

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. augusztus

Abari Kálmán

- MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport, DE Pszichológia Intézet

Bacsikai Katinka

- Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék

Beke Ottó

- Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Buda Mariann

- MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

Darvai Tibor

- ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Jagodics Balázs

- PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola

Kiss Hedvig

- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Pásku Judit

- MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport, DE Pszichológia Intézet

Pásztor Attila

- MTA SZTE Képesség- fejlődés Kutatócsoport

Pikó Bettina

- SZTE Magartartástudományi Intézet

Polonyi Tünde

- MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport, DE Pszichológia Intézet

Schiller Mariann

- Magyar Tanárok Egyesülete, ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

Sitku Krisztina

- Dunaújvárosi Egyetem

Steklács János

- ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Szabó Éva

- SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődés-pszichológiai Tanszék

Varga Szilvia

- NJE Pedagógusképző Kar

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

**Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Jagodics Balázs – Szabó Éva

Tipikus viselkedésformák
és megítélésük feltárása középiskolás
osztályközösségekben

3

Sitku Krisztina

Vidéki egyetemek harmadik
missziós tevékenysége: a társadalmi
tudásmegosztás hatásai.
A magyar szakirodalom áttekintése

17

Pikó Bettina – Kiss Hedvig

Dohányzás és okostelefon-függőség
fiatalok körében: a motivációk
differenciáló szerepe
klaszterelemzésben

36

Darvai Tibor

A szocialista neveléslélektan
megteremtése Magyarországon
az 1960-as években

47

**Buda Mariann – Pásku Judit
– Polonyi Tünde – Abari Kálmán**
Tények és tévhitek a hátrányos
helyzetről egy új kutatás tükrében

68

szemle

**Varga Szilvia – Pásztor Attila
– Steklács János**

A szövegértés és a morfológiai
tudatosság számítógépalapú
fejlesztése alsó tagozaton

94

kritika

Beke Ottó

Az életre kelt módszertan, avagy
a performativitás pedagógiája

107

Schiller Mariann

Újgenerációs

112

Bacsikai Katinka

Ahol jó tanárnak és diáknak lenni

120

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalói**

124

Jagodics Balázs¹ – Szabó Éva²¹ PTE-BTK, Pszichológia Doktori Iskola² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével

A diákok iskolai viselkedését számos szempont alapján lehet megvizsgálni. A leggyakrabban alkalmazott megközelítést a tanulmányi eredményesség különböző mutatói jelentik, amelyek elsősorban az érdemjegyekben és vizsgaeredményekben mutatkoznak meg. Ugyanakkor a hétköznapi iskolai szituációk döntő többsége nem írható le a jegyek és pontértékek segítségével. A diákok viselkedése, órai magatartása, tanulmányi aktivitása és szorgalma összetett rendszert alkot, amelyet számos tényező együttes működése alakít. A kutatások ezek közül számos faktor hatását feltárták már, úgy mint az egyéni motiváció (Tóth-Király, Orosz, Dombi, Jagodics, Farkas és Amoura, 2017) vagy a tanárok lelkesedésének percepciója (Evers és Tomic, 2003; Shen és mtsai, 2015). Tanulmányunk célja, hogy a diákok iskolai magatartását befolyásoló ismert tényezők mellett feltárjuk az osztályközösség és azon belül a normák szerepét. Kutatásunk annak vizsgálatára irányul, hogy azonosíthatók-e tipikus, általánosan előforduló viselkedések a középiskolás osztályokban. Emellett feltárjuk, hogy milyen tartalmúak a leggyakoribb viselkedések, vagyis amelyek a leíró normák alapját jelentik. Valamint foglalkozunk azzal is, hogy ezek a viselkedésformák mennyire elfogadottak egy-egy közösségben egyéni szinten (személyes normák), és a diákok mit gondolnak arról, hogy társaik hogyan viszonyulnak ezekhez (előíró normák).

A társak szerepe a viselkedés kialakításában

A társas környezet viselkedésre gyakorolt hatásának vizsgálata a szociálpszichológia egyik régóta kutatott, központi területe. Solomon Asch (1956) klasszikussá vált vonalbecslési kísérletében mutatta ki a társas befolyásolás hatásaként kialakuló nyilvános konformitást. A jelenség kutatása rámutatott arra, hogy ismeretlen személyekből álló csoportokban is létrejöhet a többiek észlelt viselkedéséhez igazodó magatartás, még abban az esetben is, ha az egyén személyes érzelmei, vélekedései, gondolatai ezzel ellenkezőek. A konformitás jelenségével kapcsolatos későbbi vizsgálatok

továbbá feltárták, hogy nemcsak a többség képes hatást gyakorolni egy csoport viselkedésére, de a konzisztens magatartást mutató kisebbség is tudja befolyásolni a közösség viselkedését, nézeteit (Moscovici, 1977).

A társas befolyásolás kialakulásában fontos szerepe van a többi ember megfigyelésének. Ez alapján alakítjuk ki vélekedésünket, következtetéseinket arról, hogy az adott csoportban mi a követendő viselkedés, mik a csoport elvárásai, normái (Ajzen és Fishbein, 1973). Viselkedésünket azonban nemcsak ezek az elvárások, hanem a saját, korábbi tapasztalatainkon és értékeinken alapuló belső meggyőződéseink is formálják azt illetően, hogy mi magunk mit tartunk helyesnek az adott szituációban (Smith, 1988). Ez a két tényező együttesen határozza meg az egyén viselkedést. Azonban a csoporttagság iránti szükséglet, a valahová tartozás érzésének motívuma arra ösztönzi az embereket, hogy a számukra fontos csoportokban a társaikhoz hasonló módon viselkedjenek, és ezzel párhuzamosan a csoport értékeit belsővé tegyék (Fiske, 2004). Ezért az egyén számára fontos, referenciapontként szolgáló csoportokban nagyobb hatást gyakorolnak a viselkedésre a közösség normái, mert azokkal a személy részben vagy egészben azonosul.

Az iskolai osztály a legtöbb diák számára referenciacsoportot jelent, hiszen a diákok idejük jelentős részét ebben a közösségben töltik. Emellett a serdülők esetében különösen fontos a társas közeg, hiszen ebben az életkorban fejlődéslélektani szempontból is kiemelt szerepe van a kortársakkal való kapcsolatnak (Brown, 2001). A valahová tartozás motívumának kielégítése érdekében különösen fontos, hogy a diák felismerje a csoport normáit, az elvárt viselkedéseket, és ezekhez igazodjon. Ezért van kiemelt jelentősége annak, hogy ezek a normák milyen tartalommal telítődnek. Erre utalnak azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint a tinédzserek rizikómagatartása gyakoribb a kortársaik jelenlétében, amit annak tulajdonítanak, hogy az egyéni preferenciákat és hajlamokat felerősítik, esetenként felülírják a társaknak tulajdonított elvárások (Harakeh és de Boer, 2019). Így például a kutatási

Az iskolai osztály a legtöbb diák számára referenciacsoportot jelent, hiszen a diákok idejük jelentős részét ebben a közösségben töltik. Emellett a serdülők esetében különösen fontos a társas közeg, hiszen ebben az életkorban fejlődéslélektani szempontból is kiemelt szerepe van a kortársakkal való kapcsolatnak (Brown, 2001). A valahová tartozás motívumának kielégítése érdekében különösen fontos, hogy a diák felismerje a csoport normáit, az elvárt viselkedéseket, és ezekhez igazodjon. Ezért van kiemelt jelentősége annak, hogy ezek a normák milyen tartalommal telítődnek. Erre utalnak azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint a tinédzserek rizikómagatartása gyakoribb a kortársaik jelenlétében, amit annak tulajdonítanak, hogy az egyéni preferenciákat és hajlamokat felerősítik, esetenként felülírják a társaknak tulajdonított elvárások (Harakeh és de Boer, 2019). Így például a kutatási eredmények szerint a diákok személyes meggyőződése mellett az előíró normák, vagyis a többi osztálytársnak tulajdonított vélekedések állnak a legerősebb kapcsolatban az agresszív viselkedéssel (Henry és mtsai, 2000).

eredmények szerint a diákok személyes meggyőződése mellett az előíró normák, vagyis a többi osztálytársnak tulajdonított vélekedések állnak a legerősebb kapcsolatban az agresszív viselkedéssel (Henry és mtsai, 2000). A tanulmány kiemeli, hogy ezek hatása erősebb, mint pusztán az egyes viselkedések gyakorisága, vagyis a leíró normák.

A csoportok kialakulása során fontos szerepe van a kezdeti időszaknak a tagok által elfogadott viselkedések és értékek kikristályosodásában. Tuckman és Jensen (1977) normaképzésnek nevezi a csoportalakulás folyamatában azt a fázist, amíg a megalakulást követően az új közösségek tagjai közösen létrehozzák saját szabályaikat, értékeiket. Mivel egyes csoportok, például iskolai osztályok akár hosszú évekig is működhetnek, a tagok viselkedésének alakulásában jelentős szerepe van a normaképzés során létrehozott közös szabály- és értékrendszernek. Ezeknek a közösen elfogadott attitűdöknek és viselkedéseknek fontos funkciója van abban, hogy a csoporttagok számára biztonságos és bejósolható közeget teremtsenek, valamint kifejezhetővé tegyék a csoportidentitást a többi közösségtől való elhatárolódás biztosításával (Feldman, 1984).

Habár a normák szerepét a csoportos és egyéni viselkedés kialakításában számos elmélet hangsúlyozza, eltérő megközelítések léteznek a normák működésének részleteit illetően (Gibbs, 1965). A tervezett viselkedés elmélete (Madden, Ellen és Ajzen, 1992) interakciót feltételez a társas környezetben észlelt viselkedésre irányuló elvárások és a személyes attitűd között, ami azt implikálja, hogy a csoportos viselkedés megváltoztatásához nem elegendő az egyéni attitűdre hatni, szükség van a tagokra ható normarendszer módosítására is (Salmivalli és Voeten, 2004). Ezek a megfigyelések vezettek a normák különböző típusainak elkülönítéséhez. A leíró normák (*descriptive norms*) arra vonatkoznak, hogy az egyes magatartásformákkal milyen gyakran találkozunk a csoport tagjai. Az előíró normák (*injunctive norms*) ezzel szemben a csoport által helyesnek vagy helytelennek vélt viselkedések megítélésére vonatkoznak (Cialdini, Reno és Kallgren, 1990).

A normák fajtái és feltárásának módszerei

A normavizsgálat (Smith, 1988) módszerének célja a csoporton belüli különböző szintű normák feltárása. A normák különböző fajtái más-más mértékben ugyan, de együttesen határozzák meg a valós viselkedést. Számos normafelosztási elmélet született, de ezek közül témánk szempontjából a Cialdini és munkatársai (1990) által felállított taxonómia felel meg leginkább. Eszerint a leggyakrabban tapasztalható viselkedések a leíró normákat jelentik. Ezeket a külső szemlélő is megfigyelheti, szisztematikus kódolási eljárással feljegyezhető, számszerűsíthető. Bár az is tény, hogy egyes viselkedések észrevétele a csoporttagok számára nem ugyanannyira valószínű. Lehetnek viselkedések, amelyeket a külső szemlélő gyakorinak vél (pl. a pedagógus), de a diákok nem veszik észre minden esetben, hogy így viselkednek, ezért ritkábbnak ítélik. Ezért a leíró normák valójában szintén nem objektív tények, sokkal inkább percepcióalapú vélekedések, amelyek eltérő eredményt hozhatnak attól függően, hogy ki a megfigyelő. A normák másik formáját az elrendelő normák alkotják. Ezek megközelítése már nem lehetséges megfigyeléssel, ugyanis ezek a meggyőzések arra vonatkoznak, hogy a csoport tagjai mit gondolnak arról, hogy az adott közösség mely viselkedéseket jutalmazza és melyeket szankcionálja. Az így kialakult hitek egységes elemei alakítják az elrendelő normákat. Ezek egy részét a csoport alkalmanként szabályokba foglalja, esetleg le is jegyzi, kvázi szerződésben rögzíti. Azonban a legtöbb esetben ezek az egyének belső meggyőződéseiként jelennek meg, amelyek feltárása már nehezebb feladat. A normák harmadik fajtáját a szubjektív meggyőzések jelentik. A csoport minden tagjának van saját véleménye arról, hogy ő mennyire helyesel, pártol egy viselkedést, vagy esetleg mennyire tartja elítélendőnek, negatívnak. Mindezek alapján látszik, hogy azok a csoportviselkedések lesznek a legerősebbek, amelyek esetében az elrendelő és a szubjektív normák egybeesnek. Hiszen

ha a tagok maguk is helyesnek tartják az adott viselkedést, és úgy vélik, hogy a csoport többi tagja is így értékeli, akkor ezeket a viselkedéseket valószínűbben követik, mint azokat, amelyek esetében nincs ilyen egyetértés. A leíró normákban tehát e két másik normaforma eredője jelenik meg. Az iskolai osztályokban a tanárok a leíró normákat tudják viszonylag könnyen megítélni, hisz látják, hogy melyek a leggyakoribb viselkedések. De azt már nem tudhatják biztosan, hogy ezek mögött mekkora csoportos egyetértés áll. Ennek feltárását szolgálhatja a normavizsgálat.

A normavizsgálat leggyakrabban alkalmazott módszere a kérdőíves adatgyűjtés. A módszer három különböző területet vesz figyelembe. Egyrészt feltárja az adott közösségen belül az egyes viselkedések gyakoriságát, vagyis a leíró normákat. Másrészt a normavizsgálat résztvevői beszámolnak arról, hogy ezekről a viselkedésekről ők maguk hogyan vélekednek, vagyis milyen személyes normák jellemzők a csoport tagjaira. Harmadrészt pedig szerepelnek kérdések arra vonatkozóan, hogy milyen vélekedéseket tulajdonítanak a csoport többségének, vagyis mik a közösség elrendelő normái. A normavizsgálat adatfelvételt megelőző lépése azoknak a magatartásformáknak az összegyűjtése, amelyek rendszeres előfordulásuk okán relevánsak a csoport életében. A Smith (1988) által kidolgozott normavizsgálat továbbfejlesztett változatát Szabó és Labancz (2015) dolgozta ki, kifejezetten iskolai osztályok normarendszerének feltárására, valamint a csoportokban gyakran megfigyelhető „többszörös figyelmen kívül hagyás” (*pluralistic ignorance*) jelenségének kimutatására (Katz, Allport és Jennes, 1931). A többszörös figyelmen kívül hagyás

azt jelenti, hogy a személyes és elrendelő normák között jelentős különbség van, azaz a diákok egyéni véleménye eltér egyes viselkedések esetében az osztálynak tulajdonított attitűdtől. Ha ez a jelenség fennáll, akkor a diákok olyan normákhoz kezdenek igazodni, amelyek a valóságban sokkal kevésbé elfogadottak egyéni szinten, mint ahogy ők azt egymásról feltételezik. Illetve ennek ellenkezőjeként háttérbe szoríthatnak bizonyos viselkedéseket, amelyeket önmaguk esetleg helyesnek tartanak, de attól félnek, a többiek nem fogadják el olyan mértékben, mint ők. Ez a jelenség különösen káros olyan esetekben, amikor az iskolai normákkal szemben álló viselkedésekkel kapcsolatban fordul elő (pl. csalás, órai rendbontás, tanulmányok elhanyagolása). Ilyenkor ugyanis a diákok a vélt csoportnormákhoz igazítják magatartásukat, háttérbe szorítva személyes értékeiket.

A többszörös figyelmen kívül hagyás azt jelenti, hogy a személyes és elrendelő normák között jelentős különbség van, azaz a diákok egyéni véleménye eltér egyes viselkedések esetében az osztálynak tulajdonított attitűdtől. Ha ez a jelenség fennáll, akkor a diákok olyan normákhoz kezdenek igazodni, amelyek a valóságban sokkal kevésbé elfogadottak egyéni szinten, mint ahogy ők azt egymásról feltételezik. Illetve ennek ellenkezőjeként háttérbe szoríthatnak bizonyos viselkedéseket, amelyeket önmaguk esetleg helyesnek tartanak, de attól félnek, a többiek nem fogadják el olyan mértékben, mint ők. Ez a jelenség különösen káros olyan esetekben, amikor az iskolai normákkal szemben álló viselkedésekkel kapcsolatban fordul elő (pl. csalás, órai rendbontás, tanulmányok elhanyagolása).

Ilyenkor ugyanis a diákok a vélt csoportnormákhoz igazítják magatartásukat, háttérbe szorítva személyes értékeiket.

Célkitűzés és hipotézisek

A kutatás célja a Szabó és Labancz (2015) által kidolgozott normavizsgálati eljárás új szempontú alkalmazása volt. A többszörös figyelmen kívül hagyás jelenségének feltárása mellett (melyre az eredeti vizsgálat irányult) célunk volt azonosítani a korosztályban leggyakrabban előforduló, úgynevezett tipikus viselkedéseket is. Ebben a vizsgálatban tehát nem csak a személyes és észlelt normák közötti eltéréseket tártuk fel, hanem az egyes viselkedések gyakoriságára vonatkozó elemzéseket is végeztünk.

H1: Feltételeztük, hogy a csoportokra sajátosan jellemző viselkedések mellett a normavizsgálat segítségével azonosíthatók olyan iskolai magatartásformák is, amelyek általánosan jellemzőek a középiskolás korosztályra (Smith, 1988).

H2: További kutatási kérdésünk volt, hogy a gyakoriságuk alapján rendszeresen előforduló, ezért tipikusnak vélt viselkedések közül melyeket észlelik leggyakoribbnak a diákok.

H3: Feltáró faktorelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a viselkedések a különböző normák alapján milyen nagyobb csoportba rendeződnek.

H4: Feltételeztük, hogy megjelennek olyan magatartásformák, amelyeknél jelentős különbség alakul ki a személyes preferenciák és az osztálytársaknak tulajdonított egyetértés között, azaz több esetben is megnyilvánul a többszörös figyelmen kívül hagyás jelensége (Katz és mtsai, 1931; Szabó és Labancz, 2015).

Módszerek

Minta és eljárás

Kutatásunkban 544 középiskolás diák vett részt (241 lány és 295 fiú, 22 „nem válaszoló”). A diákok közül 413 fő kilencedik és 131 fő tizedik évfolyamba járt. A kitöltők átlagéletkora 15,4 év volt (szórás = 0,7 év).

Az adatfelvétel megkezdése előtt az iskolák intézményvezetői beleegyezésüket adták a kutatás lefolytatásához. A diákok szüleit passzív beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a kutatás céljáról és részleteiről. Azok a diákok, akiknek szülei nem egyeztek bele a gyermekük részvételéhez, nem vettek részt a vizsgálatban. Az adatfelvételre osztályfőnöki órán, papíralapon került sor, illetve ahol a technikai háttér lehetővé tette, online felületen zajlott a kérdőívek kitöltése. A kétféle adatfelvételi módszer alkalmazása nem vezetett eltéréshez az eredmények között. A diákok a kitöltést megelőzően szóban és írásban is tájékoztattást kaptak a kutatás céljáról, és lehetőségük volt dönteni a kérdőívek kitöltéséről. A diákok a kutatásban való részvételért nem részesültek ellenszolgáltatásban. Az adatfelvétel az etikai előírások figyelembevételével zajlott, a kérdőívek teljes mértékben anonimak voltak. A kutatás folyamatát és a használt módszereket a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága előzetesen jóváhagyta (referenciaszám: 2017/127).

Vizsgálati eszköz: A normavizsgálat

A normavizsgálat eredeti módszere szerint a csoporton belüli normák feltárásához az első lépés az adott közösségen belüli gyakori és releváns viselkedések azonosítása. Kutatásunkban a Szabó és Labancz (2015) vizsgálatában használt tételekből kiindulva, valamint iskolapszichológusok és pedagógusok személyes tapasztalataira építve hoztunk létre egy olyan, 20 tételből álló viselkedésgyűjteményt, amely gyakorinak vélt iskolai

magatartásokat tartalmazott. A 20 tétel között 10 pozitív, vagyis az iskolai házirendek által elvárt, és 10 negatív, vagyis az oktatási intézmények szabályaival ütköző viselkedés szerepelt (lásd 1. táblázat). A viselkedéseket összesen három különböző szempont alapján értékelték a diákok. Az első szempont a viselkedés gyakoriságának megítélése volt négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések!” (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig). A második szempont a viselkedésekhez fűződő egyéni viszony volt, szintén négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy Te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek vele). A harmadik esetben az osztálynak tulajdonított vélekedések feltárása volt a kérdőív célja: „Szerinted az osztályod többsége hogyan ítéli meg az alábbi viselkedéseket?” A diákok ebben az esetben is négyfokozatú skálán adhattak választ a kérdésekre (1 = Egyáltalán nem helyeslik, 2 = Inkább nem helyeslik, 3 = Inkább helyeslik, 4 = Teljesen egyetértenek vele).

Eredmények

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0, illetve a Jamovi 0.9.5.12. programcsomagokat használtuk. A vizsgált változók eloszlási jellemzőit Shapiro-Wilk-próbával ellenőriztük a statisztikai elemzést megelőzően. Mivel a normavizsgálatban szereplő tételek esetében nem teljesül a normál eloszlás kritériuma ($p < 0,05$), ezért a nem-parametrikus statisztikai próbákat használtuk a hipotézisek teszteléséhez.

A viselkedések tipikusságának és gyakoriságának (leíró normák) vizsgálata

Kutatásunk elsődleges célja a viselkedések tipikusságának vizsgálata volt a középiskolás korosztályban (H1). Ennek érdekében elsőként az egyes magatartásformák gyakoriságát elemeztük abból a szempontból, hogy a minta hány százaléka jelezte, hogy az adott viselkedés soha nem fordul elő az osztályában. A leíró normák megítéléséből látható, hogy a legtöbb viselkedést legalább időnként előfordulónak észlelik a diákok. A húsz magatartásforma közül kettő képez kivételt, amelyek esetében túlsúlyba kerülnek azok a válaszok, amelyek szerint az adott viselkedés „soha” nem fordul elő az osztályban: „Strébernek nevezi a jó tanulókat” és „A jól felelő diákra gúnyos megjegyzést tesz”.

Ugyanakkor, ha megvizsgáljuk, hogy osztályonként milyen a két kritikus viselkedés megítélése, akkor kiderül, hogy mindkettő tipikusnak mondható, de nem egyformán gyakran jelenik meg minden közösségben. A Kruskal-Wallis-teszt szerint ugyanis az adatbázisban azonosítható 18 osztály statisztikailag szignifikáns különbséget mutat a két viselkedés megítélésében: „Strébernek nevezi a jó tanulókat” ($\chi^2_{(17)} = 54,3$, $p < 0,001$), illetve „A jól felelő tanulóra gúnyos megjegyzést tesz” ($\chi^2_{(17)} = 42,7$, $p < 0,001$). Így ezt a két viselkedést a továbbiakban is tipikusnak tekintettük, és használtuk az elemzés során.

A gyakorisági elemzés arra utal, hogy a kérdőív összeállításakor sikerült olyan viselkedéseket kiválasztani, amelyek jól megragadják a középiskolás osztályokra jellemző magatartásformákat, ugyanakkor alkalmasak az osztályok közötti eltérések feltárására is. Az egyes viselkedések leíró statisztikái alapján a diákok hét pozitív viselkedést észlelnek leggyakoribbnak (H2; lásd 1. táblázat). A pozitív és negatív viselkedések átlagainak összehasonlítása szerint előbbiek gyakorisága statisztikailag szignifikáns mértékben nagyobb a Wilcoxon-próba alapján ($Z = -12,08$; $p < 0,001$).

1. táblázat. Az egyes viselkedések gyakoriságának megítélése a teljes mintán

Pozitív viselkedések	Átlag	Szórás	Negatív viselkedések	Átlag	Szórás
Elkészíti a házi feladatot.	3,07	0,74	Lemásolja valakiéről a házi feladatot.	2,59	0,94
Figyel és aktívan dolgozik az órán.	3,02	0,72	Nem készül az órára.	2,46	0,77
Rendesen készül az órára.	2,89	0,71	Nem ír házi feladatot.	2,44	0,79
Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	2,89	0,83	Sűg a másiknak felelés közben.	2,42	0,92
Megkérdezi a tanártól, ha nem ért valamit.	2,79	0,82	Viselkedésével zavarja az órát.	2,34	1,06
Ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel.	2,71	0,72	Nem hoz felszerelést az órára.	2,3	0,79
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	2,66	0,76	Puskázik a dolgozatírás közben.	2,26	0,94
Önként jelentkezik felelni, hogy javítson a jegyein.	2,33	0,77	Letagadja, hogy volt lecke.	2,1	0,99
Jelentkezik plusz feladatra.	2,15	0,74	Strébernek nevezi a jó tanulókat.	1,68	1
Elindul egy tanulmányi versenyen.	1,89	0,79	A jól felelő diákra gúnyos megjegyzést tesz.	1,5	0,82
Összesen:	2,64	0,46	Összesen:	2,21	0,58

A különböző normatípusok struktúrája

A normák különböző szempontú megítéléseinek szerkezetét feltáró faktorelemzéssel elemeztük (H3). Az elemzéseket Minimum Residual módszerrel végeztük, Oblimin Rotációval. Az értelmezésbe bevont faktorok számát minden esetben párhuzamos elemzéssel határoztuk meg (Horn, 1965), mert ez a módszer lehetővé teszi az egynél kisebb sajátértékű faktorok kiválasztását is (Hayton, Allen és Scarpello, 2004). A faktorok értelmezése során azokat a tételeket vettük figyelembe, amelyek egy faktorhoz tartoztak, és 0,4-nél nagyobb faktortöltést mutattak.

Elsőként a viselkedések gyakoriságára vonatkozó tételek, a leíró normák faktorszerkezetét vizsgáltuk. A változók mind a Kaiser-Meyer-Olkin mutató ($KMO = 0,87$), mind pedig a Bartlett-féle teszt alapján alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzésre ($\chi^2 = 3018$, $p < 0,001$). Az elemzés három faktort határozott meg (2. táblázat).

2. táblázat. A feltárási faktorelemzés eredményei a viselkedések gyakoriságának megítélése alapján.

Viselkedések	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Rendesen készül az órára.	0,53		
Jelentkezik plusz feladatra	0,52		
Figyel és aktívan dolgozik az órán.	0,64		
Ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel.	0,62		
Megkérdezi a tanártól, ha nem ért valamit.	0,48		
Elkészíti a házi feladatot.	0,61		
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	0,69		
Elindul egy tanulmányi versenyen.	0,54		
Önként jelentkezik felelni, hogy javítson jegyein.	0,43		
Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	0,52		
Letagadja, hogy volt lecke.		0,42	
A jól felelő diákra gúnyos megjegyzést tesz.		0,64	
Puskázik a dolgoztatás közben.		0,53	
Lemásolja valakiétől a házi feladatot.		0,43	
Súg a másiknak felelés közben.		0,54	
Viselkedésével zavarja az órát.		0,47	
Strébernek nevezi a jó tanulókat.		0,62	
Nem hoz felszerelést az órára.			0,50
Nem készül az órára.			0,61
Nem ír házi feladatot.			0,72
Sajátérték	3,92	2,67	0,48
Megmagyarázott variancia: 38,3%	16,17%	12,14%	9,97%

Az első faktorhoz a pozitív viselkedések tartoznak, míg a negatív viselkedések alkotják a második és a harmadik faktort. A második faktor a csalásra és rendbontó magatartásra utaló viselkedéseket együttesen tartalmazza, míg a harmadik faktor az otthoni felkészülés hiányához kapcsolódik. Az elvégzett nem-parametrikus Friedman-teszt szerint a három faktorba tartozó viselkedések gyakorisága között szignifikáns különbség van ($\chi^2_{(2)} = 204$, $p < 0,001$). Leggyakoribbak a pozitív viselkedések ($M = 2,64$), amit a felkészületlenség ($M = 2,41$) és a csalás-rendbontás magatartásformái követnek ($M = 2,13$).

A személyes normák vizsgálata eltérő faktorszerkezetet mutatott (H3). A változók mind a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató ($KMO = 0,907$), mind pedig a Bartlett-féle teszt alapján alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzésre ($\chi^2 = 3869$, $p < 0,001$). Az elemzés alapján a különböző viselkedésformák az egyéni megítélés alapján négy faktorba rendeződnek (3. táblázat).

3. táblázat. A feltáró faktorelemzés eredményei a személyes normák alapján

Viselkedések	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
Rendesen készül az órára.	0,62			
Jelentkezik plusz feladatra	0,56			
Figyel és aktívan dolgozik az órán.	0,66			
Ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel.	0,70			
Megkérdézi a tanártól, ha nem ért valamit.	0,58			
Elkészíti a házi feladatot.	0,65			
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	0,69			
Elindul egy tanulmányi versenyen.	0,67			
Önként jelentkezik felelni, hogy javítson jegyein.	0,74			
Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	0,56			
Letagadja, hogy volt lecke.		0,56		
Puskázik a dolgozatírás közben.		0,70		
Lemásolja valakiéről a házi feladatot.		0,68		
Súg a másinak felelés közben.		0,71		
A jól felelő diákra gúnyos megjegyzést tesz.			0,71	
Viselkedésével zavarja az órát.			0,50	
Strébernek nevezi a jó tanulókat.			0,77	
Nem hoz felszerelést az órára.				0,62
Nem készül az órára.				0,63
Nem ír házi feladatot.				0,58
Sajátérték	5,46	2,26	0,49	0,38
Megmagyarázott variancia: 48,0%	21,7%	10,72%	8,19%	7,42%

A személyes normák esetében négy faktorba sorolhatók a vizsgált viselkedésekkel kapcsolatos attitűdök. Az első faktor ebben az esetben is a pozitív viselkedéseket tartalmazza, míg a fennmaradó három faktorba kerültek a negatív magatartásformák. A második faktor az iskolai csalás különböző formáit tartalmazza, míg a harmadik faktorba a rendbontó, másokat megbántó viselkedések kerültek. A negyedik faktor ebben az esetben is az otthoni felkészülés hiányához kapcsolódik. Az elvégzett nem-parametrikus Friedman-teszt szerint a négy faktorba tartozó viselkedések személyes megítélése között szignifikáns különbség van ($\chi^2_{(3)} = 1124$, $p < 0,001$). A diákok leginkább a pozitív viselkedésekkel értenek egyet ($M = 3,44$), amelyet a csalás különböző formái ($M = 2,23$), a felkészületlenség ($M = 1,75$). és a rendbontással összefüggő magatartásformák követnek ($M = 1,39$).

Az előíró normák, vagyis az osztály észlelt vélekedése esetében hasonló faktorstruktúrát tártak fel az elemzések. A változók mind a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató ($KMO = 0,90$), mind pedig a Bartlett-féle teszt alapján alkalmasnak bizonyult a faktorelemzésre ($\chi^2 = 4287$, $p < 0,001$). Az elemzés alapján a különböző viselkedésformák az osztály észlelt vélekedése alapján négy faktorba rendeződnek (4. táblázat).

4. táblázat. A feltáró faktorelemzés eredményei az előíró normák alapján

Viselkedések	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
Rendesen készül az órára.	0,60			
Jelentkezik plusz feladatra	0,70			
Figyel és aktívan dolgozik az órán.	0,71			
Ötös dolgozatot ír vagy ötöstre felel.	0,71			
Megkérdezi a tanártól, ha nem ért valamit.	0,55			
Elkészíti a házi feladatot.	0,66			
Jelentkezik, ha a tanár kérdez valamit.	0,67			
Elindul egy tanulmányi versenyen.	0,67			
Önként jelentkezik felelni, hogy javítson jegyein.	0,59			
Kiveszi a részét a csoportmunkából is.	0,55			
Letagadja, hogy volt lecke		0,54		
Puskázik a dolgozatírás közben.		0,80		
Lemásolja valakiéről a házi feladatot.		0,75		
Súg a másiknak felelés közben.		0,71		
A jól felelő diákra gúnyos megjegyzést tesz.			0,76	
Viselkedésével zavarja az órát.			0,40	
Strébernek nevezi a jó tanulókat.			0,82	
Nem hoz felszerelést az órára.				0,50
Nem készül az órára.				0,50
Nem ír házi feladatot.				0,54
Sajátérték	5,82	2,34	0,43	0,32
Megmagyarázott variancia: 49,5 %	21,97%	12,0%	9,26!	6,24%

Az észlelt normák szempontjából a viselkedések ugyanúgy négy faktorba rendeződnek, mint a személyes vélekedések esetében. Az első faktorba a pozitív viselkedések tartoznak, és a fennmaradó három faktort alkotják a negatív magatartásformák. A második faktor az iskolai csalás különböző formáit tartalmazza, míg a harmadik faktorba a rendbontó, másokat megbántó viselkedések kerültek. A negyedik faktor ebben az esetben is a felkészületlenséghez kapcsolódik. Az elvégzett nem-parametrikus Friedman-teszt szerint a négy faktorba tartozó viselkedések között szignifikáns különbség van az osztálynak tulajdonított vélekedés szempontjából ($\chi^2_{(3)} = 900$, $p < 0,001$). A diákok szerint osztálytársaik leginkább a pozitív viselkedésekkel értenek egyet ($M = 3,21$), amit a csalás különböző formái ($M = 2,50$), a felkészületlenség ($M = 1,99$) és a rendbontással összefüggő magatartásformák követnek ($M = 1,68$).

A normák különböző megítélésének összefüggései

A személyes és elrendelő normák közötti különbségek feltárására (H4) nem-parametrikus Wilcoxon-próbát használtunk, mert a változók nem tettek eleget a normálosztás kritériumának a Saphiro-Wilk-próba alapján ($p > 0,05$). Az elemzések eredményei megerősítik második hipotézisünket a normaeltéréseket illetően. A Wilcoxon-próba szerint ugyanis statisztikailag jelentős különbség van a pozitív viselkedésekkel kapcsolatos személyes és elrendelő normák között ($Z = -12,90$; $p < 0,001$). Az eredmények szerint a tanulók személyes attitűdje támogatóbb a pozitív viselkedések iránt ($M = 3,44$), mint amit társaik vélekedéséről feltételeznek ($M = 3,21$). A negatív viselkedések esetében szintén különbség van a személyes és az elrendelő normák között a csalásra ($Z = -10,12$; $p < 0,001$), a rendbontásra ($Z = -10,66$; $p < 0,001$) és a felkészületlenségre ($Z = -9,12$; $p < 0,001$) vonatkozó magatartásformáknál egyaránt. A három negatív viselkedésmintázattal szemben a diákok személyes vélekedése elutasítóbb, mint az osztálytársaik esetében feltételezett attitűd (5. táblázat).

5. táblázat. Az egyes viselkedéstípusok megítélése a személyes és elrendelő normák alapján

		Átlag		Wilcoxon-próba (p)
		Személyes norma	Előíró norma	
Pozitív viselkedések		3,44	3,21	<0,001
Negatív viselkedések	Csalás	2,22	2,50	<0,001
	Rendbontás	1,38	1,68	<0,001
	Felkészületlenség	1,75	1,99	<0,001

A normák különböző szempontú megítélése közötti összefüggéseket a továbbiakban Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A személyes és elrendelő normák szignifikáns, erős kapcsolatban állnak egymással a pozitív viselkedések ($r_{(544)} = 0,628$; $p < 0,001$) és a csalás ($r_{(544)} = 0,61$; $p < 0,001$) esetében. A rendbontás ($r_{(544)} = 0,464$; $p < 0,001$) és a felkészületlenség ($r_{(544)} = 0,42$; $p < 0,001$) tekintetében statisztikailag jelentős közepes, illetve gyenge korreláció figyelhető meg a személyes és elrendelő normák között (6. táblázat).

6. táblázat. A személyes és elrendelő normák megítélése közötti kapcsolat (Spearman-féle korreláció)

Személyes normák	Elrendelő normák			
	Pozitív viselkedések	Csalás	Rendbontás	Felkészületlenség
Pozitív viselkedések	0,62**	-0,02	-0,19**	-0,14**
Csalás	-0,12*	0,61**	0,31**	0,35**
Rendbontás	-0,31**	0,26**	0,46**	0,26**
Felkészületlenség	-0,16**	0,28**	0,22**	0,42**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Következtetések, megvitatás

Kutatásunk célja az volt, hogy a normavizsgálat módszerével (Smith, 1988; Szabó és Labancz, 2015) azonosítsunk olyan iskolai viselkedéseket, amelyek általánosságban jellemzik a 14-15 éves korosztályt. A leíró normák elemzése alátámasztotta, hogy az általunk választott 20 viselkedés megfelel ennek a követelménynek, hiszen a kitöltők egyetlen viselkedés esetében sem jelölték, hogy az adott viselkedés soha nem fordul elő. Emellett az is látszik, hogy bár a viselkedések a gyakoriságuknál fogva tipikusak, mégsem mondható, hogy minden osztályban egyenlő mértékben fordulnak elő. Tehát az általunk választott 20 tétel egyaránt alkalmas a tipikus viselkedések megragadására és az osztályok közötti eltérések vizsgálatára is. A faktorelemzés alapján a viselkedések a diákok gondolkodásában csoportokba rendeződnek. A pozitív viselkedések és a negatívak elkülönülnek, és a negatívak ezen belül is további alcsoportokba rendeződnek. A leggyakoribbnak a pozitív viselkedéseket tartják a diákok, amelyeket a felkészületlenségre és a csalásra-rendbontásra vonatkozó viselkedésformák követnek. A pozitív viselkedések gyakoribbnak észlelése nemcsak a valós szituációt tükrözheti, utalhat csoportorientált elfogultságra is az észlelésben, ami az énkiemelés motívumának csoportszintű megnyilvánulása (Fiske, 2004), valamint a saját csoport viselkedésének megítélésével kapcsolatos torzítás (*ingroup bias*) megnyilvánulása (Brewer, 1999). A személyes normák elemzése négy faktort tárt fel. Ebben az esetben is egy csoportba tartoznak a pozitív viselkedések, míg a negatív magatartásformák három kategória szerint különülnek el: család, órai rendbontás és felkészületlenség. Ez arra utal, hogy a diákok a helyes magatartásformákat kevésbé differenciáltnak észlelik, mint a negatívakat, ami talán összefügghet azzal, hogy a negatív viselkedésekre differenciáltabb visszajelzést kapnak tanáraiktól is. Ennek megfelelően a „jó” viselkedés megítélését egységes helyeslés jellemzi, míg a negatív viselkedésformáknál erősebben jelennek meg az egyéni különbségek, erre utalnak a negatív viselkedések megítélésénél megfigyelhető magasabb relatív szórásértékek is.

A normavizsgálat eredeti módszere szerint (Smith, 1988) minden csoportban szükséges feltárni az adott közegre jellemző viselkedésmintákat, és ezután lehet értékelni az egyes magatartásformákat a különböző megítélések tekintetében. Ugyanakkor jelen vizsgálat rámutatott arra, hogy az olyan jól körülhatárolt társas környezetben, mint az iskola, kialakulnak olyan jellemző viselkedésformák, amelyek az adott szervezet minden csoportjában megjelennek valamilyen mértékben. A vizsgálatunkban szereplő húsz viselkedésforma ebből a szempontból „univerzálisnak” látszik, legalábbis a mintában szereplő középiskolák kilencedik és tizedik évfolyamában. Ezt támasztja alá, hogy a viselkedések gyakoriságának megítélésekor kis szórásértékeket kaptunk, és egyetlen esetben sem jelent meg padlóhatás, vagyis egyik magatartásformát sem tartották rendkívül ritkának a diákok.

Amellett, hogy a mintán belül sikerült azonosítani a gyakoriságuk alapján tipikus viselkedéseket, az osztályok közötti összehasonlító vizsgálatok rámutattak arra is, hogy az egyes viselkedések észlelése és elfogadottsága jelentősen különbözhet a csoportok között, ami a későbbiekben lehetővé teszi intézmények vagy osztályok összehasonlítását is. Továbbá az egységes viselkedéskészlet alkalmazása nemcsak a csoportok elkülönítésére, de az adott osztályon belüli változások nyomon követésére is alkalmassá teszi a mérőeszközt. A kutatás fontos eredménye, hogy rámutatott az iskolai osztályokban is gyakran megjelenő többszörös figyelmen kívül hagyás (*pluralistic ignorance*) jelenségére (Katz és mtsai, 1931). Az egyéni vélekedések és az elrendelő normák eltéréseinek megbeszélése az osztály tagjaival segíthet abban, hogy ezek a normákat befolyásoló téves feltevések megszűnjenek, és erőteljesebben érvényre jussanak a valódi személyes meggyőződések a csoport viselkedésében. További hasznos gyakorlati alkalmazása

lehet annak segítése, hogy az iskolai munkát zavaró viselkedések forrását azonosítani lehessen. Mások viselkedésének magyarázatakor különböző stratégiákat alkalmazunk. Belső attribúcióról van szó, ha személyre jellemző tulajdonságokat, személyiségvonásokat teszünk felelőssé a viselkedésért. Külső attribúció alkalmazása történik, ha a kontextus hatásának tulajdonítjuk az egyén magatartását (Heider, 1958; Weiner, 2010). Iskolai körülmények között a pedagógusok szempontjából döntő jelentősége van annak, hogy az órát zavaró viselkedését a diák személyes attitűdjének, vagy a társas környezet hatásának tulajdonítja-e. Ez a negatív viselkedések esetében azért lényeges, mert ha egy viselkedését a diák inkább a társas környezet hatásának tulajdonítja, akkor kevésbé érzi, hogy képes azt befolyásolni, megváltoztatni, kisebb mértékben érez felelősséget vele kapcsolatban.

A reprezentativitás hiánya és a minta elemszáma miatt jelen vizsgálat eredményei természetesen nem általánosíthatók minden hazai oktatási intézményre. Ennek ellenére a kutatás rámutatott arra, hogy a normavizsgálat módszere nem csak a tudományos vizsgálatokban, hanem az oktatási intézmények napi gyakorlatában is hasznos mérőeszköz lehet. Elsősorban azokban az iskolákban segítheti az összetartó, motivált és az iskola céljai iránt elkötelezett közösségek kialakítását, ahol iskolapszichológus is segíti a pedagógiai munkát. Az egyes osztályokra jellemző normák felmérése hozzájárulhat a csoportban zajló folyamat megértéséhez. Emellett a normavizsgálat jól kombinálható más csoportfókuszú módszerek alkalmazásával, például a többszempontú szociometriai vizsgálatlalt (Mérei, 2006).

Irodalom

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. DOI: [10.1037/h0093718](https://doi.org/10.1037/h0093718)
- Brewer, M. B. (1999). A saját csoport iránti elfogultság és a minimális csoportközi helyzet: egy kognitív motivációs elemzés. In Hunyady György, Hamilton, D. L. és Lan Anh, N. L. (szerk.), *A csoportok percepciója*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–72.
- Brown, R. (2001). *Group processes: dynamics within and between groups*. (2nd ed). Oxford, UK ; Malden, Mass: Blackwell Publishers. DOI: [10.1002/9781118719244](https://doi.org/10.1002/9781118719244)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037//0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037//0022-3514.58.6.1015)
- Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2003). Students' Perceptions of the Incidence of Burn-out among Their Teachers. *Research in Education*, 69(1), 1–15. DOI: [10.7227/rie.69.1](https://doi.org/10.7227/rie.69.1)
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: [10.5465/amr.1984.4277934](https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277934)
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: core motives in social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gibbs, J. P. (1965). Norms: The problem of definition and classification. *American Journal of Sociology*, 70(5), 586–594. DOI: [10.1086/223933](https://doi.org/10.1086/223933)
- Harakeh, Z. & de Boer, A. (2019). The effect of active and passive peer encouragement on adolescent risk-taking. *Journal of Adolescence*, 71, 10–17. DOI: [10.1016/j.adolescence.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.004)
- Hayton, J. C., Allen, D. G. & Scarpello, V. (2004). Factor Retention Decisions in Exploratory Factor Analysis: a Tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. DOI: [10.1177/1094428104263675](https://doi.org/10.1177/1094428104263675)
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley. DOI: [10.1037/10628-000](https://doi.org/10.1037/10628-000)
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81. DOI: [10.1023/a:1005142429725](https://doi.org/10.1023/a:1005142429725)
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 32, 179–185. DOI: [10.1007/bf02289447](https://doi.org/10.1007/bf02289447)
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. B. (1931). *Students' attitudes: A report of the Syracuse University reaction study*. Syracuse: Craftsman.

- Madden, T. J., Ellen, P. S. & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3–9. DOI: [10.1177/0146167292181001](https://doi.org/10.1177/0146167292181001)
- Mérei Ferenc (2006). *Közösségek rejtett hálózata Szociometriai értelmezés*. Budapest: Osiris.
- Moscovici, S. (1977). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Salmivalli, I. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. DOI: [10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488)
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: [10.1111/bjep.12089](https://doi.org/10.1111/bjep.12089)
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In *Doing Social Psychology*. Leicester: The British Psychological Society. 291–308. DOI: [10.1017/cbo9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/cbo9780511659898.016)
- Szabó Éva és Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan”. Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 77–97.
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D. & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130–135. DOI: [10.1016/j.paid.2016.10.048](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.048)
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. DOI: [10.1177/105960117700200404](https://doi.org/10.1177/105960117700200404)
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. In *International Encyclopedia of Education*. 558–563. DOI: [10.1016/b978-0-08-044894-7.00600-x](https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00600-x)

Köszönetnyilvánítás, támogatás:

Jagodics Balázs a kutatáshoz az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 Kód-számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásában részesült.

Absztrakt

A diákok viselkedési problémái számos módon akadályozzák az iskolában folyó munkát. Emiatt különösen fontos feltérképezni azokat a tényezőket, amik befolyásolhatják egy osztály tanulójának magatartását. A viselkedési problémák hátterében nemcsak egyéni motivátlanság állhat, hanem megjelenhetnek a társas környezet hatására is. Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy a társas befolyásolás hogyan hozható összefüggésbe a diákok viselkedésével. Középiskolás diákok körében (N = 544 fő) a normavizsgálat módszerével tártuk fel a leggyakoribb iskolai viselkedéseket, illetve a tanulók ezekhez fűződő személyes attitűdjeit. Emellett megvizsgáltuk azt is, hogy a diákok mit gondolnak osztálytársaik vélekedéseiről az egyes magatartásformákkal kapcsolatban (előíró normák). A leíró normák három csoportját sikerült azonosítanunk feltáró faktorelemzés segítségével: az iskola szempontjából pozitív viselkedések egy faktorba sorolódtak, és egyben ezek a leggyakoribbak is, amelyeket a felkészületlenség és a család-rendbontás követ. A személyes normák alapján a viselkedések négy faktorba sorolhatók: a pozitív magatartásformák itt is egy faktort alkotnak, mellettük a család, a felkészületlenség és az órai rendbontás jelenik meg. Ugyanez a struktúra jellemző az előíró normákkal kapcsolatban is. Az eredmények alapján a személyes és előíró normák közepesen erős együtt járást mutatnak, ami arra utal, hogy a diákok egyéni normarendszere igazodik az osztálytársaiknál látottakhoz. Ugyanakkor a személyes és előíró normák összehasonlítása rámutat arra, hogy jelentős pontatlanságok is lehetnek az osztálytársak attitűdjeinek megítélésében. Kutatási eredményeink hozzájárulhatnak az iskolai magatartási problémák kialakulásának jobb megértéséhez, ami különböző módszerek kidolgozásával, például közösségépítő foglalkozások tervezésével a megoldásukat is elősegítheti.

Sitku Krisztina

Dunaújvárosi Egyetem

Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai

A magyar szakirodalom áttekintése

Az elmúlt két évtized felsőoktatási trendjei nyomán oly mértékben felerősödött a verseny a nemzeti, illetve nemzetközi felsőoktatási piacon, hogy az egyes intézményeknek minden lehetséges módon törekedniük kell reputációjuk növelésére, brandjük erősítésére, képzési palettájuknak az aktuális országos-regionális-helyi munkaerőpiac igényeihez való igazítására, valamint gazdasági és társadalmi kapcsolataik továbbfejlesztésére, hogy bevonzhassák, megtarthassák s fejleszthessék a kívánt számú és minőségű hallgatói bázist (Hrubos, 2013). Ezáltal nemcsak normatív bevételeik növekedhetnek, hanem tehetséges hallgatóik kreativitása és innovatív ötletei, valamint az üzleti és társadalmi partnerekkel való hatékony együttműködés nyomán fokozhatják K+F+I tevékenységeiket, s növelhetik tudományos és társadalmi reputációjukat, illetve saját bevételeiket. E célok elérésének egyik eszköze lehet a felsőoktatási intézmények harmadik küldetésének, az oktatás és kutatás mellé felvállalt közszolgálati-fejlesztő feladatkörnek (Gál, 2016) a kiteljesítése és kiaknázása, mely mára, bár különböző mélységben, a magyarországi felsőoktatási intézményi stratégiák részévé vált (Bander, 2011).

Bevezetés

A harmadik missziós tevékenységek köre rendkívül sokszínű, hátterét az egyetemek tudásbázisa és infrastrukturális lehetőségei, pályázati és saját forrásai, valamint helyi önkormányzati-ipari-gazdasági-társadalmi kapcsolatai biztosítják, amit immáron az ún. Quadruple Helix, azaz a négyes spirál modell ír le (Halász, 2018; Hrubos, 2013). A humboldti kutatóegyetem fokozatos átalakulása a gazdálkodó-szolgáltató-kiterjesztett egyetem fejlődési vonala mentén mára a vállalkozói egyetem eszményképében teljesedett ki (HEInnovate, 2018; Hrubos, 2004), melyet mind az OECD 2015-ben elfogadott innovációs stratégiája, mind az Európai Unió 2017-ben frissített felsőoktatási stratégiája követendő példaként állít Európa felsőoktatási intézményei elé (Halász, 2018). Ez pedig a legteljesebb értelemben olvasztja magába a harmadik misszió fogalmát, amint azt Gibb megfogalmazza:

„a vállalkozói felsőoktatási intézmények úgy kerülnek kialakításra, hogy felhatalmazhassák dolgozóikat és hallgatóikat a vállalkozó szellem, az innováció és a kreativitás kibontakoztatására a kutatásban, a tanításban, valamint a tudás keresésében és hasznosításában, átlépve a (meglévő) határokat. A nagyfokú bizonytalansággal és összetettséggel jellemezhető társadalmi környezetben hatékonyan képesek hozzájárulni a tanulás fokozásához, és elkötelezettek a közösségi érték előállítására mellett a nyílt elköteleződés, valamint a kölcsönös tanulás, felfedezés és csere folyamatainak keresztül a társadalom minden érdekhordozója bevonásával, legyen az helyi, nemzeti vagy nemzetközi.” (Gibb, 2013, idézi HeInnovate, 2018).

Kutatási témám a magyarországi vidéki egyetemek azon harmadik missziós tevékenysége, amely az egyetem közösségi elköteleződése jegyében a helyi-regionális gazdasági és társadalmi partnerek és érdekhordozók felé irányuló tudástranszfer- és tudásdiffúziós aktivitásokban nyilvánul meg. Ezek céljait, megvalósításuk módját, eredményeit és nehézségeit, valamint az érdekhordozókra kiváltott hatásait kívánom megvizsgálni, különös tekintettel az intézmények számára oly fontos hallgatóilétszám-növelés tekintetében. Ezért tanulmányomban az alábbi kapcsolódó fogalmakat, illetve jelenségeket szeretném röviden bemutatni az általam eddig megismert magyar és részben angol nyelvű szakirodalom alapján:

1. A felsőoktatási intézmények harmadik missziója: stratégiai fontosságvá válásának okai és fogalma
2. A Quadruple és Quintuple Helix modellek
3. Egyetemfejlődés: a vállalkozói és az elkötelezett egyetem
4. Egyetemi társadalmi felelősségvállalás
5. Harmadik misszió és társadalmi felelősségvállalás: néhány magyarországi egyetem példája
6. A harmadik misszió és a társadalmi innováció mérési lehetőségei: hazai kutatások

A felsőoktatási intézmények harmadik missziója

Mi miatt került a harmadik misszió az intézményi stratégiák prioritásai közé? Felértékelődése szempontjából az elmúlt két évtized nemzetközi trendjei közül különösen relevánsak az alábbiak: egyrészt a mennyiségi expanzió, valamint tömegesedés, ami jelenleg Ázsiában és a BRIC országokban közelít tetőpontjához (Hrubos, 2014), illetve például az Európai Unió *EU2020* programjának stratégiai célkitűzései kapcsán érvényesül; másrészt az innovációra és a diplomás foglalkoztathatóságra való fókuszálás (Halász, 2018), melyet a civil kutatás megjelenése és a nemzeti képességgpolitikák megszületése jelez (pl. Nagy-Britannia *national skills policyja*) (Halász, 2018; Hrubos, 2018). Továbbá az intézményi, szak- és hallgatói diverzifikálódás, a nem-hagyományos hallgatói csoportok növekvő aránya többek között a megállíthatatlannak tűnő európai demográfiai hanyatlás és előregedő társadalmak következtében, a tudásgazdaság és tudás alapú társadalom számára alapvető élethosszig-tartó tanulás irányelveinek dominanciája, s a mindezeket támogató társadalmi inklúzió koncepciója (Kálmán, 2013). Mindezeket túl meg kell még említeni az állami támogatások csökkenését és az egyetemek finanszírozási autonómiájával együtt járó gazdasági felelősség kényszerét, a nemzetközi felsőoktatási verseny magas minőségkövetelményeit, valamint a harmadik missziót is figyelembe vevő európai *U-Map* és *U-Multirank* rangsor-rendszereit (Barakonyi, 2009; Halász, 2013; Hrubos, 2014).

Ebben a 21. századi turbulens működési környezetben a felsőoktatási intézményeknek újra kell definiálni és pozicionálni magukat, megerősítve regionális, nemzeti és

nemzetközi versenyhelyzetüket, melyben a harmadik misszió egyrészt megkülönböztető tényezőként segíthet, másrészt demonstrálja az intézmények közvetlen elköteleződését a helyi-regionális társadalom szolgálata iránt (Bander, 2011; Carrión, Garcia-Gutiérrez, Bas és Carot, 2012; Hrubos, 2013; Kálmán, 2013). Ugyanis az egyes országok társadalma és politikai döntéshozói fokozott mértékben elvárják, hogy az egyetemek tudásteremtő és tudásközvetítő képességeik nyomán hozzájáruljanak a különféle társadalmi problémák megoldásához, az innováció motorjaként növeljék az ország versenyképességét, valamint a kompetenciafejlesztésre és gyakorlati képzésre fókuszáló, magas minőségű oktatási tevékenységeik révén növeljék hallgatóik foglalkoztathatóságát (Kálmán, 2013; OECD/EU, 2017).

Ez az összetett felelősségvállalás, az ebből fakadó elköteleződés és aktív szerepvállalás, amit az egyetemek régiójuk, illetve helyi-regionális közösségeik gazdasági versenyképessége, társadalmi fejlődése, valamint fenntartható környezet- és életminősége érdekében fel kell vállaljanak az oktatás és kutatás első két missziója mellett, legközvetlenebb formában a közszolgálati-fejlesztő funkciót (Gál, 2016) jelölő harmadik misszió keretében valósul meg.

A harmadik misszió tehát legszélesebb értelemben mindazon oktatási, kutatási-innovációs és szolgáltatási tevékenység, amit a felsőoktatási intézmények társadalmi környezetük jólétének növelése érdekében végeznek (Bander, 2011). Részben továbbra is az első két funkcióból ágazik le (Hrubos, 2013), részben viszont a stratégiai fontosságúvá vált társadalmi elkötelezettségben nyilvánul meg egy rendkívül sokszínű és változékony szolgáltatási palettán keresztül, amit az intézmények helyi, regionális, de akár országos és mára nemzetközi érdekhordozói 360 fokos köre számára nyújtanak. A társadalmi szerepvállalás a felsőoktatási intézmény egészét áthatja, spektrumában helyet kaphat „a for-profit szemlélettől az önkéntes munkáig a motivációk széles skálája”, s partneri együttműködései kiterjednek más felsőoktatási intézményekre is (Hrubos, 2013. 36.).

Az egyetemek harmadik missziós tevékenységeinek közvetlen céljai tehát rendkívül változatosak és intézményenként eltérőek lehetnek: például a kívánt mennyiségű és minőségű hallgatói bázis bevonása és fejlesztése; az innovációs kapacitás növelése;

Ebben a 21. századi turbulens működési környezetben a felsőoktatási intézményeknek újra kell definiálni és pozicionálni magukat, megerősítve regionális, nemzeti és nemzetközi versenyhelyzetüket, melyben a harmadik misszió egyrészt megkülönböztető tényezőként segíthet, másrészt demonstrálja az intézmények közvetlen elköteleződését a helyi-regionális társadalom szolgálata iránt (Bander, 2011; Carrión, Garcia-Gutiérrez, Bas és Carot, 2012; Hrubos, 2013; Kálmán, 2013). Ugyanis az egyes országok társadalma és politikai döntéshozói fokozott mértékben elvárják, hogy az egyetemek tudásteremtő és tudásközvetítő képességeik nyomán hozzájáruljanak a különféle társadalmi problémák megoldásához, az innováció motorjaként növeljék az ország versenyképességét, valamint a kompetenciafejlesztésre és gyakorlati képzésre fókuszáló, magas minőségű oktatási tevékenységeik révén növeljék hallgatóik foglalkoztathatóságát (Kálmán, 2013; OECD/EU, 2017).

a K+F+I tevékenységek körének bővítése és súlyának fokozása; az intézmény finanszírozási forrásainak kibővítése; az infrastrukturális háttér fejlesztése; érdekhordozói kapcsolati hálójuk továbbfejlesztése; társadalmi felelősségvállalásuk növelése a szociális inklúzió jegyében, stb. Megvalósításuk pedig nem is történhetne az egyetem és a kormányzat, valamint a helyi-regionális gazdasági és társadalmi szereplők kölcsönös egymásrautaltsága és hatékony együttműködése nélkül, melyet a már említett négyes spirál modellje, az ún. *Quadruple Helix Model* foglal keretbe.

A Quadruple Helix és a Quintuple Helix modellek

Leydesdorff és Etzkowitz Triple Helix, majd Quadruple és Quintuple Helix, azaz hármas, négyes, majd ötös spirál modelljei (Carayannis és Campbell, 2012; Carayannis, Grigoroudis, Campbell, Meissner és Stamati, 2018; Leydesdorff, 2013) a tudásalapú gazdaság és társadalom kialakulásának, működésének és fejlődésének, illetve a fenntartható fejlődés biztosításának kereteit írják le a szereplők egyre bővülő köreivel és egymás közti komplex kölcsönhatásaikkal. A hármas spirál modellben a vállalkozó egyetem, a kormányzat és az ipari szféra kölcsönös együttműködése a tudásteremtés, a tudás- és technológiatranszfer, valamint -alkalmazás, azaz innovációk születése érdekében valósul meg. Interakcióik terepei az olyan új szervezeti formák, mint az egyetemi spin-off cégek, az inkubátorházak vagy a start-up vállalkozások. A modell hangsúlyozza az egyetemek megnövekedett szerepét az innováció folyamatában, a szereplők, saját funkcióik betöltése mellett, egymás feladatköreinek részleges átvételét, illetve kiegészítését, ami az idő múlásával eltérő mértékű és formájú lehet, továbbá kölcsönös egymásra utaltságukat és a folyamatos kommunikáció szükségességét. Bár nem földrajzilag meghatározott kapcsolatrendszert ír le, a hármas spirál modell alapul szolgálhat hatékony regionális gazdaságpolitikák és innovációs rendszerek kialakításához (Leydesdorff, 2013; Polónyi, 2010; Vas, 2012).

A Quadruple Helix modellben a tudástermelés folyamatába negyedik szereplőként belép a társadalom is, azaz „a médiaalapú és kultúraalapú közösségi tér” és a „civil társadalom közege” (Carayannis és Campbell, 2012; Vas, 2012. 203.). Mivel a tudásalapú társadalomban a közösség szintén felhasználja és alkalmazza a tudást, ezért azt is be kell vonni a tudástermelés folyamatába, illetve a nemzeti-regionális-helyi innovációs rendszerek fejlesztésébe. Ezáltal olyan területek kerülnek be az új tudás létrehozásának folyamatába, mint pl. a kultúra, az értékek és életmód, a kreativitás, a média, a multikulturalizmus és a művészet, melyek fokozzák az innovációs kapacitást. Végül pedig a Quintuple Helix modell egy ötödik kört von az eddigi szereplők köré, a tudásalapú társadalom és gazdaság természeti környezetét, azaz a fenntartható fejlődésre való fókuszálás szükségességét, mely az ún. zöld technológiák és innovációk fejlődéséhez vezet (Carayannis és Campbell, 2012; Gál, 2016; Reisinger és Dános, 2015; Vas, 2012).

A négyes spirál modell tehát a felsőoktatási intézményeket egy összetett innovációs ökoszisztéma részeként írja le, amiben a négy szereplő közös innovatív tevékenysége a helyi, regionális és országos gazdaság és társadalom fejlődését segíti elő. Annál is inkább, mert, amint azt az OECD Innovációs Stratégiája 2017-ben megfogalmazta, a tudásalapú társadalomban az állampolgárok, a gazdálkodó szervezetek és a társadalmi intézmények mind az innováció lehetséges forrásai, melyekkel a felsőoktatási intézményeknek együtt kell működniük. Ezért tevékenységeiket ki kell terjeszteniük a társadalom minden egyes szegmensére (Halász, 2018; OECD/EU, 2017). Ezzel pedig a Quadruple Helix Model elvezet az egyetemi társadalmi felelősségvállalás és az elkötelezett egyetem fogalmához.

Egyetemfejlődés: a vállalkozói és elkötelezett egyetem

Az elmúlt két évtized megannyi politikai, gazdasági, társadalmi, technikai és technológiai változása olyan kihívások elé állította és állítja Európa felsőoktatását, amelyek alapjaiban rendezték-rendezték át mind a brit, mind a francia, mind a német, humboldti egyetemi modellt. A változásokhoz való alkalmazkodás egyike a 21. századi egyetem szerepeinek bővülése, a gazdálkodó-szolgáltató-kiterjesztett egyetem fejlődési vonala mentén a fent meghatározott vállalkozói egyetem eszményképeire (HEInnovate, 2018; Hrubos, 2004; Reisinger és Dános, 2015). Ennek dimenzióit Burton Clark állapította meg a kilencvenes évek végén megjelent, s azóta klasszikussá vált könyvében (Hrubos, 2004), miszerint a vállalkozói vagy innovatív egyetem fő jellemzői, hogy erős és professzionális menedzsmentet épít ki, fejlesztő perifériákat hoz létre, finanszírozása diverzifikált, erős akadémiai bázisa van, s áthatja a vállalkozói kultúra. Közelebbről nézve egy kis létszámú, operatív irányító testület vezeti, mely az üzleti világ menedzserszemléletét és az akadémiai értékeket egyesíti. Feladata a stratégiai döntések meghozatala, a lehetséges külső források felderítése és a bevételek újraosztása, valamint az egyetemi infrastruktúra fejlesztése. Az üzleti partnerekkel és a helyi önkormányzattal, illetve a kormányzattal való együttműködésben végzendő kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységre periférikus egységeket, pl. ipari, illetve üzleti parkokat, inkubátorházakat, az egyetemről kipörgetett cégeket, illetve start-up vállalkozásokat hoz létre, melyek kapcsán mátrix-típusú szervezeti modell alakul ki. Az ezekben a K+F+I egységekben folyó projektmunkákba a hallgatók is bekapcsolódnak, melyekből saját kutatásaik, start-up cégeik, avagy munkaerőpiaci karrierjük elindul, majd alumnusként visszaér az egyetemre újabb kutatási megrendelések formájában. A vállalkozói egyetem az elsődleges, normatív finanszírozás mellett másod- és harmadlagos források bevonásával biztosítja finánciális stabilitását, amely egyszerre

A vállalkozói vagy innovatív egyetem fő jellemzői, hogy erős és professzionális menedzsmentet épít ki, fejlesztő perifériákat hoz létre, finanszírozása diverzifikált, erős akadémiai bázisa van, s áthatja a vállalkozói kultúra. Közelebbről nézve egy kis létszámú, operatív irányító testület vezeti, mely az üzleti világ menedzserszemléletét és az akadémiai értékeket egyesíti. Feladata a stratégiai döntések meghozatala, a lehetséges külső források felderítése és a bevételek újraosztása, valamint az egyetemi infrastruktúra fejlesztése. Az üzleti partnerekkel és a helyi önkormányzattal, illetve a kormányzattal való együttműködésben végzendő kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységre periférikus egységeket, pl. ipari, illetve üzleti parkokat, inkubátorházakat, az egyetemről kipörgetett cégeket, illetve start-up vállalkozásokat hoz létre, melyek kapcsán mátrix-típusú szervezeti modell alakul ki. Az ezekben a K+F+I egységekben folyó projektmunkákba a hallgatók is bekapcsolódnak, melyekből saját kutatásaik, start-up cégeik, avagy munkaerőpiaci karrierjük elindul, majd alumnusként visszaér az egyetemre újabb kutatási megrendelések formájában.

felelősség és önállóság pénzügyi helyzete irányításában, s az egyetemi autonómia egy új formája. Az oktatói és kutatói bázis támogatja az üzleti szemléletet, mert az önálló, egyetemi forrásátcsoportosítások és az infrastrukturális fejlesztések jobb feltételeket teremtenek munkájukhoz, és biztosíthatják minden egység akadémiai értékeinek fennmaradását. Az egyetemi szervezeti kultúrát pedig áthatja a vállalkozói szemlélet, amely vállalkozói közösséggé formálja az oktatók, kutatók, adminisztrátorok és hallgatók korábban szervezeti egységekre különült csoportjait (Hrubos, 2004).

Bár a vállalkozói egyetem modellje még nem általános, már felmerült egy „negyedik funkció” és az „elkötelezett egyetem” gondolata, oly jelentőssé és megkülönböztetővé vált a regionális elkötelezettség és beágyazódás, valamint a társadalmi felelősségvállalás szerepe a harmadik missziós küldetésen belül (Gál, 2016; Hrubos, 2018), amit a már említett négyes és ötös spirál modellek foglalnak keretbe. Az elkötelezett egyetem prioritása a helyi és regionális fókuszú oktatási és kutatási misszió, amely fejlesztő szerepet betöltve segíti elő a térség gazdaságfejlesztését és területi felzárkózását, valamint a közösség fokozott szolgálatát jelenti (Chatterton és Goddard, 2000; Gál, 2016; Holland, 2001). Ez az egyetem nagyfokú közösségi beágyazódását és szolgáltató funkciói megerősítését igényli régiójában. Előbbi az egyetemi oktatók aktív szerepvállalását jelenti a helyi-regionális hálózatokban, illetve a helyi döntéshozók és üzleti partnerek képviselőinek bevonását az egyetem saját döntéshozatali és szervezeti rendszereibe. Utóbbira példa lehet a regionális beiskolázáshoz és a diplomás pályakezdők megtartásához kötődő szolgáltatások; a rugalmas, élethosszig tartó tanulás stratégiai szintű támogatása; a regionális gazdasági és munkaerőpiaci igényekhez igazított képzési programok; a magas hozzáadott értékű oktatáshoz való széleskörű hozzáférés biztosítása (Kálmán, 2012); az oktatás és kutatás közötti szorosabb kapcsolat, illetve a kutatási eredmények végfelhasználói iránti nagyobb felelősségvállalás (Chatterton és Goddard, 2000; Gál, 2016).

Ugyanakkor mindez az intézmény számára a városi és regionális gazdasági előnyök kiaknázását jelentheti; a helyi gazdasági és társadalmi fejlesztési igények, illetve kultúra ihlette innovációs kezdeményezésekhez vezethet; valamint a megerősödő intézményközi kapcsolatok alapján közös tudásplatformok létrehozását eredményezheti. Azaz a tudás-termelés és -felhasználás, a gazdaság- és társadalomfejlesztő hatás erősen lokalizálttá válhat (Gál, 2016; Varga, 2004), ami élesen eltér a vállalkozói egyetem modelljének nemzetközivé tágitott tevékenységi körétől.

Különösen releváns ez a kelet-közép-európai kis és közepes méretű egyetemek esetében, akiknek olyan kutatási irányokat érdemes kialakítaniuk, amelyek közvetlenül kötődnek a helyi gazdaság igényeihez. Ha pedig ezek komplex gazdaságpolitikai intézkedések és regionális gazdaságfejlesztő programok által támogatást kapnak, akkor leküzdhető a megfelelő gazdasági bázis hiánya (Gál, 2016; Varga, 2004). Az elkötelezett egyetem pedig kulcsszereplője lehet a helyi fejlesztési koalícióknak, amik a szereplők közös érdekén, helyi identitásán, saját forrásain és kölcsönös kötelezettségvállalásán alapuló, célzott együttműködések a helyi gazdaság fejlesztésére egy adott helyen és időben (Gál, 2016; Kálmán, 2012; Pálné, 2009).

Egyetemi társadalmi felelősségvállalás

Az elkötelezett egyetem koncepciójának egyik alapja az egyetemi társadalmi felelősségvállalás, azaz a *university social responsibility* (USR), melynek meghatározására számos definíció létezik a nemzetközi szakirodalomban. Jorge és Peña 15 év szakmai írásait összefoglaló tanulmányában több megnevezés elemzése után arra az összefoglaló definícióra jut, hogy akkor lesz egy egyetem társadalmilag felelős, ha:

1. az oktatás tekintetében társadalmi, etikai és környezetvédelmi ügyeket emel be a tananyagaiba, hogy a fenntartható fejlődés elve az oktatás legfelsőbb szintjén is megjelenjen és az oktatás egy fenntarthatóbb társadalom alapjává válhasson (lásd az ENSZ *Decade of Education for Sustainable Development* és *Principles for Responsible Management Education* dokumentumait, illetve a Bolognai Folyamat célkitűzéseit)
2. a kutatás tekintetében a társadalom felé irányuló tudástranszfer által,
3. az irányítás tekintetében a helyes kormányzás és az elszámoltathatóság eljárásainak alkalmazásával, melyet a helyes kormányzás elveinek lefektetése, a társadalmi és környezetvédelmi ügyek beszámolási gyakorlatának kialakítása és a külső érdekhordozók egyetemi kormányzásban való nagyobb szerepvállalása kísér,
4. a közösségi szerepvállaláshoz kötődő tevékenységek tekintetében pedig azokat a közösségi tagság, a polgári értékek támogatása (pl. társadalmi igazságosság, méltányosság és diverzitás), az állampolgárságra való oktatás és a társadalmi-gazdasági környezethez való hozzájárulás alapján kell meghatározni (Jorge és Peña, 2017).

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás egy másik, igen megfontolt meghatározását Vallaes (2014. 96.) nyújtja, aki szerint az „egy olyan egyetem modellje, amely földrajzi területéhez kötött, nyitott a párbeszédre, figyelembe veszi lokális és globális társadalmi és környezeti hatásait és aktívan támogatja a demokratikus módon előállított tudást mint egy közösségi és nem-kommerciálizálható terméket. Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás az egyetemi közösséget folyamatos önvizsgálatra készíteti feladatai episztemológiai horizontjai és utóhatásai tekintetében. Egy 'zöld' egyetem törődik az embereivel és környezetével, globális akadémiai diverzitásra törekszik, elutasítja a monopóliumokat és a tudás-előállítás sztereotizálását, s bátorítja a fenntartható és méltányos tanulást és kutatást a tudás közösségeiben.” Végül hangsúlyozza, hogy „nincs jel arra, hogy egy ilyen egyetem hozzájárulása az emberiség általános kognitív és spirituális fejlődéséhez csekélyebb lenne, mint egy olyan egyetemi modellé, amely szerint a tudomány és a tudás kereskedelmi termék”.

A magyar szakirodalomban Kerekes Sándor, Rechnitzer János, Reisinger Adrienn, Dános Zsolt és Bodorkós Barbara már foglalkoztak az egyetemi, illetve állampolgári társadalmi felelősségvállalás kérdésével. Reisinger és Dános (2015. 118.) megfogalmazása szerint a társadalmi felelősségvállalás arra utal, hogy „az egyes szereplők nemcsak saját életükben vagy működésük során hozott döntéseikért vállalják a következményeket, hanem a szűkebb-tágabb környezetükben történő eseményekért is felelősséget vállalnak önként és nem kötelező tevékenységként”. Véleményük szerint ez az elköteleződés áthatja mind a három egyetemi missziót. Az oktatás területén kifejezhető:

- a fenntartható fejlődés és a társadalmi felzárkóztatás egyetemi tananyagokba való beemelésében,
- a hallgatók környezettudatos és szociálisan érzékeny szemléletének kialakításában, illetve formálásában
- az esélyegyenlőséget előmozdító hallgatói ösztöndíjak és támogatások biztosításában (pl. fogyatékkal élőknek, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűeknek),
- speciális szakkollégiumok létrehozásában,
- hallgatótámogatási szolgáltatások biztosításában (pl. mentorprogramok),
- kisebbségi nyelvek és kulturális ismeretek oktatásában,
- civil szervezetek tevékenységeinek kurzusokba való bevonásában (Reisinger és Dános, 2015).

A különféle társadalmi szereplőkkel közösen indított kutatási projektek (pl. akciókutatás a hallgatók helyi közösségi munkája során fejlesztett szociális kompetenciákról)

(Bodorkós, 2010, idézi Reisinger és Dános, 2015), az akadémiai stáb és a civil szervezetek képviselőinek kapcsolatépítése konferenciákon és szakmai találkozókra, az egyetemi kutatók felmérései a térség társadalmi helyzetéről, illetve eredményeik beemelése az egyetemi stratégiába, a fenntartható fejlődés és a társadalmi esélyegyenlőség témájához kapcsolódó kutatások indítása, illetve szempontjainak érvényesítése az egyetemi kutatásokban mind konkrét javaslat az egyetemi társadalmi felelősségvállalás gyakorlati megvalósítására a második misszió területén (Kerekes, 2013; Reisinger és Dános, 2015).

Ami pedig a harmadik küldetést illeti, az egyetemi társadalmi felelősségvállalás megjelenhet az oktatók, kutatók és hallgatók önkéntes munkája és civil szervezetekben betöltött tisztsége nyomán, az esélyegyenlőség elvének alkalmazásában az egyetemi foglalkoztatás terén, a kulturális és sportintézményekkel való kapcsolattartásban és együttműködési megállapodásokban, a helyi-regionális közösség tagjai számára tartott szakmai és gyakorlati előadássorozatokban, a fenntartható fejlődés elvének stratégiai szintre emelésében, illetve a fenntartható campus létrehozásában (Reisinger és Dános, 2015).

A három misszió ilyen megvalósítása által fejlődhetnek az oktatói, kutatói és hallgatói kompetenciák, növekedhet a kapcsolati és társadalmi tőke, fejlődhetnek az egyetem társadalmi kapcsolatai és a bizalom, feltáruhatnak a helyi-regionális társadalmi problémák és folyamatok, közelebb kerülhet a tudomány az emberekhez, megbecsültebbé válhatnak a kutatási eredmények, s terjedhetnek az önkéntesség és a fenntartható fejlődés eszméi (Rechnitzer és Reisinger, 2015; Reisinger és Dános, 2015).

Harmadik misszió és társadalmi felelősségvállalás: néhány magyarországi egyetem példája

Bár az egyetemi társadalmi felelősségvállalás hazai irodalma még szerény, Bander Katalin, Reisinger Adrienn és Dános Zsolt, Gál Zoltán, valamint Komlósi László tanulmányai információval szolgálnak a magyarországi egyetemek harmadik misszió keretében megvalósított társadalmi felelősségvállalásának gyakorlatáról.

Bander Katalin 2011-ben az E3M kutatás magyarországi megismétlése során az intézményi honlapok vizsgálata nyomán megállapítja, hogy amennyiben egy intézménynél megjelenik a harmadik küldetés, ott jelen van a társadalmi szerepvállalás valamilyen formája is (Bander, 2011). Kutatása eredményeit a harmadik misszió és a társadalmi felelősségvállalás mérési lehetőségeiről szóló alfejezetben ismertetem.

Reisinger Adrienn és Dános Zsolt a társadalmi felelősségvállalás megjelenését vizsgálták több felsőoktatási intézmény stratégiai dokumentumaiban. Tanulmányukban előbb összefoglalják az egyetemek társadalmi felelősségvállalása alá tartozó tevékenységek körét, majd a Miskolci Egyetem, a Kaposvári Egyetem és a győri Széchenyi István Egyetem társadalmi felelősségvállalás szellemében az elmúlt évek intézményfejlesztési terveiben meghirdetett, illetve már megvalósított tevékenységeit ismertetik. Megállapítják, hogy a társadalmi felelősségvállalás elvei egyre hangsúlyosabban szerepelnek az egyetemi stratégiákban, s egyre bővülő körű aktivitásokat jelölnek, amelyek elsősorban az egyetemek regionális szerepvállalását erősítik hol a társadalmi felzárkóztatás prioritásával (Miskolci Egyetem), hol az esélyegyenlőség széles spektrumú támogatásával (Kaposvári Egyetem), hol pedig a helyi-regionális gazdaságfejlesztő szerep hangsúlyozásával.

Ezek közül kiemelendő a Kaposvári Egyetem 2012 óta megvalósuló sokrétű társadalmi elkötelezettséget bizonyító tevékenysége: ingyenesen nyújtott szakértői munka és képzés a közmunkaprogramok kidolgozásában és a *Minden gyermek lakjon jól* program tervezésében, illetve lebonyolításában, pedagógiai és vidékfejlesztési szaktanácsadás a leghátrányosabb helyzetű kistérségek fejlesztési programjának kidolgozásában, roma

szakkollégium létrehozása és működtetése, valamint vállalkozási és gazdálkodási ismeretek nyújtása a térség gazdálkodói számára. Aktív együttműködésben áll a térség civil szereplőivel, akikkel különböző szakterületeken működik együtt képzési és kapcsolódó szakmai feladatok ellátásával, különösen a Gazdaságtudományi és a Pedagógiai Kar szerepvállalásával. Például a Tamási és Simontornya Városkörnyéki Önkormányzatok Többcélú Kistérségi Társulásával 2011-2012-ben zajlott együttműködés során kiterjesztették az egyetem alaptevékenységeit a kistérség felé, elősegítették a helyi fejlesztések megvalósítását, valamint a kistérség társadalmi hálózatokhoz való kapcsolódását. *A felsőoktatás és a kistérségek partnerségi programja* keretében a két kar kutatást végzett a térségben, valamint hallgatói aktívan bekapcsolódtak a kistérség társadalmi felemelkedését szolgáló tevékenységekbe. Ezek során szociológiai felmérést végeztek, konferenciát szerveztek a hatékony kapcsolati hálók kiépítése érdekében, szaktanácsadással segítették a kistérségi területi tervek elkészítését, országos jó gyakorlatokat mutattak be a kistérségi gazdaságfejlesztés lehetőségeiről (pl. helyi termékek és pénz, alternatív energiaforrások közösségi felhasználása, helyi KKV-k fejlesztése, szociális gazdaság), illetve pályázati és projektmenedzselési segítséget nyújtottak.

A program nyomán a Kaposvári Egyetem stratégiai céljai közé emelte a hátrányos helyzetű vidéki térségekben élő tehetséges fiatalok tanulmányainak támogatását, az ilyen térségek fejlesztését és a társadalmi kohézió erősítését. 2016-ig terjedő akciótervében meghatározta az ilyen célú egyetemi programok és elért személyek 16-16%-os növelését, valamint a szociális képzésben részt vevő szakemberek számának 129-ről 140 főre való emelését. Továbbá számos egyedi tevékenységet kezdeményezett a 2010 óta tartó időszakban, például lehetőséget biztosított hallgatói önkéntes segítő tevékenységeire, mentorprogramot indított hátrányos helyzetű, továbbtanulni szándékozó jelentkezők számára, megalapította a roma szakkollégiumot, illetve a Pedagógiai Kar komplex támogatási programot indított a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozása érdekében. Utóbbi egység oktatási missziója keretében megemlíthendők gyógypedagógiai és különféle terápiás képzései, az előbbihez kapcsolódó romológiai specializáció, gyakorlóiskolái esélyegyenlőséget támogató tevékenységei, valamint az egyetem Lovasakadémiájának speciális képességfejlesztő és terápiás tevékenysége. Mindebben pedig az egyetem egyes egységeinek segítségére voltak olyan helyi, regionális, illetve országos partnerek, mint a Somogy Megyei Önkéntes Centrum, a megyei fejlesztő módszertani központok és alapítványok, számos TÁMOP pályázat, valamint az illetékes minisztériumok. Ugyanakkor hátrányként kiemelendő, hogy a felsorolt sokféle tevékenység csupán egyes szervezeti egységekhez köthető, s az egyetem a vizsgált időszakban nem rendelkezett egy átfogó, egységes társadalmi felelősségvállalási stratégiával. Bár a fogalom megjelent az aktuális intézményfejlesztési tervében, csak mellékes szerepet töltött be a kormányzati és gazdasági kapcsolatok prioritásával szemben. Az egyetem társadalmi felelősségvállaláshoz köthető szerteágazó tevékenységeinek keretbe foglalása és intézményesülése valószínűleg a 2015 óta eltelt időszakban realizálódik (Reisinger és Dános, 2015).

A szerzőpáros a győri Széchenyi István Egyetem vonatkozásában kiemeli, hogy a 2007-2015 közötti időszakban stratégiai dokumentumai csak közvetetten tartalmazták a társadalmi felelősségvállalás kérdését, s az nem a társadalmi felzárkóztatás, hanem a térségben megvalósított kulturális, sport- és tudománynépszerűsítő tevékenységein keresztül, egyes oktatott kurzusai tartalmában és szociális képzésein belül, illetve alapítványi támogatások és infrastrukturális akadálymentesítés formájában valósult meg. Realizálásuk is inkább egyének közötti, illetve egyének és intézmények közötti, mintsem intézményközi kapcsolatokban valósul meg, s várat magára egy tudatos, részletesen kidolgozott és egységesen érvényes szociális misszió meghirdetése és intézményesítése. Kutatásuk értékeléseként végül megállapítják, hogy a társadalmi felelősségvállalás a három vizsgált egyetem esetében „stratégiaként még csak részben jelent meg, de a

regionális szerepvállaláshoz kapcsolódó feladatok bővülésével a társadalmi felelősségvállalás szegmensei [...] egyre erőteljesebben körvonalazódnak” (Reisinger és Dános, 2015. 131.).

Gál Zoltán pedig a Pécsi Tudományegyetem mint „elkötelezett szolgáltatóegyetem” társadalmi felelősségvállalás keretében a közelmúltban végzett tevékenységeit értékeli. Az egyetem két nagyszabású városi-regionális projektben vett részt, az egyik a *Pólus Program*, a másik az *Európa Kulturális Fővárosa 2010* projekt. A *Pólus Program* estében a PTE meghatározó szerepet játszott a tervezésben, a megvalósításban és az irányításban, elsősorban a projekt egészségipari és környezetipari pilléreiben. Az előbbi a PTE ÁOK egészségügyi, kiemelten mozgásszervi rendellenességeket kezelő szolgáltatásaiban; kapcsolódó gazdasági funkciókban, mint például orvosi műszerek, implantátumok és protézisek gyártása; valamint regenerációs és rekreációs egészségjavító szolgáltatásokban nyilvánult meg. Utóbbi pedig a vonzóbb városi környezet kialakításához és az alternatív energiaforrások kihasználásához kötődő egyetemi tevékenységekben realizálódott (Gál, 2016; Lux, 2010). Az egyetemi kapcsolatokból fakadó fejlesztési potenciál kihasználását és a hosszú távon is fenntartható gazdaságfejlesztési hatásokat viszont a program finanszírozási szerkezetének megváltozása, a klaszterekben aktív szerepet vállalni képes cégek hiánya és a helyi vásárlóerő összezsugorodása nem tette lehetővé.

Az *Európa Kulturális Fővárosa 2010* projektben viszont már a kultúraipar területén végzett kiemelkedő munkát a Pécsi Tudományegyetem. Szoros együttműködésben a várossal és az európai uniós projekt vezetésével, részt vett a projekt megszervezésében, a kulturális események megrendezésében, az új kulturális-tudományos negyed kiépítésében, illetve funkcióval való megtöltésében, amikor a Zsolnay-negyedbe költöztette Művészeti Karát és egyéb oktatási, közösségi és kulturális tevékenységeit, valamint új tudásteret hozott létre a *Dél-Dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközponttal*. Mindebből kitűnik, hogy az egyetem katalizatori szerepet játszott a hálózatépítésben

Az egyetem két nagyszabású városi-regionális projektben vett részt, az egyik a Pólus Program, a másik az Európa Kulturális Fővárosa 2010 projekt. A Pólus Program estében a PTE meghatározó szerepet játszott a tervezésben, a megvalósításban és az irányításban, elsősorban a projekt egészségipari és környezetipari pilléreiben. Az előbbi a PTE ÁOK egészségügyi, kiemelten mozgásszervi rendellenességeket kezelő szolgáltatásaiban; kapcsolódó gazdasági funkciókban, mint például orvosi műszerek, implantátumok és protézisek gyártása; valamint regenerációs és rekreációs egészségjavító szolgáltatásokban nyilvánult meg. Utóbbi pedig a vonzóbb városi környezet kialakításához és az alternatív energiaforrások kihasználásához kötődő egyetemi tevékenységekben realizálódott (Lux, 2010, idézi Gál, 2016).

Az egyetemi kapcsolatokból fakadó fejlesztési potenciál kihasználását és a hosszú távon is fenntartható gazdaságfejlesztési hatásokat viszont a program finanszírozási szerkezetének megváltozása, a klaszterekben aktív szerepet vállalni képes cégek hiánya és a helyi vásárlóerő összezsugorodása nem tette lehetővé.

és a partneri együttműködés előmozdításában. Gál elemzése végén azonban kiemeli az egyetem két projektben vállalt, közösséget szolgáló tevékenységei sikerét nehezítő tényezőket is: a megfelelő gazdasági bázis és az erős vállalati szektor hiányát, a felvévőpiac korabeli összezsugorodását, a helyi cégek elégtelen gazdasági erejét és a piacosítható egyetemi kutatások kritikus tömegének hiányát (Gál, 2016).

A harmadik misszió és a társadalmi innováció mérési lehetőségei: hazai kutatások

Miként mérhető a harmadik missziós tevékenységek eredményessége? Az egyetemek nemzetközi rangsorainak többsége nem veszi figyelembe a harmadik küldetéshez köthető egyetemi szerepvállalást (Hrubos, 2011; Hrubos, 2013), azonban az Európai Egyetemi Szövetség 2010-re elkészült U-Map mapping rendszere éppen az intézményi sokféleséget kívánja kihangsúlyozni, azonosítva azok fő típusait tényleges tevékenységeik alapján. A vizsgált dimenziók között megjelenik a harmadik misszió, illetve annak néhány eleme: a tudástranszfer, a hallgatók összetétele és a regionális elköteleződés. Az U-Mapre épülve született meg az U-Multirank, mely az oktatás és tanulás, a kutatás és a nemzetközi orientáció dimenziói mellett megtartja a tudástranszfer és a regionális elköteleződés szempontjait is. 31 indikátoron keresztül térképezi fel az európai egyetemek teljesítményét, s lehetővé teszi a hasonló szakterületen működő és hasonló küldetést vállaló intézmények felhasználóbarát összehasonlítását (Hrubos, 2011; Hrubos, 2014). Egyediségét erősíti, hogy vizsgálati dimenziói közé beemeli a nem egyetemi szektort és a tudományterületek széles körét (Hrubos, 2013).

A nemzetközi rangsoroknál azonban informatívabbak a nemzeti felmérések. Az Európai Bizottság E3M kutatását, amely 2008 és 2011 között zajlott a harmadik misszió vizsgálati dimenzióinak és indikátorainak meghatározására, s mely aztán az U-Map elkészítésének alapja lett (Hrubos, 2013), Magyarországon a Budapesti Corvinus Egyetem Hrubos Ildikó vezette kutatócsoportja adaptálta 2010-2012 között. Céljuk az volt, hogy

Miként mérhető a harmadik missziós tevékenységek eredményessége? Az egyetemek nemzetközi rangsorainak többsége nem veszi figyelembe a harmadik küldetéshez köthető egyetemi szerepvállalást (Hrubos, 2011; Hrubos, 2013), azonban az Európai Egyetemi Szövetség 2010-re elkészült U-Map mapping rendszere éppen az intézményi sokféleséget kívánja kihangsúlyozni, azonosítva azok fő típusait tényleges tevékenységeik alapján. A vizsgált dimenziók között megjelenik a harmadik misszió, illetve annak néhány eleme: a tudástranszfer, a hallgatók összetétele és a regionális elköteleződés. Az U-Mapre épülve született meg az U-Multirank, mely az oktatás és tanulás, a kutatás és a nemzetközi orientáció dimenziói mellett megtartja a tudástranszfer és a regionális elköteleződés szempontjait is. 31 indikátoron keresztül térképezi fel az európai egyetemek teljesítményét, s lehetővé teszi a hasonló szakterületen működő és hasonló küldetést vállaló intézmények felhasználóbarát összehasonlítását (Hrubos, 2011; Hrubos, 2014).

a magyarországi felsőoktatási intézmények sokféleségének természetét tevékenységeikre fókuszálva, több szempontból, s rendszerbe foglaltan tárják fel, ám csupán azok milyenségére, nem pedig minőségére koncentrálnak. Ezáltal az intézmények jellemző csoportjait állították fel mapping eljárással és klaszterelemzéssel. Alapvetően az U-Map dimenzióit és indikátorait használták, ám csak olyan mutatókat vettek figyelembe, amelyek vagy hivatalos és teljes körű adatforrásokból származtak, vagy ellenőrizhető survey jellegű adatgyűjtési eredményekből. Továbbá a tudástranszfer és regionális elkötelezettség dimenzióban részleges adathiány miatt kevés indikátort szerepeltethettek, míg az oktatás és tanulás, illetve a hallgatók összetétele szempontjából többet, mint az U-Map. Ugyanakkor sajátos, kontextuális változókkal is kibővítették vizsgálódásukat, így például az intézményi honlapok szerinti vállalt küldetések vizsgálatával, ami pótolni próbálta a regionális elkötelezettség dimenzió említett adathiányát (Hrubos, 2011).

A harmadik misszió vizsgálatok az E3M projekt három vonatkozó dimenzióját vetették alapul: a folyamatos tanulás megvalósulását (nem-hagyományos hallgatói csoportok felsőoktatásba való bejutása), a technológiatranszfer-innováció-oktatási-kutatási partnerséget, valamint a társadalmiszerepvállalás-szolgáltatások szempontját. Megállapították, hogy a felsőoktatási intézmények 90%-ánál megjelenik a harmadik küldetés valamilyen formája a küldetésnyilatkozatokban, s 58%-uknál ez több dimenzióban is tetten érhető. A vizsgálandó első dimenzió tekintetében 73%-uk fontosnak tartja a folyamatos tanulás támogatását, ugyanakkor ez inkább a nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolákra (pl. Kecskeméti Főiskola) és a széles profilú, de nem klasszikus szakmai összetételű egyetemekre jellemző (pl. SZIE). A nem hagyományos képzési formák, azaz a képzési formák fokozott diverzifikációjának támogatása a vizsgált intézmények több mint felére jellemző (Bander, 2011).

A technológiatranszfer-innováció-oktatási-kutatási partnerség az intézményi küldetések kétharmadánál megjelenik, ám a kutatás-fejlesztés tevékenységet ennél kevesebben nevezték meg feladatként, s a dimenzió egyes elemei is eltérő mértékben hangsúlyosak az egyes intézménytípusoknál. Ez a dimenzió leginkább a szélesebb képzési profilú és nagy létszámú főiskolákra (a K+F+I és oktatási partnerség azonos hangsúlyával), a főként gazdasági és társadalomtudományi képzést nyújtó kis létszámú magánfőiskolákra (az oktatási partnerség hangsúlyával), illetve a széles profilú, de nem-klasszikus szakmai összetételű egyetemekre (a K+F+I partnerség hangsúlya), avagy a klasszikus egyetemekre (azonos hangsúly az oktatási és K+F+I partnerségen) jellemző (Bander, 2011; Horváth, 2011).

A társadalmi szerepvállalás dimenzióját tekintve amennyiben egy intézménynél megjelenik a harmadik misszió, ott jelen van a társadalmi szerepvállalás valamilyen formája is (Bander, 2011). Az E3M projekt dimenzióit tekintve a társadalmi szerepvállalás és szolgáltatások területén a felsőoktatási intézmények klasztertípusaik szerint különböző szintű régiók, azaz város, megye, régió, ország, határon túli magyarlakta területek, illetve Közép-Kelet-Európa részeként tekintenek magukra, mely meghatározza társadalmi tevékenységeik és szolgáltatásaik hatókörét (E3M: Régiótudat). Bander az előbbi példaként megemlíti az intézmény régiótudata által kijelölt terület kulturális és művészeti életében való aktív szerepvállalást és a hagyományőrzést (E3M: Kulturális Misszió), mely a magyarországi felsőoktatási intézmények kétharmadára jellemző. Ugyanakkor a szolgáltatások körében a képzési profilokhoz kapcsolódó tevékenységek, így például a gyógyítás és a hátrányos helyzetű csoportok rendszeres segítése (E3M: Szociális Misszió), mely 11 intézményre jellemző, továbbá a környezettudatos szemlélet terjesztése vagy a fenntartható fejlődés alapjait megteremtő gazdálkodás népszerűsítése jelenik meg (E3M: Környezetvédelem), bár ez utóbbi kettő akkor még csak kevés magyar felsőoktatási intézményre jellemző. Ezek azonban csak az intézmények külső társadalmi környezete felé irányuló tevékenységek, az E3M projekt és Bander is külön kezeli az intézmények hallgatóiknak nyújtott szolgáltatásait (Bander, 2011).

A harmadik missziós tevékenységeket mérő indikátorok problematikájával foglalkozik Kotosz, Lukovics, Molnár és Zuti is, akik a harmadik, illetve negyedik generációs egyetem regionális gazdasági hatásainak méréséről írnak (Kotosz, Lukovics, Molnár és Zuti, 2015; Kotosz, Lukovics és Zuti, 2016). Ők a harmadik küldetést az egyetemek tudás és egyéb képességeket generáló, hasznosító, alkalmazó és kiszolgáló tevékenységeiként tekintik, amelyek az egyetem falain kívülre irányulnak, s a gazdasági és társadalmi szereplőkkel való közvetlen kapcsolatokon keresztül valósulnak meg. Kiemelik, hogy tisztázni szükséges a kutatás mint második, azaz intézményi indíttatású, és harmadik, azaz külső fél által kezdeményezett küldetését, illetve hogy rendkívül nehéz különválasztani és mérhetővé tenni az egyes küldetések gazdasági hatását, mert az egyetemeknek nem állnak rendelkezésére megfelelő információs rendszerek ezek kezelésére. A harmadik missziós tevékenységek hatásának mérése pedig azért metológiai kihívás, mert nehéz mennyiségileg meghatározni azokat. Számos nemzetközi próbálkozás is történt ez irányban, melyek különféle dimenziókban és indikátorokkal próbálták megragadni és mennyiségileg mérhetővé tenni e tevékenységek mivoltát és eredményeit, de a szerzők szerint ezen indikátorok gyakorlati haszna kérdéses, például a mérési egységek hiánya vagy összehasonlíthatatlansága miatt, vagy mert eleve nehéz elkülöníteni az egyes missziók hatásait (Kotosz és mtsai, 2015).

Ugyanerre jutott a szerzőcsoport egyik tagja, Molnár Gabriella is, aki a Szegedi Tudományegyetem saját modelljét mutatja be, ami 2011 óta gyűjtött VIR adatok alapján, öt cél és kilenc indikátor mentén méri a három küldetés hatásait. A harmadik misszió tekintetében vizsgálja a technológia transzfer, a tanácsadás, a spin-off és start-up cégek, az egyetem-ipar-kormányzat kapcsolatai, az egyetemi létesítmények kereskedelmi hasznosítása, illetve az egyetem társadalmi szerepvállalásának növelése céljával indított tevékenységeket, melyekhez számos indikátort határoz meg. Ezek részben a nemzetközi szakirodalomból, részben a szerzőtől származnak, s olyan elemei vannak, mint például a társadalmi szerepvállalást jellemző kulturális események száma, azok belső és külső látogatóinak száma, a sajtómegjelenések száma, a társadalmi felelősségvállalást támogató egyetemi események száma vagy a tudásdiszeminációs programok száma (Molnár, 2015). A szerzőcsoport végül megállapítja, hogy bár rendelkezésre állnak komplex módszertani eszközök és indikátor-rendszerek a harmadik misszió közvetlen és közvetett hatásainak mérésére, ám ezek a rövid távú hatások mérésére képesek, míg a hosszú távúak mérése, különösen az indukált, vagy katalitikus hatásoké, továbbra is megoldatlan probléma (Kotosz és mtsai, 2015).

A társadalmi innovációk mérése már a négyes spirál modell mentén működő elkötelezett egyetem fogalmához kapcsolódik. Varga Krisztina tanulmányában előbb megadja a társadalmi innováció fogalmát és jelentősen növekedésének okait, majd mérése módjáról értekezve felvázol egy saját mérési modellt. A társadalmi innováció meghatározása szerint „a közösség jól-létét növelő, a társadalomban felmerülő kihívások kezelését segítő folyamat”, amely a „társadalomban megjelenő szükségletek kielégítését eredményezi új, vagy újszerű együttműködések, struktúrák mentén” (Varga, 2017. 505.). Az Európai Unió *Horizon 2020* programja szerint olyan „új, az eddigi gyakorlattól eltérő szemlélet-, megközelítési mód, paradigma, termék, eljárási folyamat, gyakorlat, amely a társadalomban felmerülő problémák és szükségletek megoldását célozza meg, miközben új értékek, attitűdök, új társadalmi kapcsolatok, esetleg új struktúrák jönnek létre” (Nemes és Varga, 2015; Varga, 2017. 505.). A társadalmi innováció révén Varga szerint lehetőség nyílik az életminőség és az élettartam fejlesztésére, s a jólét tényezői közé a jövedelmi viszonyokon túl a biztonságérzetet, az önbecsülést és a kapcsolati szükségleteket is beleérti. A társadalmi innováció eredménye pedig nemcsak a felmerülő szükségletek, illetve igények kielégítése lesz, hanem a társadalom cselekvőképességének fokozása is (Czakó, 2000; Varga, 2017)..

A társadalmi innováció aktualitását a technikai innovációhoz fűződő szoros kapcsolata indokolja, hiszen az előbbi egyszerre közege és kerete a technikai innováció megvalósításának, illetve a kettő egymás komplementer folyamatai. Gábor Dénest idézve Varga emlékeztet, hogy a társadalmi innováció egy „átfogó keretprogram, ami [...] az innovációk összességét ellenőrző és szabályozó ‘reform’” (Gábor, 1970, idézi Varga, 2017. 506.), majd kiemeli, hogy a periférikus területek felzárkóztatásában szerepet kell kapniuk a helyi közösség szintjén megjelenő újító ötleteknek és társadalmi innovációs tevékenységeknek is. Ezek a technikai innovációkkal együtt kezelhetik a helyi társadalmi kihívásokat, hozzájárulhatnak a gazdaság fejlődéséhez és a versenyképesség növekedéséhez. Sőt az ilyen céllal indított „új együttműködések, kapcsolódások és szervezeti formák [...] önmagukban is innovációként funkcionálhatnak” (Varga, 2017. 506.).

Azonban a társadalmi innováció helyi-regionális versenyképesség-növelő hatását mérni is szükséges. A társadalmi innováció alapvetően három megvalósítási formában jelentkezhet, amint azt az Európai Bizottság 2013-as vizsgálata megállapította: alulról szerveződő, civil szervezetek bevonásával megvalósuló újítás (mikroszint), a közösségi szükségletekre a társadalmi értékek alapján adott válaszareakció (mezoszint), valamint a társadalom megújítását, illetve átalakítását eredményező folyamat (makroszint). Varga szerint mindhárom szint mérése, a szintek közti kapcsolatok és kölcsönhatások feltárása és a keretfeltételek meghatározása is szükséges. Továbbá az innovációs folyamatokra rendszerként kell tekinteni, amit a kiindulási feltételek azonosítása, azaz a bementi tényezők, a vizsgálandó innovatív tevékenységek átalakító folyamata, azaz a transzformációk, valamint az innováció eredményei, azaz a kimeneti eredmények jellemeznek. Ezekhez indikátorokat kell rendelni, de azokat el kell különíteni az innovációt ösztönző, illetve az innovációs folyamat eredményeit mérő kategóriákba. Ismét felmerül a mutatók definiálásának és mérhetőségének kérdése, valamint a lehetséges indikátorok nagy száma. Utóbbi változócsoporthoz sorolással, illetve faktoranalízis nyomán való redukálással javasolja megoldani. Az előbbire nézve pedig felhívja a figyelmet az „újdonosság, a társadalmi igény, a társadalom fejlsztése, a szektorsemlegesség és a megjelenés szintének” szempontjaira, melyek meg kell hogy határozzák a mutatók azonosítását. Továbbá figyelni kell a rövid és hosszú távú hatásokra, a kiugró adatok kezelésének szükségességére, a multikollinearitás szűrésére és a „több jobb” feltevés helyességére (Varga, 2017. 512.).

Míndezek alapján Varga megállapítja, hogy egy olyan „integrált modellre van szükség, amely képes komplex módon vizsgálni az adottságokat (keretfeltételeket), a szervezeti tevékenységeket és az eredményeket”, továbbá magyarázatot tud adni az összefüggésekre, az interakciók kölcsönhatásaira, a három szint közti kölcsönös függőségekre és összefüggésekre (Varga, 2017. 513.). Végül az Európai Bizottság TEPSIE-*Growing Social Innovation* projektjének ajánlásában megjelenő modellt javasolja alkalmazásra, amely bár a makroszintű mérésekre irányul, de adoptálható a mezo- és mikroszintekre is szervezeti szintű esettanulmányok készítésével és elemzésével, illetve a településszintű kezdeményezések vizsgálata révén.

A mérés három elemzési területe az innovációt stimuláló keretfeltételek, az innovációt végrehajtó „vállalkozók” motivációi, azok tevékenysége, valamint a konkrét területi eredmények és hatások. A vállalkozói tevékenység az innovátor, a civil társadalom, illetve az egyéb, informális csoportok vagy egyének tevékenysége; az innovációs folyamat lineárisan valósul meg a javaslatok megfogalmazása, a minta létrehozása és az innováció megvalósítása nyomán. A modell az innovációs folyamatot nyílt rendszerben lezajlónak látja, azaz a keretfeltételek nem befolyásolhatók közvetlenül, ám szabályozó szereppel bírnak a folyamatra (pl. politikai, erőforrás-alapú, társadalmi és intézményi tényezők). Az eredmények, mind a szervezeti, mind a társadalmi szintűek, a társadalmi újítás színterei, és kifejezik a keretfeltételek, a vállalkozói tevékenység és a kiinduló motivációk kölcsönhatásainak befolyását. A folyamat elemzése során pedig különösen

fontos a visszacsatolási hurkok feltárása, hiszen az innovációs folyamat eredménye megnöveli a cselekvőképességet, s újabb innovációkat generálhat (Varga, 2017).

Összegzés

Tanulmányomban a doktori kutatási témához legközvetlenebbül kapcsolódó felsőoktatás-kutatási fogalmak és jelenségek összefoglaló bemutatására vállalkoztam az általam eddig megismert hazai szakirodalom alapján. A magyarországi vidéki egyetemek helyi-regionális közösségi elköteleződése jegyében indított harmadik missziós tevékenysége a gazdasági és társadalmi partnereik és az érdekhordozók felé sokféle tudástranszfer- és tudásdiffúziós tevékenységben nyilvánul meg. Kutatásomban ezek céljait, megvalósításuk módját, eredményeit és nehézségeit, valamint az érdekhordozókra kiváltott hatásait kívánom megvizsgálni néhány kiválasztott intézmény és intézményi cél, különösen a hallgatói létszámnövelés tekintetében.

Ehhez bemutattam a harmadik misszió fogalmát, stratégiai fontosságúvá válásának okait és változatos céljait, a működési keretét nyújtó négyes és ötös spirál modelljeit, valamint a felsőoktatási intézmények közel-múltban elindult szerepbővülése nyomán kialakult vállalkozói egyetem és elkötelezett egyetem koncepcióját. A társadalmi beágyazódás fontosságának növekedése kapcsán ismertettem az egyetemi társadalmi felelősségvállalás fogalmát és megvalósításának lehetőségeit a három küldetésen keresztül, ami rávilágított arra, hogy a társadalmi elköteleződés és szerepvállalás a harmadik misszió belüli, de afelett is értelmezendő. Hogy gyakorlati megvalósulását példákkal is illusztráljam, a szakirodalom nyomán röviden bemutattam néhány magyarországi egyetem harmadik missziós, illetve egyetemi társadalmi felelősségvállalás szellemében a közelmúltban végzett tevékenységét, azok eredményeit, korlátait és továbbfejlesztésének lehetőségeit.

Mindezek arra mutatnak, hogy az egyetemek társadalmi elköteleződése egyre hangsúlyosabb stratégiai dokumentumaikban,

A mérés három elemzési területe az innovációt stimuláló keretfeltételek, az innovációt végrehajtó „vállalkozók” motivációi, azok tevékenysége, valamint a konkrét területi eredmények és hatások. A vállalkozói tevékenység az innovátor, a civil társadalom, illetve az egyéb, informális csoportok vagy egyének tevékenysége; az innovációs folyamat lineárisan valósul meg a javaslatok megfogalmazása, a minta létrehozása és az innováció megvalósítása nyomán. A modell az innovációs folyamatot nyílt rendszerben lezajlónak látja, azaz a keretfeltételek nem befolyásolhatók közvetlenül, ám szabályozó szereppel bírnak a folyamatra (pl. politikai, erőforrás-alapú, társadalmi és intézményi tényezők). Az eredmények, mind a szervezeti, mind a társadalmi szintűek, a társadalmi újítás színterei, és kifejezik a keretfeltételek, a vállalkozói tevékenység és a kiinduló motivációk kölcsönhatásainak befolyását. A folyamat elemzése során pedig különösen fontos a visszacsatolási hurkok feltárása, hiszen az innovációs folyamat eredménye megnöveli a cselekvőképességet, s újabb innovációkat generálhat (Varga, 2017).

és rendkívül színes, valamint bővülő körű tevékenységekben realizálódik. Ezek szükséges alapja a helyi és térségi civil, gazdasági és politikai szereplőkkel való hatékony és folyamatos együttműködés, s célközönsége lehet mind az egyetem falain kívüli helyi-térségi közösség, mind a falakon belüli hallgatóik. Eredményeik megnyilvánulhatnak a régió gazdaságfejlődésében, társadalmi kihívásainak kezelésében, a kulturális, sport- és tudományos élet felpozíciójában, végeredményben a térség versenyképességének növekedésében. Minden ilyen jellegű egyetemi kezdeményezés és fenntartott tevékenység növeli az egyetemek súlyát régió-jukban, s erősíti az intézmény identitását a választott regionális szinten (város, kistérség, régió, ország, EFT).

A harmadik missziós és társadalmi felelősségvállalás jegyében végzett egyetemi tevékenységek viszont stratégiai keretbe foglalást, minden szervezeti egységre kiterjedő érvényességet és intézményesítést igényelnek, amely során a helyi és térségi partnerekkel való együttműködés folyamatossá válik és megerősödik az egyéni, a csoport és az intézményközi szinten is. A finanszírozási és emberierőforrás-feltételek biztosításán, valamint a folyamatos és megfelelő kommunikáció igényén túl a harmadik missziós tevékenységek sikerességéhez szükséges azok mérése is. Ez azonban számos nehézséget felvet, mint például az egyes missziók gazdasági és társadalmi hatásainak elkülönítése, a megfelelő indikátorok megállapítása, operacionalizálása és összehasonlíthatósága, vagy a hosszú távú, katalitikus hatások kimutatása. Mégis születtek már európai szintű és hazai megoldási modellek is, amelyek részletes megismerése és adaptálása kiindulópontot jelenthet saját kutatásom számára is.

Ugyanakkor a szakirodalom tanulmányozása során felmerült a kutatási téma néhány további releváns aspektusa, amit a jövőben szükségesnek tartok részletesen megismerni. Ilyenek az egyetemek sokféle és egymással összefüggő regionális hatásai, a hálózatos kapcsolatok elméletei, a tanuló régió és a civil kutatás koncepciói, valamint a hallgatók aktív bevonása az egyetemek társadalmi szerepvállalásához kapcsolódó tevékenységekbe.

Mindezek arra mutatnak, hogy az egyetemek társadalmi elköteleződése egyre hangsúlyosabb stratégiai dokumentumaikban, és rendkívül színes, valamint bővülő körű tevékenységekben realizálódik. Ezek szükséges alapja a helyi és térségi civil, gazdasági és politikai szereplőkkel való hatékony és folyamatos együttműködés, s célközönsége lehet mind az egyetem falain kívüli helyi-térségi közösség, mind a falakon belüli hallgatóik. Eredményeik megnyilvánulhatnak a régió gazdaságfejlődésében, társadalmi kihívásainak kezelésében, a kulturális, sport- és tudományos élet felpozíciójában, végeredményben a térség versenyképességének növekedésében. Minden ilyen jellegű egyetemi kezdeményezés és fenntartott tevékenység növeli az egyetemek súlyát régió-jukban, s erősíti az intézmény identitását a választott regionális szinten (város, kistérség, régió, ország, EFT).

Irodalom

- Bander Katalin (2011). Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján. In Hrubos Ildikó (szerk.), *NFKK Füzetek 8. Műhelytanulmányok: A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment*. 58–88. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar NFKK, Aula Kiadó Kft.
- Barakonyi Károly (2009). Bologna felülnézetben. In Barakonyi Károly (szerk.), „*Bologna Hungaricum*”. *Diagnózis és terápia*. 18–92. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2012). *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems. Twenty-first-Century Democracy, Innovation and Entrepreneurship for Development*. SpringerBriefs in Business. New York: Springer-Verlag. DOI: [10.1007/978-1-4614-2062-0](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0)
- Carayannis, E. G., Grigoroudis, E., Campbell, D. F.J., Meissner, D. & Stamati, D. (2018). The ecosystem as helix: an exploratory theory-building study of regional co-opetitive entrepreneurial ecosystems as Quadruple/Quintuple Helix Innovation Models. *R&D Management*, 48(1), 48–162. DOI: [10.1111/rdm.12300](https://doi.org/10.1111/rdm.12300)
- Carrión, A., García-Gutiérrez V.R., Bas M.C & Carot J.M. (2012). *A new methodology for measuring third mission activities of universities*. https://www.researchgate.net/publication/293632889_A_NEW_METHODODOLOGY_FOR_MEASURING_THIRD_MISSION_ACTIVITIES_OF_UNIVERSITIES Utolsó letöltés: 2018. december 16.
- Chatterton, P. & Goddard, J. (2000). The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475–496. DOI: [10.1111/1467-3435.00041](https://doi.org/10.1111/1467-3435.00041)
- Czakó Erzsébet (2000). *Versenyképesség iparágak szintjén-a globalizáció tükrében*. PhD disszertáció. Budapest: BKÁE Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- E3M: European indicators and ranking methodology for university third mission. http://www.prepare-net.com/sites/default/files/european_indicators_and_ranking_methodology_for_university_third_mission.pdf Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Gál Zoltán (2016). Egyetem és város. *Educatio*, 25(2) 220–233.
- Gibb, A. A. (2013). *Developing the Entrepreneurial University of the Future. Key Challenges, Opportunities and Responses*. Paris: OECD.
- Halász Gábor (2013). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In Hrubos Ildikó, Luda Szilvia és Török Imre (szerk.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 13–34. <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsooktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-torok-imre.html> Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Halász Gábor (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In Kovács Gergely és Temesi József (szerk.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*. NFKK Kötetek 2. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 25-38. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- HEInnovate. <https://heinnovate.eu/en/about> Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Holland, B. A. (2001). Toward a definition and characterization of the engaged university. *Metropolitan Universities*, 2(3), 20–29.
- Horváth Ákos (2011). Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására. A klaszterelemzés eredményei. In Hrubos Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok. A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment*. NFKK Füzetek 8. Budapest: BCE KK NFKK, Aula Kiadó Kft. 31–55.
- Hrubos Ildikó (2004). Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In Hrubos Ildikó (szerk.), *A gazdálkodó egyetem*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. 14–33.
- Hrubos Ildikó (2011). Intézményi sokféleség a felsőoktatásban. In Hrubos Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok. A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment*. NFKK Füzetek 8. Budapest: BCE KK NFKK, Aula Kiadó Kft. 9–30.
- Hrubos Ildikó (szerk., 2012). *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése*. Budapest: Aula Kiadó Kft.
- Hrubos Ildikó (2013). A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. In Hrubos Ildikó, Luda Szilvia és Török Imre (szerk.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 34–44. <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsooktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-torok-imre.html> Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Hrubos Ildikó (2014). Globális trendek, új kihívások a felsőoktatásban. In Mészáros Attila (szerk.), *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: SZIE. 272–276.

- Hrubos Ildikó (2018). Új megfontolások az egyetem társadalmi szerepvállalásának értelmezéséhez. In Tóth Dorina Anna (szerk.), *Az oktatás gazda(g)sága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Oktatóskutatók Könyvtára 5. Debrecen: CHERD-H. 49–57.
- Jorge, M. L. & Peña, F. J. A. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302–319. DOI: [10.1111/hequ.12122](https://doi.org/10.1111/hequ.12122)
- Kálmán Anikó (2013). Az Európa 2020 stratégia: az életen át tartó tanulás és a tudásháromszög megvalósítása az egyetemeken. In Benedek András, Tóth Péter, Kozma Tamás és Perjés István (szerk.), *Új kutatások a Neveléstudományban. A munka és a nevelés világa a tudományban*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság, ELTE Eötvös Kiadó. 173–191.
- Kerekes Sándor (2013). Az egyetemek társadalmi felelősségvállalása, feladatok és lehetőségek. In Hrubos Ildikó, Luda Szilvia és Török Imre (szerk.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 126–144. <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsooktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-to-rok-imre.html> Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Kotosz, B., Lukovics, M., Molnár, G., & Zuti, B. (2015). How to Measure the Local Economic Impact of Universities? *Regional Statistics*, 5(2), 3–19. DOI: [10.15196/rs05201](https://doi.org/10.15196/rs05201)
- Kotosz Balázs, Lukovics Miklós, Zuti Bence és Molnár Gabriella (2016). Egyetemi funkciók és helyi gazdasági hatások: módszertani problémák és lehetséges megoldások. In Lengyel Imre és Nagy Benedek (szerk.), *Térségek versenyképessége, intelligens szakosodása és újraiparosítása*. Szeged: JATEPress. 185–203.
- Leydesdorff, L. (2013). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (szerk.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*. New York, NY: Springer. 1844–1851. <https://www.leydesdorff.net/th12/th12.pdf> DOI: [10.1007/978-1-4614-3858-8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8) Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Lux, G. (2010). From Industrial Periphery to Culture Capital? Restructuring and Institution Building in Pécs. In Suchacek, J. & Petersen, J. (Eds). *Developments in Minor Cities: Institutions Matter*. Ostrava: Technical University Press. 103–119.
- Molnár Gabriella (2015). *Egyetemek gazdaságfejlesztési hatásainak számszerűsítése: a harmadik misszió mérési lehetőségei*. Szakdolgozat, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Nemes Gusztáv és Varga Ágnes (2015). Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben-sikerek, problémák, dilemmák, 2015. In Veresné Simon Mariann (szerk.), *„Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Konferencia kiadvány*. https://www.researchgate.net/publication/283507926_TARSADALMI_INNOVACIO_ES_TARSADALMI_TANULAS_A_VIDEKFEJLESZTESBEN_-_SIKEREK_PROBLEMAK_DILEMMAK Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- OECD/EU (2017). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264273344-en](https://doi.org/10.1787/9789264273344-en)
- Pálné Kovács Ilona (2009). Régiók és fejlesztési koalíciók. *Politikatudományi Szemle*, 18(4), 37–60.
- Polónyi István (2010, szerk.). *Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rechnitzer, J. & Reisinger, A. (2015). University-city-economy: characteristics of the „Győr model”. In Surdej, A. & Kędzierski M. (szerk.), *Economic Challenges for Higher Education in Central and Eastern Europe*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek. 118–141.
- Reisinger Adrienn és Dános Zsolt (2015). Egyetemi felelősségvállalás három magyar egyetem esetében. *Tér-gazdaság-ember: a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karának tudományos folyóirata*, 3(3), 117–133.
- Vallaes, F. (2014). University Social Responsibility: A Mature and Responsible Definition. *Higher Education in the World 5*. Letöltve innen: https://www.researchgate.net/publication/265501803_University_Social_Responsibility_a_mature_and_responsible_definition DOI: [10.13140/2.1.2121.1523](https://doi.org/10.13140/2.1.2121.1523)
- Varga Attila (2004). Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében. *Közgazdasági Szemle*, 51(3), 259–275.
- Varga Krisztina (2017). Társadalmi innováció mérési lehetőségei. In dr. Keresztes Gábor (szerk.), *Tavaszi Szél 2017 Tanulmánykötet*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 504–517. http://www.dosz.hu/dokumentumfile/TSZ_Kotet_II_2017.pdf Utolsó letöltés: 2019. 09. 28.
- Vas Zsófia (2012). Tudásalapú gazdaság és társadalom kiteljesedése: A Triple Helix továbbgondolása-a Quadruple és Quintuple Helix. In Rechnitzer János és Rác Szilárd (szerk.), *Dialogus a regionális tudományról*. Győr: SZIE. 198–207.

Absztrakt

Tanulmányomban a doktori kutatási témámhoz legközvetlenebbül kapcsolódó felsőoktatás-kutatási fogalmak és jelenségek összefoglaló bemutatására vállalkozok az általam eddig megismert hazai szakirodalom alapján. Ebben a magyarországi vidéki egyetemek helyi-regionális közösségi elköteleződése jegyében indított harmadik missziós tevékenységeinek céljait, megvalósításuk módját, eredményeit és nehézségeit, valamint az érdekhordozókra kiváltott hatásait kívánom majd megvizsgálni néhány kiválasztott intézmény és cél, különösen a hallgatói létszámnövelés tekintetében. Ezért tanulmányomban ismertetem a harmadik misszió fogalmát, stratégiai fontosságúvá válásának okait és változatos céljait, a működési keretét nyújtó négyes és ötös spirál modelljeit, valamint a vállalkozói egyetem és az elkötelezett egyetem koncepcióját. A társadalmi beágyazódás fontosságának növekedése kapcsán körbejárom az egyetemi társadalmi felelősségvállalás fogalmát és megvalósításának lehetőségeit a három küldetésen keresztül, ami rávilágít arra, hogy a társadalmi elköteleződés és szerepvállalás a harmadik misszión belül, de felett is értelmezendő. Majd a gyakorlati megvalósulást példákkal is illusztrálom, röviden bemutatva néhány magyarországi egyetem harmadik missziós, illetve egyetemi társadalmi felelősségvállalás szellemében a közelmúltban végzett tevékenységét. Végül a harmadik misszió és a társadalmi innováció mérési lehetőségeit ismertetem a hazai szakirodalom eredményei alapján, majd felvetem a téma kutatásának nehézségeit és lehetséges további irányait. Mindez azt mutatja, hogy az egyetemek társadalmi elköteleződése stratégiaiilag egyre hangsúlyosabb, és egyre bővülő körű tevékenységekben realizálódik célközönségei, a helyi-regionális társadalom, illetve hallgatóik irányába. Szükséges alapjai viszont intézményesülésük, fenntarthatóságuk biztosítása, az érintettekkel való hatékony és folyamatos együttműködés, valamint az eredmények mérése. Hatásai megnyilvánulhatnak a régió gazdaságfejlődésében, társadalmi kihívásainak kezelésében, a kulturális, sport- és tudományos élet felpozíciójában, valamint az egyetemek regionális jellegének erősödésében és felsőoktatás-piaci súlyuk növekedésében.

Pikó Bettina¹ – Kiss Hedvig²¹ Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged² Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

Dohányzás és okostelefon-függőség fiatalok körében: a motivációk differenciáló szerepe klaszterelemzésben

Az okostelefonok nagyarányú elterjedtsége ma már vitathatatlan tény, azonban az előnyök mellett negatív következményekkel is számolnunk kell, többek között a függőség kialakulásával, amire jellemző a túlzott használat, az iskolai és egyéb feladatok, valamint a társas kapcsolatok elhanyagolása. Az okostelefon-használat hajlamosít internetfüggőségre is, de a legújabb kutatások szerint az okostelefon-függőségnek külön is van létjogosultsága. Különösen fontos lenne az internet- és okostelefon-függőség, valamint a kémiai függőségekhez vezető szerfogyasztás közötti kapcsolatok feltárása, amelyre vonatkozóan a kutatási eredmények meglehetősen ellentmondásosak. Jelen tanulmányunkban 15-30 éves fiatalok körében vizsgáltuk a dohányzással kapcsolatos motivációk, valamint az okostelefon-függőség összefüggéseit, amelyek alapján klaszterelemzéssel négy csoportot különítettünk el. A fiatalok egy része sem dohányzásra, sem okostelefon-függőségre nem hajlamos, és vannak olyanok is, akik körében a dohányzás magas gyakoriságot mutat ugyan, de az okostelefonnal nem kerülnek addiktív kapcsolatba. Végül az okostelefon-függőségre hajlamos fiatalok körében is két csoport különült el: az egyikben a fiatalok magas dohányzási gyakoriságot jeleztek, míg a másikban a dohányzás alacsony mértékű volt. Ez utóbbi csoportba főként a 19 év alattiak, azaz a középiskolások tartoztak, rájuk a dohányzás háttérbe szorulása, ugyanakkor az okostelefon-függőség terjedése a jellemző.

Bevezetés

Az okostelefonok nagyarányú elterjedtsége ma már vitathatatlan, mint ahogyan az is, hogy számos előnyük mellett negatív következményekkel is számolnunk kell. Ilyenek lehetnek a pszichikai és fizikai rendellenességek (pl. alvászavarok, látásromlás, figyelemzavarok, nyakfájdalmak stb.), a társas kapcsolatok jellegének megváltozása, az életmódra, a tanulási folyamatokra és a gondolkodásmódra gyakorolt hatások: mindezek elsősorban a túlzott használatból erednek, ami gyakran problémás eszközhasználathoz, illetve függőséghez vezet (Cocoradă és mtsai, 2018; Lee és Lee,

2017). Az okostelefon-függőség mint önálló viselkedési addikció létjogosultsága máig vitatott kérdés. Sokan úgy gondolják, nem különíthető el az internetfüggőségtől, hiszen az okostelefonnak éppen az a lényege, hogy folyamatos, bárholonnan elérhető internetkapcsolatot biztosítson, annak megannyi előnyével, mint például az online szórakozás, ismerkedés, kapcsolattartás, azonnali információkeresés. Továbbá a számos okostelefonos alkalmazás révén egyéb tevékenységek is egyszerűbbé váltak, mint például a napi teendők megszervezése, a dokumentum- és képszerkesztés, vagy a tanuláshoz szükséges segédanyagok letöltése (Lin és mtsai, 2014). Az okostelefon és a használója közötti szoros kapcsolat vetheti fel mind az internettel, mind pedig az okostelefonnal kapcsolatban a függőség potenciális lehetőségét, sőt, éppen a digitális eszközök excesszív használata segítheti elő magát az internetfüggőséget (Kiss és Pikó, 2018).

Kétségtelen, hogy a két jelenség között igen erős az összefüggés (Mok és mtsai, 2014). Ugyanakkor az okostelefon-használat az internetezésen kívül egyéb tevékenységekre is kiterjedhet, ilyen például a kommunikáció, ami a mobiltelefonok eredeti, klaszikus célfunkciója. Mindemellett a kétféle jelenség rizikó- és protektív struktúrájában, összefüggéseiben is lehetnek eltérések (Choi és mtsai, 2015). Különösen a kémiai addíciót okozó szerfogyasztással kapcsolatban merül fel az okostelefon-függőség kérdése, annál is inkább, mivel az internetfüggőséget vizsgálva az eddigi kutatások meglehetősen ellentmondó eredményekre jutottak (Prievara és Pikó, 2015).

A tanulmányok egy jelentős része a különféle szerek (alkohol, cigaretta, drog) fogyasztása és az internet túlzott használata között összefüggést igazolt (vö. Chang és mtsai, 2014; El Asam, Samara és Terry, 2019). Más kutatások ezt a kapcsolatot nem erősítették meg, sőt, a szerfogyasztás alacsonyabb gyakoriságát állapították meg a problémás internethasználók körében (Prievara és Pikó, 2015). A dohányzással kapcsolatban például azt találták, hogy az aktuális fogyasztás valószínűségét nem növeli jelentősen az internethasználat (Berg, Aslanikashvili és Djibuti, 2014). Azonban vannak kutatók, akik azt feltételezik, hogy az internet excesszív használata az addikció kialakulásán keresztül emelheti egyéb (akár kémiai) függőségek kockázatát (Lee és mtsai, 2013), noha ennek bizonyítása további vizsgálatokat igényelne. Egyes szerzők közös háttérváltozóként a depressziót vagy a szorongást feltételezik,

Az okostelefon-függőség mint önálló viselkedési addikció létjogosultsága máig vitatott kérdés. Sokan úgy gondolják, nem különíthető el az internetfüggőségtől, hiszen az okostelefonnak éppen az a lényege, hogy folyamatos, bárholonnan elérhető internetkapcsolatot biztosítson, annak megannyi előnyével, mint például az online szórakozás, ismerkedés, kapcsolattartás, azonnali információkeresés. Továbbá a számos okostelefonos alkalmazás révén egyéb tevékenységek is egyszerűbbé váltak, mint például a napi teendők megszervezése, a dokumentum- és képszerkesztés, vagy a tanuláshoz szükséges segédanyagok letöltése (Lin és mtsai, 2014). Az okostelefon és a használója közötti szoros kapcsolat vetheti fel mind az internettel, mind pedig az okostelefonnal kapcsolatban a függőség potenciális lehetőségét, sőt, éppen a digitális eszközök excesszív használata segítheti elő magát az internetfüggőséget (Kiss és Pikó, 2018).

amely nemcsak szerfogyasztásra – például dohányzásra – hajlamosíthat, hanem internet- és okostelefon-függőségre is (Boumosleh és Jaalouk, 2017). Mások a hasonló motivációs struktúrát tartják felelősnek a dohányzás és az okostelefon-függőség közötti összefüggésért: az unaloműzés, az érzelmi reguláció (Chen és mtsai, 2017) mellett a társas motiváció is fontos szerepet játszhat a digitális eszközök túlzott használatában (Khang, Kim és Kim, 2013). Ez utóbbi azért is lényeges, mert leginkább a különböző közösségi-média-platformok hajlamosítanak függőségre (Salehan és Negahban, 2013).

Tekintettel az internet- és okostelefon-használat és -függőség szoros kapcsolatára, érdemes a szerhasználatot az utóbbi függvényében is elemezni, hiszen egy erősen addiktív tevékenységről van szó, amelyben az internet excesszív használatán kívül maga az eszköz manuális jellege is szerepet játszhat (Duke és Montag, 2017). Ez a manuális ritusjelleg különösen fontos lehet pl. a dohányzás esetében (Pikó, 2016). Éppen ezért felmerülhet az a hipotézis, hogy amennyiben az okostelefon-használat kielégíti ezt a rítusigényt, vajon nem járhat-e együtt más függőség (pl. a dohányzás) visszaszorulásával. Jelen kutatás célja ezért a 15-30 éves fiatalok klaszterezése volt a dohányzással kapcsolatos motivációs attitűdök bevonásával. Feltételeztük, hogy a dohányzás és az okostelefon-függőség között nem egyszerű lineáris kapcsolat áll fenn, az összefüggések komplexitásának igazolására pedig a klaszterelemzés különösen alkalmas.

Módszerek

Minta és adatgyűjtés

A keresztmetszeti vizsgálathoz adatainkat 2019 februárjától április végéig gyűjtöttük össze, nagyrészt online. A nemzetközi kutatások szerint a fiatalok előnyben részesítik az online kérdőívkitöltést a papíralapú módszerekkel szemben, főként az excesszív és problémás digitális eszköz-használat témájában (Ward és mtsai, 2012). Az online kérdőívhez irányító publikus linket közösségi oldalakon – mint például a Facebookon, Instagramon –, illetve olyan, egyetemisták és középiskolások körében népszerű csoportokban, fórumokon osztottuk meg, ahol úgy gondoltuk, magasabb részvételi arány várható. Mivel online adatgyűjtésünk az egyetemisták jelentős számbeli fölényét eredményezte, papíralapú kérdőívek alkalmazásával egészítettük ki mintánkat szegedi középiskolások adataival. Ezeket a kérdőíveket iskolai tanóra keretén belül töltötték ki a diákok, akik előzetes tájékoztatást is kaptak a kutatásról és a szükséges tudnivalókról. A kutatásban való részvétel teljesen önkéntes és anonim jellegű volt, a kérdőív kitöltése mind online, mind papír-ceruza formában körülbelül tíz percet vett igénybe. Így mintánkban magyar állampolgárságú, 15 és 30 év közötti fiatalok (mint a leginkább érintett korosztály) szerepeltek. Összesen 295-en vettek részt kutatásunkban, közülük 173 fő lány (58,6%), 122 fő pedig fiú (41,4%) volt. Legtöbben a 17 évesek voltak ($n = 42$), a kitöltők átlagéletkora 22,6 év, a szórás pedig 3,9 volt. Jelen vizsgálatunk a közép- és felsőoktatásban részt vevő fiatalok internet- és okostelefon-használatát és -függőségét felmérő kutatási projekt keretében történt, az SZTE Neveléstudományi DI etikai engedélyével.

Mérőeszközök

A kérdőív elején néhány sornyi tájékoztatást adtunk magáról a kutatásról, melyben ismertettük az adatgyűjtés céljait, önkéntes és anonim voltát, illetve a kutatást vezetőket nevét és elérhetőségét. Ezután szociodemográfiai adatokat kértünk be: nem, életkor, lakhely típusa (falú, község, kisváros, középváros, nagyváros vagy megyeszékhely, főváros), iskolázottság (általános iskola, szakközépiskola, szakiskola, gimnázium, főiskola, egyetem, posztgraduális képzés) és a családra vonatkozó egyéb kérdések.

Ezután következett kérdőívünk azon része, amelyben a kérdések a dohányzási szokásokra és motivációkra vonatkoztak. A dohányzás gyakoriságát két mutatóval mértük: rákérdeztünk egyrészt, hogy valaha, másrészt, hogy az elmúlt három hónap alatt dohányoztak-e a kitöltők. Jelen elemzésbe az élet- és háromhavi prevalencia-értékeket (igen/nem) vontuk be.

A dohányzással kapcsolatos motivációs attitűdök mérésére az ún. Substance Use Coping Inventory (Wills és mtsai, 1999) módszer magyar változatát alkalmaztuk (Németh és mtsai, 2011; Pikó, Wills és Walker, 2007). A módszer négy alskálát tartalmaz: társas motivációk (4 állítás, például „A dohányzás élvezetesebbé teszi a társas összejöveteleket”), énmegerősítés (4 állítás, például „A dohányzás növeli az önbizalmat”), unaloműzés (2 állítás, például „Az ember általában akkor gyűjt rá, ha nincs más dolga”) és coping/érzelmi reguláció (5 állítás, például „A dohányzás megnyugtat, amikor az ember ideges”). A válaszlehetőségeket egy négyfokozatú Likert-skálán lehetett bejelölni (1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz). Az alskálák megbízhatósági Cronbach-alfa mutatói a jelen mintával: 0,86 (társas motivációk); 0,79 (énmegerősítés); 0,76 (unaloműzés); 0,86 (coping/érzelmi reguláció). Korábbi vizsgálatainkban az értékek a következők voltak: 0,83 (társas motivációk); 0,83 (énmegerősítés); 0,72 (unaloműzés); 0,83 (coping/érzelmi reguláció) (Pikó, Wills és Walker, 2007).

Az okostelefon-függőséget a tíz állítást tartalmazó Smartphone Addiction Scale, Short Version (SAS-SV) (Kwon és mtsai, 2013) általunk magyar nyelvre fordított változatával mértük. A résztvevőknek ötfokú Likert-skálán kellett válaszolniuk (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek), hogy mennyire értenek egyet az egyes állításokkal (például: „A körülöttem lévő emberek szerint túl sokat használom az okostelefonomat”). Az összesített pontszám 5–50 lehetett. A skála Cronbach-alfa, vagyis megbízhatósági értéke 0,84-nek bizonyult, míg az eredeti koreai mintával készült vizsgálatban 0,91 volt.

Eredmények

Az adatok feldolgozását a leíró statisztikával kezdtük. Először a dohányzás élet- és háromhavi prevalencia-értékeit láthatjuk, χ^2 -próbával ellenőrizve a szignifikanciát. Nemenként egyik esetben sem volt szignifikáns eltérés, az életkor esetében azonban mindkét érték szignifikánsan különbözött. A fiatalabbak 50%-a, az idősebbek 74,2%-a dohányzott már valaha, míg a megelőző három hónapra vonatkozó értékek a következőképpen alakultak: a 15-19 évesek esetében a háromhavi prevalencia 25,8%, a 20-30 évesek között pedig 43,7% (1. táblázat).

1. táblázat. A dohányzás gyakorisága a mintában nemenként és életkori csoportonként

	Fiúk (%)	Lányok (%)	χ^2 -érték és szignifikancia
Életprevalencia (valaha)			
Nem	32,0	30,6	0,06 (N.S.)
Igen	68,0	69,4	
Háromhavi prevalencia			
Nem	65,6	56,6	2,38 (N.S.)
Igen	34,4	43,4	

	15-19 évesek (%)	20-30 évesek (%)	χ^2 -érték és szignifikancia
Életprevalencia (valaha)			
Nem	50,0	25,8	14,02 (p = 0,000)
Igen	50,0	74,2	
Háromhavi prevalencia			
Nem	74,2	56,3	6,87 (p = 0,010)
Igen	25,8	43,7	

A 2. táblázatban a vizsgálatban szereplő skálák leíró statisztikája látható a nem, a dohányzó státusz és az életkori csoportok függvényében. A statisztikai szignifikanciát kétféleképpen t-próbákkal ellenőriztük. Az okostelefon-függőségi skála (SAS) pontatlanságban egyik esetben sem találtuk jelentős eltéréseket. A dohányzással kapcsolatos attitűdskálákban – amelyek motivációs faktorként is funkcionálnak – azonban jelentős eltérések mutatkoztak a dohányzó státusz szerint, különösen a társas motiváció pontértéke bizonyult jelentősen nagyobbak a dohányzók körében. A nemek szerinti eltérések nem voltak számottevőek, azonban az életkori csoportok szerint két esetben találtunk szignifikáns különbségeket: a társas motiváció és az unaloműzés az idősebb korcsoportra volt jellemzőbb.

2. táblázat. Az okostelefon-függőség (SAS) és a dohányzással kapcsolatos motivációs skálák pontszámainak eltérései a nem, a dohányzó státusz és az életkor függvényében

	Fiúk Átlag (szórás)	Lányok Átlag (szórás)	t-érték és szignifikancia
Okostelefon-függőség skála (SAS) pontszáma	21,05 (7,79)	22,65 (7,25)	-1,82 (N.S.)
Társas motiváció	8,84 (4,47)	9,10 (4,33)	-0,52 (N.S.)
Énmegerősítés	7,13 (3,67)	6,72 (3,04)	1,04 (N.S.)
Unaloműzés	4,89 (2,45)	4,95 (2,50)	-0,23 (N.S.)
Érzelmi reguláció/coping	9,13 (3,98)	9,13 (4,34)	-0,29 (N.S.)
	Jelenleg nemdohányzók Átlag (szórás)	Jelenleg dohányzók Átlag (szórás)	t-érték és szignifikancia
Okostelefon-függőség skála (SAS) pontszáma	21,60 (7,60)	22,58 (7,34)	-1,10 N.S.)
Társas motiváció	7,16 (3,56)	11,79 (4,02)	-10,36 (p = 0,000)
Énmegerősítés	5,84 (2,84)	8,50 (3,36)	-5,48 (p = 0,000)
Unaloműzés	4,32 (2,61)	5,85 (2,61)	-7,31 (p = 0,000)
Érzelmi reguláció/coping	8,15 (3,98)	11,57 (3,68)	-7,44 (p = 0,000)
	15-19 évesek (%)	20-30 évesek (%)	t-érték és szignifikancia
Okostelefon-függőség skála (SAS) pontszáma	22,18 (3,20)	21,93 (7,71)	0,24 (N.S.)
Társas motiváció	6,65 (3,20)	9,67 (4,44)	-5,14 (p = 0,000)
Énmegerősítés	6,39 (3,25)	7,03 (3,33)	-1,40 (N.S.)
Unaloműzés	3,65 (2,15)	5,29 (2,44)	-4,93 (p = 0,000)
Érzelmi reguláció/coping	8,77 (4,69)	9,72 (4,04)	-1,62 (N.S.)

Ezt követően megvizsgáltuk az okostelefon-függőség és a dohányzás összefüggéseit. Ehhez az okostelefon-függőség skála (SAS) pontszámai alapján három egyenlő részre osztottuk a mintát (3. táblázat). Sem az élet-, sem pedig a háromhavi prevalencia gyakoriságában nem találtunk eltéréseket, bár a jelenlegi dohányzó státusz az alacsony kockázatú csoportban mutatta a legalacsonyabb értéket (27,3%), ami jóval kevesebb, mint a közepes (43,1%) és a magas (40%) pontszámú csoportokban. Figyelmet érdemel, hogy az életprevalencia kiemelten magas értéket mutatott a magas pontszámú csoportban (80%), szemben az alacsony (60%) és a közepes (68,7%) csoportokban. Tekintve azonban, hogy a gyakorisági megoszlások nem lépcsőzetesek, felmerül a kérdés: hogyan függhet össze a dohányzás és az okostelefon-függőség más differenciáló változót bevonva? Mivel a korreláció- és regresszióelemzés csupán a lineáris összefüggéseket teszteli, a továbbiakban klaszterelemzést végeztünk, amelybe az okostelefon-függőség skála mellett a dohányzással kapcsolatos attitűdöket, motivációs skálákat is bevontuk.

3. táblázat. A dohányzók aránya az okostelefon-függőség veszélyeztetettség szerinti csoportjaiban

	Alacsony (< 14,5 pont) (%)	Közepes (14,5–29,5 pont) (%)	Magas (> 29,5 pont) (%)	χ^2-érték és szignifikancia
Életprevalencia (valaha)				
Nem	40,0	31,3	20,0	4,61 (N.S.)
Igen	60,0	68,7	80,0	
Háromhavi prevalencia				
Nem	72,7	56,9	60,0	4,48 (N.S.)
Igen	27,3	43,1	40,0	

A 4. táblázatban a K-közép algoritmusú klaszteranalízissel kapott eredményeket láthatjuk. Ennek eredményeként a fiatalokat az okostelefon-függőség skála, valamint a motivációs skálák közötti összefüggések alapján kategorizáltuk.

4. táblázat. A fiatalok klaszterei az okostelefon-függőség és a dohányzással kapcsolatos motivációk pontszámai alapján

	1. klaszter Átlag (szórás) z-score	2. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	3. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	4. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	F-érték (ANOVA)
<i>Okostelefon-függőség (SAS)</i>	15,76 (3,75) -0,83	18,07 (3,80) -0,52	27,07 (3,36) 0,68	32,55 (5,12) 1,41	259,9*
<i>Társas motiváció</i>	5,80 (2,33) -0,73	11,72 (3,89) 0,62	6,49 (2,44) -0,57	13,51 (3,13) 1,03	108,6*
<i>Énmegerősítés</i>	4,58 (1,29) -0,69	9,18 (3,15) 0,69	5,21 (1,91) -0,51	9,39 (3,39) 0,75	76,7*
<i>Unaloműzés</i>	3,67 (1,83) -0,51	6,03 (2,51) 0,45	4,10 (2,10) -0,33	6,41 (2,30) 0,60	27,9*
<i>Érzelmi reguláció/ coping</i>	6,31 (2,63) -0,76	12,82 (2,65) 0,79	7,67 (3,39) -0,44	12,02 (4,07) 0,60	82,7*

	1. klaszter Átlag (szórás) z-score	2. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	3. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	4. klaszter (átlag) Átlag (szórás) z-score	F-érték (ANOVA)
Klaszter elnevezése	Nem okostelefon- függők és dohányzásra sem motiváltak	Nem okostelefon- függők, de dohányzásra motiváltak	Dohányzásra nem motiváltak, de okostelefon- függőségre hajlamosak	Dohányzásra is motivált okostelefon- függők	
%-os megoszlás	29,5%	29,5%	24,4%	16,6%	
Dohányzás- prevalencia	17,2%	67,8%	16,7%	63,3%	$\chi^2 = 74,4^*$

* $p < 0,001$

A klaszteranalízis azáltal hoz létre klasztereket (csoportokat), hogy a csoportok közötti variációt maximalizálja, míg a csoporton belüli variációt minimalizálja. Az ideális klaszterszámot varianciaanalízis (ANOVA) segítségével határoztuk meg, így összesen négy klasztert azonosítottunk. A táblázatban az egyes klaszterekhez tartozó változók átlag- és szórásértékeit, valamint az ún. z-score (standardizált) átlagértékeit láthatjuk. Ez utóbbi az összehasonlíthatóságot könnyíti meg.

Az 1. klaszterbe mintánk 29,5%-a tartozott, ők mindegyik skálán alacsony pontszámot értek el, nem bizonyultak tehát okostelefon-függőnek, és a dohányzással kapcsolatos motivációjuk is alacsony mértékű volt. Nem meglepő, hogy a dohányzók gyakorisága is a második legalacsonyabb volt a klaszterek között: 17,2%. Ezt a klasztert úgy azonosítottuk, hogy ők nem okostelefon-függők és dohányzásra sem motiváltak.

A 2. klaszterbe szintén a minta 29,5%-a tartozott, és bár rájuk sem volt jellemző az okostelefon-függőség, magas dohányzással kapcsolatos motivációs készséggel rendelkeztek. Különösen a dohányzás énmegerősítést és érzelmi regulációt jelző motivációs skálái kaptak magas értékeket. Ebben a klaszterben fordultak elő legnagyobb mértékben a dohányosok, mintegy 67,8%-ban.

A 3. klaszterbe olyan fiatalok tartoztak, akik dohányzásra nem motiváltak ugyan, de okostelefon-függőségre hajlamosak. A minta 24,4%-a tartozott ide, és a dohányzás ebben a klaszterben bizonyult a legalacsonyabbnak (16,7%).

Az utolsó, 4. klaszterbe a mintánk 16,6%-át soroltuk. Ők a dohányzásra is motivált okostelefon-függők. A dohányzás mértéke is kiemelten gyakori a körükben (63,3%), és a dohányzással összefüggő motivációs skálák is magas értékeket jeleztek: az érzelmi reguláción kívül valamennyi a maximális pontértéket kapta. Mindemellett az okostelefon-függőség skála legnagyobb pontszáma is ehhez a csoporthoz tartozott.

Végül az 5. táblázatban nemenként és életkori csoportonként is elemeztük a klaszter szerinti besorolást. Nemenként nem találtunk jelentős különbségeket a csoportbeli megoszlásokban. Életkori csoportonként összehasonlítva azonban kiderült, hogy a fiatalabb (15-19 éves) korcsoportból tartoztak a legtöbben (36%) az okostelefon-függőségre hajlamos, de dohányzásra nem motivált fiatalok közé. Ebből a korcsoportból kerültek ki a legkevesebben (10,6%) a dohányzásra is motivált okostelefon-függők is. Ezzel szemben a nem okostelefon-függő, de magas dohányzási motivációval rendelkező klaszterbe a 20 évnél idősebb fiatalok tartoztak legnagyobb arányban (31,4%), ahol a dohányzás is a legszámottevőbb mértékben fordult elő.

5. táblázat. A klaszter szerinti besorolás nemenként és korcsoportonként

Klaszter elnevezése	Nem okostelefon-függők és dohányzásra sem motiváltak	Nem okostelefon-függők, de dohányzásra motiváltak	Dohányzásra nem motiváltak, de okostelefon-függőségre hajlamosak	Dohányzásra is motivált okostelefon-függők	
Nem (%)					
Fiúk	33,6	28,7	22,1	15,6	$\chi^2 = 1,8$ (N.S.)
Lányok	26,6	30,1	26,0	17,3	
Korcsoport (%)					
15-19 évesek	30,3	22,7	36,4	10,6	$\chi^2 = 8,2^*$
20-30 évesek	29,3	31,4	21,0	18,3	

* $p < 0,05$

Megbeszélés

Az okostelefonok mindennapjaink nélkülözhetetlen részévé váltak, különösen igaz ez a fiatal generációkra (Cocoradă és mtsai, 2018; Lee és Lee, 2017). Ez felveti azt a kérdést, hogy vajon az életmód egyéb elemeivel, így például a kémiai függőségre is hajlamosító szerfogyasztással milyen összefüggésben áll. E tekintetben nem egyértelműek a kutatási adatok: egyes elemzések szoros kapcsolatról (Chang és mtsai, 2014; El Asam, Samara és Terry, 2019), mások annak hiányáról számoltak be (Berg, Aslanikashvili és Djibuti, 2014; Prievara és Pikó, 2015). Vajon hajlamosíthat egyik tevékenység a másikra, vagy inkább kizárják egymást? A függőségek – akár viselkedési, akár kémiai jellegűekről van szó – halmozódásra hajlamosak (Lee és mtsai, 2013). Ugyanakkor ez nem általánosítható mindenkire, éppen ezért jelen vizsgálatban a fiatalok olyan klasztereit azonosítottuk, amelyek a változók közötti kapcsolatok alapján jellemezhetők. Ehhez az okostelefon-függőség mellett a dohányzással kapcsolatos motivációs attitűdöket vontuk be az elemzésbe, mivel korábbi vizsgálatok a kétfajta viselkedés motivációs struktúrájában igen fontos hasonlóságot írtak le (unaloműzés, érzelmi reguláció, társas motiváció) (Chen és mtsai, 2017; Khang, Kim és Kim, 2013).

A klaszteranalízissel négy csoportot sikerült elkülöníteni. Az egyik csoportra valóban jellemző volt a dohányzás és az okostelefon-függőség összefonódása: ők szinte valamennyi motivációs attitűdskálán a legmagasabb pontszámot érték el, különösen a társas motiváció esetében. Számukra a dohányzás társas tevékenység, mint ahogy az okostelefon is, még ha így virtuális társas térben elégitik is ki ez irányú igényeiket. A társas motivációt egy korábbi kutatásban szintén meghatározónak találták a digitális eszközök használatában (Khang, Kim és Kim, 2013). A virtuális közösségek sokszor a valódi kapcsolatokat pótolják, vagy pedig a közösségi oldalakat a meglévő kapcsolatok ápolására használják fel, ami ezért a függőség irányába tolhatja el a használatot (Salehan és Negahban, 2013). Új típusú kapcsolatrendszerek jönnek így létre, amelyben a közös érdeklődés vagy akár a közös szenvedély is szerepet játszhat. Nem meglepő, hogy a dohányzás gyakorisága ebben a csoportban igen magas, mintegy 63,3%.

Ugyanakkor figyelmet érdemel egy másik klaszter, ahol a legmagasabb a dohányzás prevalenciája: ők nem hajlamosak okostelefon-függőségre, azonban a dohányzásra rendkívül motiváltak, különösen az érzelmi reguláció (*coping*) és az énmegerősítés révén. Az érzelmi regulációt érdemes kiemelni, amely ebben a csoportban kapta a legmagasabb pontszámot. Az ő számukra a dohányzásnak fontos coping funkciója van, amit a kémiai szer fogyasztásával tudnak kielégíteni, azonban a társas motiváció és az unaloműzés

– amely az első csoportban igen fontos volt – itt kevésbé játszott szerepet. Emellett találunk olyan kutatásokat is, amelyek nem írtak le összefüggést a dohányzás és az internethasználat között (Berg, Aslanikashvili és Djibuti, 2014). Feltételezhető, hogy ezek a fiatalok inkább kémiai addikciókra hajlamosak, viselkedési függőségekre kevésbé, vagy pedig a dohányzás – akár biokémiai, akár pszichikai úton – segít ezeknek a fiataloknak az érzelmi regulációban, és kielégítheti rítusigényeiket is. Ebbe a klaszterbe az idősebb (≥ 20 évesek) kitöltők kerültek döntően, akik körében a dohányzás is jóval gyakoribb volt, mint a fiatalabbak (15-19 évesek) esetében.

A harmadik csoportban fordult elő a dohányzás a legkisebb mértékben (16,7%-ban). Ezek a fiatalok dohányzásra nem motiváltak, de okostelefon-függőségre hajlamosak. Úgy tűnik, az ő rítusigényüket jobban kielégíti az okostelefon-használat, mint egy kémiai függőségre hajlamosító szerfogyasztás. Ez a jelenség egyértelműen a fiatalabbakra jellemző, ami meg is felel annak a trendnek, miszerint a dohányzás csökkenő tendenciát mutat a középiskolások körében (lásd Pikó és mtsai, 2015). Mindez azt sugallja, hogy talán felváltja egyik függőség a másikat, ennek igazolása azonban további kutatásokat igényel.

Végül a negyedik klaszterbe azok a fiatalok tartoztak, akik sem dohányzásra, sem okostelefon-függőségre nem hajlamosak. Ők szintén nagyobb arányban tartoztak a fiatalabbak közé. Különösen a dohányzás társas motivációja és az unaloműzés skálapontjai kaptak alacsony értéket a részükről, ami egyfajta védettséget jelent a számukra mindkét tevékenységgel szemben. További vizsgálatra érdemes lehet annak kiderítése, hogy milyen egyéb elfoglaltság segít távol tartani őket a függőségre hajlamosító viselkedésformáktól.

Összegzés

Vizsgálatunk legfontosabb megállapítása, hogy a 15-30 éves fiatalok körében a dohányzás és az okostelefon-függőség közötti kapcsolatokban a motivációs attitűdöknek jelentős differenciáló szerepük lehet. Vannak olyan fiatalok, akikre a dohányzás „klasszikus” motivációi (én- vagy társas

Vizsgálatunk legfontosabb megállapítása, hogy a 15-30 éves fiatalok körében a dohányzás és az okostelefon-függőség közötti kapcsolatokban a motivációs attitűdöknek jelentős differenciáló szerepük lehet.

Vannak olyan fiatalok, akikre a dohányzás „klasszikus” motivációi (én- vagy társas megerősítés, érzelmi reguláció vagy unaloműzés) nem hatnak; nekik nem csupán a dohányzás, hanem az okostelefon-használat sem jelent megoldást problémáikra. Azonban egyes esetekben valóban kimutatható a kétféle függőség halmozódása, ezek a fiatalok valószínűleg egyébként is hajlamosak függőségre, illetve a motivációik is igen erősen ebbe az irányba hatnak. Végül vannak olyanok, akikre vagy okostelefon-függőség, vagy pedig dohányzás a jellemző. Ennek alapján feltételezhető, hogy a fiatalabb (középiskolás) korosztályban a dohányzást valóban felválthatja egy másfajta addikció, az okostelefon-függőség. A fiatalok kémiai és viselkedési függőségre való hajlamát tehát motivációk és egyéb, még feltárásra váró tényezők befolyásolhatják.

megerősítés, érzelmi reguláció vagy unaloműzés) nem hatnak; nekik nem csupán a dohányzás, hanem az okostelefon-használat sem jelent megoldást problémáikra. Azonban egyes esetekben valóban kimutatható a kétféle függőség halmozódása, ezek a fiatalok valószínűleg egyébként is hajlamosak függőségre, illetve a motivációik is igen erősen ebbe az irányba hatnak. Végül vannak olyanok, akikre vagy okostelefon-függőség, vagy pedig dohányzás a jellemző. Ennek alapján feltételezhető, hogy a fiatalabb (középiskolás) korosztályban a dohányzást valóban felválthatja egy másfajta addikció, az okostelefon-függőség. A fiatalok kémiai és viselkedési függőségekre való hajlamát tehát motivációk és egyéb, még feltárára váró tényezők befolyásolhatják. Érdemes odafigyelni a jelenség komplexitására, mert a prevencióban, vagy akár a leszokásban szerepet játszhat a befolyásoló tényezők közötti kapcsolatok egyedi vagy csoportbeli jellege.

Irodalom

- Berg, C. J., Aslanikashvili, A. & Djibuti, M. (2014). A cross-sectional study examining youth smoking rates and correlates in Tbilisi, Georgia. *BioMed Research International*, 1–10. DOI: [10.1155/2014/476438](https://doi.org/10.1155/2014/476438)
- Boumosleh, J. M. & Jaalouk, D. (2017). Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students – A cross-sectional study. *PLoS One*, 12(8), e0182239. DOI: [10.1371/journal.pone.0182239](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182239)
- Chang, F.-C., Chiu, C.-H., Lee, C.-M., Chen, P.-H. & Miao, N.-F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors*, 39(10), 1434–1440. DOI: [10.1016/j.addbeh.2014.05.010](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.05.010)
- Chen, C., Zhang, K. Z. K., Gong, X., Zhao, S. J., Lee, M. K. O. & Liang, L. (2017). Examining the effects of motives and gender differences on smartphone addiction. *Computers in Human Behavior*, 75, 891–902. DOI: [10.1016/j.chb.2017.07.002](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.002)
- Choi, S.-W., Kim, D.-J., Choi, J.-S., Ahn, H., Choi, E.-J., Song, W.-Y., Kim, S. & Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308–314. DOI: [10.1556/2006.4.2015.043](https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043)
- Cocoradă, E., Cătălin, I.M., Cazan, A.-M. & Maican, M.A. (2018). Assessing the smartphone addiction risk and its associations with personality traits among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 93, 345–354. DOI: [10.1016/j.childyouth.2018.08.006](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.006)
- Duke, É. & Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90–95. DOI: [10.1016/j.abrep.2017.07.002](https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.07.002)
- El Asam, A., Samara, M. & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive Behaviors*, 90, 428–436. DOI: [10.1016/j.addbeh.2018.09.007](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007)
- Khang, H., Kim, J. K. & Kim, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2416–2424. DOI: [10.1016/j.chb.2013.05.027](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.027)
- Kiss Hedvig és Pikó Bettina (2019). Problémás internethasználat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében: rizikó- és védőfaktorok. *Psychiatria Hungarica*, 34(1), 34–44.
- Kwon, M., Kim, D.-J., Cho, H. & Yang, S. (2013). The Smartphone Addiction Scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PlosOne*, 8(12), e83558. DOI: [10.1371/journal.pone.0083558](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558)
- Lee, C. & Lee, S.-J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 10–17. DOI: [10.1016/j.childyouth.2017.04.002](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.002)
- Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M. & Renshaw, P. F. (2013). Substance abuse precedes internet addiction. *Addictive Behavior*, 38(4), 2022–2025. DOI: [10.1016/j.addbeh.2012.12.024](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.024)
- Lin, Y. H., Chang, L. R., Lee, Y. H., Tseng, H. W., Kuo, T. B. J. & Chen, S. H. (2014). Development and validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PLoS One*, 9(6), e98312. DOI: [10.1371/journal.pone.0098312](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098312)
- Mok, J.-Y., Choi, S.-W., Kim, D.-J., Choi, J.-S., Lee, J., Ahn, H., Choi, E.-J. & Song, W.-Y. (2014). Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 817–828. DOI: [10.2147/NDT.S59293](https://doi.org/10.2147/NDT.S59293)
- Németh, Zs., Urbán, R., Kuntsche, E., San Pedro, E. M., Roales-Nieto, J. G., Farkas, J., Futaki, L., Kun, B., Mervó, B., Oláh, A. & Demetrovics Zs. (2011). Drinking motives among Spanish and Hungarian young adults: A cross-national study. *Alcohol & Alcoholism*, 46(3), 261–269. DOI: [10.1093/alcalc/agr019](https://doi.org/10.1093/alcalc/agr019)
- Pikó Bettina (2016). Veszélyes függőségek és védekezési lehetőségek. *Korunk*, 27(11), 4–10.
- Pikó Bettina, Tarkóné Strifler Anita, Sinyiné Nagy Éva, Almásiné Hegedűs Ildikó és Nagyné Klembucz Erzsébet (2015). Békés megyei ifjúságvizsgálat

- 2004/2014: Egészségmagatartás, pszichikai egészség, értékpreferenciák. *Egészségfejlesztés*, 56(5-6), 14-24.
- Pikó B. F., Wills, T. A. & Walker, C. (2007). Motives for smoking and drinking: Gender and country differences in samples of Hungarian and US high school students. *Addictive Behaviors*, 32(10), 2087-2098. DOI: [10.1016/j.addbeh.2007.01.013](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2007.01.013)
- Prievara Dóra és Pikó Bettina (2015). Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében. *Iskolakultúra*, 25(11), 90–102. DOI: [10.17543/iskkult.2015.11.90](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.90)
- Salehan, M. & Negahban, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2632–2639. DOI: [10.1016/j.chb.2013.07.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.003)
- Ward, P., Clark, T., Zabriskie, R. & Morris, T. (2012). Paper/pencil versus online data collection: An exploratory study. *Journal of Leisure Research*, 44(4), 507–530. DOI: [10.1080/00222216.2014.11950314](https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950314)
- Wills, T. A., Sandy, J. M., Shinar, O. & Yaeger, A. (1999). Contributions of positive and negative affect to adolescent substance use: Test of a bidimensional model in a longitudinal study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 13(4), 327-338. DOI: [10.1037/0893-164X.13.4.327](https://doi.org/10.1037/0893-164X.13.4.327)

Absztrakt

Az okostelefonok nagyarányú elterjedtsége különösen a középiskolás és egyetemista korosztályt érinti; számukra az életmód vitathatatlan részévé vált a folyamatos online jelenlét, amit az okostelefonok biztosítanak. A számos előny mellett azonban negatív következményekkel is számolnunk kell, mint amilyen a függőség megjelenése. A viselkedési addikciókhoz tartozó jelenség összefüggése más függőségekkel (pl. dohányzás) ma még jórészt feltáratlan terület. Jelen kutatásban az okostelefon-függőség és a dohányzás kapcsolatát elemeztük a dohányzással összefüggő motivációs attitűdök segítségével. Vizsgálatunkban 15 és 30 év közötti, középiskolákban és egyetemeken tanuló fiatalok vettek részt (N = 295; 58,6% lány). Az adatgyűjtés részben online, részben papíralapon történt. Klaszteranalízissel négy klasztert sikerült elkülöníteni. A fiatalok egy része nem volt hajlamos sem dohányzásra, sem okostelefon-függőségre. A második klaszterbe tartozók körében a dohányzás ugyan magas gyakoriságot mutatott, azonban okostelefon-függőség nem volt rájuk jellemző. A harmadik klaszterben az okostelefon-függőség magas dohányzási gyakorisággal társult, míg az utolsóban az okostelefon-függőségre való hajlam mellett a dohányzás alacsony mértékű volt. Ez utóbbi csoportba főként középiskolások tartoztak: rájuk tehát a dohányzás háttérbe szorulása, ugyanakkor az okostelefon-függőség terjedése a jellemző. A húsz év felettiek ugyanakkor kevésbé hajlamosak okostelefon-függőségre, viszont lényegesen többen dohányoztak, és motivációs attitűdjeik is pozitív megerősítéssel szolgálnak a dohányzás irányában. Eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy a fiatalok függőségre való hajlamát motivációk és egyéb, még feltárássra váró tényezők befolyásolhatják.

Darvai Tibor

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években^{1 2}

Az ötvenes évek eleji pedológiai határozatot és a nyugati típusú lélektan „elhallgattatását” követően az 1957-től fokozatosan kiépülő és konszolidálódó Kádár-korszakban lehetőség kínálkozott a szocialista – azaz a nem polgári – neveléslélektan megteremtésére az állampárt támogatásával. E tényrt támasztja alá, hogy a hatvanas évek végére és a hetvenes évek elejére a neveléstudomány és a lélektan metszetében elhelyezkedő speciális tudományterület már több akadémiai doktorral is rendelkezett.

Kutatásunkban ennek a változásnak a történetét vázoljuk fel. Elsőként a korszakban végbemenő politikai és oktatásügyi előzményeket és változásokat, majd a neveléslélektani területtel foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok mintázatát, végül pedig a szocialista neveléslélektan megteremtésének következményeit mutatjuk be.

Tudománypolitika, neveléstudomány és lélektan az ötvenes években és a hatvanas évek elején a szocialista magyar államban

A szovjet tudománypolitikát követve a Magyar Dolgozók Pártjának 1950-es határozatával Magyarországon is, mint valamennyi szovjet befolyás alatt álló országban, megsemmisítették a nyugati eredetű tudományos irányzatokat és intézményeiket. A genetikától kezdve a lélektanon át a pedológiáig (Golnhofer és Szabolcs, 2013; Knausz 1986; Sáska, 2005, 2008, 2011, 2017). A sztálini hidegháborús politika fő motívuma a kelet és nyugat közötti szakadék elmélyítésében, a harmadik világháborúra való felkészítés jegyében az „ők” és a „mi” közötti különbségtétel nyilvánvalóvá tételében és az értelmiség féken tartásában keresendő.

A magyar politikai elit és híveik a Mérei Ferenc és a Faragó László által vezetett Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) ellenségnek kiáltották ki (Péter, 1954). Az intézetet és annak vezetőit vádolták többek között a burzsoá, nyugati eredetű ideológiák kiszolgálásával, a tankönyvkiadás zavaraiért és a munkás-paraszt származású gyermekek magas lemorzsolódási arányáért is (Lázár, 1950; Péter, 1954; Sáska, 2008).

Az áprilisi oktatáspolitikai határozat egyben azt is jelentette, hogy az ötvenes évek eleji, Sztálin politikáját követő berendezkedés felszámolta azt a Mérei által is képviselt gyermekközpontú pedológiát, amely még a Sztálin előtti időben a Szovjetunió legfőbb pedagógiai megközelítése volt. A magyar politikai vezetés ideológiája ugyanaz volt, mint Sztáliné a harmincas évek elején: a lélektan által megfogalmazott autonóm gyermekképe

nem egyeztethető össze az újra- és átértelmezett marxizmussal, s annak emberképével. A gyermekközpontú iskola helyébe az államközpontú pedagógia lépett (Sáska, 2015b.). A pedológia helyét a pedagógia vette át. A lélektan mint önálló diszciplína megszűnt. E terület egyrészt az orvostudományba, másrészt a természettudományos objektivitású pavlovi fiziológiába olvadt be, harmadrészt pedig a pedagógiai logikának lett alávetve.

Az oktatáspolitikai határozat elérte céljait és átrendezte a neveléstudományi mezőt. A monopolhelyzetbe hozott rendszerhű új neveléstudományi elit felépítette a párt elvárásaihoz szorosan illeszkedő szocialista pedagógiát (Golnhofer és Szabolcs 2013; Knausz, 1994; Mihály, 1999; Sáska, 2015a). Az új neveléstudományon belül talán a didaktika lett a legfontosabb részdiszciplína (Sáska, 2009). Másképpen fogalmazva ez azt jelentette, hogy a tanítás-tanulás folyamatának minden szegmensét a pedagógiai és nem a lélektani szempont határozta meg. Következésképpen a tankönyvek írása és szerkesztése, a továbbképzések, a tanfelügyelet – formálisan mindenképpen – ezt a felfogást követte.

Hidegháborús szempontok alapján hozott döntéssel diszkreditálták a lélektan nem materialista alapon nyugvó irányait, s így a pedológiát is. Nem meglepő, hogy a poszt-sztálini „békés egymás mellett élés” korszakában lazítják fel a száműzetés szabályait. A világpolitikai helyzet, az új hidegháborús környezet, illetve a nemzetközi kapcsolatok is kedveztek ennek a folyamatnak.

A száműzött tudományok, köztük a lélektan számára történelmi pillanat volt Hruscsov hatalomátvétele. 1956-ban az SZKP XX. Kongresszusán Hruscsov beszédében antisztálinista politikát hirdetett, s természetesen ez politikai változás a szovjet oktatáspolitikai mezőt sem hagyhatta érintetlenül. A szovjet neveléstudomány régi szereplői az új pártideológiát éppen úgy szakmásították, ahogyan ezt máskor is megtették a korábbiakkal.

Az új hruscsovi politika jegyében a pedagógia és a neveléstudomány desztalinizációja is megindult.¹ Ennek nyilvánvaló jele a Szovjetszkaja Pedagogika 1956-os 8. számában a „Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermekeket” című tanulmány megjelentetése

A magyar politikai elit és híveik a Mérei Ferenc és a Faragó László által vezetett Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) ellenségnek kiáltották ki (Péter, 1954). Az intézetet és annak vezetőit vádolták többek között a burzsoá, nyugati eredetű ideológiák kiszolgálásával, a tankönyvkiadás zavaraiért és a munkás-paraszt származású gyermekek magas lemorzsolódási arányáért is (Lázár, 1950; Péter, 1954; Sáska, 2008).

Az áprilisi oktatáspolitikai határozat egyben azt is jelentette, hogy az ötvenes évek eleji, Sztálin politikáját követő berendezkedés felszámolta azt a Mérei által is képviselt gyermekközpontú pedológiát, amely még a Sztálin előtti időben a Szovjetunió legfőbb pedagógiai megközelítése volt.

A magyar politikai vezetés ideológiája ugyanaz volt, mint Sztáliné a harmincas évek elején: a lélektan által megfogalmazott autonóm gyermekképe nem egyeztethető össze az újra- és átértelmezett marxizmussal, s annak emberképével.

volt.² A Szovjetszkaja Pedagogika irányadó cikke szerint az új neveléstudománynak vissza kell hoznia a gyermeket a pedagógiába. A sztálini maradványoktól megtisztított marxista elmélet keretein belül szükséges vizsgálnia a gyermek életkori sajátosságait és reflektálnia kell az ember lelki-pszichikai fejlődésére (Sz. N. 1957). Az új szocialista neveléstudomány félfordulatot tett, – helyeselte az 1936-os SZKP KB határozatot, azaz a pedológia felszámolását –, azonban részben, mégis rehabilitálta a pszichológia újraértelmezett marxista – azaz hangsúlyozottan nem polgári – változatát (vö. Sáska, 2008).

A marxista neveléstudomány metamorfózisaként értelmezhető az a tény is, hogy az ember teljes alakíthatóságába³ vetett pedagógiai hitvallás megtestesítőjeként értelmezett Makarenko helyét a megértőbb pedagógusként interpretált Szuhomlinszkij vette át.⁴

Összességében azt mondhatjuk, hogy a sztálini korszakban helyzetbe hozott neveléstudósok az új kurzus pártideológiáját éppen úgy lefordították a pedagógia nyelvére – azaz szakmáították –, ahogyan ezt a korábbiakkal is megtették.⁵ A szervezeti, személyi kontinuitás lényegében megmaradt.

A szovjet politikában és a vele szimbiózisban élő neveléstudományban bekövetkezett változások híre eljutott a szovjet érdekszféra valamennyi nemzeti neveléstudományához. Az 1956-os forradalom után megjelent Pedagógiai Szemle legelső, 1957-es számában a Szovjetszkaja Pedagógia folyóiratából átvett és lefordított cikk „*Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket*” volt a nyitás egyik első hivatalos mozzanata.⁶

A majd egy évtizedig kiszorított helyzetbe kényszerített pszichológia újraintézményesülése elkezdődött a puhuló ideológiai és tudománypolitikai körülmények között. 1957-ben az Akadémia II. Osztályán belül létrejött a Lélektani Bizottság, amely neve 1958-ban Pszichológiára változott.⁷ A pszichológiának a neveléstudomány alóli emancipációját és a két egyenrangúvá váló tudomány lassú intézményes elválását abból is érzékelhetjük, hogy ugyanabban az időpontban – 1958-ban – indulnak el az évente megjelenő „*Pszichológiai Tanulmányok*” és a „*Tanulmányok a Neveléstudományok Köréből*” című könyvsorozatok. 1960-tól kezdve újra megjelenik a *Magyar Pszichológiai Szemle*, egy évre rá pedig a *Magyar Pedagógia is*. Ez az szinkronitás nem lehet a véletlen műve.

A pszichológia növekvő autonómiáját mutatja, hogy 1962-ben megalakulhatott a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság (MPTT). 1963-ban megindul az önálló pszichológusképzés az ELTE-én (Kovai, 2016). Az intézményesüléssel együtt az önmagában is megosztott lélektani diszciplína igyekezett egyrészt magától eltolni a marxista filozófiát, másrészt együttműködve-elszakadni a pedagógiától, és harmadsorban pedig konfliktusmentesen elválni az orvosi-területen maradt pszichiátriától (Pléh, 1998 2016).

Jelentősnek mondható a lélektan újraintézményesülését mutató változások sora, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a hatvanas évek elején mindössze egy kis kör művelte és gyakorolta akadémiai, klinikai vagy alkalmazott területen a pszichológiát (Pléh, 2016). A neveléslélektan művelői, akik az alkalmazott lélektan egyik ágát gyakorolták, voltaképpen érintetlen, szabadon hagyott területre léptek.

Kandidátusok és akadémiai doktorok a neveléstudomány és a pszichológia határterületén

A szovjet típusú berendezkedésnek megfelelően a felsőoktatásban a tudományos minősítés rendszerét az ötvenes évek elején átszervezett, az MTA-n belül működő, Tudományos Minősítő Bizottság végezte. A tudományos minősítés megléte a felsőoktatási alkalmazás és a tudományos karrier feltétele volt. Mindezek ismeretében elfogadható, hogy a szocialista korszakban a kandidátusok és az akadémiai doktorok számának időbeli alakulása jól mutatja az adott tudományterület tudományos-akadémiai intézményesülésének fokát (Brezsnyánszky, 2015; Karády, 2015; Péntes, 2013; Sáska, 2016).

A neveléslélektan két diszciplína határterületén fekszik, a neveléstudományén és pszichológiáén. Éppen ezért vizsgáljuk a neveléstudomány keretei között a lélektani területtel, a pszichológia tudományág mezőjében pedig a pedagógiával foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok számának változását.

Vizsgált korszakunkban a tudományterületi besorolások képlékenyek és változóknak, ezért nemcsak a tudományterületi kategorizációt vettük alapul, hanem erősen hagyatkoztunk a szaktudományos munkásság irányára, területére is. Így fordulhatott elő az, hogy neveléslélektannal foglalkozó kutatónak tekintettünk olyan személyt is, aki egyébként akadémiai besorolása szerint más lélektani, vagy neveléstudományi szakterületen – például nevelésméлет, munkalélektan, vagy általános lélektan – szerzte meg tudományos fokozatát. Azonban kutatásai és publikációi alapján neveléslélektani szakemberként értelmezhető. Nem feledeve azt a tény, hogy 1957 előtt pszichológiából egyáltalán nem, csakis neveléstudományból lehetett tudományos fokozatot szerezni. E kényszer feloldását a hatvanas évek hozta: egyrészt lehetőség kínálkozott tudományos fokozat szerzésére pszichológiából, másrészt lehetővé vált, hogy a neveléstudományi fokozattal rendelkezők kérésükre átkerüljenek a pszichológia területére.

A kandidátusok és akadémiai doktorok esetében a nevelépszichológussá válás feltételeit vizsgáltuk, vagyis azt, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek, hol és mikor, s milyen témában szereztek meg tudományos fokozatukat, valamint tanulmányoztuk az általuk elfoglalt munkahelyeket is. E változók vizsgálata azért szükséges, hogy kirajzolódhasson előttünk a szocialista neveléslélektan megteremtésének folyamata.

Ma már általánosan elfogadott Ferge Zsuzsa (1976) tétele, mely szerint az iskolarendszerek két irányból építkeznek: egyrészt alulról, a népiskolából felfelé; másrészt felülről, az egyetemekből lefelé a középiskola irányába⁸. S e két ág szinte mindenben különbözik egymástól. Az idők során a társadalmi determinánsok miatt a népiskola a tömegoktatással került kapcsolatba – nem véletlen, hogy ezen iskolatípus a tankötelezettség teljesítésének intézménye – így a benne dolgozó néptanítók pedagógiai kultúrája (a tanítás tartalma, pedagógiai eszményeik, céljaik, értékelési rendszerük stb.), teljesen más, mint az elitképzés iskolatípusaként funkcionáló gimnáziumé és gimnáziumi tanárságé. Az előbbi intézménybe a főiskolák, míg az utóbbiba az egyetemek képzik a pedagógusokat. A gimnáziumi tantárgyakban az egyetemi tudományos diszciplínák szerkezete és eredményei jelenik meg, míg a főiskolák a XIX. századtól a pszichológiában találják meg legitimitásuk forrását⁹. Mély társadalmi okai vannak annak is, hogy a főiskolai végzettségű néptanítók és a gimnáziumi tanárok különböző társadalmi közegekből verbuválódnak. Az is köztudott, hogy e két szakmai-pedagógiai csoport között kulturális és érdekellentét feszül (Sáska, 2015c).

Kutatási kérdésünk a fentiekből adódóan a következő: Honnan rekrutálódnak a kandidátusok? A népiskolával, vagyis a tömegoktatással kapcsolatban levő főiskolából, vagyis az iskolarendszer alulról felfelé; vagy az elitképzés, az egyetemi képzés területéről, vagyis az iskolarendszer felülről lefelé építkező ágából? Magától értetődően a nevelépszichológia jellegét az a szektor fogja megadni ahonnan számszerűleg többen „érkeznek” a neveléslélektan művelői.

A fentiek szerint a főiskolai-tanítóképzős értékrend legvalószínűbb képviselőinek azokat a személyeket tekintjük, akik első végzettségüket tekintve középfokú népiskolai, vagy polgári iskolai tanári oklevéllel rendelkeztek. Illetve, akik főiskola-tanítói oklevelet szereztek, vagy első munkahelyük nép-, vagy általános iskolában, vagy főiskolán, vagy tanítóképző intézetben volt.

A tudományos fokozat megszerzésének helyét tanulmányozva a magyarországi, vagy a Szovjetunióbeli védés helyszínét elemezzük. Meglátásunk szerint a Szovjetunióbeli sikeres védés nemcsak a szakmai kiválóság, hanem inkább a szocialista rendszerhez való hűség jele, és emellett egyfajta mobilitási csatorna indikátoraként is funkcionált.

Az intézményi beágyazottság vizsgálatával pedig képet kaphatunk a különböző felsőoktatási, tudományos és oktatáspolitikai-oktatásirányítási intézmények súlyáról és a neveléslélektani kutatók ott betöltött szerepeiről.

Forrásként az 1962-es, 1967-es és az 1970-es év adatait feldolgozó Akadémiai Almanachokat (Almanach 1962, 1967, 1970, 1973) a Magyar Tudományos Akadémia Értesítőit (Akadémiai Értesítő 1952-1972), az életrajzi elemek beazonosítása esetében pedig a Pedagógiai Lexikonokat (Báthory-Falus, 1997; Nagy, 1976-1979) és a Magyar Életrajzi Lexikont használjuk fel. Az Almanachokat a Magyar Tudományos Akadémia olyan hivatalos – tehát nem informális – és az Akadémia által legitimált kiadványaként értelmezzük, amelyek hűen dokumentálják a szocialista tudomány állapotát. Meglátásunk szerint vizsgálatunk értelmezési keretét és mélységét növelheti – a kutatás egy későbbi fázisában – a prozopográfiai megközelítési mód (ld. Nagy 2013; Somogyvári 2017).

1. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1962-ben¹⁰

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Baranyai Erzsébet	1894	1956	Jelentések logikai relációja a kifejezésekben, kötésvak a fogalmazásban	Kardos Lajos, Nádor György
Bartha Lajos	1927	1959 Szovjetunió	Hivatás-szeretetre nevelés a fegyvernemi tiszt iskolákon	
Duró Lajos	1928	1957 Szovjetunió	A proletárnemzetköziség nevelése az oktatás folyamatában (a történelem-tanítás alapján) a szovjet és a magyar iskolák felső osztályában	
Kelemen László	1919	1957	A fogalmak és a gondolkodás sajátosságai az általános iskola alsó tagozatában	Kardos Lajos, Baranyai Erzsébet
Salamon Jenő	1930	1958 Szovjetunió (Moszkva)	Az iskolások elemi konstruktív tevékenységének életkori sajátossága (első, harmadik, ötödik osztály)	
Várkonyi Dezső	1888	1952	életműre kapta	

1. táblázat. (Folyt.) Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1962-ben

Név	Tudomány- terület	Főiskolai- tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Baranyai Erzsébet	nevelés- lélektan	1916. Polgári isko- lai tanári diploma	1949-1962: MTA Lélektani Intézetét, tudományos főmunkatárs; 1963: nyugdíjazzák
Bartha Lajos	fejlődés- lélektan	1947. Tanítói oklevél	1959-1961: a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa; 1960-1962: ELTE Pszichológiai Tan- szék docens; 1962: MTA Pszichológiai Intézetének igazgatója
Duró Lajos	általános pszichológia	1951. magyar- történelem szakos oklevél az Egri Pe- dagógiai Főiskolán	1957-1958: MM Középiskolai Főosz- tály – előadó; 1958-1961: PTI nevelésméleti osz- tály – tudományos munkatárs; 1960-1970: a szegedi egyetem Neve- léstudományi és Lélektani Tanszék docense; 1970-1990: ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője
Kelemen László	nevelés- lélektan	1943. Tanítóképző intézeti tanári ok- levél; 1945-1948: Tanár a Kiskunfélegyházi. Tanítóképzőben; 1948 - Pécsi Tanárképző Főis- kola oktatója	1948-tól a Pécsi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének okta- tója és vezetője; 1964-1966: Ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője; 1966-1981: Debreceni Egyetem Neve- léstudományi, majd Pszichológiai Tanszékének alapítója s vezetője
Salamon Jenő	fejlődés- lélektan	1953. Leningrádi Herzen Intézet – főiskolai oklevél	1958-1961: a PTI munkatársa, 1961-: ELTE Lélektani, majd Pszicho- lógia Tanszéken tanszékvezető; 1973-: ELTE fejlődés- és neveléspszí- chológiai tanszék vezetője
Várkonyi Dezső	pedagógiai lélektan	1911. Pannonhalmi Főapátság Főiskola – oklevél	1954-ben nyugdíjazzák

Az 1962-ben kiadott Akadémiai Almanach szerint a neveléstudományok 18 kandidátus-
sal rendelkezett. E szakmai-tudományos közösségből hat kutatót, vagyis a kandidátusi
fokozatot szereztek 1/3-t soroljuk a neveléslélektan művelői közé (Almanach 1962).

Két csoportra bonthatjuk a neveléslélektan gyakorlóit: azokra, akik 1957 előtt is
lélektannal foglalkoztak és azokra, akik csak 1957-et követően. A régiek közé tartozott
Várkonyi Hildebrand Dezső, aki a fordulat évét követően a Hildebrand nevet már nem
használta. Várkonyi korábban bencés paptanár volt, s 1929-től a gyermektanulmá-
nyi és neveléslélektani irányultságú Pedagógiai-Lélektani Intézetet vezette Szegeden.
Várkonyit a lélektan és a pedagógia felé nyitott olyan pap, illetve szerzetes tanárok

közé sorolhatjuk mint Mester Jánost, Bognár Cecil Pált és Koszterszitz Józsefet (Sáska, 2015a). Várkonyit a Tudományos Minősítő Bizottság 1951. évi 26. számú törvényerejű rendelete életműve alapján kandidátussá minősítette.¹¹ Személye kivétel, ezért atípusosnak kell tekintenünk. E csoporthoz soroljuk a Várkonyi tanítvány és egyben Montessori elkötelezettségű, a politikai baloldal felé tájékozódó Baranyai Erzsébetet is. Azonban e két kutató korszakunkban nem tartozik az aktív neveléslélektani kutatók közé.

Az új neveléslélektani kandidátusok között meghatározó mozzanatként realizálódik, hogy jelentős részük nem Magyarországon, hanem a Szovjetunióban szerezte meg kandidátusi fokozatát. E mintától csak Kelemen László tér el. A kandidátusi értekezések címét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a Szovjetunióban védettek esetében meghatározó az ideológiai tartalom. Az opponensek esetében pedig Kardos Lajos látszik a döntő személynek.

Az új neveléslélektani kandidátusok között meghatározó mozzanatként realizálódik, hogy egy jelentős részük kandidátusi fokozatát nem Magyarországon, hanem a Szovjetunióban szerezte meg. E mintától csak Kelemen László tér el. A kandidátusi értekezések címét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a Szovjetunióban védettek esetében meghatározó az ideológiai tartalom. Az opponensek esetében pedig Kardos Lajos látszik a döntő személynek.

Az új korszak neveléslélektani kandidátusainak születési adatait tekintve megállapítható, hogy a Horthy-korszakban születtek és vidéki, nem értelmiségi családban szocializálódtak.¹² A kommunista hatalomátvételt a húszas években élték meg és a kiépülő új társadalmi berendezkedésben pedig a szocialista tudománypolitikai szempontok alapján kiépülő tudományos-felsőoktatási szférában helyezkedtek el. Ha Várkonyi Dezsőt és Baranyai Erzsébet is ide vesszük – függetlenül attól, hogy ekkor már nyugdíjazták őket –, akkor az is látható, hogy a vidéki születési hely mellett, a határon túli származás is a meghatározó determinánsok közé tartozik.¹³

A régi és az új neveléslélektani kutatók viszonyát jól mutatja Baranyai Erzsébetnek Lénárt Edittel a Pedagógiai Szemle első számában megjelent *A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és a nyelvtan tanításának keretében* című tanulmánya, amely komoly vitát indukált a Köznevelésben és a Pedagógiai Szemlében is (Lénárd-Baranyai, 1951; Kerékgyártó, 1952; Kardos, 1952; Kelemen-Mosonyi, 1952; Lénárd-Baranyai, 1952; Sz. N. 1952). A kialakult vitában a Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottsága „Egy neveléslélektani vita tanulságai” című cikkében elismerte, hogy hibák találhatók Baranyaiék kutatásában – például a polgári lélektan terminológiájának használata okán –, azonban végül is megvédték a őket, kijelentvén „nem értünk egyet azokkal a bírálókkal, akik a szerzőkben ellenséget látnak” (Sz. N. 1952. 568.).

A Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottságában találjuk ekkor többek között a háború előtti neveléstudósok közül Tettamanti Bélát, s az újak közül Ágoston Györgyöt, Lázár Györgyöt és Szokoloszy Istvánt is. Vagyis azt mondhatjuk, hogy az 1950-es oktatáspolitikai párthatározat által a tudományban és a felsőoktatásban monopolhelyzetbe hozott, neveléstudósok megvédték, vagy másképpen fogalmazva elnézőek, voltak a régi, nyugati gyökerekkel is rendelkező neveléslélektani kutatókkal szemben. Ezenlőre nem tisztázott előttünk a „támadás” és a pártfogás oka. Annyi bizonyos, hogy Kiss Árpád, vagy Karácsony Sándor sorsát látva a diszkreditáció nem mindenkit érintett egyformán. Azonban úgy látjuk, hogy az idő előrehaladtával a nem eredendően szocialista indíttatású neveléstudósok fokozatosan kiszorultak a neveléstudomány területéről (vö. Sáska, 2015a).

A neveléslélektani kutatók többsége a Pedagógiai Tudományos Intézetből került át neveléslélektani kandidátusi fokozatuk birtokában a főiskolák és egyetemek pedagógiai, majd lélektani-pszichológiai tanszékére. Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy a PTI intézménye „dobbantóként” funkcionált.

A régi és az új neveléslélektani kutatók mindegyike kötődött valamilyen szinten a főiskolai-tanítóképzős kultúrához. E kötődés Kelemen Lászlónál a legerősebb, különösen szakmai szocializációjának korai szakaszában.

2. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi akadémiai doktor 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Kardos Lajos	1899	1955	Pavlov kutatásai és a lélektan	Lissák Kálmán, Mátrai László, Went István

2. táblázat. (Folyt.) Lélektannal foglalkozó neveléstudományi akadémiai doktor 1962-ben

Név	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Kardos Lajos	általános lélektan		1963-1971. ELTE Lélektani, majd Pszichológiai Tanszékének vezetője

A lélektannal foglalkozó neveléstudományi doktorokról keveset tudunk mondani, hiszen 1962-ben a neveléstudomány két akadémiai doktorral rendelkezett: Nagy Sándorral a didaktika és Kardos Lajossal az általános lélektan területéről. Kardos kispolgári családból származott. A numerus clausus miatt egyetemi tanulmányait Bécsben végezte, ahol orvosi diplomát szerzett, majd itt Karl Bühler tanítványaként az alaklélektannal ismerkedett meg. Ezt követően Amerikába ment, ahol a behaviorizmussal került kapcsolatba. Hazatérve Szondi Lipót tanítványaként az analitikus szemléletet sajátította el (Hunyady, 1996). Hogy Kardos az ötvenes években is meghatározó tudós lehetett és képviselhette a pedagógia, illetve a pavlovi áramlat alá betagozódó lélektant az kapcsolatban lehet azzal, hogy ismerte a Galilei Körből Rákosit, valamint a Rákosi-per idején a nyugati sajtó felé tolmácsként támogatta a későbbi pártvezért (Hunyady, 1996; Pléh 2016).

Kardos akadémiai doktori értekezésében a pavlovi irányzat lélektani alkalmazhatóságát bizonyította. Mint írja: „Ezt a munkát (a pavlovi kutatások eredményeit érvényesíteni – D. T. megjegyzése) a lélektan egészére kiterjedően, teljes mélységig és teljes rendszerben elvégezni: a jelen disszertáció célkitűzése (Kardos, 1955. 546.)”. Kardos értekezésének opponensei között találjuk az orvosi végzettségű akadémikus Lissák Kálmánt, aki a pavlovi kutatások eredményeit használta fel az agykutatásban, a filozófus Mátrai Lászlót, aki annak a Harkai Schiller Pálnak volt a tanítványa, aki a budapesti tudományegyetemen megszervezte a Lélektani Intézetet és Went István, akinek 1954-ben – tehát Nagy Imre minisztertanácsi elnökségének időszakában – állították vissza levelező tagságát a Magyar Tudományos Akadémián.

Kardos orvosi tudása megkönnyíthette a lélektant a pavlovi irányzathoz kapcsolni, ugyanis tapasztalhatta a behaviorizmus és a pavlovi fiziológia közötti hasonlóságokat. Valószínűleg a pavlovi kutatás átvétele a pedagógiai vonulat elfogadásával szemben könnyebb lehetett és e szemléletmóddal konfliktusmentesebben tudtak azonosulni a lélektani kutatók, hiszen ez előbbi kevésbé volt ideológiaiag terhelt terület, mint utóbbi.

Kardos egy tanítványa megemlíti, hogy Kardos szemében a pavlovi mozzanat inkább stratégia volt, mint teljes azonosulás. Hiszen az új tudósnemzedéket inkább a behaviorizmus és az alaklélektan felé terelte (Hunyady, 1996). Pléh Csaba (2016) értelmezése szerint Kardos pavlovi keretbe bujtatta a korabeli behaviorista kutatások eredményeit az állati tanulásról. Kardos az újraintézményesülő pszichológián belül az akadémiai vonalat képviselte, nyugatos beállítottságú, s ő volt a hatvanas évek elején az ELTE-n megkezdődő pszichológusképzés atyja és a tanszék vezetője.

A pszichológia és a neveléstudomány viszonyáról sokat elárul, hogy még 1962-ben is Kardos Lajos a neveléstudomány és nem a pszichológia akadémiai doktora. E tény a neveléstudomány uralmi helyzeteként értelmezzük a pszichológia felett, amely az ötvenes évekből megmaradt változóként realizálódik a korai Kádár-korszakban. Noha az ötvenes évek második felében a pszichológia politikai rehabilitációja megtörtént, azonban az újraintézményesülés, az elfogadás és a sztálini korszakból származó megkülönböztetés csökkenése lassan haladt. Ne feledjük, hogy az 1950-es lélektan és pedagógia ellenes oktatási párthatározattal a pedagógiai elit többség egyetértett és helyeselte azt. Továbbá a diszkreditáció okán a pszichológiai irányultság ellenzéki jelleggel bírt (Pléh, 1998).

3. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Hepp Ferenc	1909	1960	A sportmozgások érzékelésének főbb kérdései	Lissák Kálmán; Kardos Lajos
Geréb György	1923	1957	Comenius didaktikai nézeteinek főbb vonásai	Tettamanti Béla, Ágoston György
Lénárd Ferenc	1911	1961	A problémamegoldó gondolkodás	Bartha Lajos, Kelemen László

3. táblázat. (Folyt.) Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1962-ben

Név	Tudomány-terület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Hepp Ferenc	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult, majd a Testnevelési Főiskola Tanára, majd igazgatója (1937-1951)	1959-1969: Testnevelési Tudományos Kutató Intézet igazgatója; 1969- Testnevelési Főiskola tanára
Geréb György	munkalélektan	1949-től a Szegedi Tanárképző Főiskolán tanít, tanszékvezető	1949-1963: Szegedi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékén oktat 1963-1982: Ugyanitt megszervezi a Pszichológia Tanszéket és annak vezetője lesz (főiskolai tanár 1974-től)
Lénárd Ferenc	általános pszichológia		1954-1962: PTI munkatársa; 1962-1972: MTA Pszichológiai Intézet

1962-ben a pszichológia tudománya négy kandidátussal rendelkezett (Hepp Ferenc, Geréb György, Lénárd Ferenc, Tánczos Zsolt). Az 1962-es akadémiai almanach szerint egyedül Hepp Ferenc szerezte kandidátusi címét pedagógiai pszichológiából, akinek szakterülete – munkásságának tartalma alapján – inkább a sportlélektan és kosárlabdasporthoz módszertanát ölelte fel (Nagy, 1977. 128.). Azonban neveléslélektannal foglalkozó szakemberként értékeltük Geréb Györgyöt, aki neveléstudományból kandidált, majd átjelentkezett a pszichológiai tudományokhoz, és így kategorizáltuk Lénárd Ferencet is.

Az opponenseket vizsgálva megállapítható, hogy az 1957 után neveléslélektani kandidátusi fokozatot szerzett személyek már értekezéseket bíráltak, vagyis betagozódtak a tudományos minősítő rendszerbe. Továbbá az is látható, hogy az orvosi-fiziológiai területet érintő kutatások esetén az eredetileg is orvosi végzettséggel rendelkező személyek töltötték be a bíráló szerepkörét. Ebből arra következtetünk, hogy a hatvanas évek elején a szakmai kompetenciákat már nem minden esetben írta felül az állami ideológia szempontja.

Geréb György esetén a bírálók között találhatjuk a fiatal szocialista neveléstudomány képviselőjét Ágoston Györgyöt és az idősebb generációból Tettamanti Bélát. Az idősebb neveléstudósok háttérbe szorulását jól mutatja, hogy 1959-ben a szegedi egyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetének élére a nyugdíjazott Tettamanti Béla helyére Ágoston György került (Nóvik és Pukánszky, 2009). Ezt követően nem sokkal egy bal esetben Tettamanti meghalt.

A munkahelyeket tekintve megjelenik Lénárd Ferencen keresztül az MTA Pszichológiai Intézete is, amelynek később a tanítói végzettségű, korábbi katonatiszt és Moszkvában végzett pszichológus, Bartha Lajos lesz a vezetője. E mozzanat azért is fontos, mert a Pszichológiai Intézetet keresztül a szocialista neveléslélektani kutatók nemcsak a felsőoktatási, hanem az akadémiai rendszerbe is sikeresen integrálódnak.

A főiskolai értékrenddel való kapcsolatot Hepp Ferenc és Geréb György esetében közvetlenül, Lénárd Ferenc esetében pedig közvetetten látjuk, hiszen utóbbi az 1960-as években szervezte meg az OPI kísérleti iskoláját a budapesti Arany János Iskolában (Nagy 1978:24). Sőt, Lénárd fő kutatási témakörét – a problémamegoldó gondolkodást – elsősorban általános iskolai diákok körében vizsgálta.

4. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Baranyai Erzsébet	1894	1956	Jelentések logikai relációja a kifejezésekben, kötőszavak a fogalmazásban	Kardos Lajos nevtud. dokt.; Nádor György filozófiai tud. kand.
Várkonyi Dezső	1888	1952	életműre kapta	
Pataki Ferenc	1928	1968	Makarenko élete és pedagógiája	Székely Endréné, Petrikás Árpád

4. táblázat. (Folyt.). Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1970-ben

Név	Tudomány-terület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Baranyai Erzsébet	neveléslélektan	1916. Polgári iskolai tanári diploma	1949-1962: MTA Lélektani Intézetét, tudományos főmunkatárs 1963: nyugdíjazzák
Várkonyi Dezső	pedagógiai lélektan	1911. Pannonhalmi Főapátság Főiskola - oklevél.	1954-ben nyugdíjazzák
Pataki Ferenc	neveléstudomány, szociálpszichológia	1949-1953: Moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskola ped-pszich. szak 1955-1956: Az MDP Politikai Főiskoláján aspiráns. 1956-1961: általános iskolai tanár	1955-1961: általános iskolai tanár; 1961-1965: PTI, majd Országos Pedagógiai Intézet és Fővárosi Pedagógiai Szeminárium-főiskolai adjunktus; 1965-1975: MTA Pszichológiai Intézet munkatársa, 1975-1993: igazgatója

1970-re a neveléstudományi kandidátusok száma 46-ra növekszik az 1962-es 18-ról (Almanach 1970), azonban a lélektannal foglalkozó kandidátusok száma 1970-re hatról háromra csökken (vö. 1. táblázat). Sőt, ha jobban megvizsgáljuk a lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok alatt igazából egyedül Pataki Ferencet érthetjük, hiszen Várkonyi Dezső és Baranyai Erzsébet is elérte a nyugdíjkorhatárt. Vagyis annak lehetünk szemtanúi, hogy a neveléstudomány területéről eltűnnek a lélektani beállítottságú kutatók, s mint később látni fogjuk, átmennek a pszichológia területére. E tény támogatja alá az is, hogy 1970-re a neveléstudományi akadémiai doktorok között nem találunk lélektani területtel foglalkozó személyt.¹⁵

Pataki Ferenc bírálói között találhatjuk Székely Endrénét, aki ekkora az ötvenes évek eleji oktatásirányítói szerepét már elveszítette, s a kispesti kísérleti szakmunkásképző igazgatói éveit után a Műszaki Egyetem Pedagógiai Tanszékének vezetője. Pataki másik bírálója Petrikás Árpád, aki a Leningrádi Herzen Intézetben volt aspiráns. Petrikás 1963-ban a Szovjetunióban védte meg kandidátusi értekezését „Középiskolák tanulók közössége és személyiségük nevelésének egysége” címmel (Értesítő 1963). Úgy látjuk, hogy a két bíráló a szocialista pedagógia két különböző megközelítését képviselte, míg Székely Endréné munkássága az ötvenes, addig Petrikás Árpádé inkább a hatvanas években gyökerezett.

Pataki Ferenc esetében nem feltétlenül a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenlétét tartjuk a legfontosabb mozzanatként, hanem a Szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeget, mely mint láthattuk, más neveléstudományi kutatók esetében is megtalálható. Ugyanakkor úgy látjuk, hogy Pataki Ferenc életpályája jól tükrözi a szocialista-kommunista rendszer egyes szakaszait, „kilengéseit”. Hiszen Pataki életútjában jelen van a Nékosz-os indulás, a Szovjetunióbeli kapcsolat, a Nagy Imre politikájához való csatlakozás, az 1956-os forradalmat követő félreállítás, majd a kádári konszolidációs politika részeként a kutatói pálya elindulása. Pataki esete is megerősíti a neveléslélektani irányultságú kutatók jelenlétét az MTA Pszichológiai Intézetében.

5. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Domján Károly	1930	1965	Az ok és okozati összefüggés megértésének fejlődése és sajátosságai az általános iskola alsó tagozatában	Lénárd Ferenc, Salamon Jenő
Duró Lajos	1928	1957 Szovjetunió	A proletárnemzetköziség nevelése az oktatás folyamatában (a történelem-tanítás alapján) a szovjet és a magyar iskolák felső osztályában	
Geréb György	1923	1957	Comenius didaktikai nézeteinek főbb vonásai	Tettamanti Béla, Ágoston György
Hepp Ferenc	1909	1960	A sportmozgások érzékelésének főbb kérdései	Lissák Kálmán (akadémikus), Kardos Lajos
S. Molnár Edit	1934	1963	Szépirodalmi szöveg megértésének neveléslélektani vizsgálata	Kardos Lajos, Duró Lajos
Molnár István	1928	1965 Szovjetunió	A pubertások önállóságának néhány sajátossága (az ítéleteik alapján)	
Nagy László	1932	1965	Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának pszichológiai sajátosságai fizikai feladatok megoldásában	Lénárd Ferenc, Duró Lajos
Putnoky Jenő	1928	1965	A közvetítő folyamatokra utaló explicit szöreakciók szerepe a generalizáció és a differenciáció fejlődésében 6-10 éves korban	Tánczos Zsolt, Kelemen László
Rókusfalvy Pál	1931	1966	Pályaválasztó tanulók pályaválasztási érettsége. A pályaválasztás előkészítésének pszichológiai problémái	Horváth L. Gábor Radnai Béla

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Salamon Jenő	1930	1958 Szovjetunió	Az iskolások elemi konstruktív tevékenységének életkori sajátossága (első, harmadik, ötödik osztály)	
Tóth Béla	1913	1966	Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata	Radnai Béla S. Molnár Edit

5. táblázat. (Folyt.). Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1970-ben

Név	Tudomány-terület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Domján Károly	pedagógiai pszichológia	1952- Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója, tanszékvezető	1952-1964: Pécsi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének oktatója és főigazgató-helyettese; 1964-1966: Ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék oktatója és főigazgató-helyettese; 1966-: Ugyanitt tanszékvezető
Duró Lajos	általános pszichológia	1951. magyar-történelem szakos oklevél az Egri Pedagógiai Főiskolán	1957-1958: MM Középiskolai Főosztály – előadó; 1958-1961: PTI nevelésméleti osztály – tudományos munkatárs; 1960-1970: a szegedi egyetemen Neveléstudományi és Lélektani Tanszék docense; 1970-1990: ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője
Geréb György	munka-lélektan	1949-től a Szegedi Tanárképző Főiskolán tanít	1949-1963: Szegedi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékén oktat 1963-1982: Ugyanitt megszervezi a Pszichológia Tanszékét és annak vezetője lesz (főiskolai tanár 1974-től)
Hepp Ferenc	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult; 1937- Testnevelési Főiskola tanára	1959-1969: Testnevelési Tudományos Kutató Intézet igazgatója; 1969- Testnevelési Főiskola tanára

Név	Tudomány- terület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
S. Molnár Edit	pedagógiai pszichológia		1957-Budai gimnázium pszichológiát és logikát tanít; 1960-as évek: Arany János Általános iskola – tanár, részt vesz Lénárd Ferenc kutatásában; 1960-as évek második fele: Magyar Rádió Közvélemény- kutató Osztályán dolgozik
Molnár István	pedagógiai pszichológia	1950. tanítóképzői oklevél, 1954. tanári oklevél: Leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskola	1959-1961: tanítóképző intézeti tanár; 1965-: MTA Pszichológiai Intézetében tudományos munkatárs
Nagy László	pedagógiai pszichológia	1957. Leningárdi Herzen Pedagógiai Intézet, 1958- Tanítóképző Intézeti tanár, 1959 – aspiráns	1958-: Tanítóképző Intézeti tanár, 1962-1965: ELTE Pszichológia Tanszék 1966-: OPI-főiskolai docens
Putnoky Jenő	általános lélektan	1952. matematika- kémia szak, Pécsi Tanárképző Főiskola	1952-1960: általános és középiskolai tanár, szakfelügyelő; 1963-1973: ELTE Általános Pszichológia Tanszék – adjunktus; 1973-1981: ugyanitt docens
Rókusfalvy Pál	munka- lélektan		1956-1960: MÁV Pályakalkulációs Vizsgáló Állomás – pszichológus; 1960-1963: Autóközlekedési Alkalmasságvizsgáló Laboratóriumának vezetője; 1963-1970: MTA Pszichológiai Intézet – tudományos munkatárs; 1970-Testnevelési Főiskola; 1978: ugyanitt tanszékvezető tanár
Salamon Jenő	fejlődés- lélektan	1953. Leningrádi Herzen Intézet: főiskolai oklevél	1958-1961: a PTI munkatársa, 1961- ELTE Lélektani, majd Pszichológia Tanszéken tanszékvezető; 1973- ELTE fejlődés- és nevelépszichológiai tanszék vezetője
Tóth Béla	pedagógiai pszichológia	1939. Szegeden tanítóképző intézeti tanári és bölcsezdoktori oklevél; 1939-tanítóképzős tanár	1952-1959: Budapest tanítóképző intézeti tanár; 1967-1978: OPI Pedagógiai Tanszék: továbbképzés gondozója

1970-re a pszichológiai kandidátusok száma 24 főre emelkedett az 1962-es négy főről, a neveléslélektannal foglalkozók száma pedig háromról 11-re (Almanach 1970). Ami azt jelenti, hogy a pszichológia területén majdnem minden második kandidátus foglalkozott neveléslélektani témával. A növekedésének két összetevője van. Az egyiket az alkotja, hogy a korábban neveléstudományi kandidátus Duró Lajos és Salamon Jenő átkerült a pszichológia területére. Ez a tendencia számszerűleg nem jelentős, azonban a változás irányát, vagyis a neveléstudományból a pszichológia felé történő átvándorlást jól mutatja. A másik elem, s ez a jelentősebb, hogy belépett a pszichológiai tudományos mezőbe egy olyan korosztály, amely az 1920-as évek végén, vagy az 1930-as évek elején született és a hatvanas évek közepe táján szerezte meg kandidátusi fokozatát.

Meghatározó maradt a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte is. Habár még további vizsgálatokra van szükség, azonban hipotézisünk szerint e tény azt is jelentheti, hogy a főiskolai értékrend a pszichológiában, és különösen annak marxista ágában, a neveléstudomány közvetítésével jelenhetett meg és válhatott markánsná.

A Szovjetunióbeli szakmai szocializációs mozzanat is az állandó tényezők közé tartozik. Ebből arra következtethetünk, hogy a szovjet kapcsolat nemcsak az ötvenes években volt meghatározó, hanem az antisztálinista időszakban is. Valószínűleg a politika irányvonalának megváltozásával párhuzamosan a pedagógiai és pszichológiai tartalmak is ennek megfelelően cserélődhettek ezekben az intézményekben.

Az új kandidátusi értekezések címeit elemezve az látszódik, hogy a „kemény” ideológiai témák háttérbe szorulnak, s helyettük a tanítás-tanulás folyamatának egy-egy szakmai ágense válik a kutatás tárgyává. E tény nem jelenti azt, hogy a marxista ideológia teljesen eltűnt és helyét az ideológiamentes szakmai megközelítés váltotta fel. Értelmezésünk szerint a hatvanas évektől kezdve már nem az állami marxista ideológia legitimálja a lélektani kutatást, hanem a marxista pszichológiák lesznek a legitimáció forrásai. Tehát a tudományban is elkezdődik az a politikai folyamat, mely szerint az állami ideológia széttöredezik és a tudományban a különböző tanszékek megkapják azt a jogot, hogy ugyan bizonyos keretek között, de önnön értékeik, érdekeik, hagyományaik alapján artikulálják a marxista pszichológiát.

A neveléslélektannal foglalkozók legújabb generációja már attól a nemzedéktől tanulja a neveléslélektant, amely az ötvenes évek végén-hatvanas évek elején szerezte meg e területen tudományos fokozatát. Ez egyben azt is jelenti, hogy azok a pszichológusok,

Az új kandidátusi értekezések címeit elemezve az látszódik, hogy a „kemény” ideológiai témák háttérbe szorulnak, s helyettük a tanítás-tanulás folyamatának egy-egy szakmai ágense válik a kutatás tárgyává. E tény nem jelenti azt, hogy a marxista ideológia teljesen eltűnt és helyét az ideológiamentes szakmai megközelítés váltotta fel. Értelmezésünk szerint a hatvanas évektől kezdve már nem az állami marxista ideológia legitimálja a lélektani kutatást, hanem a marxista pszichológiák lesznek a legitimáció forrásai. Tehát a tudományban is elkezdődik az a politikai folyamat, mely szerint az állami ideológia széttöredezik és a tudományban a különböző tanszékek megkapják azt a jogot, hogy ugyan bizonyos keretek között, de önnön értékeik, érdekeik, hagyományaik alapján artikulálják a marxista pszichológiát.

akik már 1957 előtt is pszichológusként definiálták magukat – például Kardos Lajos – kivonultak a neveléslélektan területéről és ezt a mezőt meghagyták az 1957 után érkezőknek. Érvelésünket alátámasztani látszik az ELTE Pszichológiai Intézetének hetvenes évek eleji története. Kardos Lajos nyugdíjba vonulását követően Radnai Bélát nevezik ki az intézet vezetőjének¹⁶, azonban ő hirtelen elhunyt és ezután két tanszék létesül, egy általános lélektani és egy fejlődépszichológiai. Ahogy Hunyady György írja: „... egy a nyugati, egy a keleti szakmai orientációnak, egy az informális, egy a formális pártállami befolyásnak (Hunyady, 1996. 9.). Előbbi vezetője Barkóczi Ilona, utóbbié pedig Salamon Jenő. Az ideológiai és szakmai ellentétre utal, hogy a Barkóczi vezette tanszéket nevezték a hallgatók „A Tanszéknek” (Hunyady, 1996; Pléh, 2016). Meg kell jegyeznünk, hogy a kettős, vagy párhuzamos tanszékek mozzanata nem egyedülálló jelenség és nem csak az enyhülő Kádár-korszak egyik jellegzetessége. Az 1920-as években a szegedi egyetemen is párhuzamos tanszékek létesültek, csak akkor a törésvonal nem a keleti-nyugati szembenállás szerint formálódott, hanem a katolikus-protestáns törésvonal alapján (Fizel, 2014, 2018). E mintából úgy tűnik számunkra, hogy a pedagógia és a lélektan közötti konfliktus politikai berendezkedéstől független rendszerjellemző.

A neveléslélektani kandidátusok munkahelyét vizsgálva megállapítható, hogy az új szocialista neveléslélektan képviselői fokozatosan betagozódnak a felsőoktatási és akadémiai rendszerbe és az MTA Pszichológiai Intézetéhez való tartozás mozzanata továbbra is megmarad.

6. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai akadémiai doktorok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek
Bartha Lajos	1927	1970 Szovjetunió	A beszéd szerepének néhány elméleti és kísérleti problémája a magasabb pszichikus folyamatok kialakulásában	
Kardos Lajos	1899	1955	Pavlov kutatásai és a lélektan	Lissák Kálmán, Mátrai László, Went István
Kelemen László	1919	1969	Tudásszint, gondolkodás és gondolkodás-fejlesztés az általános iskolában	Kardos Lajos, Horváth László Gábor Lénárd Ferenc
Lénárd Ferenc	1911	1969	A gondolkodás rugalmassága és a variációk	Szász Gábor; Marx György; Salamon Jenő; Horváth Márton

6. táblázat. (Folyt.). Pedagógiával foglalkozó pszichológiai akadémiai doktorok 1970-ben

Név	Tudomány-terület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Bartha Lajos	fejlődés-lélektan	1947. Tanítói oklevél	1959-1961: a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa; 1960-1962: ELTE Pszichológiai Tanszék docens; 1962: MTA Pszichológiai Intézetének igazgatója
Kardos Lajos	nevelés-lélektan		1963-1971. ELTE Lélektani, majd Pszichológiai Tanszékének vezetője
Kelemen László	nevelés-lélektan	1943. Tanítóképző intézeti tanári oklevél; 1945- Tanár a Kiskunfélegyházi. Tanítóképzőben; 1948- Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója	1948-tól a Pécsi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének oktatója és vezetője; 1964-1966: Ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője; 1966-1981: Debreceni Egyetem Neveléstudományi, majd Pszichológiai Tanszékének alapítója s vezetője
Lénárd Ferenc	általános lélektan, gyermek- és neveléslélektan		1954-1962: PTI munkatársa; 1962-1972: MTA Pszichológiai Intézet

1962-ben a pszichológia tudománya még nem rendelkezett akadémiai doktossal. 1970-re számuk öt főre emelkedik (Almanach 1970). Ebből ketten – Bartha Lajos, Kelemen László – a neveléstudomány területéről érkeztek. A neveléstudományból történő átvándorlás tendenciáját tovább erősíti, hogy Salamon Jenő 1972-ben lesz szintén a pszichológia akadémiai doktora (Almanach 1973). Bartha Lajos esetében látható, hogy a kandidátusi titulus mellett az akadémiai doktori címét is a Szovjetunióban szerezte meg. A vizsgált személyek közül e mozzanat egyedül csak rá jellemző.

A Lénárd Ferenc-Varga Tamás vita egyik állomása Lénárd Ferenc doktori védése lesz. A Magyar Tudomány Akadémiai Értesítője 1969-es évfolyama közli Varga Tamás „*A gondolkodás rugalmassága és a variációk*” című írását, melyben bírálja Lénárd doktori védését és kísérletét, s ennek kapcsán formálisnak nevezi az akadémiai nyilvános viták rendszerét (Varga, 1969). Lénárd még ugyanebben a lapszámban válaszol Varga bírálatára és cikkének utolsó részében látnoki módon azt mondja, hogy a gyakorlat fogja eldönteni, hogy mely matematikatanítási kísérlet fogja kiállni az idő próbáját (Lénárd 1969).

Ahogy a pedagógiai területtel foglalkozó pszichológiai kandidátusoknál is megfigyelhető volt úgy az akadémiai doktorok esetében is jól látható, hogy az ideológiai tartalom eltűnik a doktori értekezések címéből. Mivel a személyek változatlanok maradtak, így a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte szintén megmaradt a neveléslélektani mezőben. Valamint az a tendencia is jól kirajzolódik, hogy a neveléslélektani kutatók a hatvanas évek közepére-végére a lélektani tanszékek vezetői lesznek, s innentől kezdve ők szabják meg intézetük-tanszékük irányát és tartalmát.

Kardos Lajos esetében nem világos, hogy tudományos besorolása az 1962-es általános lélektanról 1970-re miért változott neveléslélektanra. 1973-ban pedig Kardos neve mellett az általános lélektan, speciális lélektan, állatlélektan területeit látjuk (Almanach 1973). Úgy tűnik, hogy egyes esetekben a besorolások képlékenyek maradtak, valószínűleg tudományon belüli, vagy azon kívüli okokból.

Következtetések – Összegzés

Az ötvenes évek végi politikai és oktatásügyi változások megteremtették az alkalmat arra, hogy létrejöhessen a magyar szocialista neveléslélektan. Az e lehetőséget kihasználó kutatóknak sikerült kiszakítani egy területet a lélektan tudományos mezőjéből. E tény két egymással oksági összefüggésben lévő folyamat eredménye. Egyrészt a lélektani területtel foglalkozó neveléstudományi kandidátusok a hatvanas évek végére átke-
rülnek a pszichológia területére és itt szerzik meg akadémiai doktori címüket. Másrészt, ezzel párhuzamosan, az 1957-et megelőzően is magukat pszichológusoknak valló szakemberek kivonulnak erről a területről és szabadon hagyják azt a „homo novusoknak”.

A szocialista neveléslélektan megteremtői a lélektan tudományos-akadémiai mezőjében önálló identitást, „mi tudatot” hoznak létre. Ezzel sikerül egy új és stabil szakmai-tudományos programot kialakítaniuk, amely rendelkezett ideologikus jegyekkel is. A „mi tudat” elemeként értelmeződik az előképzettséget tekintve a főiskolai-tanítóképzős kultúra mozzanata és hangsúlyos mintaként jelenik meg a Szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeg is.

Természetesen a szocialista neveléslélektan megteremtése nem mehetett végbe konfliktusok nélkül. Megváltozott a dinamika a neveléstudomány és az emancipálódó pszichológia között, illetve magán a pszichológián belül is. Míg az ötvenes években a fiatal, szocialista neveléstudomány ignorálta a nyugati típusú lélektant, addig ezzel szemben, vagy inkább ezzel párhuzamosan, a hatvanas évektől kezdve az „elhallgattatásból” frissen szabaduló pszichológia nyugati ágának képviselői tettek ugyanígy a neveléstudománnyal és a szocialista neveléslélektannal, marxista kapcsolata okán.

A hatvanas évektől kezdődően a politikai-társadalmi rendszer egészében az állami-marxi ideológia kezdett ágazati területekre széttörni, s e folyamat leképeződött a tudomány és azon belül a pszichológia területére is. Ettől kezdve már nem az állami-marxi ideológia legitimál, hanem a marxista pszichológiák. Ez egyben azt is jelenti, hogy kezdenek kialakulni az ágazati autonómiák. E folyamat egyik eleme, hogy létrejön a szocialista neveléslélektan.

Természetesen a szocialista neveléslélektan megteremtése nem mehetett végbe konfliktusok nélkül. Ennek hatásaként megváltozott a dinamika a neveléstudomány és az emancipálódó pszichológia között, illetve magán a pszichológián belül is. Míg az ötvenes években a fiatal, szocialista neveléstudomány ignorálta a nyugati típusú lélektant, addig ezzel szemben, vagy inkább ezzel párhuzamosan, a hatvanas évektől kezdve az „elhallgattatásból” frissen szabaduló pszichológia nyugati ágának képviselői tettek ugyanígy a neveléstudománnyal és a szocialista neveléslélektannal marxista kapcsolata okán.

Irodalom

- Akadémiai Almanach (1962). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Akadémiai Almanach (1967). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Akadémiai Almanach (1970). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Akadémiai Almanach (1973). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Akadémiai Értesítő (1952-1972). *A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997) (szerk.), *Pedagógiai Lexikon I-III*. Budapest: Keraban.
- Breznyánszky László (2015): Kontinuitás és diszkontinuitás a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációjában 1940-1970. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 225-251.
- Ferge Zsuzsa (1976). *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fizel Natasa (2014). Sik Sándor szerepe a párhuzamos tanszékek megalakulásában a Ferenc József Tudományegyetemen. In: Miklós Péter (szerk.), *Sik Sándor eszmekörei*. Szeged: Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány. 63-75.
- Fizel Natasa (2018). *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868-1947)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013). Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedológia*, 11(3), 133-151.
- Hovanyecz László (2011). *Gazdátlan ország. Beszélgetés Pataki Ferenc társadalompszichológussal*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Hunyady György (1996). A budapesti tudományegyetem és a pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 52(1-3), 3-16.
- Karády Viktor (2015). Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 251-281.
- Kardos Lajos (1952). Hozzászólás egy neveléslélektani tanulmány vitájához. *Pedagógiai Szemle*, 2(1-2), 102-119.
- Kardos Lajos (1955). Pavlov kutatásai és a lélektan. Doktori Értekezés tézisei. *Pedagógiai Szemle*, 5(5-6), 546-549.
- Kelemen Jánosné és Mosonyi Kálmán (1952). Számítan és logika. *Pedagógiai Szemle*, 2(1-2), 119-129.
- Kerékgyártó Imre (1952). A logikus gondolkodás fejlesztése a nyelvtan tanításának keretében. *Pedagógiai Szemle*, 2(1-2), 90-101.
- Knausz Imre (1986). A magyar „pedológia” pere. *Pedagógiai Szemle*. 36(11), 1087-1102.
- Knausz Imre (1994). *A közoktatás Magyarországon 1945-1956*. Kandidátusi disszertáció.
- Kovai Melinda (2016): *Lélektan és politika: pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945-1970*. Budapest: KRE-L'Harmattan.
- Kozma Tamás (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Lázár György (1950). A magyar pedológia viszszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 5(3-4), 250-276.
- Lénárd Ferenc (1969). A gondolkodás merevsége és a vitaszellem. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*, 18(10), 648-656.
- Lénárd Edit és Baranyai Erzsébet (1951). A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és nyelvtan tanításának keretében. *Pedagógiai Szemle*, 1(1-2), 46-100.
- Lénárd Edit és Baranyai Erzsébet (1952). Válasz újabb hozzászólásokra és a vita tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 2(3), 247-263.
- Mihály Ottó (1999). Fordulat és pedagógia. In Mihály Ottó (szerk.), *Az emberi minőség esélyei: pedagógiai tanulmányok*. Budapest: Okker. 234-278.
- Nagy Péter Tibor (2013). Elitszociológia és neveléstörténet-írás. *Neveléstudomány*, 1(3), 40-59.
- Nagy Sándor (1976) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon I*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy Sándor (1977) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy Sándor (1978) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon III*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy Sándor (1979) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon IV*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nóvik Attila és Pukánszky Béla (2009). A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.), *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 73-97.
- Pénzes Dávid (2013). A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948-1953 között Magyarországon. In:

Baska Gabriella – Hegedűs Judit – Nóbik Attila (szerk.), *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 69-80.

Péter Anna (1954, szerk.). *Az SzKP, a Szovjet Kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Pléh (1998). A pszichológia szimbolikája egy slampos totalitárius rendszerben. A magyar pszichológia a hatvanas években. In: Pléh Csaba (szerk.), *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Budapest: Balassi Kiadó. 91–111.

Pléh Csaba (2016). Intézmények, eszmék és sorsok a magyar pszichológia fél évszázadában 1960-2010. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(4-5), 691-723. DOI: [10.1556/0016.2016.71.4.5](https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.4.5)

Sáska Géza (2005). A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban, 2. rész. *Magyar Pedagógia*. 105(1), 83-99.

Sáska Géza (2008). A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Iskolakultúra*, 28(1-2), 3-23.

Sáska Géza (2009). A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba sülyedése – a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.). *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 98–130.

Sáska Géza (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Budapest: Gondolat Kiadó.

Sáska Géza (2015a). A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 177-212.

Sáska (2015b). A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógiai történeti Szemle*, 1(1), 31-52.

Sáska (2015c). Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, 176(7), 819-827.

Sáska Géza (2016). A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1956-1962 között. In: Tóth Péter – Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 255-262.

Sáska Géza (2017). Embernek lenni sötét időkben. A neveléstudomány marxizmus-leninizmus a sztálini korban. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.), *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 165-176.

Somogyvári Lajos (2016). Oktatáspolitikai irányváltás a Szovjetunióban: egy iskolareform anatómiája (1958). *Pedagógiai történeti Szemle*, 2(1-2), 23-39. DOI: [10.22309/ptszemle.2016.1.2](https://doi.org/10.22309/ptszemle.2016.1.2)

Somogyvári Lajos (2017). A hruscsovi oktatási reformpolitika magyar szereplői: az Iskolai Reformbizottság prozopográfiai elemzése (1958–1960). *Magyar Pedagógia*, 117(2) 171-195. DOI: [10.17670/mped.2017.2.171](https://doi.org/10.17670/mped.2017.2.171)

Sz. N. (1952). Egy neveléslélektani vita tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 2(6), 562-572.

Sz. N. (1957). Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. *Pedagógiai Szemle*, 7(1) 8-14.

Varga Tamás (1969). A gondolkodás rugalmassága és a variációk. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*, 18(10), 637-647.

Jegyzetek

¹ E tanulmány első változata elhangzott az MSZT Oktatásszociológiai Szakosztálya és a Wesley János Lelkészképző Főiskola által szervezett, Kozma Tamás nyolcvanadik születésnapját köszöntő konferencián a Wesley János Lelkészképző Főiskolán (2019. április 23-24) https://archive.org/details/Hol_Tartunk_Kozma_80

² Köszönöm Sáska Géza értékes észrevételeit, melyek jelentősen bővítették a kutatás értelmezési keretét.

³ A Hruscsov névvel fémjelezhető iskolareform rendszerszintű elemzését lásd: Somogyvári Lajos (2016).

⁴ A Szovjetszkaja Pedagógika ezen cikke magyar fordításban a *Pedagógiai Szemle* 1957/1-es

számában jelent meg. A továbbiakban erre a fordításra hivatkozom.

⁵ Az emberi plaszticitásba vetett hit másik tudományos alapjának a pavlovi alapú reflexológiát tekinthetjük.

⁶ Köszönöm Trencsényi Lászlónak, hogy felhívta figyelmemet Szuhomlinszkij munkásságára.

⁷ Az szovjet oktatáspolitikai határozatok pedagógiai szakmáztatásáról lásd Sáska (2015b).

⁸ Megjegyzem, hogy e fordítás még a forradalom előtt elkészülhetett, s megjelenését a forradalom előtti politika dokumentumának tekinthetjük. Azonban ezen hipotézisünk még bizonyításra szorul.

- ⁹ Egy értelmezés szerint a Lélektani Bizottság az ötvenhatos forradalom hatásaként jött létre és a nyugati, míg a Pszichológiai Bizottság már a szovjet irányultságra reflektált.
- ¹⁰ A kontinentális Európában a középiskola, s azon belül is a gimnázium központi szerepéről lásd Kozma Tamás (2006) Az összehasonlító neveléstudomány alapjai című könyvének „A kontinentális rendszer” fejezetét.
- ¹¹ Valószínűleg nem tévedünk oly nagyot, ha azt állítjuk, hogy a gyermektanulmányozó és tanítóképzőn dolgozó Nagy László nem véletlenül tájékozódott a pszichológia irányába.
- ¹² Mivel tördelési szempontból a táblázatok túl hosszúvá sikeredtek, ezért kettészedtük őket. Az első táblázat minden esetben az alábbi adatokat tartalmazza: név, születési dátum, fokozat megszerzésének éve/helye, értekezés címe, opponensek. A második táblázat pedig a következőket: név, tudományterület, főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte, munkahely a hatvanas években.
- ¹³ 1952-ben Várkonyi Dezső mellett Tettamanti Béla és Székács Imréné lett a neveléstudományok kandidátusa életmű alapján.
- ¹⁴ A különböző Pedagógiai Lexikonok nem tartalmazzák, hogy az egyes kutatók hol születtek és milyen családi környezetben nőttek fel. Erre inkább az életrajzok irányából következtethetünk. Azonban azt biztosan tudjuk, hogy Kelemen László Kiskunfélegyházán, Duró Lajos pedig Püspökladányban született.
- ¹⁵ Várkonyi Dezső a szlovákiai Kéménden, Baranyai Erzsébet pedig a mai Ukrajna területén található Nagyszőlősen született.
- ¹⁶ Forrás: Hovanyecz László (2011): *Gazdátlan ország. Beszélgetés Pataki Ferenc társadalompszichológussal*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- ¹⁷ 1970-ben a neveléstudomány három akadémiai doktorral rendelkezik. Földes Éva (neveléstörténet) 1963-ban, Nagy Sándor (didaktika) 1961-ben, Szarka József (nevelélmélet) pedig 1970-ben szerzi meg címét.
- ¹⁸ Radnai Béla kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy jól illeszkedett a vidéki születési hely, a főiskolai-tanítóképzős kultúra és a (nevelés)lélektanon belül a szovjet irányultság mintázathoz. Radnai 1914-ben Eleken született, a Budai Tanítóképzőben szerez tanítói oklevelet, majd Eleken tanító. 1963-ban lesz a pszichológiai tudományok kandidátusa (általános lélektan), értekezésének címe: Neveléslélektani kísérletek a pedagógiai tevékenység tudatosítására. Opponensei: Bartha Lajos és Kelemen László (Értesítő 1963:846).

Absztrakt

A Sztálin halála utáni lassú enyhülésben a fokozatosan kiépülő és konszolidálódó Kádár-korszakban lehetőséget kínáltak a szocialista berendezkedést elfogadó, marxista – azaz a nem polgári – neveléslélektan felépítésére. E tényt támasztja alá, hogy a hatvanas évek végére és a hetvenes évek elejére a neveléstudomány és a lélektan metszetében elhelyezkedő speciális tudományterület már több akadémiai doktorral is rendelkezett, míg az ötvenes években egyet sem. Kutatásunkban ennek a változásnak a történetét vázoljuk fel. Elsőként a korszakban végbemenő politikai és oktatásügyi előzményeket és változásokat, majd a neveléslélektani területtel foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok mintázatát, végül pedig a szocialista neveléslélektan megteremtésének következményeit mutatjuk be.

**Buda Mariann¹ – Pásku Judit² –
Polonyi Tünde³ – Abari Kálmán⁴**

¹ MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

² DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

³ DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

⁴ DE Pszichológia Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport

Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében

Gyorsan változó világunkban az oktatásnak is lépést kell tartania a változásokkal, ezért szükséges a módszertan folyamatos fejlesztése, a tanítási-tanulási folyamat harmonikusabb illesztése a változó igényekhez, az új generációkhoz.

Oktatásunk komoly problémája a tanulók teljesítményében mutatkozó hatalmas különbség, ezért a fejlesztés során fontos szempont a hátrányos helyzetű tanulók tanulási eredményességének javítása is. Ehhez kapcsolódóan végeztünk kutatást két Tankerületi Központ 11, hátrányos helyzetűnek tekinthető iskolájában, a felső tagozatosok körében.

Érdeklődésünk középpontjában a motiváció áll. Sok pedagógus is osztja azt a közvélekedést, hogy a hátrányos helyzetű tanulók „otthonról hozzák” motiválatlanságukat. Bár ennek a szempontnak is van súlya, feltételezésünk szerint a diákok a motivációt illetően nem elsősorban a szocioökonómiai státuszuk szerint válnak szét („tanítható” és „nem tanítható”) csoportokra. E tekintetben fontosabbnak véljük az iskolai közérzetük és iskolai motivációjuk összefüggését. Kutatásunkban ennek a feltételezésnek jártunk utána.

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy egy iskolában a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya a tanulással, viselkedéssel kapcsolatos problémák növekedésével jár (ld. pl. Kertesi és Kézdi, 2009), de hogy mit jelent mindez a tanulók oldaláról, ez további vizsgálódást igényel. A fentiekkel összefüggésben kérdésünk az is, vajon van-e valamilyen közvetlen hatással az iskolák életére a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya; az iskolák szintjén kimutatható-e bármilyen összefüggés a diákok közérzete, motivációi és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között; más szóval: beszélhetünk-e általánosságban a „hátrányos helyzetű” iskolákról.

Elméleti keretek

Iskolai motiváció és hátrányos helyzet

A motiváció kutatása korunk kiemelt témájává vált. Jelentősége óriási, mind a munka világában, mind az oktatásban. A demokratizálódás, a megváltozott nevelési szokások következtében a kényszerítés különböző formáin alapuló nevelés eltűnt az iskolákból, így kulcskérdéssé vált, hogyan tudjuk tanulásra, teljesítésre, együttműködésre bírni a diákokat. Ennek különösen nagy jelentősége van azoknál a diákoknál, akiknél az iskola nem számíthat a család tanulás iránti elkötelezettségére, támogatására.

Közkeletű feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű diákok alacsonyabb teljesítménye, az iskolával szembeni kedvezőtlenebb attitűdje a családi háttér következtében létrejött motivációhiányból és/vagy a motiváció torzulásából fakad. Ezt a feltételezést a kutatások nem igazolták egyértelműen. Ismertek olyan kutatások a nemzetközi szakirodalomból, melyek nem mutattak ki motivációs deficitet a hátrányos helyzetű gyermekeknél (Stipek és Ryan, 1997; Howse és mtsai, 2003).

Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem kutatói azt találták, hogy bár a hátrányos helyzetű tanulók akadémiai motivumai valamivel fejletlenebbek előnyösebb helyzetű társaikhoz képest, csak gyenge kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között (Józsa, 2000, 2010). Fejes és Józsa kutatásában a regresszióelemzés szerint a hátrányos helyzetű tanulói motiváció egyéni különbségeinek mindössze 11%-át magyarázza (Fejes és Józsa, 2005).

A motivációkutatás korábbi, egy-egy aspektusra koncentráló megközelítéseit mára már felváltották a komplexebb modellek. A kutatók egy része úgy tekint a motivációra, mint több dimenzió komplex együttesére, amely a feladattól, a kontextustól, a személyek pillanatnyi állapotától függően is változhat (Józsa, 2007; Nótin és Kiss, 2013; Páskuné Kiss, 2017).

Ebben a szemléletben az is benne van, hogy nincsenek „jó” és „rossz”, „hasznos” és „kevésbé hasznos” motivumok. A motivált állapot legtöbbször több tényezőtől áll össze; különféle mintázatok egyaránt működőképesek és eredményesek lehetnek.

Közkeletű feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű diákok alacsonyabb teljesítménye, az iskolával szembeni kedvezőtlenebb attitűdje a családi háttér következtében létrejött motivációhiányból és/vagy a motiváció torzulásából fakad. Ezt a feltételezést a kutatások nem igazolták egyértelműen. Ismertek olyan kutatások a nemzetközi szakirodalomból, melyek nem mutattak ki motivációs deficitet a hátrányos helyzetű gyermekeknél (Stipek és Ryan, 1997; Howse és mtsai, 2003).

Magyarországon a Szegedi Tudományegyetem kutatói azt találták, hogy bár a hátrányos helyzetű tanulók akadémiai motivumai valamivel fejletlenebbek előnyösebb helyzetű társaikhoz képest, csak gyenge kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között (Józsa, 2000, 2010). Fejes és Józsa kutatásában a regresszióelemzés szerint a hátrányos helyzetű tanulói motiváció egyéni különbségeinek mindössze 11%-át magyarázza (Fejes és Józsa, 2005).

Az iskola klímája

A motivációval kapcsolatos összefüggések keresésében a szocioökonómiai státusz csak az egyik tényező. Ahogyan a szervezeti klíma/kultúra hatással van a dolgozók motivációjára és teljesítményére, úgy az iskolai klíma is jelentősen befolyásolja a diákok motivációját, hatással van tevékenységükre, iskolai eredményességükre (Djigic és Stojiljkovic, 2011; Buda és Péter-Szarka, 2015).

A hátrányos helyzetű iskolákat a korábbi kutatások elsősorban az eredményesség és sikeresség aspektusában vizsgálták, arra a kérdésre keresvén a választ, vajon mi jellemzi azokat az iskolákat, amelyek kedvezőtlen társadalmi összetételük ellenére jó, illetve a várhatónál jobb eredményeket tudnak elérni (ld. pl. Hallinger és Murphy, 1986; Bacskai, 2015). Minket jelenleg azok a tényezők érdekelnek, amelyek a közös iskolai munka során alakulnak ki és válnak az eredményesség fontos tényezőivé – más szavakkal: amelyek a tanárok által befolyásolhatók. Amikor – még a 20. század végén – Margaret C. Wang és munkatársai metaelemzésükben áttekintették, melyek azok az elemek, amelyek jelentős hatással vannak a tanulásra, 28 ilyen tényezőt találtak; köztük a legfontosabbak között szerepelt az iskola kultúrája (Wang és mtsai, 1993).

Bár az iskola klímája régóta kutatott téma, nem alakult ki egységes fogalomhasználat; a klíma ma is sokféleképpen értelmezett, definiált fogalom. A kérdéskör megragadásakor közelíthetünk az ethosz (Kozéki, 1991), a kultúra oldaláról; nevezhetjük légkörnek vagy – legújabban – iskolai kötődésnek (ez utóbbi megközelítést hazánkban is alkalmazzák, ld. Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015). (A fogalmak körüli elvi, szóhasználati és kutatási problémákat itt most nem elemezhetjük; erről ld. pl. Buda, 2015.)

A kutatások során általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos fontosnak tartott mozzanatok. (Tehát nem az iskolai klímát magát vizsgálják, hanem a diákok erre vonatkozó észleleteit.) Brand és munkatársai (2003) széles spektrumú kutatásukban például az alábbi tényezőket vizsgálták: a tanárok által a diákoknak nyújtott támogatás, a szerepek és elvárások világossága és konzisztenciája, a diákok elkötelezettsége és teljesítményre orientáltsága, a kortárs interakciók, a fegyelmezés keménysége, a diákok döntési lehetőségei, innovativitás, kulturális pluralizmus támogatása és a biztonság.

Gia Elise Barboza és munkatársai a WHO nemzetközi kutatása, az ún. HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) adatait elemezték újra, ökológiai szemléletben. Ők is úgy értelmezték az iskolai klímát, mint a diákok közérzetében megragadható tényezőt. Ebben a felfogásban a pozitív klímájú iskola kellemes hely, ahol a diákok érzik odatartozásukat, és méltányos bánásmódban részesülnek (Barboza és mtsai, 2009).

Mi is ezzel a megközelítéssel értünk egyet, azaz felfogásunkban a klíma objektíven is létezik – ezért érzékelhetik pl. olyanok is, akik látogatóként érkeznek egy iskolába –, de elsősorban az iskola tanárainak, tanulóinak észleleteiben tükröződik, azaz szoros kapcsolatban van a közérzetükkel. Az iskolai közérzet e koncepciója tehát a klímát olyan módon igyekszik megragadni, ahogyan azt az egyes diákok szubjektíve érzékelik, illetve ahogyan az lecsapódik a mindennapi negatív és pozitív élményeikben.

Az, hogy ebben a rendszerben, vagyis az iskolai klíma és közérzet vonatkozásában mit tekintünk függő és mit független változónak, nagyrészt az elméleti koncepciótól függ. Szabó és munkatársai kutatásai (Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015) a klíma egy elemét, a kötődést vizsgálják; náluk a stressz függő változó (eredményeik szerint az iskolai kötődés negatív kapcsolatban van a stresszel). A mi elképzelésünk szerint viszont a stressz egy faktora (azaz része) az iskolai közérzetnek.

Koncepciónkban a diákok közérzete a mindennapi élményeik, tapasztalataik lecsapódása észleleteikben, amelyeket 5 dimenzióban igyekszünk megragadni: az általános

hangulatukban, stressz-tüneteikben, valamint az iskolai klíma három dimenziójában: a tanuláshoz és tanáraikhoz, a társaikhoz és általában az iskolához kapcsolódó attitűdjeikben. Ez a koncepció tartalmaz olyan elemeket is, amelyeket más megközelítésben az iskolai kötődés fogalmához kapcsolnak, mint pl. a személyes kapcsolatok dimenziója vagy a tanulási tevékenység iránti attitűdök (Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015).

A kutatás bemutatása

Kutatási kérdéseink

Feltáró jellegű kutatásunk fókuszában az alábbi kérdések álltak:

1. Hogyan jellemezhetők a hátrányos helyzetű iskolák tanulói a közérzet és a motiváció szempontjából?
2. Az egyének szintjén mennyiben határozza meg a szocioökonómiai státusz a közérzetet, illetve a motivációt?
3. Kimutatható-e kapcsolat a közérzet és a motiváció között?
4. Az iskolák szintjén van-e közvetlen összefüggés a hátrányos helyzetű diákok aránya és a többi vizsgált tényező között?

A vizsgált iskolákról

Hajdú-Bihar megye része az Észak-Alföldi régiónak, amely Magyarország kevésbé fejlett régiói közé tartozik. Bár a megyeszékhely, Debrecen jelentősen javítja a mutatókat, a várostól 30 kilométernyire már magas munkanélküliséggel, szegénységgel, elmaradt infrastruktúrával találkozhatunk.

Kutatásunk Hajdú-Bihar megye 11 településének állami fenntartású iskolájára terjedt ki. A kiválasztást a Tankerületi Központokkal együtt végeztük. Bár a mintavételi eljárás nem reprezentatív, törekedtünk arra, hogy az iskolák összetétel és a település nagysága szerint változatosak legyenek.

A kiválasztott iskolák kivétel nélkül kedvezményezett vagy átmenetileg kedvezményezett (azaz hivatalosan is kedvezőtlen helyzetű) településen és/vagy kedvezményezett vagy komplex programmal fejlesztendő (azaz kiemelkedően kedvezőtlen helyzetű) járásban vannak (105 és 106/2015. Kormányrendelet). A települések lakosság száma 1 300-17 000 között van. Az iskolák tanulólétszáma 122 és 732 között mozog (átlag: 370), a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12-80% (átlag: 43%).

A minta általános jellemzői

A kutatásba a 11 kiválasztott iskola felső tagozatos évfolyamainak (5-8.) 1-1 osztályát vontuk be. (Két iskolából nem szerepelt minden évfolyam; itt 1-1 osztály hiányzott). 771 tanuló töltötte ki a kérdőíveket. A kitöltők csoportjának legfontosabb jellemzőit az 1. és 2. táblázatok mutatják. A minta nem és osztály szerint kiegyensúlyozottnak mondható.

1. táblázat. A tanulói minta megoszlása évfolyamok és nemek szerint

Nem	Évfolyamok				Összesen
	5.	6.	7.	8.	
Fiú	95	117	111	76	399
Lány	99	97	97	79	372
Összesen	194	214	208	155	771

2. táblázat. A tanulói minta megoszlása iskola és évfolyam szerint (a 11 iskolát az ott tanuló hátrányos helyzetű tanulók növekvő arányai szerint rendeztük)

	Évfolyamok				A hátr. helyz. tanulók aránya az iskolában (%)
	5.	6.	7.	8.	
1	25	12	14	14	12
2	17	22	18	17	23
3	16	21	28	8	38
4	0	20	24	19	40
5	22	23	23	19	42
6	15	16	14	0	44
7	16	17	20	15	46
8	22	25	25	18	51
9	21	18	18	19	59
10	20	17	0	13	78
11	20	23	24	13	80
Össz.	194	214	208	155	

Az anyák iskolai végzettségét tekintve a válaszokból kirajzolódik az iskolák tanulóinak kedvezőtlen szociokulturális háttere. A tanulók több mint harmadának édesanyja legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik, és csak negyedük anyjának van érettségije; 12% édesanyjának van felsőfokú végzettsége (4. táblázat).

A megkérdezettek tanulmányi eredmény szerinti megoszlását a 3. táblázatban tüntettük fel.

3. táblázat. A tanulói minta megoszlása tanulmányi eredmények szerint

Félévi tanulmányi átlag	Gyakoriság	%
bukás	41	5,3
kettes-hármas	346	44,9
négyes-ötös	384	49,8
Összesen	771	100,0

Mérőeszközök

A kutatásban online kérdőíveket alkalmaztunk. A háttér adatok gyűjtésénél a nem, életkor, tanulmányi eredmény mellett az anya iskolai végzettségére is rákérdeztünk. Ez utóbbi adatot használtuk a szocioökonómiai háttér jellemzésére.

Koncepciónkban a közérzetet az általános hangulattal, a stressz-tünetekkel és a szorosabb értelemben vett iskolai klímával határoztuk meg.

Az ún. Hangulat skála három itemből áll: Vidám vagyok, Unatkozom és Rosszkedvű vagyok. A Stressz skála 3 iteme: Fejfájás, gyomorfájás; Fáradság, kimerültség; Rosszkedv, idegesség. Ezen állapotok, hangulatok gyakoriságát 5-fokú skálán jelölhették a diákok. (A kódolást úgy végeztük, hogy a magasabb pontértékek mindig a pozitívabb helyzetet jelölik, azaz pl. a stressz-skála vagy az unalom változó magasabb pontszáma alacsonyabb stresszt és kevesebb unalmat jelent.) A skálaértékeket egyszerű összeadással képeztük. Így mindkét skálán a lehetséges pontszámok 3 és 15 pont között mozognak.

Az iskolai klímát három dimenzióban vizsgáltuk. A Tanulási klíma a tanuláshoz és a tanárokhoz való viszonyt járja körül. A Közösségi klíma az osztálytársak közötti kapcsolatra, a társakhoz való kötődésre kérdez rá. Az Érzelmi viszonyulás skála az iskolához való érzelmi kötődés elemeit vizsgálja.

Mindhárom dimenzióhoz 4-4 állítás tartozik. A tanulók 4-fokú Likert-skálán jelölték meg, ezeket mennyire érzik magukra igaznak. A végső pontszámok a 4 pontszám összeadásával keletkeztek. Így egy-egy skálán a pontszámok 4 és 16 között változhatnak. (Itt is a magasabb értékek jelölik a kedvezőbb helyzetet.) Kérdőívünk a HBSC kutatásokban korábban használt kérdőív releváns kérdéseinek adaptációja (ld. pl. Németh és Költő, 2014).

A tanulási motivációs jellemzők vizsgálatához a Pásku Judit és munkatársai által kifejlesztett motivációs kérdőívet használtuk (Páskuné, 2017), melyet a Templeton Hungary Tehetségprogram kiválasztási folyamatában alkalmaztak, megelőző pilot vizsgálat után. A kérdőív a tanulási motiváció 9 aspektusát vizsgálja. Ezek a következők: Erőfeszítés, Feladatorientáció, Versengés, Dicséret, Jutalom, Státusz, Visszajelzés, Társas törődés, Társas függés.

A 9 motivációs dimenzióba tartozó 36 állítás (skálánként 4-4) hármas csoportokba rendeződik, melyeken belül 10 pontot kell szétosztani az állítások között. Így elkerülhető, hogy minden állítást „felpontozzon” a kitöltő, ugyanakkor egy-egy motivációs tartalom intenzitása csak relatíve, más motivációs tartalmakhoz képest mutatható meg. (Egy-egy dimenzió pontszáma elvileg 0-40 lehet. A 9 dimenzió pontszáma együttesen a tanulóra jellemző motivációs mintázatot alkotja, ahol az egyes pontszámok az adott dimenzió súlyát, fontosságát fejezik ki a többi dimenzióhoz képest.)

A Templeton Programban használt kérdőívváltozat 2×12 háromállításos blokkot tartalmazott. Egy 12-es blokkon belül minden állításra igaz, hogy csak egyszer találkozunk a másik skála valamelyik állításával, és ugyanaz az állítás-hármas nem ismétlődik meg a második 12-es csoportban. Mivel a Templeton-programban a két kérdőív-rész eredményei erősen korreláltak, ezért a jelen vizsgálatban az eredeti kérdőívnek csak az első 12 állítás-hármasát alkalmaztuk.

A kutatás lefolytatása

A kutatásról egyeztetünk az igazgatókkal, akik megszervezték a tájékoztatást és a kitöltést. A kitöltés névtelenül, önkéntesen történt 2017 márciusában. Az online kérdőívek kitöltése egy 45 perces órát vett igénybe. A szülőktől passzív beleegyezést nyertünk.

A kérdőívek kitöltési hajlandósága nagy volt, kevés válasziánnyal találkoztunk (kivéve a motivációs kérdőív, ld. ott.) A megjegyzés rovatba általában pozitív üzeneteket írtak arról, hogy érdekesnek találták a kérdőívet. (Két trágár és hat elutasító megjegyzéssel találkoztunk.) Néhányan jelezték, hogy nehéznek találták a feladatot.

Eredmények

Eredményeink ismertetését a minta leíró jellegű bemutatásával kezdjük, illetve vizsgáljuk a mért változók összefüggéseit a háttérváltozókkal és egymással. A második részben a motivációt elemezzük hasonló szempontok alapján. A következő részben megvizsgáljuk, vajon a közérzet alapján milyen tanulói csoportokat tudunk elkülöníteni, és jellemezzük ezeket a csoportokat. Végül az iskolai szintű elemzést végezzük el, megvizsgálva, vajon van-e kapcsolat a hátrányos helyzetű tanulók aránya és az iskola egyéb jellemzői között.

A minta általános jellemzése a változók tükrében

Eredményeinket részben össze tudjuk hasonlítani a korábban említett reprezentatív vizsgálatban kapott értékekkel is. A HBSC 2014 kutatásban 6513 5., 7., 9. és 11. osztályos magyar diák vett részt (Németh és Költő, 2014; jelenleg ezek a legfrissebb hozzáférhető adatok). A HBSC 2014 adatai szerint az anyák iskolai végzettsége az országos mintában sokkal kedvezőbb, mint a mi mintánkban (4. táblázat).

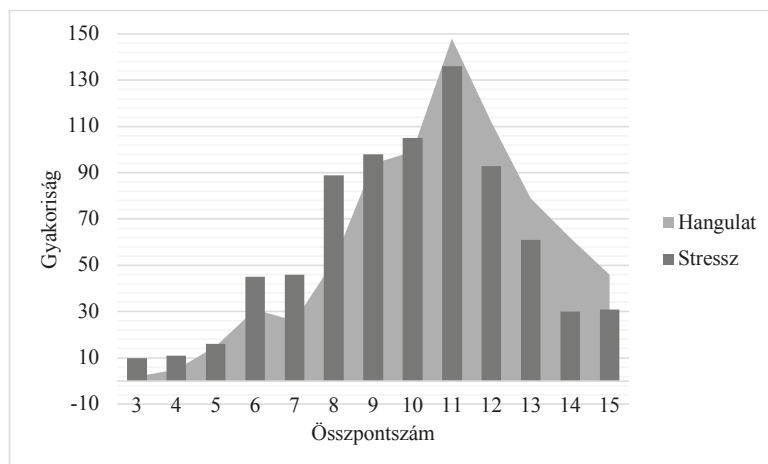
4. táblázat. Az 5-11. évfolyamos tanulók anyjának végzettsége a HBSC 2014 adatai szerint

Anya legmagasabb iskolai végzettsége	saját kutatásunk		HBSC %
	gyakoriság	%	
nem fejezte be az általános iskolát	n. a.	n. a.	0,9
általános iskola	272	35,3	8,5
szakmunkás bizonyítvány	221	28,7	17,3
érettségi	187	24,3	24,0
felsőfok	91	11,8	26,1
nem válaszolt			23,2
Összesen	771	100,0	100,0

Forrás: Németh és Költő, 2014. 176.

Hangulat, stressz

Megnyugtató, hogy a diákok körében többen vannak azok a tanulók, akiknek jó a hangulatuk és kevésbé szenvednek pszichoszomatikus stressz-tünetektől (1. ábra). (A Hangulat és Stressz skála itemeinél a magasabb pontszám kedvezőbb helyzetet jelöl, azaz ritkább unalmat, fejfájást stb.)



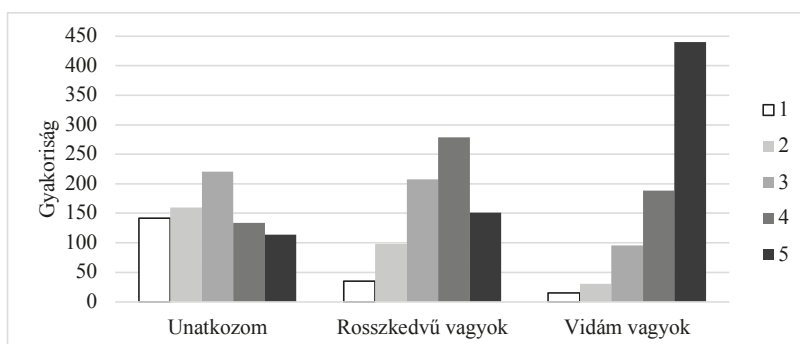
1. ábra. A Stressz skála és a Hangulat skála gyakorisági histogramjai

A Hangulat skála a legkevésbé összetartó az általunk használt skálák között, ami azt jelzi, hogy a három item a hangulat különböző aspektusait ragadja meg (Cronbach- α = 0,568). Az itemek összeadása elfedi ugyan a hangulat különböző mintázatait, de a kapott skála-érték képes differenciálni a jobb és rosszabb hangulatú diákok között.

A 2. ábra két első histogramjából megállapítható, hogy a rosszkedv nem tükörképe a vidámságnak. Ez valószínűleg életkori sajátosság; a kamaszok általában vidámak, de gyakran tör rájuk a rosszkedv is (2. ábra).

Sajátos az unalom helyzete; e változó eloszlása egyenletesebb. Ebben az esetben azok vannak valamivel többen, akik gyakrabban unatkoznak az iskolában. (A tanulók 32%-a unatkozik legfeljebb hetente 1-2x. Az eloszlás enyhén jobbra ferde [a ferdeségi együttható 0,099].)

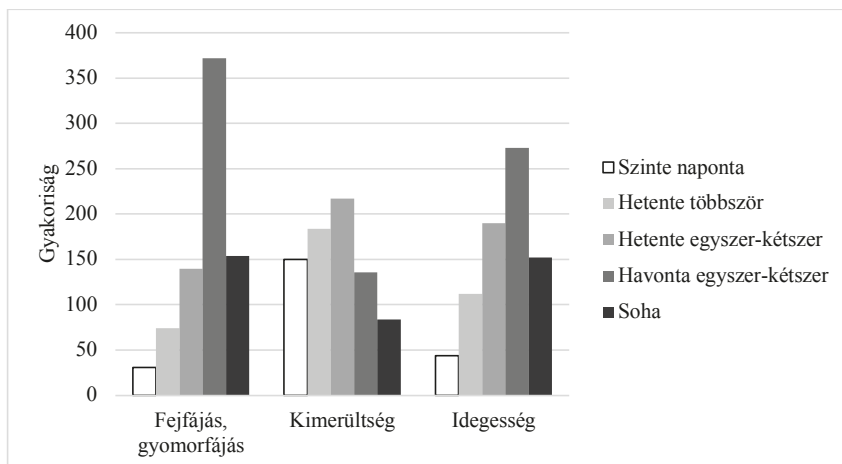
A nemeket összehasonlítva nincs különbség az unalom gyakoriságában. Kétmintás t-próbával megállapítottuk, hogy a fiúk ritkábban vidámak ($t[757] = -3,444$, $p = 0,001$), ugyanakkor ritkábban rosszkedvűek, mint a lányok ($t[769] = 2,157$, $p = 0,031$), így összességében a Hangulat skála átlagát tekintve nincs szignifikáns eltérés a nemek között.



2. ábra. A Hangulat skála itemeinek gyakorisági histogramjai

Stressz skála (Cronbach- $\alpha = 0,632$). Elgondolkodtató, hogy a tanulók jelentős része gyakran érzi magát kimerültnek (43,3%), minden ötödik diák hetente többször kedvetlen, ideges (3. ábra).

Az idegesség és a pszichoszomatikus tünetek szignifikánsan gyakoribbak a lányoknál. A Stressz skálában szignifikáns különbség van a nemek között ($t[769] = 2,720$, $p = 0,007$).



3. ábra. A Stressz skála itemeinek gyakorisági hisztogramjai

Ha a tanulmányi eredmény szerinti csoportok válaszait hasonlítjuk össze, feltűnő, hogy a jobb tanulók válaszainak átlagai következetesen magasabbak, mint a rossz(abb) tanulóké. A különbség (egyszempontos variancia-analízis) a Fejfájás, az Idegesség változók és a Stressz-skála esetében szignifikáns. ($F[2, 768] = 3,455$, $p = 0,032$; $F[2, 768] = 6,104$, $p = 0,002$; $F[2, 768] = 4,379$, $p = 0,013$.) A post hoc teszt alapján a különbséget a négyes-ötös tanulók kedvezőbb pontszámai okozzák, vagyis a gyakran érdektelennek vélt rosszabb tanulók stressze magasabb.

Egyes adatainkat össze tudjuk hasonlítani országos adatokkal is (5-7. táblázat).

5. táblázat. A hetente többször ideges tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	19,0	17,8	20,9	12,1
7. osztály	20,4	25,2	33,8	28,9

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

6. táblázat. A hetente többször fáradt tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	30,5	44,2	32,7	43,4
7. osztály	35,0	45,9	46,6	43,3

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

Látható, hogy az arányok nagyjából megegyeznek a HBSC-adatokkal, kivéve egyet: vizsgálatunkban a fiúk jóval nagyobb arányban mondták magukat gyakran fáradtnak.

7. táblázat. A hetente többször fejfájásra panaszkodó tanulók aránya a HBSC 2014 és a jelenlegi vizsgálatban, nemek szerinti bontásban (%)

	Fiúk		Lányok	
	HBSC 2014	jelenlegi adatok	HBSC 2014	jelenlegi adatok
5. osztály	13,4	13,7	19,9	11,1
7. osztály	13,3	13,5	27,5	19,6

Forrás: Németh és Költő, 2014. 137.

Iskolai klíma

Ha megvizsgáljuk az iskolai klíma skáláinak belső kapcsolatait, azt találjuk, hogy a Tanulási Klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás korrelációja viszonylag magas: $r = 0,426$ ($p < 0,001$), míg a Tanulási Klíma és a Társas klíma között alacsonyabb, $r = 0,326$ ($p < 0,001$); legalacsonyabb a Társas klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás közötti korreláció ($r = 0,226$, $p < 0,001$). Ez utóbbi eredmény egyfelől azt jelenti, hogy a tanulók egymás között akkor is jól érezhetik magukat, ha nem szeretik különösebben az iskolájukat. Másfelől: a tanulók iskolához való kötődése azzal is összefügg, mennyire képesek a tanárok bizalmi kapcsolatot kiépíteni a tanulókkal, és érdekessé tenni számukra a tanulást. Ez nagyon fontos üzenet a tanárok számára: az iskolához való kötődéshez hozzátartozik az is, hogy a diákok viszonya pozitív a tanárokhöz és a tanuláshoz is. (Az egyes skálák Cronbach- α értékei: tanulás = 0,591, közösség = 0,703, kötődés = 0,603.)

A klíma-dimenziók mentén kapott eredmények egy részét össze tudjuk hasonlítani a korábbi országos mérés adataival. Bár nem pontosan egyeznek meg a kérdések – a HBSC-kutatásokban az évek során változtak a kérdések, illetve az egyes kérdések megfogalmazása is –, mégis tanulságos az összevetés (8-10. táblázat). Mintánkban bizonyos tekintetben rosszabb a helyzet az országos adatokhoz képest: a megkérdezett tanulók kevésbé szeretik az iskolájukat, jobban nyomasztják őket az iskolai feladatok, és kevésbé érzik a tanárok odafigyelését. Viszont sokkal pozitívabban élik meg osztályuk közösségét. Bár a mintánk csak 11 iskolára terjed ki, ez fontos jelzés lehet a diákok attitűdjéről.

8. táblázat. Kötődés az iskolához – összevetés az országos adatokkal

	Szeretem az iskolámat (%) (HBSC 2014)			
	Egyáltalán nem	Nem nagyon	Egy kicsit	Nagyon
5.	9,2	14,0	43,0	33,8
7.	11,5	20,6	47,1	20,8
	Szeretek az iskolában lenni (%) (jelen kutatás)			
	Egyáltalán nem igaz	Általában nem igaz	Általában igaz	Teljesen igaz
5.	12,4	17	41,2	29,4
7.	17,8	28,8	42,3	11,1

Forrás: Németh és Költő, 2014. 201.

9. táblázat. Iskolai terhek megítélésének eloszlása – összevetés az országos adatokkal

	Mennyire nyomasztják az iskolai feladatok (%) (HBSC 2014)			
	Nagyon	Eléggé	Egy kicsit	Egyáltalán nem
5.	3,3	9,2	54,3	33,1
7.	5,6	16,2	57,2	20,9
	Túl sok iskolai feladatom van (%) (jelen kutatás)			
	Teljesen igaz	Általában igaz	Általában nem igaz	Egyáltalán nem igaz
5.	14,9	28,9	38,7	17,5
7.	20,7	47,1	22,6	9,6

Forrás: Németh és Költő, 2014. 203.

10. táblázat. Társas klíma, tanári támogatás megítélésének eloszlása – összevetés az országos adatokkal (%)

	Egyetértők aránya, HBSC 2014 5-11. évf.	Egyetértők aránya, jelen kutatás 5-8. évf.
Osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.	70,1	80,7
Osztálytársaim többsége kedves, segítőkész.	54,1	72
Osztályom tanulói szívesen vannak együtt.	56,4	77,3
Tanárainkat érdekli, milyen az egyéniségünk.	49,3	66,5

Forrás: Németh és Költő, 2014. 204.

Megvizsgáltuk, milyen kapcsolatban vannak az egyes klíma-dimenziók a tanulók nemével, évfolyamával, családi hátterével és tanulmányi eredményével.

A lányok szignifikánsan jobban kötődnek az iskolájukhoz ($t[768] = -2,911$; $p = 0,004$) és pozitívabb a tanuláshoz, tanárokhöz való viszonyuk is ($t[768] = -2,678$; $p = 0,008$). A Társas klímában nincs szignifikáns különbség a nemek között (11. táblázat).

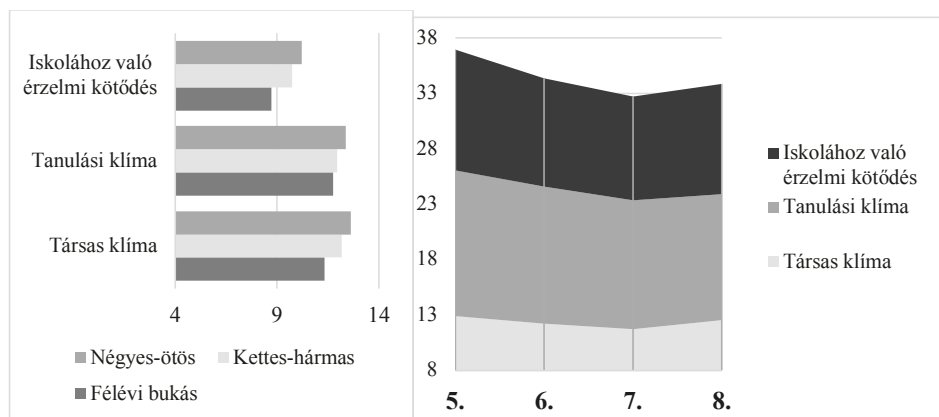
11. táblázat. A klíma-dimenziók átlagai a nemek szerinti csoportokban

	Lányok	Fiúk
Tanulási klíma*	12,38	11,93
Társas klíma	12,40	12,3
Iskolához való érzelmi kötődés**	10,20	9,67

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

A tanulmányi átlag csökkenésével romlanak a klíma-dimenziók átlagai. A csoportok közötti különbségek mindhárom skálán szignifikánsak. A post hoc teszt alapján az Iskolához való érzelmi kötődés és a Közösségi klíma esetében mindhárom csoport szignifikánsan különbözik egymástól, de a Tanulási klíma esetében nem (4. ábra).

Az évfolyamok átlagai a varianciaelemzés szerint mindhárom skálán szignifikánsan eltérnek egymástól. Az ötödikesek élnek meg legpozitívabban az iskolát. A lelkesedés az évekkel csökken, hetedikben éri el a mélypontot; a helyzet valamelyest javul nyolcadikra (4. ábra). A post hoc teszt szerint a Társas klíma és az Iskolához való érzelmi kötődés skála szignifikáns különbsége miatt az ötödikesek markáns eltérése áll a többi évfolyamtól; a 6., 7., 8. évfolyam különbségei már nem szignifikánsak. A Tanulási klíma esetében az 5. és 6. évfolyam átlagai szignifikánsan különböznek az összes többitől; a 7. és 8. évfolyam különbségei nem szignifikánsak. (Iskolához való érzelmi kötődés: $F[3, 767] = 13,781$; $p < 0,001$; Tanulási klíma: $F[3, 767] = 8,068$; $p < 0,001$; Társas klíma: $F[3, 525] = 6,554$; $p < 0,001$)



4. ábra. A klíma-dimenziók tanulmányi eredmény és évfolyamok szerint

Motiváció

Projektünk témájából következően érdeklődésünk homlokterében a tanuláshoz való viszony és a motiváció áll. Szeretnénk kideríteni, milyen motivációs stratégia lehet hatékony tananyagunk megalkotásánál és bevezetésénél. Fontos kérdés az is, vajon a tanulók hangulata, közérzete hogyan befolyásolja a motivációjukat, hiszen ezek a tényezők módosíthatják egy bevezetendő tananyag hatékonyságát, eredményességét.

A motivációs kérdőív kitöltése nehéz feladatnak bizonyult, sokan (248 fő) nem megfelelően töltötték ki a kérdőívet. (Ez azt jelenti, hogy egy kérdés 3 állítására szétosztott pontszámok összege kevesebb volt, mint 10. Ilyen esetekben – mivel a dimenziók egymáshoz való viszonya a lényeges – felszorzottuk a pontszámokat úgy, hogy az eredeti arányok megmaradjanak, és az összeg 10 legyen, feltéve, hogy a 12 kérdésre összesen adott pontok összege nagyobb volt 84-nél, azaz kérdésenként legfeljebb 3 pontot veszíthetett a tanuló számolási hiba miatt. Ezeknek a feltételeknek 120 kérdőív nem tett eleget. Ha volt olyan kérdés, amelyikre a tanuló nem válaszolt, a teszt logikájából adódóan a kérdőívet értékelhetetlennek nyilvánítottuk. Emiatt újabb 128 tanulót veszítettünk.) Így 523 figyelembe vehető kérdőívünk maradt. A továbbiakban ezzel a mintával dolgozunk.

Kétmintás t-próbával összehasonlítva az érvényes és érvénytelen kitöltők csoportját megállapítottunk, hogy a csoportok évfolyam, nem és az anya iskolai végzettsége szerint nem különböztek, viszont a helyes kitöltők tanulmányi átlaga szignifikánsan magasabb. A kérdőív tehát nem szelektált a jobb szociális háttér irányába, annak ellenére sem, hogy az anyák iskolai végzettsége és a tanulók tanulmányi eredménye között szignifikáns pozitív kapcsolat van ($r = 0,348$; $p < 0,001$).

A bukott tanulók 53%-a, a kettes-hármas tanulók 35%-a, a négyes-ötös tanulók 27%-a esett ki. Ez azt jelenti, hogy a motivációs kérdőív szelektált a jobb tanulók irányába. Ezt a tényt figyelembe kell vennünk kérdőívünk további használatakor.

Elsőként megvizsgáltuk, mintánkban milyen a kapcsolat a motiváció dimenziói között. A korrelációs számítás eredményeit a 12. táblázatban láthatjuk.

12. táblázat. A motiváció dimenziók korrelációs mátrixa

	Erőfesz.	Feladat	Verseng	Státusz	Dicséret	Visszaj.	Jutalom	Társ.tör.	Társ.f
Erőfeszítés	1								
Feladat-or.	0,352**	1							
Versengés	-0,186**	-0,176**	1						z
Státusz	-0,070	-0,210**	0,234**	1					
Dicséret	-0,388**	-0,352**	0,025	-0,175**	1				
Visszajelzés	-0,072	-0,057	-0,201**	-,051	-0,082	1			
Jutalom	-0,464**	-0,459**	0,141**	-0,064	0,312**	0,025	1		
Társas tör.	0,038	0,125**	-0,577**	-0,381**	-0,199**	-0,119**	-0,350**	1	
Társas függés	-0,283**	-0,274**	-0,375**	-0,181**	-0,116**	-0,174**	-0,033	0,375**	1

* $p < 0,05$

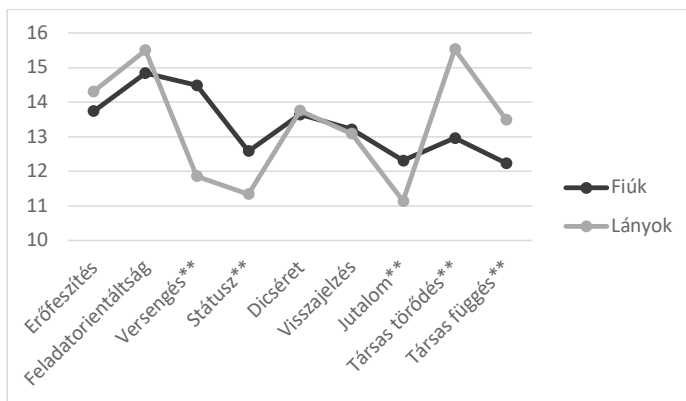
** $p < 0,01$

A korrelációs együtthatók nem túl nagyok, de a táblázatban kövérrel szedett értékek a társadalomtudományokban már említésre méltónak számítanak. Ezek a kapcsolatok megerősítik a korábban kapott, illetve a szakirodalomból ismert eredményeket (Pásku, 2017).

A tartalmilag egy faktorba tartozó Erőfeszítés és Feladat-orientáltság a jelen vizsgálati mintában is erős pozitív kapcsolatot mutat. Nem meglepő, hogy az elsajátítási törekvésekkel kapcsolatba hozható intrinszik öröm mellett a Dicséret vagy a Jutalom fontossága gyengül; ezt mutatja a jelentős negatív korreláció. Gyengébb negatív együtt járást mutat az Erőfeszítés, illetve Feladat-orientáltság és a Társas függés; minél inkább jelent intrinszik örömet a tanuló számára a tanulási tevékenység, annál kevésbé igényli a társas támogatást a tanulásban. A Dicséret és a Jutalom pozitívan korrelál; ez a külső megerősítés két formájának kapcsolatát jelzi. A motiváció társas dimenziói egymással korrelálnak, de ellentétesen mozognak a Versengéssel. A táblázatban a negatív korrelációk mutatják, hogy aki a jobb státuszért vagy a jutalomért tanul, azt kevésbé motiválja, hogy segíthet a társainak.

A következőkben megvizsgáljuk a háttérváltozók hatását a motiváció dimenzióira.

A fiúk és a lányok motivációs mintázata eltér egymástól. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy a motivációs faktorok átlagai az Erőfeszítés, a Feladatorientáltság, a Dicséret és a Visszajelzés kivételével szignifikánsan különböznek. Tudjuk, hogy a lányok kevésbé versengők az iskolai teljesítményhelyzetben, fontosabbak számukra a szociális szempontok és a társas elismerés (Fülöp, 2004). Ezeket a tényeket kutatásunk eredményei is alátámasztották (5. ábra). A lányokat kevésbé motiválja a versengés és a státusz, de a fiúknál fontosabbak számukra a tanulás társas dimenziói. Kevésbé nyilvánvaló, hogy a fiúk szignifikánsan érzékenyebbek a jutalomra – bár az anyagi vonatkozások korábbi vizsgálataink alapján is nagyobb fontossággal bírnak a fiúk körében (Pásku, 2013). (Versengés: $t[520] = 5,809$; $p < 0,001$; Státusz: $t[520] = 3,546$; $p < 0,001$; Társas törődés: $t[520] = -5,809$; $p = 0,000$; Társas függés: $t[520] = -2,958$; $p = 0,003$; Jutalom: $t[520] = 3,191$; $p < 0,001$.)



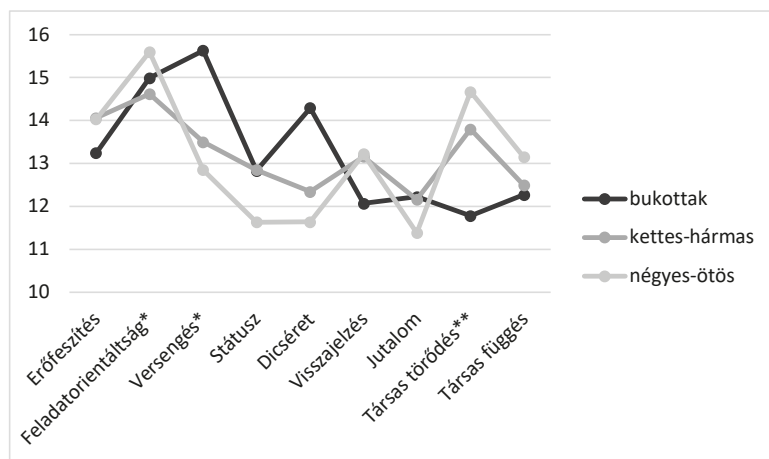
** $p < 0,01$

5. ábra. A két nem motivációs profilja

Az évfolyamok között a varianciaanalízis szerint nincs szignifikáns eltérés a dimenziók átlagértékeiben. A tanulmányi eredmény függvényében jelentős különbségeket találtunk a motivációs jellemzőkben. A varianciaanalízis alapján a csoportok között a Feladatorientáltság, a Versengés és a Társas törődés dimenziójában vannak szignifikáns eltérések. (Feladatorientáltság: $F[2, 520] = 3,423$; $p = 0,033$; Versengés: $F[2, 520] = 3,332$;

$p = 0,036$; Társas törődés: $F[2, 520] = 5,211$; $p = 0,006$.) A társaknak való segítség a jó tanulókat motiválja leginkább. (A post hoc teszt alapján a négyes-ötös tanulók csoportja a Feladatorientáltság esetében a kettes-hármas csoporttól, a Versengés és a Társas törődés esetében a bukottak csoportjától válik el szignifikánsan a többitől.)

Paradox, hogy a bukott tanulók számára a versengés a legerősebb tanulásra serkentő motívum, miközben ily módon a legnehezebb számukra sikert elérni. (Ne feledjük, hogy a bukott tanulók elemszáma alacsony.) Fontos azonban, hogy a Dicséret és a Státusz-növelés is erős motívum a számukra (6. ábra). A jó tanulók motivációs mintázatában a Feladatorientáltság a legdominánsabb, a Jutalom és a Státusz a legkevésbé erős motívum.



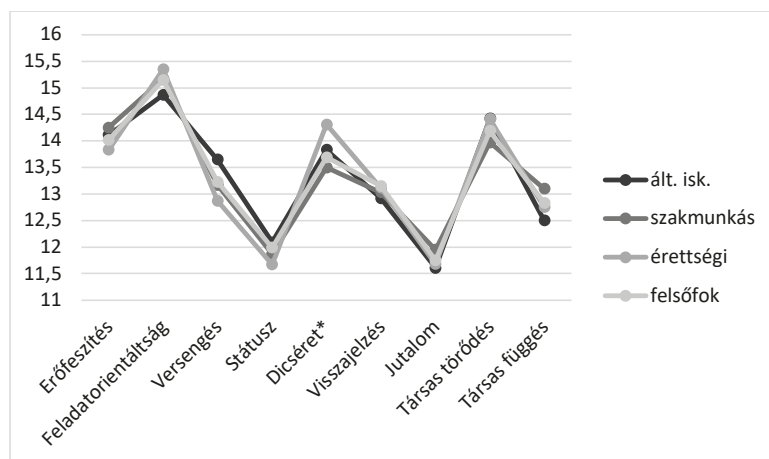
* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

6. ábra. A motivációs profilok a tanulmányi eredmény függvényében

Az anya iskolai végzettségének hatását elemezve saját vizsgálatunk is megerősíti azokat a korábban idézett eredményeket, hogy a tanulók motivációs profilját ez a változó alig befolyásolja (7. ábra). A varianciaanalízis csak a Dicséret skálán mutatott ki szignifikáns különbséget a csoportok között ($F[3, 519] = 2,905$; $p = 0,034$). A 7. ábrán jól látható, hogy az intrinszik motívumok és a társas törődés mind a négy csoport motivációs profiljában erősek, ezért egy ezekre építő tanítási-tanulási stratégia lehet a leginkább motiváló, függetlenül a szociális háttértől.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek profilja nem mutat sajátos jegyeket. Ez az eredmény is megerősíti, hogy a gyermekek közötti motivációs különbségeket nem vezethetjük vissza egyszerűen a szociális háttér különbségeire.



* $p < 0,05$

7. ábra. A motivációs profilok az anya iskolai végzettségének függvényében

Közérzet

Az alábbiakban annak a feltételezésünknek járunk utána, hogy a közérzet a szocioökonómiai háttérnél jobban bejósolja a tanulók motivációit.

Hogy megvizsgáljuk, a közérzetük alapján tudunk-e különbséget tenni a gyerekek, illetve gyerekcsoportok között, klaszteranalízist végeztünk a Hangulat, Stressz, Társas klíma, Tanulási Klíma és Érzelmi viszonyulás skálák mint változók alapján, a teljes mintán. (A változókat a klaszterezéshez sztenderdizáltuk.) Az eljárás eredményeképp 3 klasztert kaptunk.

Vizsgáljuk meg a klaszterek átlagos skálaértékeit (13. táblázat)! A 2. klaszter közérzet-pontszámai a legmagasabbak. Ide kerültek azok a tanulók, akiknek általában jó a hangulata, kevésbé stresszelnek, jó a viszonyuk az iskolához, a tanuláshoz és a tanárokhoz, a társaikhoz. Őket Iskolabarátoknak neveztük el (338 fő).

Az 1. klaszterben a legalacsonyabbak a pontszámok (kivéve a Társas klímát), azaz az ide került diákoknak összességében a legrosszabb a közérzetük. A magas stresszt megélő, rossz hangulatú, az iskolával, tanulással rossz(abb) viszonyban lévő tanulók kerültek ebbe a klaszterbe. Őket Rosszul alkalmazkodóknak nevezzük (196 fő).

A 3. klaszter tagjai pontszámaikat tekintve a Rosszul alkalmazkodók és az Iskolabarátok között helyezkednek el. Ők a Túlélők (187 fő). Érdekes, hogy a Társas klíma pontszámuk viszont nekik a legrosszabb. A Túlélők tehát valamivel jobban alkalmazkodnak az iskolai elvárásokhoz, de ők érzik legkevésbé jól magukat a társaik közösségében.

13. táblázat. A klaszterközéppontok (azaz a klaszterek legtipikusabb tagjának) pontszámai az egyes skálákon

	Klaszterek		
	1. Rosszul alkalmazkodók	2. Iskolabarátok	3. Túlélők
Hangulat st. skála	-1,023	0,559	-0,881
Stressz st. skála	-0,968	0,525	-0,074
Iskolához való érzelmi kötődés st.	-1,038	0,484	0,084
Tanulási klíma st.	-0,704	0,503	-0,304
Társas klíma st.	-0,299	0,632	-0,998
Összesen	196	388	187

χ^2 -próbát végeztünk annak eldöntésére, hogyan oszlanak el a tanulók az egyes klaszterekben, ha a nemüket, az anyjuk iskolai végzettségét, a tanulmányi átlagát és életkorukat vesszük alapul.

A vizsgálat szerint a klaszterek között a nemek szerint nincsenek szignifikáns eltérések, viszont szignifikánsan különböznek életkorukban, tanulmányi átlagukban és az anya iskolai végzettsége szerint. (Évfolyam: $\chi^2[6] = 18,436$; $p = 0,005$, tanulmányi átlag: $\chi^2[4] = 14,292$; $p = 0,006$; anya iskolai végzettsége: $\chi^2[6] = 21,875$; $p = 0,001$.)

Az Iskolabarátoknak a legjobb a tanulmányi átlaguk; a Rosszul alkalmazkodók és a Túlélők átlaga gyengébb és majdnem egyforma. Ez az eredmény megfelel a várakozásainknak: a jobb közérzet eredményesebb iskolai munkát tesz lehetővé, míg a rossz közérzet meglátszik az eredményeken is. Az összefüggés fordítva is igaz: a romló eredmények, a kudarcok fokozzák a stresszt, ezért rontják a közérzetet. Ennek a veszélyesnek látszó, körkörös oksági folyamatnak az az előnye, hogy bárhol beavatkozhatunk. Más szavakkal: a közérzet javítása esetében esély van arra, hogy ezáltal a tanulmányi eredményeken is javíthatunk. Fontos cél lehet a pedagógusok számára, hogy minél több gyerek tartozzon az Iskolabarátok közé.

Nehezebb értelmezni azt az eredményt, hogy az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlása a klaszterekben nem egyenletes. Azt várhatnánk ugyanis, hogy az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei inkább a Rosszul alkalmazkodók, a felsőfokú

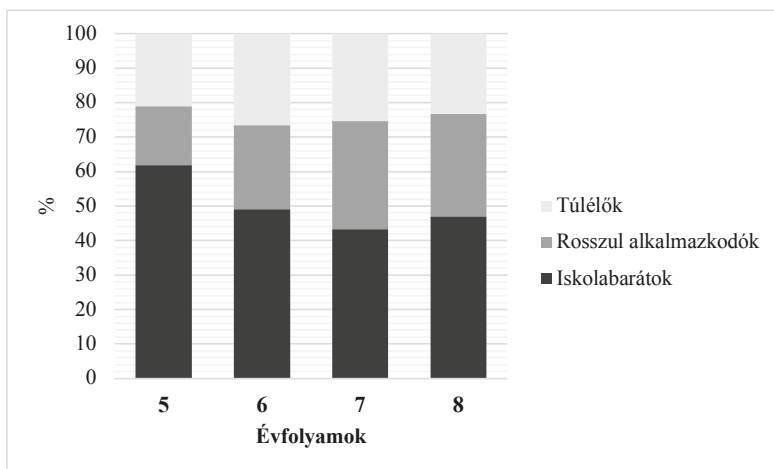
Nehezebb értelmezni azt az eredményt, hogy az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlása a klaszterekben nem egyenletes. Azt várhatnánk ugyanis, hogy az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei inkább a Rosszul alkalmazkodók, a felsőfokú végzettségűek gyermekei pedig inkább az Iskolabarátok között vannak, de ez nem így van. A Túlélők klaszterében a legmagasabb az alacsony iskolai végzettségű anyák aránya, és a Rosszul alkalmazkodók körében a legalacsonyabb, de a klaszterek közötti megoszlás nem mutat világos tendenciákat. Mindenesre az elmondható, hogy az anya alacsonyabb iskolai végzettsége nem azt valószínűsíti, hogy a gyermek a Rosszul alkalmazkodók klaszterébe fog tartozni, hiszen ebben a csoportban éppen a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak a vártnál többen.

végzettségűek gyermekei pedig inkább az Iskolabarátok között vannak, de ez nem így van. A Túlélők klaszterében a legmagasabb az alacsony iskolai végzettségű anyák aránya, és a Rosszul alkalmazkodók körében a legalacsonyabb, de a klaszterek közötti megoszlás nem mutat világos tendenciákat. Mindenesre az elmondható, hogy az anya alacsonyabb iskolai végzettsége nem azt valószínűsíti, hogy a gyermek a Rosszul alkalmazkodók klaszterébe fog tartozni, hiszen ebben a csoportban éppen a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak a vártnál többen. Az alacsony iskolai végzettségű anyák gyermekei a Túlélők klaszterében felülreprezentáltak (14. táblázat).

14. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlások az egyes klaszterekben (%)

		Klaszterek			Össz.	
		1. Rosszul alkalmazkodók	2. Iskolabarátok	3. Túlélők	%	fő
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	ált. iskola	27	34	47	35	272
	szakm. biz.	34	28	24	29	221
	érettségi	29	26	17	24	187
	felsőfok	10	12	12	12	91
Össz. (%)		100	100	100	100	771

Ami az évfolyamok közötti megoszlást illeti, eredményeink megerősítik a korábbiakat. Ha az Iskolabarátok nagyobb arányát tekintjük pozitívnak, megállapítható, hogy ötödikben a legjobb a helyzet, ez hetedikig romlik, majd nyolcadikra kissé javul (8. ábra). Mintánkban a Túlélők létszáma az egyes évfolyamokon stabilabbnak tűnik. Vajon korán eldől, kiből lesz Túlélő, és ez a viszony változatlan marad? Mi lesz azokkal, akik megszűnnek Iskolabarátok lenni? Érdekes lenne követéssel megvizsgálni, vajon az iskolázás éveiben hogyan változik az egyes tanulóknál az iskolához való alapattitűd.



8. ábra. Az egyes klaszterek arányai évfolyamonként (%)

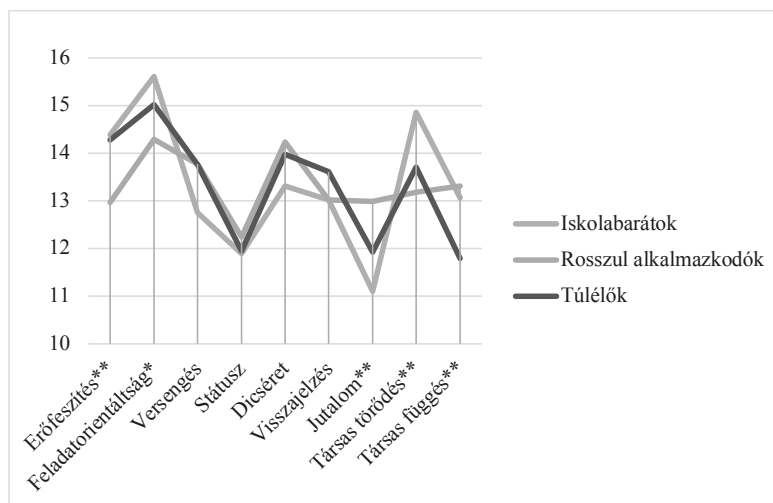
Szembetűnő, milyen nagy különbségek vannak a klaszterek között a tekintetben, tagjaik mennyire unatkoznak az iskolában. (A különbség szignifikáns; $\chi^2[8] = 244,486$; $p < 0,001$; 15. táblázat.) Természetesen az unalom a rossz közérzet oka és következménye is lehet, de feltételezhető, hogy – összhangban az eddigi eredményekkel – az unalom hiányának, azaz a tanulás élményének, a bevonódás fokozásának önmagán jóval túlmutató jelentősége van.

15. táblázat. Az unatkozók aránya a közérzet szerinti klaszterekben (%)

	Szinte naponta	Hetente többször	Hetente egyszer-kétszer	Havonta egyszer-kétszer	Soha	Összesen
Iskolabarátok	6,2	12,9	33,2	24	23,7	100
Rosszul alkalmazkodók	46,9	33,2	13,3	3,6	3	100
Túlélők	13,9	24	35,3	18,2	8,6	100
Összesen	18,4	20,8	28,7	17,4	14,7	100

A klaszterek és a motiváció összefüggései

A közérzet szerinti klaszterekbe tartozó tanulók motivációs profilja különbözik egymástól. A varianciaanalízis szerint az átlagok eltérése szignifikánsan különbözik az Erőfeszítés, a Feladatorientáltság, a Jutalom, a Társas törődés és a Társas függés esetében. (Erőfeszítés: $F[2, 520] = 4,718$; $p = 0,0109$; Feladatorientáltság: $F[2, 520] = 4,481$; $p = 0,012$; Jutalom: $F[2, 520] = 10,932$; $p < 0,001$; Társas törődés: $F[2, 520] = 7,138$; $p = 0,001$, ld. 9. ábra.)



* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

9. ábra. A motiváció dimenzióinak átlagpontjai a közérzet szerinti klaszterekben

Az Iskolabarátok motivációs profiljával minden rendben van. Ők a legkönnyebben bevonható diákok, akiket szinte mindegy, hogyan tanítanak. Erősek az intrinszik motívumaik, kevésbé versengők, kevésbé érzékenyek a jutalomra, és örömmel tanulnak társas helyzetekben.

A Rosszul alkalmazkodók nehézségei a motivációs profilon is látszanak. Nekik a leggyengébbek az intrinszik motívumaik. Az osztályzat (azaz a visszajelzés) ebben a csoportban sem jelent erős motivációt, de számukra a Dicséret a legkiemelkedőbb motivációs faktor. A másik két mintázathoz képest fontosabb számukra a Jutalom is. A társas motívumok közül a Társas függés az erősebb faktor. (Ez is eltérés a másik két klaszterhez képest, ahol a Társas törődés a dominánsabb társas motívum.)

A Túlélőknek viszonylag erősek az intrinszik motívumaik, fontos számukra a dicséret is. Motivációs profiljukban a második vonalban van a Versengés, a Visszajelzés és a Társas törődés.

A különbségek mellett fontos figyelniük a hasonlóságokra is, melyek a motivációs profilok rajzolatában mutatkoznak. Látható, hogy mindhárom csoportban az intrinszik motívumoknak van a legnagyobb súlya. A társas tanulás jelentőségét is láthatjuk mindhárom csoport esetében. Ez azt jelenti, hogy olyan típusú tanítással érhetünk el nagyobb bevonódást, erősebb tanulási motivációt, amely az érdeklődésre, a személyes fejlődésre és a társas tanulásra épít.

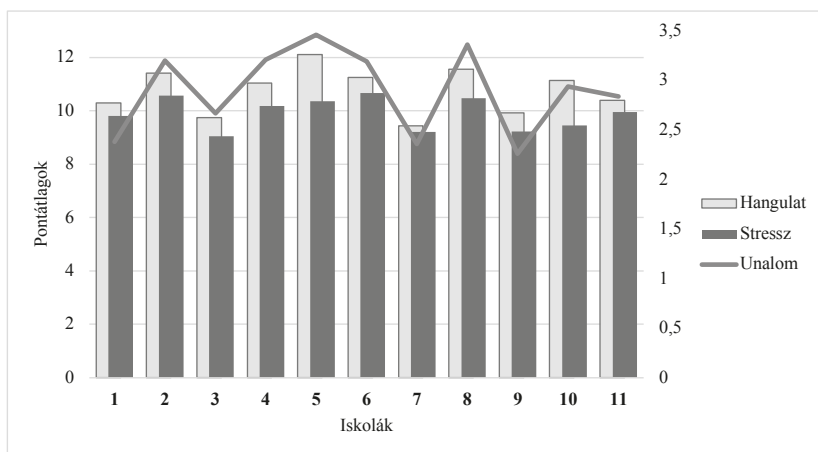
Az iskolában nehezebben boldoguló tanulók számára kiemelt jelentősége van a dicséretnek, azaz a pozitív visszajelzésnek, sőt, a Rosszul alkalmazkodók esetében a jutalomnak is.

Hogyan jellemezhetők az iskolák?

A kutatás fontos törekvése volt, hogy iskolai szintű összefüggéseket keressünk a hátrányos helyzetű tanulók aránya és az iskolai klíma, a tanulók motivációi között. Ennek érdekében a 11 iskolát a hátrányos helyzetű tanulók növekvő aránya szerint állítottuk sorba (1-11), és így hasonlítottuk össze őket az egyes változók, illetve skálák mentén.

Hangulat, Stressz

A 4. ábrán a Hangulat skálát és ennek egy összetevőjét, az Unalom értékeit, valamint a Stressz skálát ábráztuk. Mivel az Unalom mértékét – mint az elidegenedettség jelét, a bevonódás hiányát – fontosnak tartjuk, a Hangulat, Stressz és Unalom értékeket egy ábrán mutatjuk be (10. ábra). (Az Unalom és a Stressz magasabb értékei azt jelölik, hogy ott ritkábban unatkoznak/stresszelnek a tanulók.)

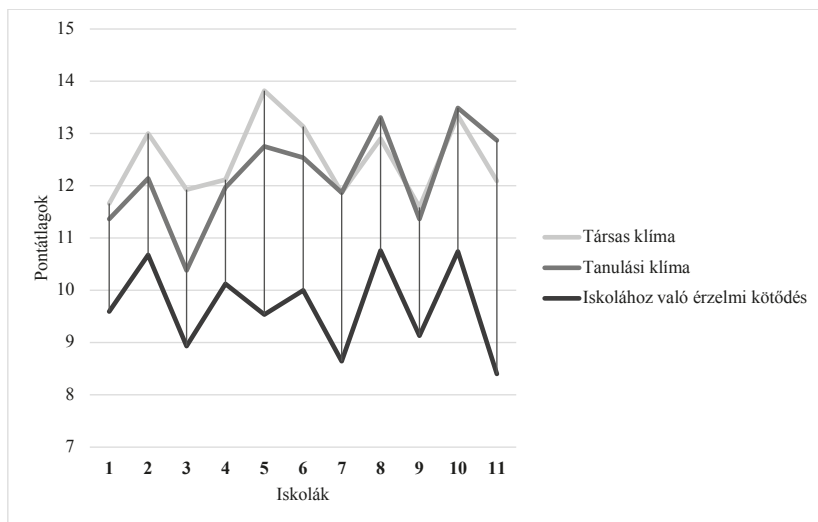


10. ábra. A Hangulat és Stressz skála, valamint az Unalom értékei iskolánként

Vegyük észre, hogy az Unalom, a Hangulat és a Stressz nincs kapcsolatban azzal, mekkora az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya. (Ezt a benyomásunkat megerősítettük: a Spearman-féle rangkorreláció gyenge és nem szignifikáns a jelölt változók és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között.)

Klíma

Ha feltételezzük, hogy az iskolai klíma egy objektíven is létező dolog, akkor az iskolák klíma-térképe éppúgy különbözhet egymástól, ahogyan nincs két egyforma személyiség sem. Felvethető, vajon van-e kapcsolat az iskola klímája és szociális összetétele között (11. ábra).



11. ábra. A klíma-dimenziók átlagpontszámai az egyes iskolákban

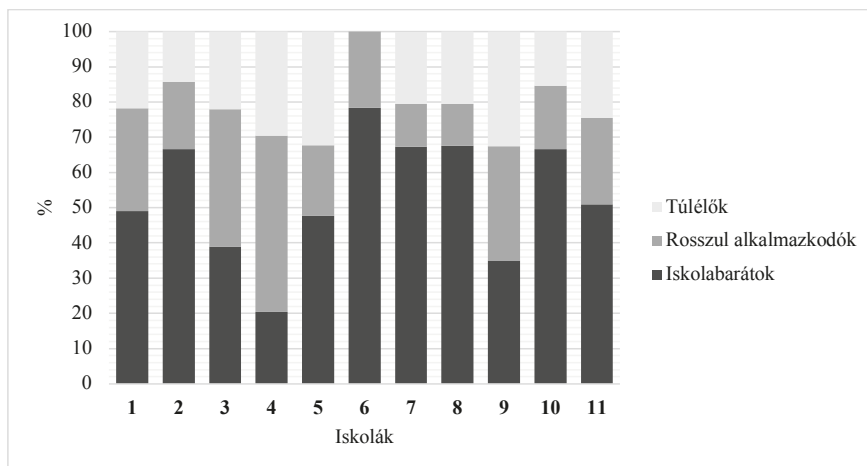
A 6. ábrán láthatjuk, hogy egyik közérzet-skála sem mutat szabályszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók aránya mentén. (A rangkorrelációk a 0 közelében vannak, és nem szignifikánsak, kivéve a Tanulási klíma skálát, itt $r_s = 0,164$, $p < 0,001$.) Az Iskolához való érzelmi viszonyulás és a Tanulási klíma skála szinte együtt mozog ($r_s = 0,426$, $p < 0,001$). Három kivételünk van. A 7. és különösen a 11. iskola esetében a tanulók annak ellenére sem kötődnek jobban az iskolához, hogy a Tanulási klíma átlagpontszáma viszonylag magas. Kivétel a 2. iskola is, ahol a Tanulási klíma átlagpontja nem kiemelkedő, de a diákok érzelmi kötődése az iskolához mégis erős.

Klaszterek

Azt a kérdést, hogy – az iskolák egészét tekintve – a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, megközelíthetjük az előzőekben vizsgált közérzet szerinti klaszterek oldaláról is.

Az eddigiek alapján azt véljük kedvezőnek, ha egy iskolában minél nagyobb az Iskolabarátok aránya. Valószínűsíthető, hogy ha a tanulók jelentős részének pozitívak az attitűdjei és jól érzik magukat, ennek tovaterjedő hatása van a tanárok és a többi tanuló viselkedésére, hangulatára, attitűdjeire is; mindez egy önmagát erősítő folyamatot generálhat – ahogy az ellenkezője is igaz lehet: a Rosszul alkalmazkodók magas aránya egy lefelé húzó spirált indíthat el.

Ha elfogadjuk azt a megközelítést, hogy egy iskola működése így is jellemezhető, feltehető a kérdés, mit mutat a klaszterek aránya a hátrányos helyzetű tanulók arányával összevetve. Ezt a kapcsolatot szemlélteti a 12. ábra.



12. ábra. Az egyes klaszterekbe tartozó tanulók aránya iskolánként (%)

Ha megvizsgáljuk balról jobbra haladva a 12. ábrát, nem ismerhetünk fel szabályszerűséget egyik klaszter arányainak változásában sem, más szavakkal: a klaszterek aránya nem függ attól, milyen az adott iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

Ha szemügyre vesszük az iskolákat, nagy változatosságot találunk a tanulói közérzet/alapattitűd tekintetében. Az 1., 3., 4., 9. sz. iskolákban a legalacsonyabb az Iskolabarátok aránya, azaz kedvező és kedvezőtlen szociális összetétel esetén is előfordulhat, hogy a tanulók jelentős része nem érzi jól magát az iskolában. Figyelemre méltó a 4. sz. iskola helyzete, ahol kiugróan magas a Rosszul alkalmazkodók aránya.

Az 5. sz. iskola azzal tűnik ki, hogy itt a legmagasabb a Túlélők aránya, miközben a Rosszul alkalmazkodók aránya alacsony. Érdekes a 6. iskola, ahol nincsenek Túlélők. Mintha csak a két szélsőség létezne: a gyerekek kiemelkedően magas arányban jól érzik magukat, de a kisebbség igen rosszul. (Ezek az esetek is közelebbi vizsgálatokat igényelnének.)

Figyelemre méltó a 7., 8. és 10. sz. iskola munkája, hiszen itt a magas (45%-ot meghaladó, a 10. iskola esetében 78%-os) hátrányos helyzetű tanulói arány ellenére sikerült elérni, hogy a tanulók jelentős hányada Iskolabarát, és csak csekély arányban vannak jelen a Rosszul alkalmazkodók (vö. 6. ábra).

Úgy tűnik tehát, hogy minden előítélet ellenére az iskola képes megteremteni a diákok kötődését, jó közérzetét, tanuláshoz való pozitív viszonyát – még akkor is, ha az iskola kedvezőtlen szociális összetételű. Ez fontos tanulság az igazgatók, tanárok és a laikusok számára is.

Összegzés

Kutatásunk célja egyrészt a helyzetfeltárás volt, másrészt kíváncsiak voltunk, rendelkeznek-e valamilyen sajátossággal a hátrányos helyzetű diákok, illetve azok az iskolák, amelyek kedvezőtlen szociális összetételűek.

Kutatásunkban a diákok közérzetét, motivációs profilját és az iskolai klímát vizsgáltuk. Adatainkat összevetettük országos, reprezentatív adatokkal is. A következő eredményekre jutottunk.

1. A stressz és a hangulat tényezőiben a korábbi vizsgálatoktól való eltérés nem mutatott világos tendenciákat. Az viszont egyértelműnek tűnik, hogy az általunk megkérdezett diákok kevésbé szeretnek az iskolában lenni, és nehezebbnek érzik iskolai feladataikat, mint a 2014-es országos átlag, osztályközösségüket viszont pozitívabbnak jelzik.
2. A magasabb évfolyamokon a tanulók iskolához való viszonya negatívabbá válik.
3. A jobb tanulók minden évfolyamon pozitívabban viszonyulnak az iskolához.

Ha szemügyre vesszük az iskolákat, nagy változatosságot találunk a tanulói közérzet/alapattitűd tekintetében. Az 1., 3., 4., 9. sz. iskolákban a legalacsonyabb az Iskolabarátok aránya, azaz kedvező és kedvezőtlen szociális összetétel esetén is előfordulhat, hogy a tanulók jelentős része nem érzi jól magát az iskolában. Figyelemre méltó a 4. sz. iskola helyzete, ahol kiugróan magas a Rosszul alkalmazkodók aránya.

Az 5. sz. iskola azzal tűnik ki, hogy itt a legmagasabb a Túlélők aránya, miközben a Rosszul alkalmazkodók aránya alacsony. Érdekes a 6. iskola, ahol nincsenek Túlélők. Mintha csak a két szélsőség létezne: a gyerekek kiemelkedően magas arányban jól érzik magukat, de a kisebbség igen rosszul. (Ezek az esetek is közelebbi vizsgálatokat igényelnének.)

Figyelemre méltó a 7., 8. és 10. sz. iskola munkája, hiszen itt a magas (45%-ot meghaladó, a 10. iskola esetében 78%-os) hátrányos helyzetű tanulói arány ellenére sikerült elérni, hogy a tanulók jelentős hányada Iskolabarát, és csak csekély arányban vannak jelen a Rosszul alkalmazkodók (vö. 6. ábra).

4. Az iskolai klímát tekintve az Iskolához való érzelmi viszonyulás együtt mozog a Tanulási klímával. Ez azt is jelentheti, hogy ha a tanuláshoz való viszonyt sikerül javítani – pl. módszertani újításokkal, a bevonódás növelésével –, akkor ennek várhatóan pozitív hatása lesz az iskolához való érzelmi kötődésre is, ennek minden kedvező hozadékával együtt. Eredményeink támogatják azt a gondolatot, hogy a hátrányos helyzetű diákok magas arányára nem a követelmények csökkentése a megfelelő válasz, hanem a diákok elköteleződésének támogatása.
5. A motivációs profilokra a szociális háttér alig van befolyással. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak nincs valamiféle sajátos, rájuk jellemző motivációs profilja – a „hátrányos helyzet” kategória nem határozza meg egyértelműen a tanuláshoz való viszonyukat.
6. A Hangulat, Stressz, Tanulási klíma, Társas klíma és Iskolához való érzelmi viszonyulás skálák alapján klaszteranalízist végeztünk. Megállapítottuk, hogy a kapott Iskolabarátok, Rosszul alkalmazkodók és Túlélők klaszterei között a nem és a szociális háttér tekintetében nincsenek szignifikáns eltérések. Ugyanakkor a klaszterek motivációs profiljai között sokkal több szignifikáns eltérést találtunk, mint az egyes egyedi változók (nem, szociális háttér, életkor, tanulmányi eredmény) esetében. Ez azt jelenti számunkra, hogy motivációs szempontból érdemesebb azt vizsgálni, vajon hogy érzi magát a tanuló az iskolában, milyenek a tanulás, az iskola és a társai iránti attitűdjei, mert ez esetben biztonságosabban tudunk következtetni arra, hogyan lehet őt hatékony(abb)an motiválni.
7. Az iskolák szintjén nem találtunk összefüggést a hátrányos helyzetű tanulók aránya és a tanulók közérzete között. Úgy tűnik, a „hátrányos helyzetű iskola” mint címke megtévesztő, mert ezek az iskolák nem képeznek valamiféle homogén csoportot; éppoly sokfélék, mint az átlagos vagy jó összetételű iskolák. Az iskola jó munkájának eredményét látjuk abban, hogy nagyon kedvezőtlen szociális összetétel esetén is lehetséges jó közérzetet, az iskolához és a tanuláshoz való pozitívabb hozzáállást teremteni a tanulók körében.

Minden jel arra mutat, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat is olyan motivációs eszközöket alkalmazva érdemes tanítani, ahogy minden más gyereket. Láthattuk, hogy a különböző csoportok motivációs profiljában dominánsak az intrinszik motívumok és a társas motívumok. Ez azt jelenti, hogy a személyes fejlődésre, a kihívást jelentő feladatokra és a csoportos tanulásra fókuszáló iskolai munkával lehetne növelni a motiváltságot. Más szavakkal: az iskolákban kiemelten fontos a bevonódás és az együttműködés támogatása, az elidegenedés és az ebből fakadó unalom megszüntetése.

A közérzet változóinak összefüggései azt mutatják, hogy a tanuláshoz való pozitívabb hozzáállásnak messzire ható, az iskolai munkát mindenki számára élménytelibbé tevő hatása lehet.

Irodalom

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38(1), 101–121. DOI: [10.1007/s10964-008-9271-1](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1)

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level

assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. DOI: [10.1037/0022-0663.95.3.570](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570)

Buda Mariann (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Buda Mariann és Péter-Szarka Szilvia (2015). Kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3–17. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.9.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3)

- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205.
- Freiberg, H. J. (1999, szerk.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer. DOI: [10.4324/9780203983980](https://doi.org/10.4324/9780203983980)
- Fülöp Márta (2004): Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 221–244.
- Hallinger, J. & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355. DOI: [10.1086/443853](https://doi.org/10.1086/443853)
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151–174. DOI: [10.1080/00220970309602061](https://doi.org/10.1080/00220970309602061)
- Józsa Krisztián (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 10(8), 69–82.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 134–162.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000.
- Kozéki Béla (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh Ágnes és Költő András (2014, szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Nótin Ágnes (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Nem publikált PhD-értekezés. DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Nótin Ágnes és Páskuné Kiss Judit (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata*. Kutatási beszámoló. NTP-TSZK-M-MPA-12, 36–86
- Nótin Ágnes és Buda Mariann (2017). Az élnethatékonyság szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulóknál. In Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 103–120.
- Pásku Judit (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. Életpálya-tanácsadás, 2, 52–59.
- Páskuné Kiss Judit (2017). A motiváció vizsgálata a Templeton Program beválogatási folyamatában. In *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*. Budapest: Géniusz Műhely.
- Stipek, D. J. & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711–723. DOI: [10.1037/0012-1649.33.4.711](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.711)
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125. ISSN: 0025-0260
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az élnethatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5)
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. DOI: [10.2307/1170546](https://doi.org/10.2307/1170546)

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Ezúton is köszönetünket fejezzük ki a tankerületi központok igazgatóinak, akik támogatták a kutatásunkat, valamint az iskolák igazgatóinak, pedagógusainak és diákjainak, akik idejüket és energiájukat áldozták a részvételre.

Absztrakt

Feltáró jellegű kutatásunkat Hajdú-Bihar megye 11 hátrányos helyzetű településén/térségében végeztük olyan állami fenntartású általános iskolákban, ahol magas (12-80%) a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Vizsgáltuk a tanulók közérzetét és motivációját, ezek kapcsolatát egymással és a szocioökonómiai háttérrel az egyének és az iskolák szintjén. A közérzetet a hangulat, a stressz skáláival, valamint az iskolához való érzelmi viszonyulással, a tanulással és a közösséggel szembeni attitűdökkel határoztuk meg. A motivációt 9 dimenzió által kirajzolt mintázatok alapján vizsgáltuk. Jelen munkánkban 771 tanuló online válaszait értékeltük ki. *Eredmények.* A HBSC 2014 adataihoz képest a megkérdezett diákok kevésbé szeretik az iskolájukat, jobban nyomasztják őket az iskolai feladatok, és kevésbé érzik a tanárok odafordulását; viszont sokkal kedvezőbben élik meg osztályuk közösségét. *Klíma:* A felső tagozatosok közül az ötödikesek és a jobb tanulók élik meg pozitívabban az iskolai klímát. A Tanulási klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás korrelációja viszonylag magas ($r = 0,426$, $p < 0,001$). *Motiváció:* A lányok és a jobb tanulók kevésbé versengőek és inkább szociálisan motiváltak. A szociális háttér alig differenciálja a motivációs profilt. A közérzet változói alapján klaszteranalízissel nyert három csoport – Iskolabarátok, Rosszul alkalmazkodók, Túlélők – motivációs mintázatában markáns különbségek mutatkoznak. Adataink megerősítik, hogy a motiváció tekintetében meghatározóbbak az iskolához kapcsolható attitűdök, mint a szociális háttér. *Az iskolák szociális összetételének hatása:* Az általunk vizsgált változók az iskolák szintjén nem mutattak szabályszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók arányának függvényében. Fontos eredménynek tekintjük, hogy az iskolák rendkívül változatosak a tanulóik iskolához/tanuláshoz való viszonyuk, alapattitűdjük tekintetében; a hátrányos helyzetű tanulók aránya e tekintetben nem döntő faktor.

A szövegértés és a morfológiai tudatosság számítógép-alapú fejlesztése alsó tagozaton

Az olvasási készség (Nagy, 2015) mérése és fejlesztése az iskolai oktatás egyik fontos törekvése. A magas szintű szövegértési képességek alapvető fontossággal bírnak a modern társadalomban, az élet minden területére kihatnak. A szövegértési képesség befolyásolja az összes tantárgyban elért eredményeket. Kiemelt jelentősége ellenére a hazai és a nemzetközi felméréseken a magyar gyermekek eredményei azt mutatják, hogy egyre nagyobb szükség van a szövegértési képesség fejlesztésére. Kutatásunk célja az olvasáskutatás nyelvészeti és pedagógiai megközelítésének előtérbe helyezése azáltal, hogy a morfológiai tudatosság szövegértési képességre kisiskolás korban gyakorolt hatását vizsgáljuk egy általunk megalkotott mérő- és fejlesztőprogram segítségével. Jelen tanulmányunkban a szövegértési képesség és a morfológiai tudatosság fejlesztéséhez kívánunk új szempontokat nyújtani. Egyrészt elemezzük a kutatásunk alapját jelentő morfológiai tudatosság és a szövegértő olvasás kapcsolatát, másrészt az olvasás-szövegértést fejlesztő programok, valamint a digitális játékalapú fejlesztő programok szakirodalmi hátterének bemutatásával felvázoljuk az általunk létrehozott fejlesztőeszköz elméleti alapjait. Tanulmányunk beszámol a fejlesztőprogram kipróbálásának első tapasztalatairól is.

A szövegértő olvasás és a morfológiai tudatosság összefüggései

A szövegértő olvasás fejlődéséről írt tanulmányok Magyarországon is feltárták a képesség fejlődésének számos előfeltételét, kritériumát, komponensét, befolyásoló faktorait (vö.: Cs. Czachesz, 1998; Pléh, 2000; Adamikné Jászó és Lőrik, 2006, 2006; Gósy, 2008; R. Tóth és Hódi, 2010, 2011; Steklács, 2013; Csapó, Steklács és Molnár, 2015; Török és Hódi, 2015a; Hódi és Tóth, 2016; Hódi, B. Németh és Tóth, 2017). Az olvasáskutatás nyelvészeti és empirikus megközelítése azonban fontosságához mérten eddig viszonylag kevés figyelmet kapott. Az olvasástanítás alapja a beszéd-, nyelvelsajátítás, amelynek fontos komponense a nyelv szókincsének és morfológiájának, morfémakészletének és szabályrendszerének elsajátítása (Csépe, 2006; Gósy, 2008; Babarczy, Lukács és Pléh, 2014; Gósy és Krepsz, 2017). Kisgyermekkorban alakul ki a nyelvi tudatosság, amely a nyelvről való gondolkodás képességének kialakítását jelenti. A nyelvi tudatosság (*metalinguistic awareness*) inkább implicit tudást jelent, amely a szabályok intuitív alkalmazásán túl magában foglalja az elemzőképeséget is, amely korlátozott mértékben válik tudatossá (Pléh, 2011). A nyelvi tudatosság birtokában a gyermekek képesek a nyelv szerkezetére figyelni, a nyelvi elemeket megkülönböztetni

és ezekkel műveleteket folytatni (Altman, Goldstein és Armon-Lotem, 2018). A nyelvi tudatosság összetett fogalom, számos részképességet egyesít, ide sorolhatjuk a fonológiai, morfológiai, szintaktikai és lexikai tudatosságot is.

A nyelvi tudatosság kialakulásában a részképességek fejlődése egymással összefügg, elválaszthatatlan egymástól. A gyermekek általában az óvodáskor végére jutnak el a nyelvi tudatosságnak arra a szintjére, amely képessé teszi őket, hogy észleljék a különbségséget az egyes nyelvi elemek között és ezeket intuitív módon alkalmazzák a kommunikáció során (Bialystok, Peets és Moreno, 2014). A hazai és nemzetközi kutatások rámutatnak a szövegértés és a nyelvi tudatosság közötti pozitív korrelációra (Adamikné Jászó, 2006; Török és Hódi, 2015b), illetve a nyelvi tudatosság egyes részképességeinek a szövegértő olvasásra gyakorolt hatására (Laczkó, 2008; Török és Hódi, 2015b). Míg az olvasásképesség kialakulásának kezdeti szakaszában a fonológiai tudatosság (Verhoeven és Perfetti, 2011; Blomert és Csépe, 2012; Csapó, Steklács és Molnár, 2015), játssza a főszerepet, addig a későbbi fejlődés során már a morfológiai, a szintaktikai és a lexikális tudatosság kap egyre nagyobb hangsúlyt. A morfológiai tudatosság hazánkban kevésbé kutatott, de nemzetközileg egyre inkább fontossá váló terület.

A morfológiai tudatosság a morfémák azonosításának, műveletek elvégzésének, szavak alkotásának a képességéhez szükséges feltétel. A morfológiai tudatosságnak kiemelt szerepe van a megértés, a nyelvről gondolkodás, majd a helyesírás területén. A morfématudatosság a morfémák felismerését, a morfológiai tudatosság a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést és a morfémaszervezet manipulálásának képességét jelenti (Carlisle, 1995; Török és Hódi, 2015b). A morfológia központi eleme a morféma; a szóelemek helyét, szerepét az olvasásértés képességének kialakulása során több szempontból is értelmezhetjük. Verhoeven és Perfetti (2011) konnekcionista modellje szerint a szavak jelentéséhez való hozzáférés fontos szerepet játszik az olvasási készség kialakulásában. Ez a folyamat magában foglalja a szó fonológiai és szemantikai szegmenseinek előhívását.

A morfémák megértése elősegíti a szavak megértését, a szavak megértése befolyásolja a szövegértési képességet. A morfológiai tudatosság közvetve és közvetlenül is hat a szövegértésben elért teljesítményekre. Zhang és Koda (2012) megállapítása szerint a

A gyermekek általában az óvodáskor végére jutnak el a nyelvi tudatosságnak arra a szintjére, amely képessé teszi őket, hogy észleljék a különbségséget az egyes nyelvi elemek között és ezeket intuitív módon alkalmazzák a kommunikáció során (Bialystok, Peets és Moreno, 2014). A hazai és nemzetközi kutatások rámutatnak a szövegértés és a nyelvi tudatosság közötti pozitív korrelációra (Adamikné Jászó, 2006; Török és Hódi, 2015b), illetve a nyelvi tudatosság egyes részképességeinek a szövegértő olvasásra gyakorolt hatására (Laczkó, 2008; Török és Hódi, 2015b). Míg az olvasásképesség kialakulásának kezdeti szakaszában a fonológiai tudatosság (Verhoeven és Perfetti, 2011; Blomert és Csépe, 2012; Csapó, Steklács és Molnár, 2015), játssza a főszerepet, addig a későbbi fejlődés során már a morfológiai, a szintaktikai és a lexikális tudatosság kap egyre nagyobb hangsúlyt.

morfológiai tudatosság közvetlenül befolyásolja a szavak pontos értelmezését és a szó-kincs nagyságát, amely közvetve hat a szövegértésre is. Deacon, Benere és Pasquarella (2012) második és harmadikos tanulóknál mérte a fonológiai, morfológiai tudatosságot és a nem verbális intelligenciát. Kutatásaik azt mutatják, hogy a morfológiai tudatosság szorosan összefügg a szövegértés pontosságával. A morfológiai tudatosság fejlődése és a szövegértés fejlődése tehát összefügg, kétirányú kapcsolat van a gyermekek morfológiai tudatossága és a szövegértés között. A morfológiai tudatosság és a szövegértő olvasás képessége közötti pozitív korrelációt további kutatások is megerősítik (Carlisle, 1995, 2000; Deacon és mtsai, 2014). Kuo és Anderson (2006) szerint a morfológiai tudatosság hozzájárul a morfológiailag komplex szavak dekódolásához, a szövegértő olvasás fejlődéséhez. A szerzőpáros is hangsúlyozza, hogy ez kétirányú folyamat, továbbá rávilágítanak arra, hogy a morfológiai tudatosság egyre növekvő mértékben jelzi előre a szövegértésben elért eredményeket.

A szövegértési képesség és morfológiai tudatosság együttes fejlesztése

A szövegértési képesség fejlődésének megértése, ezen belül a morfológiai tudatosság jelentőségének feltárása, az eredmények hasznosítása az olvasási képességek fejlesztését szolgálja. Carlisle és munkatársai (2010) összefoglaló munkájukban, amely 16 különböző tanulmány eredményeit összesítik, hangsúlyozzák a morfológiai tudatosság pedagógiai relevanciáit, és az oktatásban hasznosnak ítélik azokat a gyakorlatokat, amelyek elősegítik a nyelvi tudatosság, a különböző nyelvi kompetenciák és a morfológiai tudatosság fejlesztését. A korai olvasásfejlesztő programokban tehát fontos szerepet tölthetnek be a morfológiai tudatosságot fejlesztő feladatok is.

Kirk és Gillon (2008) programja például az olvasási készséget és a helyesírást fejleszti azáltal, hogy a morfológiai tudatosság és a nyelvi tudatosság egyéb formáit (fonológia, helyesírás, szemantika, szintaxis) erősíti. A programban részt vevő 8-11 éves gyermekek átlagosan 19,4 fejlesztő foglalkozáson vettek részt. A fejlesztés során a szavak elemeinek felismerését gyakorolták, ezzel együtt a helyesírást is. A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítása azt mutatta, hogy a fejlesztés sikeres volt, a kísérleti csoport lényegesen jobb teljesítményt mutatott a szövegértésben és a helyesírásban, mint a kontrollcsoport. Emellett a kísérleti csoport tagjai sikeresen alkalmazták a megtanult szabályokat akkor is, ha számukra ismeretlen, új szavakkal találkoztak.

Clarke és munkatársai (2010) olvasási nehézségekkel küzdő 8-9 éves tanulók számára készítettek fejlesztő programot, a kísérletben a tanulók három csoportra voltak osztva. Az előteszten az átlagos teljesítménynél gyengébb eredményeket elérő 84 gyermeket választottak ki, összesen 23 iskolából. Míg az első csoport a szövegértő olvasást gyakorolta különböző szövegértési stratégiák segítségével, a második csoport szókincsfejlesztő gyakorlatokban részesült, a harmadik program az előző kettő keveréke volt; a fejlesztés egyik felében szövegértési feladatokat kaptak, a másik felében szókincsfejlesztő foglalkozásokon vehettek részt (Clarke és mtsai, 2010). A fejlesztést követően négy egymás utáni mérést végeztek. Az első mérés az előteszt volt, majd a fejlesztést követő 10., majd 20. héten, és végül 11 hónappal a fejlesztés után mérték fel a szövegértést és a szókincset is. Az előmérés során a kontrollcsoport jobban teljesített, mint a kísérleti csoport. A fejlesztés után kiegyenlítődtek a különbségek, sőt egyes esetekben a kísérleti csoport eredményei túlszárnyalták a kontrollcsoport eredményeit. A három fejlesztő módszer közül a szókincsfejlesztő gyakorlatok bizonyultak a leghatékonyabbnak. A szókincsfejlesztésben részt vevő gyermekek a fejlesztést követően még 11 hónap elteltével is fejlődést mutattak (Clarke és mtsai, 2010). Wu és munkatársai (2009) 169 kínai gyermekkel folytattak fejlesztő kísérletet. A csoport egyik fele

második és harmadik osztály elején kapott morfológiai fejlesztést, a másik fele nem vett részt fejlesztésben.

A fejlesztések utáni szövegértési és morfológiai tudatosság tesztek azt mutatják, hogy a fejlesztő gyakorlatok jelentős mértékben javították a tanulók eredményeit a morfológiai tudatosság és a szövegértés terén. Wolter (2013) a morfológiai tudatosság fejlesztését célzó programja szintén nagymértékben elősegítette az olvasási és nyelvi nehézségekkel küzdő gyermekek fejlődését a fonológiai tudatosság, a helyesírás és az olvasási képességek terén. A program egyaránt elősegíti a tanulók képességeinek fejlesztését, függetlenül attól, hogy olvasási nehézségekkel küzdenek vagy nem.

Online fejlesztő programok, játékos fejlesztés

A bemutatott kutatási eredmények egyértelműen rámutatnak, hogy a morfológiai tudatosság fejlesztése nagymértékben hozzájárulhat a szövegértési képesség fejlődéséhez is. A szövegértés iskolai kontextusban történő hatékony fejlesztéséhez ugyanakkor elengedhetetlen, hogy könnyen alkalmazható mérő- és fejlesztőeszközök álljanak rendelkezésre a pedagógusok számára. A hagyományos papíralapú módszerek idő- és erőforrás-igényeik, ami gátolja a mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásukat. Az online felületek számos olyan megoldást nyújtanak, mint például az automatikus visszacsatolás lehetősége, az innovatív feladatok használata, az adatok könnyű kezelhetősége, amelyek nagymértékben hozzájárulhatnak a mérések és a fejlesztések iskolai kivitelezéséhez is (Molnár, 2011; Csapó, Lőrincz és Molnár, 2012; Pásztor, 2013, 2014; James, 2014). A fejlesztések vonatkozásában a digitális játékalapú tanulásban rejlő lehetőségeket érdemes kiemelni, úgymint a tananyag innovatív bemutatásának, szervezésének, az interaktivitásnak, a különböző visszacsatolási mechanizmusok alkalmazásának, valamint a motiváció növelésének a lehetőségeit (Pásztor, 2013). Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a területen folyó kutatások egyértelműen rámutatnak arra is, hogy a technológia alkalmazása önmagában nem implicálja a megnövekedett hatékonyságot, ezért „a lehetőségek minél eredményesebb kiaknázása érdekében elengedhetetlen, hogy a játékpogramok kialakítása tudományos módszerekre, kurrens oktatásméleti ismeretekre épüljön, a hatásokat pedig empirikus módszerekkel szükséges nyomon követni” (Pásztor, 2013. 46.). A következőkben olyan kutatásokat mutatunk be, amelyek a számítógépes technológia eszköztárát kihasználva a szövegértési képesség fejlesztésére irányulnak.

Horne (2017) tanulmánya a számítógéppel segített Comprehension Booster szövegértési program hatékonyságát elemzi, amely az olvasási nehézségekkel küzdő általános iskolás korú gyermekek számára készült. Horne (2017) megjegyzi, hogy a téma még mindig nem kap elég figyelmet a szakirodalomban, annak ellenére, hogy a számítógéppel segített oktatás egyre inkább kiegészíti a szemtől szembeni, papír-ceruzaalapú oktatási módszereket. Horne (2017) az első kutató, aki empirikus vizsgálatot folytatott a programmal kapcsolatban, amelyben két iskolából 36 gyermek (26 fiú és 12 lány) vett részt. A program hat hétig tartott, amely időtartam alatt a csoport egyik fele (kísérleti csoport) a Comprehension Booster programot végezte el, a másik fele (kontrollcsoport) hagyományos oktatásban vett részt. A program 7-12 éves korú tanulóknak nyújt interaktív feladatokat, amelyek az olvasást és a hallott szövegek megértését fejlesztik. A gyakorlatok különböző témájú, hosszúságú és nehézségi fokú írott és hallott szövegeket tartalmaznak; 70 szépirodalmi és 70 nem szépirodalmi jellegű szöveget, képeket és szókinszfejlesztő gyakorlatokat, amelyek 1800 nem gyakori kifejezés magyarázatát tartalmazzák. Minden bekezdés után találunk egy feleletválasztós, a megértést ellenőrző kérdéseket tartalmazó egységet. A fejlesztést követő felmérés eredményei szerint a kísérleti csoport szignifikáns különbséget mutatott a szövegolvasás pontossága és a

szövegértési képesség tekintetében. Horne (2017) megállapítja, hogy a számítógéppel segített fejlesztőprogramok is hasznosak lehetnek, bár nem helyettesíthetik a hagyományos oktatást. A kutatást kis mintán végezték, ezért az eredmények csak korlátozott mértékben általánosíthatók.

Mioduser, Tur-Kaspa és Leitner (2000) tanulmánya is egy technológiaalapú korai olvasásfejlesztő program hatékonyságát vizsgálja, amelyben 46 óvodáskorú (5-6 éves) gyermek vett részt. A kiválasztás fontos szempontja volt, hogy az előzetes felmérés alapján a gyermekeknél valószínűsíthető volt, hogy tanulási nehézségek alakulnak ki. Három csoportba osztották őket, különböző típusú fejlesztésben részesültek. Az első csoport (7 fő) nyomtatott és digitális fejlesztést is kapott. a második csoport (15 fő) csak nyomtatott anyagokból tanult. A harmadik csoport (15 fő) volt a kontrollcsoport, nem kapott olvasásfejlesztést, csak a hagyományos óvodai foglalkozásokban részesült. A fejlesztés első szakasza az olvasástanulás előkészítését, például a betű- és hangfelismerést, a vizuális diszkriminációt helyezte előtérbe. A második szakasz olvasástanulási feladatokat tartalmazott. A digitális verzióban játékhhoz hasonló felületen dolgoztak a gyermekek. A fejlesztés után is tesztelték a gyermekeket, a teszt azt mutatta, hogy a számítógéppel segített fejlesztőprogram hatékonyan fejlesztette a fonológiai tudatosságot, a szó- és betűfelismerést és a betűmegnevezést, a kísérleti csoport jobban teljesített azokhoz a társaikhoz képest, akik csak nyomtatott anyagokból tanultak.

Amendum, Vernon-Feagans és Ginsberg (2011) olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek számára készült technológiaalapú korai olvasásfejlesztő program (Targeted Reading Intervention) hatását vizsgálja. Az óvodások és első osztályosok számára készült programban 364 gyermek vett részt, a gyermekek vidéki, alacsony jövedelmű közösségekből származtak és olvasási nehézségekkel küzdöttek. Standard tesztekkel mérték fel a gyermekeket a fejlesztés előtt, és véletlenszerűen választották ki a kísérleti és kontrollcsoport résztvevőit. A TRI (Targeted Reading Intervention) program innovatív webkonferenciát alkalmazó módszer alapján, laptop és webkamera használatával dolgozott. A fejlesztést irányító tanítók továbbképzésen vettek részt és TRI-szakértők segítették a munkájukat. Az osztálytermekbe elhelyezett webkamerák és a videokonferencia-módszer segítségével a TRI-szakértők követni tudták az osztálytermi fejlesztések menetét. A program nagy hangsúlyt helyezett az olvasás folyamatosságának fejlesztésére, ezért a fonológiai tudatosság, a szókincsfejlesztés és az irányított hangos olvasás is helyet kapott. Fejlesztendő területek voltak a szavak felismerése, a szövegértés, a helyesírás. Az eredmények azt mutatták, hogy a fejlesztésben részt vevő gyermekek túlszárnyalták a fejlesztésben nem részesülő társaikat a fejlesztett területeken.

Az előzőekben bemutatott kutatások rávilágítanak a digitális játékalapú tanulásban rejlő lehetőségekre az olvasás-szövegértés képesség fejlesztése terén. Az előnyök kiaknázása azonban nem könnyű feladat. Problémaként merülhet fel, hogy az oktatási intézmények nem tudják kellő mértékben kihasználni a lehetőségeket, részben a játékalapú tanulást övező előítéletek miatt. Sokan azt gondolják, hogy a tanulás munka, a digitális játékok csak szórakoztatnak (Van Eck, 2006). A digitális oktatójátékoknak számtalan előnye mellett több hátránya is van. Többek között nem lehet minden témakörben megfelelő hatékonysággal használni az alkalmazásokat, az átadható ismeretek köre sok esetben nem eléggé széles. Az eredményes játékok kidolgozása komoly csapatmunkát, különböző szakemberek, például művészek és programozók összefogását igényelheti, ami rendkívül költség- és munkaigényes. A digitális játékok alkalmasak lehetnek arra, hogy egy-egy tantárgyat megszeretnessenek a tanulókkal, de a motiváció hosszú távú fenntartása már nagyobb kihívást jelent (Van Eck, 2006). A játékok osztálytermi használata a tanítási-tanulási folyamatok hatékony szervezését igényli, ami megfelelő pedagógiai szakértelmet is igényel. A programok széleskörű használatát a technikai jellegű problémák is akadályozhatják, például a számítógépek rendelkezésre állása, a használható szoftverek vagy

a szélessávú internetkapacitás hiánya, az intézményi és pénzügyi háttér biztosítása (Van Eck, 2006).

Elméleti fejezetünkben rávilágítottunk a szövegértés és a morfológiai tudatosság jelentőségére, a két terület összefüggésére, majd bemutattuk a számítógép-alapú fejlesztésben rejlő lehetőségeket és kihívásokat, a területen folyó kutatásokat. Az elméleti megfontolásokat és tapasztalatokat felhasználva a kutatásunk célja az olvasás-szövegértési képesség és a morfológiai tudatosság fejlesztésére alkalmas online feladatsor kialakítása, működésének elemzése, alkalmazásuk első tapasztalatainak bemutatása.

A morfológiai tudatosságot és olvasás-szövegértési képességet fejlesztő program bemutatása és a kipróbálás tapasztalatai

A program bemutatása

Az olvasás-szövegértési képesség és a morfológiai tudatosság fejlesztése céljából egy játékos, kerettörténetbe ágyazott online fejlesztő feladatsort dolgoztunk ki. Fontos törekvésünk, hogy gyakoroltassuk a számítógépes egerhasználatot és a képernyőn való olvasást is, amely a digitális készségeket fejleszti. A fejlesztő feladatok szerkesztése, valamint a program megvalósítása is az eDia platform alkalmazásával történt (Csapó és Molnár, 2017; Molnár 2015; Molnár, Makay és Ancsin 2018; edia.hu; Molnár és Csapó, 2019).

A gyermekek szívesebben olvasnak, tanulnak, ha a valós életben is előforduló szituációkban kell feladatot megoldaniuk.

Az általános iskolai olvasókönyvekben található szövegek hosszúsága, bonyolultsága és sok esetben a témaköre sem segíti elő azt, hogy a gyermekek megszeressék az olvasást. Arra törekedtünk, hogy a programban szereplő szövegek témája, hosszúsága és nehézsége a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő legyen, és a szövegek szókincse nagyrészt gyakran használt szavakat tartalmazzon (Steklács, 2013).

A motiváció és az érdeklődés fenntartása érdekében egy kerettörténetet dolgoztunk ki, amely bevonja a tanulókat a feladatmegoldásba, ezáltal ők is a mese szereplőivé válnak. A történet szerint Pámi egy másik bolygóról jött, most tanulja a földi nyelvet és vele együtt az olvasást is (1. ábra). Pámi szeretne minél többet megtudni a Föld bolygóról, melynek okán különböző kalandokban vesz részt. Ezekben a kalandokban kell a

Az előzőekben bemutatott kutatások rávilágítanak a digitális játékalapú tanulásban rejlő lehetőségekre az olvasás-szövegértés képesség fejlesztése terén.

Az előnyök kiaknázása azonban nem könnyű feladat. Problémaként merülhet fel, hogy az oktatási intézmények nem tudják kellő mértékben kihasználni a lehetőségeket, részben a játékalapú tanulást övező előítéletek miatt. Sokan azt gondolják, hogy a tanulás munka, a digitális játékok csak szórakoztatnak (Van Eck, 2006). A digitális oktatójátékoknak számtalan előnye mellett több hátránya is van. Többek között nem lehet minden témakörben megfelelő hatékonysággal használni az alkalmazásokat, az átadható ismeretek köre sok esetben nem eléggé széles. Az eredményes játékok kidolgozása komoly csapatmunkát, különböző szakemberek, például művészek és programozók összefogását igényelheti, ami rendkívül költség- és munkaigényes.

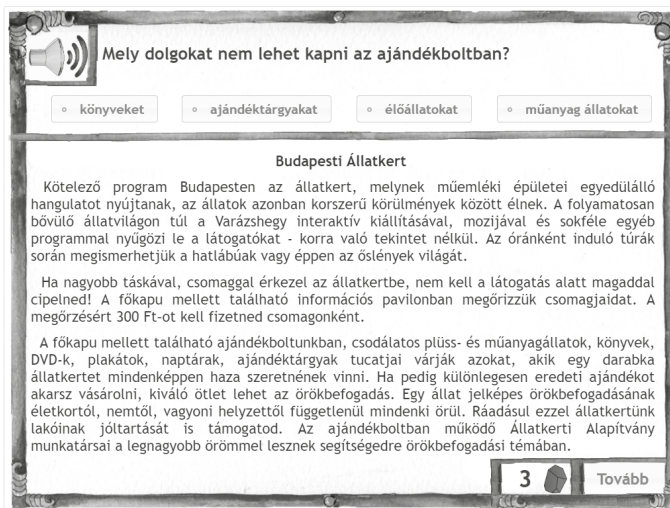
gyerekeknek segítenie Páminak, a program így támogatja a szociális képességek fejlődését is. A kalandok mindennapi helyzeteket reprezentálnak, például Pámi állatkertbe, moziba, múzeumba vagy kalandparkba megy.

A fejlesztőprogramban szereplő szövegértési és morfológiai feladatokat a második osztályos tananyag követelményeihez igazítottunk. A kialakítás során arra törekedtünk, hogy az olvasás különböző szintjeinek fejlesztése megjelenjen a programban, kezdve a dekódolástól egészen a szövegre vonatkozó következtetések levonásáig (2. ábra). A fejlesztési célok elérése érdekében morfológiai, szókincs- és nyelvi tudatosságot fejlesztő gyakorlatokat oldanak meg a tanulók, például szótó és toldalékok különválasztása, szófajok felismerése analógia alapján (Wolter, 2013). A szövegkiegészítés feladat fejleszt a szövegértési képességet és a morfológiai tudatosságot is (3. ábra). A szövegértő olvasás fejlesztéséhez elengedhetetlen az olvasási stratégiák alkalmazása, melyek közül a tanulók az alábbi olvasási stratégiákat gyakorolhatják a feladatok megoldása során: a szöveg átfutása abból a célból, hogy információkat szerezzünk annak hosszúságáról, struktúrájáról, a lényeges információk kiszűrése a szövegekből, az irreleváns gondolatok figyelmen kívül hagyása, a kapott információk rendszerezése (Steklács, 2013). Az olvasási stratégiák abban segítenek, hogy a nyelvre vonatkozó intuitív tudást tudatossá tegyék azáltal, hogy a szövegek szókincsének, szerkezetének és tartalmának elemzéséhez, megértéséhez és mondanivalójának összefoglalásához adjanak támpontot (Steklács, 2013).

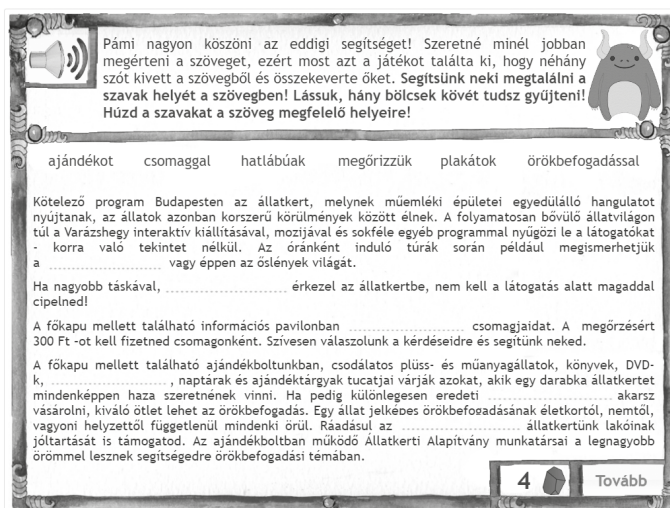
A programban több feladattípust is alkalmaztunk, hogy segítsük a stratégiák fejlesztését, az információk rendszerezését, így szövegkiegészítést, párosítást vagy táblázat-kiegészítést (Steklács, 2013). A gyakorló feladatok egy része feleletválasztást várt el a tanulóktól, a tanulóknak általában négy választási lehetőség közül kellett kiválasztani a megfelelőt. Ezenkívül helyet kapott a vonzólasos feladattípus (*drag and drop*) is, amely a digitális képességek fejlődését is szolgálja. Az instrukciók megértésének segítése érdekében a tanulók meg is hallgathatták azokat.



1. ábra. Részlet a fejlesztőprogram kerettörténetéből



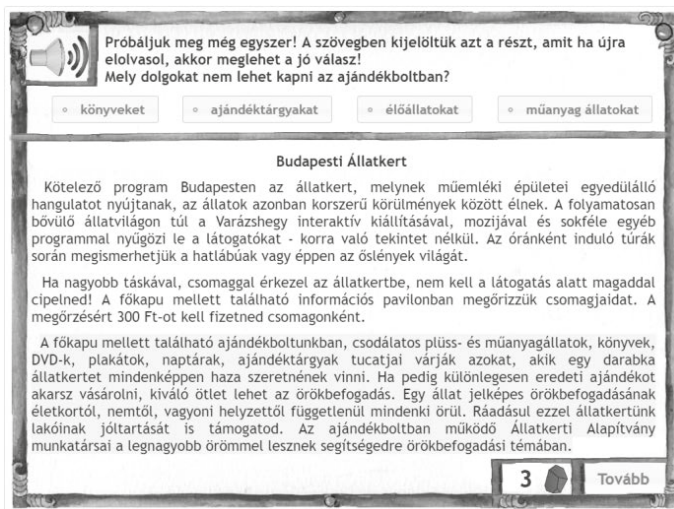
2. ábra. Példafeladat szövegértés fejlesztésére



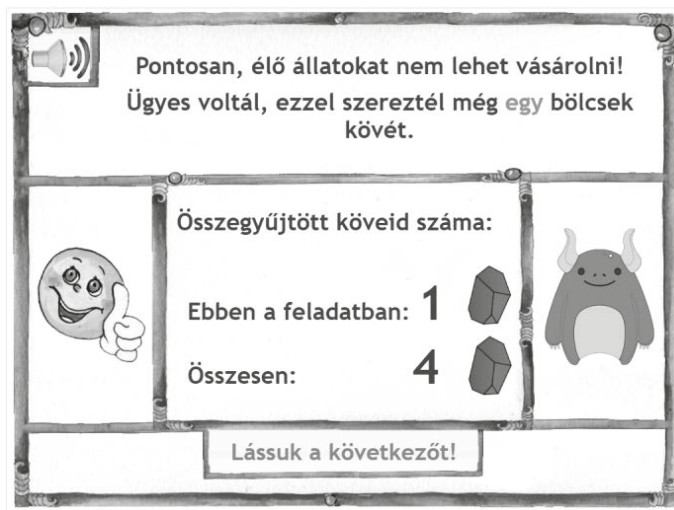
3. ábra. Példafeladat szövegértés és a morfológiai tudatosság fejlesztésére

Az eredményes tanulás érdekében a programban beépített visszacsatolási mechanizmusokat illesztettünk be. Például a 2. ábrán bemutatott feladat helytelen megoldása esetén a program elágazik, és segítő instrukciót fogalmaz meg a tanuló számára, jelen esetben felhívja a figyelmét arra a szövegrészre, ami alapján a helyes válasz megadható (4. ábra). A másodszori helytelen választ követően a kijelölt szövegrész kisebb lesz, ezzel is segítve a tanulót. Ha továbbra sem sikerül megadni a helyes választ, akkor a program megmutatja a megoldást, valamint felajánlja a visszalépés lehetőségét. A visszalépést követően ismét megadható a jó megoldás, így a feladatmegoldás során minden tanuló eljuthat a helyes választ követő pozitív visszacsatoláshoz (5. ábra). A jó válaszok megadásával a tanulók egyre több bölcsek követ gyűjthetnek össze, melynek számát a rendszer folyamatosan jelzi (lásd például a 2. ábrán a tovább gomb mellett), valamint

a pozitív megerősítés során megmutatja az adott feladatban, illetve a teljes programban gyűjtött kövek számát is. Ez a visszacsatolási rendszer minden feladatban megjelenik, természetesen a feladat jellegétől függően némileg módosulhat. A 3. ábrán bemutatott feladat esetében például helytelen megoldás esetén a program megmutatja a helyes válaszokat, majd a tanuló visszaléphet, ellenőrizheti és felülírhatja válaszait.



4. ábra. Helytelen válasz esetén a program kijelöli a szöveg azon részét, ami alapján a helyes válasz megadható



5. ábra. Helyes válasz esetén megjelenő pozitív visszacsatolás

A kipróbálás tapasztalatai

A program alkalmazhatóságának vizsgálata, valamint a további fejlesztési területek kijelölése érdekében a program négy feladatát próbáltuk ki harmadik osztályos tanulók bevonásával. A kipróbálás tanóra keretében történt, melyben 15 tanuló vett részt, a négy feladatban összesen 17 bölcsek követ lehetett megszerezni. A visszacsatolási mechanizmusoknak köszönhetően egy tanuló kivételével mindenki 17 bölcsek követ gyűjtött, de az egy tanulónak is sikerült 16 követ megszerezni. A program összesen 29 alkalommal adott konstruktív visszacsatolást, ami, figyelembe véve a tanulók és a feladatok számát, nem tekinthető magasnak. A kipróbálásban részt vevő tanulóknak tehát alapvetően nem okoztak nehézséget a programban szereplő feladatok. A fejlesztést követő megbeszélés alapján a tanulók kedvezően fogadták a feladatokat, érdekesnek találták őket. A jelen lévő pedagógusok könnyen kezelhetőnek, értékesnek, hasznosnak és a mindennapi osztálytermi munkában jól alkalmazhatónak találták a program mostani, kísérleti verzióját.

Összefoglalás

A tanulmányban bemutatott morfológiai tudatosság szövegértésben betöltött szerepét, jelentőségét, majd áttekintettük a fejlesztésre irányuló kutatásokat. A szakirodalmi háttér elemzése rávilágított a morfológiai tudatosság és a két konstruktumot együtt fejlesztő program pedagógiai relevanciájára, iskolai hasznosíthatóságának lehetőségeire. Külön foglalkoztunk a digitális játékalapú tanulás által kínált lehetőségekkel és kihívásokkal. A szakirodalom alapján megkezdjük egy online fejlesztőprogram kialakítását, törekedtünk a digitális játékalapú tanulásban rejlő módszertani előnyök kiaknázására. A program jelenleg is fejlesztés alatt áll, jelen tanulmány az első, kísérleti verziójának kipróbálásáról számolt be.

A program alkalmazhatóságának vizsgálata, valamint a további fejlesztési területek kijelölése érdekében a program négy feladatát próbáltuk ki harmadik osztályos tanulók bevonásával. A kipróbálás tanóra keretében történt, melyben 15 tanuló vett részt, a négy feladatban összesen 17 bölcsek követ lehetett megszerezni. A visszacsatolási mechanizmusoknak köszönhetően egy tanuló kivételével mindenki 17 bölcsek követ gyűjtött, de az egy tanulónak is sikerült 16 követ megszerezni. A program összesen 29 alkalommal adott konstruktív visszacsatolást, ami, figyelembe véve a tanulók és a feladatok számát, nem tekinthető magasnak. A kipróbálásban részt vevő tanulóknak tehát alapvetően nem okoztak nehézséget a programban szereplő feladatok. A fejlesztést követő megbeszélés alapján a tanulók kedvezően fogadták a feladatokat, érdekesnek találták őket. A jelen lévő pedagógusok könnyen kezelhetőnek, értékesnek, hasznosnak és a mindennapi osztálytermi munkában jól alkalmazhatónak találták a program mostani, kísérleti verzióját.

A tapasztalatok alapján összességében megállapítható, hogy az eredmények biztatók, a színes feladatok, a kerettörténet élményszerűvé tehetik a tanulást. A gyermekek gyakorolják a képernyőn való olvasást, valamint a beviteli eszközök használatát is, ami fejlesztheti digitális képességeiket. A visszacsatolási mechanizmusok segítségével a tanulási folyamat differenciálható az egyéni igényeknek megfelelően.

Nagyobb mintán való alkalmazása előtt ugyanakkor szükségesnek látjuk egy újabb kipróbálás megvalósítását második évfolyamos tanulók körében is, akiknek feltehetően nagyobb gyakorisággal ad a program segítő visszacsatolást, így részletesebben elemezhetjük azok működését. A későbbiekben olyan feladatokat is kidolgozunk, amelyekben nagyobb hangsúlyt helyezünk explicit tudáselemek elsajátítására is, a jelenlegi feladatok zömében a szövegértési képesség és a morfológiai tudatossághoz kapcsolódó egyes tudáselemek gyakoroltatásával érhetnek el fejlesztő hatást. Ezt követően a program újabb verziójának hatékonyságát nagyobb mintán, kísérleti és kontrollcsoportos elrendezésben teszteljük. A hatékonyság vizsgálatához többek között saját fejlesztésű mérőeszközöket is alkalmazunk (Varga és Steklács, megjelenés alatt), amiket kiegészítünk további tesztekkel, kérdőívekkel, valamint diákokkal és pedagógusokkal készített interjúkkal is.

Varga Szilvia

NJE, Pedagógusképző Kar

Pásztor Attila

MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

Steklács János

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Köszönetnyilvánítás

Hálával tartozunk az anonim lektorok lelkiismeretes munkájáért, értékes megjegyzéseikért és konstruktív módosítási javaslataikért.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.

Altman, C., Goldstein, T. & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers of Psychology*, 9. 1953. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.01953](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953)

Amendum, S. J., Vernon-Feagans, L. & Ginsberg, M. C. (2011). The Effectiveness of a Technologically Facilitated Classroom-Based Early Reading Intervention. *The Elementary School Journal*, 112(1), 107–131. DOI: [10.1086/660684](https://doi.org/10.1086/660684)

Blomert Leo & Csépe Valéria (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–86.

Babarczy Anna, Lukács Ágnes és Pléh Csaba (2014). Nyelvelsajátítás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika. 1-2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 445–481.

Bialystok, E., Peets, K. F. & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177–191. DOI: [10.1017/s0142716412000288](https://doi.org/10.1017/s0142716412000288)

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman, L. (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 189–209.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact

- on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169–190.
- Carlisle, J. F., McBride-Chang, C., Nagy, W. & Nunes, T. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464–487.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological science*, 21(8), 1106–16. DOI: [10.1177/0956797610375449](https://doi.org/10.1177/0956797610375449)
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998). *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csapó Benő, Lőrincz András & Molnár Gyöngyvér (2012). Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In: Ifenthaler, D., Eseryel, D. & Ge, X. (Eds.): *Assessment in game-based learning. Foundations, innovations, and perspectives*. New York: Springer. 235–254.
- Csapó Benő, Steklács János & Molnár Gyöngyvér (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Csipe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Deacon, S. H., Benere, J. & Pasquarella, A. (2012). Reciprocal Relationship: Children's Morphological Awareness and Their Reading Accuracy Across Grades 2 to 3. *Developmental Psychology*, 49(6), 1113–1126. DOI: [10.1037/a0029474](https://doi.org/10.1037/a0029474)
- Gósy Mária & Krepisz Valéria (2017). *Morfémák időzési mintázatai a beszédben*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Gósy Mária (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (utolsó letöltés: 2019.01.02.)
- Hódi Ágnes, B. Németh Mária & Tóth Edit (2015). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–136.
- Hódi Ágnes & Tóth Edit (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdetkor mért elemi alapképességeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26(9), 51–72. DOI: [10.17543/iskult.2016.9.51](https://doi.org/10.17543/iskult.2016.9.51)
- Horne, J. K. (2017). Reading Comprehension: A Computerized Intervention with Primary-age Poor Readers. *Dyslexia*, 23(2), 119–140. DOI: [10.1002/dys.1552](https://doi.org/10.1002/dys.1552)
- James, L. (2014). The integration of a computer-based early reading program to increase English language learners' literacy skills. *Teaching English with Technology*, 14(1), 9–22.
- Kirk, C. & Gillon, G. (2008). Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40, 341–351. DOI: [10.1044/0161-1461\(2008/08-0009](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0009))
- Kuo, L. & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. DOI: [10.1207/s15326985Sep4103_3](https://doi.org/10.1207/s15326985Sep4103_3)
- Laczkó Mária (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 12–22.
- Lörincz József (2006). A gyermeki fonológiai tudatoság megismeréséről. *Beszédegység*, 17(2). 32–60.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1), 54–63. DOI: [10.1046/j.1365-2729.2000.00115.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2000.00115.x)
- Molnár Gyöngyvér (2011). Számítógépes játék-alapú képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 21(6-7), 3–11.
- Molnár, G., & Csapó, B. (2019). Technology-Based Diagnostic Assessments for Identifying Early Mathematical Learning Difficulties. In: Fritz, A., Haase, V. G. & Räsänen, P. (Eds.): *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties*. Cham: Springer. 683–707. DOI: [10.1007/978-3-319-97148-3_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_40)
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza és Ancsin Gábor (2018). *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. Szeged: SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport.
- Nagy József (2015). Új pedagógiai kultúra. (Továbbfejlesztett változat gépirat) [http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjzozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cimbevezeto_attekinto_es_tartalomjegyzek\(5-10\).pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjzozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cimbevezeto_attekinto_es_tartalomjegyzek(5-10).pdf) [2019.04.14.]
- Pásztor Attila (2013). Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*, 23(9), 37–48.
- Pásztor Attila (2014). Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő tréning hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114(4), 281–301.
- Pléh Csaba (2000). A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. kötet. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 951–1020.
- Pléh Csaba (2011). A tudatos és a nem-tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66, 47–74
- R. Tóth Krisztina & Hódi Ágnes (2010). Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben. In Kozma, T & Perjés, I (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2009: Többnyelvűség és multikulturalitás*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága, Aula Kiadó. 145–157.

R. Tóth Krisztina & Hódi Ágnes (2011). Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 313–332.

Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Könyvkiadó.

Török Tímea & Hódi Ágnes (2015a). A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(1), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> pdf [2019.03.15.].

Török Tímea & Hódi Ágnes (2015b). A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(4), 807–826.

Van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *Educause Review*, 41(2), 1–16.

Varga Szilvia és Steklács János (megjelenés alatt). A morfológiai tudatosság és összefüggése a szövegértő

olvasás képességével második osztályos korban, egy próbamérés tanulságai. In Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*.

Verhoeven, L. & Perfetti, A. C. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457–466. DOI: [10.1017/s0142716411000154](https://doi.org/10.1017/s0142716411000154)

Wolter, J., A. 2013. Word Detectives: Using Morphological Awareness to Improve Language & Literacy. Conference: American Speech Language Hearing Association.

Wu, X., Anderson, R. C., Li, W., Wu, X., Li, H., Zhang, J. & Chen, X.(2009). Morphological awareness and Chinese children's literacy development: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 26–52. DOI: [10.1080/10888430802631734](https://doi.org/10.1080/10888430802631734)

Zang, D. & Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: Testing direct and indirect effect. *Reading and Writing*, 25(5), 1195–1216. DOI: [10.1007/s11145-011-9313-z](https://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z)

Absztrakt

Az olvasás-szövegértés mérése és fejlesztése az iskolai oktatás egyik fontos törekvése. Kiemelt jelentősége ellenére a hazai és a nemzetközi felméréseken a magyar gyermekek eredményei azt mutatják, hogy egyre nagyobb szükség van a szövegértés eredményes fejlesztésére. Jelen tanulmány a szövegértés és a morfológiai tudatosság fejlesztéséhez kíván szempontokat nyújtani a morfológiai tudatosság és a szövegértő olvasás kapcsolatának elemzésével, a területen megvalósuló papír- és számítógép-alapú fejlesztő kísérletek eredményeinek ismertetésével, valamint a szerzők által megkezdett online fejlesztőprogram kidolgozásának és kipróbálásának bemutatásával. Az elméleti háttér elemzése rávilágított arra, hogy több sikeres, a két konstruktumot együtt fejlesztő program áll rendelkezésre a kisiskolások számára; a hatékony alkalmazáshoz ugyanakkor körültekintő tervezésre és megvalósításra van szükség, különösen a számítógép-alapú programok esetében. A szakirodalom felhasználásával megkezdjük egy online, játékos olvasásfejlesztő program kialakítását, amely a szövegértést és a morfológiai tudatosságot együttesen fejleszti, majd egy pilot vizsgálat keretében kipróbáltuk az első négy foglalkozást. Az első tapasztalatok biztatóak, a színes feladatok, a kerettörténet élményszerűvé tehetik a tanulást. A gyermekek gyakorolják a képernyőn való olvasást, valamint a beviteli eszközök használatát is, ami fejlesztheti digitális képességeiket. A visszacsatolási mechanizmusok segítségével a tanulási folyamat differenciálható az egyéni igényeknek megfelelően. A tapasztalatokat felhasználva a morfológiai tudatosságot fejlesztő feladatok számának növelését, valamint a teljes program hatékonyságvizsgálatát tervezzük.

Az életre kelt módszertan, avagy a performativitás pedagógiája

„Hallgatóinkat nem válthatjuk le. Nem találunk helyettük másikat, felelősséggel tartozunk értük, ha már felvételt nyertek. Meg kell kísérelni bevonni őket diskurzusunkba közös diskurzusteret kialakítva velük.”

Bevezető gondolatok

V Gilbert Edit *Az irodalomoktatás módszertanához a felsőoktatásban* című, 12 fejezetből álló elektronikus tankönyve 2015-ben jelent meg. A Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulója emlékének szentelt munka alcíme *Részvétel, gyakorlat, performativitás, társadalmi aktivitás és hasznosuló elmélet az alkalmazott irodalomtudományban*.

A kiadvány mind a mai napig hiánypótlónak számít. A képzés tárgyalt egyetemi és főiskolai szintjein zajló irodalomoktatás módszertanáról és egyáltalán lehetőségeiről ugyanis vajmi kevés szó esik a magyar (nyelvű) tudományos-akadémiai közéletben és közbeszédben. A nemzetköziben nem kevésbé. Viszont kimondottan indokolt és egyben elvárható lenne ez a diskurzustípus a digitális eszközök és az internet térhódításának, a kurrens médiaforradalomnak a korában, amikor az irodalomoktatás minden szinten egyre kifejezettebb mértékben tapasztalható, gyakran krízishelyzeteket okozó kihívásokkal, akadályokkal szembesül, hiszen szubkulturális jellegűvé vált. A felsőoktatás módszertana „létező, de alig érzékelhető”.

Az a helyzet állt elő, hogy majdan a közoktatásban és egyéb területeken tevékenykedő magyar szakosok a munkájukhoz, vagyis az irodalomoktatáshoz, továbbá a magas szintű szövegalkotó és -értő tevékenységekhez szükséges ismeretanyag elsajátításának és készségek megszerzésének, illetve fejlesztésének intézményes

keretek között zajló folyamata (oktatás) módszertanilag kevésbé reflektált és struktúrált. Jó esetben ezt a hiányt, illetve semlegesebb szóhasználattal élve: állapotot az egyetemi oktatók autonómiájuknak megfelelően az adott diszciplináris keretek között, saját habitusukat, a curriculumot és a szakmaiság ismérveit egyaránt figyelembe véve ellensúlyozhatják. A tanári karizma, személyiség, továbbá elköteleződés és felelősségvállalás szintén sokat nyom a latba. Az eredmény lehet biztató, kecsegtető, sőt, akár remek is, ez azonban egy-egy konkrét szak, illetve intézmény esetében szükségszerűen nem csupán egyéni, hanem kollektív hozzáállás, elkötelezettség és munka eredménye, vagyis a kollegialitás kollektív mintáztatának dinamikus nyomait és hatásait viseli magán. Eközben pedig mindenképpen számolni kell az intézményes keretek statikusságával, kényelmességével, a hektikus társadalmi-technikai változásokkal szemben gyakran tanúsított ellenállásával, esetleg közönyével. Nem véletlenül értekezik a szerző a felsőoktatás intézményes működésmódjából és tehetetlenségéből eredő zárványairól, továbbá a különböző közoktatásbeli-szociokulturális háttérből érkező, egymástól esetenként markánsan eltérő előtűdást felmutató hallgatók nyomán keletkező heterogén hallgatói csoportoknak megfelelő differenciálás igényéről. Ez utóbbi szükségszerűségét a bolognai felsőoktatási rendszer által, intézmények, szakok, diszciplinák és országok között egyaránt lehetővé tett hallgatói mobilitás

elterjedtsége, népszerűsége, vagyis „az egyéni tanulási utak” gyakorisága szintén indokolja.

Miként az a kötet címéből is kitetszik, Gilbert munkája a felsőoktatásbeli irodalomtanításnak nem univerzális, annak minden részletére, részkérdésére kiterjedő metodológiáját nyújtja. Sokkal inkább olvasható és olvasandó a könyv az eddigi ismereteinkhez való építő jellegű, konstruktív hozzászólások, megjegyzések gazdag gyűjteményeként, amely számos, egyetemi szövegfeldolgozás és -írás, továbbá szerkesztés és lektorálás alkalmával hasznosítható ötletet, pedagógiai-oktatói „trükköt” tartalmaz. Minde mögött a szerzőnek a hallgatókat partneri, kollegiális-dialogikus viszonyban kezelő, őket minduntalan egyetemi és azon túli, szakmai jellegű (közös) aktivitásra, együtt-gondolkodásra, együtt-cselekvésre sarkalló oktatói ars poeticája húzódik meg. Hitvallása a következőképpen foglalható össze: együtt-gondolkozni az irodalmi szövegek fölött a hallgatókkal, elmélkedni és vitatkozni velük olvasás közben és után, konferenciát, kulturális-művészeti rendezvényt szervezni velük, illetve segítségükkel, aktív hozzájárulásukkal, ám mindezt úgy tenni, hogy mindennek tétje és ennek megfelelő izgalma, valós tartalma, továbbá a mindennapi életben, gyakorlatban és a munkaerőpiacon (is) hasznosítható, kézzelfogható, profitra váltható tapasztalati hozadéka, eredménye legyen.

A kötet a bölcsészképzés, pontosabban fogalmazva, az irodalmárok és irodalomtanárok képzésének társadalmi hasznosságának, hasznosíthatóságának lehetőségeit és bizonyítékait mutatja be a gyakorlat szempontjából: „a bölcsészeti gyakorlati értelméről” gondolkozik, „támogató hozzászólás [ez] a társadalmiasítás gyakorlathoz, némi elméleti alapvetéssel”. A praxishoz idomuló, illetve azt a legteljesebb mértékben megcélzó módszertani megállapítások háttérében annak sürgető felismerése áll, hogy „látszanunk kell, igazolni létünket, kapcsolatba lépni a társadalommal, párbeszédet folytatni vele: megmutatkozni és közvetlenül hatni, hasznosulni”. Ennek

Miként az a kötet címéből is kitetszik, Gilbert munkája a felsőoktatásbeli irodalomtanításnak nem univerzális, annak minden részletére, részkérdésére kiterjedő metodológiáját nyújtja. Sokkal inkább olvasható és olvasandó a könyv az eddigi ismereteinkhez való építő jellegű, konstruktív hozzászólások, megjegyzések gazdag gyűjteményeként, amely számos, egyetemi szövegfeldolgozás és -írás, továbbá szerkesztés és lektorálás alkalmával hasznosítható ötletet, pedagógiai-oktatói „trükköt” tartalmaz. Hitvallása a következőképpen foglalható össze: együtt-gondolkozni az irodalmi szövegek fölött a hallgatókkal, elmélkedni és vitatkozni velük olvasás közben és után, konferenciát, kulturális-művészeti rendezvényt szervezni velük, illetve segítségükkel, aktív hozzájárulásukkal, ám mindezt úgy tenni, hogy mindennek tétje és ennek megfelelő izgalma, valós tartalma, továbbá a mindennapi életben, gyakorlatban és a munkaerőpiacon (is) hasznosítható, kézzelfogható, profitra váltható tapasztalati hozadéka, eredménye legyen.

megfelelően a kötetben olvasható módszertani elemek és elképzelések kivétel nélkül a gyakorlatban már kipróbáltak, hasznosítottak, vagyis „tesztelték”.

Performativitás és esemény

„csak az élményben fogant tudásnyom maradandó”

A kötet kulcsszavai, -fogalmai a magától értetődő diszciplináris meghatározottságon túl a performativitás és az esemény jelenség- és jelentésmezejéből származnak, miközben folyamatos mozgásban, átrendeződésben vannak, hiszen konkrét és ennek megfelelően megismételhetetlen és azoktól elválaszthatatlan szituációkban tűnnek fel.

A kiadvány kiemelkedő jelentőségű második fejezete a performatív egyetem ideáját tárgyalja. A könyv fentebb említett, a szerző által önreflexív formában szerényen kezelt, ám valójában igazán nagy horderejű elméleti alapvetése ebben a fejezetben történik meg, „a performativitást egyedivé avat[ó]” „egyidejűség, az éppen akkor történés, az ottlét, a jelenidejűség egyszerűsége, váratlansága, kiszámíthatatlansága” fontosságának, meghatározó jelentőségének hangsúlyozásával.

Az említett jellemvonások optimális esetben az irodalmi szövegek olvasásakor, befogadásakor, egyéni és kollektív formában zajló értelmezésekor, az interpretációk vita- és egyéb helyzetekben, például konferenciákon történő ütköztetésekor, megmérettetésekor, egymáshoz való közelítések egyaránt tapasztalhatók. A társművészeti alkotásokhoz kapcsolódó hasonló alkalmak, sőt, maga a kulturális élet eseményei, ha nem is azonos, de mindenképpen hasonló – tágabb értelemben vett – kommunikációs mintázatokat mutatnak fel. Eseményszerűségről, megismételhetetlen egyediségről tanúskodnak. Miként a szerző fogalmaz: „A performativitás színházi modellje társadalmi kommunikációvá tágul, amely az oktatás, az iskola bizonyos progresszív vonulatainak is nyelvéné válik; a bevonó, megérintő, felismertető, életre nyíló pedagógiai alakzatok leírására alkalmas vezérlő elvként funkcionálhat.”

Gilbert Edit a performatív, a hallgatókat és az oktatókat egyaránt magas fokú aktivitásra, teremtő dinamizmusra sarkalló

egyetem eszméjének megvilágításakor Jacques Derridának a pécsi univerzitáson tett 2000. szeptemberi látogatását, díszdoktorrá avatását, illetve az azt követő, a gondolkodó tiszteletére rendezett tudományos tanácskozást idézi fel. Eközben pedig emlékeztet rá, hogy a feltétel nélküli, „a gondolatszabadság, a kritika, a reflexió helyeként” működő, integratív jellegű, vagyis „nem feltétlenül a fizikai és intézményes értelemben vett” performatív egyetem eszméjét Stanford és Frankfurt után Pécsen is meghírdették.

A kifejezés természetesen nem (csupán) a francia filozófustól, hanem egyúttal Erika Fischer-Lichte *A performativitás esztétikája* című munkájából származik. Ez utóbbi szöveg a színházi előadás működésmódjára, temporális jellegzetességeire, illékonyágára, megismételhetetlen egyszerűségére összpontosítva határozza meg sajátos esztétikáját, egyúttal ki is szélesítve annak jelentéstartományát, a kulturális kommunikáció egyéb típusaira és eseteire is vonatkoztatva azt. Miként Gilbert fogalmaz: „a performativitás az eseményyszerű, a megcselekvő, megtevő aspektus prioritása az állítóval, kijelentővel szemben, a gyakorlati az elmélettel, a spekulatív a létrejövővel.” Ennek köszönhetően örvend egyre nagyobb népszerűségnek többek között a drámapedagógia és a művészet-, illetve a biblioterápia: „A szó is tett, cselekvés. Tétje, súlya van, éget, a diktatúrák félnek is tőle kellőképpen. A szó értelmezése – művön belül és kívül: a műről folytatott beszédben is nyomatékos, jelentőségteli aktus. Az iskola, az egyetem és más színterek is élnek a művészi szó performatív erejével, s ettől az érintéstől és érintettségtől több közünk lehet a környező világhoz. Cselekedve, engedve hatni magunkra, amit tanulunk, olvasunk. Részesülve belőle, a művészet és gondolkodás által megváltozva, megváltoztatva [...]”

Módszertani alapelvek és elemek

Gilbert Edit módszertani alapelveit az alap-, a mester és a doktori képzés szintjén egyaránt a hallgatók és az oktató(k) közötti kölcsönösség, aktív-konstruktív részvétel, gyakorlatiasság, interaktivitás, dialogicitás és performativitás jellemzi. Ez jut kifejezésre az irodalmi szövegkorpuszból származó tudástartalmak átadási-közvetítési folyamatában, továbbá az írás- és olvasáskészség fejlesztését célzó tevékenységek esetében, nem beszélve a rendezvényszervezés különböző, gyakorlati jártasságokat és (irodalom)elméleti, továbbá tudományos ismereteket egyaránt előfeltételező, illetve mindazt szükségessé tevő teendőiről. Ez utóbbiakra remek példa a *Kultúroltás* rendezvénysorozat, azt ugyanis jelentős mértékben a hallgatók szervezik, s többféle módon, formálisan és informálisan egyaránt részt vesznek benne.

A kötet az elméleti részeknél és a gyakorlatoknál is törekszik az iskolatípusok szerinti differenciálásra, s szorgalmazza a felsőoktatási, középiskolai és általános iskolai szint együttes és kölcsönös figyelembevételét a közös cél érdekében.

Az írás és olvasás készségének fejlesztésére a szerző külön hangsúlyt fektet, hiszen a különböző, szisztematikusan felépített, megtervezett és időről időre ismétlődő gyakorlatok által megszerezhető ezen kompetenciákra „valóságos társadalmi igény van”, ily módon is alátámasztható és erősíthető a bölcsészeti társadalmi hasznosága, illetve létjogosultsága. Az írásképzés fejlesztésére számos, a gyakorlatban már általa is kipróbált eljárást ismertet. Ezek közül érdemes kiemelni a hallgatók által írt szövegek kollektív formában, gyakorlatokon, illetve szemináriumokon zajló javítási munkálatait, a szükséges korrekciók körébe utalva nem csupán a helyesírási, nyelvhelyességi, mondatszerkesztési, stilisztikai, de a tipográfiai és a grafikai jellegűek is. Ily módon a digitális írástudás fejlesztése is lehetővé válik. Kitüntetett figyelmet érdemel továbbá a tankönyvben ismertetett lektori, az egyes szövegek rövidítésében,

vagyis lényegkiemelésében kifejezésre jutó gyakorlat. A tankönyv – a szóbeli kifejezőkészséget erősítendő – a szabad előadások megtartásának hallgatókkal való gyakoroltatását szintén szorgalmazza.

A doktori (PhD) képzés esetében a szerző külön hangsúlyt fektet Mihail Bahtyin dialogicitás- és Michel Foucault hatalmidiskurzus-elméletének reflektált használatára a szóbeli, illetve a konferencia-előadások elemzése alkalmával.

Gilbert Edit módszertanának, elektro-nikus tankönyvének szövege saját magára is vonatkoztatja a különböző szinteken

A szerző által ismertetett irodalomtanítási felsőoktatási módszertant, annak teljes arculátát és egyes elemeit egyaránt a magyar szakosok képzésére dolgozta ki az elmúlt évtizedekben, lévén ő is ezen a területen dolgozik. Érintettsége, személyes bevonódása a magas szintű felelősségvállalásában és a tapasztalatok gyakorlati jellegében egyaránt kifejezésre jut. A tankönyvben bemutatott metodológiai koncepció azonban azokon a területeken is eredménnyel alkalmazható, amelyek esetében az irodalomtanítás a curriculumnak bármennyire is fontos, meghatározó, de mégis csupán egyetlen szegletét alkotja. Ilyen terület többek között a tanító- és óvóképző, továbbá a kommunikáció szak.

és területeken dolgozó tanároktól, illetve magyar szakosoktól elvárt alapelveket és kommunikációs nyelvi vonásokat. Értethető, a szakzsargont mellőző, a szükséges szakkifejezéseket minden alkalommal pontosan, közérthető módon és stílusban meghatározó értelmiségi diskurzusként áll az olvasó elé. Nagyrészt ez biztosítja olvasmányosságát. Érdekesítő és gondolatébresztő, kritikai gondolkodásra sarkalló kiadvány. Az egyes fejezetek a gyakorlatban, vagyis a tanításban megvalósítható feladatokat, továbbá a kapcsolódó szakirodalom fontosabb tételeit is tartalmazzák. A fejezetek a könnyebb és hatékonyabb olvashatóság, áttekinthetőség és tájékozódás érdekében kulcsszavakat is magukban foglalnak. A könyv külön érdekessége, hogy változatlan formában közli E. Szabó László *A hiba nem az ön gyermekében van* című, az *Élet és Irodalom*ban 2011-ben megjelent, a neten már nem elérhető cikkét.

A szerző által ismertetett irodalomtanítási felsőoktatási módszertant, annak teljes arculatát és egyes elemeit egyaránt a magyar szakosok képzésére dolgozta ki az elmúlt évtizedekben, lévén ő is ezen a területen dolgozik. Érintettsége, személyes

bevonódása a magas szintű felelősségvállalásában és a tapasztalatok gyakorlati jellegében egyaránt kifejezésre jut. A tankönyvben bemutatott metodológiai koncepció azonban azokon a területeken is eredménnyel alkalmazható, amelyek esetében az irodalomtanítás a curriculumnak bármennyire is fontos, meghatározó, de mégis csupán egyetlen szegletét alkotja. Ilyen terület többek között a tanító- és óvóképző, továbbá a kommunikáció szak.

A fentieket figyelembe véve Gilbert Edit elektronikus tankönyvét az irodalomtanítás, a felsőoktatás módszertana, egyáltalán az oktatásmódszertan iránt érdeklődők egyaránt haszonnal forgathatják.

V. Gilbert Edit (2015): *Az irodalomoktatás módszertanához a felsőoktatásban. Részvétel, gyakorlat, performativitás, társadalmi aktivitás és hasznosuló elmélet az alkalmazott irodalomtudományban*. Pécs (elektronikus tankönyv). <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/1/>

Beke Ottó

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka

Irodalom

Fischer-Lichte, E. (2009). *A performativitás esztétikája*. Budapest: Balassi Kiadó.

Orbán Jolán (2009, szerk.). *Jacques Derrida szakmai hitvallása (Jacques Derrida, A szakma jövője, avagy*

a feltétel nélküli egyetem, Előadás és konferencia). Veszprém: Iskolakultúra.

E. Szabó László (2011): *A hiba nem az ön gyermekében van. Élet és Irodalom, LV(42)*, október 21.

Újgenerációs

Jó esetben tanuló, tanár, szülő, oktatásügy ugyanazt várja el egy tankönyvtől, taneszköztől. Talán azt, hogy tartalmilag korrekt, a közös és egyéni tanulást segítő, átlátható szerkezetű, nyelvében is igényes, a korosztálynak megfelelő, motiváló és szép tárgy legyen, megfizethető áron.

Egy Újgenerációs tankönyvről lesz itt szó (így, egybeírva, ez a hivatalos neve), mely a fenti kritériumoknak ugyancsak kevésbé felel meg. Feltételezésem szerint a felsorolt szereplők közül csak az oktatásügy (minisztérium, Oktatási Hivatal, stb.) elégedett vele. Szülők legfőljebb annyiban, hogy ingyen vagy igen nyomott áron szerezhetik be – de ez az előny nyilvánvalóan elenyészik, ha a könyv gyerekük vagy annak tanárai közelébe kerül.

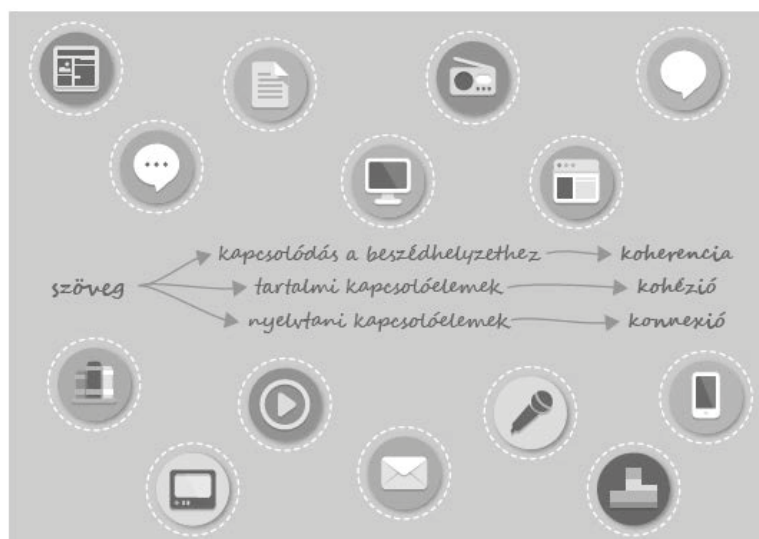
Pedig sok elemében és ígéretében a könyv korszerű ismereteket korszerű pedagógiai módszereket tartalmaz. Szövegközpontúság, szövegértés, digitális kultúra, konstruktivista pedagógia – megannyi vonzó törekvés a koncepcióban

Magyar nyelv 10 – ez a címe a tankönyvnek, melybe most belepillantunk. Első ránézésre a tárgy szép, színes. Tartós használatra a kötés nyilvánvalóan nem alkalmas, könnyen lapjaira esik (ezidáig persze a tartós tankönyvek csak az iskolai könyvtárak és könyvtárosok életét keserítették, mivel igen sűrűn cserélődtek a tartalmak. Most is fognak – jön az új NAT...). A hátoldalán még egy QR kód és egy honlap linkje is fellelhető (egy negyed 8-at mutató, de 8-ra beállított régi vekker képe alatt). A link hibás (ékezetes betűt tartalmaz); a kód nem a tankönyvhöz vezet, hanem néhány, esetlegesnek tűnő tananyagrészhöz kínál filmes kiegészítőt, összefoglalót, köztük a népszerű zanza tv néhány epizódját. Ez persze természeténél fogva könnyen változhat, cserélődhet. Gondos keresgéeléssel – egy másik oldalon – a tankönyv is fellelhető.

Feltűnően sok szép színes ábrát tartalmaz a könyv. Többnyire szellősek,

átláthatóak – szemben a közlő szöveg sűrűn szedett 2 hasábjával. Hasznuk azonban olykor megkérdőjelezhető. Lásunk egy példát a 15. oldalról a *Szöveg-tan* című nagy egység első fejezetéből! (Hogy szükséges-e a szövegösszetartó erőket imígyen megkülönböztetni, az lehetne egy értelmes szakmai kérdés, de erre az egyentankönyv léte nyilván nem ad esélyt. Arra sem, hogy a tanár ízlése, szakmai tudása, meggyőződése, diákjai szerint válasszon taneszközt.)

A piros nyilak, olybá tűnik, kétféle jelentéssel bírnak az ábrán. Ez nem segítség. A nehezen dekódolható szöveges tartalom körül 14 ábra látható. Feltehetően mind kapcsolódik a szöveghez. Némely ábra felismerhetetlen (mintegy 60 magyar-tanár legalábbis erősen megosztott a tartalmukat illetően), és egyáltalán nem világos, miként kerültek ide, mi közük a szöveghez. Tartunk tőle, semmi – de jól mutat, látványos, trendi. Öncélú.



A 40. oldal közlő szövegéhez tartozó ábra még szomorúbb képet fest.

Stílusréteg, stílus típus, stílusárnyalat ► A **stílusréteg** a társas érintkezés során bizonyos kommunikációs szituációkban jellemzően használt kifejezőeszközök rendszere. **Hat stílusréteget** különböztetünk meg:

- tudományos,
- publicisztikai,
- hivatalos,
- irodalmi,
- társalgási (magánéleti),
- és szónoki (nyilvános, közéleti).

Ezek a csoportok ismerősek lehetnek: a **szövegtípusok**kal kapcsolatban már tanultál róluk. A szöveg típusa, a tartalom, a közeg, amelyben használjuk, nagymértékben összefügg ugyanis a **stílussal**: a tudományos témájú szövegeket sajátos stílus jellemzi, ezt nevezzük tudományos stílusnak. A stílusrétegekről bővebben lesz szó a következő fejezetekben.

A **stílus típus** a stílusrétegeken belüli fogalom, amely a szöveg funkciójához és a szituációhoz kötődik. A stílus típus lehet **bizalmas**, **közömbös** és **választékos**.

A stílus típusokon belül **stílusárnyalatokat** különböztünk el, amelyeket a beszélő lelkiállapota, a hallgatóhoz és a témához való viszonya határoz meg. A bizalmas stílus típusú szöveg lehet például **durva**, **trágár**, a választékos szöveg pedig **ünnepléses**, **lírai**.

Ehhez a szöveghez tartozik ez az ábra:



Az ábra aláírása szerint innen valami leolvasható lenne. Ám az előző oldal szövege más fogalmakat, szavakat használ. Az ábra nem ismeri a „közömbös” szót; ami itt „szaknyelvi”, az ott „tudományos” – hogy az „újszerű”-ről ne is beszéljünk. Amit a szöveg állít, annak az ábra egyszerűen

nem felel meg. Diák (tanár) legyen a talpán, aki ezen eligazodik!

Vigyázó szemünket a feladatokra fogjuk vetni, de a közlő szöveg jellemzéseként álljon itt egy példa. Ennyi és csak ennyi derül ki a komplex képről *A szóképek* fejezetben (65. oldal):

Az összetett költői képek ► Az összetett költői képek nem szóképek, hanem azokból alkotott komplex képrendszerek. Például:

„Égesd el a könyveket, Kalibán!
Pusztítsd el őket! Mind! Szőrös kezed
fojtsa koromba gyémánt agyvelők
értelmetlen tündérvjátékait!”

(Szabó Lőrinc: *Kalibán* – részlet)

Az összetett (komplex) költői képek a modern és poszt-modern irodalom nagyon gyakran alkalmazott stílusesszé-közel. Az irodalmi szövegeken kívül nem jelennek meg.

Ennél jobb, több lett volna semmit sem mondani.

A feladatokról

A magyar nyelv tantárgy annyiban különbözik a legtöbb iskolai tárgytól, hogy annak anyagát, a nyelvet, mindenki ismeri. Nem a nyelvtanórán tanulunk meg

magyarul (szemben az idegen nyelvi órákkal) – ahogyan nem a biológia órán tanulunk lélegezni, ott csak egy meglévő tudás, képesség megértése folyik. Tudatosítás mellett persze törekedhet a magyar nyelvi óra igényesebb, választékosabb nyelvhasználatra – de ez egyfelől minden tantárgy, minden tanár feladata kellene legyen, másfelől ne legyenek kétségeink afelől, hogy a mindennapi nyelvhasználatot ez nem

befolyásolja. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy a diákok tisztában legyenek avval, hogy nyelvhasználatuk saját magukról szól: talán ennek a tudatosítása lehetne a nyelvtan óra egyik legfontosabb feladata. Annak mély belátása és gyakorlása, hogy a szép számú lehetőség közül a választott nyelvi kód mikor, milyen helyzetben, milyen körülmények közt lehet sikeres, illetve okozhat kudarcot. Ehhez – és sok más, itt most nem sorolt célhoz – rengeteg feladat, példa, hétköznapi helyzet tartozhatna, amelyekkel e tudatosítás megtörténhetne. Lehetne egyedül, kisebb-nagyobb csoportokban gondolkodni, kutakodni. Lehetne kipróbálni, milyen ártó hatása van adott beszédhelyzetben egy kifejezésnek, mely máskor ártatlan. Lehetne egymást nyelvhasználatról felismerni, és elgondolkodni azon, vajon nyerünk-e evvel.

Ehelyett... Nem vonom kétségbe a jó szándékot. Állítom, hogy a szerzők hallottak modern pedagógiáról. De a munka nincs elvégezve. Néhány példán igazolom ezt.

A tankönyv minden fejezete egy bevezető/bemelegítő feladattal indul, ezt követi egy közlő szöveg, majd újabb feladatok jönnek – ez különböző nehézségi fok szerint különböző jelekkel van ellátva, bár a jelek föloldását a szerzők nem jelzik –, majd *Gyakorlás* címen úgymond szövegértési feladat következik.

Példa bevezető feladatra, *A szöveg* című fejezet elejéről:

Készítsetek közösen egy gondolattérképet arról, hogy milyen gondolatokat, érzéseket, fogalmakat, szövegeket idéz föl bennetek a szöveg szó!

Látszik, a feladat írója hallott arról, hogy a konstruktivista pedagógia nagy súlyt fektet a ráhangolódásra, arra, hogy új jelenségek elsajátítása úgy a leghatékonyabb és legmaradandóbb, ha azt a tanuló már meglévő ismereteihez igazítja, azt bővíti, mélyíti, pontosítja. A feladat talán erre lenne hivatott. Ám sok sebből vérzik. Mivel a tankönyvhöz nem készült tanári kézikönyv, legalább itt el kéne árujni,

Látszik, a feladat írója hallott arról, hogy a konstruktivista pedagógia nagy súlyt fektet a ráhangolódásra, arra, hogy új jelenségek elsajátítása úgy a leghatékonyabb és legmaradandóbb, ha azt a tanuló már meglévő ismereteihez igazítja, azt bővíti, mélyíti, pontosítja. A feladat talán erre lenne hivatott. Ám sok sebből vérzik. Mivel a tankönyvhöz nem készült tanári kézikönyv, legalább itt el kéne árujni, mit takar a T/2. és a „közösen” szó. Egy osztályt? Egy párt? 4-5 fős kiscsoportot? A gondolattérkép már nyilván eszközszinten megvan. Miről szól a feladat maga? Valami olyasmit akar előhozni, hogy mit tudnak már a diákok a szövegről. Erre az érzések megfogalmazása biztosan nem alkalmas. És milyen szövegeket idéz föl a szöveg szó? Szívesen megnézném a feladat kiötlőjének megoldását.

mit takar a T/2. és a „közösen” szó. Egy osztályt? Egy párt? 4-5 fős kiscsoportot? A gondolattérkép már nyilván eszközszinten megvan. Miről szól a feladat maga? Valami olyasmit akar előhozni, hogy mit tudnak már a diákok a szövegről. Erre az érzések megfogalmazása biztosan nem alkalmas. És milyen szövegeket idéz föl a szöveg szó? Szívesen megnézném a feladat kiötlőjének megoldását.

A következő két feladat *A könyv és az internet mint forrás* fejezetből való. A leírás ugyan pontosabb az előzőnél, ami

a csoportot illeti, de hogy pontosan kinek, mikor, mit és miért kéne tennie...

Alkossatok négy-öt fős csoportokat! Válasszatok a felsorolt egynyelvű szótárak közül egyet! Szervezzétek meg a közös könyvtárlátogatást, beszéljétek meg, milyen szempontok alapján fogjátok megvizsgálni és bemutatni a kiválasztott szótárt! Konkrét példán is illusztráljátok, hogyan és miért érdemes a szótárt használni! Vázlataitokat és tapasztalataitokat osszátok meg egymással a megbeszélte alkalommal!

Mit beszéljenek meg egymással kik? Az iskolai könyvtárba való látogatás igényel ilyen körülményes szervezést? Nem lehetne ezt órán? A szempontokhoz a tanár nem ad segítséget? Életszerű, hogy 10.-es diákok nem láttak még szótárt (legalább idegen nyelvűt)? Kinek mutatják be és mikor? Mi ez esetben a „tapasztalat”?

Az ezt követő feladat más sebből vérzik. A fejezet – igen helyesen – a hivatkozások taglalásakor röviden szól a plágiumról is mint „súlyos erkölcsi vétség”-ről. Ehhez kapcsolódik e feladat:

Képzeld el, hogy az egyik diák úgy írta meg a beadandó dolgozatát, hogy te tanárként tíz perc alatt tudod rekonstruálni, hogy melyik szöveget honnan vette! Néhány névelő kivételével nem változtatott rajta, és nem érti, miért nem értékelhető így a dolgozata, mivel sokat dolgozott vele. Magyarázd el neki, mi a baj a dolgozatával!

Miért kell ehhez tanárnak lenni? Miért a névelők változtatása? Miért nem azt tanítja inkább a feladat, hogyan tud a tanár erre rájönni? Miért nem a hivatkozásokról szól inkább feladat? Erkölcsi, szakmai, fegyelmi – milyen kérdésről lenne itt szó? Újfent: jó szándék, kétes kivittel. Képzeljünk el egy csapat 16 éves, amint egymásnak magyaráznak mint tanárok, hogy nem kéne megúszni a beadandót... De lehet, hogy ez írásbeli feladat – erre vonatkozóan semmit nem árul el egy csomó eset.

Egy 3 részből álló feladatsor következik a *Szövegtípusok a létrehozás módja szerint* fejezetből. Ha jól kódolom a színeket, ez egy nehéz feladat. (A fejezethez könnyű nem tartozik.) Így hangzik:

- a) Dolgozzatok párokban! Keressetek egy legalább öt fordulóból álló szöveget a Facebookon! Képzeljétek el, hogy egy regény cselekménye szempontjából fontos szövegről van szó! Írjátok át a szöveget tervezett, monologikus szöveggé, amelyben a párbeszéd minden lényeges részletet elmeséletek!
- b) Könnyű dolgotok volt, vagy inkább nehéz? Ha nehéz, mi jelentett nehézséget?
- c) Milyen módosításokat kellett végrehajtani a szövegen?

Az a) rész egyfelől – mondjuk így – természetmegjelölést használ. Másfelől a Facebook használata nem lehet iskolai követelmény – a digitális világban való eligazodás persze igen, de hány egyéb helyet ismernek a fiatalok! És órán használják a telefonjukat, hogy keresgéljenek? Sok iskola tiltja (helytelenül), sok tanár szűkség esetén engedi, bátorítja (helyesen), de elvárhatóvá tenni netes elérést egy országban, ahol az iskolák döntő részében nincsen ingyenes szabad hozzáférés a hálózathoz – súlyos vétség. És akkor maga a feladat: többszöri olvasás után is nehezen látom, mi is lenne a diákok dolga. Felteszem, egy párbeszédet kell elbeszélővé tenni. (A feladatban használt szavakat – „monologikus”, „tervezett” – a tankönyvi szöveg használja, magyarázza. És egyben nyelvújít is a „polilogikus” alak bevezetésével.) De hogy minek ehhez kitalálni egy regényt?!

A b) rész első kérdése álságos. A második fele mit vár? Írásbeli beszámolót? Megbeszélést a pár két tagja közt? Egyáltalán: ez miért páros feladat?

A c) alkérdés vagy rém egyszerű megoldást kíván, vagy túl bonyolultat – főként ha még egy meg nem született regényben gondolkozunk.

Az *Internetes szövegtípusokhoz* az alábbi feladatok tartoznak (színkód szerint egyenműek, tehát az ígért differenciálás itt elvben sem található):

Kérdések, feladatok

- 1. Keresetek rá az Interneten Petőfi Sándor következő versrészletére! Készítsetek egy gondolatterképet arról, hányféle típusa van az Intertextusoknak!

„Föltámadott a tenger...”

- 2. a) Alkossatok csoportokat, majd készítsetek egy blogot az osztályotok számára! Tervezzétek meg a blog vizuális megjelenését! Írjatok egy rövid bemutatkozó szöveget az osztályról! Minden csoport válasszon ki egy az osztály életével kapcsolatos eseményt! Írjatok a választott témával kapcsolatban egy blogbejegyzést!

- b) Mutassátok be az osztálynak a blogot! A többiek keressenek blogbejegyzéseitekben az Internetes szövegekre jellemző elemeket!

- 3. Írjatok egy olyan szócikket a *sírlály* szóról, amelybe linkeket tesztek! Készítsetek egy olyan gondolatterképet, amelyen megtervezitek a következőket! Az anyaggyűjtéshez használjátok az Internet mellett a következő kézikönyveket is: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, *Magyar értelmező kéziszótár*, *Magyar szlengszótár*!

- Milyen témák felé vezethetitek tovább a cikk olvasóját?
- Milyen kifejezéseket emeltek ki a szövegből, hogy link legyen?
- A linkek milyen oldalakra visznek tovább?

- 4. Írj egy posztot, amelyben ajánlod barátaidnak a kedvenc versedet!

- 5. Írj a Petőfi Irodalmi Múzeum honlapján (www.pim.hu) található hír alapján ajánlást iskolátok honlapjára!

„1956. október 23-ára emlékezve ünnepl szöveggyűjteményt teszünk közzé. Válogatásunkban fellelhető pár soros emlékkép, a forradalom hevét, illetve a megtorlás időszakának lenyomatát őrző vers, verseskötet, olvasható hosszabb lélegzetvételű, az eseményeket jelenidőben vagy akár több évtizednyi távlatból taglaló írás, sőt, teljes terjedelmében az októberi eseményekről, az ahhoz vezető útról értekező kötet is.”

(Forrás: www.pim.hu)

- Az 1. feladatot megpróbáltam megoldani. Beírtam, jöttek a találatok tízezerével – de a megoldáshoz nem jutottam közelebb.
- 2.: Egy blog megtervezése talán több mint egy gyors órai feladat. De ha mégis: bemutatkozó szöveget kell írni vagy egy eseményről?
- 3.: Ez a Mindent bele! típusú feladat. Füzetbe írjanak linkeket? Papír szóttárral dolgozzanak? Kinek szól: mi

a többszám jelentése itt? Mekkora lenne ez a megoldás, ha valaki komolyan veszi?

- A 4.-et nagyon szeretem életszerűsége miatt.
- Az 5. megoldásához javaslom, hogy a *teszünk* igealakot javítsuk *tesz a PIM-re* – és kész. Na jó, még egy ajánló utolsó mondat is belefér. Jó látni, hogy az iskolai honlapokat diákok szerkesztik (alkalmasint nyelvtanórán).

Egy példa arra, amikor diákkal végeztetik el a tanár/tankönyvszerző munkáját, és egy esetlegesség. Feladatok a szónoki stílushoz:

Kérdések, feladatok

- ▶ 1. Alkossatok csoportokat! Válasszatok egyet az alábbi híres szónokok közül, majd keressétek meg egy beszédét a könyvtárban vagy az Interneten! A beszéd szövegéből válasszatok egy részt, majd elemezzétek a szónoki stílus szempontjából! Röviden mutassátok be vizsgálatotok eredményét!
- ▶ 2. Gyűjts öt érvet amellett, hogy fontos másként fogalmaznunk, ha sok embernek tartunk beszédet, mint akkor, ha a barátunkkal beszélgetünk!
- ▶ 3. A TED-előadások globális konferenciák sorozata, amelyeknek témái olyan gondolatok, amelyeket érdemes terjeszteni. Az előadóknek 18 percben kell átadniuk az általuk fontosnak tartott információkat, és inspirálniuk hallgatóságukat. Keressétek meg egy videomegosztó-portálon Tim Urban magyar fellrattal ellátott előadását (az előadás címe: *Inside the mind of a master procrastinator*)! Az előadó arról beszél, mi

jellemzi azokat az embereket, akik mindig halogatják teendőiket. Nézzétek meg az előadást! Figyeljétek meg, milyen szónoki stílusra jellemző eszközöket alkalmaz az előadó! Vitassátok meg, mennyire volt hatásos az előadás!



- ▶ 4. A barokk kor legnagyobb magyar szónoka Pázmány Péter (1570–1634) volt. A *Főszépség gonoszságáról* című prédikációjában azt mondja, hogy a gazdagság olyan, mint a tövis. Ha szorítjuk, fáj. Ha kiterjesztett tenyerünkön tartjuk, nem okoz bajt. Értelmezzd a hasonlatot!
- ▶ 5. Magyarázd meg, miért lehet hatásos a költői kérdések, felkiáltások és felszólítások alkalmazása a beszédekben!

1.: „az alábbi híres szónokok” – egy sincs ott. De ha lenne is lista, miért a diák választ ismeretlen szövegek közül? Biztosan jó részt fog találni ahhoz, hogy a feladatul adott szempontjait megtalálja?

3.: Szellemes, jó TED-előadás ez. De miért angol? Hasonlót tucatjával lehet találni magyarul, s akkor talán nem csak a feliratra lehet figyelni. Örvedetes lenne persze, ha minden 10.-es diák úgy tudna angolul, hogy nem kell olvasnia a fordítást, de ez még az optimista húrokat pengető oktatásirányítás szerint is igen messze van.

4.: Ez a Pázmány-hasonlat olyan remek, hogy nem szorul értelmezésre. S ha igen, mondjuk meg, mi a feladat pontosan, hány szóban kell megfogalmazni, stb.

5.: A „Magyarázd meg” mit jelent? Kinek? Írásban, szóban? Mindenki egyével? A padtársának?

Könnyűnek mondott feladat itt sincs: gyengébb diák ne tartson, ne értelmezzen köz-beszédet?

A publicisztikai stílusról szóló fejezetben – igen rendjén valóan – szó esik a címadásról is. Kapcsolódik is hozzá feladat. Ez (könnyűnek mondott feladat, ha jól fejtem a kódot):

Vitassátok meg, megfelelő-e a *Hymnus* alcíme: „A magyar nép zivataros századaiból”!

Aha, a *Hymnus* (*Himnusz*) publicisztikai mű. Ja, nem, szépirodalmi. Ugyanolyan kritériumai vannak a címadásnak? Mit jelenthet az, hogy megfelelő-e egy vers címe? Vagy a versről kéne gondolkodni (annak a magyar történelmet csak a Rákóczi-szabadságharcig leíró tényéről)? És hogy kell megvitatni? „Igen” és „nem” csoportra oszlik az osztály, érvelnek, majd a nem-csoport nemzetgyalázásért plusz házi feladatot kap?

Zárásként egy gyakorlati – szövegértési, -alkotási – feladat:

Gyakorlás

Raymond Queneau (ejtsd: könő) *Stílusgyakorlatok* című műve 1947-ben jelent meg. Queneau munkájának különlegessége, hogy egy rövid, egyszerű történetet 99 stílusban mesél el.

„Az alaptörténet

Egy fiatalember felszáll egy zsúfolásig megtelt autóbuszra, pofátlanul leül egy megüresedett helyre, majd le száll a buszról a Szent Lázár téren, ahol egy barátjával találkozik, aki azt mondja neki, hogy még egy gombot fel kell varrnia a kabátjára.

Hivatalos stílus

Szíves tudomásulvétel céljából tudatom az alábbi tényeket, amelyeknek volt alkalmam pártatlan, mindazonáltal elsőrendű tanúja lenni.

A mai nap folyamán a déli órákban egy autóbusz peronján voltam található (...)

(Raymond Queneau: *Stílusgyakorlatok* – részlet. Bodnár Róbert fordítása)

- 1. Fogalmazd meg saját szavakkal az alaptörténetet!
- 2. Miért különleges a *Stílusgyakorlatok* című mű?
- 3. Milyen stílusármányatok kapcsolódnak az idézetek stílusához?

1.: Ennél „sajátabb” szavakkal ez aligha elmondható.

2.: Válasz a feladat 2. mondata. Ez lenne a szövegértés?!

3.: Nem értelmezhető kérdés.

A sor, sajnos, még hosszan folytatható. Nem állítom persze, hogy ne lenne néhány jól működő kérdés, feladat a tankönyv egészében, de használhatósági szempontból nem azok dominálnak. Evvel a taneszközzel vagy nagyon sokat kell a tanárnak dolgoznia, ha értelmesen akarja eltölteni a nyelvtanórákat; vagy hagyja, hogy a kötelezőség eluralkodjon és szemet huny; vagy előveszi a titokban rejtegetett régi kedves tankönyvét (és a fénymásolót, ami nem olcsó, vagy felhőbe költözteti a tantárgyát

– ennek minden előnyével és hátrányával); vagy óráról órára fejből készít anyagokat, majd azokat sokszorosítja, elküldi...

Voltam már tankönyvi lektor életemben, tudom, mennyi munka és idő mind lektornak, mind szerzőnek – ha komolyan veszik a feladatot. Ennek a kötetnek van alkotószervezője, vannak tananyag-fejlesztői, van vezetőszerkesztője, és/de nincs lektora. A közös felelősség alól ő legalább mentesül.

Schiller Mariann

Magyartanárok Egyesülete
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

Ahol jó tanárnak és diáknak lenni

Széll Krisztián kutatói pályája a 2000-es évek közepén indult, publikációiból kitűnik, hogy érdeklődése az iskolai légkör, a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolák és a reziliencia hármasa körül forog. Az Iskolai légkör és eredményesség című első monográfiája szintézise mindannak a tudásnak, amelyet a tucatnyinál is több kutatás során erről a három témáról fölhalmozott, hiszen a monográfia a disszertáció szerkesztett, néhány ponton módosított változata.

A kötet a szegedi Belvedere Meridionálénál jelent meg, a borítón a kötet főcíme olvasható és egy kisfiú ágaskodik az igen magasan lévő kilincs felé. A főcím csak részben mutatja meg mindazt, amit a tartalom magában foglal, ezért informatívabb lett volna az alcímet is feltüntetni, hiszen a könyv legalább annyira szól méltányosságról, mint eredményességről, mivel a kutatás fókuszában elsősorban az alacsony státuszú iskolák eredményességért folytatott küzdelemre esik. A borítón szereplő fotó engem alaposan elgondolkodtatott: a kisfiú öltözeke és a keményfa ajtó miatt a képről inkább asszociálunk egy patinás belvárosi iskolára, mint egy olyan intézményre, amelyről a kötetben olvashatunk, ugyanakkor a nagy bejárati ajtó kilincse felé nyújtózás jól kifejezi a gyerekek erőfeszítéseit, amit az iskola világában tenni kénytelenek.

A könyvben hét fejezeten keresztül különböző aspektusokból ír a szerző a reziliens és a veszélyeztetett iskolákról. A bevezető után három fejezet dolgozza fel a kutatás elméleti hátterét, egy foglalkozik a kutatás módszertani leírásával. Az utolsó számozott fejezet az eredményeket mutatja be, amit az összefoglalás követ. Az első elméleti fejezet az oktatás minőségét járja körbe. A téma szempontjából megkerülhetetlen, hogy a monográfia foglalkozzon a minőség fogalmával, ugyanakkor nehéz feladatra vállalkozik a szerző, mivel, noha

sokat tudunk az iskolában zajló folyamatokról, mégis egy olyan fogalmat próbálunk használni az oktatással kapcsolatban, amely rendszerszinten is nehezen értelmezhető, de a konkrét tanítási folyamatban, a tanárok és diákok interakciójára alkalmazva végtelenül idegen. Mert akár mennyit is tudunk az osztálytermi munkáról, vagy a tanórán kívüli formatív és informatív interakciókról, az iskola belső világának történései még mindig fekete dobozként működnek, s mi legfeljebb a bemenet és a kimenet egy részét ismerjük (Cuban, 2013).

A szerző elsősorban szociológus, tehát az elméleti fejezetekben is főként a szociológiai megközelítéssel találkozunk, amelynek során értelmezni próbálja az általa használt fogalmakat. Az iskolát társadalmi alrendszerként látja és a rekonstrukciós elméletek oldaláról közelíti. A szerző már az első oldalakon leszögezi, hogy a magyar oktatási rendszer nem csökkenti a társadalmi különbségeket. Hogy miért nem, annak okairól részben a második fejezetben olvashatunk, amelynek fókuszában a cím szerint az eredményesség áll. Egyértelműen látszik, hogy a szerző fogalomhasználatában az eredményesség és a méltányosság szorosan együtt jár. Mivel a fókusz alapvetően a leszakadó iskolákon van, így nem is kérdés, hogy olyan komplex megközelítéseket alkalmaz, amelyek a társadalmi hátteret erős befolyásoló

tényezőként kezelik, és a szakirodalmi megközelítések közül is kiemeli azokat, amelyek az előnytelen szocioökonómiai háttér miatt fokozottan érvényesek, mint a nyelvi kódok vagy az önbeteljesítő jós-latok.

Más kutatásokból tudjuk, hogy a szegregáció növekvő mértékű Magyarországon, tehát egyre több lesz a vizsgált iskolatípusból. Kulcskérdés tehát, hogy ezek az iskolák a veszélyeztetett vagy a reziliens kategóriába kerülnek-e a jövőben. Éppen ezért nagy jelentőséggel bír, hogy melyek azok az iskolák, ahol sikerül a konfliktuselméletre alapozott szakirodalom által feltárt törvényszerűségekkel szembemenni - erről szól a harmadik fejezet, amely *A reziliencia fejlesztésének iskolai lehetőségei* címet viseli.

Ez az első három fejezet adja a kötet széles szakirodalmi nyugvó elméleti alapjait. Ebben foglalja össze a szerző azt a szakirodalmi háttérrel, amelynek keretei közül kinőtt a kutatás. A negyedik fejezetben a kutatások módszertani összefoglalását olvashatjuk. Ebben az esetben a tényleges kutatás nem az adatok elemzésével, hanem az elemezni kívánt adatbázis összeállításával indult, ami önmagában is kiemelendő eredmény. A kutatás három statisztikai adatgyűjtés változójának összekapcsolásával kezdődött és egy több évet felölelő, nyers formájában minden bizonnyal monumentálisnak is nevezhető adattáblára épül. Ebben az adattáblában szerepelnek a 2012–2015 közötti Országos kompetenciamérés (OKM) adatok telephelyi, intézményi és tanulói adatai évenként összekapcsolva, ezt kiegészítette a szerző a KIR-STAT 2014/15-ös adatgyűjtésének bizonyos változóival, valamint a 2013-as és 2014-es TÁMOP-kutatás keretében végzett pedagógus panelkutatás eredményeivel (bővebben a kutatásról: Sági, 2015). Az OKM-adatok szolgáltatották az eredményességi változókat, illetve ezek alapján különítették el a hátrányos társadalmi háttérű iskolákat, a KIR-STAT adatok alapvető magyarázó változókat szolgáltatottak (pl. tanárok kormegoszlása), a pedagóguskutatás pedig

a magyarázó változók többségét adta, minthogy innen vannak információink az iskolák légköréről, a pedagógusok értékrendjéről, együttműködéseiről, pedagógiai gyakorlataikról, stb. Kiemelendő, hogy ez az adatbázis olyan elemzési lehetőségeket teremt, amelyekre az oktatáskutatók többségének sincs lehetősége, minthogy nagymintás, reprezentatív mintavétellel rendelkező pedagóguskutatás a 2008-as TALIS kutatás óta nem készült. Minde mellett a szerző, legtöbbször egyébként csak utalás szintjén, a kvantitatív adatokat színesítendő felhasználja saját kvalitatív kutatásait is, melyeket a fókuszban lévő iskolákban végzett 2012-ben.

Az ötödik fejezettől következik a statisztikai adatok akkurátus, alapos elemzése. A hátrányos helyzetű iskolákat a pedagógiai hozzáadott érték alapján két különböző csoportba sorolta a szerző. Azokat az iskolákat, ahol magas az alacsony társadalmi státuszú – azaz a rossz anyagi körülmények között élő, veszélyeztetett, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, ingyenes tankönyvben, nevelési segélyben vagy szociális támogatásban részesülő, térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező, illetve munkanélküli szülőkkel rendelkező – tanulók aránya, és gyenge iskolai teljesítményt mutatnak, veszélyeztetett iskolának, a társadalmi háttérükhöz képest jól teljesítő iskolákat pedig reziliensnek nevezi. Az elemzés fókuszában a két iskolacsoport mutatóinak összehasonlítása áll. Az összehasonlítási alap jól átgondolt és indokolt. Valóban nagy szüksége van a hazai oktatási rendszernek arra, hogy megtaláljuk azokat a mutatókat, ahol elválik, hogy mi a különbség azok között az iskolák között, ahol sikerül a tanulók rossz szocioökonómiai háttére ellenére teszt eredményekben is mérhető tanulmányi sikereket elérni.

A kutatás nagyon értékes része a pedagógusok attitűdjeinek és széles értelemben vett pedagógiai módszereinek összevetése az iskolák veszélyeztetett vagy reziliens voltával. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy az iskola és pedagógusainak felelőssége nem elhanyagolható

a diákok eredményeit illetően, és kidomborodik egy olyan mintázat, ami támogatja a diákok eredményességét. Ezeket a légkördimenziókat a befogadás, a rugalmasság és a személyes problémakezelés jellemzi leginkább. Tulajdonképpen az eredmények nem újak. Azok az olvasók, akik ismerik a hazai vagy a nemzetközi szakirodalom hátrányos helyzetű diákok oktatásával foglalkozó diskurzusát, vagy gyakorló pedagógusként tanítanak ilyen intézményekben, tudják, hogy mekkora jelentősége van a fenn felsorolt tényezőknek. Ugyanakkor mégis egyedülálló, hogy ilyen nagy mintán, számtalan más változó vizsgálata mellett azonosították azokat a légkör- és pedagógusjellemzőket, amelyek támogatják a hátrányos helyzetű tanulókat.

A kötet külön érdeme, hogy jól szerkesztett és a fekete-fehér nyomtatásban is informatív, szinte tankönyvi ábrákat találunk benne, amelynek segítségével jó áttekintést kapunk. Az olvasást vagy az újraolvasást segíti a kulcsmondatok kurziválása és a viszonylag nagy mennyiségű táblázat, ami különösen a kötet második felében támogatja az eredmények alaposabb megismerését. A táblázatokra, ábrákra, hivatkozásokra akkurátus pontosság jellemző, amelyen látszik a szerző több éves szerkesztői tapasztalata. Ugyanakkor olvasóként megjegyzem, hogy a disszertációban szükséges alapossgágot a táblázatok esetében csökkenthetné volna a kutató a könnyedebb értelmezés érdekében.

Amikor ezeket a sorokat leírtam, éppen iskolaköteles korba lépett gyermekünk sorsáról kellett döntenünk. Nagyvárosban élünk, ahol van lehetőségünk iskolát választani számára, ezért személyesen is sorra kellett vennem, hogy mi is jellemzi a „jó iskolákat”, mitől lesz „minőségi” a pedagógusi munka egy intézményben. Azok az iskolák, amelyekről Széll Krisztián könyvében olvashatunk, hagyományosan nem számítanak „jó iskolának”, mert a közgondolkodásban még mindig a diákkompozíció határozza meg legerősebben az iskola megítélését, az iskolaválasztást. Ugyanakkor látjuk, hogy nem a diákok kiválogatása az egyetlen lehetséges

A kutatás nagyon értékes része a pedagógusok attitűdjeinek és széles értelemben vett pedagógiai módszereinek összevetése az iskolák veszélyeztetett vagy reziliens voltával. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy az iskola és pedagógusainak felelőssége nem elhanyagolható a diákok eredményeit illetően, és kidomborodik egy olyan mintázat, ami támogatja a diákok eredményeit. Ezeket a légkördimenziókat a befogadás, a rugalmasság és a személyes problémakezelés jellemzi leginkább. Tulajdonképpen az eredmények nem újak. Azok az olvasók, akik ismerik a hazai vagy a nemzetközi szakirodalom hátrányos helyzetű diákok oktatásával foglalkozó diskurzusát, vagy gyakorló pedagógusként tanítanak ilyen intézményekben, tudják, hogy mekkora jelentősége van a fenn felsorolt tényezőknek. Ugyanakkor mégis egyedülálló, hogy ilyen nagy mintán, számtalan más változó vizsgálata mellett azonosították azokat a légkör- és pedagógusjellemzőket, amelyek támogatják a hátrányos helyzetű tanulókat.

út ahhoz, hogy eredményeket tudjon egy intézmény felmutatni, igaz, ehhez szükség van arra is, hogy egy kicsit másként tekintsünk az eredményességre!

A monográfiát szükségtelen az oktatás-kutatói szakma résztvevőinek ajánlanom, mert azt gondolom, hogy megkerülhetetlen munkát tartunk a kezünkben, de olvasásra bátorítom a reziliens és veszélyeztetett iskolák fenntartóit, vezetőit, tanárait és a tanár szakos hallgatókat is, akik mind nagy haszonnal tudják forgatni a munkát.

Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale. DOI: [10.14232/belvedere-book.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvedere-book.2018.58536)

Bacskaï Katinka

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalói

Exploring typical behaviours and their judgement using norm exploration method among high school students

Balázs, Jagodics & Éva, Szabó

Abstract

The behaviour problems of the students can detain educational processes in various ways. For this reason, investigating the factors which can affect students' behaviour is important. Behaviour problems can be caused not only by motivational issues, but also by the effect of social influence. The goal of the current study was to explore the relationship between social influence and the students' behaviour. Using a sample of high school students (N = 544) and the method of norm exploration we assessed the most frequent classroom behaviours, and the students' personal attitude towards them. Beside, we discovered what students think about their peers' opinion about the given behaviours (injunctive norms). Three groups of *descriptive norms* were identified using exploratory factor analysis: positive behaviours framed the first factor, which contained the most frequent behaviours, followed by unpreparedness and cheating-misbehaving. Based on the *personal norms* behaviours created four factors: positive behaviours, cheating, unpreparedness and misbehaving. The same structure proved to be suitable to the *injunctive norms*. Based on the results there is a moderate relationship between personal and injunctive norms, which imply that the students' personal attitude orientates towards the perceived norms of their peers. Although comparing the personal and the injunctive norms shows significant differences in the perception of peer attitude. The results of our study can contribute to understanding the evolution of school problems, which can help creating different preventive methods, such as community trainings.

Keywords: high school classroom, social influence, norm

A survey of the Hungarian literature on the third mission activities of regional universities: the effects of knowledge transfer towards regional society

Krisztina, Sitku

Abstract

This study intends to provide an overview of the most important concepts and phenomena of contemporary Hungarian higher education research as related to the author's PhD research area. This concerns those third mission activities of regional universities that are directed towards their local-regional society with the aim of greater community engagement and various institutional aims. Therefore, the study first defines the concept of the third mission, the reasons for its contemporary importance, the models of the *Quadruple* and *Quintuple Helixes* as its operational framework, as well as the concepts of the *entrepreneurial university* and the *engaged university*. This is followed by a detailed discussion on university social responsibility (USR), its phenomenon and various forms of realization in the three university functions, which reveals that social commitment and engagement should be understood both inside and over the third mission. Then a short description of the recent third mission-USR activities of some Hungarian regional universities is provided. Next, the possibilities and limitations of measuring the impact of such activities are discussed based on the results of relevant Hungarian research. Finally, possible difficulties and further research areas are suggested. The study reveals the commitment of Hungarian regional universities to their local society, however, their wide range of community

engagement activities can be made sustainable only by their institutionalization, firm financial and human resources background, ongoing and active communication with all stakeholders, as well as the measurement and feedback of its results. Thus universities may become firmly embedded in the future of their society.

Keywords: third mission, university social responsibility, engaged university, regional embeddedness, regional university

Smoking and smartphone addiction among youth: the differentiating role of motivations in cluster analysis

Bettina, Pikó & Hedvig, Kiss

Abstract

The widespread prevalence of smartphones particularly affects the generations of high school and university students; for them being online continuously has become inevitable part of their lives supported by their smartphones. However, besides many advantages, we should also count with some negative consequences, among others, the development of addiction. While it belongs to behavioural addictions, its relationship with other addictions (like smoking) is a relatively undiscovered field yet. In this study we investigated associations between smoking and smartphone addiction by means of motivational attitudes related to smoking. Participants were high school and university students (N = 295; aged between 15-30 years of age). The data collection was partly online, partly based on paper-and-pencil survey. Using cluster analysis, we identified four clusters. The first cluster was not susceptible to either smoking or smartphone addiction. In the second cluster smoking showed fairly high frequency but these youths were not addictive to smartphone use. Smartphone addiction was going together with high smoking rate in the third cluster, whereas the fourth one was characterized by high susceptibility to smartphone addiction but low rate of smoking. The latter cluster mostly consisted of high school students: as it seems, these youths tend to show a decreasing rate of smoking but a rising occurrence of smartphone addiction. On the contrary, those above 20 years smoked in considerably higher rate and their motivational attitudes also served as positive reinforcement towards smoking but they were less susceptible to smartphone addiction. Based on these results we can conclude that youth's susceptibility to addiction may be influenced by motivations and other factors that need to be explored.

Keywords: smartphone addiction, smoking, motivations

The initiation of the socialist educational psychology in the Sixties in Hungary

Tibor, Darvai

Abstract

After Stalin's death in the slow political détente of the gradually developing and consolidating Kadar-era there was a possibility of creating the Marxist, non-civilian educational psychology that accepted the socialist system. This is supported by the fact that by the end of the sixties and in the early seventies this special discipline – in the intersection of educational science and psychology – had already had several academic doctors, while there were none in the fifties. In our research we will outline the history of this change. First we will represent the political and educational antecedents and changes of the era, and then the pattern of the candidates and academic doctors specialized in educational psychology, and finally the consequences of the foundation of educational psychology..

Keywords: socialist educational psychology, socialist educational policy, socialist pedagogy

Facts and misconceptions about the low socioeconomic status: Findings of a new research

Mariann, Buda; Judit, Pásku; Tünde Polonyi & Kálmán, Abari

Abstract

Present study aims to explore students' motivation and social atmosphere in public schools of 11 socioeconomically disadvantaged settlements of Hungary, where the number of low SES students are relatively high (12-80%). Relations of social atmosphere (measured by stress and mood scales) and attitudes toward school, learning and peers were examined, with a special focus on socioeconomic status. School motivation was defined by 9 categories on the basis of 771 students' answers to the online questionnaires. Comparing to 2014 HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) data students like their schools less, feel more pressure by school tasks and perceive less teacher support, however they evaluate their classroom relations better. Classroom climate is rated higher by 5th graders and students of higher achievement, and the correlation between learning climate and attitude towards school is relatively high ($r = 0.426$, $p \leq 0.001$). Considering motivation girls show less competition and higher social concern, and social background has small or no effect on the motivational profile. Groups formed by a cluster analysis of social atmosphere measures (School supporters, Non-conformists, Survivors) demonstrate significant difference in their motivational pattern. Data confirm that attitudes toward school are better predictors of motivation than social background. The examined variables showed no differences between schools according to the number of low SES students. It is important to formulate that schools show great diversity in their students' attitudes toward school and learning, regardless to the number of low SES students.

Keywords: low socioeconomic status, motivation, classroom climate, social atmosphere

Fostering Children's Literacy Skills and Morphological Awareness in Computer-Based Environment

Szilvia, Varga; Attila, Pásztor & János, Steklács

Abstract

This study aims to contribute to fostering reading comprehension skills in primary school age children by concentrating on the linguistic and pedagogical aspects of literacy skills through analysing the relationship between literacy skills and morphological awareness. We attempted to give a theoretical foundation to an online reading intervention programme intending to develop reading comprehension and morphological awareness by investigating reading intervention programmes fostering both constructs together. Tapping into the theoretical background shed the light on the fact that several successful reading intervention programmes fostering both skills have been designed for primary school age children; we endeavoured to show the pedagogical relevance and the possible benefits of implementing such a programme at school. Based on the literature we have started to develop an online game-based reading intervention programme in order to endorse both constructs. The programme fosters children's skills playfully. In the first version of the programme the number of reading comprehension tasks exceeded the number of morphological tasks. We have piloted the first four units of our intervention programme. The results were promising, therefore, using the experiences of the pilot intervention we are going to increase the number of exercises focusing on morphological awareness and we are planning an impact evaluation as well.

Keywords: literacy skills, morphological awareness, digital game-based learning

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalomtudományi

Kar Dékáni Hivatal,

6722 Szeged Egyetem u 2.

Tel.: 06 30 3523226

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,

közlési feltételek:

www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti

a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest

Előfizetésben megrendelhető:

- az ország bármely postáján,

- a hírlapot kézbesítőknél,

- www.posta.hu WEBSHOP-ban

- (<https://eshop.posta.hu/storefront/>),

- e-mailen a hirlapelofigetes@posta.hu

címen,

- telefonon 06-1-767-8262 számon,

- levélben a MP Zrt. 1900 Budapest

címen.

Külföldre és külföldön előfizethető

a Magyar Posta Zrt.-nél:

- www.posta.hu WEBSHOP-ban

- (<https://eshop.posta.hu/storefront/>),

- 1900 Budapest,

- 06-1-767-8262,

- hirlapelofigetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók

az Írók Boltjában

(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*

16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*

17. *Géczi János* (2003): *Rózsahagyományok*

18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*

19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*

20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája*

21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola, 1777–1888*

22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*

23. *Golnhof Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948*

24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*

25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*

26. *Géczi János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*

27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*

28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):

Gyermekszemlélet a 19. században

29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*

30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.*

31. *Géczi János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*

32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*

33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*

34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*

35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*

36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*

37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*

38. *Géczi János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*

39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*

40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*

41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa*

42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*

43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*

44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*

45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*

46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*

47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségyszerűség*

48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés*

49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*

50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*

51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*

52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*

Pikó Bettina – Kiss Hedvig

Dohányzás és okostelefon-függőség fiatalok körében: a motivációk differenciáló szerepe klaszterelemzésben

Az okostelefon-használat hajlamosít internet-függőségre is, de a legújabb kutatások szerint az okostelefon-függőségnek külön is van létjogosultsága. Különösen fontos lenne az internet- és okostelefon-függőség, valamint a kémiai függőségekhez vezető szerfogyasztás közötti kapcsolatok feltárása, amelyre vonatkozóan a kutatási eredmények meglehetősen ellentmondásosak. Jelen tanulmányunkban 15–30 éves fiatalok körében vizsgáltuk a dohányzással kapcsolatos motivációk, valamint az okostelefon-függőség összefüggéseit, amelyek alapján klaszterelemzéssel négy csoportot különítettünk el. A fiatalok egy része sem dohányzásra, sem okostelefon-függőségre nem hajlamos, és vannak olyanok is, akik körében a dohányzás magas gyakoriságot mutat ugyan, de az okostelefonnal nem kerülnek addiktív kapcsolatba. Végül az okostelefon-függőségre hajlamos fiatalok körében is két csoport különült el: az egyikben a fiatalok magas dohányzási gyakoriságot jeleztek, míg a másikban a dohányzás alacsony mértékű volt. Ez utóbbi csoportba főként a 19 év alattiak, azaz a középiskolások tartoztak, rájuk a dohányzás háttérbe szorulása, ugyanakkor az okostelefon-függőség terjedése a jellemző.

Darvai Tibor

A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években

Az ötvenes évek végi politikai és oktatásügyi változások megteremtették az alkalmat arra, hogy létrejöhessen a magyar szocialista neveléslélektan. Az e lehetőséget kihasználó kutatóknak sikerült kiszakítani egy területet a lélektan tudományos mezőjéből. E tény két egymással oksági összefüggésben lévő folyamat eredménye. Egyrészt a lélektani területtel foglalkozó neveléstudományi kandidátusok a hatvanas évek végére átkerülnek a pszichológia területére és itt szerzik meg akadémiai doktori címüket. Másrészt, ezzel párhuzamosan, az 1957-et megelőzően is magukat pszichológusoknak valló szakemberek kivonulnak erről a területről és szabadon hagyják azt a „homo novusoknak”. A szocialista neveléslélektan megteremtői a lélektan tudományos-akadémiai mezőjében önálló identitást,

„mi tudatot” hoznak létre. Ezzel sikerül egy új és stabil szakmai-tudományos programot kialakítaniuk, amely rendelkezett ideologikus jegyekkel is. A „mi tudat” elemeként értelmeződik az előképzettséget tekintve a főiskolai-tanítóképzős kultúra mozzanata és hangsúlyos mintaként jelenik meg a Szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeg is.

*Buda Mariann – Pásku Judit –
Polonyi Tünde – Abari Kálmán*

Tények és tévhitek a hátrányos helyzetről egy új kutatás tükrében

Feltáró jellegű kutatásunkat Hajdú-Bihar megye 11 hátrányos helyzetű településén/térségében végeztük olyan állami fenntartású általános iskolákban, ahol magas (12–80%) a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Vizsgáltuk a tanulók közérzetét és motivációját, ezek kapcsolatát egymással és a szocioökonómiai háttérrel az egyének és az iskolák szintjén. A közérzetet a hangulat, a stressz skáláival, valamint az iskolához való érzelmi viszonyulással, a tanulással és a közösséggel szembeni attitűdökkel határoztuk meg. A motivációt 9 dimenzió által kirajzolt mintázatok alapján vizsgáltuk. Jelen munkánkban 771 tanuló online válaszait értékeltük ki. Eredmények. A HBSC 2014 adataihoz képest a megkérdezett diákok kevésbé szeretik az iskolájukat, jobban nyomasztják őket az iskolai feladatok, és kevésbé érzik a tanárok odafordulását; viszont sokkal kedvezőbben élik meg osztályuk közösségét. Klíma: A felső tagozatosok közül az ötödikesek és a jobb tanulók élik meg pozitívabban az iskolai klímát. A Tanulási klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás korrelációja viszonylag magas ($r = 0,426$, $p < 0,001$). Motiváció: A lányok és a jobb tanulók kevésbé versengőek és inkább szociálisan motiváltak. A szociális háttér alig differenciálja a motivációs profilt. A közérzet változói alapján klaszteranalízissel nyert három csoport – Iskolabarátok, Rosszul alkalmazkodók, Túlélők – motivációs mintázatában markáns különbségek mutatkoznak. Adataink megerősítik, hogy a motiváció tekintetében meghatározóbbak az iskolához kapcsolható attitűdök, mint a szociális háttér. Az iskolák szociális összetételének hatása: Az általunk vizsgált változók az iskolák szintjén nem mutattak szabályszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók arányának függvényében. Fontos eredménynek tekintjük, hogy az iskolák rendkívül változatosak a tanulóik iskolához/tanuláshoz való viszonyuk, alapattitűdjük tekintetében; a hátrányos helyzetű tanulók aránya e tekintetben nem döntő faktor.