedagógusfórum: a szlovákiai magyar pedagógusok szövetségének lapja*, 13(5–6), 8–11.
- Papp, Z. A. (2015). Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben. *Educatio*, 25(2), 51–64.
- Papp, Z. A. (2025). A szlovákiai magyar fiatalok iskolai teljesítménye a 2003 és 2022 közötti PISA-mérésekben. In Bajcsi, I., Kántor, Z., Morvai, T., Ribní, F., & Papp, Z. A. (Eds.), *Jövőt formáló múlt. Tanulmányok a szlovákiai magyar ifjúság múltjáról és jelenéről*. Impulzus – Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Komárom – Budapest (megjelenés alatt).

NAGY MÁRIÓ TIBOR – KOROM ERZSÉBET

GIMNAZISTÁK GLOBÁLIS KÉRDÉSEKKEL KAPCSOLATOS TÁJÉKOZOTTSÁGÁNAK KAPCSOLATA A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK TANULÁSÁNAK MOTIVÁCIÓJÁVAL

ABSZTRAKT

A természettudományos nevelésben a természettudomány társadalmi kontextusa fontos területként jelenik meg (Csapó, 1999). A természettudományok tanítása a tudomány és a mindennapi élet összekapcsolását támogatja a társadalmilag érzékeny természettudományos kérdések bevonásával. Ide sorolhatók például a fenntarthatóság, a járványok vagy a klímaváltozás kérdéskörei. Ezek, a természettudományos tanórákon is előforduló tartalmak megjelentek a 2018-as PISA-vizsgálat globális kompetenciával kapcsolatos céldimenzióiban (OECD, 2018). A társadalmi-tudományos témákkal való foglalkozást befolyásolja a tanulók természettudományos érdeklődése, motivációja; a motivált tanulók elkötelezettebbek a természettudományos kérdések iránt (Halif et al., 2020). A két területet összekapcsolva azt vizsgáltuk, hogyan ítélik meg a hazai gimnazisták a globális jelenségekkel kapcsolatos tájékozottságukat, és az összefügg-e a természettudományos tanulási motivációjukkal.

KULCSSZAVAK: globális kompetencia, természettudomány, tanulási motiváció, középiskola

Bevezetés

A gyorsan változó világunk számos kihívás elé állítja a társadalmat. A változásokhoz való hatékony adaptációhoz a társadalom tagjainak olyan ismeretekre és készségekre van szükségük, amelyek segítségével képesek a mindennapi életüket befolyásoló globális problémákat elemezni és megérteni. Fontos felismerniük azt is, hogy aktív állampolgárként hozzájárulhatnak egy élhető és fenntartható világ megteremtéséhez. A globális problémák iránti érzékenység és aktív állampolgári szerep kialakulását az iskolában lehet megalapozni (Schleicher, 2018). A globális nevelés célja az ismeretek átadása és a felelős társadalmi döntésekhez szükséges készségek kialakítása mellett, hogy megfelelő attitűdöket és értékítéletet alakítson ki (Hain & Nguyen, 2012; Saád et al., 2025). A globális nevelés céljai hozzákapcsolhatók a természettudományos nevelés céljaihoz, így a természettudományos tantárgyak kulcsfontosságúak a fenntartható fejlődés és a globális kompetencia fejlesztése során. A természettudományok tanulásában motivált tanulóknak nemcsak a tantárgyi teljesítményük jobb, de az érdeklődésük is erősebb a természettudományok társadalmi vonatkozású kérdései iránt (Sadler, 2009). A kutatás célja, hogy feltárja a tanulók véleményét a globális kérdésekben való jártasságukról – alapul véve a 2018-as PISA-vizsgálatban a globális kompetencia értékelését (OECD, 2018) – és a természettudományok tanulása közötti összefüggéseket, különös figyelmet fordítva a természettudományok tanulási motivációira.

Elméleti áttekintés

Mi a globális kompetencia, és miért szükséges az értékelése?

Az Egyesült Nemzetek Szövetségének (ENSZ) 193 országa 2015-ben elfogadta a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó fenntartható fejlesztési menetrendet és az ahhoz tartozó 17 fenntartható fejlődési célt (l. UN, 2015). A 17 cél által meghatározott keretben a fenntartható jövő szempontjából fontos társadalmi (pl. nemek közötti egyenlőség), gazdasági (pl. szegénység megszüntetése) és környezetvédelmi (pl. fellépés az éghajlatváltozás ellen) jelenségekkel kapcsolatos cselekvések jelennek meg. Ezek a tartalmak a globális felelősségvállalásra nevelésben is megtalálhatók. A Dublini Nyilatkozat szerint a globális nevelés célja, hogy az embereket képessé tegye a társadalmi és ökológiai igazságosság, a béke és a fenntarthatóság melletti elkötelezett cselekvésre, miközben megfelelően reflektálnak saját helyzetükre a világban, és bíznak a változás lehetőségében (Saád et al., 2025).

Az ENSZ dokumentuma hangsúlyozza a mindenki számára elérhető minőségi oktatás fontosságát, felismerve annak jelentőségét, hogy az oktatás kulcskomponense az elérni kívánt célok megvalósulásának. Ezt korábbi kutatások is sürgették, rámutatva arra, hogy az oktatási rendszernek reagálnia kell a globalizáció okozta interkulturális kihívásokra (pl. Castells, 1996; Held et al., 1999). Az OECD PISA-vizsgálat ennek hatására emelte be mérési területként 2018-ban a globális kompetenciát a három állandó terület (szövegértés, matematikai műveltség, természettudományos műveltség) mellé, ezáltal láthatóvá és mérhetővé téve a fenntartható fejlődésért tett erőfeszítéseket a globalizáció korában (OECD, 2018).

A globális kompetencia összetevőit leíró és fejlesztését megalapozó elméleti keret négy, egymástól kölcsönösen függő és egymással átfedő, a globalizált világban való sikeres társadalmi együttéléshez szükséges céldimenziót határoz meg: (1) helyi, globális és interkulturális jelentőségű kérdések vizsgálata; (2) mások nézőpontjának és világnézetének megértése és értékelése; (3) nyitott, megfelelő és hatékony kommunikáció a más kultúrákból érkezőkkel; (4) cselekvés a kollektív jóllétért és a fenntartható fejlődésért (OECD, 2018).

A globális kompetencia mérése

A globális kompetencia mérést – hasonlóan a három fő területhez – multidimenziós megközelítés jellemzi, és a globális problémákat háromféle kontextusban értelmezi: személyes, helyi/nemzeti, valamint globális. A globális problémákkal foglalkozó feladatok kapcsán egyaránt megjelenik a deklaratív (ismeretek) és a procedurális (készségek és képességek) tudáskomponensek, illetve az affektív tényezők (attitűd és érték) vizsgálata. A tanulók ismeretjellegű tudásának fontos szerepe van annak megértésében, hogyan kapcsolódnak össze a lokális és a globális problémák. Ugyancsak a tudományos ismeretek, a megfelelő tájékozottság teszi lehetővé, hogy a tanulók képesek legyenek megkérdőjelezni a téves információkat, felismerni a

kulturális különbségeket és kapcsolatokat, valamint kevésbé legyenek fogékonyak a sztereotípiákra. A mérési keret készség- és képességrendszerében a gondolkodási képességek mellett megjelennek a szociális kompetencia összetevői is. A globális kérdésekben való jártasság olyan gondolkodási képességeket feltételez, mint a megfelelő forrásokon, bizonyítékokon alapuló érvelés, az információk közötti összefüggések és ellentmondások feltárása vagy más nézőpontok reflektív elemzése. Ehhez olyan szociális készségek szükségesek, mint a hatékony és tiszteletteljes kommunikáció, a „mások bőrébe bújásának” képessége, a konfliktuskezelés vagy a másokhoz való alkalmazkodás. A globálisan kompetens tanulói magatartás olyan, viselkedésben megnyilvánuló attitűdöket kíván, mint a nyitottság, mások tiszteletben tartása vagy a globális problémákhoz való pozitív hozzáállás. Mindezzel kapcsolatban áll a globális értékek rendszere, ami mozgatója az említett magatartásformáknak és attitűdöknek (OECD, 2018).

A PISA-vizsgálatban a 15 évesek globáliskompetencia-mérése a globális kompetencia négy céldimenzióját átfogóan vizsgálja. A globális problémák megoldásához kapcsolódó ismereteket és kognitív készségeket kognitív teszttel méri. A teszt úgy épül fel, hogy a tanulók egy-egy esetet olvasnak el és értelmeznek a hozzájuk kapcsolódó kérdésekre válaszolva. A cél annak mérése, hogyan tudják alkalmazni háttérismereteiket egy probléma kapcsán, és hogyan tudják felismerni a problémákkal kapcsolatos összefüggéseket. A problémák mély és több nézőpontú megértéséhez, valamint a velük kapcsolatos összetett gondolkodáshoz a téma mélyebb ismeretére van szükség. A mérés másik fontos egysége az önbevallásos kérdőívek csomagja. Ezekben a tanulóknak értékelniük kell a saját attitűdjeiket, a globális kérdésekben való jártasságukat, szociális készségeiket és a különböző szituációkban való viselkedésüket (OECD, 2018). Ezeket az affektív jellemzőket azért fontos a vizsgálatba bevonni, mert hatással lehetnek a témákkal kapcsolatos bevonódás mértékére, a globális problémákkal való foglalkozás igényére, így befolyásolhatják a kognitív teszten nyújtott teljesítményt.

Társadalomközpontú természettudomány: a természettudományos nevelés szerepe a fenntartható fejlődésben

A természettudományos műveltséget értelmező modellekben (B. Németh & Korom, 2012) és a természettudományos tantervekben (pl. Nagy & Korom, 2022) a természettudomány társadalmi kontextusa fontos területként jelenik meg (Csapó, 1999). A természettudományok tanulása a tudomány és a mindennapi élet összekapcsolását támogatja. Megvalósulásának jó példája a kontextusalapú tanulás (Context-Based Learning, CBL) (Sevian et al., 2018). Azáltal, hogy a tananyag feldolgozása során olyan valós példákkal és problémákkal találkozhatnak a tanulók, melyekkel kapcsolatban lehetnek saját tapasztalataik és előzetes tudásuk, sokkal szívebben bevonódnak a tanórai munkába (Vaino et al., 2012). A hazai természettu-

dományos tantárgyakat tanító tanárok is hasznosnak gondolják a mindennapokból vett példák beemelését a természettudományos tantárgyak tanításába (Purák & Korom, 2021).

A realiztikus kontextusok kapcsán társadalmilag érzékeny természettudományos kérdések (Socio-scientific Issues, SSI) is tárgyalhatók a természettudományok tanítása során (Ke et al., 2021). Ezek olyan társadalmilag releváns, valós problémákkal foglalkozó tudományos kérdések, melyekhez a természettudomány szolgáltat információkat, és gyakran tartalmaznak érzelmi és etikai komponenseket is (Sadler et al., 2007). Komplexitásuk miatt a megértésük interdiszciplináris megközelítést igényel (Zeidler et al., 2019). Ide sorolhatók például a környezetszennyezés, az alternatív energiaforrások, a fenntartható gazdálkodás, a genetikailag módosított élelmiszerek, a járványok, a klímaváltozás és következményeinek kérdéskörei. Az ilyen problémák köré szervezett tananyagok segítik a tudásalkalmazást a nem iskolai szituációkban. A társadalom és tudomány kapcsolatát bemutató témákban gyakran szükség van az informális érvelésre is, amikor a tanulók a mindennapi tapasztalataik segítségével érvelnek a problémákra adott lehetséges megoldásokkal kapcsolatban. A saját, hétköznapi tapasztalatokhoz hozzákapcsolhatók a jelenségek magyarázatához szükséges, iskolában elsajátított tudományos ismeretek (Levinson et al., 2017).

Az előző fejezetben megismertetett negyedik céldimenzió (cselekvés a kollektív jóllétért és a fenntartható fejlődésért) arra a meglátásra alapoz, hogy a globálisan kompetens emberek elkötelezettek abban, hogy javítsák a saját közösségük életkörülményeit azáltal, hogy lépéseket tesznek a társadalmi egyenlőség és a környezeti fenntarthatóság irányába (OECD, 2018). A globális kompetencia dimenziói közül ez kapcsolódik legszorosabban a természettudományos nevelés céljaihoz. A hazai Nemzeti alaptantervben (NAT, 2020) a fenntarthatóságra és a környezettudatosságra nevelés keresztntantervi kompetenciaként értelmezendő, ami azt jelenti, hogy minden műveltségterület tantárgyi tartalmainak feldolgozása során foglalkozni kell vele; mégis a tantárgyi szinten való megjelenése a természettudományos tantárgyak esetében a leghangsúlyosabb. A környezeti nevelés célja, hogy kialakuljon a tanulóknál egy olyan belső értékrend, amely a későbbiekben környezettudatos döntésekhez és felelősségteljes gondolkodáshoz vezethet a környezeti fenntarthatóság kérdéseiben. Az iskolában leginkább az ismeretek átadása valósul meg egy-egy tantárgyban, néhány, a környezeti neveléssel kapcsolatba hozható téma esetében. A terület interdiszciplináris és összetett tartalma azonban nehezen illeszthető be a tantárgyközpontú oktatási folyamatba (Mónus, 2020).

A globális kompetencia összetett megközelítését jól szemlélteti a PISA-vizsgálat tartalmi kerete, mely a negyedik céldimenzióhoz (cselekvés a kollektív jóllétért és a fenntartható fejlődésért) kapcsolódóan egy iskolai környezetvédelmi projektet hoz példaként: A diákok egy kampányt indítanak, hogy az iskolájuk hogyan járulhatna hozzá a helyi és a globális hulladéktermelés csökkentéséhez. Ennek kapcsán megismerik a hulladékfeldolgozást, tájékoztatják róla a társaikat, meggyőzik őket a hulladéksökkentés fontosságáról, valamint egyeztetnek az iskola vezetőivel a

szelektív hulladékgyűjtő edények kihelyezéséről (OECD, 2018). Egy ilyen projekt megvalósításához nemcsak ismeretekre (hulladékok típusai, veszélyei, a hulladékfeldolgozás módszerei) és gondolkodási képességekre (pl. tényeken alapuló érvelés, problémamegoldás) van szükség, hanem szociális készségekre (pl. kommunikáció és együttműködés) és a környezet megóvásával kapcsolatos értékek, érzelmek átgondolására is (pl. fontosnak érzik-e a problémát és akarnak-e tenni a megoldásáért).

A természettudományok tanulási motivációinak mérése

A globális kompetencia összetevői között kiemelt szerepük van az affektív tényezőknek (pl. nyitottság, a problémákhoz és azok megoldásához való hozzáállás, felelősségérzet), mivel jelentős mértékben befolyásolják az egyén viszonyulását, aktivitását, tenni akarását, társadalmi szerepvállalását a fenntarthatóságot, a környezeti és társadalmi problémákat érintő területeken. Alakulásukban, fejlődésükben nagy szerepet játszanak a természettudományok tanulásával kapcsolatos iskolai tapasztalatok, ezért lényeges, hogy a természettudományos oktatás céljai és azok gyakorlati megvalósításai hangsúlyt fektessenek a természettudományos témák iránti érdeklődés felkeltésére, a tudományhoz, a tudományos kutatásokhoz való pozitív attitűd kialakítására, a tudomány és a társadalom közötti kapcsolatok megmutatására (Fortus et al., 2022). E célok elérése azonban függ a tanulók természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjétől, valamint a természettudományok tanulásával kapcsolatos motivációjuktól. Kutatásunkban a tanulási motivációval való összefüggésre fókuszálunk.

Számos kutatás foglalkozott a természettudományok tanulási motivációival, rámutatva arra, hogy a tanulási motiváció hatással van az iskolai teljesítményre (pl. Bryan et al., 2011; Clark et al., 2014; Nolen, 2003) és befolyásolja a természettudományok iránti érdeklődést, a karriercélokat és a továbbtanulást (Mujtaba et al., 2018; Wang, 2013). A természettudományos pályák, a STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) területek iránti alacsony érdeklődés – különösen a lányok körében – évtizedek óta kihívást jelent a természettudományos nevelés számára (Osborne, Simon & Collins, 2003; Potvin & Hasni, 2014; Rocard et al., 2007).

A természettudományos tanulási motivációt többféle elméleti háttérrel figyelembe véve, különböző mérőeszközökkel, elsősorban kérdőívekkel vizsgálták. A tanulási motiváció elméletei közül Anderman és Dawson (2020) áttekintésükben kiemelik az elvárás-érték, az öndeterminációs, az attribúciós, a szocio-kognitív és a cél-orientáció elméletet. Az elvárás-érték elmélet szerint a diákok akkor motiváltak a tanulásra, ha úgy érzik, azt várják, hogy sikeresek lesznek az adott területen, és értékesnek tartják a tananyagot (Eccles & Wigfield, 2002). Az öndeterminációs elmélet szerint a belső motiváció akkor alakul ki, ha a diákok autonómiát, kompetenciát élnek meg, képesek önmagukat irányítani, magabiztos döntéseket hozni és önállóan gondolkodni (Deci & Ryan, 2012). Az attribúciós elmélet a siker és a kudarc

vélt okaival és következményeivel foglalkozik, és az intraperszonális attribúciók (hogyan érzékeli valaki önmagát) mellett lehetőséget ad az interperszonális attribúciók (hogyan érzékeli valaki a többi embert) elemzésére is (Graham, 2020). A szociokognitív elmélet Bandura (1986) nyomán a szociális környezetnek a motivációra, a tanulásra és az önszabályozásra gyakorolt szerepét hangsúlyozza. Ebben az elméleti keretben Schunk és DiBenedetto (2020) a legfontosabb belső motivációs folyamatoknak a célok és az előrehaladás önértékelését, az önhatékonyságot, a társadalmi összehasonlításokat, az értékeket, az eredményvárakozásokat, az attribúciókat és az önszabályozást tekintik.

A természettudományos tanulási motiváció mérésére többféle mérőeszköz készült (pl. Tuan et al., 2005; Velayutham et al., 2011). Az egyik leggyakrabban alkalmazott a Természettudományok tanulásának motivációi kérdőív (Science Motivation Questionnaire, SMQ), amelynek rövidített változatát (SMQ II) (Glynn et al., 2011) használtuk kutatásunkban. Ez a kérdőív a tanulás szociokognitív elméletére épül, és a természettudományok tanulásának motivációját olyan belső állapotként tekinti, amely ösztönzi, irányítja és fenntartja a természettudomány tanulását megvalósító magatartást (Glynn et al., 2011).

Kutatás célja

A nemzetközi szakirodalomban a globális kompetencia kapcsán főként a 2018-as PISA-vizsgálat adatbázisán végzett elemzésekkel kapcsolatos publikációkat találni (pl. Bailey et al., 2023; Hu & Hu, 2021). A témában hazai előzménykutatások is ismertek, például Balogh és munkatársai (2021) hazai egyetemek pedagógushallgatói körében vizsgálták 2012-ben és 2021-ben a globális nevelés témaköreivel kapcsolatos tájékozottság önmegítélését. Ugyanakkor az affektív tényezőkkel való kapcsolat, mint például a természettudományok tanulási motivációi és a globális kompetencia közötti összefüggés feltárása még nem történt meg. Hazánkban nem ismertek előzménykutatások a globális kompetencia tekintetében természettudományos kontextusban. Empirikus vizsgálatunkban ezért a következő kutatási kérdéseket igyekeztünk megválaszolni:

- (1) Hogyan értékelik a hazai gimnazisták a globális jelenségekkel kapcsolatos jártasságukat?
- (2) Milyen a hazai gimnazisták természettudományos tantárgyakkal (biológia, fizika kémia) kapcsolatos tanulási motivációja?
- (3) Milyen összefüggés van a tanulók globális kérdésekkel kapcsolatos jártasságuk megítélése és a természettudományokra vonatkozó tanulási motivációjuk között?

Módszerek

Minta

A vizsgálatban, amely 2023 februárjában zajlott, három gimnázium – kettő a Dél-Alföld régióból, egy a Nyugat-Dunántúl régióból – 162 tanulója (57,4% lány) vett részt. A tanulók kilencedik (69 fő, 42,6%) és tizedik (93 fő, 57,4%) évfolyamos gimnazisták voltak, átlagéletkoruk 15,39 év ($SD = 0,53$). A részt vevő hét osztály tanulói nyelvi, humán és matematika tagozatosok, illetve normál tantervű gimnáziumi osztályok tanulói, akik a természettudományokat a 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) szerint meghatározott heti óraszámban tanulták.

Mérőeszközök

Globális kérdésekhez kapcsolódó jártasság

A tanulók globális kérdésekhez kapcsolódó tájékozottságát és jártasságát a 2018-as PISA-vizsgálat globális kompetencia mérési területén alkalmazott, önbevalláson alapuló kérdőívének 13 itemével vizsgáltuk – az ismeretekre és gondolkodási képességekre vonatkozó tesztet nem alkalmaztuk –, ami magyar nyelven nyilvánosan is elérhető (OECD, 2018). A kiválasztott itemek egyik csoportja (7 item) a tanulók globális kérdésekben való tájékozottságára kérdez rá. A válaszok megadása négyfokú Likert-skálán (1 = soha nem hallottam erről, 2 = hallottam erről, de nem tudnám elmagyarázni, mi is ez pontosan, 3 = tudok erről valamit, és nagyjából el tudnám magyarázni, 4 = ismerem a témát, és elég jól el tudnám magyarázni, mi ez) történik. A kérdőív ezen része olyan témákban méri a tanulók témaismeretét, mint a klímaváltozás és globális felmelegedés, globális egészségügyi helyzet (pl. járványok), nemzetközi konfliktusok, éhezés, szegénység és nemek közötti egyenlőtlenség. A kérdőív további hat iteme azt kéri a tanulóktól, hogy értékeljék, a felsorolt témákkal kapcsolatos problémák megoldása mennyire okoz számukra nehézséget. Például, a szén-dioxid-kibocsátás milyen hatással van a globális felmelegedésre; annak magyarázata, hogy miért érint egyes országokat súlyosabban a globális felmelegedés, vagy annak megvitatása, hogy a gazdasági fejlődésnek milyen környezeti hatásai és következményei vannak. Ezen kérdőívtek esetében is négyfokú Likert-skálán (1 = nem tudnám megoldani, 2 = nehezen tudnám egyedül megoldani, 3 = kis erőfeszítéssel meg tudnám oldani, 4 = könnyen meg tudnám oldani) kell a tanulóknak értékelniük tudásukat. A 13 ítemes kérdőív reliabilitás-mutatója vizsgálatunkban elfogadható: Cronbach- $\alpha = 0,77$.

Természettudományok tanulási motivációja (SMQ II)

A tanulási motiváció vizsgálatára a természettudományos nevelés nemzetközi szakirodalmában széles körben alkalmazott mérőeszköz a Science Motivation

Questionnaire II (SMQ II) kérdőív, amelyet Glynn és mtsai (2011) fejlesztettek ki. Ez a kérdőív öt dimenzió szerint, dimenzióként öt itemmel vizsgálja a természettudományok tanulásának motivációit: (1) intrinzik motiváció (belülről származó, külső kényszer nélküli érdeklődés, pl. „A természettudomány tanulása érdekes.”); (2) önhatékonyság (a saját tudásba, képességekbe vetett hit, pl. „Biztos vagyok benne, hogy jól fogok teljesíteni a természettudományos dolgozatokon.”); (3) öndetermináció (a tanulás feletti önrendelkezés, a tanulási folyamat szervezése, irányítása, pl. „Stratégiákat használok annak érdekében, hogy megtanuljam a természettudományt.”); (4) jegyért tanulás (jó érdemjegy megszerzésére törekvés, pl. „Fontos számomra, hogy jó jegyet kapjak természettudományból.”); (5) karrier-motiváció (a természettudomány szerepe a továbbtanulásban, pályaválasztásban, pl. „A természettudomány tanulása segíteni fog abban, hogy jó állást találjak.”). A kitöltők ötfokú Likert-típusú skálán (1 = soha, 2 = ritkán, 3 = néha, 4 = gyakran, 5 = mindig) jelölhetik be, hogy milyen gyakran gondolják az állításokat igaznak a természettudomány tanulása kapcsán.

Vizsgálatunkban az SMQ II kérdőívnek a hazai, diszciplínák szerinti természettudományos nevelésre adaptált verzióját (B. Németh et al., 2022) használtuk, melynek tételmondataiban a természettudományok tanulása helyett a biológia, a fizika, illetve a kémia tanulása szerepel. Ez a mérőeszköz tehát a három tantárgy tanulási motivációit külön-külön vizsgálja. Összesen háromszor 25 itemet tartalmaz, és elkülöníthetők benne a biológia (BMQ), a fizika (PMQ) és a kémia (CMQ) tanulásának motivációira vonatkozó egységek. A kérdőív a mintánkon megbízhatóan mért, a Cronbach- α értékei mindhárom tantárgyban és minden alskálán megfelelőek (0,822–0,922) voltak.

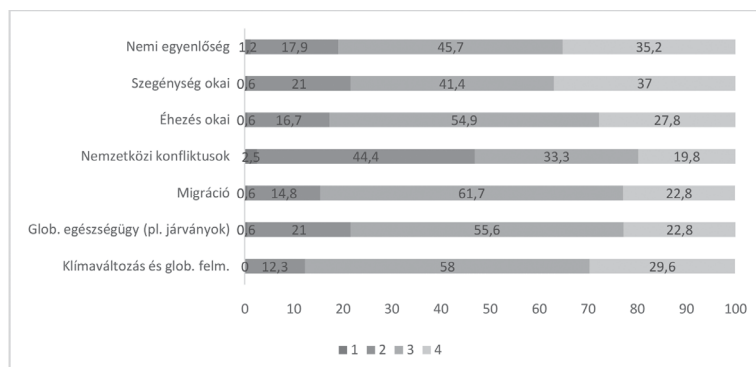
Eljárás, adatelemzés

Az adatfelvétel egy kémiaórán, online módon, az eDia rendszer (Csapó & Molnár, 2019) segítségével történt. A mérés lebonyolítását a felkért szaktanárok végezték. A Cronbach- α mutató kiszámításához és a korrelációs együtthatók kiszámításához az SPSS (27 verzió) statisztikai elemző programot használtuk.

Eredmények

A vizsgálatban részt vevő gimnazisták önbevalláson alapuló, globális kérdésekkel kapcsolatos jártasságát az 1. ábra mutatja. Az átlageredmények alapján elmondható, hogy a tanulók a nemzetközi konfliktusok kapcsán és a globális egészségügyi helyzethez kapcsolódó kérdésekben tartják magukat a legkevésbé tájékozottnak, és a válaszaik eloszlása alapján mindössze 19,8 százalékuk gondolja azt, hogy ismeri ezt a témát, és annak ok-okozati összefüggéseit jól el tudná magyarázni. A klímaváltozás és a globális felmelegedés, illetve a szegénység okai és a nemi egyenlőtlenségek azok a területek, amelyek kapcsán a leginkább tájékozottnak érzik magukat.

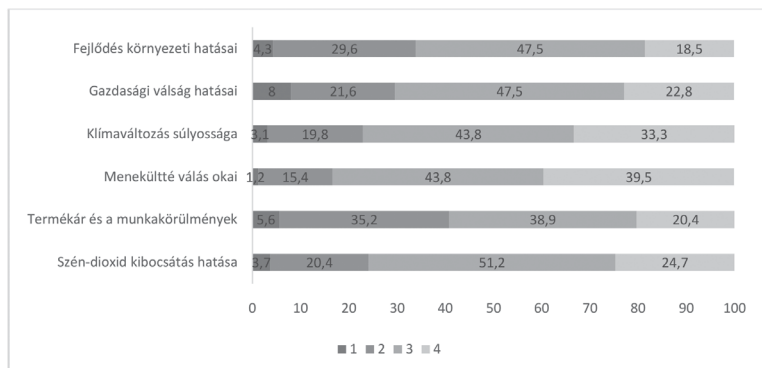
A három téma tekintetében a nemek közötti egyenlőség (35,2%) és a szegénység okai (37%) azok a témák, ahol a legtöbb tanuló úgy gondolja, hogy ismeri a témát, és meg is tudná magyarázni annak összefüggéseit. A klímaváltozás és a globális felmelegedés kapcsán elmondható, hogy arról minden tanuló hallott már, és itt a legkevesebb azok aránya (12,3%), akik pontosan nem tudnák ezt elmagyarázni.



1. ábra. A tanulók átlageredményei és a válaszaik eloszlása a globális témákkal kapcsolatos jártasságukkal kapcsolatban

(Megjegyzés. Klímavált. és glob. felm.: Klímaváltozás és globális felmelegedés, Glob. egészségügyi h.: Globális egészségügyi helyzet (pl. járványok); 1 = soha nem hallottam erről, 2 = hallottam erről, de nem tudnám elmagyarázni, mi is ez pontosan, 3 = tudok erről valamit, és nagyjából el tudnám magyarázni, 4 = ismerem a témát, és elég jól el tudnám magyarázni, mi ez)

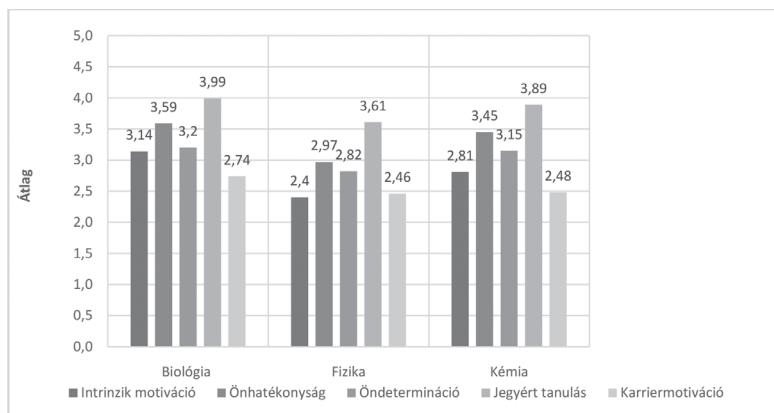
A globális kompetencia vizsgálatához kapcsolódó kérdőívben hat kérdőívtétel tartozik ahhoz, hogy a tanulók mennyire érzik magukat kompetensnek különböző globális témákkal kapcsolatban (2. ábra). A mintánkba bevont gimnazisták úgy gondolják, hogy a termékek ára és a munkakörülmények összefüggései, illetve a gazdasági fejlődés környezetre gyakorolt hatásai okoznák számukra a legnagyobb nehézséget. Ezt a válaszok eloszlása is mutatja, ennél a két témánál vannak a legnagyobb arányban azok a diákok, akiknek nehézséget okozna az önálló feladatmegoldás (termékek és munkakörülmények: 35,2%, fejlődés környezeti hatásai: 29,6%). A tanulók a menekültté válás okaival kapcsolatos feladatok kapcsán gondolják a leginkább azt, hogy könnyen meg tudnának oldani a témával kapcsolatos feladatokat (39,5%).



2. ábra. A tanulók átlageredményei és a válaszaik eloszlása a globális témákkal kapcsolatos kompetenciaérzésükkel kapcsolatban

(Megjegyzés. Termékár és munkakörülm.: Termékár és munkakörülmények; 1 = nem tudnám megoldani, 2 = nehezen tudnám egyedül megoldani, 3 = kis erőfeszítéssel meg tudnám oldani, 4 = könnyen meg tudnám oldani)

A gimnazisták természettudományos motivációja kapcsán elmondható, hogy a fizika tantárgy esetében tapasztalható mind az öt motivációs dimenzió esetében a legalacsonyabb átlagérték (3. ábra). A három tantárgy összehasonlításában a biológia tantárgy az, ahol mind az öt dimenzió esetében a legmagasabb motivációs értékek azonosíthatók. Az eredmények alapján elmondható, hogy mindhárom tantárgy esetében a karriermotiváció az a motivációs dimenzió, aminek legalacsonyabb az átlagértéke ($M_{\text{biol.}} = 2,74$, $SD = 1,09$; $M_{\text{fiz.}} = 2,46$, $SD = 1,04$; $M_{\text{kém.}} = 2,48$, $SD = 1,00$), – kivéve a fizika tantárgy esetében, mert ott az intrinzik motivációé ($M = 2,40$, $SD = 0,97$) a legalacsonyabb érték. A vizsgálat alapján a magyar gimnazisták leginkább a jegyért tanulnak, ennek a dimenzióknak a legmagasabb az átlagértéke minden vizsgált tantárgy esetében: $M_{\text{biol.}} = 3,99$, $SD = 0,91$; $M_{\text{fiz.}} = 3,61$, $SD = 1,03$; $M_{\text{kém.}} = 3,89$, $SD = 0,94$.



3. ábra. A tanulók természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos tanulási motivációinak átlageredményei a vizsgált öt dimenzióban

A harmadik kutatási kérdés a globális kérdésekben való jártasság és a természettudományok tanulásával kapcsolatos motiváció kapcsolatára irányult. Ehhez korrelációvizsgálatot végeztünk (1. táblázat). Az eredmények alapján elmondható, hogy a globális problémákkal kapcsolatban érzett tanulói tájékozottság és kompetencia kapcsolatban van a természettudományok tanulásával kapcsolatos intrinzik motivációval biológiából. Kapcsolat van a globális tájékozottságban és kompetenciaérzésben a tanulás feletti öndeterminációval, annak képességével, ahogyan a tanulási folyamatot a tanulók szervezik és irányítják.

2. táblázat. A természettudomány-tanulás motivációs dimenzióinak korrelációja a globális kérdésekben való tájékozottsággal és jártassággal (n = 162)

Motivációs dimenziók	Tájékozottság	Kompetenciaérzés
Intrinzik motiváció – biológia	0,18*	0,22*
Intrinzik motiváció – fizika	0,16	0,15
Intrinzik motiváció – kémia	0,09	0,14
Önhatékonyság – biológia	0,12	0,17*
Önhatékonyság – fizika	0,13	0,14
Önhatékonyság – kémia	0,09	0,13
Öndetermináció – biológia	0,12	0,33***
Öndetermináció – fizika	0,24**	0,37***
Öndetermináció – kémia	0,22**	0,30***
Jegyért tanulás – biológia	0,03	0,18*
Jegyért tanulás – fizika	0,02	0,14
Jegyért tanulás – kémia	0,05	0,18*
Karriermotiváció – biológia	0,06	0,19*
Karriermotiváció – fizika	0,07	0,14
Karriermotiváció – kémia	0,03	0,12

Megjegyzés: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Diszkusszió

A globális kompetencia értékelése kiemelt jelentőséggel bír a fenntartható fejlődési célok elérésében, hiszen információt kaphatunk a tanulók tényeken alapuló érvelésének, kritikai gondolkodásának és társadalmi felelősségvállalásának minőségéről. A globális kompetencia mérésére alkalmazott multidimenzionális megközelítés lehetőséget biztosít a tanulók komplex képességeinek feltárására, beleértve az ismereteket, a készségeket, a gondolkodási stratégiákat, valamint az affektív jellemzőket (OECD, 2018). Vizsgálatunkban ezen mérési dimenziók közül a kérdőív globális kérdésekre vonatkozó, a tanulói tájékozottság és kompetencia megítélését vizsgáló önbevallásos itemeit használtuk.

A 2018-as PISA-vizsgálatban Magyarország nem vett részt a globális kompetencia kognitív tesztjének kitöltésében, viszont az akkori 15 éves magyar tanulók a tanulói kérdőívet kitöltötték. Az OECD a globális kérdésekben való tájékozottság és kompetencia érzése kapcsán csak a kitöltő országok összes tanulójának átlageredményét közli az egyes témák kapcsán, illetve egy úgynevezett indexet, amivel összehasonlíthatóak az országok. Ezen mutató szerint a magyar tanulók alacsonyabbra értékelték magukat a globális problémákkal kapcsolatos tájékozottságuk és feladatmegoldásuk tekintetében a nemzetközi átlaghoz képest (OECD, 2020). A kitöltő országok tanulói a globális egészségügy (pl. járványok) és a nemzetközi konfliktusokkal kapcsolatos kérdésekben vallották magukat a legkevésbé jártasnak (OECD, 2020). A kilencedik és tizedik évfolyamos tanulók körében végzett vizsgálatunkban is ez volt a két legalacsonyabb átlagértékkel rendelkező terület.

A kérdések másik része arra irányult, hogy a tanulók mennyire érzik magukat hatékonyak a globális kérdésekkel kapcsolatos feladatok megoldásában. Ez azon a felvetésen alapszik, miszerint a tanulók nagyobb valószínűséggel tesznek erőfeszítéseket – a kudarcok és nehézségek ellenére is –, ha magabiztosak, és úgy érzik, meg tudják az adott feladatokat oldani (Ozer & Bandura, 1990). A kutatásunkban részt vevő gimnazisták a textiltermékek árának és az előállítás munkakörülményeinek összefüggéseivel, valamint a fenntartható gazdaság környezeti hatásaival kapcsolatban érezték a legkevésbé biztosnak a tudásukat. A 2018-as PISA-vizsgálatban részt vevő országok tanulói szintén az előbbi, a ruházati termékek ára és a munkakörülmények kapcsán voltak a legkevésbé biztosak a saját képességeikben (OECD, 2020).

A természettudományos nevelés szerepe kulcsfontosságú a fenntartható fejlődés és a globális kompetencia fejlesztése szempontjából. A kontextusalapú tanulás és a társadalmilag érzékeny természettudományos kérdések (SSI) integrálása lehetőséget teremt a diákok számára, hogy releváns és életszerű helyzetekben alkalmazzák tudásukat (Sadler, 2009). A természettudományok tanításába azonban az interdiszciplináris megközelítések bevezetése kihívásokkal jár, mivel a tantervek gyakran nem biztosítanak elegendő mozgásteret az ilyen jellegű oktatási megközelítések gyakorlati alkalmazására (Bybee, 2013), továbbá ezek a megközelítések nehezen integrálhatók a tantárgyközpontú oktatási folyamatba (Mónus, 2020). Eredményeink kapcsolódnak ehhez a jelenséghez. A tanulók azokban a témákban sokkal tájékozottabbnak ítélték meg magukat, amelyek konkrét tantárgyak témáiként jelennek meg. Ilyen a globális felmelegedés vagy a klímaváltozás. Hasonló eredmények születtek korábbi, hazai pedagógushallgatókat vizsgáló kutatásokban is, ahol a tanárjelöltek tájékozottabbnak ítélték magukat a környezettudatosság, környezet-szennyezés, klímaváltozás, nemek közötti egyenlőtlenségek témákban, mint például a globális események, jelenségek kölcsönhatásait illetően (Balogh et al., 2025; Hain & Nguyen, 2012). Érdekes, hogy a menekültté válás okaival és a migrációval kapcsolatban gondolták leginkább a tanulók, hogy könnyen meg tudnának birkózni az ilyen témájú feladatokkal. Ez az eredményünk átfed a 2018-as vizsgálat eredményével. Ennek oka az lehet, hogy a diákok tájékozottabbnak és kompetensebbnek

gondolják magukat azokban a témákban, melyeket széleskörűen tárgyalnak a médiában (OECD, 2020).

Eredményeink szerint a természettudományok tanulási motivációi között dominál az érdemjegyekért tanulás, ugyanakkor lényegesen alacsonyabb értéket mutat az intrinzik motiváció, az öndetermináció, az önhatékonyság és a karriermotiváció. Mindez összhangban van a korábbi hazai mérési eredményekkel (B. Németh et al., 2021; Korom & Purák, 2024), ugyanakkor a mi vizsgálatunkban a három vizsgált tantárgy (fizika, kémia, biológia) közül nem a kémia, hanem a fizika van legkedvezőtlenebb helyzetben. A globális kompetencia általunk vizsgált elemeivel az intrinzik motiváció és az öndetermináció mutatott korrelációt. Mindez felhívja a figyelmet a tananyag és az oktatási módszerek fejlesztésének fontosságára.

Konklúzió

Bár a globális kompetencia és az azt befolyásoló tényezők közötti kapcsolat feltárása ígéretes terület, a jelenlegi kutatások főként a 2018-as PISA-vizsgálat adatbázisán alapulnak, és kevés figyelmet fordítanak a természettudományok motivációs tényezőinek globális kompetenciára gyakorolt hatására. A jövőbeli kutatások számára fontos lehet az iskolai tapasztalatok és a tanulási motiváció hosszú távú hatásainak vizsgálata, valamint annak feltérképezése, hogy mely oktatási stratégiák segítik leginkább a tanulók globális kompetenciájának fejlesztését (Schleicher, 2018). A következő lépések közé tartozhat az interdiszciplináris tantervek fejlesztése, valamint az olyan pedagógiai módszerek bevezetése, amelyek a tudomány és a társadalom kapcsolatait hangsúlyosabban beemelik a tanulási folyamatba.

Irodalom

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2020). *Classroom motivation: Linking research to teacher practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013600>
- B. Németh, M., & Korom, E. (2012). A természettudományos műveltség és az alkalmazható tudás értékelése. In: Csapó B., Szabó G. (Eds.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 59–92).
- Balogh, R., Tóth, C., Nguyen, L. L. A., Varga, A., Huszár, Z., & Mónus, F. (2021). *Globális nevelés a pedagógusképzésben*. In *HuCER 2021* (pp. 172–172).
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, achievement, and advanced placement intent of high school students learning science. *Science Education*, 95(6), 1049–1106. <https://doi.org/10.1002/sce.20462>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30–38.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Csapó, B. (1999). Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 9(10), 5–17.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In Ryan, R. M. (Ed.), *Oxford Handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.001.0001>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fortus, D., Lin, J., Neumann, K., & Sadler, T. D. (2022). The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education*, 44(4), 535–555.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2036384>
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi, C. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159–1176.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/tea.20442>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Hain, F., & Nguyen L. L. A. (2012). *A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben: Kutatási beszámoló*. Anthropolis Egyesület, Budapest.
<https://globnev.hu/tudastar> (Letöltve: 2025. 07. 24.)
- Halif, M. M., Hassan, N., Sumardi, N. A., Omar, A. S., Ali, S. Aziz, R. A. Majid, A. A., & Salleh, N. F. (2020). Moderating effects of student motivation on the relationship between learning styles and student engagement. *Asian Journal of University Education*, 16(2).
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. L. (2021). Developing and using multiple models to promote scientific literacy in the context of socio-scientific issues. *Science & Education*, 30, 589–607 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s11191-021-00206-1>
- Korom, E., & Purák, S. (2024). Általános iskolások és gimnazisták kémia tantárgyi attitűdje, tanulási motivációja és a kémia tanulásával kapcsolatos véleménye. *Iskolakultúra*, 34(9), 17–38. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.17>
- Levinson, R., & The PARRISE Consortium. (2017). Socio-scientific inquiry-based learning: Taking off from STEPWISE. In Bencze, L. (Ed.), *Science and technology*

- education promoting wellbeing for individuals, societies and environments* (Cultural studies of science education) (Vol. 14). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-55505-8_22
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban*. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Mujtaba, T., Sheldrake, R., Reiss, M. J., & Simon, S. (2018). Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations. *International Journal of Science Education*, 40(6), 644–667.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1433896>
- Nagy, M. T., & Korom, E. (2022). A tudomány természete (Nature of Science, NOS) és szerepe a természettudományos nevelésben. *Iskolakultúra*, 32(7), 84–102.
- Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020). – *Magyar Közlöny*, 17, 290–446. <https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk20017.pdf> (Utolsó letöltés: 2025. 03. 27.)
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 347–368.
<https://doi.org/10.1002/tea.10080>
- OECD. (2018). *PISA 2018 global competence framework*. PISA, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264307183-en> (Utolsó letöltés: 2025. 03. 29.)
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?*, PISA, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>. (Utolsó letöltés: 2025. 03. 29.)
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472–486. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472>
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Purák, S., & Korom, E. (2021). A természettudományos tantárgyakat tanító tanárok meggyőződése és tanítási gyakorlata a kontextusalapú kémia tanítással kapcsolatban. In Molnár, G., & Tóth, E. (Eds.). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- Saad, J., Huszár, Z., Béres, T., & Mónus, F. (2025). *Fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés a hazai tanárképzésben – egy kvalitatív kutatás eredményei*. Kutatási beszámoló, HAND Szövetség.

- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1–42.
<https://doi.org/10.1080/03057260802681839>
- Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75–87. <https://doi.org/10.18404/ijemst.55999>
- Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past1. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58–75. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010104>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sevian, H., Dori, Y. J., & Parchmann, I. (2018a). How does STEM context-based learning work: What we know and what we still do not know. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1095–1107.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470346>
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639–654.
<http://dx.doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- UN General Assembly. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development, A/RES/70/1, 21 October 2015.
<https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
(Utolsó letöltés: 2025. 03. 29.)
- Vaino, K., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2012). Stimulating students' intrinsic motivation for learning chemistry through the use of context-based learning modules. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 410–419.
<https://doi.org/10.1039/c2rp20045g>
- Velayutham, S., Aldridge, J., & Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2159–2179.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2010.541529>
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081–1121. <https://doi.org/10.3102/0002831213488622>
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socio-scientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research* 1(11). <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0008-7>

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja (projekt száma: KOZOKT2025-21) támogatta.

BUDA ANDRÁS – CZÉKMÁN BALÁZS

ISKOLAFEJLESZTÉS DIGITÁLISAN – AZ INNO DIGI PROGRAM ELINDULÁSA

ABSZTRAKT

Az iskolák csak akkor tudják kielégíteni a társadalom és a gazdaság igényeit, ha a megfelelő infrastruktúrára alapozva folyamatosan fejlesztik digitális kultúrájukat, gyakorlatukat. Ehhez azonban segítségre van szükségük, ezért indítottuk el a tankerületi szintű InnoDigi programot, melynek deklarált célja az iskolák digitális érettségének fejlesztése. A programba bekerülő iskolák kiválasztásának érdekében a SELFIE mérőeszköz vonatkozó kérdővének kitöltésére kértük az intézmények vezetőit. A válaszadók (N=40) szerint a mérési gyakorlat, a stratégia és a tartalomfejlesztés területén mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok. A fejlesztési program és a felmérés eredményeinek megismerése segítheti a digitális technológiához kapcsolódó iskolafejlesztési stratégiák kidolgozását.

KULCSSZAVAK: iskolafejlesztés, digitális pedagógia, digitális érettség, SELFIE, InnoDigi program

Bevezetés

A „digitális darwinizmus” (Kreutzer & Land 2015) szerint napjaink információs társadalmában már nem feltétlenül a legerősebb vagy a legokosabb marad életben, hanem az, aki a legjobban képes igazodni a környezetünkben egyre mélyebbre hatoló digitális változásokhoz. Ez az elmélet azonban nem csak a gazdasági vállalkozásokkal kapcsolatban igaz, hanem kiterjeszthető különböző szervezetekre, intézményekre és ezen belül az iskolákra is. Nem kétséges ugyanis, hogy a társadalom meghatározó csoportjai számára csak azok az oktatási intézmények lesznek hosszú távon elfogadhatók, amelyek képesek a XXI. század digitális kihívásainak megfelelni (Fazekas, 2023). Ha ez nem történik meg, ha az iskolák digitális átállása (Racsko, 2017) nem, vagy nem megfelelő szinten valósul meg, akkor az rendszerszintű problémákat okozhat. Egy elavultan működő oktatási rendszer ugyanis több szempontból is problémát jelent a társadalom számára. Ha az intézmények nem megfelelően készítik fel a tanulókat a munkaerőpiacra, az már eleve jelentősen gátolja a gazdasági növekedést. Ráadásul amíg a hiányzó ismeretek, készségek – sok időt, energiát, anyagi ráfordítást igénylő – pótlása nem történik meg, addig egyszerre lehet jelen a gazdaságban a munkaerőhiány és a munkanélküliség is. Ezen túlmenően az is problémát jelent, hogy a megújulásra képtelen iskolákban a tanulók nem tudják megszerezni az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákat sem (Nemzeti Digitalizációs Stratégia 2022–2030), így viszont nem fognak tudni megfelelni a folyamatosan megújuló munkaerőpiaci elvárásoknak.

Az InnoDigi elnevezésű, digitális technológiával támogatott, kutatáson alapuló iskolafejlesztési programot pontosan annak érdekében indítottuk el, hogy ilyen lemaradás ne következzen be a résztvevő intézményekben. Bízunk abban is, hogy az iskolák digitális érettségének fejlesztését célzó, tankerületi szintű program bemutatása segítséget adhat hasonló fejlesztési programok elindításához is, különös tekintettel arra, hogy a digitális technológia és az elérhető megoldások folyamatos változása miatt az iskolák digitális fejlődéséhez időről időre szükség van a digitális átállás négy fázisának (Racsko, 2017) ciklikus megismétlésére.

Digitális érettség

Számos szakirodalom áttekintése alapján Melhem és Jacobsen úgy definiálja a digitális érettséget, mint „a szervezet azon képessége, hogy hatékonyan használja fel erőforrásait átfogó céljainak és célkitűzéseinek elérése érdekében” (Melhem & Jacobsen, 2023: 7). Az erőforrások közé számos tényező beletartozik, így a digitális érettséget befolyásolják a rendelkezésre álló eszközök, az alkalmazott folyamatok, a szervezetben dolgozó emberek szakértelme, valamint a szervezet azon képessége, hogy ezt a szakértelmet kiaknázza. Killen és Beetham szintén képességként tekint a digitális érettségre, melynek szintjét az alapján határozhatjuk meg, hogy a szervezet kultúrája, belső irányelvei és infrastruktúrája milyen mértékben támogatja és teszi lehetővé a digitális megoldásokat (Killen & Beetham, 2017). Az oktatáson belül elősorban a felsőoktatási intézmények állították célkeresztbe digitális érettségük fejlesztését (Beetham, 2015), elősorban a hallgatók eredményeinek, illetve közérzetének a javulását kívánták ezáltal elérni. Több intézmény dolgozott ki ennek érdekében valamilyen fejlesztést támogató keretrendszert (Pandya et al., 2023), melyekben kiemelt szerepet szántak az oktatók és hallgatók digitális képességeinek.

Az oktatás és a képzés digitális átalakításának igénye az Európai Unió stratégiai céljai között is szerepet kapott, sőt a digitális technológia az oktatás átalakításának fontos eszközeként „a változási folyamatok egyik katalizátoraként” (Török, 2013: 34) került megnevezésre. Megszületett a digitálisan kompetens oktatási intézmények európai keretrendszere (ismertebb nevén: DigCompOrg – Digitally-Competent Educational Organisations), „amelyet többek között stratégiai tervezésre, monitorozásra, valamint a digitális korszaknak megfelelő tanulási környezet kialakítására használhatnak az általános, közép-, és felsőoktatási intézmények” (Hajdu & Racsko, 2021: 29).

A keretrendszerben hét dimenziót neveztek meg az alkotók (A vezetés és irányítás gyakorlata; A tanítás és a tanulás gyakorlata; A szakmai fejlődés; Az értékelés gyakorlata; Tartalom és tanterv; Az együttműködés és hálózatosodás ösztönzése; Infrastruktúra), melyekkel jól jellemezhető az intézmények digitális érettségi szintje. Ezekhez még társítható egy nyolcadik dimenzió is, mely az adott intézmény sajátosságainak megfelelően kerül kialakításra. Mivel azonban a DigCompOrg

deklaráltan úgy készült, hogy minden oktatással foglalkozó intézmény hasznosíthassa, a többi dimenzió elemeit is mindenki a saját igénye szerint alakíthatja, módosíthatja. Ez a rugalmasság és univerzális használhatóság segíti elő annak a célnak az elérését, mely a különböző országok hasonló kezdeményezéseinek átláthatóságát és összehasonlíthatóságát kívánja elérni. Ennek megfelelően a legtöbb európai uniós ország a DigCompOrg alapján készítette el oktatási intézményeinek digitális érettségét vizsgáló mérőeszközét (Főző & Racsó, 2020). Ebből a célból Magyarországon a Digitális Névjegy Rendszer (DNR) került kidolgozásra (Digitális Jólét Program, 2016).

A DigCompOrg keretrendszer alapján – az Európai Bizottság kezdeményezésére – különböző szakértői csoportok együttműködése révén került kialakításra a SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) önértékelő mérőeszköz is (SELFIE, é.n.). Elsődleges célja, hogy segítse az iskolákat a digitális technológiák tanításba, tanulásba és értékelésbe történő beépítésének folyamatában. Ehhez névtelenül gyűjti össze az iskola vezetőinek, tanárainak és diákjainak a véleményét arról, hogyan használják a digitális technológiát iskolájukban (DPMK & DJNK, é.n.).

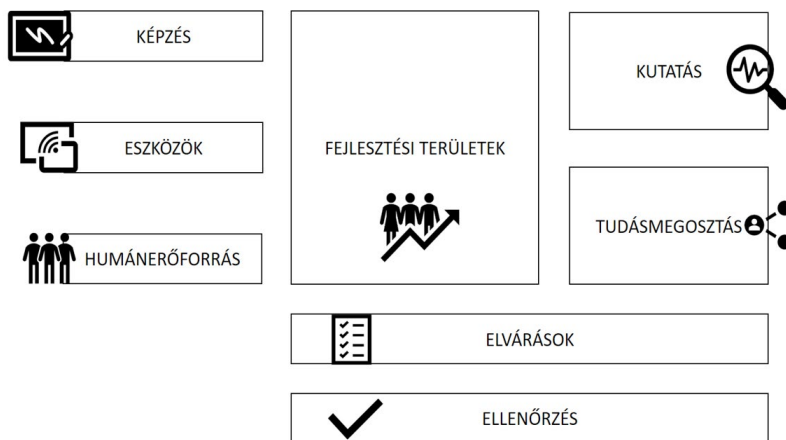
A mérőeszköz jelenleg nyolc kiemelt témakörben vizsgálódik:

- A. Vezetőség
- B. Együttműködés és hálózatépítés
- C. Infrastruktúra és eszközök
- D. Szakmai továbbképzés
- E. Pedagógia: Támogató eszközök és segédanyagok
- F. Pedagógia: Tantermi végrehajtás
- G. Értékelési gyakorlat
- H. Tanulói digitális kompetencia

A kérdőívek kitöltése után minden iskola kézhez kap egy személyre szabott, interaktív jelentést az iskola állapotáról, mely rávilágít az intézmény technológiahasználatának erősségeire és gyengeségeire (Castaño et al., 2021). Ezzel a teljes, 360°-os pillanatfelvétellel a SELFIE-nek nem a minősítés a célja, hanem egy belső, bizonyítékokon alapuló konzultációt, közös gondolkodást kíván elindítani a digitális technológiák tanítási és tanulási célú használatáról, melynek hatására elindulhat egy fejlesztési folyamat az intézményekben.

Az InnoDigi Program

Az oktatási intézmények digitális fejlesztésére számos megoldás létezik (lásd például McCarthy et al., 2023 átfogó munkáját), jóval komplexebbé válik azonban a folyamat, amikor több intézmény egyidejű fejlesztése a cél. Az InnoDigi Program pontosan ezt kívánja megvalósítani a Külső-Pesti Tankerületi Központ kiválasztott intézményeiben.



1. ábra. Az „InnoDigi Program” elemei

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolák digitális érettségének fejlesztését célzó, 2024 őszén kezdődő, négyéves program kutatási, fejlesztési és innovációs folyamatokat foglal magába. A kiindulópontot a SELFIE mérőeszköz jelenti, felhasználásával minden tanév elején sor kerül a digitális érettségi szint felmérésére. Az eredmények alapján elindul egy több szalon futó fejlesztési folyamat, melynek sikerességét a tanév végén egy újabb felmérés vizsgálja, tehát a hatás méréséhez PPC kutatási elrendezést (pre-test, posttest, kontrollcsoport) alkalmazunk.

Az érdemi fejlődéshez szükséges alapvető feltételrendszer megteremtését programunkban a Tankerületi Központ vállalta magára. Ez jelenti egyrészt az infrastruktúrát (digitális eszközök beszerzése), másrészt a humánerőforrás biztosítását, úgynevezett InnoDigi koordinátorok és mentorok alkalmazása révén. A program koordinátorai irányítják a teljes folyamatot. Előkészítik, lebonyolítják a kapcsolódó vizsgálatokat, értékelik a beérkező adatokat és ezek fényében meghatározzák a fejlesztési irányokat. Ezen belül legfontosabb feladatuk az iskolai InnoDigi mentorok képzésének megszervezése. Ez a program egyrészt magában foglalja a beszerzett digitális eszközök használatához szükséges módszertani ismeretek átadását, másrészt olyan területekre tér ki, melyeken a felmérések alapján hiány vagy lemaradás mutatkozik az intézményekben. A felkészített iskolai mentorok a program intézményi szintű megvalósításának felelősei. Ők tartják meg az iskolai képzéseket, mentorálják a kollégáikat – nagy előny, hogy a kiválasztott intézmények tanáraiként gyorsan és közvetlenül tudnak segítséget nyújtani a felmerülő kérdések, problémák esetén. Szerepük azért is meghatározó a program sikerességében, mert meglátásaik sokat segítenek abban, hogy a fejlesztési területekre fordított erőforrásokat a későbbiekben a legmegfelelőbb irányokba lehessen módosítani.

Az InnoDigi Program elindulása

A program indításának első eleme a résztvevő intézmények kiválasztása, ehhez a SELFIE mérőeszköz vezetőknél szóló kérdőívét hívtuk segítségül. Ennek felhasználásával kívántuk megismerni az intézmények digitális érettségének szintjét, annak jellemzőit, hogy ezen információk birtokában ki tudjuk majd választani a fejlesztési programban résztvevő intézményeket. A Külső-Pesti Tankerületi Központ minden iskolájának vezetőjét felkértük online kérdőívünk kitöltésére, a programba tehát nem kerülhettek be azok az intézmények, ahol nem az oktatás a legmeghatározóbb tevékenység (pl. óvodák, kollégiumok). A felkérő levélben benne volt, hogy ez a kérdőív egy komplex program első eleme, éppen ezért a kérdőív kitöltése vagy annak negligálása némileg már jelezte az adott iskola vezetőségének attitűdjét is a digitális fejlesztés irányába.

A Tankerület fenntartásában működő 46 intézményből végül 40 kitöltés érkezett: 28 általános iskolából, 6 gimnáziumból, 6 pedig egyéb intézményből. Utóbbi kategóriába vontuk össze három egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény, két alapfokú művészeti iskola és egy felnőttek iskolájának eredményeit. Bár az utóbbi intézményekben folyó munka sok szempontból eltér az általános iskolákban vagy gimnáziumokban folyó munkától, a pontosabb tankerületi szintű képmegrajzolása érdekében feldolgoztuk az általuk kitöltött kérdőíveket is.

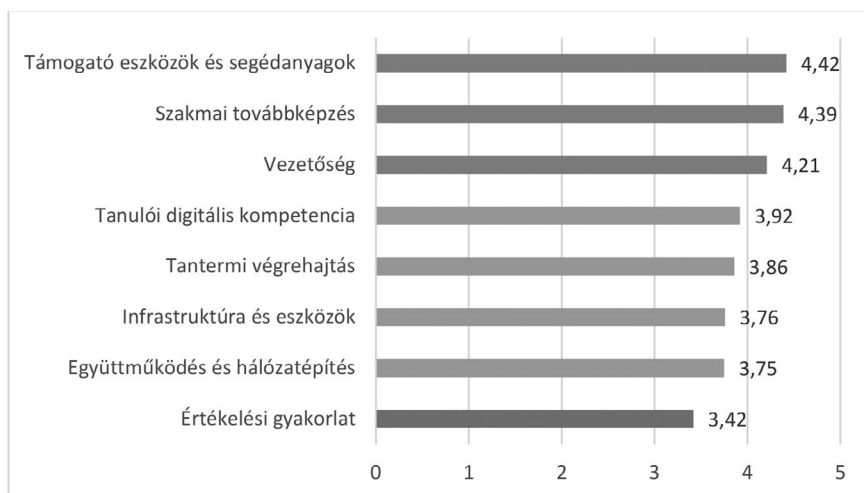
A kutatásba bevont intézmények digitális érettségének vezetői megítélését a SELFIE mérőeszköz nyolc területén vizsgáltuk, a kérdésekre egy ötfokozatú skálán válaszolhattak a kitöltők. Kiszámoltuk minden egyes terület átlagát, melyet 4 fölött megfelelő szintűnek, 3-4 között pedig elfogadható szintűnek tekintettük. Az ennél kisebb értékek viszont arra figyelmeztetnek, hogy az érintett területek esetében szükség lenne valamilyen változtatásra a javítás érdekében. A nyolc SELFIE terület értékelésének matematikai átlagaként jött létre az intézmények digitális érettségének (DÉ) mérőszáma.

1. táblázat. Az intézménytípusok digitális érettségének (DÉ) értéke (N = 40; ANOVA nem szignifikáns)

	Általános iskolák	Gimnáziumok	Egyéb intézmények
Digitális érettség	4,00	4,12	3,64

Az intézménytípusok szerinti összehasonlítás esetén a legtöbb intézményt magában foglaló csoporthoz, az általános iskolákhoz viszonyítva a gimnáziumok valamennyivel jobb, míg az egyéb intézmények valamennyivel alacsonyabb eredményeket mutatnak, de az eltérés statisztikailag nem szignifikáns. Két intézménytípus összességében éppen csak elérte a megfelelő szintet, ez is mutatja, hogy van még hová fejlődniük. Az egyéb intézmények alacsonyabb értékénél azonban figyelembe kell venni, hogy a kérdőívvel vizsgált bizonyos részterületek (például az osztálytermi munka, az értékelés gyakorlata) vagy kevésbé relevánsak számukra, vagy a

náluk alkalmazott megoldások alapvetően különböznek a többi iskola gyakorlatától, feltételrendszerétől. Ezt a most következő, részterületekre vonatkozó adatok is igazolják.



2. ábra. A vizsgált területek szerinti eredmények a teljes minta esetén (N = 40)

A mintában szereplő intézmények esetén három terület tekinthető megfelelő fejlettségűnek: a „Támogató eszközök és segédanyagok” (átlag: 4,42), a „Szakmai továbbképzés” (átlag: 4,39), valamint a „Vezetőség” (átlag: 4,21). A három kiemelkedő terület mellett a többi terület fejlettségi szintje azonban már csak az elfogadható kategóriába esik, legproblémásabb az „Értékelési gyakorlat” (átlag: 3,42) területe, itt kellene a legtöbbet fejlődni.

A továbbiakban a három kiemelkedő és a leginkább lemaradó területre vonatkozó eredményeket elemezzük részletesebben. Az intézménytípusok irányából fogjuk megvizsgálni a területeket, mert az eredmények így meg fogják mutatni, hogy mely területeken szükséges specifikus képzéseket megszervezni a különböző intézménytípusok pedagógusainak. A terjedelmi korlátok miatt az egyes területek különböző számú alterületei közül elemzésünkbe a négy-öt legrelevánsabb, illetve statisztikailag is alátámasztható eltérést mutató alterületre vonatkozó eredményeket ismertetjük.

Támogató eszközök és segédanyagok

Vizsgálatunkban a „Támogató eszközök és segédanyagok” terület bizonyult a digitális érettség legerősebb területének. A kapcsolódó kérdések alapvetően azt kívánták feltárni, hogyan történik az intézményben a digitális technológiák tanulási célú alkalmazására történő felkészülés, illetve hogy hogyan valósul meg ennek a tevékenységnek a megújítása a folyamatosan változó körülmények között.

A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok előszeretettel alkalmaznak online elérhető, szabadon felhasználható oktatási anyagokat, de a digitális segédanyagok létrehozásában már lemaradás mutatkozik. Ez – közvetetten – jelezheti a személyes digitális kompetenciák alacsonyabb szintjét is. Kiemelkedően magas értékeket mértünk ugyanakkor a pedagógusok digitális technológiával történő kommunikációjával kapcsolatban és különböző tananyagkezelő rendszereket is gyakran használnak az iskolákban. A magasabb értékekben minden bizonnyal szerepet játszik a pandémia alatt bevezetett vészhelyzeti távolléti oktatás, ugyanis az akkor kényszerűségből alkalmazott megoldások tapasztalatai napjaink gyakorlatára is hatással vannak. Az intézménytípusok között szignifikáns eltérést egyedül a digitális tananyagkezelő rendszerek használata esetében találtunk (ANOVA, $p=0,041$), a gimnáziumok (átlag: 5) előnye jelentős, az általános iskolákkal (átlag: 4,22) és az „egyéb” intézményekkel (átlag: 3,67) szemben. Utóbbiak (ezen belül pedig kiemelten a művészeti iskolák) esetében az alacsonyabb érték várható is volt, hiszen az online megoldások esetükben kevésbé relevánsak az oktatási folyamatban.

2. táblázat. A „Támogató eszközök és segédanyagok” területhez kapcsolódó alterületek átlaga és szórása (N = 40; *ANOVA, $p < 0,005$)

Alterületek	Általános iskolák	Gimnáziumok	Egyéb intézmények	A teljes minta átlaga
Pedagógusok digitális technológiával történő kommunikációja	4,71 (0,53)	5,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,80 (0,46)
Szabadon felhasználható oktatási segédanyagok alkalmazása	4,61 (0,50)	4,83 (0,41)	5,00 (0,00)	4,70 (0,46)
Online keresés használata a digitális oktatási források felkutatásához	4,46 (0,88)	4,50 (0,84)	4,50 (0,84)	4,48 (0,85)
<i>Digitális tananyagkezelő rendszerek használata*</i>	4,22 (0,80)	5,00 (0,00)	3,67 (1,51)	4,26 (0,94)
Oktatást segítő digitális segédanyagok létrehozása	3,86 (0,89)	4,17 (0,98)	3,67 (1,37)	3,88 (0,97)

Szakmai továbbképzés

A „Szakmai továbbképzés” területe arról ad képet, hogy az iskola hogyan támogatja a pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzését, mekkora hangsúlyt fektet arra, hogy a digitális technológiákon alapuló új tanulási és tanítási megoldások beépítésre kerüljenek a mindennapi gyakorlatba. A vizsgált intézmények digitális érettségének ez az egyik legerősebb területe, a válaszok alapján az idetartozó alterületek mindegyike négy feletti átlagértéket ért el. Ezen belül kiemelkedő fontosságú a tapasztalatok megosztása, melyek forrása sokszor az önképzés, mivel csak az általános iskolák vezetői tartják igazán fontosnak azt, hogy pedagógusaik olyan továbbképzéseken vegyenek részt, melyek a digitális pedagógia valamely

részterületét kívánják fejleszteni. Ugyanakkor több művészeti iskola vezetője jelezte, hogy hiába támogatna ilyen törekvéseket, a zeneoktatási szakiránnyal kapcsolatban hiányoznak a digitális pedagógiai megoldásokat átadni kívánó továbbképzések.

3. táblázat. A „Szakmai továbbképzés” területhez kapcsolódó alterületek átlaga és szórása (N = 40; *ANOVA, $p < 0,005$)

Alterületek	Általános iskolák	Gimnáziumok	Egyéb intézmények	A teljes minta átlaga
Digitális pedagógiával kapcsolatos tapasztalatok megosztásának támogatása a tantestületen belül	4,79 (0,42)	5,00 (0,00)	4,83 (0,41)	4,83 (0,38)
Szakmai továbbképzési igények megbeszélése a digitális pedagógiát illetően	4,14 (0,97)	4,50 (0,84)	4,20 (1,10)	4,21 (0,95)
<i>Folyamatos szakmai továbbképzéseken való részvétel lehetősége a digitális pedagógia területén*</i>	4,44 (0,97)	3,40 (1,82)	3,17 (1,47)	4,11 (1,27)

Vezetőség

A területet vizsgáló kérdések arra vonatkoznak, hogy az intézmény vezetői milyen szerepet töltenek be a tanításhoz-tanuláshoz használt digitális technológiák iskolai szintű integrációjában. A kérdőívet kitöltő igazgatók – önbevallásuk szerint – minden tőlük telhetőt megtesznek annak érdekében, hogy az intézmény oktatói kipróbáljanak, használjanak digitális pedagógiai módszereket (átlag: 4,9), melynek során a szerzői jogokat is igyekeznek az iskolában betartani (átlag: 4,21). Ez a törekvés azonban nem mindig jelenik meg a dokumentumokban, több intézmény sem rendelkezik digitális stratégiával, ez az egyik leggyengébb alterület. (Ahol viszont készült ilyen, ott jellemzően közös munka eredményeként jött létre.) Az eltérésnek több oka lehet. Egyrészt lehetséges, hogy a vezetők valóban támogatják a digitális pedagógiai módszerek alkalmazását, csak ez a fajta pozitív attitűd nem ölt testet egy egész intézményt lefedő, hosszú távú elképzeléseket is tartalmazó dokumentumban. Másrészt az is előfordulhat, hogy ez a támogatás csak látszólagos, így valójában nincs is mit dokumentumban rögzíteni.

4. táblázat. A „Vezetőség” területhez kapcsolódó alterületek átlaga és szórása (N = 40; ANOVA nem szignifikáns)

Alterületek	Általános iskolák	Gimnáziumok	Egyéb intézmények	A teljes minta átlaga
Vezető támogatása abban, hogy a pedagógusok digitális pedagógiai módszereket próbáljanak ki	4,93 (0,26)	5,00 (0,00)	4,67 (0,52)	4,90 (0,30)
Szerzői jogi és licenelési szabályok alkalmazása	4,30 (0,99)	4,17 (1,60)	3,80 (1,79)	4,21 (1,19)
Iskolai digitális stratégia kidolgozása – közösen	3,78 (1,35)	4,00 (1,22)	4,33 (1,15)	3,87 (1,28)
Digitális stratégiával való rendelkezés	3,68 (1,55)	3,40 (1,52)	3,67 (1,53)	3,64 (1,50)

Értékelési gyakorlat

E blokk kérdései nemcsak a digitális értékelés előfordulásának mértékét vizsgálják, hanem általánosságban kívánják feltárni az intézményben alkalmazott értékelési gyakorlat jellemzőit. Vizsgálatunkban ez a terület bizonyult a leggyengébbnek (átlag: 3,42), az idetartozó részterületek közül kettő kivételével mindegyik jelentős fejlesztésre szorul.

Leginkább a tanulók iskolán kívül szerzett digitális készségeit ismerik el az intézményekben és a vezetők – saját bevallásuk szerint – a pedagógusokat is ösztönzik a digitális értékelésre. Utóbbi mértéke azonban fejlesztésre szorul, mint ahogy az általános értékelési gyakorlat többi vizsgált alterületén is van még mit javítani. Ugyanakkor az előrelépés több alterületen is könnyen megoldható, hiszen például az azonnali visszajelzés alterületének gyenge eredményén (átlag: 3,41) könnyen lehet javítani digitális megoldások (például Bloocket, Kahoot, Mentimeter) gyakoribb alkalmazásával, illetve önellenőrzéshez, önértékeléshez (átlag 3,00) is jól használható a digitális technológia (például Quizizz, Wordwall, LearningApps). A tanulási analitika (átlag: 2,97) erőteljesebb alkalmazása pedig azért lenne hasznos, mert a tanulói tevékenységekről, teljesítményekről származó adatok (intenzívebb) felhasználása sokat segítene a személyre szabottabb, hatékonyabb oktatás megvalósításában.

Ezek a problémák az összes intézménytípusra jellemzőek, mert bár a vonatkozó átlagokat összehasonlítva esetenként jelentősebb eltéréseket láthatunk, ezek közül statisztikailag egyik sem alátámasztható.

5. táblázat. Az „Értékelési gyakorlat” területhez kapcsolódó alterületek átlaga és szórása (N = 40; ANOVA nem szignifikáns)

Alterületek	Általános iskolák	Gimnáziumok	Egyéb intézmények	A teljes minta átlaga
Tanulók iskolán kívül szerzett digitális készségeinek elismerése	4,33 (0,88)	4,50 (0,54)	4,75 (0,50)	4,41 (0,83)
Tanárok támogatása a digitális értékelés területén	4,25 (0,97)	4,33 (0,82)	3,20 (1,79)	4,13 (1,10)
A pedagógus digitális technológiát alkalmaz a diákok készségeinek értékelésére	3,85 (0,92)	3,67 (1,21)	4,25 (1,50)	3,86 (1,02)
Digitális technológia használata azonnali visszajelzésekhez	3,48 (1,12)	3,50 (1,38)	2,75 (1,26)	3,41 (1,17)
Diákokkal kapcsolatos digitális adatok figyelembevétele a tanulási élményük javítása érdekében	3,12 (1,33)	2,80 (1,48)	2,00 (1,73)	2,97 (1,38)

Zárszó

A hazai iskolák digitális transzformációjának trendjei általánosságban illeszkednek a nemzetközi tapasztalatokhoz, hiszen a pozitívumok mellett elsősorban az infrastruktúra hiányosságai, a vezetői támogatás hiánya, a pedagógiai kultúra lassú változása, valamint a változástól való félelem jelenik meg negatívumként (lásd például Racsko, 2017; Karousiou, 2025). E problémáktól függetlenül a digitális technológiák tanításban és tanulásban történő használatának erősítése prioritás az európai országok számára (Európai Bizottság, 2019). Éppen ezért különösen fontos annak tisztánlátása, történt-e előrelépés ezeken a területeken. Ezt nem lehet pusztán az infrastrukturális mutatók változásán lemérni, hiszen a feltételrendszer javítása nem vezet automatikusan a technológia intenzívebb, hatékonyabb használatához, például szakmai támogató személyek hiányában a pedagógusok eleve nem, vagy csak részben fogják kihasználni a rendelkezésükre álló lehetőségeket (Ringert, 2019). Az előrelépéshez az is szükséges, hogy fejlődjön a pedagógusok digitális kompetenciája, megújuljon módszertani repertoárjuk, de ez sem lehet elegendő, ha hiányzik az intézmény magas szintű digitális érettsége, azaz az iskola szervezeti kultúrája, feltételrendszere nem támogatja kellőképpen a digitális megoldások alkalmazását.

A 2024 őszén induló, négyéves időtartamra tervezett, tankerületi szinten megvalósuló komplex iskolafejlesztési programunk pontosan az iskolák digitális érettségi szintjének emelését célozta meg. Az InnoDigi elnevezésű program kiindulópontját a SELFIE mérőeszközeivel lebonyolított kutatás jelenti, erre alapozva indulnak el fejlesztési folyamatok. Ezek hatásának méréséhez PPC kutatási elrendezést (pretest, posttest, kontrollcsoport) alkalmazunk, amelybe teljes iskolák

kerülnek bevonásra vizsgálati („InnoDigi Programban résztvevők) és kontroll csoportként (tervszerű digitális fejlesztésben nem részesülők).

A programba bekerülő intézmények kiválasztásához 2024 tavaszán a SELFIE mérőeszköz vezetőknek szóló kérdőívének kitöltésére kértük a Külső-Pesti Tankerületi Központ oktatási intézményeit. Ebben az előkészítő fázisban ezért céloztuk meg csak a vezetőket, mert az ő hozzáállásuk, az általuk meghozott vagy meg nem hozott döntések döntő hatással vannak az adott intézmény digitális érettségére (Czékman, 2025), az intézmény digitális átállására (Racsko, 2017).

Kérdőívünkre a Tankerületi Központ 40 intézményéből érkezett értékelhető válasz. A feldolgozott adatokból az derült ki, hogy az iskolák vezetősége a vizsgált nyolc terület közül elsősorban azokkal volt elégedett, melyekre vezetőként jelentősebb hatást tudott gyakorolni. A vezetők úgy gondolják, hogy a digitális pedagógia megfelelő szintű működtetése érdekében megtették a szükséges lépéseket: ösztönözték pedagógusaikat a digitális pedagógiához kapcsolódó képzéseken való részvételre, az új módszerek kipróbálására és a tapasztalatok tantestületen belüli megosztására. Ez a hozzáállás nagyon fontos tényező, hiszen a pedagógusok digitális kompetenciája kulcsfontosságú tényezője a digitális technológiák hatékony oktatási alkalmazásának (Castaño et al., 2021). A válaszokból kiolvasható támogató magatartás azonban nem mindig deklarálódik intézményi dokumentumokban, például digitális stratégiában, ami pedig egyrészt összefogná, egységesítené az iskolai gyakorlatot (Prievara et al., 2020), másrészt egyfajta vezérfonalat is jelentene a kapcsolódó fejlesztésekhez. A SELFIE nyolc területe közül a legtöbb hiányosságot az értékelési gyakorlathoz kapcsolódóan nevezték meg a vezetők, összességében ez bizonyult a leginkább fejlesztendő területnek. Mizova és munkatársai pedagógusokat vizsgálva jutottak hasonló megállapításokra (Mizova et al., 2025), és ezek az eredmények egybevágnak a pedagógusok digitális kompetenciájának európai keretrendszerében (DigCompEdu) megfogalmazottakkal, ahol szintén a kiemelt területek közé sorolják az értékelési gyakorlat digitális eszközökkel történő fejlesztését (Redecker, 2017).

Az elvégzett vizsgálattal egy vázlatos pillanatképet kívántunk készíteni egy tankerület intézményeinek aktuális digitális érettségéről. Az eredmények ugyanakkor nem feltétlenül tükrözik minden szempontból megfelelően az iskola valódi állapotát, mivel az előkészítő fázisban kizárólag a vezetőség adott választ a kérdésekre. Ennek következtében a válaszokban megjelenhet a Dunning–Kruger-effektushoz (Dunning, 2011) hasonló, önértékeléssel kapcsolatos torzítás. Ez a korlát viszont jelen helyzetben azért nem okozhat problémát, mert a program megvalósításakor az előteszt és utóteszt közötti változást fogjuk vizsgálni, azaz minden intézményt alapvetően önmagához fogunk viszonyítani, ezért vizsgáljuk a digitális érettség szintjének változását a kontrollcsoport iskoláiban is. Várhatóan ugyanis ezekben az intézményekben is történik majd előrelépés, hiszen a kérdőívet kitöltő vezetőknek a válaszadáskor át kellett gondolni, mi megy jól és mi nem a saját iskolájukban. Ez viszont már önmagában elindíthat valamilyen változást, mivel a vezetők be tudták így azonosítani azokat a gyakorlatokat, megoldásokat, amelyeken vélemény-

nyük szerint van még mit javítani az általuk vezetett intézményben. Pozíciójukból következően akár egymaguk be tudnak indítani valamilyen változást, ha azonban a kitöltés eredményét az iskolán belüli beszélgetések elindításához használják fel, akkor még nagyobb hatás érhető el. Az iskolai kultúra és a tanári meggyőződés megváltoztatása szempontjából ugyanis kulcsfontosságú a tanárok közötti együttműködés, párbeszéd (Kim et al., 2013). Ezek megvalósítása esetén sokkal nagyobb az esély arra, hogy a digitális technológiák tanítási-tanulási célú használatának javítása érdekében közösen meghozott lépéseket a pedagógusok belső meggyőződésből és nem külső utasításra próbálják majd megvalósítani.

A kutatás szervezését és lebonyolítását a Külső-Pesti Tankerületi Központ támogatta.

Irodalom

- Beetham, H. (2015). *Deepening digital know-how: building digital talent Key issues in framing the digital capabilities of staff in UK HE and FE*. Jisc.
https://web.archive.org/web/20220727161131/https://repository.jisc.ac.uk/6259/1/Deepening_Digital_Knowledge.pdf
- Castaño, M. J., Weikert, G. L., & Herrero, R. C. (2021). *Analysing the digital capacity of Spanish schools using SELFIE*. JRC Publications Repository.
<https://doi.org/10.2760/947402>
- Czékmán, B. (2025). Az intézményvezetés és az iskolai digitális érettség összefüggései. *Iskolakultúra*, 35(1), 3–18. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.1.3>
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In Olson, J. M., & Zanna, M. P. (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 44 (pp. 247–296). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Fazekas, N. (2023). Iskola a digitalizálódó világban. *Educatio*, 32(2), 339–347.
- Főző, A. L., & Racsko, R. (2020). Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei. *Civil Szemle*, 17(3), 93–113.
- Hajdu, K., & Racsko, R. (2021). A digitális átállás pillérei, avagy a DigCompOrg keretrendszer könyvtári adaptálása. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 30(3), 27–40.
- Karousiou, C. (2025). Navigating challenges in school digital transformation: Insights from school leaders in the Republic of Cyprus. *Educational Media International*, 62(1), 54–76. <https://doi.org/10.1080/09523987.2025.2461324>
- Killen, C., & Beetham, H. (2017). *Developing organisational approaches to digital capability*. Jisc. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-organisational-approaches-to-digital-capability>
- Kim, C., Kim, M., Lee, C., Spector, M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29 (January 2013), 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>

- Kreutzer, R. T., & Land, K. H. (2015). *Digital Darwinism: Branding and business models in jeopardy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54401-9>
- McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100479. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100479>
- Mizova, B., Peytcheva-Forsyth, R., & Racheva, V. (2025). SELFIE as an instrument for identification of pedagogical digital competences areas in need of improvement – comparative perspective between teachers and their university trainers. *INTED2025 Proceedings, 2025*, (pp. 3655–3664). <https://doi.org/doi:10.21125/inted.2025.0923>
- Pandya, B., Cho, B. Y., & Patterson, L. (2023). Impact of digital capabilities of countries on the pedagogical transitions in business schools. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 74(5/6), 1826–1842. <https://doi.org/10.1108/GKMC-06-2023-0201>
- Prievara, T., Lénárd, A., & Katona, N. (2020). *Digitális pedagógia a közoktatásban. Oktatás 2030*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Racsko, R. (2017). *Digitális áttérés az oktatásban*. Iskolakultúra-könyvek, 52. Gondolat Kiadó.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Ringert, C. (2019). IKT fejlesztési stratégiák hatékonysága az oktatási rendszerben. *Módszertani Közlemények*, 59(1), 51–64. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/34826>
- Sahari, S. (2024). Exploring the Awareness Level of B. Ed. College Teachers on Copyright Laws for E-Content Protection. *Scholars Bulletin*, 10(5), 154–159.
- Török, B. (2013). Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(11–12), 29–39.

Dokumentumok

- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ & Digitális Jólét Nonprofit Kft. (DPMK & DJNK) (é.n.). *A digitális iskola kézikönyve: Digitális Névjegy Rendszer*. Digitális Jólét Nonprofit Kft.
- Digitális Jólét Program (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája Budapest. 2016. június 30.* <https://bit.ly/4ixqC7B>
- Európai Bizottság [European Commission] (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Nemzeti Digitalizációs Stratégia 2022–2030. <https://kormany.hu/dokumentumtar/nemzeti-digitalizacios-strategia-2022-2030>
- SELFIE (é.n.). <https://education.ec.europa.eu/hu/selfie>

ÉDES CSILLA

HOGYAN VÁLNAK A ZENÉSZEK TANÁRRÁ? A MENTOROK PERCEPCIÓJA SAJÁT SZEREPÜKRŐL ÉS A MENTORÁLÁSI FELADATAIKRÓL

ABSZTRAKT

A tanárképzés átalakulása Magyarországon új kihívásokat hozott a képző intézmények és gyakorlati helyek számára, különös figyelmet fordítva a praktikum szerepére (Chrappán, 2023; Falus & Szűts, 2023). A zenei pedagógusképzés során a hallgatók hosszú éveket töltöttek előadóművészeti pályára készülve, így a tanári pályára való felkészítésük során a mentorokra összetettebb feladat bárul (Vugt, 2013). A kutatás 18 mentortanár-portfóliót elemezve igyekszik feltérképezni a hangszer-tanár-mentorok tapasztalatait, különös figyelmet szentelve annak, hogy mi motiválta őket a mentori munka végzésére, illetve hogyan vesznek részt a zenepedagógus hallgatók pályaszocializációjában.

KULCSSZAVAK: *mentori szerep, pályaszocializáció, mentorkutatás, zenepedagógus*

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben Magyarországon is egyre nagyobb figyelem irányult a tanári pálya bevezető szakaszának jelentőségére, és a 2010-es évektől kezdődően a mentorálással kapcsolatos témák egyre hangsúlyosabban jelentek meg a neveléstudományi diskurzusban (Horváth, 2024). A tanárképzés átalakulása és a gyakorlati képzés megnövekedett volumene miatt a mentortanárok szerepe egyre meghatározóbbá válik. A mentorálás sikerének egyik kulcsa lehet, hogy a mentor miként vélekedik saját szerepéről és a mentorálás jelentőségéről. Ugyanakkor Magyarországon a hangszeres zenepedagógusok tanárrá válási folyamatának és a tanárképzés e területén zajló mentori munkának átfogó vizsgálata eddig nem történt meg, holott az alapfokú művészetoktatási intézmények és a szakgimnáziumok jelentős szerepet töltenek be a magyar köznevelés rendszerében.

Szakirodalmi áttekintés

A magyar zenepedagógus-képzés hagyományosan kettős célú: egyszerre készít fel előadóművészi és pedagógusi pályára. A bolognai rendszer bevezetése előtt a konzervatóriumot végzett hallgatók művészképzésben vagy tanárképző karon folytatták tanulmányaikat. A bolognai rendszer bevezetése jelentős szakmai vitákat váltott ki, ennek eredményeként Magyarországon kétféle zeneművészeti mesterképzés alakult ki: az előadóművészi és a tanári mesterképzés. Duffek (2009) szerint a vita egyik fő kérdése a művészképzés és a tanárképzés koncepcionális

különbsége volt. A vidéki intézmények az egységes tanárképzési modellhez kívántak igazodni, mivel helyi egyetemeik közismereti tanárszakjai jelentős pedagógiai kapacitásokat biztosítottak a mesterképzéshez. A bolognai reformokhoz kapcsolódó egyik fontos kérdés a zeneművészeti képzésben az volt, hogy a mesterképzésre felvehető hallgatók arányát jelentősen meg kívánták emelni az eredetileg törvényben meghatározott 35%-os limit fölé. Az intézmények ezzel azt kívánták biztosítani, hogy a szakmai alkalmassági vizsgán megfelelt hallgatók folytathassák tanulmányaikat, hiszen korábbi életszakaszaikban már több szakmai szűrőn is átesetek, és az alapképzés utáni munkaerőpiaci lehetőségek rendkívül szűkösek voltak számukra. Az osztatlan zenetanári képzés bevezetésével a pedagógiai pályára felkészítés már a tanulmányok kezdetétől jelen van, ugyanakkor a hangszeres képzés és az előadóművészet szerepe nagyon keveset változott a képzésben, és a szakgimnáziumot végzett növendékek bárhol is folytassák a tanulmányaikat, az előadó-művészeti pályára lettek felkészítve. Kagan (1992) már korábban rámutatott arra, hogy a tanárjelöltek ritkán vizsgálják felül diákként kialakult szakmai meggyőződéseiket. Ahogyan Falus is kiemeli: „*a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolára lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki*” (2004: 359). Ennek következtében a tanárjelöltek sikeressége, reflektivitása és pályaszocializációja szempontjából kulcsfontosságú az iskolai mentor szerepe és a mentori munka minősége – különösen a tanítási gyakorlat és a gyakornoki időszak során.

A zeneiskolai tanárképzés kapcsán Vas (2012) pécsi megközelítése szerint a kiindulópont nem kizárólag a szakmai tudás vagy a szakmódszertan, hanem annak vizsgálata, hogy a zeneiskolai végzettséggel rendelkező felnőttek milyen attitűdökkel, képességekkel és tudással rendelkeznek az aktív zenélés, zenehallgatás, illetve egyéb, kognitív képességeket igénylő tevékenységek terén. Ennek megfelelően kidolgozták a „zeneiskolai diákprofil” koncepcióját, amely négy fő csoportba rendezi az elérendő célokat. Vas szerint a tanárképzés tartalmi kérdései akkor lesznek megfelelően szabályozhatók, ha először egyértelműen meghatározzák azokat a célokat, amelyeket az e képzésben részt vevő pedagógusoknak el kell érniük. A pedagógusképzés és mentorálás egyik fő célja tehát olyan tanári kompetenciák fejlesztése, amelyek biztosítják e célok hatékony megvalósítását, különös tekintettel a releváns iskolai tevékenységek megválasztására a tanítási gyakorlat során. A zenei mentorképzés kidolgozását a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem szorgalmazta, és a képzés koncepcióját az M. Nádasai és munkatársai (2011) által kidolgozott közoktatási mentorképzés modellje alapján alakították ki. A képzési anyagban a minden szakképzésre jellemző tartalmak mellett jelentős arányban szerepeltek szakmaspecifikus elemek is.¹

A nemzetközi szakirodalom számos példát kínál a zenepedagógusok speciális igényeire szabott mentorálási programokra. Ilyen az Oklahoma államban működő OkMeA, amely kezdő zenetanárok támogatását célzó állami projekt (Baumgartner,

¹ <https://lfze.hu/tanarkepzesi-tanszek/tajekoztato-a-zenei-mentor-es-gyakorlatvezeto-tanar-szakiranyu-tovabbkepzesrol-121018>

2020), vagy az Ausztráliában megvalósított National Music Teacher Mentoring Programme, amely a közismereti tanárok zenei mentorok általi segítségével járul hozzá a zenei nevelés fejlesztéséhez (Barrett et al., 2018). A mentorálás minősége kulcsszerepet játszik a tanítási gyakorlat és a zenepedagógusi pályaszocializáció alakulásában, amint azt Davis (2017), Palmer (2018), valamint Abramo és Campbell (2019) kutatásai is hangsúlyozzák. Malmberg (2017) osztrák zenepedagógus-jelölteket vizsgálva négy tanárrá válási élménytípust különített el, és ezeket kvalitatív tipológiába rendezte. Az oktató típus elkötelezetten foglalkozik az oktatás kérdéseivel, érzékenyen reagál a pedagógusok társadalmi megítélésére, és a tanárképzés gyakorlati vonatkozásait hiányolja a felsőoktatási képzés során. A vándorló művész típus elsősorban művészi pályára készül, a tanárképzést inkább csak a képesítés megszerzése céljából végzi, és rendszerint kilépési lehetőségeket keres az iskolából a művészi karrier irányába. Az integráló típus korán megtalálja az egyensúlyt az előadóművészet és a pedagógia között, stabil szakmai identitással rendelkezik, és tudatosan építi tanári karrierjét. A nyitott végű típus bizonytalan abban, hogy a tanítás az ő útja-e, és a pályán maradása nagyban függ a mentorálás minőségétől és a kezdeti tapasztalatoktól.

A kutatás célja, kérdései

A Major és Veszelszki (2015) szerkesztésében megjelent tanulmánykötet a kétciklusú képzés során zajló szaktárgyi tanítást és az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot vizsgálta különböző tantárgycsoportok esetében. E kötet tanulmányozása során merült fel bennem a gondolat, hogy érdemes lenne megvizsgálni a mentori munka tevékenységeinek jellemzőit és gyakoriságát a hangszert oktató zenepedagógusok képzésében is, hiszen a szakirodalmi előzmények alapján feltételeztem, hogy a mentortanárok kiemelten foglalkoznak a hangszertanár-jelöltek pályaszocializációjával. Doktori kutatásomban dokumentumelemzést, félig strukturált interjúkat és Q-módszeres kérdőívet alkalmazok. A jelen tanulmány a dokumentumelemzési szakaszhoz kapcsolódó pilotvizsgálat eredményeit mutatja be. Célom volt feltárni a mentorok tanulásának sajátos motivációit és a mentori tevékenységek egyéni mintázatait. Emellett a kutatás során a doktori munkám egyik adatgyűjtő eszközének kipróbálása is fontos szerepet kapott: vizsgálni kívántam, hogy a Nagy Krisztina engedélyével alkalmazott kódtáblák megfelelően használhatók-e a zenei mentori portfóliók elemzésére.

A kutatás bemutatása

Kutatási mintánkat 18 mentortanár portfóliója alkotta, amelyeket a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár szakirányú továbbképzésének pedagógus-szakvizsgájára felkészítő programjában végzett mentorok nyújtottak be. A 2017 és 2023 között benyújtott portfóliók közül évente 2-3

portfóliót vizsgáltam, és a mintába kerülés feltétele az volt, hogy az adott pedagógus hangszeretanár legyen; és a végzés előtt és alatt is végzett mentorálást.

Az adatgyűjtés a mentortanár-portfóliók három dokumentumtípusára terjedt ki: az egyéni reflektív beszámolóra, a megfigyelési jegyzőkönyvekre és a mentorált hallgató bemutatására. A mentorok motivációinak, tanulási tapasztalatainak és mentori kompetenciáinak feltérképezésére Nagy (2020) két kódtábláját alkalmaztam², emellett kvalitatív tartalomelemzést is végeztem. Az adatgyűjtés első szakaszában (1. kódtábla) elsősorban arra kerestem választ, hogy milyen motivációs tényezők és szereplők befolyásolják a mentorokat a mentori szerep vállalásában. A második kódtábla a mentorok formális és informális tanulási tapasztalatainak feltárására, valamint mentori kompetenciáik megismerésére szolgált. A kódolás során kizárólag a következő kódokat használtuk: 1 (igen), 0 (nem/nincs adat) és „?” (nem megítélhető). Ugyanakkor törekedtem arra is, hogy a narratív részekből idézeteket gyűjtssek. A kutatás érvényességét azzal biztosítottam, hogy az adott portfóliót három hónapos eltéréssel kétszer is kódoltam.

Eredmények bemutatása

Mentorok motivációi

A mentori munka vállalását számos személyes és intézményi tényező befolyásolja. A személyes tényezők elsősorban a mentor és a mentorált kapcsolatában érhetők tetten. Mentorként főleg a középfokon és felsőoktatásban őket tanító mestereikre tekintenek. Bár minden pedagógusnak egészen biztosan volt gyakorlatvezető mentora a felsőoktatási tanulmányai során, ezt a tényt, illetve ennek jelentőségét mindössze két alkalommal említik a vizsgált 18 dokumentumban.

Motivációt jelenthet az is, ha a pedagógus nem részesült mentori támogatásban pályakezdőként, és utólag felismeri ennek hiányát. Az ilyen pedagógusok gyakran írnak csalódottságról, a támogatás hiányáról és az ebből fakadó elszigeteltségről. A mentorok egy része csupán a tanítás során alakította ki saját módszereit, saját sikereiből és hibáiból tanult, valamint a támogató zeneiskolai kollégák segítettek.

A mentorok közül tizenkét fő említette a portfóliójában, hogy példaképei háttérrel voltak szakmai pályájának alakulására. A mentorok szakmai példaképei legtöbbször korábbi mestereik, saját szüleik, valamint azok az idősebb kollégák voltak, akikkel pályájuk kezdetén kerültek kapcsolatba, és akikre szakmai vagy emberi szempontból felnéztek. Ez a tisztelet később sem múlt el: a mentorok idősebb korukban is hálával gondolnak példaképeikre, és kötelességüknek érzik az így kapott örökség továbbadását.

² A kódtáblák megtalálhatók: Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők* [Doctoral dissertation, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola]. pp. 293–296.

„Túlzás nélkül neki köszönhettem a fél életemet, mint zenész, ember és tanár. Nem lehet leírni azt a bizalmat, magabiztosságot, és nyugalmat, amit a szemében láttam, amikor rám nézett. Jobban hitt bennem, mint én magamban, és pontosan tudta, mire vagyok képes, még akkor is, amikor nekem fogalmam sem volt róla. Ez a hozzáállás teljesen meghatározta, és a mai napig meghatározza a tanításomat. Alapvetően ezt az ősbizalmat akartam a növendékeimnek átadni.”

Az intézmény szerepe a mentorálás motivációjában elsősorban az intézményi célokhoz, szükségletekhez és a pedagógusok tanulási igényeihez kapcsolódik. A mentori munka szükségességét és az intézményi célokból fakadó motivációt öt mentor említi. A gyakorlóiskolák mentori feladatokat ellátó pedagógusainak egyik fő feladata a pedagógusjelöltek képzésében való részvétel, amelyet szoros összhangban végeznek a tanítási tevékenységükkel.

A mentori motivációk vizsgálata során a 18 mentor közül 14 fő saját szakmai fejlődésének egy állomásaként tekintett a mentorálásra, vagyis önmagára irányuló motivációként élte meg. Mindössze három esetben jelent meg egyaránt önmagára és másokra irányuló célként. A zenetanári szakma jellegéből adódóan inkább magányos tevékenység, így a közös műhelymunka és a továbbképzéseken való részvétel kevésbé jellemző. A mentorképzés önmagában nem volt feltétele a mentori munkának; a mentorok többsége már jóval a képzés előtt végezte ezt a tevékenységet, és a képzés legfeljebb a már meglévő gyakorlatot erősítette meg. Néhányan megkérdőjelezték a mentorképzés szükségességét és a tantárgyak relevanciáját, bár elismerték a képzés pozitív hatásait:

„Ezelőtt csak lebonyolítottam a gyakorlatot. Semmi kreativitást nem láttam benne.”

„A pedagógia zömmel megfoghatatlan, misztikus valami, amihez érzék és alkalmas személyiség kell, inkább, mint ismeretek és ráció.”

„A foglalkozásvezetők minden igyekezete ellenére sem győztek meg arról, hogy a pedagógia egységes és oszthatatlan: például egy alsós matematikaóra elemzése szignifikánsan hozzájárulhat-e egy leendő zenetanár pedagógiai képességeinek kibontakoztatásához.”

A mentorok gyakran a zenetanítás során is alkalmazott gyakorlati megközelítést részesítik előnyben, miszerint a tapasztalat és a folyamatos gyakorlás vezet a fejlődéshez:

„Mentorként abban hiszek, hogy csak csinálni kell. A gyakorlás hozza meg a tapasztalatot. Az elkövetett hibák korrigálásával alakul a technika, a tudás és a személyiség. Ezen az úton tudok segíteni a mentorálnak, hogy megtalálja a saját útját, amely remélhetőleg eltér attól, amit tőlem tanult.”

A tanárrá válásra természetes fejlődési folyamatként tekintenek szintén, ahogyan egy darabnak is különféle interpretációi lehetnek, minden hallgatónak saját tanári hangja van:

„A zenetanulás során is létezik a természetes fejlődés jelensége, amely azt jelenti, hogy a tehetségesebb növendékek gyakran maguktól is ráéreznek a zene törvényszerűségeire és a helyes irányokra.”

„A bába modell híve vagyok. Nem avatkozom be drasztikusan. Tapasztalatommal és szakértelmemmel a tanárrá válás természetes folyamatát segítem.”

„A gyakorlatvezetés során fontosnak tartom megismerni a hallgatók életútját, szakmai céljait, meglátásait, és ennek mentén együttműködve velük abban, hogy a tanításukban a saját útjukat járassák.”

A mintában kevés olyan pedagógus szerepelt (két fő), aki tudatosan készült a mentori tevékenységre és előzetesen mentori tanulmányokat folytatott. Ennek ellenére a többség rendkívül pozitívan értékelte a mentorképzésben való részvételt, még akkor is, ha külső nyomás (munkahely) hatására iratkozott be. A képzést elsősorban a tudásbéli hiányosságok felismerése, a kialakított új kapcsolatok, a szakmai párbeszéd és a tanulási motiváció fenntartása szempontjából tartották hasznosnak.

Jellemző mentori tevékenységek

Annak érdekében, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a mentorok tevékenységébe, valamint abba, miként gondolkodnak a mentorálásról, megvizsgáltam, hogy írásaikban milyen mentori tevékenységekről számolnak be. A mentori tevékenységek rendszerezését a 2. kódtáblán kialakított kategóriák segítették, amelyek a szakmai szinten elismert mentori kompetenciasorokra épültek.

Az intézményen kívüli tudás kapcsán megfigyelhető, hogy a zenepedagógusok a külföldi zenekari és zeneiskolai tapasztalatokat emelik ki (három fő), míg a pedagógiai szakértői, vizsgálónői vagy egyéb nem tanári munkatapasztalatok nem jelennek meg hangsúlyosan. A mentori tevékenységek elemzése során kirajzolódik, hogy azok elsősorban a tanórai és foglalkozás jellegű tevékenységek köré szerveződnek. Ide sorolhatók: a tanórák tervezése, vezetése és értékelése, a szakmódszertani eljárások alkalmazása, valamint a hospitálás, amely során a mentor részt vesz a mentoráltak óráin, elsősorban megfigyelési, értékelési és tanácsadási céllal (13 fő).

A zenetanár-mentor portfóliók elemzése azt mutatja, hogy az általános pedagógiai felkészítésnél jelentősen nagyobb hangsúlyt kap a biztos hangszeres tudás csiszolása és a szakmódszertani felkészítés. Négy mentor megemlíti mentori filozófiaként, hogy a pedagógiai eszköztár nem választható el sem a tanított tantárgytól, sem a tanítási szituációtól. A mentorált hallgatók bemutatásakor visszatérő

elem, hogy eddig milyen hangszeres tanulmányokat folytatott a jelölt, milyen fizikai adottságai vannak a hangszeres játékhoz, biztos technikai tudással rendelkezik-e. Az egyik portfólióban olvashatjuk: „*Mi kell a zenetanárrá váláshoz? Magas szintű hangszeres tudás, repertoárismeret és az instant-tervezés képessége.*”

Az érzelmi támogatás kevésbé markánsan jelenik meg a vizsgálatban, az elemzett portfóliók közül csupán hat írásban esik erről szó. Ebben az összefüggésben a mentorok leginkább a reflektív gondolkodás fejlesztését hangsúlyozzák, különös tekintettel arra, hogy a sikertelenebb órákat és szakmai elakadásokat a mentorált hallgatók ne tekintsék tragédiának. A pályakezdés nehézségei, valamint a portfóliókészítés támogatása nem jelent meg a szövegekben, ahogyan a művészi és tanári pálya közötti különbségek és ezek összeegyeztetésének kihívásai sem, holott ezek a nemzetközi zenepedagógus-hallgatókról szóló kutatásokban visszatérő témák. Az eredmények arra utalnak, hogy a mentorképzés nem hangsúlyozza kellőképpen a mentorálás személyes-érzelmi dimenziójának jelentőségét, amely ennek következtében a mentorok gyakorlatában sem válik meghatározó tényezővé. Ez összhangban van Nagy (2020) kutatásainak megállapításaival, miszerint a Magyarországon elterjedt mentorálási modell alapvetően gyakornoki-kompetenciaalapú, és a célja a pedagóguskompetenciák fejlődésének hatékony támogatása. Nagy (2020) rámutat arra is, hogy ez a megközelítés nem kizárólag a tanárképző intézmények által közvetített rendszer sajátossága, hanem a mentorok egyéni gyakorlatában is hangsúlyosan megjelenik.

Összegzés

A pilotkutatás során elemzett 18 mentortanár portfólió elemzésének tapasztalata az, hogy az első kódtábla teljes mértékben alkalmazható, míg a második esetében egyszerűsítésre van szükség a nagyobb mintán végzett további elemzéshez. Ennek oka, hogy Nagy (2020) a kódtáblák kialakításakor a mesterpedagógus portfóliók tartalmi követelményeire és logikai struktúrájára épített, különös figyelmet fordítva a pedagógusi kompetenciákra. Az elemzés rámutatott, hogy a mentortanárok elsődlegesen a szakmai tudás átadására összpontosítanak a hangszeretanár pedagógusjelöltek számára, kiemelten támogatva őket a tanórák mozzanatainak tervezésében és a foglalkozások elemzésében a tanítási gyakorlat során. Ezzel szemben az érzelmi támogatást és a pályaszocializációt nem említik meg a dokumentumokban, ami vélhetően nem annak a következménye, hogy a mentortanárok e területekkel egyáltalán nem foglalkoznának, hanem inkább annak, hogy ezeket nem tekintik a mentorálás szerves részének.

A dokumentumelemzés módszertani sajátosságai ugyanakkor jelentős korlátokat jelentenek, mivel fennáll a lehetősége annak, hogy a kutató egyes kategóriákat eltérően értelmez, mint a portfólió dokumentum készítője. Ez értelmezésbeli eltérésekhez vezethet, amelyeket utólagos pontosítás hiányában nem lehet korrigálni. Az eredmények általánosíthatóságát tovább szűkíti a minta mérete, valamint az a

tény, hogy a vizsgálat kizárólag a magyar zenepedagógus mentorok egy specifikus csoportjára terjed ki. A kutatás elsősorban budapesti és Budapest környéki gyakorló intézmények pedagógusaira fókuszált, így a minta földrajzi eloszlása nem tekinthető reprezentatívnak. Mindazonáltal az így nyert adatok fontos támpontként szolgálhatnak a további vizsgálatokhoz, különösen a másik két mérőeszköz, az interjúprotokoll és a Q-minta kidolgozásához. A kutatás következő szakaszában kiemelt célom, hogy a vidéki zenei felsőoktatási intézményekkel együttműködő mentortanárokat is bevonjam a vizsgálatba, ezzel növelve az eredmények érvényességét és a reprezentativitást.

Irodalom

- Abramo, J., & Campbell, M. (2018). What cooperating music teachers say about educative mentoring: A focus study research project. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 132–143. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773106>
- Barrett, M., Zhukov, K., Brown, J., & Welch, G. (2018). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music*, 48(6), 734–751. <https://doi.org/10.1177/0305735618790355>
- Baumgartner, C. M. (2020). Supporting beginning music teachers: The development of the Oklahoma Music Educators Association mentorship program. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 10–23. <https://doi.org/10.1177/1057083719885645>
- Chráppán, M. (2023). Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 173–182. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.5>
- Davis, S. A. (2016). “A circular council of people with equal ideas”: The mentoring mosaic in a preservice teacher education program. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 25–38. <https://doi.org/10.1177/1057083716631387> (Original work published 2017)
- Duffek, M. (2009). Bizonytalan bizonyosságok... Helyzetkép az átalakuló magyar zenei felsőoktatásról. *Zeneoktatásunk*, (különszám), 99–153. Magyar Zenei Tanács.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004(3), 359–374.
- Falus, I., & Szűcs, I. (2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar Tudomány*, 184(2), 163–172. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.4>
- Horváth, G. (2024). A magyar mentoráláskutatás trendjei egy szisztematikus szakirodalomelemzés eredményei alapján. In *Áttekintés II.* (pp. 31–45). PTE BTK NTI.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Major, É., & Veszelszki, Á. (szerk.). (2015). *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE).

- Malmberg, I. (2017). Transitions between art and pedagogy: Mentoring music teacher novices in Austria. *Global Education Review*, 4(4), 39–53.
- Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők* [Doctoral dissertation, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola].
- Palmer, B. (2018). Perceptions of cooperating music teachers on service motives, relationships, and mentoring strategies during student teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 28(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/1057083717750078>
- Vas, B. (2012). A zenetanári mentorképzés pécsi modellje. *Parlando*, 2012(1). <http://www.parlando.hu/2012/2012-1/2012-1-04.htm>
- Vugt, A. (2014). How obvious is the artistic and the musical expertise of the music teacher? *Royal Conservatoire Research Portal*. <https://doi.org/10.22501/koncon.87154>

BEDZSULA BÁLINT

A FELSŐOKTATÁS ÁTALAKULÁSA: A SZOLGÁLTATÁSORIENTÁCIÓ, A MENEDZSERIALIZMUS ÉS A MCDONALDIZÁCIÓ HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA

ABSZTRAKT

A tanulmány a felsőoktatás szolgáltatásként való értelmezésének lehetőségeit és korlátait vizsgálja, különös tekintettel a menedzsmentlogikák hazai intézményi gyakorlatba történő beépülésére. A szolgáltatás-menedzsment, a menedzsmentalizmus és a mcdonaldizáció fogalmi keretén keresztül mutatja be, hogyan változik az oktatás minőségének értelmezése egy standardizált és hatékonyságorientált működésben. A globális és hazai példák alapján a szöveg arra keresi a választ, hogyan kapcsolható össze a működési racionalitás az egyetemek hosszú távú társadalmi küldetésével egy hibrid, értékevezérelt modellben.

KULCSSZAVAK: *felsőoktatás, szolgáltatás-menedzsment, menedzsmentalizmus, oktatásminőség*

Bevezetés

A felsőoktatás szolgáltatásként való értelmezése és a forprofit logikák beemelése új keretek közé helyezte az egyetemi működést. A tudásteremtés mellett egyre hangsúlyosabbá vált a mérhetőség, értékelhetőség és a szolgáltatásszerűség. Ez nem kívülről érkező nyomásként jelent meg, hanem különböző – hallgatói, munkaerőpiaci, állami – igények összjátéka formálta. A kérdés már nem pusztán az, mit tanít az intézmény, hanem az, hogyan ad releváns válaszokat oktatási gyakorlatán keresztül.

A szolgáltatáslogika és a menedzsmentmodellek nem idegen struktúrákként, hanem az intézményi működés belső alakítóiként jelentek meg. A New Public Management – a hatékonyság, mérhetőség és elszámoltathatóság jegyében – szemléleti elmozdulást is képvisel. A menedzsmentelvű működés nemcsak globális trendként értelmezhető, hanem strukturált reakcióként is az egyetemekre nehezedő elvárásokra. Az oktatás minősége, a hallgatói élmény, a szolgáltatási színvonal immár nemcsak elvárások, hanem értékelési szempontok is – különösen egy krónikusan alulfinanszírozott rendszerben.

A hazai felsőoktatásban e folyamat jól követhető. A rendszerváltást követő expanzió, a demográfiai változások, az oktatáspolitikai irányváltások és az alapítványi modell térnyerése új intézményi működésformákat hozott (Kováts et al., 2017; Derényi, 2020; Bárány, 2022; Polónyi, 2022; Rónay, 2019a).

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogyan épülnek be a menedzsmentlogikák a felsőoktatásba, és milyen dilemmák, lehetőségek kísérik ezt a folyamatot. A szolgáltatáselvű szemlélet fogalmi kereteiből kiindulva a szöveg a menedzsmentmodellek

kritikai újragondolásáig halad. A magyar felsőoktatásban lezajlott szemléleti és szerkezeti változások az elemzés kontextusaként, a vizsgált jelenségek tényleges te-repeként kerülnek felhasználásra. A megközelítés olyan fogalmi koncepciót keres, ahol a menedzsment- és neveléstudományi keretek nem kioltják, hanem kiegészítik egymást – különösen ott, ahol a működés racionalitása és az oktatási küldetés ha-tárai már nem rajzolhatók meg élesen.

A felsőoktatás átalakuló szerepe – Globális trendek és hazai kontextus

A felsőoktatás globális szerkezetváltása – az expanzió és az ezt követő differen-ciálódás révén – túlnőtt a nemzeti szabályozási kereteken. A „massification” és a „marketisation” nem csupán új terminusok: olyan strukturális átrendeződéseket indítottak el, amelyek átalakították az intézmények helyét a társadalmi munkameg-osztásban (Tomlinson & Watermeyer, 2020).

A hallgatók egyre tudatosabb döntéshozóként lépnek be a felsőoktatásba: nem-csak tanulási lehetőséget keresnek, hanem olyan szolgáltatási környezetet, amely illeszkedik jövőképekükhöz. A karrierszolgáltatások, digitális formák, mobilitási le-hetőségek és a tanulási környezet színvonala éppúgy befolyásolják a döntést, mint a képzési program tartalma. Az egyetemi brand ebben a térben bizalmi elemként jelenik meg (Branch & Christiansen, 2021).

A piacorientált logika előretörése – ahogy Hemsley-Brown és Oplatka (2010) is jelzi – az intézményeket versenyképesebb és hallgatóközpontúbb működésre sarkallja. A szolgáltatási minőség nem csupán oktatáspolitikai kérdés, hanem az intézményi működés alapvető dimenziója (Giannakis & Bullivant, 2015).

Az OECD-országok oktatáspolitikáját egyre inkább a keresletvezéreltség és az output-alapúság határozza meg. A képzési portfóliók kialakítása szereplők közötti érdekegyeztetésben formálódik, ahol a felsőoktatás a tudás előállítása mellett a gazdasági alkalmazhatóság terepévé is válik (Biagi et al., 2020).

A hazai felsőoktatás értelmezéséhez azonban nem elegendő a nemzetközi tren-dek felől közelíteni. A rendszerváltás utáni expanzió, az ismétlődő finanszírozási ciklusok és a normatív szabályozási struktúrák mélyen formálták az intézmény-rendszert. A hallgatói létszám csökkenése nemcsak demográfiai, hanem strukturá-lis és szociális szelekciós következmény is (Polónyi, 2022).

Az egyetemi irányítás átalakulása – először a kancellári rendszer, majd az alapít-ványi modell bevezetése révén – nemcsak szervezeti átrendeződést, hanem szem-léleváltást is hozott. A döntéshozatal logikája megváltozott: a tudományos önál-lóság és a gazdasági racionalitás közötti viszony új keretek közé került (Derényi, 2020; Rónay & Niemczyk, 2019).

Az alapítványi modellben a stratégiai döntések kuratóriumok kezébe kerültek, amelyeknek a tagjai nem mindig az akadémiai közegből kerülnek ki. Ez a rendszer újradefiniálja, mit értünk autonómián és elszámoltathatóságon. A politikai befo-

lyás és a demokratikus működés kérdései ezeknek az új hatalmi viszonyoknak a következményei (Polónyi, 2022).

Ebben a környezetben a szolgáltatásmenedzsment-modellek egyszerre kínálnak lehetőséget és vetnek fel kételyeket. Alkalmazásuk feltételezné a visszacsatolások beépítésére képes működési kultúrát, amely a hazai felsőoktatási gyakorlatban sok esetben nem áll rendelkezésre (Hrubos, 2021).

A magyar intézményi működés kettőssége – a nemzetközi szolgáltatási logikák követése mellett a túlélésre játszó reflexek dominanciája – újra és újra felveti a kérdést: miként értelmezhetők ezek a modellek ott, ahol a strukturális adottságok és működési logikák egymással feszültségben állnak.

Felsőoktatás mint szolgáltatás – A közös értékteremtés modellje

A felsőoktatás szolgáltatásként való értelmezése nem új, de a hazai diskurzusban sokáig háttérbe szorult. A globális verseny, az állami finanszírozás visszaszorulása és a hallgatói igények erősödő sokfélesége olyan irányba terelte az értelmezést, amely az egyetemeket már nem kizárólag tudástranszferre, hanem szolgáltatási logikákra épülő szervezetként látja. Ford et al. (1999) szerint a felsőoktatás nehezen illeszthető a piaci logikába, míg Ng és Forbes (2009) rámutattak: a menedzsmenttudomány szolgáltatásként, a pedagógiai gondolkodás pedig tanulási térként kezeli az egyetemeket. E két nézőpont együttes alkalmazása új értelmezési lehetőségeket nyit.

A Service-Dominant Logic (SDL) értelmezése szerint a szolgáltatás nem termék, hanem értékteremtő folyamat, amely az oktató és hallgató közötti interakcióban jön létre (Vargo & Lusch, 2004, 2008). A tudás nem átadás, hanem közös formálás eredménye, melyhez aktív részvétel szükséges (Díaz-Méndez et al., 2019). Hennig-Thurau et al. (2001) szerint a felsőoktatás különlegességét az adja, hogy a hallgatóknak magas szintű motivációval és értelmező képességgel kell rendelkezniük. Oldfield és Baron (2000) a felsőoktatást „tisztá” szolgáltatásként írják le – az interakció és a személyesség hangsúlyával.

Az ESG (2015) szerint a képzési program a lehető legtágabban értelmezett felsőoktatási szolgáltatás. Ha az intézményi működés a tanulási élményre és a hallgatók aktív részvételére épül, akkor szolgáltatási gyakorlatként értelmezhető. A tananyag mennyisége helyett az érték abban rejlik, milyen tanulási lehetőségeket tud megnyitni az intézmény (Guilbault, 2016; Wolfe, 2020).

Bizonyos szolgáltatási modellek jól illeszthetők a felsőoktatás működéséhez, különösen azok, amelyek nem kizárólag az eredményre, hanem a folyamat minőségére és a hallgatói elvárásokra összpontosítanak. A GAP-modell (Parasuraman et al., 1988) például az elvárások és tapasztalatok közötti különbségekre hívja fel a figyelmet. Ng és Forbes (2009) szerint az elvárások gyakran változóak és nehezen megfogalmazhatók – a rés így érzékelési eltérés is lehet. Grönroos (1998, 2015)

szolgáltatásteljesítési modellje megerősíti: a minőség nemcsak a kimenetben, hanem a tanulási út mentén jön létre.

Schmenner (1986) mátrixa szerint a felsőoktatás a magas munkaintenzitás és interakció kategóriájába tartozik, de a tömegképzéshez kapcsolódó standardizálás ezt eltolhatja. A modell két stratégiát különböztet meg: az értéknövelést (interakció, személyre szabás) és a hatékonyságnövelést (automatizálás, egyszerűsítés). A felsőoktatás gyakran e két cél között keres egyensúlyt.

Larsson és Bowen (1989) szerint a felsőoktatás elvileg a magas részvétel és bizonytalanság tartományába esik. A gyakorlatban azonban az intézmények gyakran a kiszámíthatóságot keresve visszafogják a hallgatói részvételt. Ez egyszerűbb működést eredményezhet, de csökkentheti a tanulás rugalmasságát és személyességét. Ahol viszont a hallgatók aktívan jelen vannak, ott a működés is átrendeződhet – a szolgáltatási logika is új értelmet nyer.

A kulcskérdés: képes-e az egyetem olyan környezetet biztosítani, ahol a hallgató nem passzív, hanem aktív résztvevő? Díaz-Méndez et al. (2019) szerint a tanulás értéke az interakcióból fakad, ahol oktató és hallgató erőforrásait közösen mozgósítja. A minőség így nemcsak az egyéni tanulásban, hanem az intézményi működésben is megjelenik. A partnerség fogalma – Healey et al. (2014); Usantha & Kamara (2016) nyomán – nem formális bevonást jelent, hanem a tanulási környezet közös alakítását. A tanulási élmény, a szolgáltatásdizájn és az egyetemi működés olyan területek, ahol a hallgatók érdemi szerepvállalása valós értéket teremthet (Wolfe, 2020; Guibault, 2016; Díaz-Méndez et al., 2019).

A menedzsmentalizmus mint válasz – Hatékonyság, elszámoltathatóság és mérések

A felsőoktatással szembeni társadalmi, gazdasági és politikai elvárások az elmúlt évtizedekben egyre komplexebbé váltak. A versenyképesség, az elszámoltathatóság és a minőségbiztosítás iránti igény mind gyakrabban hívta életre a menedzsmentalapú megközelítéseket, amelyek fokozatosan átformálták az intézmények működését. A New Public Management (NPM) és a menedzsmentalizmus nemcsak a közigazgatásban, hanem a felsőoktatásban is hangsúlyos szervezőelvvé váltak (Shepherd, 2017).

A menedzsmentalizmus nem pusztán technikai eszköztár, hanem szemléletmód is: az egyetem olyan szervezetként jelenik meg, amelynek működését gazdasági racionalitás határozza meg. A hatékonyság, a mérhetőség és a standardizálhatóság egyre inkább célokká válnak. Mindez összefügg azzal is, hogy az állami támogatások csökkenése, a versenyalapú forráselosztás előretörése és a piaci alapú képzések térnyerése új működési logikákat hívott életre (Zatonatska et al., 2019).

Ez a menedzsmentlogika nem feltétlenül ellentétes az akadémiai értékekkel, de újraprendezi a szerepeket. Az egyetemi vezetés már nem kizárólag tudományos

közösségi képviselet: a belső szakmai és külső – fenntartói, partneri, társadalmi – elvárások metszetében működik (Taylor, 2017; Shepherd, 2017).

Magyarországon a menedzserializmus megjelenése fokozatos és több lépcsőben zajló folyamatként értelmezhető. A nemzetközi trendekhez képest késleltetve, de már a felsőoktatási törvény 1996-os módosításában, illetve a 2005-ös Ftv.-ben is megfigyelhetők voltak az NPM-re jellemző elemek, például az irányító testületek bevezetésére tett kísérlet formájában (Kováts et al., 2017; Rónay, 2019b). A 2014-ben bevezetett kancellári rendszer ezen folyamatok egyik legmarkánsabb intézményes megnyilvánulása volt, amely a gazdasági és adminisztratív működés felelősségét közvetlen kormányzati irányítás alá helyezte. Fontos azonban kiemelni, hogy e lépések menedzserialista természetét a szakirodalomban is vita övezi – egyes értelmezések szerint ezek inkább hatalmi átrendeződések voltak, mintsem a klaszszikus NPM-elvek szisztematikus érvényesítése (Rónay, 2019b). A professzionális működés ígérete mellett számos intézményben feszültséget okozott, főként az autonómia és a kontroll viszonya körül.

A kancellári rendszer bevezetése után a felsőoktatás irányításának újabb lépcsőfokaként jelent meg az alapítványi fenntartási forma, amely a fenntartói szerepet és a stratégiai döntéshozatalt immár tartós jogi keretbe helyezte. A modell lényege, hogy a közfeladatot ellátó egyetemek irányítását az állam által kijelölt kuratóriumokra ruházza, amelyek többnyire a vállalati logika és menedzsmentelvű működés elvei szerint szerveződnek – legalábbis elméletben. Az irányítási jogosítványok jelentős része a kuratóriumokhoz került, ami számos intézményben átrendezte a rektor és a szenátus szerepét (Polónyi, 2022; Rónay, 2019a). Bár az akadémiai döntéshozatal formális keretei megmaradtak, a stratégiai döntések súlypontja gyakran áthelyeződött. Egyes intézményekben ez a szenátus szerepének háttérbe szorulását eredményezte, míg a rektori pozíció az elnöki modellel működő egyetemeken sok esetben megosztott legitimációs térbe került. Ugyanakkor ezek a változások nem tekinthetők egységes trendnek – az egyes egyetemek gyakorlatában eltérő mértékben jelentkeznek. Az átalakuló vezetői struktúrák és a felelősségi viszonyok értelmezése során Rónay (2019b) rámutat: a kuratóriumi modell nem egyszerűen a döntéshozók személyét, hanem a döntések legitimációs bázisát is átrendezzi, gyengítve az akadémiai közösségek belső önrendelkezését.

Az adminisztratív logika előretörése nem pusztán külső nyomás, hanem a nemzetközi versenyhelyzetből is következik. Az intézmények lokális beágyazottság és globális elvárások kettőseben működnek – az átláthatóság és teljesítményelvárás ebben a kettős közegben válik hangsúlyossá (Greben et al., 2024).

Az oktatói munka mérhetősége, a tudományos teljesítmény indikátorokba tömörítése, valamint a hallgatók „ügyfélként” való kezelése olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek túlmutatnak a szervezeti működésen. A menedzserializmus nem pusztán új struktúra, hanem szemléleti fordulat, amelyre az akadémiai közösségnek tartalmi válaszokat kell adnia.

Mcdonaldizáció – A sztenderdizálás logikája a felsőoktatásban

A felsőoktatásban tapasztalható sztenderdizálási törekvések már nem pusztán szakmai válaszok, hanem intézményi és társadalmi elvárások. Ritzer (1993) mcdonaldizáció fogalma jól írja le azt a folyamatot, ahogyan a felsőoktatás egyre inkább szabványosított szolgáltatássá válik. A hatékonyság, kiszámíthatóság, előre-jelezhetőség és kontroll négyese az intézményi működés meghatározó elvévé vált (Ritzer, 2004; Hartley, 1995).

Hatékonyság alatt azt értjük, amikor az intézmény igyekszik minél kevesebb erőforrással minél több eredményt elérni. Például digitalizálja a tananyagokat, automatizálja a vizsgaszervezést, és egyszerűsíti az adminisztrációt a nagyobb hallgatói létszám kezelése érdekében (Parker, 2013; Zatonatska et al., 2019).

A kiszámíthatóság azt jelenti, hogy az oktatás tervezhető és egyenletes – a tantervek, kreditszámok, vizsgák előre rögzítettek. A hallgatók így tudják, mire számíthatnak. Ez különösen hasznos a tömegképzésben és a nemzetközi hallgatók számára, akik számára fontos a kiszámítható tanulmányi út (Ritzer, 2004).

Az előrejelezhetőség azt jelenti, hogy az oktatási folyamatokat egységesítik: például minden kurzus hasonló módon épül fel, a tananyagok könnyen cserélhetők, és az oktatók helyettesíthetők. Ez átláthatóbbá teszi a rendszert, de csökkentheti a tanulási élmény személyességét és az oktatók szakmai mozgásterét (Hartley, 1995; Ritzer, 2004; Shepherd, 2017).

Kontroll alatt azt értjük, hogy a teljesítményt mérőszámok, rangsorok és visszacsatoló rendszerek segítségével követik nyomon. Az oktatók és az intézmények működését egyre inkább számok alapján értékelik – például publikációszám vagy hallgatói visszajelzések alapján (Hartley, 1995; Parker, 2013; Shepherd, 2017).

A hazai felsőoktatásban is megjelentek ezek a működésmódok. Az egységesített KKK és a Neptun-rendszer működése egyaránt tükrözi ezt a logikát. Ide sorolható továbbá az elektronikus vizsgáztatás terjedése, az adminisztratív eljárások online platformokra terelése, vagy épp az egyre egységesebb hallgatói értékelési rendszerek bevezetése is. A működés célja a kiszámíthatóság és az ellenőrizhetőség – sokszor a rugalmasság kárára (Rónay, 2019a; Polónyi, 2022).

A kompetenciaalapú képzés, a kimeneti szabályozás és az értékelés technológiai támogatása szintén a szegmentált, mérhető, monitorozható működés irányába mutat. A tanulási út személyes jellege, az oktató-hallgató kapcsolat minősége azonban gyakran háttérbe szorul.

Ez azonban nem jelenti, hogy a mcdonaldizáció csupán negatív lenne. A szabványosítás sokszor támogatja a tanulás tervezhetőségét, az értékelési kritériumok átláthatóságát, a stabil működést. Az egységesítés szervezeti és hallgatói szinten is előnyt jelenthet. A kérdés az, hogy mindez megőrizheti-e a tanulás emberi és közösségi dimenzióját? Képes-e kezelni a különböző tanulói igényeket és útvonalakat? A válasz kulcsa abban rejlik, hogy a működés hatékonysága mellett megmarad-e a rugalmasság, az intellektuális komplexitás és az emberi lépték.

A minőség és hatékonyság közötti feszültség – Az oktatás paradoxonja

Az oktatás minőségének kérdése a felsőoktatási menedzsmentmodellek egyik legérzékenyebb pontja. A szolgáltatási logika és a menedzseri szemlélet elvben támogatná a hatékony, átlátható és következetes oktatási folyamatokat, de a gyakorlatban gyakran inkább feszültséget generálnak, mint megoldást kínálnának. Az oktatásban az értékteremtés időigényes, nehezen mérhető, és gyakran áttételes. A menedzsmentrendszerek viszont azonnali visszacsatolásra és kvantifikálható mutatókra építenek (Johnes, 2015; De Witte & López-Torres, 2015), ami nem illeszkedik a tanulás sokrétű, személyes és közösségi természetéhez.

Ez a feszültség más közszolgáltatási területeken is jelen van, de a felsőoktatásban különösen élesen rajzolódik ki. Az akadémiai működés a szakmai autonómiára épül, míg a menedzsmentlogika standardizált, mérhető és skálázható működést vár el. A konfliktus az oktatók és intézményi vezetők közötti viszonyban sűrűsödik: a vezetés a teljesítményre fókuszál, az oktatók pedig az oktatási tartalom és a hallgatókkal való kapcsolat minőségét féltik. Az érdekek egyeztetése helyett gyakran megmerevednek az álláspontok, ami hosszabb távon a szervezeti kultúra sérüléséhez vezethet.

Ha az oktatást szolgáltatásként értelmezzük, elengedhetetlen a szolgáltatási logika alapelveinek figyelembevétele. A tanulási folyamatban az érték nem előre gyártott formában jelenik meg, hanem az oktató és a hallgató interakciójában alakul ki. Egy jól működő szolgáltatási modell nem az „ügyfélként” kezelt hallgatót szolgálja ki, hanem a közös tanulás feltételeit teremti meg. A minőség így nem egy külső értékelő rendszer eredménye, hanem az oktatásban részt vevők tapasztalati valóságában alakul ki (Nicholson, 2011).

A probléma nem önmagában a szolgáltatási szemlélettel van, hanem annak leegyszerűsített, kizárólagos alkalmazásával. Ha az intézményi működés teljes egészében az azonnali mérhetőségre és standardizálhatóságra épül, elvesznek azok a dimenziók – a személyesség, reflexió és közösség – amelyek az oktatás valódi értékét adják. A tanulás nem szállítmány, a hallgató nem „ügyfél” a szó piaci értelmében.

A menedzserializmus ezzel szemben rögzített teljesítményelvárásokkal dolgozik. A teljesítménymutatók, a standardizált képzési kínálat és az ellenőrző eszközök megjelenése érthető válasz a hatékonysági és elszámoltathatósági elvárásokra (Milliken & Colohan, 2004). Ugyanakkor, ha ezek válnak kizárólagossá, épp azokat a minőségeket szorítják háttérbe, amelyek a tanítás és tanulás lényegét adják (Taousanidis & Antoniadou, 2010). Holmes és Lindsay (2018) kiemelik: a digitális tanulási rendszerek és a technomenedzseri szemlélet a tanulás személyes dimenzióit háttérbe szorítják, az oktatót végrehajtóvá, a hallgatót adategységgé redukálják. A tudás így mérhető terméké válik – eltűnik mögüle az élmény, a reflexió és az emberi kapcsolat.

A hazai gyakorlatban ez a feszültség leginkább az ESG szerinti akkreditációs elvárások és a centralizált finanszírozási, oktatásszervezési logikák között érzékelhető (Polónyi, 2022). Az ESG alapelvei olyan minőségbiztosítást céloznak, amely figyelembe veszi a tanulási környezetet és a tanítás–tanulás kapcsolatát. A gyakorlatban viszont a létszámcsökkenésre adott közpolitikai válaszok és a központosítás inkább a mcdonaldizáció logikáját erősítik (Rónay, 2020). Így a kérdés nemcsak az, alkalmazható-e a szolgáltatási logika, hanem az is: milyen környezet szükséges ahhoz, hogy valóban működni tudjon.

Az oktatásminőség tehát nem egy mérőszám, hanem az interakción, részvételen, felelősségen alapuló közös tapasztalat. A menedzsment akkor lehet ennek partnere, ha nem csak ellenőriz, hanem lehetőséget teremt. Ha struktúrákat hoz létre, amelyek támogatják a közös tanulást – és nem csak értékeli azt. A következő szövegegyes azt vizsgálja, hogyan illeszthetők össze ezek a különböző logikák egy működőképes, intézményi szinten is értelmezhető rendszerbe.

Egyensúlykeresés és jövőformálás

A felsőoktatás irányításában mára megkerülhetetlenné váltak a menedzsmentalapú megközelítések. Ugyanakkor a pusztán piaci vagy közszolgáltatási logikára épülő működési modellek rendre kiélezik azokat a feszültségeket, amelyek a korábbi szakaszokban már részletesen bemutatásra kerültek: az elszámoltathatóság és a bizalom, a sztenderdizálás és a személyesség, a mérhetőség és az oktatási folyamat szubjektív dimenziói között húzódó ellentmondásokat. Az egyetemek helyzete ebben a viszonyrendszerben nehezen illeszthető be kizárólagosan egyik kategóriába. Nem működnek úgy, mint egy vállalat, de nem is tekinthetők klasszikus közintézményeknek. Egyszerre vesznek részt a társadalmi fejlődés hosszú távú folyamataiban és kénytelenek működésüket rövid távú, költségérzékeny logikák mentén szervezni. E kettősség felismerése – és nem tagadása – az a kiindulópont, ahonnan a menedzsmentszemlélet nem nyomasztó kényszerként, hanem komplexitást kezelő lehetőségként gondolható el.

A jövő működésmódjai vélhetően nem a kizárólagos logikákban, hanem a hibrid válaszokban keresendők. Olyan működési keretekben, amelyekben a szervezeti hatékonyság és az oktatás emberi tere nem zárják ki egymást. E gondolkodás egyik releváns példája az EFQM 2020-as minőségmodellje, amely nem a klasszikus menedzseri mutatók alternatívájaként, hanem azok komplexitásának bővítéseként jelenik meg. Az értékek, a társadalmi küldetés, a különböző érintetti nézőpontok és a környezeti ökoszisztémák figyelembevétele nem a teljesítményelv cáfolata, hanem annak újrendezése. Az irányítás–megvalósítás–eredmény hármában gondolkodva olyan egyensúlyra törekszik, amelyben a jövőkép, az intézményi kultúra és a fenntartható működés nem egymás rovására, hanem egymással összhangban értelmezhető (EFQM, 2020).

A nemzetközi és hazai minőségbiztosítási rendszerek szintén ebbe az irányba mozdulnak. Az ESG 2015 standardjai – melyeket a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság is alkalmaz – nem adminisztratív megfelelési követelményként értelmezendők, hanem olyan működési alapelvekként, amelyek valóban képesek a minőség és a partnerség integrált értelmezését biztosítani. Az értékelés során nemcsak a teljesítménymutatók, hanem a tanulási környezet, a hallgatói részvétel, az oktatás és kutatás kapcsolódásai, valamint a tanulás és tanítás minősége is hangsúlyt kap. Az ESG nemcsak elvárásokat fogalmaz meg, hanem szemléleti fordulatot is kínál: a minőség nem statikus eredmény, hanem fejlesztési lehetőség, amelyhez a hallgatók és oktatók érdemi bevonása szükséges (ESG, 2015).

A „miért”, „hogyan”, „mit” hármas logikája Simon Sinek Golden Circle modelljében (Sinek, 2009) is megjelenik, és szervesen illeszthető az EFQM szemlélethez. A modell lényegi állítása, hogy azok a szervezetek működnek hitelesen és hosszú távon fenntarthatóan, amelyek a működésük értelmét nem utólag keresik, hanem az elején tisztázzák. A három kérdés tehát nem egyszerű sorrendi játék: a „miért” arra irányul, hogy mi a szervezet küldetése, társadalmi értelme; a „hogyan” ennek megvalósítási módját, eszközeit fedi le; míg a „mit” a konkrét tevékenységeket, kimeneteket, eredményeket jelöli. A legtöbb szervezet – így egyetem is – hajlamos kívülről befelé gondolkodni: a „mit”-tel kezdeni (pl. tantárgyakat hirdetni, órarendet készíteni), majd visszafelé igazolni ezek működését egy „hogyan”-nal. A „miért” gyakran elmarad, vagy csak formálisan kerül megfogalmazásra.

A felsőoktatás esetében is éppen ez a „miért” kérdés lenne a stratégiai gondolkodás kiindulópontja. Mi a szerepünk a társadalomban? Mit jelent ma egyetemnek lenni – a gazdasági hatékonyságon túl? A „hogyan” és a „mit” csak akkor nyer relevanciát, ha ezekre a kérdésekre reflektálunk. Ehhez azonban nem elég egy felsővezetői stratégiai dokumentum. Az egyetemek valós jövőformáló kapacitása azon múlik, hogy az oktatókat – mint az egyetemi működés hiteles hordozóit – képesek-e bevonni e kérdések újrafogalmazásába. Ha a „miért” nem közös, akkor a „hogyan” és a „mit” is kiüresedik. Ha viszont az oktatók és más szereplők értik és formálják a célt, akkor a működés képes lesz a helyi kultúrákhoz és tanulási formákhoz is alkalmazkodni, valódi minőséget és értéket teremteni – túl a mutatókon és sztenderdeken. Ehhez azonban az állami szereplők felelőssége is jelentős: a fenntartói és szabályozói oldalon is ebben a szemléleti logikában kell megfogalmaznia az elvárásait. A „mit” kérdésre adott válaszokat – az elvárt teljesítményt, mutatókat, eredményeket – csak akkor érdemes és lehet kijelölni, ha az érintett felsőoktatási közösségekkel közösen és értelmezve történik mindez. A minőség és elszámoltathatóság elvárása így nem válik külső kényszerré, hanem a közös célokból következő belső működés természetes részévé válhat.

A menedzserializmus logikája sok szempontból hozzájárult az átlátható és felelősségteljes működéshez, ugyanakkor nem tekinthető semleges eszköznek. Az irányítás racionalizálása csak akkor lehet legitím, ha nem öncélúan, hanem az egyetemek hosszú távú társadalmi küldetésének szolgálatában történik. Ebben a keretben a korszerű menedzsmenteszközök – mint az ESG minőségbiztosítási standard-

jai vagy az EFQM komplex értékelési modellje – nem váltják ki az értékvezérelt működést, hanem azt támogatják. A kérdés tehát nem az, hogy alkalmazzuk-e ezeket az eszközöket, hanem az, hogyan illesztjük őket egy olyan hibrid modellbe, amely képes egyensúlyt teremteni teljesítmény és részvétel, standardizálás és személyesség között.

Ennek kulcsa, hogy a felsőoktatás hosszú távú társadalmi küldetéséhez (misz-szióihoz) igazítva történjen a működési keretek kialakítása. A célok és eszközök kijelölése nem lehet csupán központi akarat, hanem érdemi érintetti bevonáson keresztül, közös felhatalmazás alapján kell megtörténnie. Ez különösen fontos abban a kontextusban, ahol a formális döntéshozók – például a kuratóriumok – legitimációja nem az akadémiai közösségből fakad. A vezetői szerepek és testületek közötti felelősségi viszonyok újrendeződése olyan kockázatokat is hordoz, amelyek a demokratikus működés és a szakmai autonómia gyengüléséhez vezethetnek (Rónay, 2019b). A menedzsment nem öncél, hanem a küldetés szolgálatának eszköze lehet – ha valóban ezen az alapon szerveződik.

A menedzserializmus akkor válhat valóban működőképes támogató logikává, ha nem kizár, hanem integrál. Ha nem a külső kontroll, hanem az egyetemi értelmén alapuló, reflektív és partneri viszony határozza meg a működést. Az EFQM-modellbe ágyazott szemlélet pontosan ezt az egyensúlyt keresi: hogyan lehet a szervezet környezeti ökoszisztémájába illeszkedve megtartani a személyességet és az egyediséget, miközben fenntartható teljesítményre is törekszünk. A sikeres felsőoktatási rendszerek jövője nem valamelyik logika kizárólagosságában, hanem azok összehangolt egyensúlyában rejlik. Olyan szervezetekre van szükség, amelyek képesek stabil működést biztosítani anélkül, hogy elveszítenék az oktatás emberi, adaptív, értékteremtő dimenzióját. Ehhez azonban az állami és fenntartói szereplőknek is ugyanebben a szemléletben kell gondolkodniuk: elvárásaikat nem kizárólag teljesítménymutatók mentén, hanem a felsőoktatási közösségekkel közösen meghatározott célok és értékek alapján érdemes megfogalmazni. Csak így válhat a külső szabályozás a belső fejlődés és hiteles működés partnerévé.

Irodalom

- Bárány, V. F. (2022). *A hazai felsőoktatás-igazgatás rendszerének változásai az 1990-es évektől napjainkig* [PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem].
- Biagi, F., Castaño Muñoz, J., & Di Pietro, G. (2020). *Mismatch between demand and supply among higher education graduates in the EU (EUR 30121 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/003134>
- Branch, J. D., & Christiansen, B. (Eds.). (2021). *The marketisation of higher education: Concepts, cases, and criticisms*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67441-0>

- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. *Sustainability*, 11(19), 5292.
<https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Derényi, A. (2020). Az intézményi működési keretek átalakítási kísérletei a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 64–77.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.5>
- EFQM. (2019). *The EFQM model*. EFQM.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- Ford, J. B., Joseph, M., & Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: The case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 13(2), 171–186. <https://doi.org/10.1108/08876049910266068>
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2015). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630–648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000280>
- Greben, S., Parashchenko, L., & Salii, B. (2024). Comparative analysis of funding of university education in EU countries. *Public Administration and Law Review*, 1(17), 28–42. <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2024-1-28>
- Grönroos, C. (1998). Marketing services: The case of a missing product. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 13(4/5), 322–338.
<https://doi.org/10.1108/08858629810226645>
- Grönroos, C. (2016). *Service Management and Marketing: Managing the Service Profit Logic* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: Reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132–142.
<https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1245234>
- Hartley, D. (1995). The ‘McDonaldisation’ of Higher Education: Food for thought? *Oxford Review of Education*, 21(4), 409–423.
<https://doi.org/10.1080/0305498950210403>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HE Academy.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2010). Market orientation in universities: A comparative study of two national higher education systems. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 204–220.
<https://doi.org/10.1108/09513541011031565>
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344.
<https://doi.org/10.1177/109467050134006>

- Holmes, C., & Lindsay, D. (2018). "Do You Want Fries With That?": The McDonaldization of University Education – Some Critical Reflections on Nursing Higher Education. *SAGE Open*, 8(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018787229>
- Johnes, J. (2015). Operational research in education. *European Journal of Operational Research*, 243(3), 683–696. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2014.10.043>
- Kováts, G., Heidrich, B., & Chandler, N. (2017). The pendulum strikes back? An analysis of the evolution of Hungarian higher education governance and organisational structures since the 1980s. *European Educational Research Journal*, 16(6), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1474904117697716>
- Larsson, R., & Bowen, D. E. (1989). Organization and customer: Managing design and coordination of services. *Academy of Management Review*, 14(2), 213–233. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4282099>
- Milliken, J., & Colohan, G. (2004). Quality or control? Management in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/1360080042000290221>
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/08841240902904703>
- Nicholson, K. (2011). *Quality assurance in higher education: A review of the literature*.
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85–95. <https://doi.org/10.1108/09684880010325600>
- Parker, L. D. (2002). It's been a pleasure doing business with you: A strategic analysis and critique of university change management. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5–6), 603–619. <https://doi.org/10.1006/cpac.2002.0561>
- Parker, L. D. (2013). Contemporary university strategising: The financial imperative. *Financial Accountability & Management*, 29(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/faam.12000>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*.
- Polónyi, I. (2022). Felsőoktatás-politikai tévelygések. *Educatio*, 31(1), 70–84. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.6>
- Ritzer, G. (2004). *The McDonaldization of society*. Pine Forge Press.
- Rónay, Z. (2019a). The rise and fall of autonomy. The last thirty years of Hungarian higher education. In Holmarsdottir, M. B., Steen-Johnsen, A. R., & Sivesind, T. H. (Eds.), *Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship* (pp. 238–244). Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED596929>
- Rónay, Z. (2019b). *Vezetőke, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben, különös tekintettel az állami egyetemekre. Metszéspontok*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó.

- Rónay, Z., & Niemczyk, E. K. (2020). Institutional and individual autonomy in relation to research productivity in Hungarian and South African higher education contexts. In Popov, N., Wolhuter, C., Beer, L. de, Hilton, G., Ogunleye, J., & Achinewhu-Nworgu, E. (Eds.), *Educational reforms worldwide* (pp. 240–247). Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED608412>
- Schmenner, R. W. (1986). How can service businesses survive and prosper? *Sloan Management Review*, 27(3), 21.
- Shepherd, S. (2017). Managerialism: an ideal type. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1668–1678. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281239>
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin.
- Taousanidis, N. I., & Antoniadou, M. A. (2010). Quality assurance: Enhancing or threatening higher education? *Industry and Higher Education*, 24(2), 87–93. <https://doi.org/10.5367/000000010791190967>
- Taylor, A. (2017). Perspectives on the university as a business: The corporate management structure, neoliberalism and higher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 108–135.
- Tomlinson, M., & Watermeyer, R. (2020). When masses meet markets: credentialism and commodification in twenty-first century Higher Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 173–187. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1814996>
- Usantha, C., & Kumara, S. P. A. P. (2016). A quest for service quality in higher education: Empirical evidence from Sri Lanka. *Services Marketing Quarterly*, 37(2), 98–108. <https://doi.org/10.1080/15332969.2016.1154731>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6>
- Witte, K. D., & López-Torres, L. (2017). Efficiency in education: A review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 339–363. <https://doi.org/10.1057/jors.2015.92>
- Wolfe, K. (2020). Service design in higher education: a literature review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 24(4), 121–125. <https://doi.org/10.1080/13603108.2020.1792573>

TANULMÁNYOK AZ INKLÚZIÓ ÉS BEFOGADÁS TERÜLETÉRŐL



FÓNAI MIHÁLY – SZABÓ DIÁNA

PÁLYAKEZDŐ GYÓGYPEDAGÓGUSOK TÁRSADALMI HÁTTERE ÉS A PÁLYAKEZDÉS JELLEGZETESSÉGEI

ABSZTRAKT

A tanulmány a frissdiplomás gyógypedagógusok társadalmi háttérét és pályakezdésük néhány jellemzőjét vizsgálja, szakirodalmi előzmények és a Diplomás Pályakövető Rendszer adatbázisának a másodelemzésével. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyógypedagógusok magasabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, mint a pedagógusképzési terület többi diplomása, ez főként középiskolájuk típusában és az anyák végzettségében ragadható meg. Egyetemi tanulmányaik jellegzetességei nem térnek el a pedagógusképzési terület jellegzetességeitől, a végzés utáni tanulmányaik azonban jobban illeszkednek a végzettségükhöz. Munkaerőpiaci helyzetük ellentmondásos, elsősorban munkájuk tartalmi részével elégedettek, a karrierlehetőségekkel, a jövedelemmel és munkájuk presztízsével inkább elégedetlenek. Ezt az ellentmondást mérsékli kedvező munkaerőpiaci pozíciójuk, a kereslet a munkájuk iránt.

KULCSSZAVAK: pályakezdő gyógypedagógusok, társadalmi háttér, munkaerőpiaci illeszkedés, elégedettség

Bevezetés

A gyógypedagógusok társadalmi háttérével és pályakezdésük jellemzőivel kapcsolatos kutatások alapvető fontosságúak a gyógypedagógus professzió fejlődése szempontjából. A nemzetközi és a hazai szakirodalomban egyaránt kevés kutatás foglalkozik a gyógypedagógusok társadalmi háttérével. Míg a nemzetközi kutatások elsősorban a gyógypedagógia szakmai és intézményi tartalmi kérdéseire összpontosítanak, a tanulmányok egy része kifejezetten professzió fókuszú (Birch & Reynolds, 1982; Danforth et al., 2006), addig a hazai irodalom főként az intézményi és szakmai kérdések vizsgálatára koncentrál (Mesterházi, 2007). A gyógypedagógia az elmúlt évtizedekben jelentős paradigmaváltáson ment keresztül: az orvosi modell dominanciájától való elmozdulás a holisztikus, inkluzív szemlélet irányába történt. (Szabó, 2015, 2023), a gyógypedagógusok szakmai gyakorlatának elemzése is kíséri, amely részben a professziókutatások kritériumai szerint formálódik (Burján & Barthel, 2021).

A hazai empirikus kutatások a gyógypedagógusok társadalmi háttérét, szakmai státuszát és munkaerőpiaci jellemzőit gyakran más tanári hivatások kontextusában vizsgálják (N. Tóth, 2014; Imre, 2015; Fónai & Csonka 2023). A gyógypedagógusok – a többi tanári szakmákhoz hasonlóan – alacsonyabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, érzékelik az alacsonyabb társadalmi státuszból érkezők presz-

tíz- és jövedelemproblémáit (Chrappán, 2010; Kiss, 2013; Balázs & Bass, 2005; Hegedűs, 2015).

Tanulmányunk célja, hogy hozzájáruljon a gyógypedagógusok társadalmi háttérének és munkaerőpiaci helyzetének mélyebb megismeréséhez. A szakirodalom alapján megfogalmazott hipotéziseink szerint a gyógypedagógusok többsége alacsonyabb társadalmi státuszú családokból származik, és számottevő a családi minta hatása pályaválasztásukra. A pályakezdő gyógypedagógusok munkaerőpiaci beilleszkedése és helyzete sok szempontból hasonló a többi pedagógus szakma pályakezdőinek a helyzetéhez, például az alkalmazási és foglalkoztatási feltételekben (leginkább alkalmazottak), néhány területen helyzetük eltér a többi pályakezdő pedagógusétól, így az érzékelt munkaerőpiaci keresletet illetően is. Habár a munkaerőpiaci helyzetük kedvező, a munkakörülményeikkel, különösen a jövedelemmel és a presztízzsel kapcsolatos elégedettségük alacsony (Zubora & Holik, 2017; Chrappán, 2010). Ezt mutatja a munka (állás) kapcsán fontosnak tartott tényezők megítélése, és az azokkal való elégedettség között feszülő ellentmondás is (Fónai & Szabó, 2024b).

Kutatásunk a Diplomás Pályakövető Rendszer (továbbiakban: DPR) másod-elemzésén, továbbá az „Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése” (továbbiakban AAE) adatain alapul, 174 frissdiplomás gyógypedagógus válaszait elemeztük, amelyek megerősítik a családi minta jelentőségét a pályaválasztásban, és rávilágítanak a munkakörülményekkel kapcsolatos ellentmondásos elégedettségre. Másod-elemzésünk eredményei azt mutatják, hogy a szakirodalom egy részében megfogalmazott állításokhoz képest a frissdiplomás gyógypedagógusok magasabb státuszú családokból érkeznek, mint a pedagógusképzési terület többi frissdiplomása.

Jelen tanulmányban, tekintettel arra, hogy a pályakezdő gyógypedagógusok helyzetét kevés kutatás vizsgálja, a hazai empirikus kutatási előzményekre fókuszálunk, tanulmányunkat sok szempontból tényfeltáró jellegűnek tartjuk. A témával összefüggő elméleti kérdéseket a közelmúltban megjelent tanulmányunkban elemeztük, akárcsak az empirikus kutatási előzményeket (Fónai & Szabó, 2024a, 2024b).

Kutatási előzmények

Ahogy arra utaltunk, a nemzetközi és a hazai szakirodalomban kevés az empirikus kutatásokat elemző tanulmány (ehhez lásd: Fónai & Szabó, 2024a). Az empirikus vizsgálatok jelentős része alacsony elemszámú, kvalitatív módszereket alkalmazó kutatás, kevés a nagy elemszámú kvantitatív kutatás és elemzés. Ezek a pályaválasztást, a pályaválasztás során érvényesülő motivációkat, a pályával való elégedettséget, annak összetevőit, a pályaelhagyást, illetve a pályán maradást, valamint a gyógypedagógusok társadalmi háttérét vizsgálják (jelen részfejezet Fónai & Szabó, 2024b tanulmányán alapul).

Az ezredforduló után a gyógypedagógusok körében folytatott empirikus kutatások közül Balázs és Bass (2005) kutatása emelkedik ki, mivel ez volt a leg-

átfogóbb, vizsgálták a gyógypedagógusok demográfiai hátterét, motivációikat, a főiskolára kerülést, az életpálya- és munkahelytörténetet, a szakmai előmenetelt és a családi változásokat. Kutatásukhoz három életkori kohorszot alakítottak ki, ezekből vettek 1500 fős reprezentatív mintát, és végül 534 főt értek el. A nők aránya a mintában 91% volt (a 70-es évek végén 87%). A kutatás évében még csak a „Bárczin” folyt gyógypedagógusok oktatás, ez magyarázza, hogy végzés után a fővárosnak nagy elszívó hatása volt a más régiókból érkezőkre, ugyanakkor 1979-hez képest a budapesti hallgatók aránya 50%-ról 32%-ra csökkent. A vizsgált mintában a szakra jelentkezést nagyban befolyásolta az érintettség: a jelentkezők 15%-ának a családjában élt fogyatékos személy. A jelentkezés legfőbb motivációja a „hivatás” volt, a nappali tagozaton végzettek esetében 35,6%, a levelezőn végzettek esetében 32,0%, emellett még a „szakos érdeklődésnek” volt nagyobb szerepe (13,3%, illetve 5,2%). A végzett gyógypedagógusok 92,5%-a a szakmában helyezkedett el, ám csak 19,4%-nak sikerült az elképzelései szerint elhelyezkedni, pályakezdekőkor komolyabb nehézséggel csak 7% találta magát szemben. Ettől függetlenül valamilyen mértékű problémával mindenki küzdött, az első munkahellyel való elégedetlenség fő okai a munkahelyi vezetéssel való kapcsolat (25,1%), a munkahely rossz anyagi ellátottsága (25,1%), szaktudásuk hiányossága (17,8%), és munkatársaik szaktudásának a hiányossága (12,7%) volt (Balázs & Bass, 2005; Fónai – Szabó, 2024b).

A hallgatók társadalmi helyzetét közvetetten jelző mutatót, a hátrányos helyzetért igényelt többletpontot vizsgálta Hegedűs (2015). A 2012, 2013 és 2014-ben felvett hallgatók esetében nappali tagozatos képzésen a gyógypedagógusok 9,1%-a vett igénybe hátrányos helyzetért többletpontot, míg levelező tagozatos képzés esetében 1,8%, az összes hallgató esetében a megfelelő mutató 5,6%, illetve 1,4%, azaz megállapítható, hogy a vizsgált adatbázis átlagához képest a gyógypedagógiára felvett hallgatók hátrányosabb helyzetűek voltak (Hegedűs, 2015).

Több szak hallgatóinak társadalmi hátterét és a pályaválasztás motivációit vizsgálta 2017/18-ban és 2018/19-ben a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán Pető és Hegedűs (2021). Mintájukba 323 hallgató került. A szakválasztásra 11 állítással kérdeztek rá egy négyfokozatú skálán. A gyógypedagógia szakosok leginkább tudásuk gyarapítását, a könnyű elhelyezkedést, az elismert foglalkozást és a jól jövedelmező állást emelték ki a másik két szakhoz képest, ami azt mutatja, hogy a pályaválasztás során jól ismerték a szakma kedvező munkaerőpiaci pozícióit. Ezt a pozitív szakmaképet mutatja az is, hogy a hallgatói klaszterek alapján az életpályaépítők és a piacorientáltak közé kerültek (Pető & Hegedűs, 2021).

A hallgatók pályaelvárásaitól lényegesen különbözik a már dolgozó gyógypedagógusok véleménye. Esetükben a pályaválasztásra és a pályán maradásra leginkább a belső motivációk hatnak (ez a hallgatók esetében is érvényesül), mint például a segíteni akarás másokon. Ugyanakkor az olyan külső tényezők, mint az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültség, a pályaelhagyás leggyakoribb oka (Hegedűsné, 2023). Hegedűsné szakirodalmi elemzésének az eredményei, és saját interjúkutatásának a tapasztalatai azt mutatják, hogy a pedagógusok és a logopédusok pályá-

motivációja negatív irányba változott, az alacsony bérek, a gyenge karrierlehetőségek és az ezek miatt észlelt alacsony társadalmi megbecsültség miatt (Hegedűsné, 2023). Sok szempontból hasonló következtetéseket fogalmaz meg N. Tóth (2014) is, aki kutatása alapján úgy látja, hogy az alacsony presztízs és jövedelem kihat a szakmai fejlődés lehetőségeinek és a munkával való elégedettségnek a megítélésére is, rosszabbnak látva, érzékelve azokat. A pályán lévő gyógypedagógusok legtöbb szempontból más tanárokhöz hasonlóan ítélik meg saját helyzetüket és jövőképüket.

Tóthné és Konczos (2023) empirikus vizsgálatában 73 logopédust kérdeztek meg, akik 2018 és 2022 között szereztek meg diplomájukat. Jelentős különbség van abban, hogy mennyire érzik jól magukat munkahelyükön, és az anyagi, valamint a társadalmi megbecsültség érzete között; miközben csak 15%-uk érzi magát nem jól, vagy csak kismértékben nem jól, 74%-uk egyáltalán nem elégedett az anyagi megbecsültséggel, és 56%-uk érzi azt, hogy egyáltalán nem becsülik meg őket társadalmilag (Tóthné & Konczos, 2023). Ehhez képest magas azoknak az aránya, akik távlatilag is logopédusok akarnak maradni (70%), a biztos, vagy vélt pályaelhagyás oka legtöbbször az anyagi megbecsülés hiánya.

Gyógypedagógusok az AAE¹ adatbázisban

A gyógypedagógia szak a pedagógusképzési területhez tartozik. Az e képzési területen a 2021/22-es akadémiai évben végzett frissdiplomások 72,4%-a dolgozott, 15,9%-a tanult és dolgozott, 3,4%-a csak tanult, álláskereső volt 0,6% (egyéb 7,2%). A képzési terület frissdiplomásainak a 77,5%-a nem tanult, nem szerzett végzettséget a pedagógus diplomája megszerzése óta, azonos képzési területen 10,2%, más képzési területen 12,2% szerzett diplomát. A pedagógusok 69,9%-a a közszférában, 17,5%-a nonprofit területen, 12%-a pedig a versenyszférában dolgozik. A pedagógusképzési terület pályakezdőinek a bruttó átlagjövedelme 427 801 Ft volt. A frissdiplomás gyógypedagógusok munkaerőpiaci helyzete ettől némileg eltér, többen tanultak munka mellett: 68,6%-uk dolgozott, 23,8%-uk tanult és dolgozott, 2%-uk tanult, 0,5%-uk volt álláskereső (egyéb 5,2%). A gyógypedagógusok 72,6%-a nem szerzett újabb diplomát, ez alacsonyabb, mint a pedagógusképzési terület átlaga, azonos képzési területen 17,4%-uk, más képzési területen 10,1%-uk diplomázott. Körükben jóval magasabb a közszférában dolgozók aránya (75,5%), valamivel alacsonyabb a nonprofit területen (15,1%), és a versenyszférában (9,4%) dolgozóké. 74,3%-uk gyógypedagógusként, 5,7%-uk általános iskolai tanítóként és tanárként, 2,5%-uk oktatási asszisztensként, 1,8%-uk hallás- és beszédterapeuta-ként dolgozott (a többiek más területeken). Bruttó átlagjövedelmük (420 687 Ft) valamelyest elmaradt a pedagógusképzési terület átlagától. Összességében két területen tapasztalható különbség a pedagógusképzési terület összes végzettje és a

¹ Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése.

gyógypedagógus frissdiplomások között: utóbbiak aktívabban tanultak a diploma megszerzése után is, és magasabb körükben a közsférában dolgozók aránya (ez bizonyára összefügg az állások fenntartók szerinti megoszlásával is).²

Módszer és minta, limitációk

Tanulmányunk a Diplomás Pályakövető Rendszer frissdiplomás 2023-as adatbázisának a másodelemzésén alapul. A DPR adatfelvételekre 2010 óta kerül sor az aktív és a frissdiplomás hallgatók körében, ez utóbbi csoportot 2019-ig a lekérdezés előtt egy, három, illetve öt évvel korábban végeztek jelentették, 2019 után az egy és öt éve végzetteket kérdezik meg. A frissdiplomások (abszolutóriumot szerzettek) körében 2023-ban a 2018-ban és a 2022-ben végzetteket keresték meg (jelen tanulmányban az eredményeket az adatfelvétel éve alapján elemezzük és közöljük). A végzettek száma 2018-ban 53 343 fő, míg 2022-ben 54 555 fő volt. Az online kérdőíves adatfelvétel során gyűjtött, összesített és tisztított 2023. évi országos adatbázis 9764 válaszadó válaszait tartalmazza (DPR végzettek vizsgálata 2023). Közülük 174 fő gyógypedagógus végzettségű, a tanulmány empirikus eredményei rájuk vonatkoznak.

Elemzésünk meghatározó limitációja, hogy a gyógypedagógus hallgatók és frissdiplomások adatbázisa a GDPR-szabályozás miatt csak elkülönítetten áll rendelkezésre. Emiatt csak különálló adatbázisok elemzésére nyílt lehetőségünk. Ezért a tanulmány az egyes mintákra vonatkozó alpmegoszlások, kereszttáblák közlésére és átlagok összehasonlítására épül, a pályakezdő gyógypedagógusok esetében klaszterelemzést is végeztünk (ennek eredményeit más tanulmányainkban mutatjuk be).

Kutatási kérdéseinket a szakirodalom és a kutatási előzmények alapján fogalmaztuk meg, ezek a DPR-adatbázis három nagy területéhez illeszkednek.

Első kutatási kérdésünk a végzett gyógypedagógusok társadalmi háttérét illetően a következő:

- A pedagógusképzési területhez hasonló-e a gyógypedagógusok társadalmi háttere?

Második kutatási kérdésünk a felsőoktatási tanulmányok jellemzőihez kapcsolódik:

- Van-e különbség a pedagógusképzési terület egészének frissdiplomásai és a gyógypedagógusok között?

Harmadik kutatási kérdésünk a munkaerőpiaci jellemzőkhöz és a végzettek erre vonatkozó véleményéhez illeszkedik:

- Konzisztens-e a frissdiplomás gyógypedagógusok munkaerőpiaci helyzete, és annak értékelése a végzettek körében?

² <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyestese>

Hipotéziseink a vázolt kutatási kérdésekhez kapcsolódnak:

H1: A frissdiplomás gyógypedagógusok társadalmi háttere hasonló a pedagógusképzési területen végzettekéhez.

H2: A gyógypedagógusok tanulmányai erősebben kapcsolódnak a szakmájukhoz, és gyakrabban tanulnak munka mellett, mint a pedagógusképzési terület más diplomásai.

H3: A gyógypedagógusok munkaerőpiaci helyzete és hivatásképe, hivatástudata ellensúlyozza az alacsony jövedelem és presztízs miatti elégedetlenséget.

A gyógypedagógusok társadalmi háttere, felsőoktatási és munkaerőpiaci jellemzői

Társadalmi háttér

A gyógypedagógusok társadalmi háttérét, felsőoktatási és munkaerőpiaci jellemzőit korábbi tanulmányainkban vizsgáltuk (Fónai & Szabó, 2024a, 2024b). A személyes, társadalmi háttérét, annak összetevőit a gyógypedagógia szakos hallgatókra fókuszálva elemeztük. A felsőoktatási jellemzőket a gyógypedagógia szakos hallgatók és a végzett gyógypedagógusok között is vizsgáltuk, az összes frissdiplomás megfelelő mutatóival vetettük össze a vizsgált jellemzőket. Értelemszerűen a munkaerőpiaci jellemzőket a végzett gyógypedagógusok körében elemeztük (Fónai & Szabó, 2024b). A továbbiakban először a társadalmi háttér néhány mutatóját vizsgáljuk. A gyógypedagógia szinte teljesen „női” szakma, ezt mutatja a következő táblázat is (1. táblázat).

1. táblázat. Frissdiplomások nemek szerinti összetétele, %

	Frissdiplomás gyógypedagógusok	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga, frissdiplomások
Nők	98,3	84,1	57,6
Férfiak	1,7	15,9	42,4
Összesen	174	1141	9763

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

A gyógypedagógusok az egyik „legnőiesebb” szakmát jelentik Magyarországon (a szülésznők, védőnők és óvodapedagógusok mellett). Néhány diplomás szakma, hivatás esetén részben történeti okokkal magyarázható a nők magas, vagy szinte kizárólagos részvétele a szakmában (ezeket a magyar nyelvben máig a megnevezésben is megkülönböztetik, kivéve az óvodapedagógusok és diplomás ápolók hivatalos megnevezése esetében): e szakmák, hivatások már kialakulásukkor „női” szakmák, hivatások voltak, melyet a „női” tulajdonságoknak a szakmára gyakorolt hatásával magyaráztak (Fónai & Csonka 2023). Emellett megfigyelhető egy több

évtizedes „elnőiesedési” folyamat is, mely az egyes diplomás foglalkozások, hivatások társadalmi státuszának, pozíciójának az átalakulásához, és státuszuk csökkenéséhez köthető, ilyenek például a tanárfoglalkozások (lásd Fónai & Csonka, 2023). A nők aránya az elmúlt évtizedben a felsőoktatásban és a diplomás foglalkozásokban – globálisan – már meghaladja a férfiakét, ugyanakkor az egyes szakmák, hivatások között jelentős különbségek vannak, ezt mutatja a táblázat is. A gyógypedagógusok társadalmi háttérének jellemzőit jól mutatja, hogy milyen középiskolából érkeztek a felsőoktatásba (2. táblázat).

2. táblázat. Milyen típusú középiskolában szerzett érettségit*, %

	Frissdiplomás gyógypedagógusok	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Gimnázium, hagyományos négy osztály	50,6	48,0	41,9
Gimnázium, 5 osztályos, nyelvi előkészítő	16,3	12,7	15,4
6, 8 osztályos, vagy kéttannyelvű	15,1	11,4	17,2
Szaggimnázium (szakközépiskola)	16,9	25,4	23,7
Egyéb	1,2	2,6	1,8
Összesen, fő	172	1136	9729

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

* Az iskolatípusok megnevezése azok elvégzésének az évében használt megnevezés alapján van megadva. Legtöbb változás a szakközépiskola, szaggimnázium, technikum esetében történt.

A magyar közoktatás intézménytípusai között lényeges különbségek vannak a tanulók kompozícióját, családjuk társadalmi státuszát illetően, középfokon nemcsak a szakképző iskolák és a többi iskolatípus között, hanem az érettségit adó iskolatípusok között is. Ezek jellemzője a tanulók közötti szelektivitás, ami gyakran szegregációhoz is vezet az egyes iskolák és iskolatípusok között (Csapó et al., 2009; Kiss, 2020; Fehérvári et al., 2021). A táblázat adatai azt mutatják, hogy a pedagógiai képzési terület frissdiplomásai inkább végeztek hagyományos gimnáziumban és szaggimnáziumban, mint az összes képzési terület frissdiplomásai. A gyógypedagógusok körében a többi pedagógus végzettségű diplomához képest magasabb a „szerkezetváltó” gimnáziumokból érkezők aránya, ez, a szülők iskolai végzettségéhez hasonlóan (3. és 4. táblázat), a gyógypedagógusok kedvezőbb társadalmi háttérét jelzi.

3. táblázat. Mi volt az Ön édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége akkor, amikor Ön 14 éves volt?

	Frissdiplomás gyógypedagógusok	Pedagógus- képzési terület	Összes képzési terület átlaga
Legfeljebb 8 általános	4,1	6,1	3,7
Szaktanárképző, szakiskola	37,4	37,5	29,6
Érettségig adó középiskola	30,4	30,5	30,5
Főiskola, egyetem	25,7	24,1	34,0
Nem tudja, nem ismerte, nem élt	2,3	1,8	2,2
Összesen, fő	171	1132	9654

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

Az apák iskolai végzettségét tekintve a gyógypedagógusok és a pedagógiai képzési terület között nincs lényeges eltérés, az apák között a szaktanár végzettségűek vannak legtöbben, arányuk meghaladja az érettségizett és diplomás apákét – ezzel szemben az összes képzési terület frissdiplomása esetében az apák között a diplomások aránya a legmagasabb. Ettől eltérő a helyzet, ha az anyák végzettségét vizsgáljuk

4. táblázat. Mi volt az Ön édesanyjának a legmagasabb iskolai végzettsége akkor, amikor Ön 14 éves volt?

	Frissdiplomás gyógypedagógusok	Pedagógus- képzési terület	Összes képzési terület átlaga
Legfeljebb 8 általános	9,4	8,6	4,4
Szaktanárképző, szakiskola	18,7	21,0	15,7
Érettségig adó középiskola	33,9	38,8	37,9
Főiskola, egyetem	37,4	31,4	41,5
Nem tudja, nem ismerte, nem élt	0,6	0,3	0,5
Összesen, fő	171	1131	9666

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

Az apák és az anyák iskolai végzettsége között az összes diplomás és a gyógypedagógusok esetében is megfigyelhető, hogy az anyák végzettsége magasabb, lényegesen alacsonyabb körökben a szaktanár végzettségűek aránya, és magasabb az érettségizettek és a diplomásoké. Ez egy általános társadalmi folyamat része, amely a nők iskolai végzettségének folyamatos emelkedését tükrözi (Balázs & Vadász, 2019; Fényes, 2011; Keczer, 2012). A frissdiplomás gyógypedagógusokra koncentrálva azt látjuk, hogy az anyák végzettsége közelebb áll az összes képzési terület átlagához, mint a pedagógusképzési terület átlagához – ez arra utal, hogy a gyógypedagógusok az anyák révén magasabb státuszú családokból érkeznek, mint a többi pedagógus foglalkozás frissdiplomása. Ugyanakkor a családok társadalmi

státuszát a társadalomtudományi kutatások hagyományosan továbbra is elsősorban az apák iskolai végzettsége és foglalkozása alapján határozzák meg (Fónai & Lánci, 2023). Ezt az összefüggést korábbi empirikus vizsgálatok is alátámasztják: a tanárképzés különböző intézménytípusaiban tanuló hallgatók társadalmi összetételét elemző kutatás szerint a pedagógusjelöltek társadalmi rétegződésében az apa iskolai végzettsége szignifikánsabb hatással bírt, mint az anyáé, különösen az intézményi presztízshierarchia mentén kirajzolódó státuszkülönbségek esetén (Lukács, 2002). A nők iskolázottságának emelkedése azonban az elmúlt évtizedekben olyan mértékű volt, hogy az anyák státuszhatása egyre hangsúlyosabban jelenik meg a társadalomtudományi értelmezésekben is (Balácsi & Vadász, 2019; Fényes, 2011; Fónai & Csonka, 2023). A szerzők szerint ez a kétféle hatás – az apai státusz korábbi, hagyományos dominanciája és az anyai iskolázottság társadalmi jelentőségének növekedése – együttesen mutatja, hogy a gyógypedagógus hallgatók státusz-háttere összetettebb annál, mint hogy pusztán egyetlen szülő végzettsége alapján értelmezhető lenne. A családi hatások, minták pedig – ahogy az alábbi 5. táblázat is mutatja – inkább hasonlóak a többi pedagógus foglalkozásúakéhoz.

5. táblázat. Van-e a családjában az Önéhez hasonló végzettséget szerzett személy?

	Frissdiplomás gyógypedagógusok	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Igen, szülők és nagyszülők	8,7	7,7	5,1
Igen, csak a szülők között	14,0	11,8	9,9
Igen, csak a nagyszülők között	1,7	3,2	2,2
Igen, a tágabb családban	19,8	22,6	17,8
Nincsen	55,8	54,7	65,0
Összesen, fő	172	1135	9708

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

Addig, amíg a frissdiplomások kétharmadának nincs olyan családtagja, aki hasonló végzettségű volna, a gyógypedagógusok és a pedagógus foglalkozásúak csaknem felének van hasonló végzettségű családtagja. Ez részben a tradicionális „tanárdinasztia” hatásból is fakadhat, ami a családi minták erős hatására utal (ehhez hasonló a jogászok, orvosok és agrármérnökök pályaválasztása). A családi minták hatása a pályaválasztásra és a pályaszocializációra is jelentős, könnyebb elsajátítani azokat a mintákat és értékeket, melyek egy szakma, hivatás jellemzői (Fónai & Csonka, 2023). Részben a családi, társadalmi háttért jellemzi az is, hogy milyen településekről érkeztek a gyógypedagógusok (6. táblázat).

6. táblázat. Milyen településen élt 14 éves korában, és hol él most (frissdiplomás gyógypedagógusok, %)?

	14 éves korában	A kérdezéskor
Budapest	15,8	29,4
Vármegyeszékhely, megyei jogú város	19,7	20,9
Egyéb város	36,2	32,7
Község	28,3	17,0
Összesen, fő	152	153

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

A gyógypedagógusok jellegzetesen városi milióból származnak, ez megfelel Balázs és Bass (2005) kutatási eredményeinek. Ha a gyerekkori lakhelyet összevetjük a kérdezéskorival, látható, hogy a frissdiplomások körében egy jellegzetes migrációs folyamat megy végbe, a községekből, és kisebb mértékben az egyéb városokból származók a fővárosban helyezkednek el. Ez részben a képzőhelyek, részben a gyógypedagógia álláshelyek térbeli eloszlásának a hatása, ahogy azt Balázs és Bass is megállapította (lásd ehhez még Hegedűs, 2015). A frissdiplomás gyógypedagógusok társadalmi hátterét vizsgálva azt látjuk, hogy városi, középosztálybeli, alsó középosztálybeli származású foglalkozási csoportról van szó, akik családi háttere magasabb státuszú, mint a pedagógusképzési terület többi frissdiplomásáé.

Felsőoktatási tanulmányok jellemzői

A pályakezdő gyógypedagógusok felsőoktatási tanulmányainak a jellemzői a következők. A DPR 2023-as adatfelvételére válaszoló gyógypedagógusok fele-fele járt nappali, illetve levelező tagozatra. Ez hasonló a pedagógusképzési terület átlagához (52,8%–47,2%), ám a levelező munkarendben végzetek aránya sokkal magasabb, mint az összes képzési terület átlaga (72,7%–27,3%). Mivel a különböző tanári pozíciókat csak szakirányú végzettséggel lehet betölteni (az adatfelvétel idején szigorú volt az erre vonatkozó szabályozás), nem arról van szó, hogy például a gyógypedagógiai munkakörben dolgozók a munkájuk mellett végezték a felsőoktatási tanulmányaikat, és szereztek diplomát. Mivel azt nem kérdezték, hogy aki levelező munkarendben tanult, milyen munkát végzett, legfeljebb hipotetikus választ tudunk arra a kérdésre adni, hogy miért ilyen magas a pedagógusképzési területen a levelező tagozaton végzetek aránya – valószínű, hogy a pedagógusképzési terület vonzóbb az első generációs hallgatók (korábbi terminológiával első generációs értelmiségiek) számára. Ez megfelel a nemzetközi trendeknek (Etzioni, 1969; Schademan & Thompson, 2015; Wright et al., 2023), az első generációs hallgatók a tanárképzést, a szociális és egészségügyi diplomás szakmákat választják, míg a magasabb státuszú családokból érkezők „magasabb státuszú” szakmákat, hivatásokat választanak.

Az, hogy a hallgatók állami ösztöndíjas, vagy költségtérítéssel képzésben tanulnak, a felsőoktatás-politikai prioritásokkal, és nem csak a hallgatók szociális helyzetével függ össze (az legfeljebb a felvételin figyelembe vehető pluszpontokra gyakorol hatást, Hegedűs, 2015, 2018). A pedagógusképzési terület végzett hallgatóinak a 86,7%-a, a gyógypedagógus hallgatóknak a 90,8%-a tanult állami ösztöndíjjal támogatott képzésben, az összes képzési terület átlaga 74,8% volt.

A frissdiplomás gyógypedagógusok 11,5% (20 fő) tanult a lekérdezéskor, 14 fő mesterképzésben, 4 fő szakirányú továbbképzésben, és 2 fő felsőfokú szakképzésben – a képzés szintje és szakterülete azt mutatja, hogy elsősorban a már meglévő végzettségre épülő képzésekről van szó, hisz csak 10% (2 fő) tanult teljesen más területen. Az összes frissdiplomás 17,6%-a vett részt a lekérdezéskor felsőfokú tanulmányokban, magasabb arányban, mint a végzett gyógypedagógusok, a pedagógusképzési területen végzettségűek mutatója 11,5%. Az összes frissdiplomás több, mint fele (52,4%) mesterképzésekben tanult, és magas volt a PhD-képzésekben tanulók aránya is (18,3%). A pedagógusképzési terület frissdiplomásai között a többi képzési területéhez képest magas volt az alapszakos tanulmányokat folytatók aránya (24%) (Fónai & Szabó, 2024b).

Az adatfelvétel során az épp folytatott tanulmányok mellett arra is rákérdeztek, hogy a képzés befejezése óta szereztek-e másik diplomát. A válaszoló gyógypedagógusok 9,8%-a (17 fő) szerzett másik diplomát; a pedagógusképzési terület végzettjeinek a 10%-a (113 fő), és az összes képzési terület frissdiplomásainak a 12,7%-a (1233 fő) szerzett újabb diplomát. A gyógypedagógusok csaknem fele ebben a képzésben is mester szintű diplomát szerzett (47,1%), ez, és az újabb diplomák, illetve a lekérdezéskor folytatott tanulmányok szakmai területe azt mutatja, hogy a gyógypedagógusok azok közé tartoznak, akik a leginkább folytatnak a szakmájukkal, képzettségükkel összefüggő tanulmányokat. A gyógypedagógusok 76,5%-ának az újabb diplomája megfelel a végzettségének, 23,5%-uk pedig hasonló szakterületen tanult. A pedagógusképzési területen végzettségűek esetében csak 46,4%-uk esetében felelt meg az újabb diploma a korábbi képzettségüknek, hasonló szakterületen végzett 23,5%, és egészen más területen tanult 11,6%-uk. Az összes frissdiplomás esetében ezek a mutatók a következők: végzettségének megfelel 47,4%, hasonló szakterület 32,6%, egészen más 20,1%.

Munkaerőpiaci státusz és jellemzők

A frissdiplomás gyógypedagógusok munkaerőpiaci státuszát alapvetően meghatározza, hogy a gyógypedagógusok által betölthető álláshelyek meghatározóan állami és önkormányzati fenntartású intézményekben találhatók, ez hat az alkalmazás jellegére és területére is (7. táblázat).

7. táblázat. A megkérdezett frissdiplomások fő munkaerőpiaci státusza, 2023 (%)

	Gyógypedagógus	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Alkalmazott	84,5	83,7	80,3
Önfoglalkoztató, önálló vállalkozó	2,9	3,1	4,0
Vállalkozó	—	0,4	1,6
Munkanélküli	2,3	2,0	3,4
Nappali munkarenden felsőoktatási hallgató	0,6	1,1	5,1
Csedén, gyeden, gyesen van	9,8	9,2	5,0
Háztartásbeli, egyéb inaktív (eltartott)	—	0,6	0,6
Összesen, fő	174	1140	9773

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

A pályakezdő gyógypedagógusok a megkeresés időpontjában jellemzően alkalmazottak voltak, ez az összes frissdiplomás körében valamivel alacsonyabb, 80,3% volt. A munkaerőpiaci részvételben is vannak különbségek, a gyógypedagógusok 90,8%-a most is dolgozik, 1,2%-a sohasem dolgozott, és 8,1%-a most nem dolgozik, de volt már munkahelye (ez nem a munkanélküliség mutatója, benne lehetnek a hallgatók és a gyesen lévők is). Az összes frissdiplomás esetében a hasonló mutatók: 88,7%, 2,0% és 9,4%, azaz a gyógypedagógusok között valamivel magasabb a foglalkoztatottak aránya, de ez közel áll (és a többi mutató is) a frissdiplomások átlagához. Életkorukból adódóan a pályakezdő gyógypedagógusok 4,8%-a vezető, az összes diplomás hasonló mutatója 11,8%, ez következik az oktatás „laposabb” szervezeti hierarchiájából is, kevés a vezetési szintek száma, így a szervezeti előrelépés lehetősége is. Az alkalmazotti lét alapvetően állami alkalmazást jelent, hisz 2018-ban és 2022-ben a pályakezdő gyógypedagógusok 71,3%-a állami vagy önkormányzati alkalmazásban állt, egyházi és közalapítványi, civil szférában dolgozott 14%-uk, a magánszférában 9,6%-uk, és önálló vállalkozó volt 3,2%-uk. Az összes frissdiplomás körében lényegesen alacsonyabb volt az állami, önkormányzati alkalmazottak aránya (32,8%), lényegesen magasabb a magánszférában alkalmazottaké (53,4%), és ugyancsak alacsonyabb az egyházi, alapítványi szférában (5,0%) alkalmazottaké, és magasabb a vállalkozóké (5,7%). Az eltéréseket a gyógypedagógus álláshelyek fenntartók szerinti megoszlása alakítja, és úgy tűnik, kisebb az esélyük a magánszférában elhelyezkedni, ebből következően tipikusan alkalmazottak (Fónai & Szabó, 2024b).

A szigorú alkalmazási feltételek és a jellemzően (köz)alkalmazotti státusz következtében a pályakezdő gyógypedagógusok tudásukat magas szinten alkalmazzák a munkájukban, egy ötfokozatú skálán ezt 4,26-ra értékelték, ami nagyfokú

horizontális illeszkedést jelent, ezzel szemben az összes frissdiplomás esetében a hasonló mutató 3,32 – azaz a gyógypedagógusok esetében más diplomás csoportokhoz képest valóban magas a tudás alkalmazásának a horizontális illeszkedése (ehhez lásd: Fónai & Csonka, 2023). Részben ezzel függhet össze, hogy csak egynegyedük (25,5%) tervezi azt, hogy munkahelyet változtat egy éven belül, ami alacsonyabb a frissdiplomás átlagtól (29,2%) és a munkájuk, állásuk biztonságát is magasnak látják (8. táblázat).

Ugyanakkor a munkahelyváltási szándék és a munkával való ambivalens elégedettség magas aránya (43,6%) együttesen arra utal, hogy a gyógypedagógus pályakezdők körében a szakmai bizonytalanság már a pálya kezdeti szakaszában is megjelenik. Bár ez nem jelent közvetlen pályaelhagyást, azonban a strukturális tényezőkkel – például a részmunkaidős foglalkoztatás iránti magas igénnyel (47,4%) – együtt olyan mozgástérre utal, amely hosszabb távon a pályaelhagyási szándékot erősítheti.

8. táblázat. A megkérdezett frissdiplomások mennyire tartanak állásuk elvesztésétől, 2023 (%)

	Gyógypedagógus	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Egyáltalán nem tart tőle	71,3	70,3	71,6
Valamennyire tart tőle	26,8	26,6	25,2
Meglehetősen tart tőle	1,3	1,8	2,2
Nagyon tart tőle	0,6	1,3	1,0
Összesen, fő	157	1006	8619

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

Az állás biztonságának a megítélésében nincs különbség a pedagógusképzési terület és az összes képzési terület átlagához képest (az egyes, itt nem vizsgált képzési területek között azonban nagy különbségek vannak). A gyógypedagógusok esetében az állás biztonságának és a munkahelyváltásnak a megítélése közel áll más kutatások eredményeihez, például a logopédusok 70%-a nem tervez munkahelyváltást (Tóthné & Konczos, 2023), Győri és Perpék kutatásában a szociális területen dolgozók 24,5%-a hagyná el magát a szakmát is (Győri & Perpék, 2023). Az eddig vizsgált munkaerőpiaci jellemzőkkel összefüggésben fontos azt is elemezni, hogy maguk a gyógypedagógusok milyen területen dolgoznának, ha ők maguk választhatnának területet és fenntartót, ugyanis a jelenlegi álláshelyek eloszlása ezt jelentős mértékben korlátozza, továbbá vállalnának-e részmunkaidős állást (9. és 10. táblázat).

9. táblázat. Ha szabadon dönthetne, milyen típusú munkahelyen szeretne dolgozni, 2023 (%)

	Gyógypedagógus	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Alkalmazottként az állami vagy önkormányzati szektorban	19,5	26,0	14,6
Alkalmazottként a magánszférában	28,7	26,4	43,9
Alkalmazottként az egyházi, közalapítványi, civil szférában	12,6	13,6	4,3
Vállalkozóként	35,1	30,1	33,9
Egyéb válasz	4,0	3,9	3,4
Összesen, fő	174	1135	9725

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

Az álláshelyek, munkahelyek típusának tényleges eloszlása és a „kívánt” eloszlása között alapvető ellentmondás feszül. Az összes frissdiplomás nyolctizede alkalmazott, ezzel szemben csak egyötödük lenne alkalmazott az állami, önkormányzati és egyházi szektorban. E szektorokban leginkább a pedagógusképzési területen végzettek dolgoznának, beleértve a gyógypedagógusokat is. Az összes frissdiplomás számára a magánszféra alkalmazotti státusza a legvonzóbb, ez azonban kevésbé vonzza a pedagógusképzési terület végzettjeit, ám ezeknek a frissdiplomásoknak is több mint az egynegyede dolgozna a magánszférában. Az önálló vállalkozói lét is vonzza a frissdiplomásokat, ez különösen „váratlan” a pedagógusképzési területen végzettek esetében, hisz jelenleg elhanyagolható körökben a vállalkozók és önfoglalkoztatók aránya, amit a tényleges álláshelyek szektoronkénti és fenn tartónkénti megoszlása magyaráz. Az mindenesetre meglepő, hogy a pályakezdő gyógypedagógusok 35,1%-a dolgozna vállalkozóként, amit a szakmai tudásuk iránti munkaerőpiaci kereslet magyarázhat. Ezek az eredmények alapvetően megkérdőjelezzik a jelenlegi foglalkoztatási formákat. Hasonló a helyzet, ha a részmunkaidős foglalkoztatás elfogadottságát vizsgáljuk (10. táblázat).

10. táblázat. Ha eldönthetné, teljes vagy részmunkaidőben dolgozna, 2023 (%)

	Gyógypedagógus	Pedagógusképzési terület	Összes képzési terület átlaga
Teljes munkaidőben (heti 40 óra)	52,6	57,0	61,5
Részmunkaidőben (heti 20-30 óra)	43,9	38,5	34,0
Kevesebb mint heti 20 órában	3,5	3,3	2,9
Egyáltalán nem dolgozna	0,0	1,1	1,6
Összesen, fő	173	1139	9751

Saját szerkesztés, forrás: DPR – Frissdiplomások, 2023

A frissdiplomások többsége teljes munkaidőben dolgozna, több mint egyharmadukat (36,9%) vonzza a részmunkaidő (ebben a tanulmányban eltekintünk a részmunkaidő veszélyeinek, így a prekariizálódásnak az elemzésétől, ehhez lásd: Fónai & R. Fedor, 2023). A vállalkozói lét vonzása mellett a másik meglepő eredmény, hogy a fiatal gyógypedagógusok csaknem fele (47,4%) dolgozna részmunkaidőben. A DPR 2023-as adatai szerint ez az arány (47,4%) nemcsak a pedagógusképzési területen mért 38,5%-ot, hanem az összes képzési terület 34,0%-os átlagát is jelentősen meghaladja. Ez megerősíti, hogy a gyógypedagógus pályakezdők körében a részmunkaidős foglalkoztatás iránti igény nem csupán egyéni preferencia, hanem strukturális sajátosság. Mindez arra utal, hogy a fiatal gyógypedagógusok jelentős része már a pályakezdés pillanatában is rugalmasabb munkafeltételeket tartana kívánatosnak.

Ezek az eredmények a gyógypedagógusok alkalmazásának jelenlegi merev struktúrájára reflektáló véleményekként és elvárásokként értelmezhetőek, és összecsengenek a nemzetközi és hazai kutatások eredményeivel, melyek szerint a gyógypedagógusi munka autonómiáját szükséges növelni (Dupriez et al., 2016; Sundqvist & Hannås, 2021), hisz épp a munka helye, az alkalmazás módja és szervezése az, ami csökkenti a szakmai autonómiát, és ezzel hozzájárul a munkahelyváltáshoz és a pályaelhagyáshoz.

Következtetések

Következtetéseinket a hipotézisekre reflektálva fogalmazzuk meg. Az első hipotézis alapján azt vártuk, hogy a frissdiplomás gyógypedagógusok társadalmi háttere megfelel a pedagógusképzési területen végzettségének. Ez a hipotézisünk csak részben igazolódott, az apák iskolai végzettsége valóban hasonló, és lényegesen alacsonyabb, mint az összes képzési terület átlaga. Az anyák iskolai végzettsége azonban magasabb a gyógypedagógusok körében, mint a pedagógusképzési területen, és magasabb a szerkezetváltó középiskolákból érkezők aránya is. Ezek alapján megfogalmazható, hogy a gyógypedagógusok „hozott” társadalmi státusza családi és iskola háttérüket tekintve magasabb, mint a többi pedagógusé. Második hipotézisünk is csak részben igazolódott, mert bár a frissdiplomás gyógypedagógusok tanulmányai, azok szintje és szakmai tartalma valóban jobban kötődik a munkájukhoz, a diploma utáni tanulmányok gyakorisága nem magasabb a pedagógusképzési terület végzettjeinél. Harmadik hipotézisünk, melyet a munkaerőpiaci folyamatok és a munka különböző összetevőivel kapcsolatos vélemények, rangsorolások alapján fogalmaztunk meg, igazolódott, a frissdiplomás gyógypedagógusok fontosnak tartják és inkább elégedettek munkájuk szakmai tartalmával (és annak összetevőivel), ami ellensúlyozza, hogy elégedetlenek a karrierlehetőségekkel, a jövedelemmel és munkájuk presztízsével (ehhez lásd: Fónai & Szabó, 2024b). Az ambivalenciák egyébként is jellemzik a gyógypedagógusok helyzetét és az arról kialakult vélekedésüket, valamint elvárásaikat. Jó példája ennek, hogy

miközben meghatározó mértékben állami és önkormányzati alkalmazottak, ha választhatnának, inkább lennének alkalmazottak a magánszférában, valamint vállalkozók. Fontos megjegyezni, hogy a frissdiplomás gyógypedagógusok a kedvezőtlen folyamatok és jelenségek ellenére érzékelik szakmájuk, hivatásuk kedvező munkaerőpiaci pozícióját, a jelentős keresletet munkájuk iránt.

A kutatás gyakorlati jelentősége abban áll, hogy rávilágít a pályakezdő gyógypedagógusok helyzetének sajátosságaira: kedvező munkaerőpiaci kereslet mellett is fennáll az elégedetlenség számos dimenziója, különösen a jövedelem, az előrejutás, valamint a társadalmi presztízs kapcsán (Fónai & Szabó, 2024b). A DPR-adatok alapján megfigyelhető magas részmunkaidős preferencia, valamint a vállalkozás iránti nyitottság azt mutatja, hogy e pályakezdők jelentős része szívesen dolgozna a köznevelésen kívüli területeken is, például fejlesztőként vagy magánpraxisban – ami a pedagóguspályák között egyedi lehetőség (Hegedűsné, 2023). Ebből következően célszerű lenne a képzőhelyeknek és a fenntartóknak rugalmasabb foglalkoztatási formákat, valamint nagyobb szakmai önállóságot lehetővé tevő kereteket kínálni (Imre, 2015). A kutatás eredményei így alapot nyújtanak a gyógypedagógus pálya megtartóerejét növelő beavatkozások tervezéséhez, különösen a munkaerőpiaci igényekhez illeszkedő, differenciált szakmai életutak támogatásával (Chrappán, 2010).

A most bemutatott eredmények továbbá fontos kiindulópontot adnak a pályamobilitás és a professzió jövőbeli változásainak nyomon követéséhez.

Irodalmak

- Balázs, J., & Bass, L. (2005). „Gyógypedagógus pályatükör”. Gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Szociális Munka*, 17(1–4), 3–17.
- Balácsi, I., & Vadász, Cs. (2019.) *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf
- Birch, J., & Reynolds, M. (1982). Special education as a profession. *Remedial and Special Education* 2(4), 1–13.
- Burján B., & Barthel B. (2021). Értelmileg akadályozott gyermekeket nevelő-oktató gyógypedagógusok tapasztalatai a szülőkkel való kapcsolattartásról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2–3), 156–176.
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L., & Verroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 267–286). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Csapó B., Molnár G., & Kinyó L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Danforth, S., Taff, S., & Ferguson, P. M. (2006). Place, profession, and program in the history of special education curriculum. In Brantlinger, E. A. (Ed.), *Who*

- benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children* (pp. 1–25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Diplomás Pályakövetési Rendszer végzetek vizsgálata 2023. *Kutatási Zárótanulmány*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The semi-professions and their organization*. The Free Press.
- Fehérvári, A., Híves, T., & Szemerszki, M. (2021). Népeség, szelekció, oktatás. *Educatio*, 30(2), 226–241.
- Fényes, H. (2011). A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*, 3., 79–96.
- Fónai, M., & Fedor, A. R. (2023). Phenomena of precarity among young graduates – Hungarian case study. *Economics and Sociology*, 16(2), 107–122.
- Fónai, M., & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio* 32(1), 85–106.
- Fónai, M., & Láncki, V. (2023). Myth or reality? Mobility trends among recent graduates of different fields of study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 43–57.
- Fónai, M., & Szabó, D. (2024a). Gyógypedagógia szakos hallgatók és pályakezdő gyógypedagógusok társadalmi háttere, pályaelképzelései és a pályakezdés jellegzetességei I. *Esély*, 35(4), 21–36. <https://doi.org/10.48007/esely.2024.4.2>
- Fónai, M., & Szabó, D. (2024b). Gyógypedagógia szakos hallgatók és pályakezdő gyógypedagógusok társadalmi háttere, pályaelképzelései és a pályakezdés jellegzetességei II. *Esély*, 35(4), 37–57. <https://doi.org/10.48007/esely.2024.4.3>
- Győri, Á., & Perpék, É. (2023). Mobilitási szándék és munkahelyváltási tervek a szociális szakemberek körében. *Esély*, 34(3), 3–26.
- Hegedűs, R. (2015). Gyógypedagógusok: Honnan indulunk, hová tartunk? *Különleges Bánásmód*, 1(1), 25–40.
- Hegedűs, R. (2018). Mennyit ér plusz 40 pont egy vidéki karon? In Tóth A. D. (Ed.), *Az oktatásgazdagsága* (pp. 167–179). CHERD-Hungary
- Hegedűsné, D. D. (2023). A pedagógusok és logopédusok pályamotivációja. In Egri, T. (Ed.), *Tanulmánykötet a XIV. Országos Taní-Tani Konferenciáról* (pp. 93–100). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Imre, A. (2015). Tanulmányi és tapasztalatszerzési utak pályakezdők körében. In Pusztai, G., & Kovács, K. (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 215–232). Partium Könyvkiadó / P.P.S. / Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kiss, L. (2013). Alacsony státuszú szakok az alapképzésben. In Garai, O., & Veroszta, Zs. (Eds.), *Frissdiplomások 2011* (pp. 67–91). Educatio Nonprofit Kft.
- Kiss, J. (2020). A szerkezetváltó gimnáziumok hozzáadott tanulmányi értékének vizsgálata a családítóke-elmélet fogalmi keretei közt. *Párbeszéd: Szociális Munka*, 7(1), 1–18.

- Keczer, G. (2012). Üvegplafon: Nők és férfiak a felsőfokú képzésben, az oktatói és a kutatói pályán Magyarországon. *A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására közleményei*, 4(4), 69–77.
- Lukács, P. (2002). Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, 11(2), 293–301.
- Mesterházi, Zs. (2007). *Változik-e a gyógypedagógia identitása? Iskolakultúra*, 17(6–7), 150–163.
- N. Tóth, Á. (2014): Mérőföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114(1), 25–48.
- Pető I., & Hegedűs R. (2021). Egy vidéki pedagógiai kar hallgatóinak szakválasztása. *Szociálpedagógia*, (17), 5–16.
- Schademan, A., & Thompson, M. (2015). Are College Faculty and First-Generation, Low-Income Students Ready for Each Other? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 1–23.
- Sundqvist, C., & Hannäs, G. (2021). Same vision, different approaches: Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, (36)1, 89–110.
- Theobald, R. J., Goldhaber, D., Naito, N., & Stein, M. L. (2021). The special education teacher pipeline: Teacher preparation, workforce entry, and retention. *Exceptional Children*, 88(1), 65–85.
- Szabó, D. (2015). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 319–341.
- Tóthné, Aszalai A., & Konczos, Zs. (2023). Pályatükör. Fiatal logopédusok társadalmi presztízse, elégedettsége. *Közösségi Kapcsolódások*, (1), 204–213.
- Zubora, M., & Holik, I. (2017). Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, 16(44), 1–4.
- Wright, A. L., Roscigno, V. J., & Quadlin, N. (2023). First-generation students, college majors, and gendered pathways. *The Sociological Quarterly*, 64(1), 67–90. <https://doi.org/10.1080/00380253.2021.1989991>

ZAGYI EMESE

KÖZÖSSÉGI MÉDIA ÉS TESTI FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ NŐK

Egy célzott szakirodalomelemzés eredményei

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a testi fogyatékossgal élő nők közösségimédia-használatára fókuszáló szakirodalmak feltárása. Célzott irodalomlemelés módszerével tíz kulcsirodalmat összegez, a közösségi média befolyását vizsgálva a célcsoportra vonatkozóan. Az elemzésben a testi fogyatékos nők közösségimédia-használatát elsősorban az önreprezentáció és a társas kapcsolatok kialakításának témái mentén jelenik meg. A tanulmányok alapján a közösségi média pozitív hatásai közé tartozik az önelfogadás növelése, az identitás formálása, a társas támogatói közösségek létrehozása, valamint az információszerezés és a társadalmi láthatóság erősítése. Negatív hatásként megjelenik a zaklatás, a fogyatékossg tárgyasítás, valamint az épségista társadalmi nyomás, ami a fogyatékossg nyílt felvállalását nehezíti.

KULCSSZAVAK: közösségi média, testi fogyatékossgal élő nők, fogyatékossg, gender, célzott irodalomlemelés

Bevezetés

2025 februárjában világszerte 5,56 milliárd internetfelhasználó volt, ebből 5,24 milliárd fő közösségimédia-felhasználó is (DataReportal, 2025). Ezek olyan internetes platformok, amelyek lehetővé teszik a felhasználók számára a tartalom létrehozását és megosztását, illetve a közösségi hálózatépítésben való részvételt. A közösségimédia-felületek előnye az információhoz való egyszerű hozzáférés és távolságokat átívelő globális kapcsolattartás. Segítségükkel a felhasználók kiépíthetik szakmai hálózataikat, hozzáférhetnek valós idejű hírekhez, információkhoz. Teret biztosít továbbá a kreativitás, önkifejezés kibontakoztatására is (Nanda & Narayan, 2024).

Jelen kutatás Crenshaw (1989) interszekcionalitás-elmélete alapján a testi fogyatékossg és a nőiség metszetére fókuszál a célcsoport közösségimédia-használatának vizsgálatában. Bár a közösségimédia-felületek népszerűsége folyamatosan nő, és számos kutatás foglalkozik különböző aspektusaival, a testi fogyatékossg és a nőiség interszekciója, valamint e metszet közösségimédia-használattal való kapcsolata kevésbé kutatott. Az elemzés a fogyatékossgtudomány talaján történik, aminek célja a fogyatékossggal kapcsolatos társadalmi mechanizmusok elemzése és megértése (Antal et al., 2019). A digitális terek társadalmi és egyéni szintű hatása azonban nemcsak társadalomtudományi szempontból lehet fontos, de megismerése pedagógiai, gyógypedagógiai relevanciával is bírhat, hiszen ma már bármelyik

oktatási szinten tanuló diák, hallgató tölti idejének jelentős részét közösségimédia-felületeken (DeAngelis, 2024).

Az elemzés egy célzott szakirodalomelemzés formájában valósul meg angol nyelvű, lektorált tanulmányok alapján. Az angol nyelvű források feltárását a hazai irodalom feltérképezése előzte meg, azonban a testi fogyatékossgal élő nők közösségimédia-használatáról nem volt elérhető magyar nyelvű empirikus kutatás. A hazai szakirodalom kapcsolódó témaként tárgyalja a fogyatékos nők nőiségét (Hernádi, 2009, 2014; Hernádi & Könczei, 2013; Kálmán, 2014), a fogyatékos személyek médiareprezentációját (Kérchy, 2018; Nagy & Kármán, 2021; Légmán & Vályi, 2022), illetve más fogyatékossgai típusba tartozó csoportok közösségimédia-használatát (Koronczai et al., 2024). A témát érinti jelen tanulmány szerzőjének idén megjelent publikációja, ám az sem empirikus kutatáson alapul (Zagyi, 2025).

A testi fogyatékossgal élő nők és a közösségi média témájának relevanciáját alátámasztja, hogy a közösségimédia-felületek elsődleges felhasználói fiatal lányok és nők (Hill, 2023), valamint, hogy ezeken a felületeken meghatározó a vizualitás. A minél tökéletesebb test, ami a társadalmi beilleszkedés fontos eszköze és az önmeghatározás egyik fontos tényezője, valamint a kulturálisan meghatározott vonzó női kép a testi fogyatékos nők számára nehezen elérhető (Wendell, 2010; Hernádi, 2014).

Ezek alapján a tanulmány célja megismerni a testi fogyatékossgal élő nők közösségimédia-használatával kapcsolatos empirikus kutatások eredményét, illetve a szakirodalmak alapján összegyűjteni a közösségi média pozitív és negatív hatásait a célcsoportra vonatkozóan az alábbi kérdések mentén:

- Milyen tematikus pontok mentén tárgyalja a szakirodalom a testi fogyatékos nők és a közösségi média kapcsolatát?
- Hogyan befolyásolja a közösségi média a testi fogyatékos nők életét?

Az internet és közösségimédia-felületek szerepe a fogyatékos emberek életében

A közösségimédia-felületek használata a fogyatékossgal élő emberek számára hasonló jelentőségű lehet, mint a nemfogyatékos emberek esetében. Ez a fejezet azokat az aspektusokat tárgyalja, amelyek relevánsak a fogyatékossgal élő emberek számára.

A közösségimédia-felületek jó lehetőséget biztosíthatnak a Marton (2008) által leírt testtel, térrel és közösséggel kapcsolatos nehézségek áthidalásában, például a fizikai kommunikációs akadályok csökkentésében, vagy a térbeli akadálymentesítés korlátainak átlépésében, illetve a testi korlátok elrejtésében, vagy kontrollált felvállalásában. A digitális tér ugyanakkor nem mindig teljesen hozzáférhető a magasabb támogatási szükséglettel élő személyek számára (Ågren et al., 2023).

A *közösségi kapcsolódás* a közösségi média és fogyatékossg témáját tárgyaló irodalmak egyik központi témája, mivel ezek a platformok lehetőséget adnak új

kapcsolatok kialakítására (Shpigelman & Gill, 2014), bár az érintettek gyakran inkább meglévő kapcsolataik fenntartására használják azokat (Ågren et al., 2023). A közösségi részvétel kedvezően hat az érintett emberek életére, a digitális felületek segíthetik őket szociális kapcsolataik erősítésében.

Az *információhoz való hozzáférés* szintén fontos aspektusa a digitális felületeknek. Az informális tanulás lehetősége, a sorstársak és *sorstársközösségek* edukatív ereje is meghatározó, különösen ritka betegségek, diagnosztikai nehézségek vagy szolgáltatások elérése esetén (Toffoletti, 2018; Sweet et al., 2019). Az információszerzés lehetősége hozzájárulhat az érintettek önrendelkezésének erősítéséhez, társadalmi integrációjához és életminőségük javulásához (Raghavendra et al., 2013; Vouglanis & Drigas, 2022).

A közösségi média azonban hátrányokkal is jár. Kockázatot jelenthet a függőség, a személyes kapcsolatok háttérbe szorulása, valamint az adatbiztonsági problémák és az online zaklatás veszélye (Vouglanis & Drigas, 2022). Emellett az épségista társadalmi normák és a tökéletes testideál jelenléte a fogyatékos emberek önképére is negatív hatással lehet (Sweet et al., 2019). Liddiard (2014) kiemeli, hogy az épségista társadalom attitűdje a közösségimédia-felületeken nemcsak a tökéletes testek bálványozásában jelenik meg, hanem a fogyatékossgal élő személyek motivációs tárgyakká, szimbólumokká alacsonyításában is. Gyakran előfordul, hogy fogyatékos embereket, illetve a fogyatékossgot egysikúan ábrázolva, jellemzően sajnálatot keltve akarnak egyes platformok nézettséget és profitot növelni. Ez a fogyatékossgal élő emberek tárgyasításának megnyilvánulásai. Miközben az is tetten érhető, hogy azok az érintettek kerülnek közfigyelem tárgyává, akik minél jobban megfelelnek a normalitáson alapuló szépségideálnak, fogyatékossguk ellenére testük minél inkább közelít egy nemfogyatékos személy megjelenéséhez.

Módszer

Jelen szakirodalmi összegzés célja megismerni a testi fogyatékossgal élő nők közösségimédia-használatával kapcsolatos kutatásokat, valamint a témába vágó tanulmányok kutatási eredményeit alapul venni egy doktori kutatás empirikus keretének kialakításában.

A közösségi média és testi fogyatékossgal élő nők témájának feltárása érdekében egy kvalitatív megközelítésű, célzott – vagy más néven fókuszált – irodalomelemzésre került sor, amelynek célja a témába vágó tanulmányok feltérképezése, a szakirodalmon belüli tudáshiány azonosítása, illetve a témához kapcsolódó elméleti keret kialakítása (Huelin et al., 2015; Snyder, 2019).

Az irodalomgyűjtés 2024. szeptember és 2025. január között zajlott angol nyelven az EBSCO, illetve Google Scholar adatbázisokban. A szakirodalom-keresés az alábbi kulcsszavakkal valósult meg: (social media OR facebook OR twitter OR instagram OR snapchat OR tumblr OR tiktok OR youtube) AND (physical disability OR physically disabled OR physical impairment) AND (women OR

female OR woman OR females OR femininity OR womanhood). Ezután következett a találatok szűkítése angol nyelvű, 2010 és 2025 közötti lektorált folyóirat-cikkekre. Az előválogatás a szűkített találatok címének és absztraktjának elolvasásával, végül 46 szakirodalom teljes átolvasásával zajlott. Az előválogatás során nem kerültek be azok a tanulmányok, amelyek nem mutattak érdemi kapcsolatot a kutatási témával, kizárásra kerültek továbbá a nem empirikus kutatást bemutató, review típusú tanulmányok, illetve azok az irodalmak is, amelyek kizárólag más fogyatékosági csoportba tartozó nők közösségimédia-jelenlétével foglalkoztak.

A végső elemzésre olyan tíz lektorált folyóiratcikk került be, amelyek jelentőségteljes információt adnak a testi fogyatékosággal élő nők közösségimédia-használatával kapcsolatban. A tanulmányok elemzése az alábbi szempontok mentén zajlott: a tanulmány témája, a használt módszer, kutatási eredmény, illetve a közösségi média célcsoportra vonatkoztatott pozitív és negatív hatásai.

1. táblázat. Az elemzett tanulmányok összefoglalása (saját táblázat)

	Szerzők	Tanulmány témája	Módszer	Kutatás eredménye	Pozitív hatás	Negatív hatás
1.	Hill (2017)	Önreprezentáció	Eset-tanulmány	Az önreprezentáció motivált és motiváló szerepet ad a tartalomközlő számára.	Motiváltság, mások motiválása, advokatórikus szerep.	Az épségista szemlélet korlátozza az önreprezentációt.
2.	Hill (2022)	Testpozitivitás, önreprezentáció	Közösségi-média-poszt, tartalom-elemzés	Az önellfogadás és a fogyatékoság láthatóvá tétele a digitális felületeken hozzájárul az ideák megkérdőjelezéséhez, miközben a posztolók az internalizált társadalmi nézetek miatt gyakran csak részlegesen vállalják fel a fogyatékoságukat.	Önellfogadás, pozitív gondolkodás, láthatóságnövelés.	Társadalmi normák miatt részleges fogyatékoság-felvállalás.
3.	Hill (2023)	Önreprezentáció	Közösségi-média-poszt, tartomelemzés és félig strukturált interjúk	A megkérdezettek fontosnak tartják a reprezentációt, de saját magukról nem szívesen közölnek tartalmat.	Információ, edukatív tartalom a fogyatékoságról	Félelem a meg nem értettség és negatív reakciók miatt, tárgyiasítás, fogyatékoság megkérdőjelezése, online zaklatás
4.	Huang & Wang (2023)	Szociális jóllét, közösség	Félig strukturált interjúk	A közösségi hálózaton való jelenlét növeli a valahova tartozás érzését.	Emocionális szükséglet kielégítése, edukatív tartalom hiteles forrásból, jövedelemszerzés, identitásformálás, közösségépítés, önbizalomépítés	Verbális erőszak, gazdasági érdekek negatív befolyása, függőség, törekény szociális kapcsolatok

5.	Aslan Kayiran et al. (2021)	Közösségi-média-használat	Kérdőív	Az érintettek gyakran fordulnak a közösségi médiához az állapotukkal kapcsolatos információért.	Információforrás, sorstárs-közösség.	–
6.	Kim & Zhu (2023)	Szociális jóllét, összetartozás-érzés	Interjú és kérdőív	Az információs támogatás erősebben befolyásolja a valahova tartozás érzését, mint az érzelmi támogatás. A nők nagyobb mértékben igénylik a szociális támogatást, ami az ő esetükben jelentős hatással van a valahova tartozás érzésére.	A társas támogatással nő a valahova tartozás érzése, szociális kapcsolatokkal nő a társadalmi jóllét.	–
7.	Lin & Yang (2022)	Láthatóság	Esettanulmány: online és offline etnográfia, etnográfiai interjúk	A testi fogyatékos-sággal élő kínai nők a testüket performatív módon használva küzdenek a láthatóságért a közösségi-média-felületeken.	Politikai és társadalmi láthatóság növelése, önkifejezés, kapcsolatépítés.	A láthatóság sztereotipizáláshoz, diszkriminációhoz, kirekesztéshez is vezethet.
8.	Litchman et al. (2019)	Terhességgel, anyasággal kapcsolatos narratívák	Blogposztok tartalomelemzése	A személyes blogok bepillantást adnak az érintettek életének fontos aspektusaiba, ezek a megosztott tartalmak hasznos tapasztalati tudást tartalmaznak.	Megerősítés, hasznos tanácsok és tapasztalatok, társas támogatás, pozitív önreprezentáció.	–
9.	Raghavendra et al. (2013)	Szociális kapcsolati háló	Hatásvizsgálat	A közösségimédia-felületek használatának adaptálása/elsajátítása hatására nőtt a kommunikációs partnerek száma, de a magányosságérzés nem szűnt meg.	Bővül a kommunikációs háló, csökkenhet a magányosság érzése.	–
10.	Zheng et al. (2020)	Munkalehetőségek közösségi-média-felületeken	Esettanulmány	A közösségimédia-felületek munkalehetőséget nyújtanak az érintett nőknek.	Fogyatékoság elrejtése, jövedelemszerzés, önbizalomépítés, közösségépítés.	Online zaklatás, bántalmazás, tárgyasítás.

Eredmények

A testi fogyatékos-sággal élő nők közösségimédia-használatával kapcsolatos empirikus eredmények az elemzett tanulmányok alapján két nagy tematikus egységbe sorolhatók be: első az *önreprezentáció*, valamint az ehhez kapcsolható társadalmi láthatóság és személyes narratíva fogalmak, a második pedig a *társas kapcsolódás* témája, valamint az ehhez tartozó szociális jóllét, közösség és összetartozás fogalmak. Megjelenik továbbá a közösségi média használatának (Aslan Kayiran et al.,

2021), az anyaság és gyermekvállalás témájának feldolgozása az érintettek digitális narratívái alapján (Litchman et al., 2019), illetve az online munkaerőpiac Zheng et al. (2020) témája. Az elemzésben azonban mind a három tanulmány kitér a közösségi média kapcsolatépítő szerepére.

Pozitív hatás

Az elemzett tanulmányok alapján a közösségi média befolyása a testi fogyatékos nők tekintetében megnyilvánul az önfogadás, motiváltság, identitásformálás, önbizalomépítés és érzelmi szükséglet kielégítése formáiban, mint egyénre vonatkozatható pozitív hatások (Hill, 2017, 2022; Litchman et al., 2019; Zheng et al., 2020; Lin & Yang 2022; Huang & Wang, 2023). Szociális vonatkozásban a sorstárs-közösségek, a valahova tartozás érzése és a magányosság csökkenése jelenik meg (Raghavendra et al., 2013; Litchman et al., 2019; Aslan Kayıran et al., 2021; Lin & Yang, 2022; Kim & Zhu, 2023; Huang & Wang, 2023), valamint ezzel összefüggésben a tapasztalati tudás edukatív hatása és az információátadás szerepe (Hill, 2017, 2023; Litchman et al., 2019; Aslan Kayıran et al., 2021; Huang & Wang, 2023). Emellett a társadalmi és politikai láthatóság növelésében betöltött szerep (Hill, 2017, 2022; Lin & Yang, 2022). Két tanulmány a közösségi média által nyújtott lehetőségek között a jövedelemszerzés lehetőségét is tárgyalja. A digitális munkaerőpiac alkalmas felület lehet a testi fogyatékossgal élő nőknek, hogy rugalmas beosztásban otthonról dolgozhassanak, ezáltal anyagilag függetlenné válhassanak (Zheng et al., 2020; Huang & Wang, 2023).

Az érintett nőkre vonatkozó hatások közül számos tanulmány kiemelte a szociális kapcsolatokra gyakorolt pozitív hatást. A különböző közösségi platformok lehetővé teszik a sorstárs-közösségek kialakulását és a közösségépítést (Hill, 2017; Litchman et al., 2019; Aslan Kayıran et al., 2021; Lin & Yang, 2022; Kim & Zhu, 2023; Huang & Wang, 2023). Ezek a közösségek lehetővé teszik a testi fogyatékossgal élő személyek számára, hogy online formában társas támogatást nyújtsanak egymásnak, ami a magányosság érzését csökkenti (Hill, 2017) és a valahova tartozás érzését erősíti, ami a kirekesztés csökkentése és a társadalmi jóllét növekedéséhez vezethet. Kim & Zhu (2023) kutatása a nemi különbségek terén arra az eredményre jutott, hogy a nőknél a férfakkal szemben a szociális támogatás jelentős hatással van a valahova tartozás érzésére, valamint a női felhasználók nagyobb mértékben igényeltek szociális támogatást és az online kapcsolatok kiemelten fontosak voltak számukra a társadalmi jóllétük javítása érdekében.

A sorstárs-közösség ereje nemcsak a társas támogatásban rejlik, hanem a megélt tapasztalatok megosztásában is. A közösségimédia-felületeken elérhető első kézből származó információk és tanácsok meghatározóak a testi fogyatékossgal élő nők számára is (Hill, 2023; Litchman et al., 2019; Aslan Kayıran et al., 2021; Huang & Wang, 2023).

A kiterjesztett szociális háló, a sorstársakkal való kapcsolódás és a fogyatékossg felvállalása az érintettek identitásának pozitív alakulását is eredményezi (Lin &

Yang, 2022; Huang & Wang, 2023). A digitális felületek alkalmasak a fogyatékos-ság elfogadásával és ábrázolásával kapcsolatos pozitív üzenetek közvetítésére, ami a tartalomfogyasztókra és a tartalomgyártókra is motiválóan hathat (Hill, 2017). A láthatóság nemcsak a sorstársközösségek kialakítása szempontjából fontos, hanem a társadalmi láthatóság szempontjából is. Lin & Yang (2022) kutatásában a fogyatékos-sággal élő kínai nők a testüket performatív módon használva küzdenek a láthatóságért, hogy ellenálljanak a marginalizált identitásuknak. A közösségi-média-felületek egy reprezentációs térként szolgálnak számukra, ami lehetőséget ad az önkifejezésre és az identitás újradefiniálására.

Negatív hatás

Az elemzett szakirodalmak nagyobb arányban fókuszáltak a közösségi média pozitív szerepére a célcsoport tekintetében, de negatív hatásként több tanulmány foglalkozott az online zaklatás és kirekesztés kérdésével, a társadalmi normák negatív hatásával a fogyatékos-ság nyilvános felvállalására vonatkozóan, illetve a fogyatékos-ság megkérdőjelezésének hatásával az érintettekre. Huang & Wang (2023) tanulmánya tárgyalta a gazdasági érdekek negatív hatását a közölt tartalmakra vonatkozóan, valamint az online felületeken kialakított társas kapcsolatok sérülékenységeinek negatív hatását és a közösségimédia-függőséget mint veszélyeztető tényezőt.

Az online zaklatás, bántalmazás és a verbális erőszak veszélye a nemfogyatékos közösségimédia-használókat is érinti, viszont az érintettek esetében ez fogyatékos-ságon alapuló sztereotipizáláshoz és kirekesztéshez is vezethet (Lin & Yang, 2022). Hill (2023) a kutatásában arról számol be, hogy a testi fogyatékos fiatal nők, bár hasznosnak gondolják a fogyatékos-ság reprezentációját és a fogyatékos-sággal kapcsolatos információkat, személyes tapasztalatokat, ők maguk azonban nem szívesen közölnek olyan tartalmat, ami a saját fogyatékos-ságukat állítja a középpontba, mert tartanak a negatív véleményektől. A fogyatékos-ság felvállalásától visszatartó erőként jelent meg az elbeszélésekben a fogyatékos-ság és a korlátok megkérdőjelezése, súlyosságának firtatása. Ez a jelenség is ahhoz járul hozzá, hogy a fogyatékos-sággal élő fiatal nők kevésbé érzik komfortosnak felvállalni a fogyatékos-ságukat az interneten (Hill, 2023).

Hill a tartalomközlő fogyatékos-sággal élő nőkről szóló két empirikus kutatásában kiemeli az épségista társadalom normatív szemléletének internalizált hatását a célcsoportra vonatkozóan, ami korlátot jelent számukra abban, hogy saját magukat akadályakkal, sérült testükkel teljes mértékben felvállalják. Továbbá a fogyatékos-ságról közölt tartalmaikat is olyan megkomponált képpel közlik, ahol a fogyatékos-ság minimalizálása és a szépségideálnak való megfelelés törekvése jelenik meg (Hill, 2017, 2022).

A fogyatékos-ság felvállalásának kérdése a közösségi média munkalehetőséget biztosító aspektusában is ambivalens hatást kelt. Miközben az érintettek pozitívan értékelik, hogy el tudják rejteni a fogyatékos-ságukat a digitális munkavégzés során

(Zheng et al., 2020), ez nem segíti őket hozzá a fogyatékoságon alapuló diszkrimináció megszüntetéséhez.

Összegzés és kitekintés

A testi fogyatékosággal élő nők és közösségi média témájában végzett célzott szakirodalmi elemzés alapján elmondható, hogy az érintett személyek a nemfogyatékos emberekhez hasonlóan hasznosítani tudják a közösségimédia-platformok által kínált lehetőségeket, illetve a hátrányok egyaránt hatnak rájuk is. A szakirodalmi kutatás ezek közül a testi fogyatékosággal élő nőkre vonatkozóan releváns tényezőket tárgyalta az alábbi kérdések mentén: *Milyen tematikus pontok mentén tárgyalja a szakirodalom a testi fogyatékos nők és a közösségi média kapcsolatát? Hogyan befolyásolja a közösségi média a testi fogyatékos nők életét?*

A tematikus elemként a vizsgált kutatásokban az önreprezentáció, valamint a szociális kapcsolatok témája jelentek meg hangsúlyosan. Bár a tanulmányok a közösségi média pozitív hatásait hangsúlyozták, a negatív hatások is megjelentek.

Pozitív hatásként elmondható, hogy a közösségimédia-felületeken való jelenlét hozzájárulhat az önfogadáshoz, önbizalomépítéshez, identitásformáláshoz és kapcsolatépítéshez. Jelentős a megosztott tapasztalati tudás edukatív hatása, illetve a digitális felületek hozzájárulhatnak az érintett nők társadalmi láthatóságának növeléséhez is, valamint lehetővé teszik az érintett személyek által kontrollált munkavégzést.

A negatív hatások tekintetében megjelent az online zaklatás, a fogyatékoság tárgyasítása és az épségista társadalmi nyomás témakörei. Az online térben megjelenő előítéletek és támadások visszatarthatják a fogyatékosággal élő embereket attól, hogy nyíltan vállalják állapotukat és nehézségeiket. A fogyatékoság megkérdőjelezése bizonytalanságérzéshez, szorongáshoz, depresszióhoz vezethet, valamint az önazonosság megkérdőjelezéséhez.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a közösségimédia-felületek nyújtotta előnyök pozitívan hathatnak a testi fogyatékosággal élő nők életére is, viszont az előnyök kihasználása érdekében lényeges megismerni a veszélyeket, valamint felhívni azokra a figyelmet, hogy a fogyatékos személyek védelmet és támogatást kaphassanak az online térben is.

A nőiség és a testi fogyatékoság metszetéből vizsgált, közösségi médiára fókuszáló magyar nyelvű empirikus kutatások hiányában, jelen elméleti tanulmány angol nyelvű szakirodalmakra alapozva készült el. Az összegzés eredményei hozzájárulhatnak a témához kapcsolódó jövőbeli magyar nyelvű kutatások kezdeményezéséhez. Hozzájárulnak továbbá a szerző *testi fogyatékosággal élő nők és közösségi média* témájával foglalkozó doktori kutatása elméleti keretének kialakításához és a fő kutatási módszerként használt kvalitatív interjú kérdéssorának megtervezéséhez.

A jövőben fontos lehet a fent tárgyalt elemzést kiegészíteni mind a társadalmi nem, mind a fogyatékoság aspektusának mélyrehatóbb vizsgálatával, például em-

pirikus kutatás által összehasonlítani a fogyatékossgal élő nők és a nemfogyatékos nők médiareprezentációval kapcsolatos narratíváit.

Irodalom

- Ågren, K. A., Hemmingsson, H., & Kjellberg, A. (2023). Internet activities and social and community participation among young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 125–134. <https://doi.org/10.1111/bld.12519>
- Antal, Zs., Hernádi, I., Hoffman, I., Horváth, P., Jakab, N., Katona, V., Kolonics, K., Könczei, Gy., Kunt, Zs., Sándor, A., & Szücs, M. (2019). A fogyatékossgtudomány – részletes meghatározás. In Könczei, Gy., Hernádi, I., & Sándor, A. (Eds.), *Esély? Egyenlőség? Tárgetosz?* (pp. 19–25). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Aslan Kayıran, M., Karadağ, A. S., Alyamaç, G., Çevirgen Cemil, B., Demirseren, D. D., Aksoy, H., Oğuz Kılıç, S., Taş Demircan, Y., İnanc Yüksel, E., Kalkan, G., Yaşar, G., Şikar Aktürk, A., Kutlu, Ö., Altıntaş Kakşı, S., Elibüyük Aksaç, S., Kaya Erdoğan, H., Kaya Özden, H., Sarıkaya Solak, S., Koska, M. C., & Yazıcı, S. (2021). Social media use in patients with acne vulgaris: What do patients expect from social media? *Journal of Cosmetic Dermatology*, 20(8), 2556–2564. <https://doi.org/10.1111/jocd.14272>
- Cheatham, L. P. (2011). Effects of Internet use on well-being among adults with physical disabilities: A review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 7(3), 181–188. <https://doi.org/10.3109/17483107.2011.625071>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- DataReportal. (2025). *Global Social Media Statistics*. DataReportal – Global Digital Insights; Kepios. <https://datareportal.com/social-media-users>
- DeAngelis, T. (2024, April 1). *Teens Are Spending Nearly 5 Hours Daily on Social media. Here Are the Mental Health Outcomes*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/monitor/2024/04/teen-social-use-mental-health>
- Hernádi, I. (2009). A fogyatékos női testről alkotott kép(zet)ek. *Fogyatékossg és Társadalom*, 1(1), 87–92.
- Hernádi, I. (2014). *Problémás testek. Nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékossggal élő magyar nők önreprezentációiban* [Doktori disszertáció].
- Hernádi, I., & Könczei, Gy. (2013). Szexualitás, anyaság, fogyatékos női testek. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris Érfolyóirat*, 3(2), 17–37.
- Hill, S. (2017). Exploring disabled girls' self-representation practices online. *Girlhood Studies*, 10(2), 114–130. <https://doi.org/10.3167/ghs.2017.100209>
- Hill, S. (2022). Locating disability within online body positivity discourses: an analysis of #DisabledAndCute. *Feminist Media Studies*, 23(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2032254>

- Hill, S. (2023). Navigating visibility and risk: disabled young women's self-presentation practices on social media. *Journal of Gender Studies*, 33(5), 1–12. <https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2219971>
- Huang, S., & Wang, Y. (2023). How People with Physical Disabilities Can Obtain Social Support through Online Videos: A Qualitative Study in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2423. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032423>
- Huelin, R., Iheanacho, I., Payne, K., & Sandman, K. (2015). What's in a Name? Systematic and Non-Systematic Literature Reviews, and Why the Distinction Matters. In *The Evidence Forum* (pp. 34–35). Evidera. <https://www.evidera.com/wp-content/uploads/2015/06/Whats-in-a-Name-Systematic-and-Non-Systematic-Literature-Reviews-and-Why-the-Distinction-Matters.pdf>
- Kálmán, Zs. (2014). „Anya, neked a cicid is mozgássérült?” Tanulmány az akadálymentes anyaságról. *Fogyatékoság és Társadalom*, 5–6, 28–44.
- Kérchy, A. (2018). A fogyatékkal élők elfogadását célzó média/művészeti megnyilvánulások lehetőségei, korlátai, és recepciója a mai Magyarországon. In Kérchy, A. (Ed.), *A nő nyelvet ölt* (pp. 245–256). JATEPress.
- Kim, H.-C., & Zhu, Z.-Y. (2022). A gender perspective on the use of mobile social network applications to enhance the social well-being of people with physical disabilities: the mediating role of sense of belonging. *Behaviour & Information Technology*, 42(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2021.2023637>
- Koronczai, B., Kökönyei, G., Paksi, B., & Demetrovics, Z. (2024). A problémás közösségimédia-használat longitudinális kapcsolata hiperaktív figyelemzavaros tünetekkel fiatal serdülőknél. In Gordon Győri, J., & Bajzáth, A. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2023: Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány újai az átalakuló világban* (pp. 137–148). Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Légmán, A., & Vályi, R. (2022). Pszichoszociális fogyatékos személyek médiareprezentációja. *Fogyatékoság és Társadalom*, 8(1), 21–35. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2022.1.3>
- Liddiard, K. (2014). Liking for Like's Sake: The Commodification of Disability on Facebook. *Journal on Developmental Disabilities*, 20(3), 94–101.
- Lin, Z., & Yang, L. (2022). The performative body of disabled women: Toward the politics of visibility in China. *European Journal of Cultural Studies*, 26(5), 136754942211144. <https://doi.org/10.1177/13675494221114475>
- Litchman, M. L., Tran, M. J., Dearden, S. E., Guo, J.-W., Simonsen, S. E., & Clark, L. (2019). What Women With Disabilities Write in Personal Blogs About Pregnancy and Early Motherhood: Qualitative Analysis of Blogs. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(1), e12355. <https://doi.org/10.2196/12355>
- Marton, K. (2008). Rejtőzködő fogyatékos-közösségek és a többségi társadalom. *Világosság*. 2008(11–12), 233–239.

- Nagy, Z. G., & Kármán, B. (2021). Fogyatékos személyek médiareprezentációja a reklámokban – egy célzott, rövid kutatás bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2–3.), 143–155. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3.4>
- Nanda, B., & Narayan, S. (2024). Impact of Social Media on Women: A Comprehensive Review. *LAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 12(2), 271–278.
- Raghavendra, P., Grace, E., Newman, L., Wood, D., & Connell, T. M. (2013). ‘They think I’m really cool and nice’: The impact of Internet support on the social networks and loneliness of young people with disabilities. *The Telecommunication Journal of Australia*, 63(2), 22.1–22.15. <https://doi.org/10.7790/tja.v63i2.414>
- Shpigelman, C.-N., & Gill, C. J. (2014). How do adults with intellectual disabilities use Facebook? *Disability & Society*, 29(10), 1601–1616. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.966186>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104(1), 333–339. ScienceDirect. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sweet, K. S., LeBlanc, J. K., Stough, L. M., & Sweany, N. W. (2020). Community building and knowledge sharing by individuals with disabilities using social media. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/jcal.12377>
- Toffoletti, K. (2018). Sport, Postfeminism and Women with Disabilities: Female Paralympians on Social Media. In K. Toffoletti, H. Thorpe, & J. Francombe-Webb (Eds.), *New femininities in digital, physical and sporting cultures* (pp. 253–275). https://doi.org/10.1007/978-3-319-72481-2_12
- Vouglanis, T., & Drigas, A. (2022). The positive impact of Internet on the cognitive, psychological and social side of people’s personality with disabilities. *Technium Social Sciences Journal*, 35, 29–42. <https://doi.org/10.47577/tssj.v35i1.7269>
- Wendell, S. (2010). *Az elutasított test. Feminista filozófiai elmélkedés a fogyatékosyságról*. ELTE BGGYK – ELTE Eötvös Kiadó.
- Zagyi, E. (2025). Testi fogyatékos fiatal felnőtt nők nőisége – Egy tervezett doktori kutatás vázlata. *Fogyatékoság és Társadalom*, 11(1), 38–50. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2025.1.4>
- Zheng, J., Pei, Y., & Gao, Y. (2020). Social Media as a Disguise and an Aid: Disabled Women in the Cyber Workforce in China. *Social Inclusion*, 8(2), 104. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2646>

BERZSENYI EMESE

AZ EURÓPAI KÖZÉPKOR FOGYATÉKOSSÁGTÖRTÉNETE

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy ne a történelemtudományok szemléletmódjával, hanem valóban a fogyatékos személyek életvilágát vizsgálva mutassa be az európai középkor hosszú évezredét. Az írás átfogó-értelmező korrajz arra vonatkozóan, hogy hogyan álltak hozzá társadalmi szinten a fogyatékosokhoz és a sérült személyekhez, valamint hogyan alakította ezt a keresztény hitben mélyen gyökerező világszemlélet az egyház társadalmi tanítása. A téma neveléstörténeti vonatkozása jelentős, mert a sérült személyek kirekesztésének vagy elfogadásának történeti megvalósulását célzó kutatások választ adhatnak a kultúra mélyebb rétegeiben – akár a modern időkig – megbúvó félelmekre és a rejtetten tovább élő hiedelmekre.

KULCSSZAVAK: *fogyatékoságtörténet, európai középkor, vallási tanítások, társadalomkép*

Bevezetés

Ősidők óta foglalkoztatja az emberiséget a fogyatékos, a betegség, a sérülékenység, és mindenekelőtt a halál, illetve a halál utáni élet lehetőségének kérdése. Végigkísér fejlődéstörténetünkön, elkerülhetetlenül megjelenik a kultúratörténetben és vallások tanításaiban. A neveléstörténet fogyatékoságtörténeti altudományával foglalkozó vallástörténészként kísérletet teszek arra, hogy más nézőpontból, multidiszciplináris jelleggel kutassam az európai középkor fogyatékoságtörténetét. Munkám relevanciáját adja, hogy magyar nyelven még nincs a témát elemző kutatási anyag, tanulmány vagy monográfia.

Előzmények és tudományos alapok

E munkámat megelőző értekezésem (Berzsenyi, 2017) történeti íve időrendi áttekintést nyújtó példákkal mutatja be az őskor és az ókor fogyatékoságtörténetét, de a hangsúly a három ábrahám vallás, a zsidóság, a kereszténység és az iszlám fogyatékoságról és a fogyatékos személyekről szóló tanításainak kialakulásán és gyakorlatán van. Csak évekkel a védés után sikerült megszereznem egy olyan angol nyelvű művet, amely Schumm és Stoltzfus szerkesztésében 2016-ban jelent meg „Disability and World Religions: An Introduction” címmel (Schumm & Stoltzfus, 2016), és eltérő rendszerben, mélységben, de e témával szintén összetetten foglalkozik.

Jelen tanulmány célja az európai középkor fogyatékoságtörténetének feltárása, amely egy eddig alulpreferált szempontból teszi átláthatóbbá, érthetőbbé kultú-

ránk alapjait. Reményeim szerint munkám a jövőben további interdiszciplináris kutatásokat indíthat el a magyar történelem hasonló területeire vonatkozóan is. Álljon itt mottóként Scott M. Williams találóan finom humorral megfogalmazott, ám szigorú igazságot tartalmazó felhívása: *„Remélem, még sokan csatlakoznak majd ehhez a kutatói közösséghez, fogyatékos és átmenetileg nem fogyatékos személyek egyaránt.”* (Williams, 2020: 18)

Fontos szem előtt tartani, hogy az élet első pillanatától ki vagyunk téve a halál veszedelmének. *„Az ember testileg hiánylány, hiszen minden természetes környezetben életképtelen lenne. Ezért egy másik, mesterséges környezetet kényszerült kialakítani magának.”* (Gehlen, 1974: 48) Az ember valóban sérülékeny hiánylány, ezért összetett tanulási folyamatok sorára és számos külső segítségre van szüksége már a pusztán életben maradásához is, tehát segédeszközökre, azaz protézisekre szorul. De gyakorlati hasznukon túl a protéziseknek, mint az egyéni képességek kiterjesztésére szolgáló mesterséges eszközöknek az is fontos feladatuk, hogy az eltéréseket elfogadható mértékűvé alakítsák (Wheatley, 2010).

Az ember túlélése tehát abban is rejlik, hogy létrehozott egy olyan világot, amelyben tökéletesen függő kultúrlénnyé válhatott. Ebben nyerhet teret többek között a nevelés, a vallás, a nyelv, a művészet és a műszaki fejlődés, melyek biztosítják túlélésének és fejlődésének lehetőségét. Így az ember szervi hiányosságait a kultúra összetett és egymástól függő rendszerei hivatottak pótolni (Gehlen, 1974). A fogyatékoság többé nem kizáró tényező, hanem a társadalmi részvétel egyéni módja. Az, hogy a sérültség ellehetetleníti, tönkreteszi, megnehezíti, vagy csak eszközhasználatra kényszeríti az egyént, pusztán a történeti kor szokásaitól, törvényeitől, éghajlati sajátosságaitól, valamint technikai fejlettségétől, és mindezek mellett az egyén lehetőségeitől függ (Wheatley, 2010). Megállapítható tehát, hogy a homo sapiens sapiens archetipikusan egy protézisfüggő hiánylány.

Módszertani keretek

A kutatás módszertani összetettsége azzal indokolható, azaz egy vallástörténeti súlyponttal összeállított, fogyatékoságtörténeti kutatás úgy illeszthető bele a neveléstudomány történeti diszciplínájába, hogy kiemeli, elemzi és fejlődési ívükön végigkíséri a fogyatékos személyekre, a sérültségre – a középkor viszonylatában gyűjtőfogalomként a szegényekre – vonatkozóan fellelhető, illetve a kutatás logikai ívén bevonható részleteket.

Ez a munka egy kvalitatív módszerrel végzett, tartalomelemző, összehasonlító és értékelő – a pedagógiai hermeneutika módszerét (Gehlen, 1974) szem előtt tartó –, történeti metodológiát követő, hazai viszonylatban vett alap kutatás (Falus, 2004). Az emberi lét folyamatait és a függőségi viszony jellemzőit feltárva kapcsolódik a neveléstörténet kutatásainak fogyatékoságtörténeti irányához. Társadalomtudományi vonatkozásában az elnyomott, kirekesztett kisebbségi lét történeti folyamatát elemzi az ép és domináns többséghez képest, és próbálja

ennek okait feltárni, elemezni, értelmezni (Szabolcs, 2001). E téren jelentős és egyértelmű befolyásoltság mutatható ki a társadalmi tanítások irányelvei mentén, melynek megértéséhez – a középkor társadalom- és mentalitástörténetét tekintve – elengedhetetlenül szükséges a római katolikus egyház teológiája és vallásfilozófiája felé is fordulni.

A neveléstörténet fogyatékoságtörténeti kutatásai önmagukban – az érintett személyek nevelésének és oktatásának elemzése nélkül – pusztán az életvilág bemutatásával kielégítik a diszciplináris kapcsolódás szükséges mértékét, és illeszkednek úgy a családtörténeti, mint a kisebbségtörténeti kutatások témájához. Heinz-Elmar Tenorth 2001-ben a neveléstörténeti kutatások bővülésével kapcsolatban megállapította, hogy már nemcsak a fejlődés normál útjai, hanem a kisebbségek vagy a fogyatékos személyek életvilága is fontos vizsgálati területté vált (Nóbik, 2013). Mivel a fogyatékoság meghatározó kulturális szerepre tett szert, ezért társadalomformáló hatása a középkorban megkerülhetetlen.

Átfogó módon, elsődleges kutatási kérdésként arra keresem a választ, hogy mit jelentett a fogyatékoság a középkorban. Ezen belül az első pillanattól megválaszolásra vártak olyan kérdések, mint hogy mit jelentett fogyatékosnak lenni az érintett számára, hogyan tudott beilleszkedni, hasznos tagja lenni a társadalomnak, illetve milyen lehetőségei voltak a különböző társadalmi rétegekben született személyeknek. Mit jelentettek a fogyatékos emberek a társadalom számára, valamint hogyan tudta segíteni a közösség a rászoruló tagjait. Milyen esztétörténeti irányvonalak mentén jött létre és valósult meg a sérültség elfogadása vagy elutasítása.

Három nagy egység képes rendszerében is bemutatni a középkor annyira jellemző valóságát, amely az élet minden területét jelentősen meghatározó jellegével adja meg az értelmezési keretet magát. Ez pedig az istenkép, a világkép és az emberkép (Nolte, 2009, 2013; Nolte et al., 2017). A istenkép értelmezéséhez a legapróbb részletet is ok-okozati összefüggési rendszerbe helyező teológiai és filozófiai magyarázatok áttekintése szükséges. Mivel a földi világot az isteni rend leképezésének hitték, így a társadalmi struktúrák, a hatalom és az államszervezés kérdése is csak az előbbi fényében és összefüggésében vizsgálva értelmezhető. A világkép esetében a társadalom felépítését a fogyatékos személyek viszonylatában, mint egy sok, és legtöbb esetben nehezen meghatározható összetételű kisebbség rendszerét elemezve. Itt főleg a gyűjtőfogalomként alkalmazott szegénység és az ennek nyomán kialakult kolduskultúra válik hangsúlyossá: e legkiszolgáltatottabb és legsérülékenyebb, ám jelentős lélekszámú társadalmi csoport. A szegénység kérdése ekkor nem csupán egzisztenciális problémát jelentett, hanem egy összetett, ideológiai, politikai, vallási, gazdasági, társadalmi, közbiztonsági és közegészségügyi kölcsönhatásként létezett, amely főleg a városokban a lakosság közel egyharmadát érintette (Mezey, 2009). Ahogy a makrokozmosztól haladunk a mikrokozmoszig, úgy jutunk el az emberig. A középkor emberképe egészen a felvilágosodásig meghatározta a keresztény világrend tagjainak önmagáról való gondolkodását, és ennek kapcsán öngondoskodását is. E harmadik nagy egység tehát az előzőekben bemutatott szellemi kultúrában megvalósult és lassan változó embervilág. Itt

főként olyan tudományágak kutatásai váltak fontossá, amelyek a történeti áttekintés sokszempontú lehetőségeit szolgálva részleteiben is hozzásegítenek e korszak jobb megértéséhez. Mivel a technikai fejlettség akkori szintjén az embervilág kitettségének mértéke sokszorta nagyobb volt a mainál, foglalkozni kell a klimatikus viszonyokkal és az éghajlatváltozás hatásaival csakúgy, mint az éhínségekkel és járványokkal is. Fontosságát az adja, hogy minden tekintetben meghatározta az emberek életlehetőségeit, ezáltal döntően befolyásolta a kor kulturális, technikai, társadalmi, egészségügyi, filozófiai, teológiai és még számos vonatkozását (Behringer, 2017).

Kutatási eredmények, feltárt magyarázatok

A szegény mint gyűjtőfogalom

Jelen korunk fogalmai természetesen még nem léteztek, azonban rendelkezésre állnak a tipizálást bemutató megnevezések, mint vak, béma, siket, elmeháborodott stb., valamint teológiai és filozófiai szövegekben fellelhető általánosítások, mint a „defectus” hibás, hiányos, sérült értelemben és a „monstrum”, amivel a középkori szövegek a szokatlan testi felépítéssel született egyéneket és az ikreket egyaránt jelölték (Frost, 2020). Mint már szó volt róla, gyűjtőfogalomként a „szegény”, a „szegénység” jelölhető meg, amely azonban összességében egy vegyes összetételű, gazdaságilag nehéz helyzetben lévő, perifériás társadalmi csoportra vonatkozott. Ide tartoztak az idegenek, az özvegyek, az árvák, a betegek, a kevés jövedelmű vagy hajléktalan elemek, valamint a fogyatékos személyek is. A fogalmi készlet, az élet valósága és a jogi, egyházi szabályozás egymást erősítette: a szóhasználat a gondolkodást, a gondolkodás a gyakorlatot formálta. Szükséges ennek kapcsán megjegyezni, hogy eddig egyetlen történeti korban sem létezett – és a mai napig sem alakult ki – olyan egységes fogalom, amely a fogyatékossgot összetett valóságában tudná reálisan definiálni. Hiszen a fogyatékossg, sérültség egy változó jelentéstartalmú, sok összetevős és folyamatosan változó valóság. Egy helyzethez köthető tapasztalat, amelyet az ember akkor élhet át, amikor olyan környezetben találja magát, amely képességei függvényében korlátozza társadalmi részvételét (Egen & Waldhoff, 2023).

Elhelyezve a középkori világ hittel áthatott társadalmi rendjében, leginkább a természetes szegénység csoportjában található meg a fogyatékossg. Az akkori higiéniai körülmények, orvoslástani, vallási, szociális és egyéb lehetőségek tükrében szinte minden sérülés vagy betegség komoly fertőzések forrása, illetve egészségügyi kockázat lehetett, ennek következményeként könnyen válhatott bárki kirekesztetté, társadalmon kívülivé, vagy csak egyszerűen koldussá. A kirekesztettség a társadalom felső osztályaira is vonatkozhatott, de ez nem volt egyenlő a koldussá válással. Bár elfogadták a sérültség jelenségét, nem az undor vagy az utálat szintjén kezelték, hiszen életkörülményeikből adódóan az erre vonatkozó ingerküszöbük bőven felette volt az általunk elképzelhetőnek, hanem társítottak, és egyre részle-

tesebben kiépítettek hozzá egy olyan ideológiai magyarázatrendszer, amely alkalmat és jogalapot adott a megbélyegzésre. Ez pedig a bűn teológiája volt. Ennek értelmében mindazok, akik sérülten születtek, illetve életük során azzá váltak, valamiért Isten büntetését érdemelték ki, ennek pedig nem látták más okát, mint a bűnt. A személyesen elkövetett, a szülők általi és az áteredő bűnnel magyarázták a fogyatékossgot, a szegénységet, a szerencsétlenséget, a sikertelenséget és számos negatív jelenséget, élethelyzetet. Ahogyan Isten kollektív büntetéseként értelmezték a természeti katasztrófákat, a járványokat, és más ártó hatásokat is (Mezey, 2009; Wheatley, 2010; Williams, 2020).

A fogyatékossg a bűn büntetése

A középkor hite és gondolatvilága szerint az ember Isten teremtménye, így minden vétkével Istent, a teremőt és az isteni rendet sértette meg, az ellen vétett. Szélsőségekben értelmezték a világ történéseit és az emberek cselekedeteit egyaránt. Nem ok-okozati összefüggéseket kutattak, hanem egy vallási eszmerendszer mentén, történetesen a bűn párhuzamán állították fel elméleteiket, hozták meg ítéleteiket, és vonták le következtetéseiket. A jelképes megfeleléseket összefűzték, így a sorscsapást jelnek, az eltérést figyelmeztetésnek vagy akár bélyegnek értelmezték, de egyben a hit fényében társadalmi tanításokká, és világuk morális alapjává emelték (Williams, 2020). Magát az isteni büntetést, és ennek testi-lelki megnyilvánulásainak összefüggését csak korunk teológiai újraértelmezései, legfőképpen az 1965-ben zárult II. Vatikáni Zsinat rendezték végérvényesen (Cserháti & Fábíán, 1975). A keresztény enkulturáció Újszövetséggel való kapcsolata mindig része volt ugyan a társadalmi tanítások rendszerének, értelmezései azonban sokat változtak, és végre napjainkra nyerhették vissza az eredeti tanítás értelmében megfogalmazott alapjukat.

Következtetésként megállapítható, hogy Európában a keresztény középkor folyamán a fogyatékossg minden esetben egy stigma volt. Megbélyegzés, amelyet az adott lehetőségek és az alapvető társadalmi elégedettség emelkedésével egyenes arányban elfogadóbban kezeltek. Azonban a nehézségek jelentkezésével, a lehetőségek romlásával és az általános szükség növekedésének mértékével párhuzamosan csökkenő tendenciával tolerálták azt. Bizonyos szélsőséges esetekben példastatuálás, esetleg nyilvános megfélemlítés jelleggel, vagy egyszerűen csak – megszabadulni akarván a vélt isteni büntetéstől és annak ragályként rettegett áttérjedésétől a társadalom többi tagjára – a fogyatékos személyeket kirekesztették, de akár el is pusztíthatták (Wheatley, 2010). Ilyenre példát képeznek az éghajlati változások következményeiként váltakozó dinamikával megjelenő éhínségek és járványok. Kétségtelenül ez utóbbival, ami a fogyatékos személyek inkvizíció és népharag általi elpusztítására vonatkozik, már inkább a kora újkor hanyatló időszakában fogunk találkozni, így erre jelenlegi kutatásomban nem térek ki részletesen (Behringer, 2017).

„A lepra eltűnik ugyan, s a leprás alakja szinte teljesen kitörölődik az emberek emlékezetéből, ám ezek a struktúrák érintetlenek maradnak. Két vagy három évszázaddal később a korábbihoz meglepően hasonló kirekesztési procedúrák jelennek meg, gyakran ugyanazonokon a helyeken. Szegények, csavargók, elítéltek és »zavarodott fők« veszik át a belpoklos szerepét, s látni fogjuk, miféle üdvösségre számítanak e kirekesztettségben ők maguk, illetve kirekesztőik. A formák gyökeresen új jelentéssel és egy teljesen megváltozott kultúrában élnek tovább, különösen, ami azt a szigorú választóvonalat illeti, mely egyszerre jelölt társadalmi kirekesztettséget és spirituális befogadást.” (Foucault, 2004: 15–16)

A középkori keresztény Európában a fogyatékoság egyértelműen egy kiszolgáltatott élethelyzetet eredményezett: akkor is, ha valaki uralkodó, az egyházi vagy világi arisztokrácia nagyhatalmú tagja, és akkor is, ha csak egy szegény ember volt. Minden szintnek megvoltak a maga veszélyei és nehézségei – akár sérülten születésről, akár élethelyzeti fogyatékoságról, akár komoly betegségről és/vagy fogyatékosná válásról beszélünk. A megbélyegzés, a büntől való atavisztikus félelem, és a társadalmi tanítások mentén rögzült általános gondolkodási minták hatására a kor embere nem tudott semlegesen tekinteni a fogyatékos személyekre. Így létüket és létük lehetőségét mindenkor a kiszolgáltatottság és az ezzel járó bizonytalanság jellemezte. Természetesen mindig voltak kivételek, esetleg az írott források meg is emlékeznek róluk, azonban nem a társadalmi részvétel, az elfogadás, a megbecsülés és a kvázi normál, vagy normálisnak nevezhető életvitel volt a jellemző (Sticker, 1999). Az arisztokrácia sérült tagjai számára a család meg tudott teremteni egy élhetőbbnek látszó lehetőséget, a kevésbé gazdag leányokat és fiúkat sérültségük okán a szerzetesi közösségek gondjaira bízta, a szegényeknek pedig nem volt más választásuk, mint a koldulás. A paraszti életvitel keretében volt lehetőség rá, hogy a nem súlyos, illetve nem halmozottan súlyos sérültséggel rendelkező személyek is tehetségük és képességük szerint részt vállaljanak a közösség életében (Le Roy Ladurie, 1997).

A fogyatékos személyek lehetőségeiről szólva említést kell tenni a korszak higiéniái és egészségügyi fejlettségének szintjéről, amely szintén nem teremtett támogató közeget a legalapvetőbb betegségek és sérülések egyszerű és gyors gyógyulásához sem (Le Goff, 198).

A társadalom nem tett valós különbséget, illetve nem vont határt a szegény és tehetetlen, valamint a fogyatékos, a sérült, a beteg és ennek okán segítségre szoruló személyek között. Egyszerűen a szegények kategóriájába soroltak mindenkit, és alamizsnával igyekeztek segíteni mindennapi fennmaradásukat (Mezey, 2009). Tették ezt a segítség valós jó szándéka és a segítségnyújtás saját magukra visszaszálló kegyes cselekedetének fényében, az isteni parancsolatok és a saját bűnük büntetésének túlvilági mérséklése érdekében. Mindezzel azonban konzerválva egy olyan helyzetet, amelyben a segítő jó cselekedete révén biztosíthatta önmagának a túlvilági kegyelem nagyobb bizonyosságát, és a jóság, az adakozás erkölcsi fölányét.

Életük a bűntől és a pokoltól való rettegés árnyékában telt. Nyomatékosan hangsúlyozandó a vélt és valós bűnök, szintén vélt és valós büntetésének részletesen kidolgozott teológiai és filozófiai rendszere (Nyíri, 1991), ennek az élet minden területén megkerülhetetlen fontossága és a modern bibliai értelmezésekkel erősen ellentmondó elmélete. Az erkölcsi bűnt fizikailag fertőzőnek tartották, ezért féltek a bűn hordozóitól is (Minois, 2012). Mint fentebb említettem, egy más rendszerű gondolkodás más következtetéseket eredményez, így a szegénység, a betegség, a fogyatékosság, a testi elhanyagoltság és a bűn valamiféle metaforikus szinonimáinak mentén jutottak el a kirekesztéshez. Ugyanakkor az emberek alapvetően egymásra voltak utalva a középkori gazdasági és társadalmi struktúrákban. A félelmeiket fenntartó társadalmi tanítások nagyban meghatározták az egymáshoz és a világhoz való viszonyt. Elsődleges és mindennek alapja az Istenhez való viszonyulás, a teremtettség feltétlen alázata kellett, hogy legyen a Teremtővel és annak földi képviselőivel, az egyházzal szemben. Csak és kizárólag ez után következhetett és nyerhetett jelentőséget az embertársakhoz, azaz felebarátokhoz, és csak a bűn határán jelenhetett meg az önmagukhoz való bármilyen viszonyulás (Huizinga, 1996).

A társadalmi tanítások és a középkor pedagógiai mechanizmusai

Neveléstudományi szempontból ritkán teszünk említést az egyház társadalmi tanításának fontosságáról és két évezredes befolyásoló szerepéről az európai kultúra fejlődésében. Ennek fogalomkörébe sorolható az egyházi tekintély által kiadott összes szóbeli és írásbeli tanítás, ami mindenkor tükrözte az egyház álláspontját és válaszlépéseit a társadalmi problémákra azzal a céllal, hogy iránymutatást adjanak a híveknek (Tomka & Golyák, 1993). A középkor társadalmi tanításainak legfontosabb nevelőeszközeként a félelemkeltést nevezhetnénk meg, amelyre komplett elméleti rendszereket építettek (Minois, 2012). Ide sorolható a pokol és a purgatórium, azaz a tisztító tűz köré felépített elméletek láncolata. Mivel a hívők számára a túlvilág fontosabb volt, mint a földi élet, így a pokol örök büntetésétől és a purgatórium megpróbáltatásaitól való félelmükben engedelmes hívőkként szolgálták a papság képzeletének burjánzó rémképeit. Valójában ezek csak ritkán feleltek meg a magasabb szintű teológiai-filozófia elméleti megközelítéseinek, azonban megfélemlítő erejük és népnevelő hatásuk vitathatatlan volt. A társadalom jelentős hányadának soha nem jutott másféle tanulási, művelődési lehetőség, mint a legalább hetente egyszer kötelező misék prédikációi. A történetek és példák világa volt az a közeg, amelyben a kor emberének mindennapi gondolkodása formát öltött. A társadalmi tanítás állandó jelenléte tette tartóssá ezeket az értelmezéseket, amelyek az elfogadott normáknak jobban megfelelő erkölcsi fénnel vonták be, az attól eltérőt pedig a bűn, az ördög és a kárhozat sötétségébe száműzték (Minois, 2012).

A középkor ezer éve alatt – bár sokat fejlődött – az általános eszmeformálás szintjén távolról sem ért el annyi embert, tehát nem képviselhetett olyan erőt az iskolai oktatás és nevelés, mint az egyház igehirdetése, azaz e társadalmi tanítások ősi gyakorlata. Az irányított és apró részletekben megvalósított tudásátadás mögött rejlő hatalmat a kötelező vallásgyakorlat, valamint gyónási kötelezettséggel ellenőrzött hitfegyelem garantálta. Ennek révén volt lehetséges, hogy e hosszú időhatáron belül a tudástartalmak és a tudásátadási módszerek szintjén Európában viszonylagos egységességről is beszélhetünk. Az alapot a Biblia Újszövetségi Szentírása, a szentek élete és az egyházatyák tanításai adták, módszertanát a szóbeli igehirdetések, azaz a prédikációk jelentették. Nevezhetjük ezt mai szóval *storytelling*-nek, azaz a történetmesélés erejének (Storr, 2024) is, melyben valóban megvalósult az élethosszig tartó tanulás elve, hiszen a hívek egész életükben, minden vásár- és ünnepnapon részesültek a tanító és nevelő folyamatok egymásra épülő részleteiben. Nem különböztek a tanulatlan néprétegek és a kevés számú magasan képzett klerikus alapvető ismeretei, csupán a részletek mélysége szintjén mutatkoztak jelentősebb eltérések. Minden létező és elképzelhető igazság alapja a Biblia volt, és mindent ennek megfelelően tanítottak, azaz mindenki a hit fényében élte meg, értelmezte, hasznosította és adta tovább saját megtanult tudását.

A hit fényében átadott és elfogadott tanítások az egyház felügyelete alatt, a bűnbánati fegyelem szigora mellett, erős befolyást gyakoroltak minden szinten a társadalom tagjainak életére. Ez a befolyás kiterjedt a „gondolattal, szóval, cselekedettel és mulasztással” elkövetett bűnök minden szintjére, ellenőrzése alatt tartva ezzel nemcsak a külső, hanem az ember lelkének legbensőbb világát is. Az egyház a legapróbb részleteig megalkotta és meghatározta a középkor korai századaitól kezdődően a Róma romjain újraformálódó kultúrát, és fenntartotta joghatóságát annak megőrzésére, fenntartására, ellenőrzésére és mindennemű módosításának lehetőségére a korszak teljes ideje alatt. Az egyház mély vallási elkötelezettségében és a teremtetten Isten világfelettségébe vetett töretlen hittel próbálta a hatalom minden eszközével kézben tartani a kereszténység, azaz a názáreti Jézus követésének egy adott, és szentnek elfogadott formáját (Nyíri, 1991).

A Szentírás szövege változatlan maradt. Nem léteztek még népnyelvű fordítások – ez majd a reformáció vívmánya lesz. A latin nyelvű, „Vulgátának” nevezett fordítást használták, amelyből a templomok általában csak rövidebb részleteket birtokoltak. Még az sem volt biztos, hogy el tudták olvasni és pontosan tudták fordítani, mert a korszak egyházi képzései nem követelték meg a klérus egyszerű papjaitól szóban és írásban a latin nyelv ilyen szintű ismeretét. Többnyire csak a nagy szerzetesi központokban és a püspöki székhelyeken létezett teljes szövegű Szentírás. A kisebb templomok talán részleteket, fejezeteket, esetleg egy-egy könyvét tudhatták magukénak. Magyarázataikat pedig koruk logikai rendjének megfelelően az adott helyzetre illesztve prédikálták. Ennek értelmében nem a szöveg vezette őket a tanításban, hanem a tanítást próbálták igazolni a szöveg bizonyos kiragadott részleteivel. A nagy egyházatyák írásait is szövegkörnyezetükből kiemelve, részleteiben értelmezték. Nem vonták kétségbe és nem értékelték át előde-

ik magyarázatait, hanem a tekintélyelvűség mintáját követve szőtték tovább saját gondolataik fonalát (Metzler, 2013).

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy Európában a keresztény középkor folyamán összemosódtak a természetes szegénységre, a betegségre és a fogyatékosságra vonatkozó fogalmak. Ezeket a fertőzőnek vélt bűnhöz, valamint annak isteni büntetéshez társították és változó toleranciával kezelték. Erkölcsi magasságokba emelték azonban az önként vállalt szerzetesi szegénységet (Oexle, 1981), amely bár valós változást nem hozott létre, a karitatív megsegítés mentén kapcsolódott össze ez előbbivel. Az bizonyos, hogy a középkor legnagyobb kultúraformáló néprétegét a szegények, köztük a mai értelemben is fogyatékosnak számító személyek alkották.

Atavisztikus erővel maradt meg a bűntől való félelem, és az undor a bűntől, illetve a bűn hordozójától is. Valami hasonlónak tétélezhető tarnszgenerációs örökség révén fennmaradó képzet hatott a legutóbbi évtizedekig, és határozta meg a fogyatékosságról való gondolkodást, a szégyenérzetet, a sajnálatot, de egyben az elutasítást is. Okát és eredetét már régen nem ismerték, csak a viszolygás maradt meg tudatalatti szinteken. Azért is fontosak a történeti kutatások mentalitás-történeti aspektusai, mert olyan szálakat képesek visszagöngyölíteni, amelyek a megértés révén hozhatnak attitűdváltozást és ennek révén megoldást a következő generációk számára.

Irodalom

- Behringer, W. (2017). *A klíma kultúrtörténete – A jégkorszaktól a globális felmelegedésig*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Berzsenyi, E. (2017). *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahám vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. Doktori értekezés, ELTE PPK NDI, Budapest.
- Cserhádi J., & Fábrián, Á. (eds.) (1975). *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- Egen, Ch., & Waldhoff, H.-P. (2023). *Modelle von Behinderung und historische Entwicklungslinien von Behinderungsprozessen. Ein prozesssoziologischer Versuch*. (pp. 191–212). *Zeitschrift für Soziologie*, 2023/ 52(2). https://doi.org/10.1515/zfsoz-2023_2015
- Falus, I. (2004). A kutatási eredmények értelmezése, közzlése. In Falus, I. (eds.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 515–539). Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Frost, G. (2020). *Medieval Aristotelians on Congenital Disabilities and Their Early Modern Critics*. In Williams, S. M. (eds.), *Disability in Medieval Christian Philosophy and Theology*. (pp. 52–79). Routledge, New York, USA. <https://doi.org/10.4324/9780429202919-2>

- Foucault, M. (2004). *A bolondság története a klasszicizmus korában*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Gehlen, A. (1974). *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Huizinga, J. (1996). *A középkor alkonya*. Európa Kiadó, Budapest.
- Le Goff, J. (1987): *Für ein anderes Mittelalter. Zeit, Arbeit und Kultur im Europa des 5–15. Jahrhunderts*. Drumlin-Verlag, Weingarten.
- Le Roy Ladurie, E. (1997). *Montaillon, egy okszíán falu életrajza (1294–1324)*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Metzler, I. (2013). *A Social History of Disability in the Middle Ages – Cultural Considerations of Physical Impairment*, Routledge, New York.
<https://doi.org/10.4324/9780203371169>
- Mezey, B. (2009). *A szegénység kezelésének rendészeti lehetőségei a középkorban*. In Gaál, Gy., Hautzinger, Z. (eds.), *Tanulmányok a „Rendészet kultúrája – kultúrált rendészet” c. konferenciáról*. (pp. 115–134). Pécsi Határőr Tudományos Közlemények 10.
- Minois, G. (2012). *A pokol története*. Atlantisz, Budapest.
- Nolte, C. (2009). *Homo debilis / Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters*. Didymos V., Affalterbach.
- Nolte, C. (2013). *Phänomene der „Behinderung” im Alltag – Bausteine zu einer Disability History der Vormoderne*. Didymos V., Affalterbach.
- Nolte, C., Frohne, B., Halle, U., & Kerth, S. (2017). *Dis/Ability History der Vormoderne. Ein Handbuch premodern Dis/Ability History a Companion*. Didymos V., Affalterbach.
- Nóbik, A. (2013). A neveléstörténet helyzete a felsőoktatásban. In Baska, G., Hegedűs, J., & Nóbik, A. (Eds.), *A neveléstörténet változó arcai – A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. (pp. 9–16). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nyíri, T. (1991). *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Oexle, O. G. (1981). *Armut und Armenfürsorge um 1200. – Ein Beitrag zum Verständnis der freiwilligen Armut bei Elisabeth von Thüringen*. (pp. 77–100). Jan Thorbecke, V., Sigmaringen.
- Schumm, D. Y., & Stoltzfus, M. (2016). *Disability and World Religions: An Introduction*. Waco, TX, Baylor University Press.
- Stiker, H.-J. (1999). *A History of Disability*. The University of Michigan Press, Michigan.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Storr, W. (2024). *A történetmesélés tudománya – Hogyan hatnak agyunkra a történetek, és hogyan építjük fel azokat*. Tea Kiadó, Budapest.
- Tomka, M., & Golyák, J. (1993). *Az egyház társadalmi tanítása – Dokumentumok*. Szent István Társulat, Budapest.

- Wheatley, E. (2010). *Stumbling Blocks Before the Blind – Medieval Constructions of a Disability*. University of Michigan Press, Michigan, USA.
<https://doi.org/10.3998/mpub.915892>
- Williams, S. M. (2020). *Disability in Medieval Christian Philosophy and Theology*. Routledge, New York.

SÁVAI-ÁTYIN REGINA

INKLUZÍV PEDAGÓGIÁRA ÉS SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLATTARTÁSRA FELKÉSZÍTÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN – TANÁRSZAKOS HALLGATÓK, TANÁROK ÉS OKTATÓK PERCEPCIÓINAK KIHANGOSÍTÁSA

ABSZTRAKT

A szülők és a család szerepe kiemelkedően fontos a különleges igényű gyermekek iskolai nevelésében, többek között a motivációjában, a tanulmányi teljesítményében és a beilleszkedésében, magatartásában (El Nokali, 2010; Podráczy, 2012). A tanárképzésben a különleges bánásmóddal, szülői bevonódással kapcsolatos oktatás még csak részben elterjedt, viszont kutatások támasztják alá, hogy a tanárszakos hallgatók igényüket fogalmazzák meg arra, hogy a képzés felkészítse őket a hatékonyabb kapcsolattartásra a szülőkkel és eszköztárral ruházza fel őket az új keletű, inklúziós kihívások ellen (Brussino, 2020; Rodríguez-Jiménez, 2024). Kutatásunk kérdései a témában leginkább érintett felek (tanárszakos hallgatók, pedagógusképzésben oktatók, többségi tanárok) percepcióját, hiányérzetét, és az igényeket vizsgálják, melyeket a tanárképzés felé fogalmaznak meg. A tanulmány ezt a komplex kérdéskört kevert módszerrel vizsgálja, az adatgyűjtés és elemzés mentén kapott eredményeket összehangolva és integráltan értelmezi, hogy teljes képet kapjon a vizsgált témáról (Király et al., 2014). A tanulmány rávilágít arra, hogy az inkluzív pedagógia megvalósítását több komponens beárnyékolja, a leghangúlyosabb a gyakorlatorientált képzés hiánya és a módszertani segédletek elmaradása. Az eredmények között először átlageloszlásokban mutatjuk meg a pedagógusképzésben oktatók és hallgatók percepcióit a vizsgált témáról. Ezt követően a fő kutatási kérdések mentén, mélyebb megértést segítve 4 tartalmi egységben ábrázoljuk a kapott eredményeket, melyek a következők: az inkluzív tanítás bátraltató tényezői; percepciók a különleges igényű tanulók szüleiéről; megküzdési mechanizmusok; felmerülő igények. Az eredmények összességében rávilágítanak a pedagógusi pályát érintő újszerű pedagógiai kihívásokra, az inkluzív oktatás szükségleteire. A kutatás magában hordozza a tanárképzési tartalmak újragondolásának előképét és javaslatokkal szolgál a pedagógusok részéről.

KULCSSZAVAK: *szülői bevonódás, különleges igényű tanulók, tanárképzés, kapcsolatteremtés*

A kutatás elméleti háttere

Az integráció és az inklúzió fogalmak gyakran egymás szinonimájaként jelennek meg a pedagógiai diskurzusban, azonban lényeges elméleti és gyakorlati különbségek határolják el őket egymástól. Az integráció elsősorban a befogadás strukturális kereteire koncentrál és a tanulók rendszerhez való alkalmazkodását is rejtí. Az inklúzió a nevelési-oktatási rendszer alkalmazkodóképességét állítja középpontba, amely minden gyermek egyéni szükségleteit figyelembe véve biztosítja a teljes értékű befogadás, tanulás lehetőségét (Ainscow & Booth, 2002; Mezei, 2021). Az inkluzív szemlélet tehát nem pusztán pedagógiai eljárások összessége, hanem mé-

lyebb elköteleződés az egyenlő esélyek, a méltányosság és a partnerség mellett (Florian, 2008; Németh, 2019). A következőkben az inkluzív nevelés szemléleti kereteinek bemutatása következik, különös tekintettel a szülőkkel és diákokkal való együttműködés kiemelt szerepére, illetve az ennek megvalósítására vonatkozó pedagógiai lehetőségekre.

Az oktatási rendszereknek napjainkban a világ számos pontján a változékony igényekre, a különböző tanulói diverzitásra megújulva kell reagálniuk. Elsődleges célkitűzés a helyzet megoldásához az inkluzív oktatási gyakorlat biztosítása. Ezt segíti elő az UNESCO 2030-ra kidolgozott oktatásügyi rendelkezése, melynek értelmében addigra inkluzív és mindenki számára elérhető oktatási rendszerek jönnek létre, az élethosszig tanulás lehetőségével, így csökkentve a marginalizálódási és a kirekesztési folyamatokat. A siker egyaránt függ a döntéshozók, a pedagógusok és a szülők aktív részvételétől, szerepvállalásától (Bacsikai, 2023; Pusztai et al., 2023; Hrabéczy et al., 2023a). A pedagógusképzés által betöltött fontos szerep is vitathatatlan. Nélkülözhetetlen a hatékony inkluzív pedagógiai gyakorlat kifejlesztése és áthagyományozása a leendő tanároknak (Broomhead, 2013). Számos kutatás foglalkozik azzal, hogy a többségi pedagógusok szerepe hol húzódik a mai iskolában, azonban közös metszet, hogy a tanárok vállaira nehezedő növekvő inklúziós kihívás miatt (Brussino, 2020; Bacsikai et al., 2023) jelentős résztvevői a hatékony inkluzív oktatásnak.

A tanárképzés épp ezért az alap az integrációs törekvések, az inkluzív szemléletmód, a diákok jóllétének pedagógiájának elsajátításához számukra. Alapvető cél a képzésben, hogy a leendő szakembereket megfelelően készítse fel az adott kihívásokra és a különleges igényű, eltérő képességű tanulók tanításához megfelelő ismeretekkel és módszerekkel vértessze fel őket (Magyar et al., 2020). A többségi pedagógusok munkája nagy hatással bír az inkluzív oktatás megvalósításának sikerességében. A hozzáállás, az elméleti tudás a speciális igényekről és a tanítási stratégiák mind nélkülözhetetlenek ehhez (Kurniawati et al., 2016). Kutatói munkák, köztük Ekins és szerzőtársai (2016) mutatnak rá, hogy ezekre a kompetenciákra, tudásra vágnak is a pedagógusok, szeretnék megérteni a diverz tanulói közösségeket, a problémák mögött álló okokat, és érdeklődnek, hogyan tudnának segíteni nekik. Az ezredforduló előtt a többségi tanárok még világszerte felkészületlennek érezték magukat a különleges bánásmódot igénylő diákokkal történő bánásmódra, esetenként féltek is az említett gyermekek többségi osztályba történő integrálásától. A félelem pedig negatív érzelmeket keltett bennük, frusztráció, harag, negatív attitűd képeben (Gary, 1997). Dapudong (2014) megjegyzi, hogy ezeknek az érzelmeknek a megjelenését számos tényező befolyásolhatta, többek között a tanár életkora, a képzése, a tanítási tapasztalatai és a továbbképzések, amelyeken részt vett. Az újabb kutatásokban a tanárjelöltek, a már pályát kezdő tanárok attitűdje túlnyomórészt pozitív a tanulói diverzitással, sokféleséggel szemben, de a megkérdezések alkalmával fény derül arra, hogy bizonytalanok a különleges bánásmód pedagógiájának gyakorlatával kapcsolatban (Arias-Pastor et al., 2023). Gyakran számolnak be arról, hogy felismerik a speciális igényeket az osztályközösségben,

tudják azonosítani a problémátípusokat, azonban nem érzik elég hatékonynak a választott módszereiket ezekben az esetekben (Senarath, 2019). Az alapvető probléma, hogy úgy is érzik, nem állnak készen a különleges bánásmódot igénylő tanulók megfelelő támogatására. Emiatt igényük lenne segítségre, szakemberekhez fordulnak, hogy kompetenciákat és készségeket sajátítsanak el az osztálytermi munkához (Rodríguez-Jiménez, 2024). Ben-Yehuda és szerzőtársai (2010) tanárok önhatékonyságát vizsgáló kutatásukban szignifikáns eltéréseket tártak fel az inkluzív pedagógia sikeressége és számos faktor között, mint például a pedagógiai szemléletmód (kapcsolat diákokkal és szülőkkel), attitűd az inklúzióval kapcsolatban, napi tevékenységek, személyes attribútumok (önhatékonyság, érzékenység). Ezeket a tényezőket nagymértékben befolyásolja a felsőoktatási képzés tartalma és minősége, amelyben a tanárokat képzik. Problémaként jelölik a kutatások alanyai a minimális oktatási tartalmakat az inklúzióról, hiányosságokat éreznek a tudásukban a tanulók sokféleségét illetően, és nem ismerik, milyen háttére lehet a tanulási problémáknak (Arias-Pastor, 2023). Az inklúzió osztálytermi megvalósításának további hátráltató tényezői között említhető, hogy a tanárképzésben nem megfelelő/hiányos a felkészítés erre a feladatra, vagy teljes mértékben inadekvát. Legfőbb hiányossága a képzésnek, hogy a tanárszakos hallgatók a gyakorlataikon nem találkoznak sajátos nevelési igényű (SNI), és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekekkel, és így alkalmuk sincs gyakorolni az elméletben (jobb esetben) megszerzett tudást (Sharma, 2010). Amennyiben az elméleti tartalmak megjelennek a képzésben, úgy a módszertan hiánya továbbra is megmutatkozik. Hasonló kutatási problémát vizsgáló kutatások konklúziójaként megjelenő elem, hogy érdemes lenne a felsőoktatási képzésbe a különleges bánásmódot illető tartalmakat nagyobb mértékben bevonni, nemcsak a pozitív szemléletmódra érzékenyíteni, hanem hasznosítható tudást átadni, módszertani eljárásokat tanítani, akár tanári útmutató kézikönyveket szerkeszteni. Mindezen javaslatok egyaránt vonatkoznak a tanár továbbképzések tartalmaira is (Senarath, 2019; Sharma, 2010).

A fentebbi összegzésből látható, hogy a pályakezdő pedagógusok még hiátussal lépnek ki a munka világába, ahol többen elsőként szembesülnek a tanulói diverzitással és az abból fakadó eszköztelenségükkel. Ilyen esetben a többségi tanárok szakemberekhez, kollégákhoz fordulnak segítségért. A teljes pedagógiai szemléletmód kialakításához azonban jelentős mértékben hozzájárul a különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel való kapcsolattartás mértéke és minősége is (Ben-Yehuda, 2009). Broomhead (2013) világít rá kutatásában arra, hogy a szülők olyan tudással vértézhetik fel a tanárokat különleges bánásmódot igénylő gyermekeik kapcsán, amelyet könyvből megtanulni nem lehet. Ezt a tudásmegosztást ez a kutatás a munkába állás előtti időre, a gyakorlati időszakra optimalizálja, még az egyetemi képzésbe építve, épp azért, hogy empirikusan tapasztaljanak a leendő pedagógusok, továbbá a jógyakorlatok megismerése mellett empátiájukat is gyakorlati környezetben fejleszthessék. A kommunikáció és együttműködés jelentősége a tanári szerep, feladatok támogatásában általános érvényű különleges bánásmódot

igénylő és különleges bánásmódot nem igénylő gyermekeket nevelő szülők és tanárok között (Perlusz et al., 2012; Dan et al., 2024). Az aktív szülői elköteleződés segíti az intézményi inkluzív pedagógiai folyamatokat. Kutatások mutatnak rá, hogy jobb tanulmányi eredmények, fejlettebb szociális készségek és nagyobb motiváció tapasztalható azoknál a különleges bánásmódot igénylő tanulóknál, akiknél a szülői részvétel intenzívebb (Dan et al., 2024; Magyar et al., 2020). A szülői részvétel összetett konstrukció, Epstein (2010) nyomán hat dimenzió (szülői nevelés, hatékony kommunikáció, önkéntesség, tanulás támogatása otthoni környezetben, döntéshozatal, közösségi együttműködés) különböztethető meg, melyek összességéből kidomborodik a bizalomépítés és a folyamatos kommunikáció, mint a hatékony szülői részvétel alappillérei. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szülei gyakran nagyobb mértékű és tartósabb elkötelezettséget tanúsítanak, amely kiemelten fontos a rendszerszintű kihívások mellett (Amor et al., 2019; Bachman et al., 2024; Bacskai et al., 2024). A szülők gyermekük oktatásában való részvételére azonban hatással bír a társadalmi és gazdasági státusuk, eddigi kutatási eredményekből látjuk, hogy az alacsony szocioökonómiai státus negatívan befolyásolja, korlátozza azt (Arishi et al., 2017). Mivel a szülőkkel való közös munka, az egyetértés összességében mozgatórugója az eredményesebb pedagógiai folyamatok elérésének, így többen kihangsúlyozzák a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket nevelő szülők bevonásának relevanciáját és azt, hogy együtt kell működni velük a pedagógusoknak (Rodríguez-Jiménez, 2024; Bacskai et al., 2024; Broomhead, 2013). A tanárszakos hallgatók pedig igényüket fogalmazzák meg arra, hogy a felsőoktatási képzés felkészítse őket a szülőkkel történő hatékonyabb kapcsolattartásra (Epstein, 2005; Rodríguez-Jiménez, 2024).

A jelenlegi kutatás célja a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre, szüleikkel való kapcsolattartásra való felkészítésre vonatkozó vizsgálat, több perspektívát figyelembe véve.

A kutatás módszertana

A bemutatott kutatás alapjául a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Egyetem Tanárok és Családok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése című kutatás szolgált. A pedagógusképzést vizsgáló munkacsoporttal célkitűzésként a tanárszakos hallgatók, illetve a felsőoktatásban, tanárképzésben oktatók véleményének feltérképezését foglalmaztuk meg, a család-iskola partnerségen alapuló kapcsolat kialakításának fogalmáról, jelentőségéről. A minta elemszáma az oktatói adatbázis esetében ($n=60$), mely országos minta, illetve a hallgatói adatbázist tekintve ($n=54$), mely a Debreceni Egyetem végzős tanárszakos hallgatóit foglalja magában. A kutatást pilot jelleggel végeztük, és nem reprezentatív formában valósult meg. A felderítő kutatás online kérdőíves adatfelvétellel történt, mind a hallgatók,

mind az oktatók esetében. A mérőeszköz a Fisher-féle Szülői Bevonódás Skála (Perception of Parental Involvement Scale – PPIS; Fisher, 2011) kérdőívéből adaptált itemeket, illetve a kutatócsoport által kifejlesztett kérdésblokkokat tartalmazott.

Jelen kutatás témájához és vizsgált problémakörének feltárásához kevert módszertant (*mixed methods research*) alkalmaztunk (Király et al., 2014). A kutatásban az eltérő módszertanok összehangolására törekedtünk, melynek során egy kérdőív alapú vizsgálatot egészítettünk ki interjúkkal a teljes kép kialakításához a vizsgált témánál (Creswell, 2009). Király és szerzőtársai (2014) mentén a két módszertan két ponton is kapcsolódik a munkánkban, mindezt a magyarázó egymásra épülő felépítés (*explanatory sequential design*) eredményezi. Időrendben a kvantitatív adatfelvétel és elemzés történt előbb, majd ezt követően az ott kapott eredményeket felhasználtuk a kvalitatív szakasz kidolgozására. Ide tartozott egyrészt a mintavételi stratégia kiválasztása, másrészt az interjúbeszélgetések vázlatának kidolgozása. A kvalitatív kutatási rész, valamint a kialakított módszertani trianguláció által a kutatás megbízhatóságát és érvényességét kívántuk növelni (Sántha, 2015), remélve, hogy a tanárokkal folytatott beszélgetések magyarázzák az előzetes, pilot jellegű kérdőíves felmérés adatait és további jelentésekkel gazdagodik kutatásunk.

A kutatás mentén kirajzolódott, hogy az egyéni percepciók feltárásához érzékeny téma esetén a kvalitatív eljárás kínálta lehetőségek sokkal mélyebb információkat nyújthatnak. Ahhoz, hogy részletgazdaggá tegyük az eredményeinket, tanárszakos hallgatókkal készítettünk egy saját fejlesztésű interjúvázlatot, elméleti ismeretekre támaszkodva, egyetemi szeminárium keretein belül. A félig strukturált interjúbeszélgetéseket a hallgatók végezték el személyes formában, középiskolában dolgozó szaktanárokkal ($n = 14$). Az alanyok kiválasztására azon kívül, hogy középiskolai tanárok legyenek, nem szabtuk meg más kritériumot. A hallgatók ismeretségi kapcsolathálójukra támaszkodva választottak interjúalanyt, segítségül hívva a hólabdamódszert. Végül az interjúalanyok túlnyomórészt településtípus szerint városi, illetve nagyvárosi iskolákból kerültek ki, pályán eltöltött éveik számát tekintve egyaránt homogén mintát képviseltek, több mint 20 éves munkatapasztalattal kiemelten tapasztaltnak minősülnek. Az interjúvázlatot a leendő tanárok számára a pályaszocializáció szempontjából hasznos kérdésekből építettük fel, tekintve az inkluzív oktatást, a társadalmi összetétel és előnyök, hátrányok kapcsolatát, valamint a szülőkkel való kapcsolattartást. A kérdéseket a következő dimenziók mentén csoportosítottuk: tanítási kontextus; a különleges igényű diákokkal végzett pedagógiai munka; észrevételek, javaslatok a pedagógusképzéssel kapcsolatban. A beszélgetések nagyjából egy, illetve másfél órát vettek igénybe. A későbbi kérdezőbiztosi beszámolók arról számoltak be, hogy az idősebb pedagógusok segítő szándékkal és örömmel osztották meg tudásukat és felhalmozott tapasztalataikat a leendő kollégákkal.

Alapvető kutatási kérdéseink az adatbázisok elemzése során a következők voltak:

1. Milyen egyéni percepciókkal, tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárszakos hallgatók, a pedagógusképzésben oktatók és a tanárok a különleges bánásmódot igénylő tanulók szüleivel való kapcsolattartásról, és az erre történő felkészítésről?
2. Milyen igényeket fogalmaznak meg a megkérdezett felek a pedagógusképzéssel szemben?

Az elemzéseket statisztikai elemző programmal (SPSS) és szövegelemző programmal (ATLAS.ti) készítettük el. Utóbbi esetében kiemelten fontos szerepet kapott a beavatkozásmentes vizsgálat elve (Babbie, 1986). A szövegkorpusz szemantikai egységei alapján először nyílt kódokat határoztunk meg. Ezeket jelentésbeli hasonlóságok szerint kódcsaládokba rendeztük, majd szelektív kódolással azonosítottuk az elemzés szempontjából releváns főtémákat (Harper & Thomson, 2011). A kutatás objektivitásának és megbízhatóságának növelése érdekében Sántha (2015) mentén a „triangulációtípológiát” alkalmaztuk. Ezen belül is a szerző által történő újrakódolással dolgoztunk, továbbá a kapott eredményeket elméleti keretekkel ütköztettük. A validitást fokozta még a kevert módszertannal végzett módszertani trianguláció ebben az esetben.

Eredmények

A pilot kutatás célja az volt, hogy feltárjuk, milyen véleményt fogalmaznak meg a pedagógusképzésben oktatók és végzős tanárszakos hallgatók a tartalomról, a felkészítésről és a szülői kapcsolattartásról a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozóan. A kvantitatív megkérdezés során használt kérdőívben a vélemények feltárására 4-fokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, ahol a válaszadók 1-től 4-ig terjedő skálán jelölhették percepcióikat (1 = egyáltalán nem értek egyet, 4 = teljes mértékben egyetértek).

1. táblázat. Oktatók és hallgatók a szülőkkal való együttműködés jelentőségéről a különleges bánásmód kontextusában (négyfokú skála átlagértékei)

	Oktatói vélemények (N = 60)		Hallgatói vélemények (N = 54)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nem tartja szükségesnek, hogy módszertani segítséget a különleges bánásmódot igénylő tanulók szüleivel való kapcsolattartásról	1,19	0,40	1,42	0,74
A különleges bánásmódot igénylő (SNI, BTMN) tanulók szüleivel szorosabb kapcsolat szükséges, mint a különleges bánásmódot nem igénylő tanulók szüleivel	3,00	0,82	3,44	0,77
A gyakorlatok során a hallgatóknak lehetőségük van arra, hogy kapcsolatba lépjenek különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel	3,21	0,72	1,96	1,22
A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel nem a szaktanárnak kellene foglalkozni	1,72	0,67	1,79	0,87
A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel az osztályfőnöknek kell foglalkoznia	2,62	0,77	2,54	0,97
A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel az iskolapszichológusnak kell foglalkoznia	2,66	0,78	3,21	0,87
A pedagógusképzésben elég hatékony a felkészítés a különleges bánásmódot igénylő (SNI/BTMN) tanulók szüleivel való együttműködésre	1,83	0,82	1,73	0,92

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Hallgatói és oktatói kérdőívek (2023), saját szerkesztés

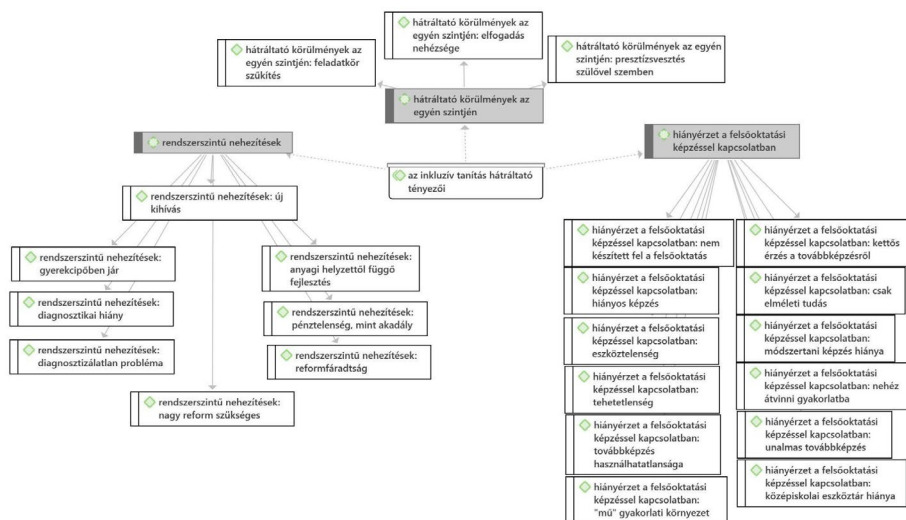
A kapott átlagértékek tükrében erős egyetértést láthatunk abban, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek szüleivel való kapcsolattartás jelentős és módszertanilag sajátos felkészítést igényel. A legnagyobb különbség a gyakorlati lehetőségeket illetően mutatkozik, az oktatók inkább gondolják azt, hogy a hallgatóknak alkalma nyílik a gyakorlatukon találkozni különleges bánásmódot igénylő tanulókkal és szüleikkel, míg az érintett felek nem érzik azt, hogy ténylegesen kapcsolatba léphetnének a szülőkkal. A segítő szakember esetén (iskolapszichológus) egyetértés mutatkozik, azonban a hallgatók véleményének átlaga jóval magasabb, mint az oktatóké ebben a kérdéskörben. A hallgatók ezt a feladatot inkább külső szakemberre ruháznák át, ami egyrészt lehet a tapasztalatok hiányából fakadó ok, másrészt a feladatkör szűkítése szakterületre vonatkozóan. A következő mélyebb

vizsgálat fő indikátora, hogy a képzés minőségének megítélése erősen kritikus mindkét fél részéről, ez pedig alátámasztja a további fejlesztések szükségességét.

Ahhoz, hogy pontosan milyen fejlesztések lennének hasznosak, a gyakorlatban teljesítő tanárok véleményét is kiemelkedően fontos megvizsgálnunk. A következőkben erre teszünk kísérletet, és eredményeinket, a korábbi kvantitatív előkutatás mentén 4 fő téma, tartalmi egység köré csoportosítva interpretáljuk.

Az inkluzív tanítás hátráltató tényezői

Az első fő témában az inkluzív tanítás megvalósításának hátterében megbújó hátráltató tényezőket foglaltuk össze a tanárok perspektívája alapján. A fő témához közvetlenül három altéma kapcsolódik: hátráltató körülmények az egyén szintjén; rendszerszintű nehezítések; hiányérzet a felsőoktatási képzéssel kapcsolatban.



1. ábra. Az inkluzív tanítás hátráltató tényezői

Forrás: saját szerkesztés

A beszélgetések során minden dimenzió síkjában kibontakozott a többségi iskolákban dolgozó pedagógusokat érintő inklúziós nyomás. A megváltozott, sok esetben kifejezetten heterogén tanulói populáció arra ösztönzi a tanárokat, hogy tanítási gyakorlataikon, kidolgozott módszereiken és nézőpontjukon változtassanak. Mindemellett érzékelhetővé válik számukra a társadalom és az intézmény vezetősége által az elvárás, hogy széles feladatkört lássanak el, a tanítás már nem csak a szaktárgyi ismeretek és az általános nevelői-oktatói munkára terjed ki. Sokkal inkább a nehézségek, tanulmányi hátrányok hatékony kezelése és leküzdése, illetve az egyénenként és iskolaszinten elérhető legmagasabb fokú eredményesség elérése

a cél. Azonban a tanítási folyamatok átszervezése, az elfogadás, a különbségek értéként kezelése számos akadályba ütközik. Ezeket összességében hátráltató tényezőkként említjük a továbbiakban.

A beavatkozásmentes eljárásnak köszönhetően szabad kategóriákat alkottunk meg, amelyek a hátráltató tényezők közötti eltérő szinteket és formákat jelölik. Közös jellemzőjük, hogy az összes hatással bír az oktatás aktoraira, amely elsősorban inkább negatívan befolyásolja inkluzív szemléletmódukat és módszertani kiteljesedésüket, mintsem pozitívan.

A tanárok mindennapi munkájára nemcsak a személyes és közvetlen környezeti kapcsolataik hatnak, hanem elmondásaik alapján a makrorendszerben is számos nehézség árnyékolja be az ő mikroszintjükön a tanítást. Fontos megemlíteni, hogy a megkérdezett pedagógusok még jelentősen más felsőoktatási rendszerben és más általános közegben kezdték meg/végezték el tanulmányaikat. Ennek keretében számoltak be arról, hogy számukra az, hogy ma már a tanulók különféle problémáit diagnosztizálják, egyrészt segítség, másrészt azonban új kihívás. Korábban, évtizedekkel ezelőtt is érzékelték a tanulók különbözőségét, viszont az oktatáspolitikában még nem fektettek (elegendő) hangsúlyt a diagnosztizálásra, ennek eredményeként a tanárképzési formákban sem volt érzékelhető az erre történő felkészítés. Napjainkban már mindenki számára látható, hogy a valamilyen nehézséggel, problémával élő gyermekek diagnosztizálása az ellátás biztosításának érdekében szükségzerű. A tanárok számára egyaránt hasznos, hiszen sokaknak segítséget nyújtanak a diagnosztikai szakvéleményben megfogalmazott javaslatok az adott tanulóról. Szervesen kötődik ehhez a problémakörhöz, a diagnosztika elvégzéséhez a megfelelő pénzügyi háttér, mind a szakszolgálatok, mind a családok részéről. Az interjúalanyok több esetben említették problémaként a család szűkös anyagi hátterét, amely miatt kizorolnak az ellátásból, vagy épp összefügg még az iskolázottsággal is és ebben az esetben nem is merül fel a diagnosztika szükségessége, ha igen, elvetik azt. Ez a megfigyelés kiterjeszthető a diagnosztizálást követő, vagy követendő fejlesztések elérhetőségére is. A rendszerszinten érzékelhető nehezítések záróakkordja több esetben egy tendencia, amelyet megfigyeltünk. A pályán töltött évek sok tapasztalással és még több új ötlet megélésével járnak. Alanyainknál ez bizonyos szempontból már nem feltétlen az újdonság varázsát, a reményt kelti, hanem egy ismételt kihívást, amelyet meg kell oldaniuk. Ezt a jelenséget a leginkább az egyik alany által használt *reformfáradtság* terminus foglalja magában. A helyzetet árnyalja a tény, hogy változásra szükség van, amelyre illik egy másik alany által használt szó szerinti kifejezés, *nagy reform szükséges*. Egy bizonyos, paradoxon figyelhető meg a vélekedésekben, további ösztönző kérdésünk az, hogy feloldható-e?

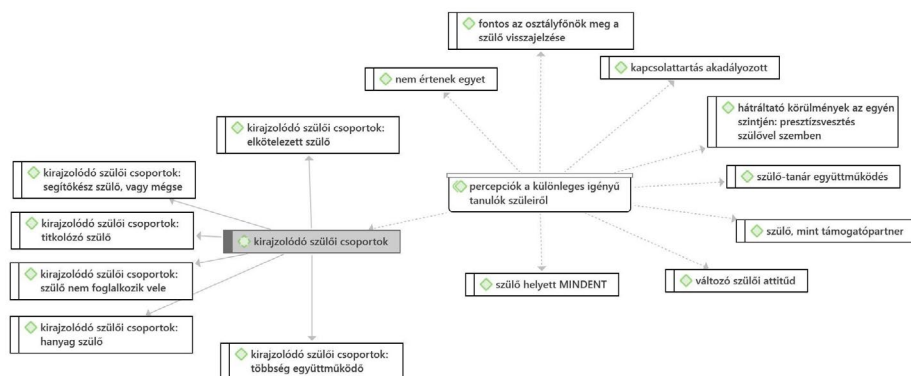
Gyakorlatilag a felsőoktatási képzésben tapasztalt hiányérzet mind összefüggéseiben vizsgálható a régebbi globális szemléletmóddal és oktatáspolitikai helyzettel, amelyet fentebb említettünk. Jelen interjúk tükrében egyrészt a felsőoktatási intézmény által nyújtott pedagógusképzésben láttunk hiányosságot, mint például a tanítási környezet mesterkéltségét, amelyet gyakorlásra biztosított a főiskola, vagy

az egyetem. Szigorúbb kritikát azok fogalmaztak meg, akik szerint egyáltalán nem készítette fel őket a képzés, vagy csak hiányosan, és emiatt eszköztelennek érzik magukat a pályán az inklúziós kihívással szemben. Másrészt a diploma utáni továbbképzési formákkal szintén nem mindenki volt elégedett a megkérdozettek közül, inkább kettős érzéssel képviseltettek ebben a kérdéskörben. Az útkeresés részeként mindannyian említették a felsőoktatásban kapott képzés utáni részvételt legalább egy továbbképzésen ebben az irányban. Azonban az elmondottak alapján még van hová fejlődjön ez a képzési forma is, hiszen gyakorlatba kevésbé átültethető, inkább elméleti tudással gazdagítja a résztvevőket, ami ugyan alapos, mégis kevésbé hasznosítható az osztálytermi közegben.

A harmadik altéma egy belülről ható hátráltatási ok, mely az egyén döntéseiből, személyes nézeteiből fakadhat. Amellett, hogy a pedagógusokat foglalkoztatja a kihívás kezelése, előfordulnak olyan egyéb nehézségek és munkatöbblet a napjaikban, hogy tudatosan leszűkítik a feladatköreiket. Ennek a szűkítési folyamatnak az eredménye az elhatárolódás azoktól a gondoktól, amelyeket a gyógypedagógia kompetenciájába sorolnak. Az elhatárolódás, a szerepkör szűkítése magát az egyént is hátráltatja, főleg akkor, ha a határok meghúzása mögött a másság elfogadásának nehézsége áll. A harmadik kapcsolódó rész az ún. *presztízsvesztés* a szülővel szemben, amikor a pedagógus önértékelése vagy motivációja billen negatív irányba, mindez azért, mert kevésbé érzi a szülők részéről megbecsültnak, elismertnek a munkásságát, pedagógiai szakértelmét.

Percepciók a különleges igényű tanulók szüleiről

A második főtémához a megkérdozett tanárok különleges igényű tanulók szüleiről tett észrevételeit kapcsoltuk, miközben bemutatunk egy, az elmondottak alapján létrejött altémát, a kirajzolódó szülői csoportokat.



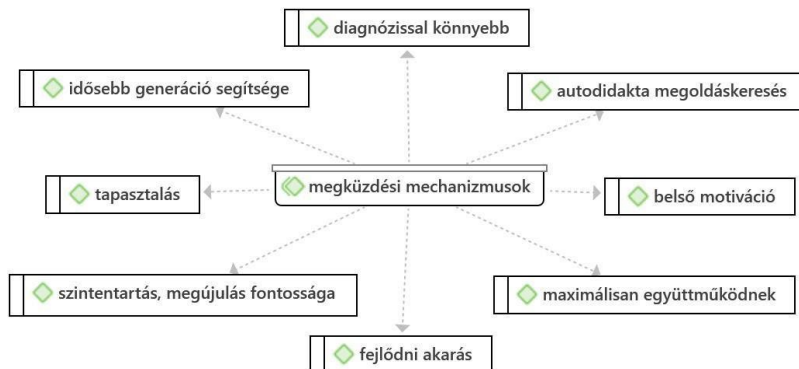
2. ábra. Percepciók a különleges igényű tanulók szüleiről

Forrás: saját szerkesztés

A szülői bevonódás több területen is, dimenzióban megfigyelhető, amelyekre az elméleti keretekben már utaltunk. Azonban a beszélgetésekből leginkább az intézményi szintű bevonódást láttuk kibontakozni, mert a pedagógusok jelentősen többször említették a szülők fizikális jelenlétét, vagy annak hiányát az iskolai életben, valamint a kapcsolattartás gyakoriságára helyeztek kiemelt hangsúlyt. Arányait tekintve a pozitív vélemények kerültek túlsúlyba, ami a különleges bánásmódot igénylő tanulók szüleinek bevonódását illeti. A legtöbben arról számoltak be, hogy az együttműködés maximálisan jól működik köztük és fontos is számukra az, hogy a gyermek körüli ágensek (osztályfőnök, szülő) visszajelzéseket adjanak nekik. Maradva a pozitív póluson, olyan szülői csoportok rajzolódtak ki a tanárok szempontjából, akik elkötelezettek és csapatjátékosok, összetartók. Átmenetet képviselnek azonban azok a szülők az inkább bevonódó és a negatív pólus között, akik esetében a tanár elsőre mindenben számíthat a segítségre. Ezt viszont követi egy olyan emlék, amely valamilyen negatív dologra tekint vissza és beárnyékolja az addig tett állítást. Ezért úgy látjuk, többségében összetett tapasztalatokkal rendelkeznek a pedagógusok a szülőkkel való kapcsolattartásról. Különleges igényű gyermek esetében pedig kifejezetten sok nehézséget gördít a pedagógiai munka útjába az, amikor a szülő eltitkolja a tanuló problémáját, „véletlen” nem továbbítja az iskolának a diagnosztikai szakvéleményt. A másik hátráltató tényező a közös értékek felállításában, nevelési célok kitűzésében az, amikor a szülő vagy szülők nem foglalkoznak a gyermekük problémájával, illetve hanyagságot tanúsítanak a nevelői szerepekben. Ez az elmondottak alapján gyakrabban fordul elő alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók szüleinek esetében.

Megküzdési mechanizmusok

A harmadik főtéma megoldási kísérleteket, egyéni megoldási mechanizmusokat tár fel, amelyekkel a tanárok a többségi iskolákban, gyógypedagógiai végzettség nélkül próbálnak megfelelni az inklúziós nyomásnak.



3. ábra. Megküzdési mechanizmusok

Forrás: saját szerkesztés

A fentebb leírtakhoz csatlakozva a tanárok látják a változó diákösszetételt és érzékelik az azzal járó pedagógiai attitűd és módszertan formálásának szükségességét. A legtöbben vágnak a változásra és dolgozik bennük a segítségi szándék. Épp ezért fejleszteni szeretnék magukat, ennek érdekében megoldási lehetőségeket keresnek. Egyik útja a folyamatnak, hogy önállóan próbálnak helytállni és a fellelhető pedagógiai tartalommal bíró forráslelőhelyeken, források által, például interneten, tanulmányokban, szakfolyóiratokban autodidakta módon tájékozódnak. A kutatómunkájukat az elmondások szerint nagyban megkönnyíti az, ha az adott tanuló már rendelkezik diagnosztikai szakvéleménnyel, sokkal egyszerűbb pontosan utánanézni a lehetséges módszereknek, tanítási eszközöknek, amelyekkel számára is eredményesebbé, érthetővé tehető a tanulás.

Többek szerint a megváltozott körülményekkel való megküzdés egyik hatékony eszköze az idősebb generáció által nyújtott szakmai segítség. Hiánypótló szerepet tölt be a fiatal pedagógusok munkájában az, ha egy már sok év tapasztalattal rendelkező mentor a kezdetekkor jó tanácsokkal, intelmekkel látja el őket.

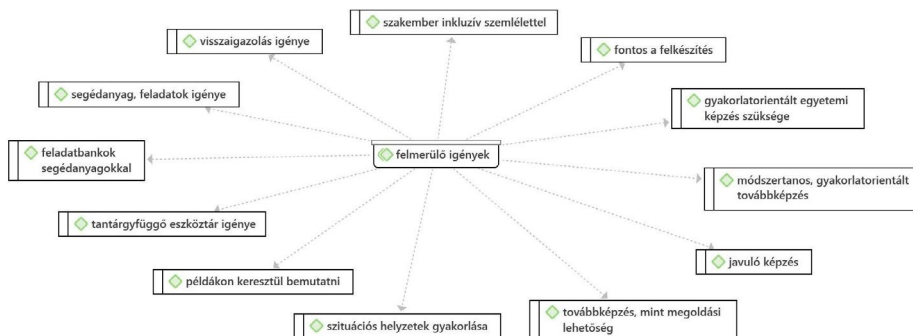
Mindemellett a tanárok a pályán eltöltött évek alatt rengeteget tapasztalnak és ez jelentősen hozzájárul a saját megküzdési stratégiáik kialakításában. A megszerzett tapasztalatok színesítik a pedagógus eszköztárát nemcsak módszertanilag, hanem nevelés terén, továbbá a kapcsolatépítési és tartási módszereiben is.

Kiemelkedően fontos eleme a kialakított technikáknak a különleges bánásmódot igénylő tanulók tanítása-nevelése közben, hogy a pedagógusok teljes mértékben törekednek a családdal, szakemberekkel és kollégákkal rendszeresen együttműködni. A gyermeket érintő információk birtokában így mindenki más és más perspektívából tud hozzáadni a nevelési folyamatokhoz, közös célkitűzések mentén.

Néhány interjúban az önfejlesztés mellett említést tettek a megkérdezettek arról is, hogy szerintük jelentősége van a pedagógiai hivatásban önmaguk, a megszerzett tudásuk szinten tartásának. A megújulás fontosságát alátámasztó, felmerülő igényeket a következő fő témában elemenként mutatjuk be.

Felmerülő igények

A negyedik fő téma azokat az igényeket és javaslatokat foglalja egységbe, amelyek a beszélgetések alapján felmerülnek a pedagógusokban, az inkluzív pedagógia és szülői kapcsolattartás kapcsán.



4. ábra. Felmerülő igények

Forrás: saját szerkesztés

Kvantitatív megkérdezésünkkel összhangban ezekben a beszélgetésekben is azt láttuk, hogy a tanárok szerint kétségkívül szükséges a leendő pedagógusok felkészítése az inkluzív oktatással járó kihívásokra, annak megfelelő kezelési módszereire. A konkrét javaslatok felsorolását megelőző összességében minden megszerzhető tudás elsajátításához egy gyakorlatorientált egyetemi képzési hálóra lenne igény. Ennek keretrendszerében sajátítanak el a tanárszakos hallgatók a különböző jogyakorlatokat, amelyeket heterogén osztálytermi közegben érdemes használni. Ezt úgy képzeltek el a megkérdezett pedagógusok, hogy a képzés oktatói konkrét helyzetekben, példákon keresztül mutatnának be számukra egy-egy problémát, vagy nehézséget. Hasznos tanácsként fogalmazták meg a szituációs helyzetek gyakorlását, ami által egyrészt érzékenyítés érhető el, másrészt a munka világába kerülő hallgatók a korábban tapasztaltak alapján már mintázatokban tudnának gondolkodni és abból ötletet meríteni összetett helyzetekben. Hangsúlyos eleme az eredményeknek, hogy az eszköztár bővítését a tanított szaktárgyhoz kapcsolódva szeretnék megvalósítani a tanárok. Ehhez segédanyagokat, külön feladatokat képzelnek el, amelyeknek gyűjtőhelyül szolgálhatnának akár különböző feladatbankok. Az egyetemi képzés mellett igényként merült fel a gyakorlatorientált, módszertani tudásátadásra törekvő továbbképzések életre hívása. Ezeket újszerű, hasznos ismereteket átadó alkalmakként képzelik el a pedagógusok, amelyek segítségével magabiztosan tudnák meglévő tapasztalataikat kamatoztatni az osztályteremben, a tanórákon. A javaslatok sorát a tanulmány alapvető gondolatát is hordozó egyéb szegmensekkel záránk, miszerint hatékony munkát csak akkor tudnak hosszútávon végezni a tanárok (útkeresés és megküzdési stratégiák mellett), ha rendszeresen kapnak visszaigazolást a megtett útról a gyermekek szüleitől, valamint az osztályfőnököktől. Munkájukat, választott módszereiket egyértelműen támogatja az, ha mindeközben van mellettük legalább egy szakember, aki belelát alaposan a különleges bánásmód pedagógiájába és kellően inkluzív a szemléletmódja. Ebben az esetben létrejön egy olyan szakmák közötti híd, amely különböző területeken meg-

szerzett tapasztalatokon, tudásátadáson alapszik és együttműködést teremt a különleges igényű gyermek eredményessége érdekében.

Megvitatás

A kutatás két lépcsője (kvantitatív és kvalitatív adatok) egymás komplementereként jelenik meg a tanulmány eredményeit összeolvasva. Az első lépcsőben kvantifikált adatok képében mutattuk be a pedagógusképzésben oktatók és a pedagógusképzésben tanuló, végzős tanárszakos hallgatók percepcióit a különleges bánásmódot igénylő tanulókra és szüleikkel való kapcsolattartásra felkészítésről. A minta alacsony elemszáma miatt összetettebb eljárásokat nem végeztünk, azonban az átlagértékek ráerősítettek a szakirodalomban foglaltakra. Egyrészt az adatok rámutattak arra, hogy a hallgatók nem érzik magukat módszertanilag felkészültnek az inklúziós pedagógiához és a problémával élő gyermekek szüleivel történő kapcsolattartáshoz. Ez összefüggésbe hozható a gyakorlatorientált képzés hiányával és a felsőoktatási képzési évek által kínált képzés hiányosságaival (Arias-Pastor, 2023; Senarath, 2019), melyeket a második lépcsőben az első főtémában részletesen kifejtettek a megkérdezett tanárok is. Amellett, hogy a képzésből származó hiátusok befolyásolják az inkluzív pedagógia osztálytermi megvalósítását, a rendszerszintű nehezítések szintén jelen vannak a pedagógusok mindennapjaiban, és gyakran akadályokat gördítenek eléjük (Amor et al., 2019; Bacskai et al., 2024), mint ahogy a további egyéni tényezők is (Ben-Yehuda et al., 2010).

A második főtémán belül rálátást nyertünk a többségi pedagógusok és különleges bánásmódot igénylő gyermekeket nevelő szülők közötti kapcsolatokra. Többségében egy pozitív kapcsolati hálót láttunk kibontakozni minden alany beszámolója alapján, mely az elmondottak alapján nemcsak a tanulói eredményességet, de a tanári önképet és énhatékonytságot is növeli (Broomhead, 2013; Bacskai et al., 2024). Jellemzően nagy arányban vonatkoztak a kódok a bizalomépítés és a folyamatos kommunikáció fontosságára. A vélemények azonban nem egyértelműen pozitívak minden esetben, ahogy szélsőségesek sem, hogy csak két pólust említhessünk meg. Úgy tűnik, a szülőkkel való közös munka, együttműködés a pályán töltött idő alatti tapasztalatból származó gyakorlattal működnek általánosságban sikerrel. Hiátusok ennek ellenére is adódnak a kapcsolattartásban és a szülői részvételben, ami gyakran összefüggésben áll a szülők kedvezőtlen anyagi helyzetével és alacsony iskolázottsági hátterével (Arishi et al., 2017).

A kutatás során betekintést nyertünk a harmadik főtéma által azokba az eljárásokba, amelyek segítségével a pedagógusok megküzdene a szakirodalmi háttér és gyűjtött adatok mentén látható hiányosságokkal. Kiemelten fontos, hogy a megkérdezettek napjainkban már érzékelik a változó tanulói kompozíciót, érezhető a diákközösségekben jelenlévő diverzitás (Senarath, 2019). Pedagógiai cselekedeteik során épp ezért törekednek együttműködni azokkal a szereplőkkel (szülők, szakemberek), akik segítséget nyújthatnak tudásukkal a különleges bánásmódot igénylő

gyermekoktatásával, nevelésével kapcsolatban (Broomhead, 2013; Rodríguez-Jiménez, 2024). Ehhez a nyitottsághoz viszont szükségesek bizonyos egyéni attribútumok, mint az inkluzív szemléletmód, a fejlődni akarás, az útkeresés, akár autodidakta módon, és a folyton megújulni képes belső motiváció (Kurniawati et al., 2016).

A negyedik tartalmi egység mentén kibontottuk és csokorba szedtük azokat az igényeket, amelyeket már a számokból is láttunk kitűnni. Ezek a valóságból, gyakorlatból érkező javaslatok egybecsengenek a nemzetközi szakirodalomban foglaltakkal, miszerint az inkluzív pedagógia megvalósításához többségi iskolákban, szaktanárok számára a gyakorlatorientált felsőoktatási képzés és továbbképzés nyújt leginkább segítséget (Sharma, 2010). Az olyan képzés, amely hasznosítható tudást, módszertani felkészítést és optimális esetben kézzelfogható, materiális segédletet, útmutató kiskönyvet biztosít az addig inkluzív pedagógia világában kevésbé jártas többségi tanár számára (Senarath, 2019).

Konklúzió

Összegezve a tanulmányban foglaltakat, az elméleti keretben hangsúlyt fektettünk a tanulói diverzitás növekedésével párhuzamban álló aktuális kérdésekre és felmerülő problémákra, a rendszer, a felsőoktatási képzés, az egyén és kapcsolatai szintjén. A kutatást életrehívó alapvető kérdésünk arra irányult, hogyan vélekednek, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a pedagógusképzésben érintettek (tanárszaksos hallgatók, oktatók), vagy korábban érintett felek (tanárok) a különleges bánásmód pedagógiájával kapcsolatos tartalmakról, az ebbe a csoportba tartozó gyermekek szüleivel való kapcsolattartásra felkészítésről. A kutatás kevert módszertant alkalmazott az adatok érvényességének és megbízhatóságának biztosítása érdekében. Az első kérdésünkre kapott számszerű válaszok mentén létrehoztunk egy újabb mérőeszközt és újabb adatfelvételt végeztünk. Immár tanárok megkérdezésével, és összegyűjtöttük azokat az igényeket és javaslatokat, továbbá megküzdési technikákat, amelyekkel a korábban felmerült hiátusokat (nem elég gyakorlatorientált a képzés; túlnyomórészt elméleti és inadekvát tudással gazdagítja a hallgatókat; továbbképzési tartalmak nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket) kezelni lehet és érdemes az ő perspektívájukból. A tapasztalatok átadása, az eszmecserék fiatalabb és idősebb pedagógusok között pótolhatatlan szerepet töltenek be. A tanárok az interjúbeszélgetésekben erre retrospektív jelleggel világítottak rá, ahogy korábbi mentoraikra és az általuk nyújtott segítségre visszaemlékeztek. Közben az interjúkat készítő leendő kollégáknak is ajánlották a módszert, sőt alkalmazták azt és számtalan hasznos tanáccsal látták el őket. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy az oktatás különböző szereplői, akár felsőoktatási oktatók, akár tanárszaksos hallgatók, vagy gyakorlatban dolgozó tanárok, hasonlóan látják a pálya újszerű, inklúziós kihívásait. Eltérések akadnak ugyan a csoportok közötti észlelésekben, de átfogóan közös konklúzióként vonható le az igény a tanárképzési tartalmak át-

gondolására, több, a gyakorlatban hasznosítható tudás beépítésére, gyakorlatorientált keretek között. A megkérdezett pedagógusokkal folytatott interjúkból kitűnik, hogy ők a probléma komplexitása és nehézsége mellett látják a pozitív irányú változásokat, érzékelik fiatalabb kollégáik inkluzívabb szemléletén a felsőoktatási képzés iránykeresését és fejlődését. A felmerülő hiányok, javítási javaslatok és igények viszont további kutatásokra ösztönzik a kutatókat, hogy hatékony megoldással szolgálhassanak a következő tanárgenerációk számára.

Limitáció

A kutatás kevert módszertani megközelítése ellenére a kvalitatív adatok esetében a reliabilitás korlátozottan biztosítható. A vizsgálat eredményei elsősorban a résztvevők szubjektív észlelésein alapulnak, így az általuk konstruált valóságot tükrözik. Ez a tény a megállapítások általánosíthatóságát is behatárolja.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány részét képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-«3» kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. (2023). Secondary education teacher training and emotional intelligence: Ingredients for attention to diversity in an inclusive school for all. *Education Sciences*, 13(5), 519. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational & Child Psychology*, 34(4), 9–20.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.9>

- Bachman, H. F., Cunningham, P. D., & Boone, B. J. (2024). Collaborating with families for innovative school mental health. *Education Sciences*, 14(3), 336. <https://doi.org/10.3390/educsci14030336>
- Bacsikai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3>
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/13603110802327339>
- Broomhead, K. E. (2013). ‘You cannot learn this from a book’: Pre-service teachers developing empathy towards parents of children with special educational needs (SEN) via parent stories. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778109>
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs* (OECD Education Working Papers, No. 227). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/59dfddf9-en>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., & Pusztai, G. (2024). Narrowing the inclusion gap: Teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102>
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers’ knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning and Development*, 4(4), 1–24. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers’ self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236–249. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children’s academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179–182. <https://doi.org/10.1177/003804070507800207>
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Gary, P. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234–238.
- Géring, Z., Király, G., & Dén-Nagy, I. (2014). Kevert módszertani megközelítések: Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 5(2), 95–104.
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How can social capital become a facilitator of inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Kovács, K., Fényes, H., & Pusztai, G. (2023). A lemorzsolódás esélyét befolyásoló társadalmi és intézményi tényezők a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 33(12), 103–121. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.12.103>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287–297.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03944. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- Mezei, G. (2021). Az inkluzív pedagógia alapelvei és kihívásai. *Iskolakultúra*, 31(5), 3–17. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.5.3>
- Németh, S. (2019). Befogadó nevelés a hazai közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 28–39.
- Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., Alonso-Rodríguez, I., & Rodríguez-Jiménez, M. d. C. (2024). Challenges and opportunities in inclusive education with ICT: Teachers' perspectives in the Canary Islands during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 14(3), 283. <https://doi.org/10.3390/educsci14030283>
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczky, J., & Lassú, Zs. F. (2012). A szülőiskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In Podráczky, J. (eds.), *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. (pp. 43–70). ELTE Eötvös Kiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Senarath, S. (2019). Teacher awareness, teaching confidence and facilitation of learning for children with special educational needs (SEN) in an inclusive classroom. *Education*, 8(1), 82–94.

A TANULMÁNYOK SZERZŐI

Bedzsula Bálint	Eötvös Loránd Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar, Menedzsment és Üzleti Jog Tanszék, egyetemi adjunktus
Bereczki Ildikó	Eötvös Loránd Tudományegyetem, Matematikai Doktori Iskola; MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport, doktorandusz
Berzsenyi Emese	Budapesti Műszaki Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógiai Tanszék, egyetemi adjunktus
Biró Fanni	Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport, tanársegéd
Buda András	Debreceni Egyetem BTK, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi adjunktus
Czékmán Balázs	Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola, intézményvezető-helyettes
Czirfusz Dóra	Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, doktorandusz
Csíkós Csaba	Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport, egyetemi tanár
Elekes Györgyi	Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár
Édes Csilla	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz LFZE Bartók Konzervatórium, középiskolai tanár
Fenyő Imre	Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék, egyetemi docens

Fónai Mihály	Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, ny. egyetemi tanár
Girum Tareke Zewude	Wollo Egyetem, Pszichológiai Tanszék, Etiópia, egyetemi adjunktus
Gombás Judit	Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár
Gyarmathy Éva	Apor Vilmos Katolikus Főiskola, egyetemi tanár
Hideg-Fehér Gabriella	Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet, egyetemi docens
Józsa Gabriella	Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, egyetemi docens
Józsa Krisztián	Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, egyetemi tanár
Koltai Zsuzsa	Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi Tanszék, mesteroktató, tanszékvezető-helyettes
Korom Erzsébet	Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatásmélt Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens
Lénárd Sándor	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest, egyetemi adjunktus
Nagy Márió Tibor	Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelésmélt Tanszék, tanársegéd
Nagy Zoltán	Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest, elnökhelyettes
Nóvik Attila	Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, egyetemi docens
Nyüsti Szilvia	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen, doktorandusz
Pálfi Sándor	Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék, főiskolai tanár

Papp Z. Attila	Miskolci Egyetem BTK Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete, egyetemi tanár; Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, kutatóprofesszor
Pótó Zsuzsanna	Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet, egyetemi adjunktus
Rábai Dávid	Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék, egyetemi adjunktus
Sávai-Átyin Regina	Debreceni Egyetem BTK, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanársegéd, német nyelv és történelem szakos tanár
Svraka Bernadett	Eötvös Loránd Tudományegyetem, egyetemi tanársegéd
Szabó Diána	Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, doktorjelölt
Széll Krisztián	Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológia Kar, Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens
Szitányi Judit	ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport, egyetemi docens
Szöllősi Tamás	Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék, egyetemi tanársegéd
Takácsné Kárász Judit	Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Általános Lélektani és Módszertani Tanszék, egyetemi adjunktus
Tsehaynew Getaneh	Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató
Tun Zaw Oo	Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, tudományos főmunkatárs

- Turzó-Sovák Nikolett** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport, tanársegéd
- Vargáné Nagy Anikó** Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék, egyetemi docens
- Zagyi Emese** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktori hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet, egyetemi tanársegéd

